

**Instytut Studiów Międzynarodowych i Edukacji Humanum
Wyższa Szkoła Menedżerska w Legnicy
Vysoká škola medzinárodného podnikania ISM Slovakia v Prešove
Київський національний університет культури і мистецтв**

**Spółeczeństwo i Edukacja
Międzynarodowe Studia Humanistyczne
Nr 1/2012**

ISSN 1898-0171

Warszawa 2012

Recenzenci:

Jan Balbus, Janusz Czerny, Anatolij G. Drabowski, Abdumialik I. Nysanabajew, Konstantin D. Jakimczuk
Stanisław Jedynak, Martin Jurašek, Borys G. Judin, Aneta Karageorgieva, Slávka Karkošková, Walery I.
Karsiekin, Stefan Konstańczak, Slavomír Laca, Renáta Madzinová, Mirosław Michalski, Helen Suzane, Alex
Tiapkin, Igor Zahara, Juraj Žiak

Redaktorzy tematyczni:

Jerzy Chorążuk, Dariusz Pater, Anna Wawrzonkiewicz-Słomska,
Edyta Łyszkowska, Remigiusz Rzyński, Marek Żukowski

Rada Naukowa:

Henryk Bednarski – **przewodniczący**
Paweł Czarnecki - **wiceprzewodniczący**
Wojciech Słomski – **wiceprzewodniczący**
Bazyli Nazaruk – **sekretarz naukowy**
Jewgenij Babosov, Bronisław Burlikowski, Zbigniew Bereza, Józef Bryll, Pavol Dancak,
Kazimierz Doktor, Anatolij Drabowski, Rudolf Dupkała, Józef Fraś, Sergiej Gawrow,
Michał Gołoś, Vasili Gricenko, Tomas Jablonsky, Mariusz Jędrzejko, Zygmunt Kazimierski,
Jurij Kariagin, Natalia Kutuzowa, Ella Libanova, Mariola Lemounier, Ramiro Delio Borges de Meneses,
Ireneusz Michałków, František Mihina, Andrzej Misiótek, Zdzisław Nowakowski, Walery Nowikow,
Henryk Piliś, Michajło Popławski, Olena Pieretomova, Jan Puchalski, Jurij Reznik, Kiril Rozlogow,
Wanda Rusiecka, Janusz Soboń, Aleksandr Stiepanow, Stanislav Stolarik, Marek Storoška, Ireneusz Światała,
Maciej Tanaś, Walentyn Wandyszew, Anna Wawrzonkiewicz-Słomska, Nonna Zinowiewa

Kolegium Redakcyjne:

Zdzisław Sirojć – **przewodniczący kolegium redakcyjnego, redaktor naczelny**,
Remigiusz Rzyński – **sekretarz redakcji**, Ivan Balaż, Jerzy Chorążuk, Adam Demecki,
Marcin Łączek, Dariusz Pater, Adam Polkowski, Marek Żukowski

Redaktorzy językowi:

Tamara Yakovuk – język rosyjski, tiyakovuk@yandex.ru
Ivan Balaż – język czeski i słowacki, balaz@ismpo.sk
Ramiro Delio Borges de Meneses - język, angielski, hiszpański i portugalski,
borges272@gmail.com
Marcin Szawiel – język polski, marcin.szawiel@wp.pl
Martin Łączek – język angielski, martin.laczek@yahoo.co.uk
Jurij Kariagin – język ukraiński, yuriy.karyagin@gmail.com

Redaktor statystyczny i techniczny, skład, łamanie, opracowanie graficzne:

Adam Polkowski, apolkowski@vp.pl

Druk:

Fabryka Druku Sp. z o.o., ul. Staniewicka 18; 03-310 Warszawa
tel./fax (22) 814-35-40; www.fabrykadruku.pl

Wydawca:

Instytut Studiów Międzynarodowych i Edukacji Humanum,
Printed in Poland © Copyright by Autorzy poszczególnych tekstów

*Wersja wydania papierowego
Społeczeństwa i Edukacja – Międzynarodowe Studia Humanistyczne
jest wersją główną*

www.studiahumanistyczne.pl

Spis treści

Remigiusz Król.....	9
Byt przedmiotowy, podmiotowy i sam w sobie według Karla Jaspersa <i>Subjective, objective and intrinsic existence according to Karl Jaspers</i>	
Франтишек Михина.....	25
Критический рационализм К.Р. Поппера <i>K.R. Popper's critical rationalism</i>	
David Kwiatkowski.....	51
Najważniejsze aspekty personalizmu w ujęciu Wojciecha Ślomskiego <i>The most important aspects of personalism from Wojciech Ślowski's perspective</i>	
Remigiusz Rzyziński.....	87
Etyka mediów w kontekście kulturowym <i>Media ethics in the cultural context</i>	
Rudolf Dupkala, jr.....	99
Sociálně – politické myslenie Š. M. Daxnera <i>Socio-political reasoning of Š. M. Daxner</i>	
Ramiro Délio Borges de Meneses, António Carneiro Torres Lima	107
Humanização em Saúde: do serviço à liturgia <i>Humanisation of health care</i>	
Anna Wawrzonkiewicz-Ślomska	135
Pojęcie nazwy oraz funktora <i>The notions of name and functor</i>	
Vladimír Gecelovský.....	141
On Behalf of the People – against Citizens. Criminal Law Jurisdiction of National Committees in Terms of "Punishment" of Romanians in the Former Czechoslovakia	
Zdzisław Sirojć.....	149
Globalizacja kultury <i>Culture's globalization</i>	
Wojciech Ślowski.....	157
Współczesne poglądy na problematykę wychowania <i>Present views concerning upbringing issues</i>	

Rafał Gudzowski.....	165
Wpływ komputerów na proces wychowania i kształcenia	
<i>The influence of computers on the process of upbringing and education</i>	
Karina Żukowska-Nawrot.....	189
Krótko o niedostosowaniu społecznym	
<i>About social misadaptation in a nutshell</i>	
C. В. Хамутовская.....	193
Обучение как один из способов трансляции культурного опыта: на примере типологии культур М. Мид	
<i>Training as one of the ways of translation of cultural experience: on the example of typology of cultures of M. Mead</i>	
В.О. Тюрина.....	201
Готовність слухачів магістратури як майбутніх викладачів до професійної діяльності як продукт запровадження педагогічних технологій	
<i>Readiness to graduate students as future teachers of vocational training as a product of the latest technology in teaching</i>	
Henryk Bednarski, Karina Żukowska-Nawrot.....	211
Uwarunkowania i społeczne skutki agresji w rodzinie	
<i>Determinants and social effects of aggression in family</i>	
Grażyna Maciak.....	219
Możliwości wykorzystania metody projektu do pracy z dziećmi w przedszkolu	
<i>Possibilities of using the project's method to work with children at nursery school</i>	
Roman Stępień.....	239
Nauczyciele Szkoły Podstawowej nr 9 z niemieckim językiem nauczania w Legnicy w latach 1951-1963	
<i>Teachers of No. 9 primary school in Legnica with classes taught in German during the years 1951-1963</i>	
Elżbieta Sawa-Czajka.....	261
Problemy społeczne i praca socjalna w programach polskich partii politycznych	
<i>Social problems and social work in acting papers of Polish political parties</i>	
Jaroslava Kmečová.....	275
Employees and volunteers' motivation in local communities	

Andrzej Jasiński	289
Kto to jest pracownik socjalny ?	
<i>What is a social worker?</i>	
Mariusz Dudek	297
Mit bogactwa	
<i>The myth of wealth</i>	
Ivan Baláž	305
Výskum reklamy prostredníctvom výskumného formátu Anketa AD06	
<i>Advertising research by AD06 format Poll</i>	
Arkadiusz Marzec, Elena Karpuszenko	339
Opportunities for innovative activities in education and prevention	
Danuta Marzec, Wanda Zych	351
Voluntary work as an innovative approach to social work	
Lidia Pawelec	367
Pozycja ojca we współczesnej rodzinie	
<i>Father's position in the contemporary family</i>	
Marta Motow-Czyż	375
Effective and innovative methods of scoliosis treatment	
Paweł Czarnecki	389
Pedagogika społeczna. Podstawowe pojęcia i definicje	
<i>Social pedagogy. Basic notions and definitions</i>	
Krzysztof Kawęcki	417
Idea autonomii w koncepcjach Ruchu Autonomii Śląska	
<i>The idea of autonomy in the concepts of the Silesian Autonomy Movement</i>	
Krystyna Teresa Panas	427
The psychology of volunteering	
Andrzej Korczak	443
Atomy i dusza w systemie Demokryta	
<i>Democritus on atoms and soul</i>	
Marek Gramlewicz	449
Zjawisko wypalenia zawodowego wśród pracowników zajmujących się pracą socjalną	
<i>The phenomenon of burnout among workers engaged in social work</i>	

Luboš Olejník.....	467
Absencia hodnôt v politike ako zdroj krízy súčasnosti	
<i>No value in the policy as the source of today's crisis</i>	
Marcin Łączek	475
Pedagogy of creativity or creative pedagogy	
Rafał Grupa.....	483
Satysfakcja pozakupowa i dysonans pozakupowy jako czynniki determinujące reakcje konsumentkie	
<i>After-purchase satisfaction and after-purchase dissonance as factors determining consumer reactions</i>	
Paweł Nowocien.....	495
Zmiany organizacyjne Państwowej Straży Pożarnej w obliczu reform administracji publicznej oraz współpraca na rzecz ochrony przeciwpożarowej	
<i>Organizational changes at the State Fire Service in the face of public administration reform and cooperation for protection</i>	
Andrzej Nowak	523
The sociocultural conditioning of violence	
Tomasz Kulesza	529
The kinds and reasons for unemployment in Poland	
Eva Hvizdová st. – Eva Hvizdová ml.....	535
Teoretické prístupy k skúmaniu spotrebiteľského správania v cestovnom ruchu	
<i>Theoretical approaches to examining consumer behavior in tourism</i>	
Rastislav Varga	565
Tolerancia vo všeobecnej časti Trestného zákona	
<i>Tolerance in the general aspect of criminal law</i>	
Urszula Legierska.....	577
Dydaktyka szkoły wyższej. Wybrane problemy, praca zbiorowa, red. Ulrich Schrade, Oficyna Wydawnicza Politechniki Warszawskiej, Warszawa 2010, 112 s.	
Agnieszka Zagoździńska	583
Dydaktyka szkoły wyższej. Wybrane problemy, praca zbiorowa, red. Ulrich Schrade, Oficyna Wydawnicza Politechniki Warszawskiej, Warszawa 2010, 112 s.	

Wioletta Zbrożyna.....	595
Lidia Pawelec, Edukacja regionalna w przedszkolu i klasach młodszych szkoły podstawowej, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2006, 151 s.	
Sławomir Bukowski	599
Elżbieta Weiss i Jozef Polačko, Strategia rozvoja európskej únie, Wydawnictwo Europejskiego Kolegium Edukacji w Warszawie, Warszawa 2011, 243 s.	
Konrad Felijakowski	603
Wojciech Słomski, Szkoła jako instytucja wychowawcza, Europejskie Kolegium Edukacji w Warszawie, Warszawa 2011	
Informacja dla autorów	609

Remigiusz Król

***Byt przedmiotowy, podmiotowy i sam w sobie
według Karla Jaspersa***

***Subjective, objective and intrinsic existence
according to Karl Jaspers***

Keywords: *Karl Jaspers, subjective, objective and intrinsic existence*

Ontologia Jaspersa wyszczególnia trzy sformalizowane ujęcia bytu ludzkiego: a) byt przedmiotowy, b) byt podmiotowy, c) byt sam w sobie. W alternatywnej terminologii owe trzy dziedziny bytowe to świat, człowiek i transcendencja. Przedmiotowym bytem jest świat w znaczeniu empirycznej rzeczywistości. Ten przedmiotowy byt nie jest człowiekowi dany bezpośrednio, ale za pośrednictwem podmiotu, dzięki któremu może on odkryć to, co w akcie poznania jest różne od niego samego. Przedmiot jest zatem empiryczną rzeczywistością podarowaną w przedstawieniu. Bytem zaś podmiotowym jest zbiorcze określenie odpowiednika przedmiotu w akcie poznania. Owym bytem podmiotowym może być: *Dasein*, świadomość w ogóle, duch w aspekcie odpowiednio psychologicznym, racjonalnym bądź też duchowym. Byt podmiotowy wyróżnia głównie samowiedza, czyli bycie dla siebie w znaczeniu samoświadomości. Wędrując za przesłaniem fenomenologicznym Jaspers zauważa, że świadomość ma intencjonalną specyfikę i że jest wypełniona treścią przedmiotową. Świadomie

kieruję swoją uwagę ku przedmiotom, zwracam się ku nim z intencją. Jest to jedyna w swoim typie relacja, nieporównywalna z jakimkolwiek połączeniem pomiędzy przedmiotami. Zatem ten rodzaj bytu musi pozostać wyszczególniony, gdyż ze świata przedmiotowego nie można wyprowadzić poglądu naukowego podmiotu. To zaś z kolei, co jest przedmiotem w znaczeniu świata pojawia się zawsze jako odpowiednik pobudek poznawczych podmiotu. Jaspers, wspierając się na twierdzeniach Kanta, którego uznawał za największego filozofa, przyjął regułę, że wszelkie poznanie z konieczności egzystuje w formie podziału na podmiot i przedmiot oraz zależy od ich wzajemnej korelacji. To zaś jest swoistego gatunku prafenomenem i nieredukowalną strukturą.

Regułę poznania głoszącą, że człowiek poznaje wszystko za pośrednictwem świadomości, Jaspers określa „fundamentem immanencji”. Cokolwiek trwa dla ludzi jako podmiotów poznających, musi równocześnie zaistnieć w płaszczyźnie świadomości. Tym samym musi też przybrać formę przedmiotu, czyli pojawić się w granicach podstawowego podziału na podmiot i przedmiot. Reguła immanencji wiąże różne postacie istnienia, ale nie tworzy nadrzędnej klasy bytu, która by je łączyła w całość. Konkluzję tej formalnej analizy pojęć – pisze R. Rudziński - stanowi stwierdzenie, iż: „byt jest nierozpoznawalny; mamy do czynienia z formami istnienia, ale nie ma nadrzędnej kategorii bytu, która by je spajała w jedność: byt jest rozdarty – to fundamentalna teza Jaspersa. Widać więc, iż przyjął on bezkrytycznie tezy kantowskiego idealizmu transcendentnego, związane nieuchronnie z fenomenalizmem: rzeczywistość obiektywna, dostępna nam w poznaniu, jest tylko zjawiskiem, nie bytem samym. Pojęcie transcendencji w tym aspekcie jest logicznym dopełnieniem rozważań teorii poznawczych, odpowiednikiem kantowskiej rzeczy samej w sobie. Istotne novum, stanowiące o oryginalności jasperowskiej filozofii, polega na określeniu dróg prowadzących do owego bytu absolutnego” [de Tonquedec, 1945: 2-3]; [Forsthoff, 1964]. Reguła immanencji nakreśla warunek ludzkiego myślenia w oparciu, o który jednostka ludzka jako podmiot jest równocześnie z bytu wyobcowana. Dodam, że jest to rachunek, jaki świadomo-

mość płaci za ową regułę, która powstaje, kiedy człowiek zrywa bezrefleksyjną więź identyfikacji ze światem oraz zaczyna odróżniać podmiot od przedmiotu. Samo wyrzucie się ze świata dokonujące się w oparciu o myślenie, które rodzi podmiotowość - Jaspers określa wyrazem „przełamanie”. Owo przełamanie jest tożsame z ludzkim byciem, zaś w mitach jest prezentowane jako grzech pierworodny.

Ta sytuacja rozrywa naturalną więź łączącą jednostkę ludzką z całością świata oraz stanowi o świata wyobcowaniu. Przedmiot dla podmiotu jest czymś zewnętrznym, a zarazem i obcym, także sam człowiek jawi się sobie w czynności myślenia jako przedmiot. Refleksja w rozumieniu poznawczym jest przeto ustosunkowaniem się do siebie, a także do otaczającego świata jako do czegoś obcego. Takie rozumowanie w całości umiejscawia się na terenie immanencji. Choć myślimy zawsze w ośrodku przedmiotowości oraz nasze rozeznanie istoty problemu jest skazane na różnicowanie, to jednak sama przedmiotowość oraz podmiotowość uobecnia się dzięki temu, co jest wcześniejsze i zarazem źródłowe, co nie podlega wyjaśnieniu, ale rozjaśnia wszelkie odmiany przedmiotu, a także podmiotu. „Relacja podmiot-przedmiot, w ramach której zamknięta jest wiedza, obejmowana jest przez to, co nie jest ani przedmiotem, ani podmiotem, lecz tym, co w owym rozdzieleniu staje się świadome jako byt sam, a co samo nie może być przedstawione ani poznane, bo musiałoby przyjąć formę przedmiotu. Niewiedza ta nie jest nam wszakże obojętna, zapoczątkowuje bowiem swoiście ludzką formę świadomości nieskończoności. Prowadzi do niej filozofia nauki: ukazując granicę wiedzy i burząc tradycyjną metafizykę, narusza także wszelkie formy przedmiotowego zakorzenienia w rzeczywistości: ukazuje, iż świat nie jest takim, jakim się przedstawia potocznej świadomości nieobudzonej refleksją filozoficzną. [...] Jaspersowska filozofia bytu ukazuje zaś, że absolut nie może być obecny w świecie obiektywnym: wszelkie więc autorytety, a także normy moralne i wartości nie legitymują się ważnością absolutną. Ukazując, iż świat obiektywny pokrywa się z obszarem zjawiskowości, uświadamia nam uwięzienie w relacji podmiotowo-przedmiotowej, ukazuje skończoność świata zjawi-

skowego i tym samym zakorzenia nas w nieskończoności. Jaspers nie dowodzi skończoności świata na płaszczyźnie ontologicznej, jak to na ogół czyniła metafizyka religijna, tj. przez ukazanie obiektywnej różnicy między tym, co stworzone a Bogiem. Wedle niego, świat jest niegotowy w sensie moralnym – i w opozycji do świata odstania się wolność ludzka jako nieskończoność możliwości tworzenia wartości. W ten sposób filozofia bytu, ustanawiająca różnicę między zjawiskiem a bytem samym, przez niewiedzę o bycie prowokuje konwersję filozofującego podmiotu. Jest sprawą każdej jednostki, by dokonała tej rewolucji w sposobie myślenia, by wydo była się spod władzy urojonych absolutów ideologicznych czy religijnych, by jak ów niewolnik z platońskiej paraboli jaskini wyszła na światło prawdziwej świadomości bytu” [Jaspers, 1990: 44-45], [Scheffer, 1974: 1628-1641].

Trzecią formą bytu według Jaspersa jest „byt sam w sobie”. Ów byt sam w sobie znaczy zarówno przedmiot, jak i podmiot. Byt ten nie jest również połączeniem dwóch rozdzielonych form bytu w myśleniu, ale stanowi ich ontologiczną podstawę. Pytanie ontologiczne o byt sam w sobie jest bardzo ważne z punktu widzenia mojej refleksji, gdyż jest równocześnie pytaniem o absolutną podstawę jedności całej rzeczywistości. W związku z tym ów byt jest nazywany przez Jaspersa absolutem albo transcendencją. Ta postać bytu znajduje się poza związkiem podmiot – przedmiot, a także jest teoriopoznawczo niepoznawalna. Bytu tego po prostu nigdy nie można spotykać w poznaniu podporządkowanym zasadzie immanencji. Zaś domniemanie na temat obecności tegoż bytu jest podejmowane na innym gruncie, niż czysto teoriopoznawczy. Już samo skonstruowanie formuły immanencji wskazuje na świat, który jest w niej poznawany, jako na przedmiotowy byt, który jest tylko bytem dla poznającej jednostki. Nie potrafi ona powiedzieć, czym jest świat sam w sobie, poza związkiem przedmiotowo-podmiotowym. O tym, że istnieje trzeci rodzaj bytu można wnioskować z faktu wyszczególnienia reguły immanencji, co niejako stanowi wyjście poza nią samą, na powierzchni określanej przez Kanta jako transcendentna. Ta płaszczyzna jest dla Jaspersa identyczna z transcen-

dencją, jest także określona wszechobejmującym z punktu widzenia periechontologii – „to jest wiedzy o tym, co obejmujące”. To podstawowa wiedza filozofii w myśleniu Karla Jaspersa, która w pewnym znaczeniu ujednocila wymiar teoriopoznawczy oraz ontyczny.

Obiektywny świat jest przeto terenem zjawiskowości i byt sam w sobie nie może się w nim wprost ujawnić, ponieważ to, co może się pomieścić w obszarze świadomości, musi przybrać nie absolutny kształt przedmiotu. Byt sam w sobie jest więc określany nicością, gdyż jest dla człowieka niczym, skoro wszystko musi przybrać dla niego określony sposób istnienia. Obecność owego uwięzienia w związku przedmiotowo-podmiotowym wskazuje skończoność zjawiskowego świata oraz uprzytamnia w sposób niejasny nieskończoność. To jest właśnie myślenie transcendujące. Niemiecki filozof w *Rozumie i egzystencji*, tak o tym pisze: „Bowiem prawda myślenia rozjaśniającego egzystencję nigdy nie zawiera się w treści jako takiej, lecz w tym, co dzięki temu myśleniu dzieje się we mnie: albo w namiętności tego, co możliwe, która przygotowuje i przypomina, albo w rzeczywistej komunikacji, gdy to, co się mówi jako egzystencjalnie prawdziwe – wynikające nieplanowo z absolutnej świadomości miłości – w każdym wypadku ukazuje się w sposób jednorazowy. Zawsze gdy to, co się myli filozofując, podda się analizie, zastosuje, wykorzysta na drodze argumentacji jako znane, by coś osiągnąć – zamiast by wraz z nim wydobyć w sobie samym i realnej komunikacji to, czym jest sam człowiek, a nie to, co on sądzi – zawsze wtedy już się go nadużywa. To myślenie jest albo prawdziwe, a wtedy jest nierozzerwalnie związane z bytem myślącego, albo jako treść, na podobieństwo czegoś innego, stanowi coś poznanego i wtedy jest nieprawdziwe. Pojęcia egzystencjalnego rozjaśnienia są tego rodzaju, że nie mogą za ich pomocą wyrażać sądów nie będąc w nich samemu; podczas gdy treści naukowe są tego rodzaju, że mogą je znać także wtedy, gdy sam żyję w [świecie] zupełnie innych kategorii: ponieważ w wiedzy naukowej nie chodzi o to, czym jestem. Zatem, ogólnie mówiąc, prawda wypowiedzi rozjaśniających egzystencję będzie zawsze ulegała wypaczeniu, jeśli albo ich treść uczyni się czymś poznany, albo wyprowadzi się z nich treść

żądania, którego [zaspokojenie] dałoby się celowo zaplanować. Wtedy z rozumowej alogiki takich wypowiedzi powstaje *fałszywe ulogicznienie* [Jaspers, 1999: 497]. W dalszej części swego wywodu Jaspers dopowiada: „Dla rozjaśnienia egzystencji, dla metafizyki i dla transcendującej filozoficznej orientacji w świecie – w ogóle dla wszystkich płaszczyzn filozofowania – ważne jest następujące ogólne stwierdzenie: jeśli to, co pozwala się filozoficznie ogłosić, zaapelować, przyzwać, dostrzec, uobecnić, opracuje się w postaci treści wiedzy, w czystej formie intelektualnej, wtedy właśnie zagubi się treść, którą myślano filozofując; równocześnie zaś popełni się oszustwo dopatrując się w tym jakiegoś ważnego fragmentu nauki, rzekomo poznanego przez intelekt” [Jaspers, 1999: 487]; [Jaspers, 1932]; [Ricoeur, 181-200]. Transcendowanie, będąc wykraczaniem poza teren immanencji zamkniętej w związku przedmiot – podmiot, rozpoczyna się od zdania sobie sprawy z różnicy zaistniałej pomiędzy zjawiskiem, a samym bytem.

Trzecie sformalizowane ujęcie: „bytu samego w sobie” na drodze ku transcendencji – wobec pierwszego praskoku oraz drugiego egzystencjalnego transcendowania w momentach granicznych – zapowiada przemianę sposobu egzystowania i przeobraża poznający podmiot w podmiot filozoficzny. „Drogą myślącego człowieka jest filozofujące życie. Filozofowanie należy zatem do istoty człowieka. Jest on jedyną istotą w świecie, której w istnieniu objawia się byt. Człowiek nie może spełnić się w samym istnieniu, zadowolić się smakowaniem życia. Przełamuje wszelką rzeczywistość istnienia pozornie spełniającą się w świecie. Wie, że jest rzeczywiście człowiekiem, gdy otwarty na całość bytu żyje w świecie transcendencją. Traktując serio swoje istnienie dąży jednak ku bytowi. Nie może bowiem pojąć siebie jako prostego rezultatu tego, co zdarza się w świecie. Dlatego przekracza swoje istnienie i świat, zmierza ku podstawie istnienia i świata, tam, gdzie upewnia się o źródle, dostępując wtajemniczenia w stworzenie. Człowiek nie jest u źródła bezpieczny, nie jest też u celu. Szuka wieczności w swoim życiu między źródłem i celem” [Dauben, 1979]; [Kertes, 1970: 685-693]; [Dauben, 1979]. Pojawia się zatem pytanie: jak można w pełni

i prawomocnie wykroczyć poza stosunek podmiot – przedmiot, który osadza jednostki w strukturach zjawiskowego świata, nie umożliwiając im dotarcia do samego bytu. Szlakiem, który prowadzi dalej ku transcendencji jest myślenie nieskończoności, będące podstawowym etapem filozoficznej operacji formalnego transcendowania. Wyrażając sobie pojęcia nieskończoności operuje się nimi, tymczasem sama nieskończoność znajduje się poza tymi pojęciami. Jaspers w dziele *Wiara filozoficzna wobec objawienia* wyszczególnia trzy pojęcia nieskończoności [Dedekind, 1986]; [Dedekind, 1963]: a) nieskończoność świata, b) nieskończoność matematyczna, c) nieskończoność możliwości. „Dla operacji matematycznych nieskończoność staje się dostępna dzięki pojęciom tworców nieskończonych. Poza wszelką możliwością określenia, która cechuje matematyczne twory nieskończone, leży nieskończoność niemożliwa do określenia. Dopiero ona jest nieskończonością boskości. Matematyka, przy całym pogłębieniu myśli i mimo odkrywania możliwości operacyjnych, w żadnym razie nie włada wszelką nieskończonością, którą nazwano jej podstawowym problemem. Nieskończoność, jako nieskończoność dokonana, stale okazuje się niemożliwa do pomyślenia. Albowiem wszelką możliwą do pomyślenia nieskończoność wciąż przekracza ruch, który ciągnie się w nieskończoność. Zadanie posuwania się w nieskończoność nie osiąga kresu: ostatecznie osiągniętej, absolutnej nieskończoności” [Jaspers, 1999: 497]; [Feil, 1972: 294-301]; [Esbroeck, 1968].

Nieskończoność matematyczna, nazywana jest nieskończonością dokonaną, którą posługuje się matematyka, jest nieosiągalna w myśleniu. Jaspers znał zapewne prace Georga Cantora (1845-1918) [Jaspers, 1999: 498]; [Istner, 1968: 41-45], – matematyka i filozofa niemieckiego, profesora Uniwersytetu w Halle i twórcy teorii mnogości - na temat skali alefów oraz hipotezy continuum, opartych na idei nieskończoności aktualnej świętego Augustyna. Prawdopodobnie nie była mu obca także definicja nieskończoności Juliusa Wilhelma Richarda Dedekinda (1831-1916) [Valensin 1992]; [Rother, 1969]; [Kowalczyk, 1997: 65-81], matematyka niemieckiego, profesora Wyższej Szkoły Technicznej w Brunshwiku; członka berliń-

skiej Akademii Nauk; twórcy podstaw ścisłej teorii liczb rzeczywistych. Pomimo swej wiedzy utrzymuje jednak, że: w teorio-mnogościowych operacjach zadanie posuwania się w nieskończoność nie osiąga kresu – ostatecznie osiągniętej absolutnej nieskończoności. „Jeśli nieskończoność ujmować nie jako nieskończoność spełnioną, lecz jako nieskończoną możliwość, to Bóg w swej nieskończoności zdaje się nieskończoną możliwością, niewyczerpywalnością swego stawania się i stwarzania. Wspaniałość tego wyobrażenia zawodzi jednak, gdy ma ono dotyczyć transcendencji. Idea Arystotelesa, który nieskończoną możliwość widział w nieskończonej możliwości materii, stanowi odwrotność idei nieskończonej możliwości Boga. Transcendencję winniśmy jednak ujmować jako nieskończoność dokonaną, w której, jako niemożliwej do pomyślenia, mają się zbiegać nieskończona rzeczywistość i nieskończona możliwość” [Sartre, 1960]; [Adorno, 1970²]; [Bubner 1973]; [Stróżewski, 1974: 89-111]. Nieskończona ilość możliwości odpowiada w przybliżeniu pojęciu potencjalnej nieskończoności w ujęciu teologicznym w relacji do Boga i jego nieskończonej potencjalności twórczego stwarzania. To sformułowanie nie dociera przeto do transcendencji jako zbiegu nieskończonej możliwości oraz nieskończonej rzeczywistości. Transcendencja ogarnia sobą nieskończoną historię tego świata, a także nieskończoność światów istniejących w potencjalności. „Nieskończoność świata, której ani nie możemy sobie pomyśleć, ani doświadczyć jako dokonanej, wydaje się możliwa do pomyślenia jako nieskończona możliwość. Wszelki byt rzeczywisty jest skończony. Cokolwiek znajdujemy jako przedmiot, czy będą to ziarna piasku na plaży, czy gwiazdy, czy atomy, ich liczba, jakkolwiek ogromna i zapisywalna tylko z pomocą symboli matematycznych, nieomal nieskończenie wielka, ponieważ żaden człowiek nie mógłby ich zliczyć przez całe życie, nawet gdyby nic innego nie robił, pozostaje jednak skończoną liczbą. Myśląc zaś w odniesieniu do zjawisk świata w nieskończonym czasie o nieskończonej możliwości, tą nieokreśloną myślą artykułujemy otwartość na przyszłość. Myśl ta nie ujmuje rzeczywistości. Nazywając Bogiem możliwość nieskończonego trwania świata, każemy mu się skurczyć w pewną ideę świata i utracić

transcendencję. [...] Wypowiadając nieskończoność transcendencji z pomocą określonych kategorii, przesłaniamy samą transcendencję w spekulacji matematycznej, w wyobrażeniu nieskończonej możliwości stojącego się Boga, w sprzecznej idei nieskończonego dokonanego świata” [Jaspers, 1999: 228]; [Reiter, 1974: 104-108].

Nieskończoność świata to inaczej mówiąc nieskończona możliwość istnienia świata. Właśnie panteizm, będąc poglądem filozoficznym, uznaje tylko jeden rodzaj rzeczywistości i utożsamia całą rzeczywistość świata z Bogiem lub absolutnym bytem [Rudziński, 1978: 242]; [Riedel 1978]. Panteizm staje się pewną ideą świata oraz traci wymiar transcendencji. Starać się ująć ową nieskończoną potencjalność stwórczą Boga w sprzecznej idei nieskończonego świata, to przysłaniać ją samą. Jaspers zaangażowanie antropologiczne wyraża w problemie: w jakiej całości istnieje to, co jest nam dostępne zjawiskowo? Formalne transcendowanie opiera się na następującym twierdzeniu: człowiek myśli o świecie posługując się kategoriami. Chcąc przeto określić za ich pomocą absolut musi absolutyzować kategorie, aby ująć transcendencję w wymiarach immanencji. Zabsolutyzowane kategorie prowadzą do sprzeczności. Przeto formalna myśl o absolutie też wpada w sprzeczność. Kiedy pragniemy ująć nieskończoną rzeczywistość w rozumowaniu jako całość to oba porządki pokazują się jako niekonwergentne, gdyż nie ma pomiędzy nimi symetrii. Zwodnicze okazują się także trzy sposoby przekraczania tej sprzeczności w formie specyficznych trybów myślenia dialektycznego, koła hermeneutycznego ujmującego rzeczywistość w aspekcie jej rozwoju, dokonującego się przez wewnętrzne przeciwstawienia; najczęściej dotyczące natury i sposobu istnienia bytu lub funkcjonowania rozumu albo metody dyskursywnego poznania, zwłaszcza filozoficznego [Jaspers, 1932: 136]; [Reisinger, 1974: 88-104] oraz teologii apofatycznej, która jest koncepcją charakterystyczną, zwłaszcza dla chrześcijaństwa wschodniego. Koncepcja ta posługuje się w dociekaniach metodą negacji, antynomii i paradoksu, kładąc nacisk na niemożność wyrażenia Boga ludzkimi pojęciami i słowami. Podkreśla, że wszyst-

ko, co o Bogu orzeka człowiek, może być z tej racji zanegowane. Owa koncepcja jest łączona z afirmacją mistyki i kontemplacji.

Dialektyczne myślenie jest przeto próbą zniesienia sprzeczności, której nie można rozwiązać przez uznanie jednej z części alternatywy za prawdę, a drugiej zaś za fałsz. Myślenie dialektyczne ujmuje sprzeczność w ruchu dialektycznym pragnąc ją zachować oraz przewyciężyć zarazem. Odnosząc się do przeciwieństw przedmiotu, a także i podmiotu, myślenie dialektyczne nie jest w stanie dotrzeć do transcendencji ze względu na to, że byt sam w sobie nie może być syntezą przedmiotu i podmiotu. Hermeneutyczne koło służy przeto do uchwycenia pojęcia w kolistym odniesieniu do całości pojęciowej, z której ono w konsekwencji wynika. Twórca definicji pojęcia przemieszcza się po kole i w ten sposób odsłania fakt, że treściom myśli brakuje finalnego ugruntowania. Metoda ta zawodzi także w odniesieniu do transcendencji, ponieważ jak zauważa Jaspers: „Ostatecznością, cokolwiek by nią nie było, może być jedynie coś, czego nic nie poprzedzało i co nie ma niczego poza sobą, gdyż nie może być uzasadnione przez cokolwiek innego od siebie. Stąd spinozjańska formuła *causa sui*. Mamy tu koło w jego najprostszej formie. Koła różnią się swą treścią, ale wszędzie, czy będzie to boska substancja u Spinozy, czy «duch» u Hegla, czy materia, generująca mózg, który ją poznaje, w zasadniczym punkcie występuje koło. Jest ono powszechne we wszelkiej filozofii” [Rudziński, 1978: 66-67]; [Puntel 1978]; [Marciszewski, 1977]. Teologia apofatyczna pośrednio wspiera się na wnioskowaniu o naturze transcendencji, w oparciu o systematyczne wykazywanie jej nietożsamości z obiektami o bytowej specyfice. Metoda ta daje pewne wyobrażenie o nieadekwatności ontycznych określeń w stosunku do transcendencji, ale jest jednak zawodna, ponieważ nie wiąże rzeczywistości stającej się w wolności życia z transcendencją. Zaś bez więzi z podmiotem idea transcendencji traci swój sens oraz staje się pustą abstrakcją. „Nie ma dla mnie transcendencji bez bytu empirycznego. Bez rzeczywistości zjawiska, takiej, jaka ukazuje się dla egzystencji możliwej w sytuacji granicznej, nie ma transcendencji. Gdybym szukał

czystej transcendencji oderwanej od świata, utraciłbym sytuację graniczną i pogрузił się w pustej transcendencji”.

Według Jaspersa wbrew tym zawodnym sposobom uobecniania myślowego transcendencji: „Miejscem transcendencji nie jest ani ten świat, ani zaświaty, lecz granica, ale taka granica, na której stoję przed transcendencją, kiedy autentycznie istnieję”. Ów byt graniczny – jak pisze R. Rudziński – „aby wyjawić się w immanencji, potrzebuje tworzywa, jakim jest świat realny, oraz dążenia ze strony egzystencji. Stąd w różnych pracach Jaspersa takie sformułowania jak: nie ma transcendencji bez egzystencji – jak gdyby transcendencja bytowo była zależna od świata i wolności ludzkiej. Stąd biorą się również wątpliwości chrześcijańskich czytelników Jaspersa: czy jego transcendencja jest naprawdę transcendentalna? Wątpliwości te sięgają dalej. Szyfr jest uprzedmiotowieniem transcendencji nieprzedmiotowej, zatem znakiem jej obecności, nie samą obecnością. Skoro transcendencja objawia się tylko przez szyfry, więc zawsze pośrednio, nigdy jako transcendencja sama, to szyfry nie dają świadomości określić przysługujących transcendencji. Skoro w świecie przejawem transcendencji jest wolność ludzka, to dlaczego nie przyjąć, że pojęcie transcendencji jest tylko hipotezą ludzkich dążeń i projekcji aksjologicznych. R. Jolivet słusznie zauważa, że skoro transcendencji nie przysługują żadne określenia, to przecież byt pozbawiony jakichkolwiek określeń jest tożsamy z nicością. Ten aspekt doktryny Jaspersa odczytać można jako tendencję ateistyczną, integralnie zawartą w jego filozofii. Przy takiej interpretacji transcendencję można rozumieć jako neutralną aksjologicznie nieskończoność; gdy człowiek ją sobie uświadamia, staje się wolny w odniesieniu do siebie i świata, do kreacji wartości nietrwałych, nie składających się bowiem na całościowy porządek. Akceptacja świata byłaby wtedy aprobatą absurdu i heroicznej wolności pozbawionej wszelkich zobowiązań. Filozofia Jaspersowska aprobeuje taką ewentualność, powiadając, że wierze w boga towarzyszy konieczna niewiara i bunt; mówi też, że równoprawną obok afirmacji Boga jest nihilistyczna negacja typu np. Iwana Karamazowa, dostrzegającego zło i brak ładu moralnego w świecie. Także wtedy, gdy głosi, że filozofii wiary

towarzyszyć musi nihilizm, forma filozoficznej niewiary i że nie ma argumentacji, która by mogła nieprawomocność nihilizmu udowodnić. Ale jego filozofia nie aprobeuje ateizmu: pozostaje on biegunem doświadczeń filozoficznych tak samo niezrozumiałym, jak religijne doświadczenie objawienia, niepokojącym i nie dającym się przewyciężyć. Religijna pewność obecności absolutu i ateistyczna pewność nieobecności to bieguny, pośród których Jaspers opowiada się za wyborem innej ewentualności: wyborem filozoficznej wiary w obecność absolutu ukrytego; wiary, która nie opiera się na żadnej pewności, jest radykalnym ryzykiem”.

Summary

Karl Jaspers' ontology distinguishes between three formalized views on human being: a) objective being, b) subjective being, c) being in itself. In the alternative terminology, the three index fields of being are the world, man and transcendence. The world stands for objective being in the sense of empirical reality. This objective being is not given to the man directly but with the help of some subject, thanks to which he can discover what is different from him in an act of cognition. Any object, then, is an empirical reality given through presentation. And, an overall definition of the object's equivalent in an act of cognition stands for subjective being. Dasein, consciousness as such, a spirit in the psychological, rational or spiritual aspect, respectively, can be such subjective being. Subjective being is singled out by self-knowledge, that is being for oneself in the sense of self-consciousness. Following phenomenological message, Jaspers notices that consciousness has intentional specificity and that it is filled up with objective content. One consciously directs his attention towards objects, turns towards them intentionally. It is the only relation of this kind, incomparable with any connection between objects. Hence this kind of being needs to remain detailed for one cannot derive any subject's scientific view from the objective world. Anything that is an object, in turn, in the sense of the world, always appears as an equivalent of the subject's cognitive reason. Jaspers, finding support in Kant's statements, whom he regards as the greatest of all philosophers, assumes that any

cognition exists, out of necessity, in the form of division into a subject and object as well as depends on their mutual correlation. This, as a matter of fact, is a kind of pre-phenomenon and irreducible structure.

Jaspers defines the rule of cognition which states that the man cognizes everything with the help of consciousness as "the foundation of immanence". Anything that lasts for people as cognizing subjects, at the same time, has to come into being on the consciousness plane. It also needs to take on the object form, that is appear within the boundaries of the basic division into a subject and object. The rule of immanence links various forms of existence but does not create any superior class of being which would join them into a whole. The outcome of this formal analysis of notions can be the statement that: being is unrecognizable; we deal with existence forms but there is no superior category of being which would bond them together: being is torn – this is Jaspers' fundamental thesis. It can be noticed that he accepts unquestioningly the theses of Kant's transcendental idealism, inevitably connected with phenomenalism: objective reality, available to us in cognition, is just an event, not being itself. The notion of transcendence in this aspect is a logical complement of theoretical and cognitive deliberations, an equivalent of Kant's thing in itself. An essential novelty, which determines the originality of Jaspers' philosophy, is about defining the ways leading to such absolute being. The rule of immanence draws the condition of human thinking on the basis of which human individual is, as a subject, simultaneously alienated from being. Let me add that this is the price which consciousness pays for such a rule which comes into being when the man breaks off his unreflective tie of identification with the world and starts to distinguish subject from object. The bereavement from the world itself taking place pursuant to thinking, which gives rise to subjectivity – Jaspers defines with the help of the word "breakthrough". Such breakthrough is identical with human being while in myths it is presented as the original sin.

- [1] Adorno, Th. W. 1970. *Negative Dialektik*, Frankfurt am Main.
- [2] Bollnow, O. F. 1973. *Existenzphilosophie und Geschichte*, w: K. Jaspers in der Diskussion, München.
- [3] Bubner, R. 1973. *Dialektik und Wissenschaft*, Frankfurt am Main.
- [4] Dadaczyński, J. 1994. *Heurystyczne funkcje założeń filozoficznych w kontekście odkrycia teorii mnogości Georga Cantora*, Kraków.
- [5] Dauben, J. W. 1979. *Georg Cantor: His Mathematics and Philosophy of the Infinite*, Cambridge, Mass.
- [6] de Tonquedec, J. 1945. *L'Existence d'après Karl Jaspers*, Paris.
- [7] Dedekind, J.W.R. 1963. *Essays on the Theory of Numbers*, New York.
- [8] Dedekind, J.W.R. 1986. *Ciągłość i liczby niewymierne*, w: R. Murawski, *Filozofia matematyki. Antologia tekstów klasycznych*, Poznań.
- [9] Feil, E. 1972. *Zur hermeneutischen Diskussion in Philosophie und Theologie. Eine Bestandsaufnahme neuerer katholischer Veröffentlichungen*, „Herder Korrespondenz”, 26.
- [10] Forsthoff, E. 1964. *Recht und Sprache. Prolegomen zu einer richterlichen Hermeneutik*, Darmstadt.
- [11] Istner, F. 1968. *Karl Jaspers*, „Człowiek i Światopogląd”, 1.
- [12] Jaspers, K. 1932. *Philosophie*, t. 3, Berlin.
- [13] Jaspers, K. 1974. *Wiara filozoficzna wobec objawienia*, w: H. Rombach, *Wissenschaftstheorie II*, Freiburg-Basel-Wien.
- [14] Jaspers, K. 1990. *Filozofia egzystencji*, Warszawa.
- [15] Jaspers, K. 1991. *Rozum i egzystencja. Nietzsche a chrześcijaństwo*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Kraków.
- [16] Jaspers, K. 1999. *Wiara filozoficzna wobec objawienia*, Kraków.
- [17] Kertesz, A. 1970. *Die Bedeutung der Cantorsche Gedanken für die Entwicklung der Algebra*, Scientia 105.
- [18] Kowalczyk, S. 1977. *Czym jest panteizm?*, Collectanea Theologica, 47, z. 1.
- [19] Marciszewski, W. 1977. *Metody analizy tekstu naukowego*, Warszawa.
- [20] Murawski, R. 1984. *Georga Cantora filozofia teorii mnogości*, Studia Filozoficzne, 28, z. 11-12.
- [21] Puntel, B. 1978. *Wahrheitstheorien in der neueren Philosophie*, Darmstadt.
- [22] Reisinger, P. 1974. *Über die Zirkelstruktur des Verstehens in der traditionen Hermeneutik*, „Philosophisches Jahrbuch”, 81.
- [23] Ricoeur, P. 1969. *Le problème du double-sens comme problème herméneutique et comme problème semantique*, w: tenże: *Le conflict des interpretations. Essais d'herméneutique*, Paris.
- [24] Ricoeur, P. *Qu'est-ce qu'un Texte? Expliquer et Comprendre*, w: R. Bubner, K. Cramer, R. Wiehl, *Hermeneutik und Dialektik II*.

-
- [25] Riedel, M. 1978. *Verstehen oder Erklären? Zur Theorie und Geschichte der hermeneutischen Wissenschaften*, Stuttgart.
- [26] Rothert, H. 1969. *Welt, All, Einheit*, Berlin.
- [27] Rudziński, R. 1978. *Jaspers*, Warszawa 1978,
- [28] Sartre, J. P. 1960. *Critique de la raison dialectique*, Paris.
- [29] Scheffer, R. 1974. *Verstehen*, w: H. Krings, H. M. Baumgartner, Ch. Wild, *Handbuch philosophischer Grundbegriffe*, München.
- [30] Stróżewski, W. 1974. *Trzy modele historii dialektyki*, Studia Filozoficzne, 2.
- [31] Valensin, A. 1922. *Panthéisme*, Paris.
- [32] von Esbroeck, M. 1968. *Herméneutique, structuralisme et exegese* (P. Ricoeur, Lévi-Strauss, H. de Luback), Paris.

Франтишек Михина

Критический рационализм К.Р. Поппера

K.R. Popper's critical rationalism

Keywords: *philosophy, contemporary philosophy, rationalism,
K.R. Popper*

Humanum est rationale – человек – существо разумное. Так должна была бы звучать первая предпосылка эпистемологии К.Р. Поппера. Я не в силах сказать, почему это так. Однако у меня сложилось впечатление, что наши дороги судьбы соединяются именно с этим атрибутивным измерением человеческого бытия. „В большинстве, если не во всех социальных ситуациях, присутствует элемент рациональности. Мы признаём, что люди редко когда полностью рациональны... то есть, они поступают более или менее рационально” [Popper, 1986: 140].

Дело в том, что с идеей разумности человека Поппер связывал не только положительные ассоциации. Наоборот, он подчёркивал, как и Ч.С. Пирс, что *errare humanum est*, человеку свойственно ошибаться, что „нет лучшего синонима для слова *рациональное*, чем слово *критичное*” [Popper, 1993: 87]. Некритическая рациональность не принадлежит к формам деятельности мысли, на которые указывает Поппер. В связи с этим в предисловии к английскому изданию книги

„Логика научного открытия” (датируемому весной 1958 г.) он писал о „методе, который может быть признан как единственный метод философии, но характерным не только для философии; это был бы метод, характерный для любой рациональной дискуссии. Метод, который я имею в виду, представляет собой метод точного определения каждой проблемы, позволяющий критически исследовать все возможные её решения” [Popper, 1995: 16].

* * *

Коль скоро мы начали обращаться к разуму и научились этому, то мы уже никогда не сможем вернуться к состоянию первоначальной невинности. Мы превратились в существа, которые, скорее, могут быть свободными, но с осознанием того, что свобода является не только целью человека, который знает, но она является тяжким бременем ответственности, которая заставляет нас рассуждать, делать выводы и оценивать наши собственные поступки. Коль скоро мы научились обращаться к разуму, то путь к неразумному миру, с которым мы строим коммуникацию с использованием внеразумных средств, был нами утрачен навсегда. Для того, кто хотя бы однажды вкусил плод древа познания, рай утрачен, писал Поппер. Возврата к природному, гармоничному состоянию нет; если бы мы хотели туда вернуться, то мы бы были вынуждены перестать быть самими собой.

Формирование философии можно трактовать как реакцию на потерю первичной уверенности, на постепенную эрозию веры до уровня магии. „Это попытка заменить утраченную магическую веру верой рациональной; речь идёт об изменении традиции, обосновании теорий или мифа через начало новой традиции, которая опровергнет все давние традиции и мифы и начнёт критично их анализировать ” [Popper, 1995: 188].

Поппер является сторонником инструментального понимания разума и рациональности – по его мнению, они являются инструментами, с помощью которых мы способны преодолевать

любые жизненные препятствия, которые в большинстве случаев возникают по нашей же вине либо в результате неразумности. Чрезмерное преклонение перед прошлым, перед авторитетами, перед нерушимыми правилами и т.п. является частью нашей неразумности и означает отказ от критического использования нашего разума. „Если наша цивилизация должна выжить, то мы должны избавиться от привычки чтить великих. Великие люди могут допускать великие ошибки. Некоторые из самых известных вождей не гнушались атаками на свободу и разум. Их влияние, которое редко встречает сопротивление, не перестаёт способствовать клевете против тех, от кого зависит судьба цивилизации. Ответственность за столь трагичное и непереносимое разделение ложится на нас, однако мы воздерживаемся от прямой критики того, что, несомненно, является частью нашего интеллектуального наследия” [Popper, 1995: X] – писал Поппер в 1943 г. Несколькими годами позже, в 1950 году, он развил свою мысль: „Наши самые большие трудности произошли из того, что является как достойным удивления, так и здоровым и опасным, то есть, из нашей преисполненности желанием улучшить судьбу наших близких. Эти трудности являются побочным продуктом того, что представляет собой величайшую из всех духовных и нравственных революций в истории, продуктом движения, которое началось три столетия назад. Это попытка, предпринятая бесчисленными учёными, попытка освобождения самих себя и своей мысли от надзора авторитетов и влияния предрассудков. Это попытка построения открытого общества, которое отвергает абсолютный авторитет того, что является исключительно установленным и исключительно традиционным и при этом стремится сохранять, развивать и использовать на практике старые и новые традиции, которые соответствовали бы пределам его свободы, человечности и разумной критики [Popper, 1995: XII].

Императив или афоризм Поппера, который он сам же и рекомендует нам принять к сведению, звучит так: научись использовать свой собственный разум; если ты на это решишься, знай, что самой лучшей формой разумности является критичная разумность. „Рациональность невозможно воспринимать лучше, нежели как свободу принятия критики” [Popper, 1993: 104] – критичность становится состоянием мысли, исходит из точности нашего познания. „Сознательное принятие критического метода является основным инструментом роста... я хорошо представлял себе то, что критический метод и подход заключается во всеобщности поиска преград или противоречий, а также в попытке найти их решение; я пришёл также к выводу о том, что этот подход можно также широко применять за пределами науки, где критичный анализ является привычным явлением” [Popper, 1993: 115].

Духовная история человечества является также историей спора между рационализмом и иррационализмом, продолжающегося уже долгое время. Греческая философия, которая сформировалась как попытка рациональной философии; с самого начала содержала в себе мистический оттенок. До первого, более серьёзного конфликта между рационализмом и иррационализмом дошло, по мнению Поппера, в эпоху Средневековья, и этот конфликт принял форму спора „между схоластикой и мистицизмом” [Popper, 1995: 459]. Представители римской католической Церкви были, скорее, рационалистами, иноверцы же проявляли тенденцию к мистицизму. В XVII-XIX столетиях имела место „волна рационализма, интеллектуализма и материализма” [Popper, 1995: 459]. Пророческий иррационализм (Бергсон и большинство немецких философов-интеллектуалов) обычно „игнорировали или, как минимум, не воспринимали всерьёз то более стоящее бытие, формирующее рационализм; рационалисты же, в особенности учёные-рационалисты, по их мнению, являются нищими духом, выполняющими бездушные, в большинстве своём механические

действия и вообще не осознают глубины проблем человеческого предназначения и философии. Рационалисты отвергали иррационализм как нонсенс чистой воды. Никогда ранее в истории раскол не был столь серьёзным” [Popper, 1995: 459].

Разум, равно как и язык, является для Поппера „продуктом социальной жизни” [Popper, 1995: 454], однако он не является социальным продуктом в понимании Гегеля. Поппер заявлял: „Если я скажу, что мы получили свой разум благодаря обществу, то я в любом случае буду иметь в виду то, что мы получили его благодаря конкретным индивидуумам... и нашим интеллектуальным контактам с ними” [Popper, 1995: 456]. Разум и разумность не происходят от Платона; при анализе разума и разумности необходимо избавиться от субстанциального подхода. „Разум, как и наука, развивается в русле взаимной критики; единственным путём планирования их развития является формирование институтов, обеспечивающих свободу критики, то есть, обеспечивающих свободу мышления” [Popper, 1995: 457]. Разум не был нам дан; то, чем мы обладаем, является диспозицией, которая может развиваться только в рамках коммуникации с другими. „Своим разумом мы не только обязаны другим людям, но и в рамках своей разумности мы не можем превосходить других людей, которые позволили нам приобрести авторитет. Авторитаризм и разумность в этом смысле являются понятиями, которые невозможно примирить, ибо позицией разумности является аргументация, содержащая критику, и способность выслушивать критику. Таким образом, рационализм в нашем понимании полностью отличается от всех современных сновидений Платона о новом, прекрасном мире, в котором развитие разума будет контролироваться и или планироваться каким-либо высшим разумом” [Popper, 1995: 456-457].

Критика и критицизм как часть разумности содержат этические ограничения. Люди не являются основной целью критики, этой целью являются идеи, которые представляют люди. Гораздо лучше,

когда гибнут идеи, взгляды, теории, а не их сторонники. „Рационалистическая позиция принимает во внимание, скорее, аргумент, нежели аргументирующего человека” [Popper, 1995: 455], что, по мнению Поппера, является особенно важным. „Это приводит к формированию убеждения в том, что каждого человека, с которым мы общаемся, мы должны считать возможным источником аргументов и разумной информации. Так формируется нечто вроде рационального единства человечества” [Popper, 1995: 455]. Такая позиция также принимает во внимание состояние развития духовности человека, формируя регулирующий идеал, к которому мы, по мнению Поппера, приближаемся, хотя никогда не сможем его достичь. Если бы мы всё же отказались от внедрения принципов критического рационализма, то мы бы полностью отказались от какого-либо рационального сближения и единения человечества.

Определение критического рационализма Поппера имеет более широкую основу. „Такая позиция содержит в себе осознание того, что мы всегда будем жить в несовершенном обществе. Не только потому, что даже самые лучшие люди являются весьма несовершенными, но и потому, что они допускают множество ошибок, ибо человечеству неизвестно ещё очень многое. Однако гораздо важнее этих двух причин является то, что всегда будут иметь место неразрешимые конфликты ценностей... Бесконфликтное общество не может существовать; такое общество не было бы обществом друзей, а обществом муравьёв” [Popper, 1993]. Принципы и проблемы рациональности, по мнению самого Поппера, [Popper, 1993: 117] созревали в его уме на протяжении многих лет.

Духовное развитие нашей цивилизации, которая всё ещё находится на стадии детства, может, по мнению Поппера, восприниматься как „стремление к человечности и разумности, равенству и свободе” [Popper, 1995: XIII]. Надежда на то, что именно это направление развития цивилизации станет преобладающим, реализуется тогда, когда модель критического рационализма будет

принята в качестве универсального принципа не только в науке, но и в других, не менее важных областях человеческой деятельности. В связи с этим основной характерной чертой модели рациональности или же критического рационализма Поппера является то, что он возвышает рационализм до ранга социального, духовного и интеллектуального инструмента развития человечества.

Концепция критического рационализма Поппера в более широком значении является гносеологическим проектом. Способен ли разум противоречить самому себе, как предполагал Кант, когда рассуждал о его антиномиях? Если да, что в каких ситуациях это противоречие имеет место? Является ли это противоречие актом разума? Почему в некоторых ситуациях мы проявляется склонность к отказу от рационализма? Способны ли мы актуализировать такой отказ? Является ли попытка отказа от рационализма рациональным актом?

В Поппере жил сократовский дух, сам он утверждал, что любая мудрость, к которой мы могли бы когда-либо прийти, будет состоять в том, что мы осознаем „бесконечность своего невежества” [Popper, 1993: 7]. Он предчувствовал, что помимо разумности человека (возможно, благодаря ней) есть истина о том, что *errare humanum est* – человеку свойственно ошибаться, но при этом уверенность является характерной чертой человеческого познания. Его вдохновлял Кант, по мнению которого научные теории являются творением человека, человечество же стремится поступать в соответствии с ними. Кант предчувствовал и то, что наш интеллект не выводит истины из природы, а, наоборот, он навязывает истины природе.

Рационалистическая вера в разум была характерной чертой многих философов – Гераклита, Сократа, Платона, Аристотеля, Декарта, Лейбница, Канта и Маркса – все они обращались к разуму. Верили, хотя каждый из них по разным причинам, в то, что универсальны и индивидуальный разум могут сформировать основу не только единой картины действительности, но также

сформировать основу единения человечества. Если мы принимаем разум, если мы принимаем решение занять позицию рационализма, то это означает, что мы приняли нравственное решение о поддержке всего того, что связано с верой в превосходство рационализма. Однако наш разум должен быть сократовским разумом, который осознаёт свою ограниченность, который уважает других и в духе которого невозможно и не допустимо заставлять другого человека стать счастливым в соответствии с нашими представлениями о счастье. Это предположение о том, „что мы будем относиться к аргументации со всей важностью” [Popper, 1995: 470], что мы будем, в том числе в рамках рациональной дискуссии, поступать с другими так, как хотели бы, чтобы поступали с нами, то есть, так, как с разумными существами.

Проблемой, имеющей свою историческую основу, является проблема применения разума как в истории человеческих деяний, так и в истории человеческого познания. Проблема заключается в том, что последовательно и с абсурдной уверенностью мы повторяем многочисленные ошибки своих предшественников. Чаще всего это происходит потому, что мы мало либо недостаточно доверяем собственной критической позиции, и наша собственная разумность не достаточно критична, что мы не достаточно хорошо знаем пределы разумности и неразумности и их соотношение в том или ином человеческом поступке.

Последствие такого незнания, то есть конфликт между рационализмом и иррационализмом, стал наиболее важной интеллектуальной и нравственной темой философской рефлексии на современном этапе” [Popper, 1995: 454], писал Поппер. Так произошло прежде всего потому, что разум является инструментом, использование которого не лишено проблем, не есть единственное средство достижения целей человеческой жизни, являющихся частью мистерии этого мира. И сегодня, как и в далёком прошлом, несмотря на многочисленные усилия, „одним из наиболее важных источников

счастья является постоянно изменяющийся взгляд на некоторые новые характерные черты непонятого мира, в котором мы живём, и нашей роли в нём” [Popper, 1993: 126].

Что означает то, что когда мы говорим о ком-то, что он рационален, что его поведение рационально? В связи с этим Поппер анализирует позицию Гилберта Райла, которую тот выразил в рецензии на „Открытое общество” в журнале *Mind* 56/1947: „Разумность человека состоит не в том, что он не задаёт вопросов о проблемах природы, а в том, что он никогда не перестаёт задавать вопросы; она состоит не в том, что он придерживается незыблемых истин, а в том, что он ничего не признаёт полностью истинным” [Popper, 1993: 125]. Однако в мире, который с точки зрения истинности был бы для нас абсолютно чужим и недоступным, мы не смогли бы жить. Однако коль скоро мы успешно живём в этом мире, то он должен быть для нас неким образом доступен – не в рамках одноразового акта, а, скорее, в рамках целого процесса приближения к истине. Истина предмета и истина мысли являются слишком разными, чтобы их возможно было полностью объединить, и, скорее всего, такого их соединения не произойдёт никогда. В этом смысле актуальной является позиция Дж. Ст. Милла, согласно которой даже если не существует абсолютной уверенности, то должна существовать некая степень истинности, которая является достаточной для жизни человечества.

В этой плоскости Поппер различает рационализм истинный и мнимый. „Моё значение термина *рационализм* будет более понятным, если мы введём различие между истинным и мнимым рационализмом, то есть псевдорационализмом. Рационализм, который я буду называть *истинным*, является рационализмом Сократа. Он включает в себя осознание собственной ограниченности, интеллектуальную скромность тех, которые знают, как часто они блуждают в поисках истины и в своём знании зависят от других. Его частью является убеждение в том, что, мы не вправе ждать от разума

слишком многого, что аргумент редко решает проблему. Это единственный путь, по которому мы можем следовать, если мы хотим начать видеть отчётливее, чем ранее, если уж нам не дано видеть идеально отчётливо. То, что я называю псевдорационализмом... есть случайная вера в преимущество наших собственных интеллектуальных достоинств, стремление к посвящению себя точным и авторитетным знаниям... Такой авторитарный рационализм, уверенность в том, что мы обладаем универсальным инструментом познания и безупречным методом, эту неспособность замечать отличий двух понятий – интеллектуальных достоинств индивидуума и того, что всё можно понять и познать, мы обязаны другим людям – весь этот псевдорационализм часто являлся рационализмом, но по сути является противоположностью того, что определяется этим термином” [Popper, 1995: 457].

Поппер полностью „на стороне рационализма” [Popper, 1995: 459], даже если иногда рационализм „заходит слишком далеко” [Popper, 1995: 450], как, например, в случае чрезмерного рационализма Платона или Декарта. Он защищает скромный и самокритичный рационализм, „который соблюдает границы” [Popper, 1995: 459]. Он различал – лишь в некоторой мере в соответствии с тенденциями отличия истинного рационализма от мнимого – критический рационализм, истинный с одной стороны, и некритичный, „последовательный” рационализм, с другой стороны.

„Некритичный или «последовательный» рационализм можно охарактеризовать как поведение человека, который говорит: «я не принимаю ничего, что нельзя отличить с помощью общения либо эксперимента». Мы можем выразить эту же мысль в форме правила, согласно которому, каждое утверждение, которое невозможно подтвердить с помощью разумных доводов либо эксперимента, должно быть отвергнуто. Несложно заметить, что, такая форма некритичного реализма внутренне противоречива, ибо коль скоро её нельзя подтвердить ни с помощью разумных доводов, ни с помощью

эксперимента, то она предполагает *eo ipso*, то есть, то, что её необходимо отвергнуть... Таким образом, некритичный рационализм является нелогичным..." [Popper, 1995: 459].

Характерной чертой позиции рационализма является то, что она требует наличия аргументации и эксперимента в качестве формы подтверждения каждого высказывания. Саму рационалистическую позицию невозможно установить одним и тем же способом; она представляет собой позицию, которую невозможно обосновать так, как мы обосновываем какое-либо высказывание, то есть, с помощью аргумента или эксперимента. „Ни один рациональный аргумент не может оказывать рациональное влияние на человека, который не проявляет желания принять рациональную позицию. Поэтому всеобщий рационализм не имеет права на существование” [Popper, 1995: 461].

Парадоксально, но именно так рациональная позиция связана с иррациональной с помощью веры в разум. Даже если „последовательный”, некритический рационализм неприемлем с точки зрения логики, противоречивый и уничтожающий сам себя, не стоит отказываться от рационализма и недопустимо снизить до иррационализма (то, что, по мнению Поппера, произошло с А.Н. Уайтхедом). На мой взгляд, единственной альтернативой является позиция критичного рационализма, которая „признаёт, что рациональная позиция, по крайней мере пока что, является результатом акта веры и веры в разум. У нас открытый выбор. Мы можем выбрать одну из форм иррационализма..., мы можем также выбрать критичную форму рационализма, который допускает ситуации, при которых начало исходит из иррационального решения, то есть, позицию, которая в данном аспекте признаёт своего рода первенство за иррационализмом” [Popper, 1995: 461].

Вера в разум не является верой в исключительно наш разум, а также, возможно, даже в большей степени, в разум других. В этом смысле настоящий рационалист „отвергает любой постулат

авторитарности” [Popper, 1995: 468], поскольку осознаёт, что, „он способен быть интеллектуальным предводителем других (что он сам может оценить лишь с большим трудом), только в той степени, в которой он способен учиться на критике, на собственных и чужих ошибках..., таким образом, рационализм связан с концепцией, согласно которой другой человек имеет право на то, чтобы его выслушали, а также на защиту собственных аргументов. С этой концепцией связан принцип соблюдения толерантности, по крайней мере, по отношению к тем, кто сам является толерантным. Ни один человек не вправе убить другого человека, если тот согласится выслушать его аргументы” [Popper, 1995: 203].

Мы можем, но не обязаны выбирать критичный рационализм, этот выбор – наше нравственное решение. Этот выбор – если мы принимаем критичный рационализм – „окажет серьёзное влияние на нашу позицию по отношению к людям и к проблемам жизни в обществе..., рационализм тесно связан с верой в единство человечества” [Popper, 1995: 462].

Выбор критичного рационализма означает нравственный выбор, ибо мы выбираем в этом случае „свободу критики, свободу мышления, а, тем самым, свободу человека” [Popper, 1995: 468]. При этом мы берём на себя также обязательство защищать все институты, которые по своей сути и своей деятельностью выражают атмосферу критичного общества, то есть открытого общества. Это означает также принятие общего средства коммуникации, „общего языка разума” [Popper, 1995: 469]. Такой язык имеет точные критерии ясности, его использование должно обеспечивать необходимую аргументацию или же обеспечивать наличие средства аргументации. Он должен использоваться „скорее, как инструмент рациональной коммуникации и передачи важной информации, а не как средство самовыражения его пользователя” [Popper, 1995: 469], который понимает лишь того, кто выражает сам себя. Бунтом против разума является использование языка, при котором он перестаёт

быть инструментом рациональной коммуникации, то есть, инструментом критичной дискуссии. Таким образом, рационализм включает в себя также тот факт, что человечество тоже объединено потому, что „наши различные родные языки, в той степени, в которой они рациональны, также являются взаимно переводимыми” [Popper, 1995: 469]. На этом также базируется единство человеческого разума.

В связи с этим интересным приставляется взгляд Поппера на иррационализм. Так, иррационалист, прежде всего, убеждён в том, что человеческая природа, не является рациональной. Он утверждает, что человек – это больше, и, одновременно, меньше, чем, разумное животное. О том, что он является чем-то менее разумным, мы можем судить на основании того, что слишком мало существует людей, которые могут аргументировать, поэтому, по мнению иррационалиста, с большинством людей следует поступать так, чтобы акцент ставился на их эмоции и стремления, а не на разум. Одновременно человек является кем-то большим, чем разумное животное, хотя всё то, что в его жизни является действительно важным, реализуется за рамками разума. Даже те немногочисленные учёные, которые всерьёз воспринимают разум и науку, связаны со своей рационалистической позицией лишь потому, что они любят науку. Даже в таких случаях позиция человека обуславливается не его разумом, а его эмоциональной структурой. Кроме этого, великих ученых с их мистическим взглядом на сущность предметов великими делает их не аргументирование, а их интуиция. Таким образом, рационализм, в рамках его оценки критиками, не может предоставить нам адекватную, а лишь мнимую интерпретацию учёного-рационалиста. Коль скоро сфера науки является благодатной почвой для рациональных интерпретаций, следует ожидать, что компрометация рационализма будет в ней ещё более значительна, если рационализм включится в исследование других сфер человеческой жизни. Такое ожидание, по мнению рационалиста, весьма правдоподобно. Если мы отойдём от низших сфер

человеческой природы, то мы можем взглянуть на одну из её высших сфер – на способность человека творить. В действительности эта способность относится к немногочисленному меньшинству, к людям, которые создают произведения искусства и творения разума, к творцам религии и к великим политикам. Эти немногочисленные индивидуумы позволяют нам на непродолжительное время увидеть всё величие человека. И хотя эти предводители человечества знают, как использовать разум своих целях, они никогда не являются мужами разума. Корни их поведения лежат глубоко в их инстинктах и импульсах, в инстинктах и импульсах общества, частью которого они являются. Творчество способностью является иррациональной и мистической [Popper, 1995: 458].

Критический рационализм Поппера представляет собой сознательное и последовательное противоречие иррационализму. Критический рационалист может по-особому противоречить иррационалисту: „он может утверждать, что иррационалист гордится своим уважением к глубоким тайнам мира (в отличие от учёного, который лишь соприкасается с поверхностью этих тайн), в действительности же он ни уважает, ни понимает его тайн, довольствуясь лёгкими умозаключениями. Так чем же является миф, если не рационализацией того, что иррационально? И кто проявляет большее уважение к тайнам – учёный, который посвящает всего себя их постепенному открытию, всегда готовый примириться с фактами, осознавая, что самый большой его успех станет лишь своего рода мостиком для его последователей? Или же мистик, который свободен в своём творчестве, ибо он не опасается какого-либо контроля?“ [Popper, 1995: 474-475]. Если целью познания является то, что универсально, то она представляет собой не только доминанту, но и в значительной степени продукт разума. „Мир как единое целое и природа – всё это является абстракцией и продуктами нашего разума“ [Popper, 1995: 476].

Что касается самого Поппера, то он решился признать первенство за критичным рационализмом по отношению к мистическому иррационализму. В последнем он видел „лёгкое недомогание нашего времени; это не болезнь, которую следует воспринимать серьёзно – это лишь поверхностное ранение. Учёные, за редким исключением, не страдают этим недомоганием. Тем не менее, это заболевание, несмотря на свой поверхностный характер, опасно из-за своего влияния на общественно-политическую мысль нашего времени” [Popper, 1995: 476-477].

* * *

Основной формой деятельности по-прежнему является решение проблем, вопросов, задач. Мы непрерывно принимаем решения, делать ли что-либо, или наоборот, ничего не делать что-либо тем или иным образом. По отношению к таким же искателям, как и я, как мы, „рационализм представляет собой позицию, при которой мы готовы выслушивать критику в свой адрес, готовы к аргументации и готовы учиться на опыте; по сути, это позиция, которая допускает ошибочные мнения, при которой человек может быть правым и все люди совместными усилиями стремятся достичь истины” [Popper, 1995: 455]. Это связано с тем, что на самом деле лучше всего придерживаться здравого смысла, но при этом осознавать, что здравый смысл, хотя и всегда прав, вовсе не обязан быть правым всегда при любых обстоятельствах.

Поэтому правильную позицию *common sense* необходимо расширить, добавив к ней критический аспект, который способствует её защите от чрезмерного количества ошибок, которым она была бы не в состоянии противостоять без данной защиты. Поппер осознавал, что, подобно Х. Д. Торо, в тот или иной момент мы можем приблизиться к истине с помощью *common sense* менее всего благодаря нашей информированности, однако это, скорее, исключение, которому мы не можем доверять в полной мере.

Более того, мы никогда не знаем, приблизились ли мы к истине и когда произошло это приближение.

Само познание не может идентифицироваться, исходя из своего происхождения, ибо не существует какого-либо высшего авторитета, на котором такая идентификация могла бы основываться. Познание не имеет авторитета, по крайней мере, если речь идёт о его происхождении. Все источники отвечают за то, что приводит нас к ошибкам, хотя при этом истиной является то, что мы не находим способа, чтобы этих ошибок избежать. Для Поппера, который брал пример с Ксенофана, знание было, скорее, *doxa*, чем *epistémé*, оно было в большей степени взглядом, предположением, нежели действительным знанием. Так как же нам избегать ошибок? Поппер ответил так: „Я верю, что этого можно добиться путём критики теорий или гипотез других, а также когда мы хотим сконцентрироваться на нас самих, путём критики наших собственных теорий и гипотез... Такой ответ представляет собой суммарное отражение позиции, которое, я предложил название критичный рационализм. Это позиция, взгляд и традиция, за которые мы должны благодарить греков. Она значительно отличается от рационализма и интеллектуализма Декарта и его школы, и также отличается от гносеологии Канта” [Popper, 1985: 52].

Поппер, как известно из его же высказываний, был оптимистом. Свой оптимизм он основывал на вере в силу наших традиций цивилизации и культуры, а также на духовных и интеллектуальных традициях. „Наша западная цивилизация особо обязана своим рационализмом, своей верой в открытое общество, своим научным мировоззрением древней вере Сократа, а также христианской вере в божественное происхождение всех людей, и на вере в интеллектуальную честность и ответственность ” [Popper, 1995: 473-474].

Критический рационализм Поппера представляет собой, прежде всего, гносеологическую и методологическую концепцию.

Общеизвестно, что Поппер был сторонником эволюционной гносеологии („меня всегда привлекала теория эволюции”, – писал он [Popper, 1993: 167]). Точностью познания, притом временной, обладают прежде всего те теории, которые воздерживаются от произвольной критической проверки, остальные же теории просто отвергаются, ибо не выдерживают логической критики или попытки экспериментирования на их основе. Это связано с дедуктивной методологией Поппера, согласно которой „наука начинается с проблем и проблемами заканчивается” [Popper, 1993: 132]. Для атмосферы внутри науки характерен также селективный акцент, хотя положительным является тот факт, что не доминирует догматическая тенденция сопротивления теориям как таковым. Селективный акцент в науке имеет форму попытки исключения любых теорий, которые не в состоянии защититься от их проверки критикой. Гносеологию мы можем рассматривать в некотором смысле как „рациональную реконструкцию шагов, которые привели нас к тому или иному открытию, к какой-либо новой истине” [Popper, 1995b: 31]. Однако новые научные теории не являются эманациями эксперимента, они не являются заклатьем по отношению к тому, что учёный видит перед собой. Наоборот, они формируются в рамках мысли, являются гипотезой, воображением, проектом решения той или иной задачи. Мы первоначально ничего не знаем об их истинной ценности. По этой причине их необходимо верифицировать, тщательно проверять и, в случае их мнимости, исключать до того, как они будут признаны обязательными. В этом смысле рациональная реконструкция является трудоёмким процессом признания их истинности. Это осуществляется с помощью испытаний, ибо только они укажут учёному, является ли то, что он открыл, открытием или лишь временным познанием. Именно такой методологический анализ является рациональной реконструкцией. Такая гипотеза может возникнуть и чаще всего возникает иррационально, может быть и часто бывает интуитивным импульсом, мистическим

проблеском и т.п. Лишь критическая рациональная реконструкция открывает нам, ошибаемся мы или нет. „Однако такая реконструкция не является описанием процессов, которые действительно имели место – она лишь формирует нам логическую схему верификации” [Popper, 1995a: 31-32].

Необходимость в радикальном критицизме, то есть в критичном рационализме связана, как уже упоминалось ранее, с существованием двух стадий научной работы и обычного познания и с догматической и критической стадиями, которые представляют собой два совершенно различных способа познания.

Догматизм не признаёт аргументов, он сам не аргументирован, он принимает либо отвергает те или иные взгляды, теории или концепции, скорее, интуитивно или психологически. Критицизм же предусматривает и практикует определённую форму воображения, минутного отвлечения от фактов, к которым он всё же возвращается при верификации. Догматизм предполагает то, что наиболее важным и необходимым является точность. „Это действительно так – мы нуждаемся в надежде, деятельность и жизнь были бы для нас без надежды невозможны. Большого мы не можем достичь и большего нам и не нужно” [Popper, 1995: 509]. Если же мы хотим делать всё как можно лучше, то мы должны научиться находить собственные ошибки. Ибо человеку свойственно ошибаться – *errare humanum est*. Однако догматик так не думает, по крайней мере, о себе. Он предлагает свои теории и обрекает их на испытание верой: он их не аргументирует или же его аргументация не является доказательством самой теории, а, скорее, направлена на человека, она убеждает его, хочет, чтобы тот поверил. Догматизм всегда готов дать отпор критике, он защищается от неё, запрещает другим её использование, он отвергает „интеллектуальную основу любой рациональной дискуссии и, в конечном счёте, это приводит к антирационализму и мистицизму” [Popper, 1995: 446].

Догматическое мышление приобретает свой негативный статус лишь тогда, когда оно вытесняет критичное мышление. Само оно является „детством” человеческого подхода к познанию мира и одновременно первым этапом любого научного подхода. Поппер писал: „Догматическое мышление, которое мы считаем мышлением, предшествующим научному мышлению, является необходимой стадией формирования критичного мышления. Критичное мышление должно иметь в себе, прежде всего, то, что оно могло бы критиковать, и мне казалось, что имен, но это что-то является результатом догматического мышления” [Popper, 1993: 41].

Любая теория или гипотеза содержит в себе догматическую стадию, критичную же стадию она содержит не всегда, „Догмат иногда так сильно укоренился, что его невозможно подвергнуть сомнению” [Popper, 1993: 45]. Только по-настоящему критичное мышление может стать успешным средством отвержения догм, ибо оно представляет собой теорию эффективного мышления. „Большинство великих теорий среди величайших достижений человеческого духа являются детьми вчерашних догм и критики” [Popper, 1993: 48]. Догматическое мышление существует благодаря естественной потребности в упорядоченности окружения, в котором мы живём, и в особенности проявляется у детей. Даже если естественная схема догматического и критичного мышления слишком упрощена, „истиной является то, что ни одна из стадий критики, которой бы не предшествовала догматическая фаза, не может существовать” [Popper, 1993: 51]. Отделение догматического и критичного мышления является необходимым условием эволюционной гносеологии, устанавливающей точность той или иной теории, и методологии, устанавливающей ошибочность той или иной теории. Человек, который никогда не подвергает сомнению свои утверждения, не стремится к истине. Быть правым во всём значит быть невеждой во всём.

Это связано с тем, что основной, атрибутивной характерной чертой нашего познания является фаллибилизм. „Наука ошибочна, ибо она является человеческой” [Popper, 1995: 517]. В этом смысле скептицизм и релятивизм имеют в себе частицу истины, и этой частицей является то, что „не существует какой-либо универсальный критерий истины” [Popper, 1995: 516]. Это означает всего лишь то, что мы всегда можем ошибаться, что мы можем не обладать познавательной уверенностью, что мы можем ошибаться. Ошибочность является универсальной характерной чертой человеческого познания, она представляет собой „тезис о том, что познание, в целом, является предположением... не существует критериев истины, которые могли бы защитить нас от ошибок... фаллибилизм я понимаю как концепцию или акцептацию того факта, что мы можем ошибаться и что поиск точности (то есть, поиск высокой степени правдоподобия) является ошибочным поиском. Однако это не означает, что, поиск истины сам по себе является ошибкой. Наоборот, идея истины содержит в себе идею истины как цели, которой мы не достигнем. Из этого следует, что даже если мы должны искать истину и даже если мы её найдём..., мы никогда не можем быть уверены в том, нашли мы её или нет. Вероятность ошибки существует всегда, однако в случае использования математических и логических доводов эта вероятность очень мала” [Popper, 1995: 517].

Фаллибилизм, как фундаментальный аспект любой гносеологии и методологии, не приводит к скептическим и релятивистским выводам, он лишь является подсказкой в том, что мы должны более систематично учиться и быстрее действовать, разыскивая собственные ошибки. Иными словами, фаллибилизм представляет собой принятие непрерывного критичного поиска возможных ошибок, которых мы не в состоянии избежать. Для иллюстрации своего понимания такой позиции Поппер приводит слова Роже Мартена дю Гарда: „Если нам известно, где невозможно найти

истину, то это уже кое-что” [Popper, 1995: 518]. В фаллибилизме можно различить его различные формы, крайней же из них является абсолютизм ошибочности, „который отрицает всё” [Popper, 1995: 519], лишённый какого-либо гносеологического авторитаризма; в соответствии с его приоритетами, „ничто не исключается из критики” [Popper, 1995: 520], что означает, что для критики открыто всё, даже сам принцип фаллибилизма. По отношению к познанию имеет место множество источников, на которых мы можем основывать традиции, разум, представления, интуиция, наблюдения и т.д., „однако ни одно из них не имеет никого авторитета” [Popper, 1995b: 24], всё возможно, ни одно из них не имеет статуса абсурдности.

* * *

Критический рационализм Поппера представляет собой универсальную гносеологическую и методологическую доктрину. Его положения не направлены против возможностей нашего познания, в этом смысле данная доктрина не является ни скептической, ни релятивистской позицией. Для подтверждения своей позиции Поппер приводит также взгляды Б. Рассела, который писал о рационалистической позиции следующим образом: „Рациональность как призыв к наличию универсального и объективного стандарта истины, имеет первостепенное значение... не только во времена, когда она беспрепятственно доминировала, но и тогда, и, причём в большей степени, в менее знаменательные времена, когда она ставится под сомнение и отвергается как бесполезный сон человечества, которому не хватает смелости, чтобы прибегнуть к уничтожению в случае отсутствия согласия” [Popper, 1995: 442].

Поппер предпринял попытку построить рациональную философию науки. Его методология ошибочности, основной идеей которой является дедуктивно-гипотетическая стратегия построения гипотез, проектов решения проблем, а также их устранения логическими

средствами или же путём наблюдения и использования техники проб и ошибок. Она предполагает существование *critical acumen* – критической пронизательности, ситуационной способности к пронизательной критике при оценке собственных высказываний и характера наших поступков.

Его концепция критического рационализма должна была стать ветром оживления, который был бы в состоянии очистить Авгиевы конюшни, которыми ему виделось неуклюжее, несовершенное, непоследовательное и догматическое мышление. Поппер осознавал драматические ограничения в использовании рациональности, в особенности в ходе реальной истории человечества. Многие считают, что, несмотря на его значительные, почти нечеловеческие усилия, его попытка была успешной лишь частично. Многие утверждают, что он внёс неоценимый вклад в разъяснение сущности человеческой мысли и этот вклад был более значителен, чем вклад всех философов последнего столетия вместе взятых. Он верил, что постоянное, напряжённое усилие, направленное на устранение ошибок и неточностей, которые мы смогли идентифицировать, является наиболее совершенным способом улучшить отношения, которые в любом случае являются делом человека. Учение на собственных ошибках, без которых жизнь была бы скучной, является сутью критичного отношения к действительности и к событиям человеческой жизни.

Свой труд „Открытое общество” Поппер заканчивает собственным признанием, связанным с рассматриваемой здесь темой: „Заканчивая эту книгу, я, как и ранее осознаю её недостатки. Частично эти недостатки вызваны самой её темой, которая выходит за рамки того, что я должен считать моими профессиональными интересами. Частично её несовершенство объясняется моей собственной ошибочностью – я не без причин считаю себя фаллибилистом.

Однако, хотя я и осознаю собственную ошибочность, даже в том, что я сейчас пишу, я верю, что позиция фаллибилиста может многое

предложить современным философам. Путём признания человеческой мысли, имеющей критический, следовательно, революционный характер, путём признания факта, что мы учимся, скорее, на собственных ошибках, чем путём сбора данных, а также, с другой стороны, путём осознания того, что почти все проблемы, а также источники мысли (не авторитарные) имеют свои корни в традициях и что мы почти всегда подвергаем критике именно традиции, при этом критичный (и прогрессивный) фаллибилизм предоставляет нам столь необходимую перспективу для развития и традиционной, и революционной мысли. И, что более важно, фаллибилизм показывает то, что революция мышления проходит путь критических дебатов, а не путь насилия и войн; что в традициях западного рационализма лежит, скорее, борьба слов, нежели борьба на шпагах. По этой причине наша западная цивилизация является плюралистической, монолитные общественные цели означали бы конец свободы – свободы мысли, свободы слова, свободы поисков истины – а вместе с тем, конец существования человеческого достоинства” [Popper, 1995: 538].

Таким образом, философия критического рационализма Поппера не является абстрактной реконструкцией кинетики человеческого познания – она является практической философией, которая относится к активной и действительной человеческой жизни.

* * *

Критический рационализм Поппера самим же его основателем воспринимался как универсальное средство объективного знания. Прилагательное „объективного” как определение, относящееся к знанию, тем не менее, не означает объективное познание, ибо оно является лишь регулирующим идеалом, к которому мы пошагово продвигаемся, он является воплощением когнитивной инженерии. В связи с этим Поппер ссылается на первый абзац философского труда Канта *„Что такое Просвещение?”* „Просвещение для человека

является выходом из его незрелости, в которой виноват он сам. Незрелость человека заключается в его неспособности пользоваться своим собственным разумом без указаний разуму со стороны кого бы то ни было... Осмеливайся и используй свой разум – таков девиз Просвещения” [Popper, 1995с: 8]. И именно в этом состоит понимание Кантом основной идеи Просвещения – идеи освобождения с помощью знания.

В этом смысле освобождение с помощью знания является важной задачей и в наше время. В интерпретации Поппера речь идёт о духовном освобождении „от неволи ошибочной идеи, предубеждений и идолов” [Popper, 1995с: 8]. Только если мы сможем предпринять программное, осознанное усилие, чтобы избежать любого догматизма, одервенения, и, в конечном счёте, (всегда присутствующего) лишённого критики фанатизма в сфере наших взглядов и поведения, мы сможем открыть дверь в плюралистическую перспективу. „Таким образом, идея освобождения с помощью знания не то же самое, что идея покорения природы. Это в гораздо большей степени идея духовного освобождения от ошибок, от неподготовленной веры. Это идея духовного покорения самого себя путём критики собственных идей..., она включает в себя также идею о том, что мы должны научиться дистанцироваться от своих собственных идей вместо того, чтобы, отождествлять себя самих с этими идеями. Познание духовной силы идеи приводит к необходимости освобождения от духовного насилия фальшивых идей. Во имя поисков истины и освобождения от ошибок мы должны достичь такого уровня самовоспитания, при котором мы можем столь же критично рассуждать о своих собственных идеях, как и о тех идеях, с которыми мы ведём борьбу” [Popper, 1995с: 8]. Идея ошибки предусматривает и наличие идеи истины; каждый раз, когда мы хотим к ней подобраться как можно ближе, мы всегда должны принимать во внимание то, что мы можем ошибаться.

Критический рационализм Поппера является результатом осознания его основателем пределов собственного познания и признания бесконечности Вселенной и когнитивного несовершенства познающего субъекта. Он представляет собой своего рода блокаду всего того, что стремится к не-критичности, то есть всего того, что является поспешным, не учитывающим возможность ошибки принятием на веру. Его мотивы, по сути, не были исключительно гносеологическими. Он был убеждён, что утопии имеют тенденцию к превращению в насилие с многочисленными жертвами (примером могут послужить исторические события), ибо вера, на которой они основаны, не была подвергнута сомнению в ходе критической дискуссии, наоборот, их систематически уберегали от такой критики.

Важной проблемой гносеологии Поппера и гносеологии в целом является проблема стабильности познания, которая, по его мнению, совершенно не учитывалась. Он был сторонником постепенного приближения к объективному познанию, то есть, к познанию, которое лишь в минимальной степени подвержено влиянию индивидуального субъекта, что возможно только благодаря последовательной критике. Критический рационализм Поппера можно рассматривать и как критическую теорию, как гносеологию развития человеческого познания. Познания, которое не является самоцелью, а инструментом, с помощью которого мы получаем возможность познать условия нашей жизни. Для того, чтобы рациональность, благодаря своей динамике, чрезмерно не отдалась от действительности, её необходимо ограничивать с помощью критики – только критический рационализм является частью векового наследия и опыта, который связывает нас с прошлым с тем, чтобы мы открыли для себя будущие перспективы.

Summary

According to the author, Popper's critical rationalism can be seen as critical theory and gnoseology of human cognition. Cognition, which is not the goal, and instrument by which we can know the conditions of our lives.

- [1] Popper, K.: *Unended Quest. A Intellectual Autobiography*, New Edition, Routledge, London 1993.
- [2] Popper, K.: *The Open Society and Its Enemies. Golden Jubilee one-volume Edition*, Routledge, London 1995.
- [3] *Popper Selections*. Ed. by D. Miller, Princeton University Press, Princeton, New Jersey 1985.
- [4] Popper, K.: *The Logic of Scientific Discovery*, Routledge, London and New York 1995a.
- [5] Popper, K.: *Conjectures and Refutations. The Growth of Scientific Knowledge*, Routledge, London 1995b.
- [6] Popper, K.: *Poverty of Historicism*, Ark Paperbacks, London and New York 1986.
- [7] Popper, K.: *Sebaoslobodenie vedenim*, in: Literárny týždenník, 13 IV 1995c.

David Kwiatkowski

***Najważniejsze aspekty personalizmu
w ujęciu Wojciecha Ślomskiego***

***The most important aspects of personalism
from Wojciech Ślowski's perspective***

Keywords: *personalism, professor Ślowski's philosophy*

Wolność dla każdego człowieka jest tym, co pozwala mu zachować się i postępować jak osoba, a jednocześnie znajduje się w centrum jego życia [Ślowski, 2002]. Stanowi jednocześnie jego azyl, misterium, serce, a także jest sensem wartości wyznawanych przez niego oraz całym sensem życia. Przez to też, staje się jednym z ważniejszych i kluczowych problemów każdego człowieka niezależnie od tego, w jaki sposób podchodzi on do zagadnienia wolności i w jaki sposób ją postrzega [Ślowski, 2000]; [Ślowski 1998]; [Ślowski, 1998a].

Z uwagi na jej ogromne znaczenie i fakt, że stanowi jeden z integralnych elementów życia i duszy człowieka jest przedmiotem zainteresowania nie tylko filozofów, ale również etyków, psychologów oraz socjologów.

Dodatkowo, wolność jest również problemem bardzo złożonym i wieloznacznym, a często jest również postrzegana skrajnie jako narzędzie destrukcji lub narzędzie służące do wspierania siebie, swojego rozwoju i zmiany swojej roli w świecie. To w jaki sposób wolność będzie rozumiana

wpływa na postrzeganie relacji z innymi ludźmi, z dokonywania odpowiednich wyborów, a także przyjmowania określonych postaw i rozwiązań [Ślowski, 2008].

Z tego też względu, istnieje wiele bardzo zróżnicowanych koncepcji wolności, a każda wywodzi się z zupełnie innego sposobu postrzegania jednostki i człowieka w życiu społecznym [Ślowski, 2004].

Jednym z pierwszych ujęć wolności było średniowieczne przekonanie o tym, że w naturze człowieka leży bycie wolnym, niezależnie od tego jakiego człowieka to dotyczy, nawet jeśli postępuje on źle i niezgodnie z przyjętymi standardami. Idąc za rozumowaniem Mikołaja z Kuzy, każdy człowiek powinien posiadać wolny wybór i jest to ten aspekt jednostki, który przysługuje człowiekowi z natury i nikt nie jest w stanie mu ich odebrać. Mimo, iż średniowieczna historia wielokrotnie dawała do zrozumienia, że wolność nie jest czymś czym się przejmowano, pogląd o niezbywalnym prawie do wolności stanowi jedną z ważniejszych podstaw ówczesnych relacji międzyludzkich jak również pokazuje w jaki sposób powinny się kształtować poglądy na jednostkę [Ślowski, 2008: 97].

Z kolei w XV wieku pojawiło się pewne napięcie pomiędzy występującymi wówczas koncepcjami wolności. Wywodziły się one z ockhamizmu oraz z tomizmu, przy czym w pierwszej koncepcji wolność była traktowana głównie jako zestaw zamierzeń i postanowień, które człowiek mógł urzeczywistnić i którym podlegał. Natomiast druga koncepcja to przede wszystkim poddanie się wszystkiemu temu, co człowiek uważa za słuszne i właściwe. Jednocześnie są to wszystkie te elementy, które rozpoznawane są przez ludzki intelekt jako te słuszne i właściwe i do których powinien nieustannie dążyć [Ślowski 2002]; [Ślowski, 1998a]; [Ślowski, 1998], [Ślowski, 2001].

Dodatkowo, wielu autorów tworzących w tamtym czasie uważa, że nie powinno się przyjmować koncepcji determinizmu społecznego, a także należy odrzucić koncepcję jakoby Bóg był przyczyną zarówno dobra jak i zła i grzechu. To w wolnej woli powinno się widzieć prawdziwe źródło wolno-

ści, w tym również odpowiedzialności za własne postępowanie [Сломски, 2003]; [Słomski, 2006].

Jednocześnie, zaczęto rozumieć, że ludzka wolność może być ograniczona na wiele sposobów i przez wiele różnych czynników, które nie zawsze są zależne od danej jednostki. Jednak niezależnie od siły i znaczenia tych czynników, nigdy nie będą one w stanie stłumić całkowicie wolności: „na tę ograniczoność wolności kładzie wyraźny nacisk Pomponazzi, który skłania się ku determinizmowi stoickiemu, pozostawiając jednak wyborowi minimalny ślad wolności. Również Teofrast Paracelsus, którego poglądy antropologiczno – kosmologiczne stwarzały sytuację bardzo niekorzystną dla zmanifestowania i uznania wolności ludzkich poczynań, podporządkowuje je niezliczonym wpływom mikro – i makrokosmicznym, podkreśla jednak z naciskiem, że wpływy te są ostatecznie uzależnione od wolnej woli” [Słomski, 2008: 95].

Z kolei M. Luter uważał, że wolność ludzka powinna być całkowicie odrzucona, a człowiek powinien być poddany wyłącznie woli Boga. W tym poglądzie można jednoznacznie dostrzec chęć całkowitego odejścia od poglądów wyznawanych przez Tomasza z Akwinu, ale równocześnie skierowanie się w stronę okazjonalizmu. Nieco inne poglądy wyrażał Erazm z Rotterdamu, dla którego Ewangelia oraz Bóg to były te wartości, które pomagają człowiekowi otworzyć się na nowe doznania, pozwalają mu kreować nową rzeczywistość, a przede wszystkim pozwalają rozwijać się wolności i niezależności każdej jednostki. Ważne jest tutaj, że człowiek może być wolny nie tylko przez to, że posiada cielesność, ale także dlatego, że posiada dobrze rozwinięty obszar duchowy, który odpowiedzialny jest za podejmowane przez niego decyzje, wybory i postawy, które zdecydował się przyjąć. Z tego też względu, człowiek może być naprawdę wolny tylko wówczas, kiedy jego dusza nie podlega niczemu i jest całkowicie suwerennym i niezależnym bytem. Tego rodzaju poglądy, na długi czas zdominowały sposób myślenia zachodniego chrześcijaństwa jak również wielokrotnie pojawiały się w poglądach prawosławnych rosyjskich heretyków, którzy działali na przełomie XV/XVI wieku [Słomski, 2008: 97].

Niezależnie jednak od epoki, wolność ludzka była nieustannie narażona na zniszczenie i zagładę. Niejednokrotnie to sam człowiek ją niszczył poprzez tzw. „gaszenie swojego ducha”, jednak największym zagrożeniem dla każdej wolności i jej niezależności duszy były ustroje społeczne i polityczne, których najważniejszym zadaniem było ośpienie indywidualnych wartości, zniwelowanie do niezbędnego minimum poczucia całkowitej wolności i zdegradowanie tej niezależności, którą każdy człowiek powinien sam odczuwać [Słomski, 1998]; [Słomski, 1998a].

Nieustannym tłumikiem dla wolności były z jednej strony własność prywatna natomiast z drugiej strony pewnego rodzaju uniformistyczny totalitaryzm wolności. W takich warunkach zaczynają się wyodrębniać pojęcia takie jak:

- wolność polityczna
- wolność obywatelska
- wolność jako jeden z przymiotów jednostki
- wolność ustroju [Słomski, 2008].

Dzięki temu, wolność może być postrzegana jako jedna z ważniejszych wartości, na których opierają się systemy polityczno – społeczne i w ramach nich budowane są dalsze relacje. Wolność sama w sobie stanowi podwalinę całego systemu i jest jedną z kluczowych wartości, wobec których wszyscy żyją i którymi próbują się kierować. Co ciekawe, w takim ujęciu, wolność zaczyna być postrzegana również jako jedno z najcenniejszych dóbr i cel nadrzędny, do którego wszyscy powinni nieustannie zmierzać [Słomski, 1998a]; [Słomski, 1998]; [Słomski 2000]; [Słomski 1996].

Warto tutaj jednocześnie również zauważyć, że wolność to nie tylko kwestia niewolnego wyboru czy też określonego determinizmu. Trzeba tutaj również pamiętać o tym, że wolność to także decyzje podejmowane w ramach określonej społeczności, a ten wymiar wolności (oraz ten polityczny) jest jednym z podstawowych elementów teorii wolności. Jest on ważny do tego stopnia, że w niektórych przypadkach, wolność stanowi jeden z ważniejszych i podstawowych elementów funkcjonowania społeczeństwa.

Znaczenie wolności zostało zdeprecjonowane dopiero w systemie totalitarnym, gdzie pojęcie to było interpretowane w zupełnie nowy sposób i zupełnie inaczej do niego podchodzono [Słomski, 2002]; [Słomski, 2002a]; [Słomski, 2003a].

W tamtym okresie, znaczny wpływ na postrzeganie wolności i odpowiednie jej rozumienie miał Hegel, który był zwolennikiem idealistycznego panteizmu natomiast rzeczywistość była przez niego interpretowana jako nic innego jak tylko pewnego rodzaju autokrację samego Absolutu, którą można było podzielić na trzy niezależne etapy:

- logos
- przyroda
- duch [Słomski, 2008].

Z kolei wolność pojawiła się tutaj dopiero w chwili kiedy pojawił się człowiek. Wolność, w rozumieniu Hegla można było osiągnąć wyłącznie poprzez walkę, ciągłe pozostawanie w opozycji oraz ogólne rozdwojenie. Oczywiście, walka ta nie polega wyłącznie na walce samym z sobą, ale walką pomiędzy ludźmi: uciskanymi i uciskającymi, którzy ograniczają wolność i próbują zdominować inne jednostki [Słomski, 2000a]; [Słomski 2006]. Wynika to przede wszystkim z tego, że w rozumieniu praw historii konieczne jest podporządkowanie się obowiązującym aktualnie prawom, ustrojowi oraz jednostkom, które próbują kierować życiem ludzkimi i jego losami [Słomski, 2008: 99].

Marksizm nieco załagodził pojęcie całkowitej i bezwzględnej uległości, a skupił się na uznaniu, że jednostka jest kreowana przede wszystkim przez społeczeństwo i w obrębie tego społeczeństwa powinna działać [Słomski, 1996].

Dodatkowo, warto tutaj jeszcze podkreślić, że Marks dzielił wolność na dwie niezależne kategorie:

- wolność abstrakcyjną
- wolność konkretną [Słomski 2008: 99].

Co ciekawe, okazuje się, że tylko ten ostatni rodzaj wolności liczy się najbardziej i tylko dzięki jej pomocy możliwe jest przewyciężenie oraz

całkowite zniwelowanie takich elementów jak: niesprawiedliwość społeczna oraz nierówność społeczna. trzeba tutaj bowiem pamiętać, że nie ma nic gorszego jako ekonomiczne zniewolenie, które może całkowicie zniszczyć człowieka [Ślowski, 2004]. Wszystko to sprawia, że wyzwolenie społeczno – gospodarcze powinno być celem najważniejszym w sobie, a tym samym daje przyzwolenie na używanie wszystkich dostępnych środków jeśli tylko okazać się mogą one tymi najbardziej przydatnymi i efektywnymi w swoim działaniu. Do najważniejszych środków, których można użyć w walce są przede wszystkim:

- walka klasowa
- rewolucja społeczna
- wprowadzenie dyktatury proletariatu [Ślowski, 2008: 99].

Warto tutaj podkreślić, że dla marksizmu, pojedyncza jednostka nie była istotą wolną z natury. Może nią być jedynie w sytuacji, w której działa ona w określonej społeczności, w konkretnym kolektywie. Tylko dzięki wspólnocie i za sprawą oddziaływań jakie wywiera, człowiek może być jednostką całkowicie niezależną i swobodną, nawet jeśli musi on działać w określonej społeczności i podporządkowywać się zasadom w niej obowiązującym [Ślowski, 2009]; [Ślowski 2008]; [Ślowski, 2005].

Warto tutaj jeszcze podkreślić, że tak naprawdę tylko społeczeństwo ma pełne prawo do tego, aby kontestować zastaną rzeczywistość, a co więcej, tylko społeczeństwo jako takie może ograniczać lub wydzielać, a także dysponować wolnością poszczególnych członków tego społeczeństwa. To całe społeczeństwo sankcjonuje zakres wolności i poziomy, w których wolność działa, a co za tym idzie, w dowolnym momencie może tę wolność odebrać – oczywiście jeśli uzna, że nastąpiły ku temu odpowiednie przesłanki [Ślowski, 2004a]; [Ślowski, 2004b].

Wynika z tego, że kolektyw jest pewnego rodzaju organizmem społecznym, w ramach którego następuje całkowita redukcja znaczenia i roli jednostki do określonej komórki, która jest pozbawiona jakiegokolwiek indywidualnego znaczenia, możliwości dokonywania wyborów, a także niezależności [Ślowski, 2008: 99].

W marksizmie, jednostka ludzka jest traktowana wyłącznie jako pewnego rodzaju materialna rzeczywistość a jednocześnie, indywidualna jednostka nie posiada wolności i niezależności, ponieważ wartości te nie mają żadnego sensu bez kolektywu, bez określonej wspólnoty. W takim rozumieniu, absolutem jest kolektyw (teoretycznie miał to być proletariatus, jednak w rzeczywistości była to wyłącznie partia), który posiadał szereg boskich cech takich jak chociażby:

- nieograniczona moc działania
- nieograniczone możliwości
- wybitna oraz niczym nieograniczona mądrość
- nieomylność
- możliwość oddziaływania na wszystkich
- nieograniczone wpływy [Słomski, 2008: 99].

Oczywiście, marksizm zakładał, że ostatnim elementem rozwoju ludzkości była wolność społeczna oraz ekonomiczna, jednak zanim do tego dojdzie konieczne, jest przejście przez rewolucję, a nawet dyktaturę. Jeśli to konieczne możliwe jest stosowanie również przemocy, dzięki której łatwiej można kształtować masy, a tym samym wprowadzić taki porządek, za pomocą którego możliwe będzie osiągnięcie celu ostatecznego, czyli rzeczowej wolności ekonomiczno – społecznej. Właśnie dzięki takiemu ważnemu celowi, wszystkie działania do niego prowadzące, nawet te postrzegane za złe i niemoralne, mogą być stosowane: „teoria dyktatury proletariatus jest niczym innym jak instytucjonalizacją ograniczenia wolności ludzi, których traktuje się jako bezwolne narzędzia i wykonawców decyzji społecznego kolektywu. Heglizm i marksizm, pomimo lansowanych idei nieustannego rozwoju, faktycznie aprobeuje ideę zniewolenia człowieka dla „wyższych” celów społecznych. Totalitaryzm leninowski – stalinowski, którego przerażających ekscesów była ludzkość świadkiem w ostatnich dziesięcioleciach, wywodzi się w prostej linii z „ukąszenia” heglowsko – marksistowskiego” [Słomski, 2008: 99-100].

Warto tutaj również przypomnieć, że wspomniany powyżej rodzaj totalitaryzmu nie był jedynym jego rodzajem, który wystąpił na przestrzeni lat

na świecie. Innym, równie znanym rodzajem totalitaryzmu był totalitaryzm hitlerowski, którego źródeł można doszukiwać się w ideologiach takich jak nietzscheanizm oraz rasizm. Każda z tych ideologii wpłynęła na postrzeganie jednostki, jej znaczenia oraz ukształtowała odrębny system wartości, którym się posługiwano w tamtych czasach. Kierując się poglądami Nietzschego uznającego, że nie ma czegoś takiego jak wolna wola człowieka, zaczęto w taki sposób traktować ludzi. Coraz częściej uznawano, że zamiast wolnej woli jest wola mocy, czyli cechy takie jak:

- sprawność
- siła
- walka
- dominacja nad słabszymi
- konieczność wyeliminowania najsłabszych jednostek
- nienawiść
- brak zahamowań
- brak odczuwania takich emocji jak: miłosierdzie, miłość, współczucie [Ślowski, 2008: 100].

Jednostki, które kierowały się takimi cechami uznawały siebie za nadludzi, a przez to też samodzielnie przyznawali sobie prawo do tego, by eliminować tych, którzy takimi cechami się nie charakteryzowali [Ślowski, 1996a], [Ślowski, 2006].

Mimo tego, że totalitaryzm marksistowski i hitlerowski najczęściej zwalczały się wzajemnie i próbowały się wzajemnie wyeliminować, nie da się ukryć, że zarówno jeden jak i drugi rodzaj totalitaryzmu w podobny sposób postrzega wolność i każdy z nich sprowadza się przede wszystkim do zdeprecjonowania znaczenia jednostki w państwie i w społeczeństwie i narzucenie jej woli władzy.

To w jaki sposób wolność jest postrzegana zarówno przez totalitaryzm marksistowski jak i hitlerowski można zestawić w następujący sposób (tabela 1.)

Tabela 1. Rozumienie wolności w totalitaryzmie marksistowskim i hitlerowskim

TOTALITARYZM MARKSISTOWSKI	TOTALITARYZM HITLEROWSKI
Absolutem jest proletariat – faktycznie dyktatura jednostki	Absolut: państwo, podział na rasę wyższą (panowie), która mogła wszystko oraz rasę niższą (niewolnicy)
<p>Człowiek jako osoba nie ma znaczenia</p> <p>Całkowite upaństwowienie każdej dziedziny życia</p> <p>Brak jakiejkolwiek prywatności</p> <p>Państwowy monopol na wszystko</p> <p>Dominacja: przemocy, inwigilacji, brak poszanowania dla praw, w tym dla praw człowieka, rozbijano związki zawodowe oraz religijno – wyznaniowe</p> <p>Usankcjonowanie bezprawia</p> <p>Siła = prawo</p> <p>Siła ważniejsza od etyki i sumienia</p> <p>Podporządkowanie nauki i kultury względem polityki</p> <p>Dokładne planowanie i egzekwowanie realizacji planu przez administrację państwową</p> <p>Mniejszość zarządza większością</p> <p>Elita władzy zdominowała wszystkie sektory życia społeczno – politycznego</p> <p>Podporządkowanie jednostki kolektywowi</p> <p>Całkowite zniewolenie człowieka (nie miał on wpływu na swoje życie, nie mógł podejmować samodzielnych decyzji, nie mógł mieć własnych poglądów politycznych, etycznych, itp.)</p> <p>Zdominowanie jednostki przez kolektyw</p> <p>Brak własnej woli i poczucia niezależności</p> <p>Wolność i prawa człowieka nie miały znaczenia</p> <p>Władza nielicznych była władzą absolutną i niemożliwą do kontrolowania</p>	

Źródło: opracowanie własne.

Zarówno totalitaryzm marksistowski jak i hitlerowski dążyły do tego, by całkowicie zniszczyć wszelkie społeczne przejawy życia człowieka takie jak: rodzina, wartości narodowe, poczucie wspólnoty i powiązania ze społecznością, a także wspólnoty wyznaniowe: „Człowiek – osoba był tam niczym, wszystkim był kolektyw: państwo – proletariat lub państwo –

naród czysto rasowy. Ostatecznymi efektami totalitaryzmów marksistowsko – komunistycznego oraz hitlerowskiego były:

- naruszenie elementarnych praw ludzkich
- naruszenie elementarnych praw narodowych
- obozy koncentracyjne
- łagry
- więzienia.

Był to terroryzm państwowy, zwykle sankcjonowany przez sprzeczne z etyką prawo” [Słomski, 2008: 101].

Przeciwległymi do totalitarnego rozumienia wolności były modele indywidualno – liberalny oraz anarchistyczny, które podkreślały jak ważną rolę w życiu człowieka zajmuje wolność [Słomski, 1998], [Słomski, 2002a]. Co więcej, uważano, że wolność jest jedną z integralnych i podstawowych zasad, które kształtują osobowość człowieka i pozwalają kreować mu własne życie i zaspokajać podstawowe potrzeby. Dzięki wolności człowiek mógł w pełni odpowiadać za swoje życie [Słomski, 2002a], [Słomski, 2003a].

Jednym z ważniejszych przedstawicieli nurtu oraz twórców liberalizmu społeczno – ekonomicznego był oczywiście Rousseau, który w swoim dziele „Umowa Społeczna” podkreślał, że człowiek rodzi się wolny jednak w trakcie trwania swojego życia trafia w kolejne ramy i schematy, które tę wolność ograniczają. Mimo, że wejście w relacje społeczne ograniczają wolność, to i tak bezpieczniej dla człowieka jest zrezygnować z części tej wolności i zagwarantować sobie poczucie stabilności, życie wg ustalonych zasad, których wszyscy muszą w takim samym stopniu przestrzegać niż żyć wolnym, ale narażonym na ciągłą agresję i wiążące się z brakiem jakichkolwiek reguł, niebezpieczeństwa [Słomski, 2008: 102].

Wolność może być nieograniczona, a człowiek powinien być niezależną jednostką, jednak bardzo ważne jest tutaj również przestrzeganie podstawowych praw, dzięki którym możliwe jest określenie, w jaki sposób wolnością można kierować i jak się do niej odnosić [Słomski, 2002].

Przeciwieństwem tej teorii jest socjalizm, który chce doprowadzić do uwolnienia jednostki z więzów państwowości, jednak usiłuje to zrobić przede wszystkim za pomocą rewolucji, jednak dla Rousseau rewolucja jest ogromnym zagrożeniem i całkowitym zaprzeczeniem umowy społecznej, a co za tym idzie, nie daje szansy odpowiedniego rozwoju ludzi żyjących w ramach tej umowy i działających według jej zasad [Słomski, 2008: 102].

Jeszcze bardziej skrajnym poglądem jest uznawanie, że człowiek jest wolny i taka jest jego natura, a co za tym idzie, nie powinien podejmować żadnych działań, które mogą mu w jakikolwiek sposób wolność tę odebrać. Dzięki wolności człowiek może realizować siebie, swoje plany i marzenia, może być swoim własnym projektem, a co za tym idzie jego wolność nie powinna być ograniczona zupełnie niczym, nawet jeśli mają to być ograniczenia społeczne, religijne, prawne czy etyczne. Wolności to przede wszystkim autonomia człowieka, która sprowadza się do autonomii:

- bytowej
- egzystencjalnej
- moralnej [Słomski, 2008: 103].

Taki pogląd na wolność jest postawą zwaną sartryzmem, natomiast jego konsekwencją jest przede wszystkim bardzo intensywnie rozumiany egocentryzm oraz relatywizm moralny. Warto tutaj podkreślić, że w modelu tym bardzo negatywnie podchodzi się do stosowania różnego rodzaju ograniczeń, które mogą wynikać z praw czy ustroju, który niejako jest narzucony odgórnie. Podejście takie sprawia, że bardzo często traktuje się tę filozofię jako swoiste nawoływanie do anarchizmu [Słomski, 1996a], [Słomski, 2006], [Słomski, 2000].

Jednak, niezależnie od tego, model indywidualistyczno – liberalny wolności jest modelem stosunkowo pozytywnym głównie z uwagi na fakt, że pozwala on dostrzegać potrzebę osobistej wolności jako jednego z niezbywalnych i podstawowych praw człowieka, przy czym nie należy traktować tutaj wolności wyłącznie jako całkowitej i absolutnej autonomii, ponieważ w takim ujęciu nie odpowiada ona nie tylko ograniczeniom, z którymi na-

leży się mierzyć w prawdziwym życiu, ale również nie odpowiada realiom, z którymi muszą mierzyć się ludzie na co dzień i nie jest adekwatna do oczekiwań, które posiadają. Dlatego też, mimo że wolność ludzka jest realna nie można powiedzieć, że jest ona jednocześnie wolnością absolutną i nieograniczoną. Co ciekawe, jednym z najczęstszych błędów popełnianych w ramach modelu liberalno – egocentrycznego jest brak rozdzielenia dwóch bardzo istotnych elementów:

- jednostki
- osoby [Ślowski, 2008: 103].

Trzeba bowiem tutaj pamiętać, że „postulat absolutnej wolności i autonomii jednostkowego człowieka nie uwzględnia faktu, że człowiek jako osoba potrzebuje wielu wartości. Wolność jest oczywiście wyborem, ale czego? Jakich wartości? Człowiek ze swej istoty jest wolny, ale częścią ludzkiej natury jest także intelekt i sumienie. Prawdziwa wolność człowieka – osoby nie może być wolnością egoisty, wówczas bowiem wolność staje się samowolą” [Ślowski, 2008: 103].

Co ciekawe, Mounier krytykuje zarówno sartrowską koncepcję wolności jak i indywidualistyczne jej podejście. Uważał on, że człowiek musi przyjąć wolność, która polega na nieustannym podejmowaniu nowych decyzji, dokonywaniu wyborów, a jednocześnie staje się odpowiedzialny nie tylko za siebie, ale i za całą rzeczywistość, która go otacza, ponieważ decyzje, które podejmuje wpływają nie tylko na niego samego, ale oddziałują na wszystkich tych, którzy znajdują się w jego najbliższym otoczeniu [Ślowski, 2000], [Ślowski 1996a].

Ostatnim rodzajem wolności, który zostanie tutaj omówiony, jest personalistyczna koncepcja wolności [Ślowski, 1996a], [Ślowski, 2006].

Jej najważniejszym przedstawicielem był Mounier. Dla niego, termin wolności nie może być definiowany w sztywnych i gładkich definicjach. Dla pełnego zrozumienia wolności konieczne jest pełne zrozumienie samego siebie, swoich ograniczeń i ewentualnych słabości, a także poprzez wybranie swojej własnej drogi, swoich celów i sposobu, za pomocą którego chcemy być sobą [Ślowski, 2004b], [Ślowski 2004], [Ślowski, 2008a].

Wolność jest jedną z najważniejszych cech, którymi charakteryzuje się osoba potrafiąca panować nad sobą, nad swoimi czynami oraz nad samourzeczywistnieniem siebie i swoich ewentualnych słabości i pragnień [Słomski, 2002a], [Słomski, 2003a], [Słomski, 2000].

Dzięki strukturalizmowi wiadomo, że świat, którego doznajemy, nie jest jedynym sposobem i źródłem poznania. Trzeba tutaj również pamiętać o duchowym wymiarze, dzięki któremu człowiek może być definiowany jako „substancja myśląca” [Słomski, 2008: 105]. Dodatkowo, postrzeganie to zostało uzupełnione przez egzystencjalizm i psychologię głębi, przez które możliwe było postrzeganie ciała nie tylko jako swoistego narzędzia duszy, ale również jako pewnego rodzaju symbol połączenia pomiędzy ludźmi a światem. Jest to możliwe głównie dlatego, że ludzie sami w sobie nigdy nie są wyłącznie czystą materią ale są pewnego rodzaju obrazem wcielonym, a ciało i dusza stanowią odrębne elementy jednego bytu [Słomski, 2008: 106].

Co ciekawe, w tej koncepcji wolności nieustannie przewijają się nawiązania do filozofii egzystencjalnej, a życie człowieka pokazywane jest jako mroczne i radykalne, a w całym swoim procesie również nieprzejrzyste i trudne do jednoznacznego zdefiniowania [Słomski, 2006a], [Słomski, 2000].

W takim rozumieniu, wolność jest nie tylko swoistą naturą każdego człowieka, ale również, a może przede wszystkim jego powołaniem. Dodatkowo, jest ona także autonomią, pełną realizacją swojego własnego ja, które może być całkowicie zintegrowane z osobowością. Z tego też względu można tutaj wyróżnić:

- wolność „od” – niezależność człowieka
- wolność „do” – zmierzanie ku ustalonym ideałom oraz wewnętrznemu rozwojowi.

Szczególnie ważna jest tutaj wolność wewnętrzna, która pozwala człowiekowi otworzyć się w pełni, pozwala mu znaleźć zupełnie nowe obszary, a przede wszystkim daje możliwość odkrycia siebie i ciągłego stymulowania do dalszego rozwoju. Warto tutaj jednak podkreślić, że wolność taka

przejawia się przede wszystkim w bezpośrednim działaniu i tylko w taki sposób można jej doświadczać. Każdy człowiek może doświadczyć wolności sam w sobie, wewnątrznie. W ujęciu tym, ważne jest, by rozróżnić dwa podstawowe postulaty:

- pozytywny – wiedzę o wolności można zyskać wyłącznie za sprawą bezpośrednich doświadczeń wolności. Tylko tak można ją prawdziwie poznać;
- negatywny – wolności nie da się opisać oraz wyjaśnić w taki sam sposób, jak opisuje się wszystko co dzieje się w świecie przyrody. Oczywiście doświadczenia, które się zyskuje za jej pomocą można zobiektywizować, a tym samym sprawić, że wydają się one bardziej dokładne [Ślowski, 2000: 107].

W wolności wewnętrznej możliwe jest całkowite urzeczywistnienie siebie, potęgowanie dostępnych przeżyć, a także pozwala to na większe panowanie nad sobą, nad swoimi emocjami i doznaniem, a tym samym sprawia, że mogą się stać one jeszcze bardziej ekstremalne niż dotychczas. Ponadto, człowiek może stawać się jednostką w pełni świadomą siebie i swoich decyzji, a jednocześnie może dokładniej i intensywniej przeżywać swoje życie, uwzględniając w nim to co najważniejsze [Ślowski, 1996a], [Ślowski, 2006], [Ślowski, 2000a].

Często, wolność wewnętrzna może być sprowadza do całkowitego zminimalizowania wszystkich potrzeb cielesnych, które mogą przeszkodzić we właściwej percepcji wolności. Dodatkowo, ważne jest również by wyzbyć się wszelkich negatywnych uczuć, które w jakikolwiek sposób mogą determinować postrzeganie przez nas rzeczywistości i mogą zaburzać jej porządek. Można tutaj zatem jednoznacznie powiedzieć, że wolność jest pewną własnością, która przysługuje każdemu bytowi wprost proporcjonalnie do stopnia jego zaangażowania w życie [Ślowski, 2008: 108].

Wolność wewnętrzna może być postrzegana jako przejaw władzy duchowej nad materią, którą może sprawować człowiek. Dzięki niej, człowiek może pokazać jak duża władzę posiada, jak wiele może od niego zależeć, a przede wszystkim może pokazać w jaki sposób jego podejście do życia

ewoluowało i w jaki sposób należy je odpowiednio rozumieć, by móc cieszyć się pełnią wolności. Jednocześnie, należy tutaj pamiętać, że wolność jest wartością niezwykle złożoną, której nie można utożsamiać z jednym, konkretnym elementem. Trzeba bowiem pamiętać, że na wolność składa się cały szereg wartości pośrednich, które zebrane w jedną całość kreują tę najważniejszą. Dodatkowo, do tego aby być w pełni wolnym nie trzeba wyzbywać się wszystkiego. Wystarczy konsekwentnie, spójnie i w sposób długotrwały dążyć do samodoskonalenia oraz samokierowania, dzięki czemu możliwy jest pełny rozwój i niezależność człowieka [Słomski, 2008: 109].

Każda jednostka, która zdecyduje się być wolna i będzie postępować tak, by wolność tę osiągnąć, będzie jednostką wolną. Tylko jeśli zapracuje na nią samodzielnie, będzie w stanie jej doświadczyć i w pełni ją zrozumieć. Oczywiście, człowiek ma prawo zrezygnować z tej wolności, jednak wówczas nie będzie on mógł korzystać z pełni praw, które przysługują mu z natury, a co za tym idzie może działać wbrew swojej naturze. Dlatego też, tylko jeśli zdecyduje się podjąć walk o swoją wolność będzie realizował siebie, swoje prawdziwe potrzeby, a przede wszystkim będzie żył w zgodzie z naturą, ze swoimi pragnieniami [Słomski, 1996a], [Słomski, 2006], [Słomski, 2000].

Co ciekawe, obowiązuje tutaj również pogląd, że człowiek może być w pełni wolny tylko wówczas jeśli wszyscy ludzie, którzy go otaczają, którzy z nim współegzystują będą również wolni i będą wiedzieć, w jaki sposób z wolności tej korzystać. Okazuje się, bowiem, że poza wymienionymi powyżej elementami, człowiek do pełnej wolności potrzebuje tego, by móc dzielić ją z innymi. Jest to związane przede wszystkim z tym, że człowiek do tego, aby móc się rozwijać i czerpać to co najlepsze ze swojego człowieczeństwa, potrzebuje innych ludzi, potrzebuje nawiązywać z nimi relacje, ponieważ to inni ludzie dają mu większą motywację do działania [Słomski, 1998a], [Słomski, 2000], [Słomski, 2003a].

Wolność jest swoistą afirmacją osoby, można ją przeżywać, jednak nie można jej zobaczyć [Słomski, 2008: 112]. Z tego też względu, jak już zosta-

ło powiedziane wcześniej wolność związana jest przede wszystkim z wyborem, który może dokonywać dana osoba i jest uzależniona wyłącznie od decyzji, jakie ona podejmie. Warto tutaj jednak podkreślić, że wolność jest zależna oraz ograniczona do konkretnych sytuacji, w których dana osoba w danej chwili się znajduje: „Wolność osoby jest uwarunkowana sytuacją i przede wszystkim jest określona przez wartość. Odniesienie wolności do wartości powoduje, że nie izoluje ona ludzi, nie ustanawia anarchii lecz łączy ich ze sobą [Ślowski, 2008: 113].”

Wolność jest w dużej mierze warunkowana przez:

- sytuację
- okoliczności
- wartość – będącą motywem uzasadniającym jednocześnie postawę, rację a także nadaje jej ogólny sens [Ślowski, 2008: 113].

W personalistycznym podejściu do wolności, człowiek może być wolny tylko wtedy jeśli będzie w stanie zwrócić się w stronę wartości. Jeśli się na nie otworzy będzie w stanie lepiej umotywować swoje działania, znaleźć inspirację, a przede wszystkim będzie mógł wzrastać w człowieczeństwie i kreować samego siebie w wolności. Jednocześnie, nie jest prawdą, że człowiek może być wolny wyłącznie wtedy, kiedy będzie robił wyłącznie to na co ma ochotę i to, czego pragnie. Również działanie w obrębie wartości i prawa pozwala na lepsze i precyzyjniejsze dążenie do samorozwoju. To świat wartości nadaje, bowiem, pewne ramy działania, hamuje negatywne emocje i inspiracje, a przede wszystkim pozwala wytrwale dążyć do postawionych sobie celów [Ślowski, 2002b], [Ślowski, 2003b], [Ślowski, 2004].

Wszystko to składa się na tzw. wolność kreatywną, czyli wolność pomagającą tworzyć sens, nadającą głębię i zasadność działania. Właśnie taka postawa daje szansę na pełen i kompletny rozwój [Ślowski, 2008: 115].

Warto tutaj zaznaczyć, że jedyną granicą wolności jest miłość, która jednocześnie może stanowić podstawę oraz siłę wolności. Z tego też względu, wolność, która jest kierowana przez miłość, jest wolnością pełniejszą, dokładniejszą, trwalszą, a przede wszystkim bardziej owocną. Dodatkowo,

ważne jest tutaj również to, że wolność jest postrzegana jako jeden z podstawowych elementów porządku moralnego. Za pomocą wolności możliwe jest ustosunkowanie się do dóbr, do pragnień, które człowiek posiada [Słomski, 2002a].

Mówiąc o wolności, konieczne jest również wspomnienie o takim pojęciu jak swoboda. W polskim języku obydwie te terminy używane są zamiennie, jednak nie do końca jest to właściwe. Trzeba tutaj bowiem podkreślić, że swoboda to przede wszystkim brak jakichkolwiek ograniczeń, a tym samym jest to tzw. wolność negatywna. Dlatego też, nie jest to wolność jako taka, ale jedynie pewien specyficzny rodzaj wolności. Co ciekawe, często uważa się również, że swobody mogą być jedynie pewnego rodzaju szansami, które otrzymuje się od ducha wolności [Słomski, 2008].

We współczesnym świecie, wolność, najpełniej wyraża się poprzez demokrację: „demokracja nie może być obecnie pojmowana jako ustrój polityczny, abstrakcyjnie równowartościowy ustrojowi monarchicznemu. W obecnych czasach stała się ona jedynie możliwą do przyjęcia, definitywnie zdobytą formą polityczną, wyrażającą wolność i odpowiedzialność ludzi. Ideał prawdziwej demokracji (demokracja społeczna, w przeciwieństwie do demokracji liberalnej, pozwalającej tylko niektórym na używanie wolności) stał się synonimem dojrzałości ludzkiej, oznacza wezwanie ludzi żyjących wspólnie do podjęcia ciężaru istnienia własnego społeczeństwa. Ten ideał polityczny dąży do ogarnięcia wszystkich dziedzin życia, nawet życia wewnętrznego Kościoła. Pluralizm, owoc wolności opinii publicznych, w płaszczyźnie politycznej wyraża także złożoność problemów etycznych i socjalnych. Nie chodzi o to, aby powiedzieć „wszyscy mają rację”, ale żeby traktować wszystkich jak braci, nawet tych, co do których istnieje podejrzenie, że są w błędzie, a którzy są przekonani, że mają rację we własnym wyborze politycznym” [Słomski, 2008: 119-120].

Społeczne aspekty personalizmu, wg prof. Wojciecha Słomskiego można rozważać na kilku płaszczyznach:

- myśl chrześcijańska
- tragizm chrześcijaństwa

- rewolucja personalistyczna
- komunikacja
- cywilizacja pracy
- krytyka mieszczaństwa
- socjalizm
- komunizm
- trzecia droga [Słomski, 2008: 2].

Każda z tych dróg charakteryzuje się zupełnie innym sposobem postrzegania, innymi wartościami, które determinują społeczne aspekty personalizmu, jak również wyznaczają mu zupełnie inną drogę. Dlatego też, aby dobrze zrozumieć to zagadnienie, konieczne jest przeanalizowanie każdego z wyznaczonych powyżej nurtów i skonfrontowanie ich ze sobą [Słomski, 1996].

Jednym z pierwszych nurtów, które zostaną tutaj scharakteryzowane, a które dla prof. Słomskiego wydają się być kluczowe, jest myśl chrześcijańska. Warto tutaj zaznaczyć, że chrześcijaństwo jest pewnego rodzaju nauką o życiu oraz o człowieku, a co za tym idzie zawiera ona podstawowe elementy wyjaśniające to, czym jest człowiek, jakimi zasadami powinien się kierować, a przede wszystkim, jakiego rodzaju cechy powinny charakteryzować jego postępowanie, tak by można było powiedzieć, że żyje on właściwie [Słomski, 2008: 128]. Co więcej, często myśl chrześcijańska właśnie od człowieka wychodzi i w jego stronę się zwraca.

Warto tutaj jednak zaznaczyć, że chrześcijaństwo nie wprowadza pomiędzy człowiekiem a naturą żadnego rozdzwiewu a jedynie próbuje, za pośrednictwem natury właśnie kierować go do Boga. To z kolei powoduje, że myśl chrześcijańska pozostaje ze sobą w sprzeczności. Jak się, bowiem, okazuje, z jednej strony, dąży ona do tego, by człowiek oderwał się od codzienności, od świata materialnego, a jednocześnie, przez fakt swojego istnienia jest istotą niezwykle mocną uwięzioną w tej doczesności. Dzieje się tak głównie dlatego, że to za sprawą tej rzeczywistości może ona się rozwijać duchowo [Słomski, 2008: 129].

W takim ujęciu, bardzo istotne jest również postrzeganie duszy i ciała jako pewnej spójnej całości, którą niezwykle trudno rozdzielić, z którą nie można walczyć, a przede wszystkim której nie można w żaden sposób zanegować. Ciało i dusza współgrają ze sobą, żyją w braterskich relacjach, a relacje te biorą górę nad wszystkimi innymi stosunkami, w tym, przeważają również nad:

- stosunkiem zawierania się
- stosunkiem instrumentalnym.

Dodatkowo, analizując myśl chrześcijańską warto tutaj również wspomnieć o teorii poznania, którą chrześcijaństwo wypracowuje, a którą w tym ujęciu można nazwać realizmem poznania. Próbuje ona tutaj, określić prawdziwą strukturę człowieka i przez to też stara się określić naturę poznania. Z tego też względu, trudno jest uzyskać stan czystej, nieosobowej świadomości [Słomski, 2002a], [Słomski, 2003a], [Słomski, 2004].

Warto tutaj podkreślić, że wszelkie trudności, które wiążą się z ustaleniem tego, czym faktycznie jest myśl chrześcijańska sprawiają, że nie można ona skutecznie odpierać ataków pojawiających się ze strony nauki. Może ona jedynie negować jej nauki i tezy. Ta niemoc została w dużej mierze spowodowana przez podejście Kościoła i fakt, że praktycznie od czasów reformacji zamykał się on na wszystkie wpływy z zewnątrz, a w szczególności na te, które były sprzeczne z nauką Kościoła i z przyjętymi przez niego dogmatami. Natomiast jego reakcją na postępującą laicyzację była bierna obrona [Słomski, 2008: 131].

Reakcją na to był chrześcijański modernizm, który chciał przejąć pewne założenia obowiązujące w filozofii racjonalistycznej i przełożyć je na grunt filozofii chrześcijańskiej. Jednak w praktyce, modernizm oznaczał przede wszystkim chęć odseparowania myśli chrześcijańskiej od nowoczesnej nauki i oddelegowanie jej do tzw. religijnego sentymentalizmu [Słomski, 2008: 131].

Nowym impulsem i jednocześnie szansą dla filozofii chrześcijańskiej była filozofia neotomistyczna, która w swoich podstawach nawiązywała do filozofii św. Augustyna, a która odróżnia się od tradycyjnego ujęcia tym, że

zredukowane zostało napięcie pomiędzy dążeniem do zachowania tego co najważniejsze, a koniecznością sprostania rzeczywistości, zostało ono nieco ograniczone, mimo ciągłego występowania [Ślowski, 2008: 132].

Ważnym elementem, który wpływa na znaczenie chrześcijaństwa jest stan współczesnego świata i umiejscowienie w nim współczesnego chrześcijaństwa. Trzeba tutaj, bowiem, podkreślić, że współczesny świat generuje coraz więcej zagrożeń, a tym samym pokus, które mogą zdeprecjonować wartość chrześcijańskich nauk i zepchnąć je na dalszy tor. Przyczyny te można podzielić na dwie kategorie:

- zewnętrzne, które mogą wynikać przede wszystkim z grzechu usankcjonowanego pomiędzy nami a naturą, nami a innymi ludźmi oraz pomiędzy nami samymi. Dodatkowo, może on również wynikać z tego, że funkcjonujemy w pełnej niezależnej od nas rzeczywistości, która często determinuje w specyficzny sposób nasze zachowania i reakcje.
- wewnętrzne – pojawiają się wtedy, kiedy chcemy zrozumieć, czym są tak naprawdę dogmaty chrześcijaństwa i do czego nas obligują.

Z tego też względu, chrześcijanie znajdują się w dużo trudniejszej sytuacji niż przedstawiciele innych wyznań. Dodatkowo: „katolicy zaczynają nazbyt szybko wyobrażać sobie, że droga duchowego rozwoju polega na stopniowym kapitalizowaniu łaski, pewności i zasług” [Ślowski, 2008: 133].

Współcześni chrześcijanie muszą walczyć z takimi pokusami jak:

- pokusa pomniejszania
- pokusa lekceważenia cierpienia
- zapomina nie o tym, że dojście do celu wiąże się z wyrzeczeniami i poświęceniami
- brak wystarczających starań
- niechęć do przestrzegania zasad
- brak chęci zgłębiania prawd wiary
- wymóg ciągłego przyjmowania skrajnych postaw
- sztywne i nieodnoszące się do współczesności zasady
- ogromna niejednoznaczność współczesnego świata

- kryzys wartości
- ciągła opozycja pomiędzy życiem doczesnym a boskim
- tragizm chrześcijaństwa
- specyficzna funkcja nadziei [Słomski, 2008: 133-134].

Warto tutaj jednak podkreślić, że tragizm chrześcijaństwa nie jest dokładnie tym samym, co rozpacz chrześcijaństwa: „poczucie tragizmu jest czymś, co dotyczy chrześcijan jako pewnej wspólnoty, podczas gdy rozpacz jest zjawiskiem o wymiarze wyłącznie indywidualnym. Rozpacz jest uczuciem indywidualistycznym. Zbiorowiska przeżywają wściekłość albo załamanie odwagi, ale nie ulegają rozpaczom” [Słomski, 2008: 135].

Dodatkowo, rozpacz można opisać za pomocą odpowiednich procesów psychologicznych, natomiast tragizm chrześcijaństwa to kwestia regulowana wyłącznie za pomocą metafizyki. Co więcej, nie jest to coś, co człowiek otrzymuje automatycznie, lecz jest to pewnego rodzaju cel, a dążenie do niego obarczone jest wysiłkiem i problemami [Słomski, 2002a], [Słomski, 2003a], [Słomski, 2004b].

Z tego też względu, często sytuację chrześcijanina porównuje się z problemami ateistów, którzy także mogą zatracić swoją wrażliwość i mogą przestać dążyć do uzyskania odpowiedzi na najbardziej nurtujące pytania.

Tragizm często jest tutaj dostrzegany w samym fakcie istnienia człowieka i w tym, że musi on żyć w świecie, który pogrążony jest w całkowitej alienacji, a wszelkie refleksje, które mogą się w nim pojawić mogą zostać podważone przez wartości chrześcijańskie. Chrześcijanin musi odczuwać swoją egzystencję jako tę tragiczną, a jednocześnie ma świadomość tego, że jest to jedyna droga, która może prowadzić do przezwyciężenia tego tragizmu [Słomski, 2008: 137].

Co ciekawe, mimo obowiązującego poglądu o tragizmie chrześcijaństwa, w gruncie rzeczy, koncepcja życia ludzkiego, pogląd na chrześcijaństwo jest poglądem optymistycznym. Natomiast personalizm charakteryzowany jest tutaj w następujący sposób: „Chrześcijański czy niechrześcijański,

powiedziałyby, że charakteryzuje się zawsze (...) nie pesymizmem lecz szczególnie dramatyczną koncepcją losu człowieka” [Słomski, 2008: 138].

Ważnym elementem jest tutaj również nurt rewolucyjny, dzięki któremu personalizm oraz współczesna epoka nie będzie narażona na przeobrażenie się w narzędzie sił reformistycznych albo konserwatywnych [Słomski, 2008: 138].

Warto tutaj podkreślić, że chrześcijaństwo jest również traktowane na kilka sposobów. Jest postrzegane jako:

- hamulec
- siła
- narzędzie, za pomocą którego dokonuje się przemiana i postęp
- drogowskaz wyznaczający kierunki rewolucji
- zabezpieczenie personalizmu przed bezkrytyczną chęcią opowiedzenia się za wszystkimi pojawiającymi się trendami rewolucyjnymi, które chcą znieść kapitalizm [Słomski, 2008: 138].

W takim ujęciu, można liczyć na to, że chrześcijaństwo będzie swoistym lekarstwem na kryzys współczesnej cywilizacji, a jako źródło postępu będzie w stanie określić zupełnie nowe zasady zachowania i postępowania względem tych zasad. Ideał chrześcijaństwa, to pewien wzorzec, do którego powinno się dążyć i do którego personalizm próbuje się dostosować [Słomski, 2005], [Słomski, 2008a]. Z tego też względu, jednym z ważniejszych zadań współczesnego personalizmu jest i w rewolucji personalistycznej powinno się dążyć przede wszystkim do tego, by tradycyjną cywilizację mieszczańską zastąpić cywilizacją personalistyczną [Słomski, 2002b]. Do tego, aby było to możliwe, konieczne jest, aby rewolucja personalistyczna przebiegała w dwóch płaszczyznach:

- społeczno – ekonomicznej
- duchowej.

Tylko dzięki temu możliwy będzie pełny rozwój i dostosowanie się do nowo powstałych myśli i idei, a także do pogłębiającego się postępu technologicznego i zmian światopoglądowych, które stopniowo dominują całą współczesną rzeczywistość [Słomski, 2008: 139].

Ważne jest tutaj również, by w walce tej, chrześcijanom przywrócono odwagę fizyczną i stworzenie im takich narzędzi, za pomocą których będą w stanie w odpowiedni sposób pokierować sobą i swoim rozwojem.

Współcześnie można dostrzec pewien rozdźwięk pomiędzy sferą materialną, a właściwym rozwojem jej duchowości [Słomski, 2003b], [Słomski, 2004a], [Słomski, 2007], [Słomski, 2004c]. Dzieje się tak głównie dlatego, że świat nowożytny odkrył co prawda pewne właściwości i prawdy, jednak nie są one przepełnione treściami duchowymi, a przez to też wydają się być niekompletne i niewłaściwie zorganizowane [Słomski, 1996a], [Słomski, 2000a]. Dlatego też, do przeprowadzenia pełnej rewolucji konieczne jest wprowadzenie w życie każdej odrębnej jednostki głębi ducha. Rewolucja personalistyczna nie może być rewolucją, która jest całkowicie pozbawiona wszelkich duchowych motywatorów [Słomski, 2008: 140]. Dodatkowo, konieczne jest, aby rewolucja nie sprowadzała się jedynie do rewolucji przeprowadzonej wśród osób już uduchowionych, ponieważ wówczas może pojawić się zarzut, że rewolucja jest odizolowana od reszty światopoglądu i odbywa się wyłącznie w ramach chrześcijaństwa, a w tym przypadku byłoby to założenie błędne [Słomski, 2008: 141].

Rewolucję tę i poglądy Mouniera, można rozpatrywać w kilku kontekstach:

- wyraz twórczej osobowości
- dążenie do nasycenia rzeczywistości wartościami chrześcijańskimi
- tłumaczenie ideologii chrześcijańskiej na język ideologii lewicowej
- dążenie klasy robotniczej do przebudowy społeczeństwa kapitalistycznego
- klasa robotnicza postrzegana jako dynamiczność cechująca współczesną rzeczywistość.

Rewolucja ma być tutaj przede wszystkim próbą dokonania zmian w systemie wartości, który będzie odpowiedzialny za tworzenie nowej struktury gospodarczej i społecznej [Słomski, 2009]. Natomiast kapitalizm może zostać obalony wyłącznie za pomocą siły, chociaż jednocześnie, uważa, że nie ma jednej, sprawdzonej i całkowicie skutecznej metody na oba-

lenie kapitalizmu i należy próbować wszystkiego [Słomski, 2008: 143]. Dostępnymi metodami rewolucji mogą być tutaj:

- strategia czystości rewolucyjnej
- działanie w małych grupach
- skupienie ludzi wokół podobnych wartości i celów
- skuteczność oddziaływania [Słomski, 2008: 144].

Jednocześnie, uważa się tutaj, że nie ma takich działań i takiego katalogu zasad, które byłyby w stanie usankcjonować i wyjaśnić każdy rodzaj działania i sprawić, by było ono całkowicie czyste [Słomski, 2008: 144].

Jednym z ważniejszych i poważniejszych do przezwyciężenia problemów społeczeństwa jest problem komunikowania się. Jedną z podstawowych przyczyn pojawiania się tego problemu jest fakt, że z jednej strony występuje problem z zagadnieniami ontologicznymi natomiast z drugiej strony pojawiają się potoczne doświadczenia, które zaburzają zdolności komunikacyjne i sprawiają, że każdy człowiek może w inny sposób postrzegać otaczającą go rzeczywistość [Słomski, 1996a], [Słomski, 2002b], [Słomski, 2002a], [Słomski, 2003a].

Co ciekawe, komunikacja jest ważna również wtedy, kiedy nacisk kładzie się na egoizm, indywidualizm czy też na inne cele nie będące celami wspólnotowymi [Słomski, 2000a], [Słomski, 2006].

Jednak komunikacja pomiędzy poszczególnymi osobami będzie możliwa jedynie wówczas, gdy możliwe będzie jakiegokolwiek oderwanie człowieka od zajmowania się samym sobą, od swoich problemów i skupienie się choć w najmniejszym stopniu na podzieleniu się sobą z innymi [Słomski, 2005], [Słomski, 2008a], [Słomski, 2004b].

Komunikacja jest tutaj rozumiana jako pewnego rodzaju połączenie dwóch niezależnych istnień i wdrożenie ich w określone relacje społeczne, przy czym nie jest to ten sam typ relacji, który mówi o porozumiewaniu się za pomocą języka: „język dla Mouniera jest nie tyle narzędziem komunikacji, co narzędziem organizacji stosunków społecznych, a człowiek, który pragnąłby ograniczyć swój kontakt z innymi tylko do płaszczyzny języka, naraziłby się na niebezpieczeństwo alienacji. Kontakt z drugim człowie-

kiem przebiegający wyłącznie na płaszczyźnie języka, tego, co obiektywne prowadzi do doświadczenia nazbyt wielkiej bliskości i obcości, to zaś doświadczenie wywołuje obrzydzenie w kontakcie z drugim człowiekiem, podobne do tego obrzydzenia, jakie powstaje w kontakcie z rzeczami” [Słomski, 2008: 146].

W takim ujęciu, teoria porozumiewania się jest swoistym wzajemnym rozumieniem się ludzi, nawiązywaniem łączności, która na skutek tego połączenia narażona jest na groźbę całkowitego odizolowania się od świata, a także, w pewnych momentach również na depersonalizację [Słomski 1996a], [Słomski, 2000a], [Słomski, 2006].

Personalizm do swojego pełnego rozwoju potrzebuje komunikacji. Jeśli nawiązywanie relacji będzie czymś więcej niż tylko wymianą znaków językowych, rewolucja personalistyczna będzie miała sens i może odnieść oczekiwane skutki [Сломски, 2005b], [Słomski, 2008a], [Słomski, 2005], [Słomski, 2003c].

Tylko dzięki obecności drugiego człowieka, dzięki komunikacji możliwe jest pełne i skuteczne funkcjonowanie człowieka w danej rzeczywistości, nie można, bowiem, zakładać, że człowiek może być jedynie tym, czym sam siebie stworzył i tylko tym, na co pozwala sobie sam. Trzeba bowiem pamiętać, że jeśli człowiek ocenia sam siebie, patrzy na siebie jako na postać, która stoi poza nim, a także jako jednostkę, która jest zupełnie kimś innym. Natomiast jedynym możliwym sposobem doświadczenia siebie jest obserwowanie się z perspektywy innej osoby [Słomski, 2008: 149]. Idąc za tym postulatem doświadczenie człowieka można uznać za jedno z najbardziej podstawowych i pierwotnych doświadczeń [Słomski, 2007a].

Najważniejszymi problemami komunikacyjnymi są tutaj:

- struktura wszystkich osób jest podobna, ale każda osoba jest niezwykle zróżnicowana i niepowtarzalna
- nie ma doskonałej odpowiedniości
- zasadnicza zła wola, która tkwi w każdym człowieku
- nieprzezroczystość
- tajemniczość

- tendencje do izolowania
- charakter wytwarzanych relacji sprawia, że poszczególne jednostki, grupy traktowane są inaczej [Słomski, 2008: 150-151].

Dodatkowo, zauważono również, że współczesne chrześcijaństwo zbyt dużą wagę przywiązuje do tego, co jest pomiędzy doczesnością a transcendentą, jednak jest to pogląd, który powinien ulec przekształceniu ponieważ tylko wtedy postrzeganie rzeczywistości będzie zgodne z tym, czego oczekuje od nas współczesna cywilizacja. Przemiana ta może zająć wyłącznie w ramach funkcjonujących społeczeństw i dzięki ich skłonnościom do podejmowania wszelkich zmian [Słomski, 1996a], [Słomski, 2000a], [Słomski, 2006].

Jednym ze sposobów wyrazu może być praca, która co prawda ma za zadanie kształtować świat materialny i stanowi jego najlepsze odzwierciedlenie, jednak niezależnie od panujących przekonań praca może być również środkiem duchowego rozwoju [Słomski, 2000a], [Słomski, 2006], [Сломски, 2006b].

Mounier dokłada wszelkich starań, by oddzielić cywilizację od duchowości, starając się tym samym wyjaśnić różnice i zasady pojmowania każdego z tych światów. Ma on również świadomość, że „dokonując rozróżnienia pomiędzy rozwojem cywilizacyjnym a duchowym może łatwo narażać się na ten sam zarzut, jaki on sam stawia chrześcijańskiej świadomości, ten mianowicie, że relację pomiędzy cywilizacją a chrześcijaństwem pojmuje jako rodzaj antagonizmu, a samo chrześcijaństwo jako hamulec nie tylko dla pragnienia materialnego luksusu i zbytku, lecz dla rozwoju cywilizacji jako takiej” [Słomski, 2008: 153].

Mimo tego, że mija się to z faktycznym celem, świat materialny cywilizacji jest światem również chrześcijańskim, a obydwa te światy nakładają i tworzą jedną, spójną całość. Z tego też względu, ustalając nową wersję rzeczywistości konieczne jest odniesienie się właśnie do takiego modelu. Warto tutaj podkreślić, że porządek chrześcijański polega przede wszystkim na takich wartościach jak: wiara, nadzieja, miłość, a każda z nich wza-

jemnie się przenika i kształtuje swój własny sposób postrzegania rzeczywistości [Słomski, 2004]; [Słomski, 2005]; [Słomski, 2008a].

Jednocześnie, wyrażane jest tutaj przekonanie, że postęp cywilizacyjny, nawiązanie do wartości materialnych nie musi być jednoznacznie utożsamiane z kryzysem i zaburzeniem wszelkich wartości społecznych [Słomski, 1996a]; [Słomski, 2006]; [Słomski, 2000a].

Budowanie nowej cywilizacji personalistycznej jest pewnego rodzaju dziejową koniecznością [Słomski, 2002a]; [Słomski, 2003a]; [Słomski, 2008a].

E. Mounier był jednym z czołowych przedstawicieli francuskiego personalizmu. Był również jednym z założycieli pisma typowo personalistycznego „Esprit”, w którym usiłował pogodzić zarówno personalizm indywidualistyczny jak i egzystencjalny z różnymi teoriami socjalistycznymi oraz marksistowskimi [Słomski, 2008a]. Dążył on do tego, by filozofię chrześcijańską jak i teologię katolicką można było przedstawiać jako pozytywną ideologię wszystkich przemian społecznych, a jednocześnie by można było ją uzupełnić o wymiar osoby oraz ducha, a także zestawzić ją z teoriami sekularystycznymi [Słomski, 2002a].

Najważniejszym punktem wyjścia do wszystkich rozważań Mouniera jest zaprezentowanie niezwykle trudnej i skomplikowanej sytuacji ówczesnego człowieka, kwestia ta jednoznacznie wskazywała, że konieczna jest rewolucja personalistyczna, dzięki której możliwy będzie całkowity zwrot zarówno w życiu osobistym jak i ekonomicznym i społecznym. Zwrot ten powinien zmierzać przede wszystkim w kierunku ogólnego dobra jednostki. W tym przypadku, personalizm powinien się opierać głównie na własnym systemie intelektualnym, na własnej i niezależnej logice, pojęciach, a nawet na własnym języku [Ryziński, 2001: 147-161]. Dla Mouniera możliwe były dwa rodzaje personalizmu:

- teoretyczny – jest to filozofia, która uznaje ontologiczną specyfikę jednostki ludzkiej oraz jej godność,

- pragmatyczny – jest to postawa o charakterze społecznym i egzystencjalnym, która charakteryzuje się przede wszystkim troską o człowieka.

Dla Mouniera, personalizm nie był wyłącznie doktryną i jednym z nurtów. Dla niego personalizm był całą metodą, perspektywą oraz postulatem, który pomagał oceniać fakty i zjawiska, a który rozwijał się w raz z życiem człowieka i w zdecydowany sposób na to życie wpływał. Z uwagi na fakt, że personalizm jest niezwykle dynamiczny, nie może być stały i jednoznaczny. Jest to pogląd na świat, który obejmuje całą wspólnotę ludzi. Jest to nic innego jak świat osób czy też osoba osób (*persone des personnes*), czyli uczłowieczony świat [Ślowski, 1996a]; [Ślowski, 2000a]; [Ślowski, 2006].

Dodatkowo, Mounier sprzeciwiał się jednoznacznemu i mocno ścisłemu definiowaniu osoby. Starał się on nie traktować człowieka jako przedmiotu, nie może być instrumentem, nawet jeśli ma to charakter poznawczy [Bartnik, 2000: 126-128]. Warto tutaj podkreślić, że dla Mouniera ważne jest, że „Absolut ludzki to całość historii człowieka i stąd można go poznać dopiero w perspektywie eschatologicznej, punkt widzenia historyczny, jakim dysponuje każdy człowiek nie daje podstaw do pełnej definicji ludzkiej natury. W takiej sytuacji można jedynie posłużyć się jej opisem. Osoba w tym ujęciu posiada wymiar „wcielenia” ducha w konkretny świat, transcenduje go, jest wezwana do jego rozwoju i wspólnotowości. Sam Mounier dokonał wyraźnego rozróżnienia na osobę i indywidualium; osoba to świat absolutny dla siebie, etyka, prawa, natomiast jednostka tkwi w materii i naturze. Świat personalistyczny tworzą osoby – istnienia otwarte na inne istnienia. „Ja” uświadamia „się”, poszerza i wzbogaca przez „nie-ja”, z kolei „nie-ja” istnieje i aktualizuje się, jest wezwane do istnienia przez „ja”. W jednym z młodzieńczych listów do siostry wyznał: „Nie jestem świadom siebie, jeśli nie świadczę światu – oto dramat”. Później Mounier powie, że „osoba od samego początku jest ruchem w stronę czegoś, co nią nie jest. Osoba to nie istnienie w sobie, ale ku czemuś”. Jeszcze dobitniej wyraża tę myśl stwierdzenie: „Osoba odnajduje się tylko wtedy, gdy gubi siebie” oraz

porównanie: „Osoba nie jest komórką nawet społeczną, ale stanowi szczyt, z którego rozchodzą się wszystkie drogi świata” [Barth, 2009]. W taki sposób rozumiane istnienie jest niczym innym jak tylko pewnym dynamicznym i ciągłym procesem, który jest ciągłą rezygnacją z siebie. Jest to nieodłączny element ludzkiej kultury. Ruch ten, wg Mouniera, zmierza w kierunku ucłowieczenia oraz do nadania ludzkiego pierwiastka wszystkim rzeczom oraz zjawiskom, które są dostępne na świecie: „Osoba „jest przeżywaną działalnością autokreacji, komunikacji i przynależności” i ten właśnie dynamizm jest „ruchem ku personalizacji”. Osoba ludzka to nie przedmiot historii niesiony bezwiednie jej falami, ale właściwy twórca historii, który im bardziej świadomie uczestniczy w życiu innych, angażuje się w bieg świata, tym większą bierze za niego odpowiedzialność, a w ten sposób bardziej potwierdza siebie jako osobę. Staje się ona wówczas „swoistą samotranscendencją wobec świata i winna ulegać dalszej transpersonalizacji”. Personalizm nie jest spirytualizmem, teorią; przeciwnie – ujmuje każdy problem w konkretnej sytuacji ludzkiej, począwszy od materialnej egzystencji do duchowej sfery człowieka” [Barth, 2009].

W personalizmie Mouniera transcendencja jest kolejnym, trzecim już wymiarem człowieka obok:

- włączenia różnego rodzaju wartości uznawanych w świecie doczesnym
- połączenia z innymi ludźmi.

Dodatkowo, jednym z elementów ludzkiej jednostki jest jej podmiotowość, dzięki której możliwa jest: „autorefleksja, koncentracja i harmonijna unifikacja wewnętrzna, a w ten sposób stanowi podłoże dla jej uzewnętrznienia się i aktywnego działania. Istnieje, bowiem, ścisły związek między człowiekiem zwróconym ku wnętrzu i człowiekiem zwróconym ku światu. Zdaniem Mouniera zachodzi tu dynamiczna dialektyka polegająca na tym, że człowiek wewnętrzny trwa dzięki człowiekowi zewnętrznemu, ten z kolei za pomocą siły człowieka wewnętrznego. Ostatecznym powołaniem człowieka jest „stopniowa realizacja jak najbliższego obcowania ze sobą

poszczególnych świadomości, realizowanie powszechnego wzajemnego zrozumienia” [Barth, 2009].

U profesora Ślomskiego widoczne są wpływy Ingardena, zwłaszcza jeśli chodzi o te, które dotyczą człowieka. Ingarden, bowiem, uważał, że człowiek jest jedną całością. Innym myślicielem, który porusza tematykę personalizmu, a który miał tutaj również duże znaczenie był Karol Wojtyła. W oczach Ślomskiego, to właśnie personalizm w jego ujęciu miał największy wpływ na kształtowanie się późniejszych refleksji na temat personalizmu [Ryziński, 2001: 147-161]. Zwłaszcza wtedy, gdy został wybrany papieżem: „(...) Geniusz Karola Wojtyły (...) wyszedł poza prostą antropologię ku systematyzacji personalistycznej, choć przede wszystkim typu mistycznego i wzorcem była osobowość etyczna, jak i u Sokratesa. Personalizm wychodzący spod pióra Karola Wojtyły cechuje się uniwersalizmem, który podkreśla, że istota ludzka należy do świata, w którym żyją inne osoby, co stymuluje jej wspólnotowy charakter. Jak pisze Wojciech Ślomski zgodnie z nauką Soboru Watykańskiego II akcentuje Wojtyła zjawisko personalizacji społeczności a zarazem socjologizację osoby. Kościół pojmowany jest jako najdoskonalsza społeczność czy wręcz quasi-społeczność kolektywna, przy czym Wojtyła nie zapoznaje także indywidualnego wymiaru osoby” [Ryziński, 2001: 147-161].

Profesor Ślomski uważa, że mimo, iż personalizm jest filozofią, która opiera się na człowieku, nieustannie czerpie ona także z innych nurtów, a które pomagają postrzegać człowieka w zdecydowanie szerszym kontekście. Jednym z nich jest nurt materialistyczny.

Wojciech Ślomski, podobnie jak Mounier, uważał, że nurtem utożsamianym z personalizmem może być także egzystencjalizm, ponieważ w obrębie jego zainteresowania znajduje się człowiek [Ryziński, 2001: 147-161]. Z tego też względu można założyć, że praktycznie każda filozofia, która dotyczy jednostki, może być traktowana jako personalistyczna, nawet jeśli nurtem tym będzie marksizm. Właśnie takie podejście sprawiło, że zarówno w filozofii profesora Ślomskiego jak i Mouniera obecne są na-

wiązania do marksizmu i egzystencjonalizmu, a które zestawione są z personalizmem chrześcijańskim

Ważne jest tutaj również, aby nauczyć się odróżniać poszczególne rodzaje personalizmu i rozumieć je w odpowiedni sposób. Trzeba, bowiem, zaznaczyć, że czym innym jest personalizm jako nurt filozoficzny zapoczątkowany przez Mouniera, a personalizm, który jest rozumiany jako pewnego rodzaju postawa i światopogląd [Słomski, 1996a]; [Słomski, 2000a].

Niezależnie jednak od tego, którego poglądu jesteśmy zwolennikami, można traktować personalizm przede wszystkim jako określony system filozoficzny [Ryziński, 2001: 147-161].

Cechą wspólną poglądów Słomskiego i Mouniera jest postrzeganie personalizmu, może być również ustaloną reakcją na kolejne poglądy filozoficzne oraz na pojawiający się stopniowo kryzys wartości mieszczańskich. Warto tutaj podkreślić, że personalizm może być tutaj próbą rozwiązania kolejnych problemów społecznych [Słomski, 1996a]; [Słomski, 2000a].

Dla profesora Słomskiego jednak, nie była to jedyna przyczyna, dla której personalizm zaczął się rozwijać. Według Wojciecha Słomskiego personalizm powstał przede wszystkim dlatego, że powoli zaczęto odchodzić od wyższych wartości humanistycznych, czego przyczyną był poszerzający swe wpływy kapitalizm i materializm, a tym samym narodzenie zupełnie nowej ideologii, która charakteryzowała się zupełnie innymi wartościami niż te, które kultywowane były jeszcze do niedawna [Ryziński, 2001: 147-161]. Z tego też względu, personalizm można traktować również jako swistą odpowiedź na pojawiające się coraz to nowe zagrożenia dla ludzkiej godności i całkowite zaprzepaszczenie tej godności [Ryziński, 2001: 147-161].

To z kolei sprawia, że personalizm w bardzo zróżnicowany sposób traktował jednostkę. Słomski i Mounier uznawali, że osoba to nic innego jak obecność a nie byt, a także osoba jest „przeżywaną działalnością autokreacji, komunikacji i przynależności, która daje się uchwycić i poznać w swym akcie jako ruch ku personalizmowi” [Ryziński, 2001: 147-161]. Dodatkowo

obydwaj uważają, że mimo iż personalizm w dużej mierze wywodzi się z tradycji chrześcijańskich tworzą go również inne nurty.

Warto tutaj jeszcze podkreślić, że dla profesora Słomskiego zarówno personalizm jak i samo ujęcie osoby i jej postrzeganie nie byłoby możliwe bez filozofii chrześcijańskiej: „zdefiniowanie pojęcia osoby nie jest na gruncie personalizmu możliwe inaczej niż właśnie poprzez wskazanie na wzajemne przenikanie się sfery *sacrum* i sfery *profanum*, poprzez przyjęcie aktem wiary pewnych prawd religijnych. Okazuje się, że personaliści tworzą swoje własne poglądy na podstawie inspiracji filozoficznych odpowiadających kanonowi personalistycznemu (...) – personalizm okazuje się, zatem, być próbą znalezienia odpowiedzi na pytanie, jak człowiek – uświadomiwszy sobie własną sytuację w świecie – powinien się do tej sytuacji odnieść” [Ryziński, 2001: 147-161].

Jednym z zastrzeżeń, jakie Słomski miał do Mouniera i do jego filozofii, był fakt, że Mounier, mimo licznych prób nie jest w stanie odnieść swoich rozważań do praktycznych rozwiązań, a tym samym trudno jest je w niej jakoś umiejscowić [Słomski, 1996a]; [Słomski, 2000a].

Niezależnie od tego, w jaki sposób Słomski postrzega poglądy Mouniera, można powiedzieć, że łączy ich fakt, że traktują oni personalizm jako swoje lustro odbijające poszczególne zachowania ludzkie, które uwidaczniają się w konkretnych sytuacjach, a dodatkowo jest on zakorzeniony w środku kłopotów historycznych [Słomski, 1996a]; [Słomski, 2000a].

Według Słomskiego, celem personalizmu Mouniera jest wymiana świata stosunków społecznych w świat relacji osobowych [Ryziński, 2001: 147-161].

Mounier był zwolennikiem rewolucji duchowej, dzięki której możliwe jest zrozumienie, że sytuacja zewnętrzna, w której znalazła się dana jednostka pozwala na wyrażenie jej siebie i swojej osoby. Dlatego też, jak twierdzi Słomski, rewolucja ta może być traktowana w sposób równorzędny z rewolucją społeczną, która była przeprowadzona w duchu marksizmu. Natomiast najważniejsza różnica pomiędzy nimi polega na tym, że dla Mouniera najważniejsze jest, by człowiek uświadomił sobie ograniczo-

ny związek pomiędzy tym co na zewnątrz od tego co wewnątrz. Dodatkowo, Mounier opowiadał się również za akceptacją indywidualności każdego człowieka oraz na bezwzględne zaangażowanie się w przebudowę świata, gdzie kluczowe miejsce zajmowałaby właśnie rewolucja duchowa [Ryziński, 2001: 147-161]. Co ciekawe, Słomski uważa, że przez takie podejście Mounier buduje pewnego rodzaju specyficzny model religii chrześcijańskiej, która jak dotąd nie miała racji bytu jednak dzięki jej powołaniu możliwe jest przetrwanie wartości chrześcijańskich właśnie [Ryziński, 2001: 147-161]. Za pomocą prezentowanych tutaj wartości możliwe jest sprzeciwienie się wszechobecnej cywilizacji materialnej i kultu pieniądza [Słomski, 1996a]; [Słomski, 2000a]; [Słomski, 2008].

W poglądzie tym Słomski jednak nie zgadzał się z Mounierem, ponieważ twierdził on, że postrzeganie personalizmu w taki sposób sprawi, że będzie on traktowany jako pewnego rodzaju utopia, marzenie, a do zrealizowania którego skłania jedynie poczucie bezpieczeństwa, a nie ma w nim miejsca na istotę człowieka oraz odnalezienie jego właściwego powołania.

Dla Mouniera, bardzo istotne było również pojęcie wolności, którą często przedstawiał jako krytykę egzystencjalizmu, marksizmu oraz różnych odmian liberalizmu [Ryziński, 2001: 147-161]. Dla Mouniera wolność nie może być czymś absolutnym, a także nie może być w żaden sposób utożsamiana z wolnością Boga [Słomski, 1996a]; [Słomski, 2000a]; [Słomski, 2008].

Dodatkowo, z uwagi na fakt, że chrześcijaństwo stanowi bardzo zamkniętą religię i trudno przeforsować tutaj jakieś inne poglądy, konieczne jest oddzielenie chrześcijaństwa od samej cywilizacji mieszczańskiej, która jest niczym innym jak tylko pogonią za zyskiem [Słomski, 1996a]; [Słomski, 2000a]; [Słomski, 2008].

Inną płaszczyzną, na której Mounier oraz Słomski zgadzali się, było postrzeganie świata, w którym żyje jednostka. Dla obojgu człowiek żyje w świecie, gdzie stykają się świat materialny z tym duchowym, a tym samym muszą one współdziałać ze sobą, a jednocześnie, człowiek powinien być traktowany zarówno jako jednostka materialna jak i duchowa – nie

można oddzielać tych kwestii. Jednakowoż nie można myśli tej poddawać wyłącznie stwierdzeniu, że materia podlega władzy duchowej: „Po pierwsze, jak wspomniałem, świat materii stawia opór, który człowiek musi bezustannie pokonywać, aby nie zatracić w sobie osoby. Opór ten staje się przyczyną upadku człowieka w jego drodze do pełnej personalizacji (...). Zdaniem Profesora kolejną przyczyną z powodu, której nie ma możliwości wcielenia w życie personalizmu stworzonego przez Mouniera (...) jest fakt, że osoba nie łączy się z jednostką bezpośrednio, lecz tworzy pełną wielowarstwową syntezę, której pośrednim rezultatem jest sfera, nazwana przez Mouniera osobowością. Człowiek nie jest tylko konglomeratem ducha i ciała, nie jest sobie dany w pełni i musi bezustannie zdążać do swojej osobowej pełni” [Ryziński, 2001: 147-161].

Ponadto, Ślowski krytykował Mouniera za to, że w swoich poglądach sam sobie przeczył ponieważ z jednej strony uważał, że występuje rozgraniczenie pomiędzy światem materialnym oraz duchowym, a także pomiędzy jednostką a osobą, a równocześnie próbował wszystko to umiejscowić w fenomenie osoby. Wg Ślowskiego, taki sposób rozumowania jest alogiczny, a także sprawia, że teorię tę można umiejscowić w tradycjach drobnomieszczańskich [Ryziński, 2001: 147-161].

Na koniec, warto tutaj zaznaczyć, że mimo tego, iż w pewnych momentach Ślowski zgadzał się z poglądami prezentowanymi przez Mouniera często je kontestował. Działo się tak głównie dlatego, że trudno było mu zaakceptować płynność, z jaką Mounier potrafił przechodzić od świata materialnego do świata duchowego, a tym samym potrafił przejść ze świata realnego do świata idealnego personalizmu, „innymi słowy ideologia stworzona przez Mouniera jest raczej filozofią, która opisuje rzeczywistość aniżeli nauką, która stara się ją zmienić. Wnioskiem, który wysuwa Profesor jest myśl, że ostatecznie, mimo licznych odwołań do Marksa, Bergsona, Freuda, Heideggera, Bubera czy Bierdiajewa, Mounier poszukuje uprawomocnienia swych rozważań nie w filozofii, lecz w religii. (...) Po raz pierwszy od czasów św. Tomasza filozofia chrześcijańska zwraca się całkowicie ku człowiekowi tu i teraz, ku jego najbardziej zasadniczym i aktualnym

problemom. I to właśnie, zdaniem Słomskiego, stanowi wagę personalizmu Mouniera” [Ryziński, 2001: 147-161].

Summary

Freedom for every human being is what allows him to behave and act as a person, and simultaneously it is in the centre of his life. It makes up his asylum, mysteries, and heart at the same time, and also is the sense of values professed by him and the whole sense of his life. Due to it, it also becomes one of more important and key problems of every man irrespective of how he approaches the issue of freedom and in what way he perceives it.

Professor Słomski believes that although personalism is philosophy based on man, it unceasingly also draws from different currents which help to perceive man in a decidedly wider context.

Due to it one can also assume that practically every philosophy which considers individuals can be treated as personalistic, even if this current will be Marxism. Such an approach caused that also in Professor Słomski's philosophy there are present references to Marxism and existentialism, which are collated with Christian personalism.

- [1] Bartnik, Cz. 2000. *Personalizm*, Lublin.
- [2] Barth, G. 2009. *Pojęcie i rozwój personalizmu*, Polski personalizm, 29.11.2009.
- [3] Ryziński, R. 2001. *Francuski personalizm I połowy XX w. w ujęciu Wojciecha Słomskiego*, in: Parerga 4.
- [4] Słomski, W. 1996a. *Wolność osoby ludzkiej według Emmanuela Mouniera*, Warszawa.
- [5] Słomski, W. 1998. *Osoba, osobowość – koncepcja osoby w personalizmie chrześcijańskim*, in: *Kronika Diecezji Sandomierskiej* 91.
- [6] Słomski, W. 1998a. *Personalistyczna koncepcja wolności Emmanuela Mouniera*, in: EF 26.
- [7] Słomski, W. 2000. *Kilka uwag o personalizmie Emmanuela Mouniera*, in: OF 19.
- [8] Słomski, W. 2000a. *Personalistyczna wizja wolności*, Warszawa.
- [9] Słomski, W. 2001. *Filozofia – sztuka myślenia*, in: *Filozofia w Szkole*, pr. zb. pod. red. B. Burlikowskiego, W. Słomskiego, Kielce – Warszawa.

- [10] Słomski, W. 2002. *Wolność – jej znaczenie, rola i ważniejsze orientacje*, in: RF 1.
- [11] Słomski, W. 2002a. *Kilka uwag o personalizmie Emmanuela Mouniera*, in: Archeus 3.
- [12] Słomski, W. 2002b. *Wolność – jej znaczenie, rola i ważniejsze orientacje*, in: RF 1.
- [13] Słomski, W. 2002c. *O tożsamość europejską. Uwag kilka z punktu widzenia filozofii kultury*, in: Wszecznica polska Nr 3.
- [14] Сломски, В., 2003. *Філософія в житті*, Lviv.
- [15] Słomski, W. 2003a. *Emmanuela Mouniera filozoficzna koncepcja chrześcijańskiego personalizmu*, in: Phenomena Nr 9.
- [16] Słomski, W. 2003b. *Pojęcie bytu i jego funkcja w kształtowaniu kultury duchowej i cywilizacji europejskiej*, in: Nr IDEA XV
- [17] Słomski, W. 2003. *The Philosophy of Culture and European identity*, in: Forum Philosophicum Nr 8.
- [18] Słomski, W. 2004. *Introduction to the philosophy of Emmanuel Mounier*, in: Parerga Nr 1.
- [19] Słomski, W. 2004a. *Koncepcja osoby w filozofii E. Mouniera*, in: Ruch Pedagogiczny Nr 1-2.
- [20] Słomski, W. 2004b. *Koncepcja komunikacji w filozofii Emmanuela Mouniera*, in: Filozofia a život, Prešov.
- [21] Słomski, W. 2004c. *Mit i logos*, in: Idea 16.
- [22] Słomski, W. 2005. *Rund um die Kommunikationskonzeption in der Philosophie von Emmanuel Mounier*, in: Doctrina Nr 2.
- [23] Сломски, В. 2005b. *Философия – воспитание для будущего*, in: Проблемы Государства, Тамбов.
- [24] Słomski, W. 2006. *Úvod do filozofie Emanuela Mouniera*, Prešov.
- [25] Сломски, В. 2006a. *Историко-Философское Эссе*, Minsk.
- [26] Słomski, W. 2007. *Etyka a filozofia*, in: Parerga Nr 3.
- [27] Słomski, W. 2007a. *Człowiek u progu XXI wieku – dramat wyborów etycznych*, in: Parerga Nr 4.
- [28] Słomski, W. 2008. *Duch personalizmu*, Warszawa.
- [29] Słomski, W. 2008a. *The civilization of labour in the personalistic philosophy of Emmanuel Mounier*, in: Parerga Nr 1.
- [30] Słomski, W. 2009. *Emmanuela Mouniera trzecia droga*, in: Toruński Przegląd Filozoficzny Nr 9.

Remigiusz Ryziński

Etyka mediów w kontekście kulturowym

Media ethics in the cultural context

Keywords: *mass media, culture, history*

Współczesne dziennikarstwo daleko przekroczyło swe klasyczne ramy. Obecnie środki przekazu publicznego zgrupowane zostały pod ogólnym i niezwykle szerokim mianem „mediów”. Skrót ten pochodzi od angielskiego wyrażenia idiomatycznego *mass media*, tj. środki przekazu masowego. Z definicji więc niejako wnioskujemy, że dzisiejsze media to taki sposób komunikacji, który trafia do wielu tysięcy lub milionów ludzi. Prócz masowego odbioru, trzy kolejne fundamentalne cechy mediów to bezpośredniość, globalność i natychmiastowość.

Komunikacja medialna ma stale poszerzające się granice. To, co kiedyś leżało w zakresie pracy dziennikarskiej – a więc przede wszystkim gazety (periodyki: dzienniki, tygodniki, miesięczniki, kwartalniki, *etc.*) oraz radio – które ze względu na chociażby masowość i natychmiastowość odbioru, jako pierwsze miało charakter współczesnego medium – stało się w chwili obecnej jedynie częścią medialnego monumentu. Prasa i radio bardzo szybko wzbogaciły się o telewizję, a następnie Internet. Do gatunków medialnych zalicza się także, i trzeba o tym pamiętać, literaturę (w tym zwłaszcza literaturę *non-fiction*, reportaż, esej, dziennik), kino (tu przede

wszystkim: filmy dokumentalne), oraz stanowiący istotną, choć niekiedy pomijaną, część komunikacji plakat (a także ulotkę, reklamę, informację drukowaną).

Z historii kultury

Wszystkie środki masowego przekazu stanowią część kultury. Można właściwie uznać, że są one jej niezbędnym komponentem, zwłaszcza jeśli chodzi o tak zwaną kulturę masową. Kultura ta oznacza się pewną tożsamością, której jednak – może paradoksalnie – wewnętrzną cechą jest różnorodność. Tożsamość odnosi się do zjawisk definiujących członków danej kultury, takich jak np. wspólny język, pochodzenie etniczne, zakorzenione w świadomości, i nie wymagające tłumaczenia, typowe dla danej grupy wyznawane przez nią wartości. Różnorodność zaś dotyczy mikro różnic wewnątrz grupy tożsamościowej. Zaliczyć tu należy poziom wykształcenia, pochodzenie, ale także niekiedy płeć czy wiek odbiorcy. Kultura masowa, początkowo krytykowana lub uznawana za niską, stała się od lat 70tych XX wieku, zwłaszcza we Francji i w Stanach Zjednoczonych – przedmiotem badań akademickich. Niewątpliwie przyczyniły się do tego publikacje takich badaczy jak Roland Barthes (*Mitologie*), Umberto Eco (*Semiologia życia codziennego*), Jean Baudrillard (*Symulakry i symulacja*). Dużą zasługę dla badań kulturowych miał też Zygmunt Freud (*Kultura jako źródło cierpień*), który wpłynął na nowe odczytywanie zjawisk kulturowych w nurcie feminizmu (Beauvoire, Cixous, Kristeva), a obecnie także szkół genderowo-queerowych (Butler). Również polski akcent stanowi w teoretyzacji kultury masowej poważną propozycję (L. Kołakowski, *Kultura i fetysze*, Cz. Miłosz, *Kultura masowa*).

Początkowe, ale i obecne nawet dziś konserwatywne pojęcie kultury masowej jako niższej formy uobecniania się działalności podmiotowej stanowi jeden z możliwych sposobów jej odczytania. Nie jest to jednak forma dominująca, a globalna charakterystyka mediów nie pozwala już na ostre podziały między tym, co w kulturze wysokie i niskie. Wynika to z faktu ogólnej dostępności treści kulturowych i zanikaniu elitarnie pojętych

przedstawień, wyobrażeń, słowem: form mimetycznych wyrażających człowieka współczesnego i jego świat. Sprowadza się to w istocie do tezy, w zgodzie z którą to, co nie jest medialne – nie istnieje. Jeśli przyjmiemy taki punkt widzenia, to kultura masowa, popularna i niska staje się nie tylko tym, co ogólnie dostępne, ale także tym, co w najszerszym kontekście, najczęściej i najgłębiej komentowane. Co więcej, kultura wysoka, elitarna, zarezerwowana dla wąskiego grona koneserów zyskuje z konieczności charakter masowy właśnie ze względu na cel, jakim się kieruje (tj. szeroki odbiór) oraz zależność od istnienia w *mass mediach*. Zamiast więc izolować się od kultury popularnej, jej wysoki odpowiednik skoncentrował się na asymilacji. W ten sposób wytwory kultury masowej – począwszy od romansu czy powieści wagonowej, a skończywszy na wywyższeniu sztuki ludowej, kiczu i kampu – doczekały wywyższenia i w różnoraki sposób pojętej nadbudowy interpretacyjnej czy ogólnie mówiąc znaczeniowej.

Klasyki krytyki kultury popularnej XIX i XX wieku – tacy jak Goethe, Ruskin, Nietzsche, Spengler, Ortega y Gasset, Greenberg, Riesman, Bloom, Johnson – zamiast ją skompromitować i zniwelować jej istnienie lub przynajmniej osłabić jej obecność i wywoływaną przez nią ciekawość, dokonali rzeczy odwrotnej, tj. zwrócili uwagę na jej specyficzny charakter i w jakiś sposób nobilitowali ją tworząc poniekąd nowy byt: kulturę wysoką o cechach kultury niskiej, inaczej mówiąc stworzono kulturę masową – ogólnie dostępną – która nie musi się siebie wstydzić. Cechą, która wszelako różnicuje, lub jeszcze do niedawna różnicowała kulturę masową i kulturę elitarną jest świadomość. O ile bowiem kultura elitarna wiedziała o tym, że jest elitarna, a także o tym, że istnieje taki byt jak kultura popularna, która nie jest jej częścią, o tyle kultura popularna właśnie nie wiedziała o sobie, że jest niska i nie miała poczucia odrębności wobec kultury wysokiej. Z czasem jednak, jak zauważa na przykład Pierre Bourdieu, masowość i elitarność zaczęły się ze sobą mieszać i to nie tylko na poziomie teoretycznym, czy akademickim. Doskonale może wyobrazić sobie współcześnie bywalca opery, który po mniej lub bardziej udanym spektaklu Toski, wraca do domu i siadając przed telewizorem zajada tzw. „chińszczyznę”. I odwrotnie,

nie ma wątpliwości, że młody człowiek pracujący w fast foodzie, może w drodze do domu słuchać na swoim iPodzie Strawińskiego czy chorałów gregoriańskich.

Wszystko to prowadzi do kilku wniosków. Przede wszystkim głębokiemu zatarciu uległy granice dzielące kulturę wysoką i kulturę niską, doświadczamy obecnie nie tyle jej mieszania czy nachodzenia na siebie, ale współobecności, utożsamienia. Jeżeli zaś jednym z podstawowych kryteriów kultury masowej jest właśnie jej dostępność, to trzeba zauważyć, że kryterium to – za sprawą mediów – objęło swoją mocą także kulturę wysoką. Masowa dostępność oznacza raz istnienie za sprawą wszechobecności nośników, a dwa multiplikację odbiorców, których klasyczny podział – podział tożsamościowy i wewnątrz różnorodny, o którym mówiliśmy wyżej – już nie istnieje. Ani język, ani wyznanie, ani wartości, ani etniczność, ani płeć nie są współcześnie definiensami kulturowymi. Kto ponosi za to odpowiedzialność? Albo: kogo jest to zasługą? Odpowiedź nie jest trudna, to media.

Zanim wrócimy do mediów, trzeba jeszcze dokonać wstępnych specyfikacji tego, co medialne. Kulturę masową i wysoką zwykło się odróżniać poprzez dyferencjację jej odbiorców, dzieląc ich na publiczność (a więc wiele osób „korzystających” z tego samego „produktu”, np. koncert rockowy) i audytorium (tj. niewielkie zgromadzenie koneserów, np. koncert filharmoniczny). Drugim wyznacznikiem było kryterium standaryzacji, tj. wytwarzanie takich „produktów”, które trafiałyby albo do jak najszerzego odbiorcy (np. audycja radiowa czy program telewizyjny) albo do odbiorcy w jak największym stopniu skonkretyzowanego (np. odczyt akademicki lub spotkanie miłośników filmów „nowej fali”). Niewątpliwie rolę zasadniczą spełniają tu właśnie media. Nadając np. program telewizyjny zakłada się istnienie odpowiedniego widza, który jednak – liczny lub konkretny – miałby aktywnie dokonywać wyboru oglądanego przez siebie programu, ale w ramach tego wyboru, w czasie aktualnym, pozostawać odbiorcą pasywnym, lub, inaczej mówiąc: receptorem treści przekazywanych. Ta aktywno-pasywna charakterystyka wydaje się dziś być w odwrocie. Media –

zwłaszcza telewizja, radio i Internet – przeszły od działania standaryzującego i formalizującego do działania globalizującego i współkreowanego. Nie tylko tworzy się programy, na treść i przebieg których bezpośredni wpływ może mieć odbiorca (reality show, konkursy, seriale, których bohaterowie wiodą losy zgodne z życzeniem publiczności), ale niekiedy całkowicie oddaje się w ręce odbiorców kształt danego produktu (np. współczesne portale informacyjne, których treść zależna jest od tego, co zamieszczają na nich czytelnicy-pisarze lub produkcja filmików na YouTube, gdzie nawet wielkie gwiazdy ulegają kreatywności fanów i oficjalnie aprobują ich pomysły na to, jak wyglądać powinien klip czy treść piosenki). Istnienie wspólnego mianownika treści medialnych rozszerza się falowo w coraz większym zakresie. Program produkowany w Kalifornii może doskonale wpasować się w realia Podhala, a muzyka fado być słuchane nad Morzem Martwym.

Media rządzą światem. Nie jest to już czwarta władza, ale władza pierwsza, o ile nie jedyna... Pojawienie się pierwszych periodyków papierowych w Europie w XVII wieku, powstanie radia, telewizji, a w końcu wszechwładza Internetu i telefonii komórkowej (którą dziś także należy zaliczyć do *mas mediów*) przyczyniły się do unifikacji gustów kulturowych i ujednoliceniu podmiotowym medialnych odbiorców. Ani podział na kulturę wysoką i kulturę niską, ani zróżnicowanie tożsamościowe nie mają w chwili obecnej zastosowania. Autonomiczne wartości tak kultury jak jej wytworów zostały wchłonięte przez media, a następnie przerobione na wartości o charakterze relacyjnym, uogólnionym i zależnym nie tyle – jak chciał jeszcze niedawno Umberto Eco – od intencji autora, dzieła czy, zwłaszcza, kompetencji czytelnika (odbiorcy), ale od wahań słupka oglądalności.

Istnieją przynajmniej dwa scenariusze zależnej od mediów kultury: po pierwsze, kultura ta może ulec mentalności zbiorowej kreowanej przez media, albo po drugie, kultura może wpłynąć na w coraz większym stopniu prymitywną treść medialną i wynieść ją ponad zaniżane standardy.

Z historii mediów

Prasa drukowana narodziła się w Europie, jak już zostało to powiedziane, w XVII wieku. Pierwsze polskie pismo, *Merkuriusz Polski Ordynaryjny*, ukazywał się od 1661 roku. Prawie 300 lat później powstało radio, a telewizja w latach 30. XX wieku. Rok 1971 to narodziny telewizji kolorowej. Istniał już wtedy Internet choć jedynie jako sieć ograniczona co do zasięgu i możliwości swobodnego jej używania. Prawdziwy rozkwit Internet przeżył w latach 90. XX wieku, a dziś, jak wiadomo, jest podstawowym medium komunikacji, zdobywania informacji, rozrywki i „istnienia”. Lata 90. to również telefonia komórkowa, która jednak, inaczej niż dziś służyła na początku rzeczywiście wyłącznie komunikacji werbalnej.

Od swojego początku, media masowe podlegają czterem zasadniczym funkcjom. Są nimi: funkcja informacyjna, interpretacyjna, kulturowa i rozrywkowa. Wydzielenie spośród funkcji kulturowej osobnej kategorii rozrywki jest swoistego rodzaju rewolucją datującą się na lata 60. XX wieku (Charles Wright). Rozrywka ma na celu redukcję napięcia tak u indywidualnego odbiorcy jak i w całym społeczeństwie czy grupie odbiorców. Należące do rozrywki gry, zabawy, konkursy służą relaksowi i odprężeniu. Są też skutecznym środkiem przyciągania uwagi i, żeby tak powiedzieć, czynienia sobie wiernych danego medium.

Za główną funkcję mediów uważa się ich charakter informacyjny. Media publiczne, jak nic innego, dostarczają informacji o wydarzeniach i stanie rzeczy począwszy od społeczności lokalnych, poprzez kraj, a na świecie skończywszy. Informacja ma także ogromny związek z polityką. Ważny jest też jej aspekt rozwojowy, a tu przede wszystkim dostarczanie wiedzy na temat wszelkich innowacji i rozwoju w różnych dziedzinach kulturowych.

Media odpowiadają za nurty interpretacji wydarzeń i zjawisk społecznych i kulturowych. Podawane informacje stanowią poniekąd jedynie bazę do przychodzącej później nadbudowy interpretacyjnej. Działalność ta koncentruje się głównie na wyjaśnianiu i komentowaniu danych treści informacyjnych. Taka funkcja ma oczywiście bezpośredni wpływ na kształtowanie się opinii publicznej, wpływanie na odpowiednio wykreowane lub w szczególności promowane normy, autorytety, oceny wydarzeń.

Niewątpliwie, interpretacja ma także znaczenie socjalizujące – obierając sobie odpowiedniego odbiorcę tworzy grupę tożsamościową, podlegającą niekiedy różnym działaniom społecznym. Polaryzacja opinii ma prowadzić do uzyskiwania społecznego, politycznego, kulturowego konsensusu. Konsensus ten krystalizowany jest często poprzez wybór i eksploatację odpowiednich autorytetów, które w konsekwencji kreują lub stwarzają opinię publiczną wykraczającą poza *mass media*.

Funkcja kulturowa odnosi się w jak najszerszym stopniu do kultury będącej zarówno źródłem mediów jak i ich adresatem. Kultura manifestuje się przez różnego rodzaju wytwory, które tworzą w rezultacie dominujące wzorce kulturowe, a także – co bardzo istotne – występujące wobec nich jako sprzeciw lub krytyka, subkultury. W taki sposób media wywołują wrażenie wolności i niezależności, a w istocie – jak powiedziała by M. Foucault – wprowadzają onnipotentne działanie dyskursu władzy-wiedzy. Tworzenie, podtrzymywanie, podkreślanie wartości kulturowych prowadzi do przekonania, że są one słuszne lub nawet jedyne. Nawet jeśli medialnie spreparowana kultura odnosi się do aktualnych – lub modnych – poglądów, np. do promowanie wielokulturowości – to można mieć przekonanie, że w istocie mediatyzacja wytwarza pewne przeciwstawne stanowiska, by wytworzyć dyskusję, której efektem będzie ustalenie normatywności nie tyle najszlachetniejszej, co najbardziej popularnej lub najliczniej reprezentowanej.

Dodatkową funkcją *mass mediów* jest działalność mobilizująca w sferze wszelkiego typu kampanii publicznych, od politycznych po religijne. Najbardziej powszechną formą tej funkcji medialnej jest reklama, która odnosząc się do pozostałych wyznaczników tworzy opis produktu ze względu na informacje, interpretacje, kulturę i rozrywkę.

Ciekawą z punktu widzenia kulturoznawstwa charakterystyką mediów publicznych jest ich charakter normatywny. Normatywność zahacza zaś o teorię społeczną, psychologię tłumu oraz etykę. Zważywszy na fakt kształtowania przez media opinii – czyli na ich charakter normatywny (w sensie: kreujący normy) właśnie – można założyć tezę, że media odpo-

wiedzialne są za ogólne postrzeganie i ocenę rzeczywistości. Ocena ta jest jedynie w niewielkim stopniu oryginalna i indywidualna – czy obiektywna po prostu – ma raczej charakter opresywny i kolektywny. Pojawia się w tym aspekcie także inny wyznacznik, obejmujący już bezpośrednio, moralność mediów. Jest to ich aspekt dysfunkcyjny. Dysfunkcja narkotyzująca – termin użyty przez Mertona i Lazarsfelda już w 1948 roku – odnosi się do kreowanego przez media powszechnego, społecznego stanu apatii. Odbiorca treści medialnych ma przekonanie, że poprzez informację, jaką dostarczana jest mu bezpośrednio za pomocą środków masowego przekazu – bierze udział w życiu danego społeczeństwa czy globalnie pojętego gatunku. Nic bardziej mylnego. Apatia wynikająca z dysfunkcji narkotyzującej mediów prowadzi do atrofii działalności jednostki i kreuje całe masy podmiotów pasywnych kulturowo, podmiotów, które pozostając w przekonaniu o swoim aktywnym udziale w życiu społeczno-kulturowym, są w istocie bytami wprost wyjętymi z platońskiej jaskini.

Uwaga ta otwiera nas obecnie na zasadnicze pytanie: jaka jest moralność mediów, jaka jest ich istotna odpowiedzialność i jak media wpływają na podmiotowe formułowanie/wcielanie w życie zasad etycznych?

Etyka a (medialna) współczesność

Etyka dziennikarska – lub szerzej pojmowana etyka mediów – zależna jest od dwóch aspektów: 1) moralności dziennikarzy (lub twórców medialnych) i 2) mediów jako takich (w rozumieniu np. danej stacji telewizyjnej, portalu internetowego, rozgłośni radiowej, danego periodyku drukowanego). Jasne staje się od razu, że te dwa pola zakresowe nie koniecznie muszą się ze sobą pokrywać. Elementem decyzyjnym jest – jakkolwiek zabrzmiałoby to ordynarnie – kontekst finansowy. Praca jako jeden z podstawowych elementów funkcjonowania jednostki w społeczeństwie stała się wyznacznikiem na tyle obszernym, że zagadnienie zgodności wykonywanego zawodu z indywidualną normatywnością czy światopoglądem nie jest, delikatnie mówiąc, eksponowane. Zależność jaka charakteryzuje nadawcę komunikatu medialnego, medium i odbiorcę tego komunikatu ule-

gła zachwianiu ze względu na autentycznie wyznawane wartości i uzależniła się od czynników ekonomicznych. Wojciech Słomski, w swoim opracowaniu tematu pisze słusznie: „Dziennikarz jest często **zmuszony** iść na kompromis w zakresie oceny faktów lub zajmować się tematami, które za istotne uważa nie on sam, lecz zatrudniająca go redakcja. Zwykle też materiał dostarczany do redakcji przez dziennikarzy jest poddawany selekcji i **obróbce** przez wyspecjalizowane zespoły pracowników medialnych (*media workers*), skutkiem czego do odbiorcy przekazu medialnego trafia jedynie niewielki fragment informacji, do których zdołał dotrzeć i które zdołał zarejestrować dziennikarz. Stąd niesłuszne byłoby obarczanie dziennikarzy całą odpowiedzialnością za sposób, w jaki funkcjonują współczesne media” [Słomski, 2009: 309].

W tej sytuacji należy zastanowić się jakie czynniki powinny kreować współczesne media i współczesnego dziennikarza? Inaczej mówiąc: jakim etycznym kodeksem, jaką normatywnością, jaką moralną klasyfikacją powinien on kierować się w swojej pracy?

Wydaje się, że słuszne byłoby określenie odpowiednich relacji wiążących dziennikarza i pracodawcę, wyznaczenie odpowiednich zasad funkcjonowania takiej symbiozy, zasady oparte o ogólnie respektowane normy etyczne właśnie. Jest to zadanie niełatwe ze względu na wspomniany wyżej element ekonomiczny lub, mówiąc inaczej, tzw. czynnik wolnego rynku, czynnik kapitalistyczny. Idealnym przykładem rozwiązującym ten problem są media internetowe, które trafiając dziś do największej liczby odbiorców, obarczają ich odpowiedzialnością za przekazywaną treść oraz umożliwiają zobiektywizowaną, wolną reakcję następującą w czasie rzeczywistym. Problem polega na tym, że istnienie w sieci np. prywatnych blogów opiniotwórczych nie przynosi korzyści materialnych (lub tylko w niewielkim stopniu).

Media publiczne powinny – i wydaje się, że każdy wyrazi co do tego stanowiska uznanie – kierować się zasadą wolności, obiektywizmu i prawdy. Jeśli nawet informacje przekazywane przez dziennikarzy są w istocie informacjami prawdziwymi, to ich interpretacja – jak wykazaliśmy to wyżej

– może być już naznaczona odpowiednim wpływem zewnętrznym. Tak więc prawda przekazu medialnego nie jest jednoznaczna z jej obiektywizacją, a wolność wyboru tematu i jego przedstawienia niekiedy może nawet wykluczać się z zasadą budowania i utrzymywania jak największej liczby odbiorców. Dodatkowym elementem utrudniającym obiektywizację mediów jest – wskazywane przez Ryszarda Kapuścińskiego – zjawisko koncentracji koncernów medialnych. Nawet jeśli przedstawione informacje są zgodne z rzeczywistością, to sposób ich przedstawienia – i to w szerokim kontekście dziennikarskim – zostaje uprzedmiotowiony względem czynnika zewnętrznego. Nie ma wątpliwości, że czynnik ten kieruje się wyłącznie zyskiem dlatego też obecnie mają miejsce sytuacje poniekąd kuriozalne, to jest takie, w których jeden właściciel skupia w swoich rękach środki przekazu medialnego nie tylko wobec siebie komplementarne, ale także sprzeczne czy wykluczające się. Sytuacja taka nie służy jednak obiektywizacji, ale dehumanizacji, instrumentalnego potraktowania odbiorcy wyłącznie jako źródła dochodu.

Zasada prawdy przekazu dziennikarskiego jest zasadą naczelną. Obecnie jednak dostrzega się przejawy świadomego przesycania treści prawdziwościami. W niektórych programach rozrywkowych, np. typu *reality show*, przekaz oparty jest na zasadzie pokazywania wyłącznie prawdy. Oczywiście jest jednak, że przedstawione wydarzenia opierają się także na scenariuszu i prawie nigdy nie są efektem rzeczywistego stanu rzeczy. Pokazywana „prawda” jest więc jej przeciwieństwem, choć nie jest fałszem – wzmagą się tu czynniki szoku, zaskoczenia, często opierając się na wulgaryzacji zachowań i sytuacji. Przykładowo: pokazywana w jednym z amerykańskich *reality show* scena porodu ma wywołać w odbiorcy wrażenie partycypacji w najbardziej intymnych, prawdziwych wydarzeniach przedstawianej rodziny. Tymczasem oczywiście jest, że poród ten, nawet jeśli odbywa się rzeczywiście, jest porodem w jakimś sensie teatralnym, wykreowanym, podległym zasadom oglądalności. Postać matki jest właściwie aktorką, która rzeczywiście rodząc dziecko, przestaje być jedynie kobietą i

ulega planowi, scenariuszowi, charakteryzacji. Inaczej mówiąc: przedstawione wydarzenie nie jest prawdą, jest prawdziwością kreacją.

Przedstawiony wyżej przykład wprowadza nas w zagadnienie funkcji mediów, ich zadania w oparciu lub bez wpływu etyki. Chodzi tu o problem tzw. misji. Media prywatne opierają swoje istnienie i funkcje na zysku. Jako takie stanowią instytucję, której głównym, a niekiedy jedynym celem jest przynoszenie dochodów. Jeśli zaś idzie o media publiczne, dotowane przez państwo z podatków publicznych (abonamentu), opierają się one – lub powinny się opierać – na zakładanej odgórnie misji. Misja ta rozumiana jest jako łączenie elementów informacyjnych, kulturowych i rozrywkowych na wysokim poziomie. Coraz częściej jednak zdarza się, że wzorem nadawców prywatnych, jako, że chodzi tu głównie o telewizję, misja obniża swoje standardy i staje się w rezultacie tworem kierującym się pod względem zadań i celów charakterem mediów prywatnych.

Tak przedstawiona sytuacja stawia pod znakiem zapytania istotę rzeczywistego zachowania misji mediów. Jeżeli bowiem pewne wyższe cele – takie jak kreowanie i przedstawianie (prezentowanie) kultury, rzetelna i prawdziwa informacja, kompetentny komentarz itd. – zostają zastąpione przez cel ekonomiczny, to media nie mają prawa odwoływać się do etyki kształtującej normy, a przyznać powinny, że mają charakter poza etyczny. To jednak nie leży w interesie mediów i dlatego z jednej strony twierdzić one będą, że spełniają misję (stoją na straży wspólnego dobra), a z drugiej dążyć do generowania zysków, jako należnych im gratyfikacji za wykonywaną pracę. Taka postawa zaś jest w oczywisty sposób etycznie niestosowna.

Czy oznacza to, że media powinny wyrzec się misji lub przyznać, że jej nie spełniają? Z punktu widzenia potrzeb społecznych, a także ze względu na globalny charakter mediów, sytuacja, w której media rezygnują z misji byłaby sytuacją groźną i niepożądaną. Niemniej jednak narzucanie stanowiska etycznego mediom – czy to publicznym, czy prywatnym – może być odebrane jako ograniczanie wolności tych mediów. Stąd najkorzystniejszą sytuacją byłoby powoływanie wewnętrznych organów o charakterze audy-

tu, które w oparciu o opinię niezależnych, obiektywnych autorytetów starałyby się wpływać na utrzymanie wysokiego poziomu etycznego – np. przez wspieranie podstawowych wartości takich jak godność, równość, wolność, tolerancja, *etc.* - w mediach. Pozostaje tylko pytanie: jaka etyka powinna stać się częścią mediów współczesnych, albo inaczej: w jaki sposób media współczesne mogłyby współdziałać z zasadną dla nich nowoczesną etyką?

Summary

The author discusses the history of the media and their functions. Then he examines the ethical aspects of their operation. Finally, he wonders what factors should create modern media and a modern journalist.

Bibliografia

- [1] Golka B., *Etyka dziennikarska – utopia czy ratunek*, (w:) *Zeszyty Prasoznawcze* 1-2/1995.
- [2] Rivers L.W., Mathews C., *Etyka środków przekazu*, Warszawa 1995.
- [3] Słomski W., *W kręgu etyki mediów*, (w:) tegoż, *Człowiek pośród dylematów i wyzwań etycznych współczesności*, Warszawa 2009.

Rudolf Dupkala, jr

Sociálno – politické myslenie Š. M. Daxnera

Socio-political reasoning of Š. M. Daxner

Keywords: *citizens, civil society, democracy, politics, state, idea of civil society*

K významným predstaviteľom slovenského sociálno-politického myslenia v 19. storočí (a osobitne v tzv. *matičných* rokoch) sa oprávnenne zaraduje aj Štefan Marko Daxner (1822-1892).

Tento – aj na Slovensku stále málo známy – národný apológ a buditeľ pochádzal z rodiny zemana. Vyštudoval právo a ako advokát pôsobil v Pešti, v Tisovci i v Rimavskej Sobote. Počas revolučných udalostí v roku 1848 bol za svoju národne uvedomelú spoločenskú angažovanosť obvinený z panslavizmu a odsúdený na trest smrti. Iba vďaka zmene vojensko-politickej situácie bol v zapätí oslobodený. Aktívne sa zapojil do činnosti „zboru slovenských dobrovoľníkov“, podieľal sa na formulovaní „Žiadosti národa slovenského“ (10. mája 1848) a zapájal sa do viacerých národnopolitických aktivít aj v tzv. *matičnom* období.

Od viacerých štúrovcov a predstaviteľov politického myslenia na Slovensku v 19. storočí sa odlišoval nielen svojim právnickým (nie teologickým) vzdelaním, ale najmä svojou konkrétnou praktickou angažovanosťou. Ako na to poukazuje aj D. Hajko: „Daxner bol viac realistickým mužom akcie než čistým teoretikom, bol skôr pragmatickým publicistom

než literátom v básnickom zmysle slova. Neboli mu blízke vzletné slavjano-filské či panslavistické vízie, ani kvetnaté národovedecké reči, ani neúčinné narábanie s pseudohumannými heslami a tézami“ [Hajko, 2001: 14].

V plnom rozsahu to dokladajú aj jeho práce, z ktorých sa žiada uviesť aspoň tieto: *Štátoprávne otázky, Slovenský demokratizmus, Strany politické, O rovnoprávnosti národnej, O národnosti* atď.

Možno povedať, že Š. M. Daxner - počas svojho života - reagoval pohotovo a uvážene na všetky spoločensky a politicky dôležité otázky postavenia slovenského národa. Jeho reakcie vyplývali z evolucionistického presvedčenia, že človek i spoločnosť sú v neustálom pohybe a že všetky problémy človeka i spoločnosti treba chápať z vývojového hľadiska. Daxner nebol za radikálne revolučné riešenia, bol za postupné zmeny, ktoré vedú k cieľu a tým cieľom bola zmena spoločnosti, jej zaužívaných (starých) mechanizmov fungovania, nastolenie nových vzťahov, nového právneho poriadku a v neposlednom rade i nových mocensko-politických štruktúr. V tejto súvislosti sa Daxner vyjadril aj k problematike človeka ako občana a s tým spätéj idey občianskej spoločnosti. Celú túto problematiku odvodzoval od chápania národa, štátno-politického usporiadania a práva, preto najskôr poukážeme na jeho chápanie tejto problematiky.

Š. M. Daxner nadväzoval na štúrovské chápanie národa, t. j. na jeho vymedzenie ako jazykového, geografického a mravného etnického celku, pričom bol herderovsky presvedčený, že každý národ môže prispieť k pokroku vo vývoji ľudstva. Pod vplyvom Veľkej francúzskej revolúcie vnímal práva i požiadavky národa v tesnej väzbe na práva a požiadavky človeka ako jednotlivca. V tomto kontexte chápal aj problematiku rovnosti ľudí ako rovnosti občanov pred zákonom. Nadväznosť na chápanie problematiky práv národa a práv občana v duchu odkazu Veľkej francúzskej revolúcie Daxner potvrdil napríklad v práci s názvom *O národnosti*, v ktorej - okrem iného - uviedol: „Idea národnosti časov našich len potom mohla sa v národoch kresťanských zrodiť, keď Veľká revolúcia francúzska privilégia a kasty z pästného práva stredoveku pochádzajúce zrušila a na ich

rozvalinách - vyslovením zásady rovnosti a slobody - práva človeka, ako uznanej osoby v štáte, ustálila“ [Daxner, 1958: 191].

Konštatovali sme už, že otázku emancipácie slovenského národa Daxner chápal a skúmal v tesnej väzbe na otázku emancipácie človeka ako „občana“ a to všetko v nadväznosti na učenie J.J. Rousseaua o tzv. „spoločenskej zmluve“. (Daxner používal pojmové spojenie „spoločenský kontrakt“). Uvedené učenie aplikoval aj na riešenie národnej a sociálno-politickej situácie v celom Uhorsku, čo ilustrujú aj tieto jeho slová: „Národná otázka (a jej riešenie v Uhorsku - pozn. R. D.) t.j. obnovenie sociálneho kontraktu medzi rozličnými národmi, bývajúcimi na území svätého Štefana“ [Daxner, 1958: 312].

Sociálny kontrakt má podľa Daxnera zaručiť nielen rovnoprávne postavenie jednotlivých národov v mnohonárodnostných „ríšach“ (monarchiách), ale tiež rovnoprávne postavenie všetkých jej občanov pred zákonom, lebo právo, ktoré pochádza priamo od Boha, sa má vzťahovať na všetkých ľudí rovnako, t.j. bez výnimky. S rovnakým postavením človeka (ľudí) pred zákonom súvisia rovnaké „občianske slobody“ a s tým súvisí aj napĺňanie idey občianskej spoločnosti.

Idea občianskej spoločnosti súvisí aj u Daxnera s problematikou chápania zákonodarstva a práva. Nie náhodou Daxner venuje práve problematike tzv. „prírodného práva“ osobitnú pozornosť. Svedčí o tom najmä jeho práca s názvom *Hlas zo Slovenska*, v ktorej si okrem iného kladie otázky: čo je právo? ako sa člení právo? aká je funkcia práva v spoločnosti? atď.

Slovom *právo* Daxner označuje ideu, ktorá prináleží „k najposvätejším ideám ľudského spoločenstva, prenášajúc ho z panstva slepej prirodzenej nutnosti do ríše slobody ducha. Právu odporuje bezprávie. Právo udržuje osobnú samostatnosť tvora slobodného vo vzájomnom pôsobení medzi taktiež slobodnými spolutvormi, ono sprostredkuje slobodu jednotlivca so slobodou iných, ono je harmónia a poriadok bytostí rozumných jednej pri druhej žijúcich“ [Daxner, 1861: 30].

Daxner rozlišoval dva *systemy* práva. Jeden predstavoval *právo večné*, resp. *prirodené*. Druhý charakterizoval ako *právo pozitívne*, resp. *historické*. Prvý *system* práva vychádza, či skôr pochádza akoby priamo od Boha a človek si ho môže osvojiť vďaka rozumu. Druhý *system* práva je produktom človeka, ľudskej vôle a ako taký je podriadený prvému. Právo, ktoré je produktom ľudskej vôle by sa malo približovať právu, ktoré je produktom božskej prozreteľnosti.

Úlohou prvého i druhého *systemu* práva je regulovať svojvôľu človeka i štátu. Právo stojí nad vôľou jednotlivca. Súčasne však Daxner upozorňuje, že prirodzené i pozitívne právo sa viaže nielen na každý národ, ale tiež na každého jednotlivca.

Zaujímavým je tiež Daxnerov názor na vzťah práva a morálky. D. Hajko v tejto súvislosti napísal, že *Daxner spochybňoval legitímnosť všetkých tých právnych noriem, ktoré nemajú morálny základ... lebo... zákonnosť musí mať aj svoj etický rozmer* [Hajko, 2001: 25].

Prirodzené práva, ktoré prináležia každému národu i každému človeku, sú *neodňateľné*. Medzi takéto práva Daxner zaraďuje: *právo na život, právo samostojstva* čiže sebaurčenia, *právo na zem, právo na reč, právo na vzdelanie v materinskej reči* a v prípade národa aj *právo na autonómiu* [Daxner, 1861: 30-31].

Uvedené práva dával - po vzore Veľkej francúzskej revolúcie - do priamej súvislosti s novým právnym a politickým usporiadaním spoločnosti, v ktorej významnú úlohu hrá nielen *slobodný národ* ako štátotvorný subjekt, ale tiež každý jednotlivý občan ako konkrétny nositeľ a vykonávateľ týchto práv. V danej súvislosti konštatoval: *Ako jednotlivý človek, tak podobne celý národ má večné, nezastaratelné práva, ktoré mu nijaký ľudský zákon nemôže vziať, bo tieto práva sú vyššieho pôvodu než ľudské zákony. Takéto právo je sloboda* [Daxner, 1958: 314]. K podstate národnej i občianskej slobody patrí podľa Daxnera, občianska i národná rovnoprávnosť chápaná ako rovnosť jednotlivcov (občanov) pred zákonom a to treba zdôrazniť, že bola (už v minulosti) a je (aj v prítomnosti) základná podmienka dobre fungujúcej občianskej spoločnosti.

Daxner sa prejavoval ako liberálny obhajca idey občianskej spoločnosti najmä svojim názorom na práva človeka ako konkrétnej osoby, t.j. ako jednotlivca. Pochopil, že jednotlivec môže mať garantované svoje práva iba ako *politický rovnoprávny* občan a to ako občan v štáte, v ktorom zákon a právo platí pre všetkých rovnako. V tomto zmysle treba chápať aj jeho tvrdenie, že *právo je idea, ktorou osobná samostatnosť jednotlivca - vo vzťahu k druhým jednotlivcom - sa udržuje, ktorou sloboda jednotlivcov v ich vzájomnom vzťahu sa vyrovnáva a akoby jedno spoločné harmonické pôsobenie usporaduje* [Daxner, 1958: 237].

Už z uvedeného vyplýva, že *život občiansky*, (t. j. život v súlade s ideou občianskej spravodlivosti) je bez plnej rovnoprávnosti jednotlivcov (občanov) vskutku nezmyselný. Z hľadiska súčasného vnímania občianskej spoločnosti je aktuálnym najmä Daxnerov postreh o nevyhnutnosti *vlády* (panstva) zákona a práva v spoločnosti, bez čoho je akokoľvek prezentovaná idea občianskej spoločnosti len neproduktívnou, ba dokonca zavádzajúcou víziou, alebo utópiou. Občan môže mať skutočne (de facto) garantované svoje občianske práva iba v spoločnosti kde *vládne* zákon, kde zákon platí rovnako pre všetkých atď.

Uviedli sme už, že Daxner doslova „programovo“ skúmal problematiku slobody a práv jednotlivca (občana) v bezprostrednej väzbe na problematiku slobody a práv národa. Snažil sa tak *nájsť cestu pre uplatnenie sa moderných politických ideí Veľkej francúzskej revolúcie nielen v oblasti práv jednotlivcov, jednotlivých osôb* (občanov - pozn. R. D.), *ale aj v oblasti práva národov na sebaurčenie. Pretože ideál slobody, rovnosti a bratstva sa v tradičnom chápaní týkal najmä osôb - jednotlivcov, spomenutá paralela bola pre Daxnera mostom, ktorým chcel preklenúť medzeru medzi týmto ideálom a špecifickými potrebami slovenského národa, ktorý sa začal formovať ako novodobý národ* [Hajko, 2001: 30-31].

Daxner argumentovane presviedčal, že ak sa Slováci vzdajú idey národnej rovnoprávnosti, rezignujú tým aj na rovnoprávnosť občiansku a teda aj na samotnú ideu občianskej spoločnosti. Rovnoprávnosť národná

i rovnoprávnosť občianska vyplývajú z toho istého princípu slobody a z toho istého prirodzeného práva.

Predpokladom objavenia sa a napĺňania idey národnej aj občianskej rovnoprávnosti bola likvidácia feudálno-stavovského princípu, na ktorý sa viazala nielen *stará* (feudálna) morálka, ale tiež *stará* (feudálna) zákonodárnosť. Idea národnej i občianskej rovnoprávnosti predpokladá ako *novú* morálku, tak aj *novú* zákonodárnosť a s ňou spojené nové politické usporiadanie spoločnosti. V tejto súvislosti Daxner upozornil aj na pojem a problém *demokratizmu*.

Pojem *demokracia* Daxner definoval v článku nazvanom *Slovenský demokratizmus*. Okrem iného tu uvádza: *slovo demokracia – po slovensky národovláda – označuje taký stav niektorého národa, kde on sám panuje a nie jednotlivý človek alebo nejaká privilegovaná kasta. V tomto zmysle teda demokracia je protikladná strana absolútnej monarchie aj aristokracie* [Daxner, 1958: 343].

Niet pochybností o tom, že Daxner demokraciu obdivuje ako ideál politickej moci, resp. formy štátu, ktorý je schopný zabezpečiť všetky občianske i národné práva a slobody. Tento *ideál demokratizmu*, ktorý môže byť vzorom pre všetky národy a pre všetkých ľudí, Daxner odlišuje od tzv. *zrasteného demokratizmu*, t.j. od konkrétnej podoby demokratického usporiadania v tom, ktorom štáte. Doslova v tejto súvislosti tvrdil, že *zrastený demokratizmus u rozličných národov a v rozličných štátoch je rozličný, bo ináč tieto národy nezachovali by svoju individuálnosť a svoje rozdielne príznaky* [Daxner, 1958: 344].

Nazdávame sa, že aj v tomto prípade sa Daxner prejavil ako veľmi citlivý pozorovateľ spoločensko-politického diania, lebo dokázal odhaliť to, čo v jeho dobe iní autori na Slovensku odhaliť nedokázali. Daxner totiž naznačil, že aj demokracia (a s ňou spätá občianska spoločnosť) môže mať pri zachovaní fundamentálnych znakov rôzne podoby. Toto zistenie sa stáva aktuálnym aj dnes, keď sa rozširuje *rodina* demokratických krajín v Európe (t.j. Európska únia) o nové krajiny, ktoré sa - okrem iného - vyznačujú aj špecifickou podobou svojich demokratických modelov

a systémov, vrátane inej podoby v nich budovanej a rozvíjanej občianskej spoločnosti. Aj s prihliadnutím na túto skutočnosť – možno konštatovať, že Daxner bol naozaj sociálno-politickým mysliteľom a autorom, ktorý – napriek tomu, že žil a tvoril v 19. storočí - nepatril a nepatrí len minulosti.

Š. M. Daxner prispel svojím dielom k rozvoju sociálno-politického myslenia na Slovensku spôsobom ako málokto iný. Ukázal na reálne možnosti rozvoja slovenského národného i politického života v smere jeho demokratizácie, v smere budovania spoločnosti založenej na princípoch slobody, rovnoprávnosti a zákonodárnosti platnej (záväznej) pre všetkých, čím prispel aj k oživeniu idey občianskej spoločnosti. V týchto súvislostiach je ideový a konkrétne sociálno-politický odkaz Š. M. Daxnera aktuálny aj dnes, t. j. s odstupom času.

Summary

The paper analyzed and interpreted understanding of ideas of civil society and political issues in creating Š. M. Daxner. Nowadays, democracy is considered to be the only reasonable real and right system. Thanks to its numerous rules, adequate rights and freedoms it is able to assure law and order. Additionally it gives its citizens the possibility to realize their dreams, ambitions and opportunities. Democracy creates many possibilities for those who want to seize it.

- [1] Hajko, D. 2001. *Filozofické návraty a vízie*. Bratislava: IRIS.
- [2] Daxner, Š. M. 1958. *O národnosti*. In : *V službe národa*. Bratislava.
- [3] Daxner, Š. M. 1861. *Hlas zo Slovenska*. Pešť.
- [4] Daxner, Š.M. 1958. *Že agitujeme, rodáci ?* In : *V službe národa*. Bratislava.
- [5] Daxner, Š. M. 1958. *Ani dôvery, ani strachu!* In : *V službe národa*. Bratislava

Ramiro Délio Borges de Meneses,
António Carneiro Torres Lima

Humanização em Saúde: do serviço à liturgia

Humanisation of health care

Keywords: *philosophy, society, health, care, education*

Introdução

A humanização hospitalar realiza-se no “encontro” pessoal do médico com o doente. Este encontro passará pela restituição da “dignidade” do doente, inculcada pela restauração da “dignidade do acto médico”, numa luta contínua e persistente contra a sua despersonalização, respeitando, no doente, a globalidade da sua natureza física, espiritual, psico-afectiva e social.

O aperfeiçoamento dos meios de diagnóstico, impostos pela sua necessidade, não podem ser o paliativo perante o ser pessoal e profissional, que é o médico, na procura de uma visão enquadrada e multifacetada do doente. Mas, sem que se possa dispensar de se colocar nesta atitude de “terapia” (serviço), de ser o primeiro agente da humanização, porque é Homem e porque é médico. Há uma “equipa de saúde”, cujo concurso dos vários e diferenciados elementos se concretiza numa eficiente acção curativa e num mais rápido reencontro da harmonia do doente. [Almeida, 1987: 95-96].

Esta equipa fortalece-se, se, tal como se refere na – *Gaudium et Spes* :

- aceitar a unidade no seu necessário;
- respeitar a liberdade no opinável;
- exercer a “caridade” em todas as situações.

Tal como se professou na – *Gaudium et Spes* –, a humanização, sendo caracterizada pelo diálogo, distinga pelo desejo apenas do amor *per se* e à verdade, guiando-se pela necessária prudência, sem nada, nem ninguém excluir [AA. VV. – *Concílio Ecuménico Vaticano II*, 1966: 92, 674].

O profissional de saúde, na humanização, deverá ter atitudes de serviço humilde, de compreensão e acolhimento, testemunhando uma vida de simpatia universal, quebrando, sempre que possível, a impessoalidade do acolher.

Este será pela pena do Professor Walter Osswald, como bom médico, na perspectiva do público, aquele que atende com afabilidade, dispensa conselhos, examina com profundidade, diagnostica com infalibilidade, receita com proficiência, vive em permanente disponibilidade, mantém relações quase afectuosas com os familiares e anui aos pedidos (dar alta, ir a casa ao fim de semana, mudança de salas e de visitas).

O mau médico é altivo, apressado na entrevista médica, vago no diagnóstico, não autoriza visitas, não dá alta, não dialoga com o doente ou com os familiares, não explica, é ignorante inseguro. Os doentes vêem-no, mas ele não vê os doentes [Osswald, 1987: 91]. Um representa-se no Bom Samaritano e o outro no Mau Samaritano.

A pós-modernidade parece que gerou, em nós, como “era do vazio”, pela fragmentação axiológica, um “altruismo indolor” e indiferente. Teríamos, assim, um individualismo caritativo, difícil de sustentar, que se move no “egoísmo”.

Parece mistér ir mais além da súbita exaltação da ajuda formal e inquirir, a partir de uma suspeita que já faz parte da tradição moderna, que está por trás de tudo isto. Se os valores dominantes da nossa cultura são individualistas – mau samaritano –, porque é que as pessoas dedicam tanto tempo e energia aos outros? Serão necessários os sentimentos fortes, como

a compaixão, solidariedade e responsabilidade para ajudar o próximo? Será possível altruísmo em tempo de cepticismo? [Béjar, 2001: 23-24].

Tudo quanto o Hospital revela com *bonum est faciendum* ou se refere ao – *malum vitandum*, o que faz ou o que omite, a abundância do seu equipamento ou a penúria dos seus meios, as suas opções ou indecisões, afectando-nos concretamente a todos. Ora o bom, ora o mau, a opção ou a sua ausência, os actos e as omissões, tudo se apresenta como expressão da Ética, ao relacionar costumes com leis e tem por guia tudo quanto é conveniente para o homem, na sua dignidade, ou para a sua realização como ser humano, porque é ser naturalmente para o bem, como começa Aristóteles a sua Ética a Nicomaco, sendo repetido por S. Tomás de Aquino [Béjar, 2001: 88]. Segundo o professor W. Osswald, o Hospital, nomeadamente o Hospital Geral ou Académico, apresenta-se ao doente como estranho num impenetrável mundo, ericado de técnicas, povoado de seres apressados e distantes, cruzado de corredores labirínticos, regulado por códigos desconhecidos. Deveremos dar uma dimensão humana ao encontro do doente com o Hospital, não só garantindo-lhe o conforto, orientação e informação a que tem direito, mas também uma personalização na prestação de cuidados de saúde.

Tudo isto é um mandamento irrecusável para o médico, não apenas na enfermaria como na consulta mas, sobremaneira, na Urgência, tantas vezes degenerada em posto de prestação de cuidados primários ou degradada na confusão, em que ninguém se entende, ninguém manda, ninguém é responsável e onde se não observam regras mínimas, respeitadoras da dignidade dos que para lá são atirados pela doença ou pelo acidente.

A humanização passa por “dar prioridade ao outro” pelo agir responsabilmente, no hospital. A humanização é uma questão eminentemente ética e axiológica dado que postula, como seu princípio e fim, uma antropologia aretológica, que informa todos os cuidados de saúde. Apresenta-se, pois, como a “prioridade das prioridades” em saúde. *Per naturam suam*, a humanização é um “serviço” ao doente. Toda ela terá de ser uma “terapia”

(serviço) para reabilitar o doente. Tal como o doente, “leit-motiv” da humanização, o médico é causa eficiente, sendo a material e formal na pessoa do paciente.

A humanização será sempre a “vida do serviço” e o “serviço da vida”. Descreve-se fenomenologicamente como antropologia da “terapia” e uma “terapia” da descrição da antropologia clínica (médica).

Será comum, segundo W. Osswald, aos modos de apreciar o “serviço hospitalar”, pela perspectiva ética, condensar em dois parâmetros: competência profissional e qualidade humana. É ético tudo o que se faça para melhorar, constantemente aperfeiçoar e criticamente examinar os graus de qualidade.

Assim, tudo quanto se opere na humanização dos hospitais será, *per essentiam*, eticamente correcto. Sem ignora os direitos dos profissionais de saúde, serão os direitos dos doentes que a priori deveremos considerar na perspectiva do Hospital [Osswald, 1987: 91].

Da mesma forma, segundo W. Osswald, serão os seguintes “vectores morais” relativamente à humanização de serviços:

- relação com o doente, a atitude de respeito, de espírito de ajuda, de interesse, de serviço competente e personalizado, sendo *de novo* definida e sublinhada em códigos deontológicos (desde Hammurabi e Hipócrates até às Declarações de Genebra e Helsinquia) no esforço continuado por se manterem necessariamente lembrados;
- relação entre colegas, e restantes pessoas da instituição, a agregação harmoniosa de competências de outros especialistas caracteriza o trabalho de equipa, desenvolvido em hospitais, a que se opõe ainda uma atitude individualista do médico, qual chefe carismático ou ditador;
- relação com a instituição, aos mais variados níveis (serviço, entidade, direcção geral, ministérios), onde tentações várias o poderão afastar da visão estritamente ética [Osswald, 1987: 91].

A própria ideia de humanização de serviços reclama claramente uma “carência”. Se é necessário “humanizar” é o sinal que há qualquer coisa que necessita de intervenção. Se a etimologia significa “tornar humano”, será

necessário atender objectivamente à realidade, que é “desumana”. O estado humanitário de muitos dos nossos hospitais é absolutamente “deficitário”.

Surge frequentemente uma tecnologia profundamente sofisticada, que parece substituir, de algum modo, a sua “corporeidade” como objecto material de atenção diagnóstica.

Porém exigências objectivas de uma colectividade, que é limitadora da liberdade pessoal, comporta pedir, relativamente às exigências de todos, sendo inadequados para uma “relação empática”. Uma relação empática é absolutamente “terna”, como bem “descreveu” E. Stein. A ternura é uma “Gabe”, não sendo uma experiência momentânea, mas recompensa de um itinerário “para cima”, para a plenitude. Como impulso “para cima”, é uma “abertura” incessante ao outro. Tende sempre para a frente pela verdade (*gaudium ex caritate*). Tal como referia E. Stein, a ternura será aquela oferta que vem da “sabedoria do coração”. Tender para este horizonte será possui-la e a sua nostalgia já é “ternura”. A empatia lança-nos na ternura, que é um estado imóvel e sempre igual.

O inevitável confronto surge com realidades características diversas, variadas experiências existenciais, diversas exigências, que nem sempre se chegam a confrontar reciprocamente. Variados problemas de humanização se colocam, como poderemos analisar, nos seus aspectos e implicações ético-axiológicas.

Burocracia

Este fenómeno apresenta-se como uma consequência e não como um antecedente. Os actos médicos facilmente se tornam rotineiros, de tal forma que os profissionais podem ser “rotulados” dentro dos serviços. Tudo isto se agrava pelo facto de a organização hospitalar e os termos estipulados responderem mais aos interesses dos médicos do que aos dos doentes. Para o hospital parece necessário marcar as “normas” rigidamente, bem como procedimentos, os quais devem ser cumpridos pelos que trabalham

nestes centros e criar muitos papéis, entre os quais as características dos doentes se diluem e ficam obscurecidas. A multiplicidade de informação perde-se dentro do organigrama e amontoa-se por “inércia” [Gafó Fernandez, 1994: 32-33].

Outra expressão da “burocracia hospitalar tem a ver com um grande número de profissionais que têm de contactar diariamente com o doente. Logo, a consequência, difícil de evitar, é que não só “passem por ele”, como fez o Sacerdote e o Levita da parábola do Bom Samaritano, que passaram ao lado, não prestando os devidos cuidados. Nenhum dos médicos, que formam este – batalhão sanitário –, se sente implicado se chamado a procurar uma relação pessoal com o paciente. Esta fica marcada pela ineficácia, pelo anonimato e pela falta de “alma do sistema”. A burocracia conduz à ausência de relação e de diálogo médico/doente, reduzindo esta a uma “formalidade” [Gafó Fernandez, 1994: 33].

A atitude do Sacerdote e do Levita do Templo de Jerusalém são bem o exemplo da frieza e dureza, tornando-os funcionários do oculto. Da mesma maneira a burocracia subleva-nos ao sentido do funcionalismo público de um hospital. A inércia e ineficácia dos serviços são orientados pela burocracia, onde residem corpos sanitários sem espírito e sem vida. Como refere Daniel Serrão, a burocracia é essencial à organização material das sociedades humanas, sendo tanto mais necessária e eficaz, quanto menos livre seja a mesma sociedade. À letra, a burocracia é o poder da mesa coberta de burel e não do homem, que está por detrás dela. Assim, burocratizar o acto médico é transformar numa “caixa” o atendimento, será retirar à pessoa, que se sente doente, o seu direito de decidir sobre a forma como quer ser ouvida, examinada e tratada.

A burocracia distancia os doentes do corpo clínico, ficando um “corpo informe e desfigurado”. A burocracia é *per naturam suam* desumana. Refere-se às coisas e não às pessoas. Sempre, em sentido figurado, a burocracia labora com símbolos e não com as realidades. Os doentes são cifras e tratados como objectos, sem nome e por um número.

Relativamente aos doentes, sendo considerados como menores de idade, e, em relação aos médicos, vendo-os como “ávidos comerciantes” de lucro fácil, são entregues a si próprios e sem a tutela do Estado.

O sentido humanizador, e em oposição à burocracia dos serviços hospitalares, para não permitir a redução do médico a mero funcionário público de um organismo do Estado, passa pela clara e inequívoca demonstração, no trabalho diário, de que o atendimento correcto ao doente, com todos os nossos conhecimentos, com os nossos meios e com o nosso tempo e, sobretudo, com todo o nosso afecto (como se exemplifica pela narrativa do comportamento exemplar). Esta deverá ser a primeira e última das nossas ocupações e preocupações [Gafó Fernandez, 1994: 87].

A burocratização traz consigo a despersonalização. O *homo dolens* transforma-se em “cobaia” e o hospital vai numa “linha de montagem”. A desumanização, pela burocracia, com o tempo, traduz-se em incómodos para o doente e pode ser causa de outras doenças desde as psicossomáticas até às nosocomiais [Marchesi *et alli*, 1987: 47].

Os próprios serviços de saúde (nacionais) estão, em grande parte, sob acusação: o doente é oprimido ou “esmagado”.

Especialização

O final da parábola dá uma resposta muito humana. Também, no amor ao próximo, há uma certa “divisão do serviço” [Knauer, 1987: 201]. Sem dúvida que a “especialização” é uma força humanizadora, por parte de médicos e de enfermeiros, contribuindo para uma melhor “qualidade de vida” e de atendimento ao doente, o que poderá significar uma “sanidade de vida”. A humanização, em saúde, oscila entre a “quality of life and sanity of life” e poderá ir desta àquela e “vice-versa”.

Porém, algumas consequências desumanizadoras de especialistas, originando que os doentes sejam forçados a escolher unicamente entre aqueles, o que obriga, naturalmente, que a hierarquia entre os profissionais se oriente pela sua capacidade técnicas, mais do que pelas suas capacidades

humanas. O médico deixou de ser considerado como ele mesmo, como uma personalidade com seu crédito científico-técnico adequado (definido na sua competência); para passar, porém, a ver-se considerado na reputação de uma equipa, de uma empresa ou de um sistema de saúde.

Hoje-em-dia, o doente corre para um hospital ou a este ou àquele serviço atraído pelo prestígio de um médico, na sua especialidade, ou pela tecnologia avançada. Sabe que existe tomografia, ressonância magnética nuclear ou o PEI ou, então, a cirurgia não evasiva, indo consumir essa tecnologia de ponta.

Os doentes, muitas vezes, devido ao desconhecimento, sendo um factor de desumanização, consideram um meio complementar de diagnóstico como uma terapêutica, fazendo pressão sobre o médico, desnecessariamente, para que assim proceda. As especializações e sub-especializações são fundamentais para humanizar, mas muitas vezes esquecem o aspecto “holístico” do doente, particularizando sintomas e sinais clínicos. O exagerado consumo de tecnologia da saúde tem graves implicações na saúde e na doença [Gafó Fernandez, 1994: 34].

Paradoxalmente, perante a multiforme variedade de “especialidades”, os profissionais que possuem mais contacto com o paciente, como auxiliares de limpeza, paramédicos, com um *status* mais baixo e mesmo de carácter cultural, com menor formação em “recursos humanos”, desenvolvem valiosas capacidades no relacionamento com os doentes.

Segundo a humanização, a especialização tem a ver com a competência científica e nada com as ideologias. As distintas ideologias desumanizadoras permeabilizam o sistema de saúde e frequentemente são interiorizadas pelos pacientes, que podem incluir as “crenças” seguintes: o acompanhamento sanitário será mais um privilégio do que um direito; algumas doenças são repreensivas; o estado terminal considera-se uma posição de “paria”; os médicos são onnipotentes; a capacidade dos profissionais para um acolhimento (misericordioso) é inversamente proporcional à competência tecnológica.

Atendimento humanizado e suas exigências

Seguindo o esquema de Howard, o atendimento humanizado ao doente, quer na ordem teórica, quer na ordem prática, bem como nas entrevistas com os próprios doentes, em qualquer das muitas formas em que se desdobre, desde o ambulatório simpático até à aterradora sala de operações, exige do médico muito mais do que conhecimentos científicos; exige “cultura”; exige um conhecimento profundo do fenómeno humano *in genere*, e do mesmo fenómeno em grupo, a que pertencemos, do seu microcosmos cultural e social, porque é aí que vamos aprender e compreender, em todas as dimensões, o fenómeno do adoecer humano.

O atendimento médico, fundamento essencial de toda a actividade clínica, é, ao mesmo tempo, um “acto cultural” e um “exercício científico” (diagnóstico e terapêutica).

O acto científico, para o qual o médico se tem de preparar numa atitude de aprendizagem permanente, revela o atendimento da pessoa doente como “acto cultural”. Se a cultura se define como aquilo que o homem acrescenta ao homem, a educação é a cunhagem efectiva do humano, ou seja, segundo F. Savater, o homem só chega a ser homem através da “aprendizagem”.

O acto médico, bem expresso na parábola do Bom Samaritano, é aquele de que tudo depende e do qual tudo regressa, permanece sem alteração: dois homens que se defrontam em momento singularmente rico de responsabilidade ética, consciência a consciência, um vocacionado para ajudar, (samaritano), outro carenciado de ajuda (semi-vivo). [Serrão, 1987: 84-85].

Os elementos dessa exigência num cuidado humanizado referem-se nos seguintes elementos:

- Reconhecimento da dignidade interior de todo o doente. Não existem pessoas com menos valor, porque poderia acentuar o seu sofrimento;

- Unicidade do doente: este deve ser tratado como indivíduo concreto, com a sua história, atributos, necessidades e desejos;
- doente deve ser tratado na sua globalidade, indo dos cuidados primários até aos diferenciados, como uma personalidade complexa e holística, que desemboca em atitudes reducionistas que restringem o paciente à sua dolência ou à sua sintomatologia. (Uma consequência desta aproximação global seria o profundo respeito pela privacidade do doente, que pode ser lesionada por um tratamento holístico. Será indiscutível que o conhecimento dos segredos e a intimidade do paciente é uma forma de poder latente, que pode ser compartilhada com outras pessoas, perante uma medicina socializadora, violando a interioridade do paciente).
- Respeito pela “liberdade” é dos elementos mais importantes da humanização do atendimento em saúde. Salienta o reconhecimento de que o paciente goza de “autonomia”.

O paciente possui um controlo significativo sobre o seu destino, dentro dos limites impostos pela sua situação física e cultural. A humanização pela liberdade depende da autonomia do sujeito.

Segundo Kant, a autonomia da vontade é aquela propriedade graças à qual ela é para si mesma a sua lei, independentemente da natureza dos objectos do querer. O princípio da autonomia consiste em não escolher senão de modo a que as máximas da escolha estejam incluídas simultaneamente, no querer mesmo, como lei universal. [Kant, 1995: 85]. Segundo o filósofo de Koenigsberg, a dependência em que uma vontade não absolutamente boa se acha em face do princípio da autonomia – a necessidade moral – é a obrigação e a necessidade objectiva de uma acção, por obrigação, chama-se “dever” [Kant, 1995: 83-84].

Se a liberdade do doente, segundo o princípio da autonomia, fosse absoluta e sem restrições, desumanizaria os próprios profissionais, impondo-se a liberdade daqueles sobre a destes. O termo da minha liberdade é o começo da liberdade do outro. Segundo I. Kant, a liberdade do doente, para remediar suas necessidades, poderia anular as opções dos outros.

Também é verdade que o reconhecimento da liberdade e a autonomia dos pacientes pode libertar os próprios profissionais, que não são os únicos que devem assumir as responsabilidades na atenção ao próprio doente. A humanização é uma libertação.

Segundo o idealismo transcendental kantiano, a humanização será o exercício da “liberdade”, onde se revela a pessoa humana. À ideia de liberdade está inseparavelmente ligado o conceito de – “autonomia” –, e a este o princípio universal da moralidade, o qual na ideia está na base de todas as acções de seres racionais.

Pela pena de I. Kant, como ser racional e, portanto, pertencente ao mundo inteligível, o homem não pode pensar nunca a causalidade da sua própria vontade senão sob a ideia de liberdade, pois que independência das causas determinantes do mundo sensível é liberdade. Ora, à ideia da liberdade está inseparavelmente ligada o conceito de “autonomia” e a este o princípio universal da moralidade, o qual na ideia está na base de todas as acções dos seres racionais [Kant, 1995: 102].

Segundo a antropologia de Kant, é de grande importância conhecer a “outra face da medicina” ou o “ponto de vista do paciente”, algo que se poderá fazer, metodicamente, pelas ciências técnicas, como sejam pelas ciências sociais ou pelas humanidades, cuja importância na formação do médico é fundamental, com vista à sua humanização, porque todo o médico que só sabe Medicina, nem Medicina sabe (A. Salazar).

A participação dos doentes é um lema humanitário, que pode ter alguns matizes desumanizantes. A experiência clínica demonstra que não podem absorver física e mentalmente toda a informação necessária e suficiente para se atingirem decisões racionais sobre a patologia em causa.

Mesmo que se informem compreensivelmente os doentes sobre as opções terapêuticas e prognósticos, também será verdade que a sua angústia e medo pode-los-á mobilizar de tal forma que se limitem a seguir as recomendações dos médicos e passarem pelas fases de Kúler-Ross (negação → aceitação). Aqui surge a aportação da principiologia de T. L.

Beauchamp e J. F. Childress perante a beneficência, pela qual poderá surgir o “paternalismo”.

O paternalismo implica, como entidade desumanizante, uma certa forma de interferência com a recusa para adaptar-se às preferências de outra pessoa em relação com o seu bem estar. Os actos paternalistas implicam, por um lado, força ou coerção; por outro, engano, mentira, manipulação de informação ou não revelação da mesma. (...) O paternalismo é a desautorização intencionada das preferências ou acções conhecidas de uma pessoa, sempre que estas que as desautorizam, justifica a sua acção com o propósito de beneficiar ou evitar o dano à pessoa cuja vontade está desautorizada. [Beauchamp, Childress, 1999: 259-261].

Assim, muitos médicos, em nome do humanismo, julgam que se deve transmitir a “verdade total”, em determinadas patologias, mesmo que tal os prive da oportunidade de planificar e de vivenciar a sua morte.

O Igualitarismo, na relação médico-doente, constitui uma exigência da humanização, ainda que difícil ou quase impossível de realizar, dado que a sociologia hospitalar e o empirismo do viver confere aos clínicos um *status socialis* de superioridade. A vulnerabilidade e a dependência do paciente poderá incrementar esse poder latente dos profissionais, que parece seguirem o axioma de F. Bacon: “saber é poder”. Aqui parece verificar-se o lema do *Novum Organon*.

Com efeito, os direitos e deveres dos doentes encontram-se consignados em Cartas e em Códigos, o prestígio económico e social de certos doentes, a globalização planetária e outros factores poderão contribuir para originar atitudes de reciprocidade mútua e incrementar a possibilidade de uma relação humana entre todos, dentro de um Hospital, que poderão estar condicionadas pela “empatia e o afecto”.

Poderemos considerar este aspecto mais controverso na humanização hospitalar. No aspecto psicológico, uma forte e crescente implicação dos profissionais poderá quebrar a energia emocional e impedir que estejam bem equipados para as exigências da sua prática. A implicação afectiva

pode dificultar as decisões objectivas e diminuir a autoridade necessária para dar seguimento às medidas diagnósticas e terapêuticas.

A humanização, em saúde, segundo a lógica simbólica, faz-se de constantes e variáveis, implicando necessariamente uma semântica e uma sintaxe. Na primeira, buscou-se os significados e sentidos, enquanto que, na segunda, pretende-se a “coordenação” de todas as variáveis que a informam [Sousa Alves: 1998: 259-270].

Hospitalização

Este processo de hospitalização ou internamento introduz o doente num mundo diverso do que foi vivido. Surge, agora, uma experiência de finitude, tão próxima, mas que estava longe do horizonte existencial do “paciente”. Este está no participio presente do seu “sofrimento”. Encontra-se num estado de indubitável necessidade e numa experiência de estranheza.

O ambiente hospitalar é marcado pela “estranheza”. Tudo num hospital é “estranho”: o espaço físico, as pessoas, os doentes e os ritmos.

Todos os ritmos da terapia estão em função do doente, que tem um durar patológico. Este “está no leito” (Kliniké).

A hospitalização é a “fractura” de um existir, primeiramente “são” e depois “doente”. O hospital é fracturante entre a vida quotidiana e a vida alternante. Uma fractura perante os familiares, que não o poderão ver, quando desejam, mas perante horários estabelecidos pelos técnicos de saúde. A hospitalização impõe uma “fractura” no trabalho, que não poderá exercer e quando voltar da – klinické – à – oikía – poderá ser outro [Salvino Leone, 1997: 8-9].

A hospitalização é uma “quebra de relações”, tal como se refere na etimologia de “fractura”, como participio futuro de “frango”.

Hospitalização domiciliária

Um co-factor da humanização reside na “hospitalização domiciliária”, a qual determina uma nova forma de aproximar doentes e familiares, onde

surgirá uma profunda solidariedade, que é um elemento aretológico. As dificuldades da “proximidade”, são muitas no meio hospitalar, quer público e quer privado. Desde a terapêutica casuística até ao acompanhamento clínico diário é a dominatário sinónimo da proximidade ao próximo (doente). A maioria dos cuidados primários e secundários, prestados no domicílio, poderão ter maior eficácia neste espaço, mas poderão ter alguns custos acrescidos para as famílias. Talvez, um dos maiores problemas se encontre nos recursos económicos e financeiros.

Para a clínica, como se assinala, em países avançados, na Europa, reconhece-se como uma forma premente de humanização dos cuidados, no sentido de tornar mais eficaz a saúde e ficar ligado à produtividade e à melhor qualidade de vida.

A hospitalização domiciliária define uma nova “territorialidade” para a prestação de cuidados de saúde adequados e proporcionados às patologias, que poderão estar condicionados.

As expressões aretológicas são mais visíveis no domicílio, porque não sai do seu “habitat”. Segundo M. Heidegger, a ética é a morada da conduta humana. Assim, aqui se vê que a humanização é uma realidade ética e como esta é a expressão filosófica mais humanizadora, desde a norma objectiva da moralidade até a múltiplas expressões aretológicas, ora a nicomacoqueia, ora a cristológica (moral neotestamentária). De facto, *per se* a hospitalização domiciliária “deverá” ser a melhor forma de humanização dos cuidados de saúde, porque consegue, na ordem da epistemologia moral, estabelecer as relações e fundamentos entre a ética da norma e a ética da virtude. Assim, a humanização vai do deontologismo (kantiano e neokantiano) até às aretologias (de Aristóteles até às mais recentes leituras de Rawls e Mac Ingrid).

A hospitalização domiciliária foge à burocracia e ao domínio da complexidade arquitectural e das “altas” aos doentes. Há uma continuidade e permanência efectivas constantes. O doente está na sua morada e não no “Krankenlos”, a que nos “habituámos”.

A hospitalização domiciliária aufere-se num – *habitus electivus* – que se traduz como o ápice da vida moral. Parece ser a hospitalização domiciliária a epifania do rosto clínico (relação médico-doente).

Conflitualidade interpessoal

Esta constrói um processo disjuntivo. Mas, a vida hospitalar coloca-se entre processos conjuntivos (assimilação, cooperação, etc.) e processos disjuntivos (conflitos, polémicas, etc.). A humanização, no aspecto comportamental, oscila entre estes dois processos. Num hospital, os processos conjuntivos encontram-se nas “virtudes”, enquanto que os disjuntivos são os “vícios” [Carapinheiro, 1993: 154-155].

Um obstáculo, nas relações com os doentes, e fonte de conflitualidade será o síndrome, que surge dentro do hospital, e nada tem a ver com a nosocomialidade, do “burn out”, afectando muitos técnicos de saúde, com a seguinte sintomatologia: desorientação, abulia, repetitividade, desmotivação, insofrimento perante o doente, escassa gratificação, etc.

Esta situação precariza a relação axiológica da “empatia”, que é uma condição indispensável da humanização.

O trabalho hospitalar, tal como é construído e estruturado ainda hoje, apresenta algumas peculiaridades, promotoras da conflitualidade interpessoal, seja em sentido horizontal, seja em sentido vertical.

Surge uma dupla dimensão hierárquica no trabalho. A primeira é interna aos diversos papéis sanitários e a segunda em relação com as várias categorias profissionais. Os problemas, que surgem noutras classes sociais, são comuns a outras actividades laborais, que aqui transformam o doente num “objecto” médico e alteram a racionalização do acto.

Numa estrutura tradicional de decisão, a irrupção de uma lógica racionalizadora introduzida pela administração hospitalar embate sempre no poder de decisão do corpo clínico, especialmente nas decisões dos directores de serviço, relativas às políticas de orientação médica dos serviços.

A adesão dos directores de serviço aos instrumentos racionalizadores dependerá sempre das relações políticas privilegiadas e dos sistemas de alianças que mantiverem com a administração hospitalar, com as estruturas de coordenação das políticas hospitalares ou até com os decisores das indústrias do mercado médico. Assim, desenha-se a possibilidade de um “sistema consultivo” nas relações entre médicos e a administração, na medida em que se esboça a tendência de consulta aos médicos sobre projectos de administração, que cada vez mais saiem fora do âmbito estritamente administrativo e se projectam em domínios, tanto ligados aos serviços médicos directos, quanto aos serviços que lhe são periféricos [Carapinheiro, 1993: 154-155]. Tudo isto no sentido de reduzir a conflitualidade hospitalar.

A delicadeza e responsabilidade pessoal de uma intervenção clínica, qualquer que ela seja, não se adapta à ideia de estar à disposição de um administrativo, desde o simples acesso ao arquivo clínico até à determinação terapêutica ou leituras diagnósticas. Também se apresenta como gratificante a intervenção integrada, muito embora se apresente difícil dividir a responsabilidade assistencial com outros colegas, surgindo a conflitualidade, quando se encontram em desacordo com uma orientação terapêutica particular [Leone, 1997: 10-11].

A conflitualidade, para além da problemática individual, riguarda a inteira categoria profissional. “Il caso piu frequente è quello del personale medico com quello infermieristico. Vi è um certo senso di superiorità culturale e una cativa conoscenza delle specifiche competenze che faspesso ritenere l’infermiere, da parte del medico, semplice esecutore meccanico delle sue priscriziona [Leone, 1997: 11].

A presença de familiares

É uma presença, com a qual a realidade hospitalar se tem de confrontar, nessa área geográfica, onde se distancia a família. Toda a atenção num ambiente adequado, bem como informação em tempos e espaços definidos. Existem locais do hospital onde as visitas devem ser restritas e outros onde deverão ser abertas.

Aquilo que se tem feito em pediatria, onde crianças, no internamento, são acompanhadas pelos pais, podendo um deles ficar a pernoitar no hospital, também se deve aplicar no domínio da geriatria.

A presença dos familiares, no hospital, é animadora, porque imagina-se sempre o seu *habitat* e há o anseio do regresso, após a alta do doente. Esta presença pode implicar, em variados casos, uma “dosagem informativa” na relação com o segredo profissional, que de um lado permanece em direito essencial de todos os pacientes, do outro, recai uma compreensão madura e dinâmica, na qual são incluídos os familiares sempre no interesse supremo do paciente.

Em segundo lugar, ocorre que o médico afine a sua sensibilidade, considerando as problemáticas familiares que, para o doente, não menos indispensáveis perante aquilo que é assistencial *in stricto sensu*, como por exemplo: um matrimónio, um juramento militar de um filho ou uma conflitualidade entre os pais, etc. Aqui está a “cura” pela saúde na sua mais ampla acessão. Os médicos devem promover esta “vizinhança” ou “proximidade” com os familiares do doente, até porque, no sentido da parábola do Bom Samaritano, constituem o “próximo mais próximo”.

É absolutamente necessário que os familiares do doente se autodeterminem nesta obra educativa, que tem muito de humanizador para todas as partes envolvidas no processo de reabilitação do paciente [Leone, 1997: 11-12].

A dimensão logística

Segundo a óptica da humanização, o hospital como “domus” não pode não prestar particular atenção ao aspecto de “albergue” como asilo que constitui uma das particularidades assistenciais relativamente a outras formas de intervenção sanitária. Sendo verdadeiro que nenhum hospital seja “ideal”, não se poderá substituir ao ambiente doméstico. Vai fazendo, em qualquer caso, um esforço constante de “familiarização” da realidade hospitalar, que poderá apresentar-se o mais possível semelhante ao domicílio.

Preferencialmente, no quarto de dois ou três doentes deverá ser garantida uma “privacidade adequada” para todos os pacientes particulares. Os serviços higiénicos deverão ser garantidos, antes da necessária reserva, em contacto com outros doentes do mesmo quarto.

Qualquer doente deverá ter a possibilidade, do próprio leito, para comunicar com o exterior e de usufruir de uma luz que não sirva de distúrbio aos demais doentes.

Mas, não são só os espaços individuais, mas também a câmara do doente para necessitar de uma dimensão adequada, mas devem atender-se aos espaços comuns, que se devem ir criando [Plourde, 2000: 154-158].

Será necessário que no – microcosmos – do hospital (edifício de grandes dimensões, como, *in genere*, os hospitais civis de grandes cidades), o doente saiba orientar-se facilmente graças a uma sinalética idónea, que deverá quanto possível ser idêntica a nível nacional, tornando facilitada a sua vida [Plourde, 2000: 13-14].

Componentes do trabalho

A prestação laboral encontra-se expressa na parábola do Samaritano, quando este prestou os cuidados primários ao “semi-vivo”, ao ter de aplicar azeite e vinho e ligou-lhe as feridas (Luc. 10, 34). Para a prestação laboral, concorrem três verbos fundamentais: saber estar, saber fazer e saber ser.

-
- Saber estar: Perante o início de qualquer trabalho, ocorre conhecer – “Know-how” – (como se faz). Implica uma preparação através de noções teóricas, pelas quais aprendemos as condições indispensáveis para exigir as referidas prestações.
 - Ao longo da vida, os técnicos de saúde necessitarão, para o exercício clínico, de conhecimentos teóricos, que poderão ser um “tri-palium”, desde o seu sentido etimológico até ao fundamento teológico do “trabalho” [Borges de Meneses, 1987]
 - Saber fazer: Não se aprende só lendo pelos livros, que provêm de um qualificado ensinamento. A fonte do “saber fazer” é o “exercício” ou a – practiké –, segundo Aristóteles, que tem, em grego, a sua máxima expressão no – ποιέω – (facere). Aqui se revela a humanização, no sentido prático, pelo – *homo faber* – [Borges de Meneses, 1987: 24].

Quanto mais se exercita a vida clínica, pelos seus actos, desde a Medicina Interna à Cirurgia, tanto mais se “sabe fazer”. Daqui surge a capacidade individual, a vontade, a aplicação e a paixão pelo próprio trabalho. Mas tudo isto é complementar a uma dimensão de aprendizagem [Arends, 1995: 303-305].

- Finalmente, surge, em Medicina, pela sua humanização um – saber ser –. Esta dimensão pertence constitutivamente à prestação profissional, a qual sem uma expressão adequada, que sem esta será incompleta e deficitária. O instrumento apropriado para se educar o – saber ser – é a formação permanente – “lifelong learning” –. Dá forma ao sujeito, conduzindo por princípio de fora (*ex ducere*) os melhores recursos e corrigindo os erróneos, porque – *siffalor sum*, segundo S. Agostinho, para realizar o – *bonum arduum* – (S. Tomás de Aquino), sentido que tem o trabalho, como, que vem da sua etimologia, instrumento de castigo.
- A humanização, em saúde, implica um saber pensar, saber fazer e um saber ser. Estes saberes implicam alguns “interesses” segundo M. Scheler.

- A humanização tem, como co-factor fundamental, o ápice da vida moral, que, segundo a ética teleológica, se denomina de – ἀρετή-ής – (virtus). Esta poderá definir-se como a capacidade para realizar o – *bonum* –, não como acto ocasional, mas como um *habitus*. Trata-se de uma faculdade dinâmica, da qual depende a realização do bem (*bonum*).
- Dinamismo de humanização poderá advir do equilíbrio de uma equidância ética entre um excesso e ou um defeito. Assim, se situa Aristóteles na sua Ética: In medio stat virtus.
- Na humanização, surge a virtude como um fulcro entre dois braços de uma balança, tendentes a fazer pender o “equilíbrio ético” do sujeito de uma parte ou de outra.
- Muitas são as virtudes humanizadoras, que definem a “aretologia axiológica”: laboriosidade; diligência; fortaleza; perseverança, etc. Assim a humanização deixará de ser um – *bonum arduum*.

Tal como, nas *Sátiras* (XIV, 47), Guvenal escreveu a celebre expressão: *Maxima debetur puero reverentia*, que sintetiza uma bioética em pediatria, poderíamos generalizar ao homem, dizendo: *Maxima debetur homini reverentia*. Aqui, encontramos um sentido ético para a humanização, que se alimenta deste princípio aretológico [Leone; Logiudice, 2002].

Humanização em Saúde pela Liturgia

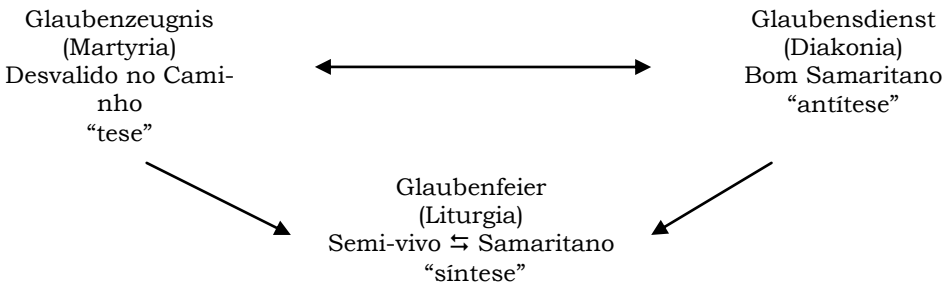
A humanização caminha como “liturgia”, que da etimologia vem como uma actividade (e,rnon) assumida em interesse do povo (λαός). Assim, a humanização em saúde apresenta-se como um “serviço público” (λαός) a bem do paciente. O termo grego λῑτουργί,α refere-se, desde os gregos, até aos romanos, como preparação de uma festa, segundo a mitologia. Para o direito, reveste-se como um serviço público.

A liturgia é um serviço público, com significado na saúde.

Entendem-se, sob o nome de liturgia, as formas externas do “culto” ou o conjunto de prevenções que as regulam.

Neste culto, poderá acentuar-se, segundo a teologia dos mistérios de O. Casel, a obra salvífica na qual se faz presente [Jungmann, 1973: 325-326], a

operação santificante de Deus (J. Vagaggini; E. J. Lengeling). A humanização é uma realidade “cultural”, tal como se entende este: “Der kult besteht aus einer gegenüber Gott ausgeführten Handlung des Menschen, in der er Gott verehrt und für die er eine entsprechende Gegenleistung erwarten bzw erhoffen darf. Im Kult handelt also zuerst der Mensch, worauf dann die göttlichen Mächte abweisend oder zustimmend reagieren” [Schützeichel, 1996: 16].



A humanização vive e alimenta-se de ritos (ritual), tal como se afirma no “colere” do doente. A medicina mágica e sacerdotal das clássicas culturas adensou-se em formas “rituais” (ein bestimunter Gegenstand) pelos amuletos e pelo “fetiche” [Schützeichel, 1996: 28]. Por isso, a Medicina vive da “liturgia” e tem um “culto” próprio, que se inscreve na humanização.

Tal como no “Gottesdienst”, a humanização em saúde, como se revela na leitura do Bom Samaritano, aparece da seguinte forma dialéctica:

A liturgia é, segundo o Concílio Vaticano II, “der Höhepunkt” da obra da Igreja. É um fundamento para a característica fundamental da Liturgia entre o “Martyria” e a “Diakonia” repousa, no seu “carácter”, como “Feier” [Schützeichel, 1996: 29]. O Samaritano exerceu uma “liturgia” ao Desvalido, porque este é o testemunho (martyria) de Deus-Pai, no caminho da “celebração”. A humanização é um “dom litúrgico” que se desvela em “cultos/ritos”, ora semológicos, ora semóticos do clínico para com o doente.

A liturgia seria o ressuscitar de uma criança dentro de nós, de abertura para a ainda ausente grandeza, certamente ainda não cumprida, na vida adulta. Ela seria uma forma moldada da esperança, que já, neste momento, desempenha a vida real como se fosse “exemplo”, sendo um ensaio para a vida verdadeira – a da liberdade, da proximidade de Deus e da abertura pura entre nós. No dizer do Cardeal J. Ratzinger, ela iria conferir à vida, aparentemente verdadeira, um sentido de liberdade, rompendo as obrigações e deixando entrar a luz do céu na terra.

“Dann wäre Liturgie Wiedererweckung des wahren Kindseins in uns, der Offenheit auf das ausstehende große, das mit dem Erwachsenen leben wahrhaftig noch nicht erfüllt ist; sie wäre gestaltete Form der Hoffnung, die das Künftige, das wirkliche. Leben jetzt schon vorlebt, uns auf das richtige Leben – das der Freiheit, der Gottunmittelbarkeit und der reinen Offenheit füreinander – einübt. So würde sie auch dem scheinbar wirklichun Leiben des Alltags die Vorzeichen der Freiheit einprägen, die Zwänge aufreißen und den Himmel in die Erde hereinscheinen lassen” [Kardinal Ratzinger, 2000: 12]

Assim se passa com a humanização que tem muito de “litúrgico” desde ser representação de “cultos de personalidade”, (que poderá conduzir à desumanização) até ser um “ritual clínico”, onde se manifesta a saúde.

A história do “bezerro de ouro” (Ex. 32, 1-10) alerta para um “culto autocrático e egoísta” em que, no fundo, não aparece Deus (e desaparece o *homo dolens*), mas antes criar um pequeno mundo alternativo por conta própria. Aqui, então, é que a Liturgia se torna em mera “brincadeira”. Ela significa o abandono de Deus (e do homem) verdadeiro, disfarçado debaixo de um tempo sacro. Já não se faz sentir aquela experiência de liberdade, que acontece em todo o lado, onde haja encontro com o Deus vivo, como aquele que é “desvalido no caminho” e que está na “liturgia” (trabalho público e privado) do doente. A humanização, em saúde, tem tanto de litúrgico, quanto a desumanização se aprecia, como idolatria, na simbólica de “Bezerro de Ouro”.

“Die geschichte vom goldenen Kalb ist eine Warnung vor einem eigenmächtigen und sebstsüchtigen Kult, in dem es letztlich nicht mehr um Gott, sondern darum geht, sich aus Eigenem eine kleine alternative Welt zu geben.

Dann wird Liturgie allerdings wirklich zu leerer Spielerei. (...) Zu einem Abfall vom lebendigen Gott, der sic unter einer sakralen Decke tarnt (...) Jene Erfahrung der Befreiung stellt sich nicht mehr ein, die überall da Ereignis wird, wo wahre Begegnung mit dem lebendigen Gott geschieht.” [Kardinal Ratzinger, 2000: 19].

O culto (desde o teológico ao clínico), compreendido como levantar os olhos para o que precede todo o ser e se encontra por cima de todo o ser, é, pela sua natureza, percepção, movimento, regresso a casa – *reditus* – e salvação (*salutis ab imis instauration*).

“Kult als Aufschauen zu dem, was vor allem Sein und über allem Sein ist, ist seinem Wesen nach Erkenntnis und als Erkenntnis Bewegung, Heimkehr, Erlösung.” [Kardinal Ratzinger, 2000: 26].

A humanização é um “regresso a casa”, porque salvação do doente (alta domiciliária). A humanização está, entre o *exitus et reditus*, no Samaritano que encontra o *Deus-exitus* no caminho e o *reditus* da estalagem. Entre um e outro, encontramos o “culto/ritual” que foi exercido pelo Bom Samaritano, paradigma de humanização, em saúde, num ser vulnerável, – Desvalido pelo Caminho da doença –. O sentido litúrgico da humanização poderá ser resumido nas palavras do Cardeal Ratzinger: “Com efeito, o *exitus*, ou seja, o livre acto da Criação de Deus visa o *reditus*, mas isto não significa retirar o ser que foi criado, mas antes aquilo que descrevemos em cima: é a autocontemplação da criatura, que se encontra no próprio íntimo dela e que responde livremente ao amor de Deus, assumindo a criação como um “mandamento” e “dom” do amor divino, a fim de dar origem a um diálogo de amor, unidade essa toda nova, que só pode ser gerada pelo amor. Nela, o ser do outro não será absorvido nem dissolvido, porque é precisamente pela “auto-entrega”, que ele se torna inteiramente nele pró-

prio. A natureza do culto, na humanização, em saúde, permanece igual. Mas, agora, esta natureza integra o momento da “cura”.

“Der *exitus* – oder besser: der freie Schöpfungsakt Gottes – zieht in der Tat auf *reditus*, aber damit ist nun nicht die Rücknahme des geschaffenen Seins gemeint, sondern was wir oben beschrieben habendaß das Zu-sich-selbst-Kommen des in sich selbst stehenden Geschöpfes in Freiheit auf Gottes. Leibe antworte, Schöpfung als sein Liebesgebot annehme, und daß so ein Dialog der Leibe entstehe, jene ganz neue Einheit, die allein die Leibe schaffen kann. In ihr wird das Sein des anderen nicht absorbiert, nicht aufgelöst, sondern gerade im Sich-Geben wird er ganz er selber” [Kardinal Ratzinger, 2000: 28].

É o desejo do doente, como “fonte escondida” (Verborgenheitsquelle) da vida clínica e da vida espiritual, na sua humanização.

A dialéctica do tempo e dos momentos reaparece na qualidade do espaço, onde se desenrola a liturgia. Esta, na ordem teológica e na ordem médica, encontra-se entre a “celebrada e a vivida”.

Na vida, as sinergias do Espírito-Santo (pessoa-dom) e da Igreja parecem ser mais as do “paráclito” e de cada um de nós, ainda que, profundamente, sejam as do Corpo de Cristo. A humanização sanitária, pela liturgia, possui idêntica sinergia, que vem de uma “anamnése” clínica, na analogia da anamnese celebrativa da liturgia cristã. As celebrações terminam com uma bênção e um envio: vamos e comuniquemos. [Corbon, 1993: 151-152].

Conclusão

Na ascensão para o sentido do agir livre e responsável, a parábola do Bom Samaritano, também, termina na “kenose”, como celebrar o Desvalido pela sua “misericórdia”. Vai e age de modo semelhante. Este é um mandamento litúrgico que reflecte todo o comportamento humanizador na saúde. A humanização não deverá ter presente a regra, enunciada de forma negativa, por filósofos e escolares: não faças aos outros, o que não queres que te façam a ti (Mt., 7: 12) [Osswald, 2001: 42].

A humanização, como liturgia viva, é uma “kenose” (Fl. 2, 7), porque é a maneira divina de amar pela “misericórdia” do Pai de todos, em Jesus Cristo como parábola do Pai: tornar-se homem até ao fim, sem se impor nem forçar.

O mistério da Aliança está por baixo do sinal da “quénose”, que quanto mais profunda for, mais total será. A nova aliança introduz-nos para além da separação entre o culto e a vida moral [Osswald, 1999: 154-155]. Esse “para além” é a liturgia “em espírito e verdade” (Jo 4, 24).

A nossa divinização (e humanização) será o encontro da “quénose” de Deus com a do homem, que traz consigo a exigência fundamental do Evangelho: seremos um com Cristo, na medida em que nos “perdemos” por causa d’Ele.

A criação é “puro dom”, mas ainda à espera do acolhimento [Laín-Entralgo, 1969: 159-160]. Nesse princípio, o Deus-vivo experimenta a primeira “kenose”, o seu amor revela-se aí. Aparece o “aniquilamento”, na narrativa de Lucas, pelo Bom Samaritano, no “Semi-vivo”. Aqui temos um segundo “culto”, que se irá manifestar na Cruz, em Jerusalém.

Na humanização da saúde há um “aniquilamento” pela doença, metaforicamente expressa no “Desvalido no caminho” (para a Cruz). Mas, também, surgirá a “kenose” clínica desde a conduta técnica até à moral. Desde o mundo grego, representadas as relações médico-doente na Escola de Cós, que se desenrolavam num clima de “filantropia” ou de autêntica amizade; sob influxo do cristianismo, segundo leitura de Laín-Entralgo, as relações do médico com o paciente serão informadas pela genuína caridade [Laín-Entralgo, 1999: 153].

Também, na humanização, primeiro o “culto”, porque estamos diante do “acontecimento da palavra” (G. Ebeling), onde Deus fala (*verbum incarnatum*). E o “culto” ensina o homem a escutar (médico) e a lembrar-se (doente) pela “anamnese”.

São os gestos soteriológicos do Deus-vivo, “como semi-vivo” da parábola (pela misericórdia), que fundamentam esta memória do coração e é a eles

que as acções rituais se referem. Logo, o culto adquire valor de “testemunho” (martirium) – Glaubenzeugnis – e até mesmo de “memorial” absolutamente novo (anamnese).

Um coração “que se lembra”, como faz o doente, com a ajuda do médico, torna-se, então, um coração que adora e que dá graças, “porque é eterno o seu amor”.

Com efeito, os acontecimentos salvadores, fundamento da memória do coração e do “memorial” do culto, são, também, os “guias da acção” para, por um lado, cumprirem as promessas da Aliança veterotestamentária na lei e nos profetas e, por outro, serem a “anáfora” (erguer para o alto).

Esta é o movimento central da Eucaristia (acção de graças), que une a “anamnése” à “epiclese”. Aqui realiza-se a poderosa sinergia de Deus e do homem, quer na “liturgia celebrativa”, quer na “liturgia vivida”. (Qualquer liturgia celebrativa é “anáfora”, dado que participa do movimento actual da ascensão do Senhor).

Segundo Hipócrates, a “filantropia”, que orienta a humanização da medicina clássica, pode ser moral, ao passo que a “agapé” é mística, (S. Jo: 4) – amor de dilecção –. A “kenose” do amor, como se salienta, na humanização em saúde, numa leitura teológica, é o mistério da pobreza e da doença. Logo, a epiclese da caridade divina, em nós, realiza-se sempre na sua “kenose”, onde a compaixão será liturgia dos pobres e dos doentes.

Glossando uma ideia de Kant, podemos dizer que a “liturgia” relaciona toda a Eucaristia com a Ressurreição, no caminho da Cruz, como se vê na parábola do Bom Samaritano.

“Wort Kants abwandelnd, könnte man sagen: Liturgie bezieht alles von der Inkarnation auf die Auferstehung, aber auf dem Weg des Kreuzes” [Ratzinger – *Der Geist der Liturgie, eine einföhrung*, 138].

Summary

The article is devoted to the humanization of health care as a public service.

- [1] AA. VV. 1966. *Concílio Ecuménico Vaticano II*, S. N. do Apostolado da Oração, Braga.
- [2] Almeida, F.N. 1987. "Humanização hospitalar" in: *Acção Médica*, 51.
- [3] Arends, R. 1995. *Aprender a Ensinar*, tradução de M. J. Alvarez, Lisboa, McGraw-Hill.
- [4] Beauchamp, T. L. Childress, J. F. 1999. *Princípios de Ética Biomédica*, tradução do inglês, Barcelona, Masson, S. A.
- [5] Béjar, H. 2001. *El mal samaritano*, Editorial Anagrama, Barcelona, 2001.
- [6] Borges de Meneses, R. D. 1987. "O trabalho farmacêutico: fundamentos filosóficos e teológicos" in: *Revista Portuguesa de Farmácia*.
- [7] Carapineiro, G. 1993. *Saberes e Perderes no Hospital*, 3ª edição, Lisboa, Edições Apontamento.
- [8] Corbon, J. 1993. *A fonte da liturgia*, tradução do francês, Lisboa: Paulinas.
- [9] de Sousa Alves, V. M. 1998. *Ensaio de Filosofia das Ciências*, Braga, Publicações da Faculdade de Filosofia.
- [10] Gafo Fernandez, J. 1987. "Será a Medicina uma actividade humana burocratizável?" in: *Acção Médica*, 51.
- [11] Gafo Fernandez, J. 1994. *10 palabras clave en Bioética*, Estella, Editorial Verbo Divino.
- [12] Jungmann, J. A. 1973. "Liturgia" in: *Sacramentum Mundi*, tomo quarto, tradução do alemão, Barcelona: Editorial Herder.
- [13] Kant, I. 1985. *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, traduzido do alemão, Lisboa, Edições 70,
- [14] Knauer S. J., P. 1987. *Unsere Glauben verstehen*, Würzburg, Echter Verlag, 1987.
- [15] Laín-Entralgo, P. 1969. *El médico y el enfermo*, Madrid: Guadarama.
- [16] Laín-Entralgo, P. 1999. *A fonte da liturgia*, Lisboa: Paulinas.
- [17] Leone, S. 1997. *Un'etica per l'azienda sanitaria*, Roma, Armando Editore.
- [18] Leone, S., Logiudice, M. 2002. *Maxima debetur puero reverentia*, Palermo, Tipografico Aiello.
- [19] Marchesi, P. *et alli*. 1987. *Para um hospital mais humano*, Edições Paulistas, Lisboa.
- [20] Osswald, W. 1987. "Bioética hospitalar" in: *Acção Médica*, 50.

-
- [21] Osswald, W. 1999. *A fonte da liturgia*, tradução do francês, Lisboa: Paulinas.
- [22] Osswald, W. 2001. *Um Fio de Ética*, Coimbra: Instituto de Investigação e Formação Cardiovascular.
- [23] Plourde, S. 2000. "Où s'en va la Médecine Clinique ?" in *Revue d'Ethique et de théologie morale*, 215.
- [24] Ratzinger, J. 2000. *Der Geist der Liturgie*, Freiburg: Herder-Verlag.
- [25] Salvino Leone. 1997. *Un'e etica per l'azienda sanitaria*, Roma, Armando Editore.
- [26] Schützeichel, H. 1996. *Die Feier des Gottesdienstes, Einführung*, Düsseldorf, Patmos Verlag.
- [27] Serrão, D. 1987. "Será a Medicina uma actividade humana burocratizável?" in *Acção Médica*, 5.

Anna Wawrzonkiewicz-Słomska

Pojęcie nazwy oraz funktora

The notions of name and functor

Keywords: *philosophy, logic, history of philosophy, history of logic, notion, name, functor*

Kategorie syntaktyczne służą do tego, o czym była mowa wyżej, czyli pełnią zróżnicowane role w budowaniu wyrażen złożonych. Kategoriami syntaktycznymi są zdania i nazwy [Tyrała, 2001: 43], a także niektóre funktory.

Zdania to wyrażenia [Drozdowicz, Melosik, Sztajer, 2009: 21], które głoszą, że coś jest tak a tak. Zatem w sensie logicznym, zdaniem jest stwierdzenie: „Ziemia jest planetą”.

Nazwy to, ogólnie rzecz biorąc, wyrazy należące do słownika danego języka, które w zdaniu typu A jest B mogą pełnić funkcję podmiotu lub orzecznika, budować jego logiczny sens. W zdaniu „Ziemia jest planetą” wyrazy „Ziemia” i „planeta” są nazwami. Już z tego przykładu widać, że nazwa może oznaczać jakiś konkretny, jednostkowy przedmiot, ale też może mieć charakter ogólny. W pierwszym przypadku mówimy o nazwie jednostkowej, w drugim – o nazwie ogólnej. W naszym zdaniu „Ziemia” – to nazwa jednostkowa, która oznacza konkretną planetę w układzie słonecznym, „planeta” natomiast – to nazwa ogólna oznaczająca każde ciało niebieskie. Znaczeń wyrazów uczymy się wraz z językiem, do którego te wy-

razy należą. Znaczenie nazwy nazywa się także pojęciem. Ustalić pojęcie jakiejś nazwy to tyle, co ustalić jej znaczenie.

Na koniec tego akapitu można dodać jeszcze, że powyższe wyrażenia grupujemy w kategorii syntaktyczne, np. w nazwy określonego rodzaju, gdy dane wyrażenie można zastąpić innym bez zmiany sensu zdania. I tak „Ziemia jest planetą” możemy wrazić inaczej: „Ziemia to planeta”. Takich przykładów w języku jest wiele i stanowią o jego bogactwie.

Ponadto w budowie zdań ważną rolę pełnią także funkторы [Rynio, 2004: 33]. Funktorami nazywa się wyrazy lub wyrażenia, które nie są zdaniami ani nazwami, służą bowiem, do wiązania nazw czy zdań w wyrażenia bardziej złożone. Jest ich wiele rodzajów w zależności, jakiego rodzaju wyrażenie będą wiązały w bardziej złożoną całość oraz w zależności, jakiej kategorii syntaktycznej jest dane łączone wyrażenie. Rozróżniamy, więc funkторы zdaniotwórcze, nazwotwórcze [Rynio, 2004: 33], a także funktorotwórcze. Zdaniotwórcze łączą części składowe zdania, nazwotwórcze – nazwy, ostatnie funktorotwórcze, wiążą prostsze funkторы w ten sposób, że powstają funkторы bardziej złożone. Wyrazy lub zdania, które są przez jakiś funktor wiązane w jedną całość, nazywamy argumentami [Wojtyła, 1986: 27-39] tego funkтора.

„Dla łatwego odróżnienia rodzajów funktorów wprowadza się następujący sposób ich znakowania” [Kwieciński, 2000: 31], przyjmuje się, że litera z oznacza jakieś zdanie, a n - jakąś nazwę. Opis funkтора podaje się tak, że nad kreską przy pomocy wyżej wymienionych liter pisze się, co tworzy dany funktor, a pod kreską pisze się odpowiednią literę tyle razy, ile i jakiego argumentu wymaga dany funktor. Uprościmy to podając przykłady i tak: słowo „zółty” jest funktozem nazwotwórczym od jednego argumentu nazwowego, co umownie zapisujemy jako funktor rodzaju n/n. Wystarczy jednak do słowa „zółty” dołączyć jedną nazwę, aby powstała nazwa złożona na przykład „obraz” i zapiszemy to wtedy jako - n/nn, ponieważ słowo nad kreską jest funktozem nazwotwórczym od dwóch argumentów nazwowych. Funktozem zdaniotwórczym będzie słowo „leży” od jednego argumentu nazwowego, - z/n, wystarczy, bowiem, dodać do niego nazwę

„kot” uzyskamy zdanie „Kot leży”. Słowo „smacznie” jak i inne przysłówki, jest funktorem funktorotwórczym od argumentu funktorowego, ponieważ jeśli dołączymy do niego funktor „śpi”, to otrzymamy funktor zdaniotwórczy od argumentu nazwowego „śpi smacznie”.

Poniżej przedstawię kilka rodzaju funkcji wypowiedzi, to jest:

- **Funkcję opisową:** to znaczy taką, która zajmuje się wypowiedziami pewnego kształtu jako środkiem opisu, to znaczy że jest tak a tak albo, że tak a tak nie jest [Kwieciński, 2000: 31]. „Ta funkcja wypowiedzi jako środka opisu jakiś określonych stanów rzeczy jest przedmiotem zainteresowania semantyki” [Kwieciński, 2000: 33].
- **Funkcję ekspresyjną** [Wagner, 2005: 36]: to znaczy funkcję, która polega na wyrażaniu przez nasze wypowiedzi przeżycia, pragnienia czy uczucia. Są to wypowiedzi, które mogą wyłącznie dawać wyraz naszym przeżyciom wewnętrznym, np. bólu czy radości. Tą funkcją wypowiedzi interesuje się pragmatyka. (Dodać tu jeszcze można, że przedmiotem zainteresowania pragmatyki jest także funkcja sugestywna, jaką może spełniać wypowiedź w stosunku do swojego odbiorcy).
- **Funkcję preformatywną** [Wagner, 2005: 36]: polegająca na tym, że poprzez wygłoszenie (czy też napisanie lub podpisanie) pewnych wypowiedzi w danym środowisku kulturowym, w określonym układzie życia społecznego dokonuje się aktów o charakterze umownym, konwencjonalnym, jak na przykład złożenie przyrzeczenia, przyznanie komuś odznaczenia. Ważne jest tu dokładnie to, co jest wypowiedziane, a sama wypowiedź nie opisuje, nie wyraża jakiś przeżyć, ale jej dokonanie w należyty sposób stać się może podstawą obowiązywania nakazów, zakazów określonego rodzaju.

Na koniec wypada przypomnieć wcześniejsze rozróżnienie ekstensjonalne i intensjonalne mające również zastosowanie w wyrażeniach. Wyjaśnię to w odniesieniu do zdań. Pierwsze wiążą się z sytuacją, gdy denotacja (oznaczenie) wyrażenia złożonego, w tym wypadku zrozumienie zdania – zależy od denotacji wyrażeń składowych. Gdy za denotację przyjmie się

wartość logiczną zdania złożonego, to ekstensjonalne jest takie zdanie, którego wartość zależy wyłącznie od wartości logicznej składników: zdań składowych, budujących to zdanie złożone. Jeśli są one prawdziwe, to i całe zdanie złożone, jest prawdziwe [Gordon, 2007: 176]. W odniesieniu do zbiorów przyjmuje się, że dwa zbiory są identyczne, gdy wszystkie ich składniki są wspólne.

Zdania (wyrażenia) są intensjonalne, gdy nie przysługuje im cecha ekstensjonalności. Mogą to być zdania mówiące o stanach umysłu, związkach przyczynowych lub czasowych itp. Są, więc intensjonalne, ponieważ ich wartość logiczna, (czyli prawdziwość bądź fałszywość) zależy nie tylko od elementów składowych (np. od prawdy/fałszu zdań składowych zdania złożonego), ale i od innych czynników. Między członami tego wyrażenia (np. między zdaniami składowymi zdania złożonego) zachodzą inne jeszcze relacje [Lejman, 1984: 15-4]. Zdania te wchodzi z sobą w związki, np. w związek przyczynowo-skutkowy – jak związek wynikania. Zatem wartość logiczna tych zdań wykracza poza proste wywody logiczne, a według niektórych teorii wykracza poza samą logikę.

Summary

Syntactic categories fulfil different roles in constructing compound expressions. Sentences and names, and also some functors are syntactic categories.

Sentences are expressions which state that something is this way and not another. Therefore, in the logical sense, a sentence is a following statement: "The earth is a planet".

Sentences (expressions) are intensional when they do not deserve a feature of extensionality. There can be sentences saying about conditions of the mind, causal or time relationships etc. Therefore, they are intensional because their logical value (i.e. truth or falsity) depends not only on component elements (e.g. from truth / falsity of clauses of the compound sentence), but also on different factors. Between the modules of this expression (e.g. between the component sentences of the compound sentence) some more dif-

ferent relations occur. These sentences get in relationships between them, e.g. in the cause and effect relationship - as a logical implication relation. Therefore, the logical value of these sentences goes beyond simple logical deductions, and according to some theories goes beyond logic itself.

- [1] Ajdukiewicz, K. 1965. *Język i poznanie*, T. 1, Państwowe Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- [2] Ajdukiewicz, K., 1974. *Logika pragmatyczna*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- [3] Borkowski, L. 1972. *Elementy logiki formalnej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- [4] Gregorowicz, J. 1996. *Zarys logiki dla prawników*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- [5] Kotarbiński, T. 1974. *Kurs logiki dla prawników*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- [6] Kraszewski, Z. 1971. *Główne zagadnienia logiki*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- [7] Kraszewski, Z. 1975. *Logika nauka rozumowania*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- [8] Lipczyńska M., Wolter W. 1973. *Elementy logiki – wykład dla prawników*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- [9] *Mały słownik terminów i pojęć filozoficznych*, pr. zb. pod. red. Posiad A., Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1983.
- [10] Omyła, M. 1995. *Zarys Logiki*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- [11] Pasenkiewicz, K. 1980. *Logika ogólna*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- [12] Schaff, A. 1964. *Język a poznanie*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- [13] Scholz, H. 1965. *Zarys historii logiki*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- [14] Stanosz, B. 1975. *Ćwiczenia z logiki*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- [15] Stępień, A.B. 2001. *Wstęp do filozofii*, Towarzystwo Naukowe Kul., Lublin.
- [16] Ziemiński, Z. 2002. *Logika praktyczna*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Vladimír Gecelovský

***On Behalf of the People – against Citizens.
Criminal Law Jurisdiction
of National Committees in Terms of "Punishment"
of Romanies in the Former Czechoslovakia***

Keywords: *criminal law, National Committees, Former Czechoslovakia, Roma*

Introduction

"On behalf of the people – against citizens." Even so, it can be paraphrased as the criminal jurisdiction of national committees in the years 1948 – 1954, which further highlighted the undemocracy of many elements in the system of national committees. On a scale of forms of illegality there was punishment without trial at the highest rung. The entire state mechanism has been adjusted to the political and power motivated changes in the society. In contradiction to "popular democracy", the National Committee is considered to be of unacceptably wide powers. It refers mainly to the fact that in the field of criminal law there is not the correct tool for the suppression of long tails of capitalism.

Theoretical definition of the field

However, national committees have not been prepared for such an extensive exercise of criminal jurisdiction. It has been reflected particularly in deciding of classifying Commission, where in many cases they acted

illegally and by political and class criteria. This was due to staffing of the national committees that were understaffed, and filled with people without appropriate education. There was an action of 65 000 officials who passed in the production as third of the planned number of staff in 1948 and in 1951 during the action of 77 000 went to the production 51 215 officials. In the years 1948-1950 national committees declined by 69 742 state officials. These measures have created a presumption of political purges in the ranks of administrative officials. At that time the government ordered that at filling the posts and assessment of salary to ignore the prescribed education, as it has been practiced in all fields. Intelligence considered that as the general underestimation of their skills. Civil servants in the administration hit the abolition of state tenure that they previously ensuring for permanent employment and to protect them against dismissal for political reasons. In this state of the person's national committees, no courts, no offense, no committing the crime was allowed to commissions of national committees to punish the so-called enemies of the state and put them into forced labour camps. At the same time allowing them, inter alia, to withdraw the citizens of constitutionally guaranteed civil right to vote. Local National Committees as a matter of fact, should the obligation, at the receiving of the assessment on taking place the citizen to the forced labour camp, exclude him from the list of voters for a term of imprisonment. As we document the historical materials in this group there was largely undisputed and Gypsies who had been punished as antisocial elements-loafer. Administrative and violent methods were used against them by employees of the national committees, particularly in cases when it came to their inclusion in forced labour camps. Presidential Decree № 18/1944 Central Committee on the national committees is anchored that in the transitional period at the liberated territory of former Czechoslovakia will all state power be exercised by a sovereign people, through elected local, district and regional national committees. Post-war development was completed by Act № 280/1948 Coll. establishment of the county. This law

repealed the regulations previously in Slovakia and the establishment of provincial and county has been replaced by regional establishment. Although the aim was to provide for national committees as well as municipal authorities, it failed. The reason was the universality of the national committees as the organs of state power and government, depending on government. The government managed national committees as a whole.

The self-government of the solutions of local issues was suppressed by the prescriptive decision-making and canceling of state sovereignty. The Act establishing the county in § 16 enumeratively listed the powerful ingredients that have – Board Chairman, officer and committee. The Commissions along the lines of § 23 of the Act has an advisory role with the fact that the Council could authorize the National Committee to the extent that the Commission has determined to decide on its behalf. New KNV shaped the intermediate level between central authorities and districts. Even more to suppress the role of national authorities. On the Board of Commissioners and the National Committee of 6 in Slovakia there are decision-makers and government ministries. The powerful state bodies clearly outweighed the Embassy. In the National Committees has applied the officialese system.

Elections to local bodies are constantly put off. Individual papers cover KNV government in virtually all spheres of society, with emphasis on their ruling function. The KNV security papers has incurred, which had the task of protecting and strengthening the people's democratic establishment, human rights and freedoms are guaranteed by the Constitution, to ensure public order, take care of the civil protection of the federal case, and assembly. Errors that occurred in the exercise of criminal jurisdiction of the national committees, tried to remove the Board of Commissioners resolutions. However, by means of this it did not differentiate the causes of the excessive punishment of citizens by the national committees from the administrative measures. The National Committees should punish according to the "class principle" and more use the educational page. Instead of flat, or mass punishment by the administrative ways, they should therefore examine individual cases and handle them quickly, but in many cases did

not correspond with reality. The Board of Commissioners were aware and that the staffing of public authorities, which have criminal jurisdiction, was the low professional level, and therefore held various coaching particularly security commission. The criticism of the exercise criminal jurisdiction of the national committee has been narrowed to the criticism of using the administrative methods. The problem was particularly in the papers that the national committees punish the national committies just because they have had to do it. By the considering of the criminal jurisdiction of the National Committees should be based mainly on the fact that their system is expressed by the strongly centralized and bureaucratic state system. It was magnified by a formal position of representative bodies towards executive and the representative authorities do not vote directly, or at all. Without the courts, without the committing of crime or offense, the classifying Commissions of regional national committees designated persons to forced labour camps. In all social classes, the legality of fit in particular that the level of penalties, taking into account their social situation, although at that time determined the law. The authorities, however, at that time probably followed by the "class instinct".

By the Governmental Decree № 301/1948 Coll. of 28 December 1948 on the regional security papers of national committees, the government of Czechoslovakia ordered according to § 8, par. 3, letter. a) and § 19, par. 3 of the Act of 21 December 1948, № 280 C., on regional establishment in § 1, at each Regional National Committee to set up a security department, who had procured all tasks pertaining national security and regional national committees with effect from January 1, 1949. In the intentions § 1 of par. 6 of the quoted directive on the proper execution of the criminal proceedings could KNV establish the criminal Commission. In § 2 it was imposed to Ministry of Interior to issue detailed regulations which should define the scope of security papers KNV. During the last months of 1948 was the central authorities gradually constituted to direction of TNP. Ministry of Interior has established a separate department and later Division III/b A (after

the reorganization of the department in January 1949 BP/10 – note of VG), from which later became the TNP report. Job services in Slovakia were on 6th December 1948 renamed the TNP and their agenda has been taken on the Commission of the Interior Department BK / 8 by the Department BK / 8. It was formed on 1 January 1949 and there were 13 employees, such as primarily, Deputy Head (at the same time head of organizational paper – note of VG), 6 officers and 5 auxiliary officers. Act no. 247/1948 Coll. was only general and the implementing regulation has not been issued to him, therefore the department staff had to work out the guidelines for the operation of the classifying Commissions at the National Committee and camp administration. Just in 1949 the department BK / 8 issued together 53 of such normative orders and proceeds. We illustrate some of these lists. In order to unify procedures in proceedings before the Commission, the Directive. 246/10-13/-1949-BK/8 - Rules of Procedure (temporary) – way of proceeding before the Commission has been issued. Directive №. 246/10-10/2-1949-BK/8 from 18th February 1949 was set the procedure of giving the people to TNP, who has been arrested for attempting to illegally escape abroad. Regional National Committees should gradually take over the role of individual TNP agenda. Until the adoption of law on the establishment of the county and its implementation, the Ministry of Interior performed the function of a National Committee. Since November 1948 three Judges were also established at the National Committee of the Commission. According to the law it should decide on inclusion in the camp, as well as the duration of stay in the camp. The Ministry of Interior, who temporarily fulfilled duties of National Committee, established by Decree no. 3037 of 27 November 1948 nineteen of three committees. Eighteen, in Bohemia and Moravia, has started to work on 15th December 1948, the nineteenth, for the territory of Slovakia located in Bratislava, followed-up to previous work at the implementation of the norm. Searching for suitable persons to TNP and processing and presenting proposals to include security officers have been assigned to District National Committee (MRD). In this work together with social MRD officers, public and state security, the financial authorities,

customs services and economic control, political and mass organizations. The proposal for inclusion in the TNP Safety Officer may also submit individual citizens. If officer concluded that the facts have been proved to be insufficient to place, to the Commission, together with a proposal to the person to TNP step, and the proposal to the length of this post. If the proposal was not complete or sufficiently demonstrated by means of proof necessary to supplement the officer ordered through ZNB. Officer to provide the Commission and negative opinions. The final verdict, however, depended only on the decision of the members of classifying (security) Commission. Each proposal should include the inclusion of information about the offender and his family. Box g) states svetonáh'ad offender. Almost in all personnel files of Gypsies, which have been discussed at meetings of the Classifying Commission KNV in Košice and deposited in the State Archive in Kosice the box g) states – its conception of universe is "unstable as the cicada." It is clear to us that in this period the policy towards Gypsies was essentially formulated in the very atmosphere strain of nationalism. Because under this concept to fit everything that could be considered an aggravating circumstance, and persons who had such a "conception of universe" was clear in advance the outcome of the proceedings. The word "Gypsy" was not perceived only ethnically, but next to the ethnic Romanies were the "gypsies" and the classification of people who lived in a similar manner, generally people with no permanent home, refusing the work – vagrants, thieves and crooks of all kinds. At present, therefore, the word "Gypsy" had mainly the negative undertone.

Conclusion

The question of the Romany population in Slovakia becomes the object of scientific analysis. Timeliness issues are compounded by rapid quantitative growth of the Romany population and a growing disproportion of their lifestyle compared to the average of the whole society. This becomes increasingly more determined attention to yourself and you probably also

usurp the need and effective solutions. Knowing the legal and historical facts and their interpretation, any new knowledge naturally raises further questions for answers in re-search and explore new unexplained problems.

Summary

This paper deals with an assessment of criminal – legal powers assigned to the national committee in the years 1948-1954, with particular regard to "punishment" of Roma. Its importance lies in the fact that arranging commissions of the regional national committees during this period designated persons to forced labour camps without any courts, without committing any crime, or any offense. This period was characterized by the strengthening of repressive elements in both criminal and administrative laws.

- [1] Gecelovský, V. 1990. *Rómovia v Gemeri do roku 1945*. Rožňava : OOS.
- [2] Gecelovský, V. 1986. *Perzekúcia Cigánov v období Slovenského štátu*. In: *Obzor Gemera*. – č.3(1986) roč.17.
- [3] Gecelovský, V. 2004. *Nariadenie voči Rómom na Slovensku do roku 1945*. – Prešov : Victoria.
- [4] Haišman, T. 1999. *Romové v Československu v letech 1945 – 1967 (Vývoj institucionálního zájmu a jeho dopady)*. in: *Romové v České republice (1948 –1998)*, Socioklub-sdružení pro podporu rozvoje teorie a praxe sociální politiky, Praha.
- [5] Hübschmannová, M. 1999. *Několik poznámek k hodnotám Romů*, in: *Romové v České republice (1948 – 1998)*, Socioklub-sdružení pro podporu rozvoje teorie a praxe sociální politiky, Praha.
- [6] Jurová, A. 1992. *Riešenie rómskej problematiky na Slovensku po druhej svetovej vojne*. in: Mann, A. B. (ed.): *Neznámi Rómovia*. Ister Science Press, Bratislava.
- [7] Jurová, A. 1993. *Vývoj rómskej problematiky na Slovensku po roku 1945*. Goldpress Publishers, Bratislava – Košice.
- [8] Jurová, A. 2009. *The Slovak Roma people in Czechoslovakia in 1945 – 1947 (Regulation of the movement and continuity of persecution)*. *Človek a spoločnosť*, roč. 12, č. 1.
- [9] Kaplan, K. 1992. *Tábory nucené práce v Československu 1948 – 1954*. Praha.

- [10] Nečas C. 2002. *Romové v České republice včera a dnes. Olomouc. Univerzita Palackého v Olomouci*, 5. doplnené vydanie.
- [11] Varinský, V. 1996. *Nútené práce na Slovensku v rokoch 1945 – 1953*, Banská Bystrica 1996.
- [12] Vrabčova, E. 2001. *Pracovné tábory a tábory nútenej práce na Slovensku v rokoch 1945 - 1953. Zločiny komunizmu na Slovensku 1948 : 1989 (I)*. 1. vyd. Prešov : Vydavateľstvo Michala Vaška.
- [13] Žatkuliak, J. 1994. *V mene zákonov a proti občanom? Trestnoprávna právomoc národných výborov na Slovensku v rokoch 1950-1957*. Bratislava, SAP pre HU SAV.

Zdzisław Sirojć

Globalizacja kultury

Culture's globalization

Keywords: *culture, globalization, present time, world*

Proces globalizacji w literaturze naukowej definiowany jest w sposób bardzo różnorodny, przede wszystkim dlatego, iż jest procesem złożonym, wielowymiarowym i wieloaspektowym.

Najbardziej ogólną i uniwersalną definicję globalizacji zaproponował R. Robertson, która stała się obecnie odnośnikiem dla formułowania innych definicji. Według niego, globalizacja to zbiór procesów, które czynią świat społeczny jednym [Robertson, 1992].

Podobne ogólne ujęcie tego procesu spotykamy u A. Giddensa – globalizacja, to intensyfikacja relacji społecznych w wymiarze światowym [Giddens, 2000].

Wśród wieloaspektowych definicji globalizacji warto wyróżnić definicje: Greenberga i Barona oraz Misiaka:

- *globalizacja jest procesem powiązania ludzi w skali światowej ze względu na kulturowe, ekonomiczne, polityczne i technologiczne oraz środowiskowe aspekty życia* [Greenberg, Baron, 2003: 14];
- *globalizacja jest procesem obiektywnym i systemowym, charakteryzującym się ciągle rozszerzającą się siecią powiązań i współzależności*

ekonomicznych, politycznych i kulturowych państw i społeczeństw, w poprzednich okresach względnie odosobnionych [Misiak, 2007: 13].

Analizując proces globalizacji możemy rozpatrywać różne jego aspekty (wymiary) wyróżniając globalizację:

- ekonomiczną,
- polityczną,
- wojskową,
- prawną,
- ekologiczną,
- kulturową,
- religijną,
- społeczną [Borkowski, 2003: 279-296].

Podstawą procesu globalizacji jest globalizacja światowej gospodarki. Proces globalizacji gospodarki kapitalistycznej, zapoczątkowany został w latach 80. XX wieku rozwojem technologii informacyjnych, ale dynamiki nabrał dopiero na przełomie lat 80. i 90.

Istotą procesu globalizacji gospodarki kapitalistycznej jest tworzenie się zależności ekonomicznych pomiędzy poszczególnymi państwami i regionami wskutek rozprzestrzeniania się innowacji i zwiększania zakresu swobody przepływu towarów, usług, kapitału, ludzi i idei w skali światowej, w wyniku czego powstaje nowy globalny organizm ekonomiczny o cechach systemu [Sirojć, 2005: 100].

Wśród ważniejszych przejawów globalizacji gospodarki wymienić należy:

- rozwój i liberalizację handlu międzynarodowego,
- wzrost znaczenia korporacji transnarodowych,
- wzrost znaczenia światowych instytucji i organizacji gospodarczych,
- zwiększenie roli nauki i nowoczesnych technologii,
- zwiększenie zakresu zagranicznych inwestycji kapitałowych,
- rozwój środków komunikacji,

- wzrost znaczenia metropolii i regionów metropolitalnych.

Dopełnieniem globalizacji ekonomicznej jest globalizacja społeczna. Istotą społecznej globalizacji jest swobodny przepływ idei i wartości społecznych, a także ludzi, zachodzący poza strukturami państwowymi, czy też formalnymi organizacjami i instytucjami.

Celem globalizacji społecznej jest idea powstania w przyszłości globalnego społeczeństwa obywatelskiego oparta na uświadomieniu ziemianom globalnej wspólnoty i wspólnych zagrożeń [Borkowski, 2003: 294-296].

Ważnym elementem globalizacji społecznej jest globalizacja kultury. Pod tym terminem rozumiemy proces tworzenia się różnorodnych zależności i powiązań pomiędzy społeczeństwami i ich kulturami podczas ciągłych interakcji i przepływów kulturowych zachodzących wskutek zwiększania się zakresu swobody przepływu towarów, usług, kapitału, ludzi i idei w skali światowej.

Proces globalizacji kultury cechują:

- uniformizacja w skali światowej,
- komercjalizacja i umasowienie,
- przewaga przepływów jednokierunkowych z centrów kulturowych do peryferii,
- ekspansja kultury krajów najbardziej rozwiniętych gospodarczo.

Proces uniformizacji kultury następuje poprzez:

- przenoszenie wzorów kulturowych za pośrednictwem mass-mediów,
- masowych kontaktów osobistych (turystyka),
- nabywanie produktów technicznych czy konsumpcyjnych.

Według teorii globalizacji kulturowej U. Hanerza możliwe są cztery scenariusze rozwoju globalnej ekumeny (obszarów ciągłych interakcji kulturowych):

- *globalna homogenizacja* (dominacja kultury zachodniej),
- *nasycenie kulturowe* (powolna dominacja kultury zachodniej),
- *deformacja kulturowa* (degradacja kultury zachodniej w krajach peryferyjnych),

- *dojrzewająca amalgamacja kulturowa (kreolizacja albo hybrydyzacja kultury, wymiana międzykulturowa i wzbogacenie kultury)* [Hanerz, 1996].

O tym, jakie reakcje w kulturze lokalnej wywoła ekspansja kultury z centrum decydują cztery okoliczności:

- możliwości wyjścia danego społeczeństwa z izolacji i wejścia w orbitę kultury globalnej,
- poziom rozwoju ekonomicznego i technologicznego zbiorowości peryferyjnej,
- stopień artykulacji wizji filozoficznych, a także znaczenie elit, które je formułują,
- standardowe sposoby reakcji danej zbiorowości na zmianę społeczną i wyzwania kulturowe [Sztompka, 2002: 590-598].

Przedstawiając relacje zachodzące między tym co globalne i lokalne wprowadzono do użytku termin *glokalizacja*, pochodzący od określenia *globalna lokalizacja* i oznaczający dostosowanie globalnej perspektywy do warunków lokalnych.

W relacjach globalizm - lokalizm następuje dwustronna reakcja, w której *społeczności lokalne przejmują pewne elementy kultury światowej, np. poprzez Internet, a z drugiej strony wprowadzają do globalnego uniwersum miejscowe wartości bądź produkty* [Burszta, Kuligowski, 2005: 97].

Zjawiska i procesy zachodzące obecnie w różnych społeczeństwach i ich kulturach pod wpływem globalizacji nie są dla nauki czymś nowym. W przeszłości obserwowane były podobne reakcje wskutek zderzenia kultur centrum i peryferii. S. Eisenstadt analizując studia historyczne nad różnymi cywilizacjami wyróżnił cztery możliwości i szanse zmian:

- wyjście z izolacji,
- zachowanie autonomii,
- wyartykułowanie własnych wizji,
 - wzrost innowacyjności i tolerancji lub ksenofobii i tradycjonalizmu [Eisenstadt, 1992: 412 – 430].

Wyróżnienia warta jest także globalizacyjna koncepcja zmian świadomościowych R. Robertsona. Nawiązując do F. Tönniesa proponuje on cztery kulturowe obrazy porządku globalnego, jakie spotkać można u współczesnych:

- Globalny Gemeinschaft I
/ mozaika zamkniętych kultur /,
- Globalny Gemeinschaft II
/ dążenie do jedności gatunku ludzkiego /,
- Globalny Gesellschaft I
/ pokojowe współistnienie państw narodowych /,
- Globalny Gesellschaft II
/ zanik państw narodowych, unifikacja regionalna a potem globalna /
[Robertson, 1992].

Proces globalizacji kultury przebiega na naszych oczach. Możemy go obserwować i wszechstronnie analizować. Dopóki jednak trwa, trudno przewidzieć, jaki kształt przybierze dominujący prąd przemian we współczesnej kulturze. Dziś jest to dominacja kultury zachodniej, w szczególności amerykańskiej. Jeśli jednak, jak to prognozują ekonomiści, jeszcze w tym półwieczu gospodarki Chin i Indii staną się największe na świecie, to tak jak to już w przeszłości było, będą one w sposób znaczący wpływać na przemiany zachodzące w kulturze.

Summary

The process of globalization in scientific literature is defined in a very varied way, first of all, because it is a complex, multi-dimensional and multi-aspectual process.

R. Robertson presents the most general and universal definition of globalization which nowadays has become the reference for formulating different definitions. According to him globalization is a set of processes which make the social world as one.

A similar general formulation of this process can be found in A. Giddens's writings – globalization is an intensification of world-wide social relations.

The process of cultural globalization is proceeding before our eyes. We can observe and analyse it in every respect. However, until it lasts, it is hard to foresee what shape will take a predominant current of transformations in the contemporary culture. Today there is domination of the Western culture, particularly the American one. However, economists forecast that even in the first half of the 21st century the economies of China and India will become the world's largest economies. Then, as it was already in the past, they will influence transformations occurring in culture in a significant way.

- [1] Borkowski, J. 2003. *Proces globalizacji*, w: *Transformacja systemowa w krajach Europy Środkowo – Wschodniej i Południowej*, T. Godlewski, A. Koseski, K. A. Wojtaszczyk (red.), Wyd. Wyższej Szkoły Humanistycznej, Bydgoszcz –Pułtusk.
- [2] Burszta, W., J., Kuligowski, J. 2005. *Sequel. Dalsze przygody kultury w globalnym świecie*, Warszawa.
- [3] Eisenstadt, S.N. 1992. *A reappraisal of theories of social change and modernization*, in: H. Haferkamp, N.J. Smelser (eds), *Social Change and Modernity*, University of California Press, Berkeley.
- [4] Giddens, A. 2000. *Runway World. How Globalization is Reshaping our Lives*, New York.
- [5] Greenberg, J., Baron, R.A. 2003., *Behavior in Organization*, New Jersey.
- [6] Hanerz, U. 1996., *Transnational connections: culture, people, places*. London.
- [7] Makać, A. 1997. *Istota i formy międzynarodowej integracji gospodarczej*, w: *Współczesna gospodarka rynkowa*, A. B. Kisiel- Łowczyc (red.), Gdańsk.
- [8] Misiak, W. 2007. *Globalizacja – więcej niż podręcznik. Społeczeństwa – kultura – polityka*, Difin, Warszawa.
- [9] Robertson R. 1992. *Globalization: Social Theory and Global Culture*, London.

-
- [10] Robertson, R. 1992. *Globality. Global Culture and Image of World Order*, in: H. Haferkamp, N.J. Smelser (eds), *Social Change and Modernity*, Berkeley.
- [11] Sirojć, Z. 2005. *Ewolucyjne rozwitje gorodskich aglomeracij*, Nacjonalnaja Akademia Nauk Ukrainy, Kijew.
- [12] Sztompka, P. 2002. *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Warszawa.

Wojciech Słomski

***Współczesne poglądy
na problematykę wychowania***

Present views concerning upbringing issues

Keywords: *philosophy of upbringing, upbringing, education, contemporary education, values*

Podjmując problematykę wychowania należy podać definicję tego zjawiska. Literatura przedmiotu proponuje wiele różnorodnych określeń tego pojęcia. Speck wskazuje, że *wychowanie może być traktowane jako pomoc dorastającemu pokoleniu w jego życiowym rozwoju* [Valisowa, 2001: 196].

Generalnie pojęcie wychowania może być rozpatrywane w węższym i szerszym znaczeniu. Szerokie rozumienie tego terminu odnosi się zarówno do rozwoju sfery uczuć jednostki, jak również do rozwoju umysłowego. W tej sferze znajdują się także motywacje i konkretne działania podejmowane przez jednostkę [Valisowa, 2001: 196]. Wychowanie utożsamiane jest więc z działaniami, które zmierzają do ogólnego rozwoju osobowości. Jak wskazuje Łobocki – *przedmiotem wychowania w szerszym znaczeniu jest całość psychiki człowieka czyli, ogół procesów i właściwości psychicznych, tj. zarówno intelektualnych, emocjonalnych i wolicjonalnych łącznie z działaniem* [Bogaj, 2003: 181]. W węższym znaczeniu natomiast pojęcie wychowania oznacza kształtowanie charakteru jednostki, w którym: *stała,*

silna, samodzielna, przedsiębiorcza i praktyczna wola jest skierowana na cele wartościowe, w tym przede wszystkim na cele moralne [Raport o rozpoznanych zjawiskach patologii społecznej, przestępczości i demoralizacji nieletnich, 2003: 8-9].

Pojęcie to oznacza więc wszelkie oddziaływanie na człowieka, które współtworzy jego osobowość indywidualną. Należą do tej kategorii przede wszystkim różnorodne oraz dokonujące się w wielu dziedzinach życia człowieka oddziaływania rodzinne, środowiskowe, szkolne, zawodowe, czy też takie, które wynikają z uczestnictwa jednostki w różnych grupach społecznych - rodzinnych, zawodowych, narodowych, państwowych itd. Oddziaływania te wpływają w sposób kształtujący na charakter człowieka, jego psychikę, osobowość, postępowanie, poglądy oraz na konstytuowanie się jego osobowego, *ja*. Pojęcie wychowania - w częściej przyjmowanym rozumieniu - zawiera w sobie również postulat opieki, kształtowania oraz *prowadzenia wychowanka do pełni rozwoju*. Dlatego wychowanie w sensie węższym obejmuje tylko zamierzone i świadome oddziaływanie na wychowanka, które podejmowane są w określonym celu i w określonej sytuacji. Swoistość wychowania człowieka wyraża się przede wszystkim w procesie wychowania moralnego [Pufal-Struzik, 2007: 15], w tym także w wychowaniu do racjonalności. *Pytanie o racjonalność jest współczesną wersją starego pytania o rozum i prawdę. O miejsce rozumu i prawdy we współczesnej kulturze. Jaką rolę we współczesnej kulturze odgrywa rozum i prawda? Jak rozumiemy dziś prawdę? Jakie znaczenie jej przypisujemy? Czym jest dla nas dzisiaj prawda?* [Pietrzak, 1992: 142].

Nowy wymiar wychowaniu w tym kontekście nadaje współcześnie antropologia Karola Wojtyły. Jak zauważa Rynio - można wskazać na istnienie przesłanek do stworzenia filozofii wychowania, która uwzględniałaby doświadczenie, świadomość, wolność, sumienie, psychosomatykę, potrzebę integracji, uczestnictwa, refleksję nad naturą, kulturą, etyką, religią oraz wiarą [Danielewska, 2002: 34]. Śledząc naukową twórczość Karola Wojtyły, uwzględniając jednocześnie Jego nauczanie wyrażone w encyklikach, adhortacjach, listach i homiliach, a także opracowania papieskiej myśli

filozoficznej różnych autorów można wskazać główne tezy dotyczące aspektu ontologicznego. Są one następujące:

- *w swoim jestestwie człowiek ma sferę somatyczną, psychiczną i duchową,*
- *jest bytem przygodnym, potencjalnym, odrębnym i celowym,*
- *człowiek jest osobą, to znaczy bytem rozumnym, samoświadomym, wolnym, zdolnym do poznania prawdy, miłości, dialogu, panowania nad przyrodą, kierowania swoim życiem i tworzenia siebie,*
- *wyraża się to w jego zdolności do samopoznania, samoposiadania, samopanowania, samostanowienia, woli, sumieniu, świadomości i samowiedzy [Danielewska, 2002: 34].*

Dla Jana Pawła II osoba to ktoś jedyny i niepowtarzalny. Ktoś, kto posiada wewnątrz i jest jednocześnie podmiotem zarówno istnienia jak też działania. „Osoba” przeżywa swoje czyny, doznania, własną podmiotowość. Osoba ludzka powinna być rozumiana jako jedność cielesno-duchowa, która kształtuje się poprzez akty poznania intelektualnego, wolności oraz miłości, dlatego nie może być traktowana jako środek do celu. Jan Paweł II mówił, iż *osoba jest takim dobrem, że właściwe i pełnowartościowe odniesienie do niej stanowi tylko miłość* [Pietrzak, 2007: 32]. Człowiek to jedyny byt obdarzony zdolnością poznania istniejącej rzeczywistości.

O wychowaniu można również mówić jako o pewnej ideologii. W tym kontekście można wskazać na różnice, jakie przypisuje się celom wychowania – choć nadrzędnym pozostaje rozwój poprzez zdobywanie wiedzy. Przykładem może być tak zwana romantyczna ideologia wychowania, która wynika z jednej strony z psychologii - jako teorii dojrzewania, natomiast z drugiej strony z egzystencjalnej lub fenomenologicznej epistemologii. *Definiuje wiedzę i rzeczywistość jako odnoszące się do bezpośredniego wewnętrznego doświadczenia jednostki* [Pietrzak, 2007: 32]. Inne założenia przyjmują ideologie wychowania odwołujące się do transmisji kulturowej. Określają one wiedzę jako coś powtarzalnego, obiektywnego, co można poznać poprzez pomiary i za pomocą zmysłów. Istnieje również ideologia

progresywna, która podkreśla silny związek pomiędzy dociekającą istotą ludzką a sytuacją problemową [Wodopianowa, 2007: 54].

Ze względu na cele wychowawcze wyżej zaprezentowane teorie generują różnice w trzech głównych płaszczyznach. Po pierwsze pojawia się pytanie, czy skupiać się na wewnętrznych stanach czy raczej na zachowaniu zewnętrznym – odpowiadając ideologia romantyzmu i ideologia transmisji kulturowej zaprezentują zupełnie różne stanowiska. Drugi pojawiający się problem dotyczy wskazania, czy podkreślać bezpośrednio doświadczenie i zachowanie, czy długoterminowe konsekwencje w rozwoju dziecka. Ideologia progrestywiczna koncentruje się przede wszystkim na wychowaniu jako procesie związanym z doświadczeniami dziecka, jednak stara się spozstrzegać i oceniać te doświadczenia w wymiarze funkcjonalnym. W efekcie można wyróżnić humanitarne kryteria jakości doświadczenia dziecka, i wychowawcze kryteria jakości doświadczenia poprzez długoterminowe rozwojowe konsekwencje [Matyjas, 2007: 48].

Trzeci problem wymaga określenia tego, czy cele rozwojowe powinny być realizowane jako uniwersalne, czy raczej jednostkowe i indywidualne. Przedstawiciele nurtu romantycznego często definiowali cele wychowania jako rozwój jednostkowej istoty i tożsamości. Przedstawiciele nurtu kulturowego natomiast skupiali się na pomiarach różnic indywidualnych, w ogólnych wymiarach osiągnięć na podstawie których każdą jednostkę w społeczeństwie można w jakiś sposób sklasyfikować.

Niezwykle ważną kwestią w odniesieniu do problematyki wychowania jest niewątpliwie kwestia autorytetów. Współcześnie często słyszy się o ich upadku. Często również słyszy się pytania o uzasadnienie ich konieczności w procesie kształtowania osobowości młodego człowieka.

Termin autorytet wywodzi się z języka łacińskiego (*autoritas*) i tłumaczony jest jako rada, wola, ważność, powaga moralna, również wpływowa osoba. Słowa tego używano w republikańskim Rzymie, gdzie odnosiło się do rady doświadczonych mężczyzn. Autorytet stanowił rodzaj władzy pośredniej, której zadanie polegało na wzmocnieniu pozycji senatu rzymskiego oraz zwiększaniu zaufania do jej słuszności. Z czasem znaczenie

tego pojęcia ulegało zmianie, jednak zachowało swoje starożytne, rdzenne znaczenie. Autorytet dziś oznacza wpływ, wzór, zaufanie, godność oraz szacunek dla posiadanych przez kogoś walorów osobowych [Kubacka-Jasiecka, 2007: 128]. Na obszarze Europy pojęcia autorytet po raz pierwszy zdefiniował Denis Diderot w *Wielkiej Encyklopedii Francuskiej* z 1751 r. Literatura polska natomiast wskazuje, że termin ten w naszym kraju pojawił się za pośrednictwem niemieckiej formy Autoritat, co w języku polskim oznacza powagę. Najczęściej chodzi o powagę umysłową, lub moralną, znakomitość w jakiejś dziedzinie wiedzy lub działalności [Kubacka-Jasiecka, 2008: 128].

Z punktu widzenia pedagogiki termin autorytet można tłumaczyć jako:

- *wiedzę, doświadczenie, kompetencje, władza, prawo kontrolowania, prawo wskazywania, moc karania przy naruszaniu reguł postępowania* [Pietrzak, 1992: 32],
- *taki stosunek między dwoma osobami, w którym jedna z nich uznaje wolę drugiej, do tej woli się dostosowuje i ulega jej,*
- *wpływ osoby cieszącej się ogólnym uznaniem na jednostkę lub grupę osób, i określoną sferę życia społecznego* [Dymek-Balcerek, 1999: 43].

Autorytet nie jest czymś wrodzonym, danym z natury. Jest to cecha, która wymaga wypracowania i zdobycia. Bez autorytetu nie można skutecznie kierować kimś, przewodzić, wpływać na kogoś, ani też pełnić funkcji kierowniczej, dlatego bardzo długo w praktyce wychowawczej pomijano kwestię autorytetu. Uznawano, że jego potrzeba jest tak oczywista, że nie wymaga rozważań. Jednak innowacyjne podejście do kwestii wychowania zmusiło do podjęcia dyskusji i nad tą problematyką. Co ciekawe można zaobserwować rosnącą niechęć o autorytetu, ponieważ pojmowany był on jako władza i przemoc. Odrzucano go, ponieważ podważał naturalną ludzką potrzebę samoregulacji i samourzeczywistnienia. Współcześnie podkreśla się, że człowiek już w dzieciństwie powinien mieć możliwość postępowania zgodnie z własnymi skłonnościami i zainteresowaniami, ponieważ tylko w taki sposób możliwe jest poszukiwanie samego siebie. Wska-

zywano w związku z tym, że proces wychowania powinien być realizowany antyautorytarnie. Oczekiwania większej wolności w wychowaniu prowadzące do potępienia autorytetu pojawiły się w myśli pedagogicznej niejako na zasadzie inwersji. Koncepcja J. J. Rousseau i jego idea nowego wychowania to tylko jeden z przykładów takiego podejścia. Tymczasem obserwacja współczesnej rzeczywistości zmusza do stwierdzenia, że zarówno szkoła jak i rodzina i całe społeczeństwo bez autorytetu nie są w stanie realizować podstawowych zadań. Tracą swoją wartość, nie są w stanie wypełniać swoich funkcji (Dz.U. nr 54, poz. 312). Związki i relacje pomiędzy autorytetem i wychowaniem są bardzo ścisłe. Relacje te można rozpatrywać jako:

- makrosołeczne – obejmujące stosunek autorytetu do wychowania w społeczeństwie, jaki wynika z relacji pomiędzy normami i wartościami szkoły, rodziny, i całego otoczenia społecznego,
- mikrospołeczne interpersonalne – dotyczące wartości, norm postępowania, zasad oraz reguł, które określane są w toku codziennego funkcjonowania. Wynikają z podstawowych zainteresowań oraz zachowania w konkretnych sytuacjach. Jest to obszar codziennej aktywności realizowanej między pedagogami a młodzieżą,
- interpersonalne – zmiernają do zbadania, w jaki sposób działające podmioty uczą się norm i nabywają orientacje aksjologiczne od innych, jakie środki na niech oddziałują, jak jest wyznaczany rozwój osobowości, charakteru, indywidualnego zachowania [Karpiański, 1992: 64].

Normy i wartości społeczne znajdują swoje oparcie w autorytecie. W pewien sposób wynikają z niego. Za jego pośrednictwem istnieją i są przekazywane. To w jakim stopniu są prezentowane, to następstwo procesu wychowania – jego stylu, postaw rodzicielskich, emocjonalnych relacji między dorosłymi i dziećmi.

Powyższe rozważania ukazują złożoność problematyki wychowania. W związku z tym czy istnieje jedna właściwa recepta na wychowanie? Z pewnością nie, choć można wskazać kilka zasad, które są w tym procesie

pomocne. Zostały one zaproponowane przez mało znanego zakonnika – pasjonatę, Barnarda Krzyszkiewiczza i są następujące:

- *nie narzucać nigdy gwałtem swoich poglądów, przekonań,*
- *okazywać maximum możliwego uznania dla przekonań, poglądów wychowanka,*
- *nigdy nie upierać się przy swoim zdaniu (...), wychodzić z założenia „Ja mogę się mylić, a on może mieć rację”,*
- *jak najwięcej promieniować ciepłem, miłością, usługowością, radością,*
- *niech wychowanek czuje wyraźnie, że się go kocha, że się jego dobro ma na celu. Słowami mówić o tym jak najmniej, czynami – jak najwięcej,*
- *z wychowankiem obchodzić się delikatnie jak ze źrenicą oka,*
- *nie uważać swych uwag za zbyt cenne, swych metod za idealne bez zarzutu [Karpiński, 1992: 64].*

Istotność powyższych zasad podkreśla szczególnie ksiądz profesor Janusz Tarnowski, uważany za twórcę tak zwanej pedagogiki dialogu.

Summary

Norms and social values find their support in authority. They result from it in a certain way. They exist and are conveyed by its mediation. Equally crucial is the after-effect of the education process - its style, parental attitudes, emotional relationships between adults and children.

The above mentioned deliberations depict the complexity of upbringing issues. Is there one proper recipe for upbringing? With certainty not, though one can point out several principles which are helpful in this process. They are as follows:

- *“never impose your views or convictions by force,*
- *express maximum possible acknowledgement for convictions and views of a child,*
- *never insist on your view (...) make an assumption that “I can make a mistake, but he can be right”,*
- *beam with warmth, love, attentiveness, joy as much as possible*

- *let a child feel distinctly that he is being loved and that everything is for his sake. Actions speak louder than words,*
- *treat your child as gently as the pupil of the eye,*
- *do not treat your remarks for too valuable and your methods for ideal without fault”.*

- [1] Bogaj, A., Kwiatkowski, S. (red.). 2003. *Pedagodzy o sobie i o pedagogice*, IBE, Warszawa.
- [2] Danielewska, J. 2002. *Agresja u dzieci-szkoła porozumienia*, Warszawa.
- [3] Dymek-Balcerek, K. 1999. *Patologia społeczna wśród dzieci i młodzieży - rzeczywistość lat dziewięćdziesiątych*, Radom.
- [4] Karpiński, J. 1992. *Między komunizmem a demokracją*, Chotomów.
- [5] Kubacka-Jasiecka, D. 2007. *Adaptacyjno-obronne mechanizmy i funkcje młodzieżowych zachowań agresywnych*, A. Fronczek, I. Pufal-Struzik, *Agresja wśród dzieci i młodzieży*, Kielce.
- [6] Matyjas, B. 2007. *Agresja dziecka w szkole jako skutek błędów wychowawczych rodziców*, A. Fronczek, I. Pufal-Struzik, *Agresja wśród dzieci i młodzieży*, Kielce.
- [7] Olweus, D. 1998. *Mobbing. Fala przemocy w szkole. Jak ją zatrzymać?* Warszawa
- [8] Pietrzak, H. 1992. *Agresja indywidualna i zbiorowa w sytuacji napięć i konfliktów społecznych*, Rzeszów.
- [9] Pietrzak, H. 2007. *Socjalizacja w rodzinie i środki przekazu, a agresja dzieci*, w: A. Fronczek, I. Pufal-Struzik, *Agresja wśród dzieci i młodzieży*, Kielce.
- [10] Pufal-Struzik, I. 2007. *Uwarunkowania indywidualne, rodzinne i szkolne*, w: *Agresja wśród dzieci i młodzieży*, Kielce.
- [11] *Raport o rozpoznanych zjawiskach patologii społecznej, przestępczości i demoralizacji nieletnich*. 2003. Wyd. Biuro Służby Prewencyjnej Komendy Głównej Policji, Warszawa.
- [12] Valisowa, E. 2001. *Czy mamy do czynienia z upadkiem autorytetu w wychowaniu*, w: Śliwerski B. (red.), *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI w.*, Impuls, Kraków.
- [13] Wodopianowa, M. 2007. *Rodzina i agresja dorastających*, A. Fronczek, I. Pufal-Struzik, w: *Agresja wśród dzieci i młodzieży*, Kielce.

Rafał Gudzowski

Wpływ komputerów na proces wychowania i kształcenia

The influence of computers on the process of upbringing and education

Keywords: *education, upbringing, pedagogy, training, computers*

Obiektem zainteresowania niniejszej pracy jest komputer osobisty i jego wpływ na proces wychowania młodego pokolenia.

Autor dostrzegając przemiany cywilizacyjne, które przyniosło rozpowszechnienie komputerów, chciał odnaleźć odpowiedź na pytanie: jak wpłynęło to na powszechną oświatę i jej jakość? Biorąc pod uwagę dynamikę procesu tu omawianego, interesujące dla autora stało się również poznanie zmian, jakich można spodziewać się w przyszłości.

Celem badania jest przeanalizowanie bilansu zysków i strat, które komputer stwarza dla edukacji. Implikacje do jakich autor chciałby dojść – to identyfikacja zagrożeń i sposobów ich eliminacji oraz odkrycie szans, które niesie postęp nowej technologii.

Opis komputera, jego funkcji i możliwości wykorzystania

Komputer osobisty to mikrokomputer o niewielkich rozmiarach spotykany w domach i biurach i służący do wprowadzania i eksplorowania zapisanych w jego pamięci wewnętrznej danych w postaci obrazu, dźwięku,

video i tekstu. Sposób sterowania komputerem odbywa się przy pomocy klawiatury alfabetyczno-numerycznej oraz myszki. Dzięki oprogramowaniu i specjalnym programom instalowanym w pamięci wewnętrznej można go wykorzystywać do skomplikowanych obliczeń, obróbki tekstu, czy grafiki, a także nagrywania i montażu muzyki i filmów, czy też prezentacji multimedialnych. Stał się on obecnie narzędziem, które w znaczny sposób ułatwia wiele czynności związanych z pracą i nauką, a także jest źródłem rozrywki. Komputery w coraz większym stopniu zastępują książki i tradycyjne notatniki papierowe. Również aparaty fotograficzne i kamery video zapisują zdjęcia i filmy w formie elektronicznej, aby można było je skopiować do pamięci komputera i później wyświetlać na monitorze. Dzięki rozwojowi technicznemu komputer jest wykorzystywany przez ludzi coraz skuteczniej. Rosną jego możliwości obliczeniowe, pojemność pamięci i tempo pracy, a jednocześnie maleją rozmiary. Obecne komputery miniaturowe tzw. palmtopy, które mieszczą się z powodzeniem w dłoni, mają możliwości przekraczające wielokrotnie możliwości pierwotnych komputerów osobistych.

Najbardziej rewolucyjnym momentem w historii komputerów stało się upowszechnienie internetu, czyli połączenia ich w ogromną sieć. Odtąd możliwe stało się przekazywanie wszystkich danych pomiędzy komputerami i pojawiły się zupełnie nowe narzędzia pracy. Internet określany jest fenomenem przekazu informacji, a jego atuty są coraz większe. Nie podlega on praktycznie granicom administracyjnym. Może być wykorzystywany prawie w każdym miejscu na kuli ziemskiej. Na świecie internet istnieje od lat siedemdziesiątych ubiegłego wieku, a w Polsce od 1995 roku. Jest to więc zjawisko stosunkowo nowe, ale liczba użytkowników rośnie bardzo dynamicznie. Wedle najnowszych danych GUS odsetek gospodarstw domowych z dostępem do internetu w Polsce wynosił 63,4%, z czego 56,8% stanowiły połączenia szerokopasmowe [Noga, 2008: 125]. Na świecie liczbę osób, które korzystają z internetu szacuje się na około dwa miliardy. Narzędzia bazujące na sieci internetowej to między innymi wyszukiwarki, portale informacyjne, komunikatory tekstowe, głosowe i video, fora, blogi,

strony, czy serwisy internetowe. Ważną rolę pełni poczta elektroniczna, która jest najczęstszym sposobem komunikacji i wymiany danych.

Statystyki pokazują, że młodzi ludzie wykorzystują internet głównie do rozrywki. Ostatnio najpopularniejszą jej formą stały się portale społecznościowe. Są to strony służące do dzielenia się z innymi użytkownikami prywatnymi informacjami, zdjęciami, poglądami oraz do wzajemnej komunikacji przy pomocy zintegrowanych czatów oraz skrzynek pocztowych.

Wedle badań firmy „Polskie Badania Internetu”, tylko w styczniu 2011 roku skorzystało z nich 72% polskich internautów. 18 milionów Polaków posiada swoje konto w jakimś portalu społecznościowym. Stanowi to 99% wszystkich użytkowników Internetu [Noga, 2008: 13]. Innowacyjnym i cieszącym się równie dużą popularnością narzędziem, są serwisy służące do publikowania krótkich filmów video, które można udostępniać innym użytkownikom. Najbardziej znaną stroną tego typu: youtube.com, odwiedza regularnie 12 milionów Polaków. Równie popularne są portale informacyjne, których głównym zadaniem jest przekazywanie bieżących wiadomości z kraju i ze świata, ale również pełnią funkcję poradników i zasobników wiedzy podzielonej na różne kategorie tj. motoryzacja, zdrowie, sport. Internet umożliwia również robienie zakupów bez wychodzenia z domu. Jest co coraz bardziej powszechne zjawisko. Dzięki porównywalności klient może odnaleźć żądany produkt w najbardziej konkurencyjnej cenie. Kolejną dziedziną, która przeobraża się pod wpływem internetu jest czytelnictwo. Książki i czasopisma można dziś kupić w wersji elektronicznej i czytać na ekranie komputera. W Stanach Zjednoczonych sprzedaż tradycyjnych książek jest już mniejsza niż tzw. e-booków [Mischke, Stanisławska, 2011]. Dzięki rozwojowi bankowości elektronicznej ludzie mogą również zarządzać swoimi pieniędzmi zgromadzonymi na kontach bankowych. Coraz lepiej rozwijają się radia i telewizje internetowe. Wszystkich funkcji internetu nie sposób wymieniwać. Jego rola w życiu współczesnego człowieka jest olbrzymia i stale rosnąca. Z dnia na dzień coraz większa aktywność ludzka ogniskuje się w sieci internetowej. Nie sposób przejść wobec tego faktu obojętnie. Z pewnością na naszych oczach dokonuje się

bardzo ważny proces społeczny, którego oblicza nie są jeszcze do końca znane i przewidywalne.

Wykorzystanie komputerów w edukacji - wady i zalety

Jeśli chodzi o konsekwencje edukacyjne to uważa się, że komputer z dostępem do internetu stał się współcześnie, poza szkołą i telewizją, głównym źródłem wiedzy. Strony o charakterze edukacyjnym, wg najnowszych dostępnych statystyk, są regularnie odwiedzane przez około 76% internautów polskich. Obecnie istnieją też setki programów edukacyjnych, encyklopedii i pomocy naukowych w wersji elektronicznej wykorzystywane przez nauczycieli i uczniów. Programy multimedialne poprzez swoją atrakcyjną formę przyciągają uwagę ucznia i powodują, że zadania, które wykonuje nie są narzucane, lecz podejmowane z własnej inicjatywy. Satisfakcja, jaka towarzyszy temu procesowi poprawia zapamiętywanie nauczanych treści. Wykorzystanie obrazu i dźwięku razem z tekstem poszerza możliwości dopływu informacji do mózgu. Język obrazowy zwiększa szybkość rozkodowania przekazywanych informacji i poprawia efektywność zapamiętywania [Mischke, 2006].

Z komputerem dziecko skuteczniej może uczyć się języków obcych. W tej dziedzinie ruchomy obraz i dźwięk zwielokrotniają efektywność szybkiego przyswajania wiedzy. Słówka odtwarzane przez lektora wraz z tekstem wyświetlanym na ekranie, a często również obrazkami przedmiotów i wykonywanych czynności usprawniają przebieg nauczania. Programy do nauki języków obcych najczęściej posiadają zintegrowany z nimi słowniczek, który w błyskawicznym tempie pozwala odnaleźć brakujące słówko i odtworzyć jego poprawną wymowę. Jeszcze szersze możliwości otwiera internet. Dzięki komunikatorom głosowym możliwe jest nauczanie języków na ogledłość oraz rozmowy w języku obcym prowadzone z ludźmi na całym świecie.

Na rynku pojawia się również coraz więcej programów do nauki przedmiotów ścisłych. Dzięki nim można na przykład tworzyć modele figur geometrycznych i prezentować animacje objaśniające zjawiska fizyczne,

a także wykonywać trudne obliczenia i tworzyć wykresy. Komputer umożliwia przeglądanie zdjęć wraz z ich powiększaniem, przesuwaniem i obracaniem, co otwiera bardzo bogate możliwości. Współczesny człowiek bez wysiłku może na ekranie komputerowym podziwiać obiekty przyrodnicze i astronomiczne, przeglądać mapy w wersji multimedialnej z możliwością łatwego wyszukiwania nazw geograficznych, dzieła sztuki, czy symulacje bitew wojennych. Komputery znalazły również dobre zastosowanie w pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych, zwłaszcza u osób niedosłyszących. Trudno w zasadzie wyobrazić sobie dziedzinę nauki, w której nie byłby przydatny. Coraz śmieiej mówi się o możliwości wykorzystania tego narzędzia w nauczaniu początkowym, a nawet w przedszkolach. Istnieją obecnie wartościowe programy do nauki matematyki, przyrody, czy ortografii dla najmłodszych, konstruowane przez najlepszych dydaktyków.

Pozytywną rolę w edukacji dzieci pełnią też gry komputerowe. Sprzymierzeńcem jest tutaj niewątpliwie naturalna ciekawość, która pojawia się w dzieciach przy kontakcie z komputerem. Emocje, które towarzyszą dziecku przy dążeniu do założonego w grze celu i uczestniczeniu w jej fabule mogą mieć różnorakie konsekwencje [Bendyk, 2010: 55-67]. Nierzadko są to konsekwencje negatywne, ale jeśli program lub gra jest mądrze skonstruowana i nie zawiera treści antywychowawczych to może być owocnym instrumentem pracy nauczyciela.

Zmiany w edukacji na skutek pojawienia się nowej technologii są rewolucyjne i zaszły błyskawicznie, w czasie krótszym niż jedno pokolenie. Tempo tych przeobrażeń jest często szybsze niż tempo ich przyswajania i zrozumienia przez nauczycieli i pedagogów.

Konieczność edukacji informatycznej wynika z tego powodu, że znajomość obsługi komputera wymagana jest już na większości stanowisk pracy. Kariera absolwenta szkoły zależy od jego kwalifikacji, a używanie komputerów to współcześnie podstawowa zdolność, którą sprawdzają pracodawcy podczas rekrutacji kandydatów do pracy.

Pojawienie się nowych technik przekazu wiedzy wymusiło wprowadzenie do nauki nowego pojęcia, które w polskiej wersji nazywa się edukacją elektroniczną lub skrótowo e-edukacją (z ang. *e-learning*). Definicję tego terminu zaproponowali Jerzy Mischke i Anna K. Stanisławska. W ich rozumieniu e-edukacja to „system edukacyjny, na który składają się instytucje, osoby i czynności, w tym prawo, metodyka nauczania, proces nauczania i jego organizacja oraz relacje pomiędzy uczestnikami, które prowadzą do zdobycia wiedzy, umiejętności i kompetencji przez ucznia przy użyciu nowoczesnych technologii” [Pezda, 2011]. Pojęcie to autorzy wspomnianej pracy konfrontują z tzw. edukacją tradycyjną, w odróżnieniu od której w e-edukacji nie ma zachowanej jedności miejsca i czasu i stosuje się inne reguły i metody niż klasyczne takie jak klasa szkolna, tablica i podręcznik. Do zalet tego typu nauczania należą niewątpliwie niższe koszty oraz możliwość uczenia się bez ograniczeń czasowych i przestrzennych. Technika daje możliwość nagrywania i późniejszego odtwarzania opuszczonych lekcji. Nauczanie na odległość nie tylko przy użyciu internetu stosowane jest na świecie już od dawna, jednak dotyczy w zasadzie tylko poziomu akademickiego i tylko niektórych kierunków, ale jego efektywność jest dyskusyjna. Uniwersytety, które przez ostatnie lata tworzyły kierunki studiów z wykorzystaniem wyłącznie metod zdalnego kształcenia skłaniają się współcześnie do stosowania systemu mieszanego, w którym w jakimś stopniu wykorzystywane są metody tradycyjne i bezpośredni kontakt z wykładowcą [Czukowska, Grabek, 2011]. W Polsce system ten poza nielicznymi wyjątkami nie jest jeszcze szeroko wykorzystywany.

Wydaje się, że wprowadzenie e-learningu do szkolnictwa niższego poziomu nie jest możliwe. Nauczyciel, który nie ma bezpośredniego kontaktu ze swoimi uczniami nie jest w stanie zdyscyplinować ich, ani kontrolować procesu kształcenia. Połączenie internetowe nie daje możliwości zastąpienia wszystkich kanałów komunikacyjnych między nimi. Ponadto większość zajęć w szkole wymaga przeprowadzenia eksperymentów. Nauczanie przedmiotów przyrodniczych nie jest w ogóle możliwe zdalnie. Komputery to technika, która może służyć wspomagająco, lecz postulaty niektórych

środowisk, aby reformować szkołę w kierunku e-edukacji zмирzają *de facto* do unicestwienia nauczania.

Mimo istniejących wątpliwości, proces informatyzacji szkoły i ukierunkowania jej w stronę e-edukacji wydaje się być coraz bardziej postępujący. Pojawiają się środowiska i grupy usilnie krytykujące tradycyjne szkolnictwo za używanie metod niedostosowanych do ducha czasów. Padają z ich strony twierdzenia, że takie narzędzia jak laptopy i telefony multimedialne mogłyby sprawić, że edukacja stanie się przyjemna i jednocześnie skuteczna. Śladem podobnego myślenia zdają się podążać organy decyzyjne niektórych państw. Rząd RP w 2008 roku zapowiadał wprowadzenie programu "Komputer dla ucznia", który polegać miał na zakupie dla każdego gimnazjalisty osobistego komputera. Ze względu na trudną sytuację budżetu państwa projekt został zawieszony. W międzyczasie w innych krajach wprowadzono podobne programy w życie. Rząd Rumunii sfinansował bony na zakup laptopów dla najbiedniejszych rodzin. W wyniku tego do uczniów rumuńskich trafiło kilkadziesiąt tysięcy nowych komputerów. W marcu 2010 roku dwaj amerykańscy naukowcy: Ofer Malamud z University of Chicago i Cristian Pop-Eleches z Columbia University, opublikowali wyniki swoich badań przeprowadzonych na podstawie ankiet wypełnionych przez kilka tysięcy rodzin rumuńskich. Pokazały one, że uczniowie z dostępem do komputera uzyskują niższe wyniki z matematyki, języka ojczystego i języka obcego od dzieci bez komputerów [Rosrowska, 1997]. Podobny program wprowadzony w USA w Kalifornii został szczegółowo zbadany przez Jacoba L. Victora i Helenę F. Ladda z Duke University przyniósł podobne skutki. Dostęp do komputera z internetem zamiast poprawiać wyniki w nauce pogarszał je. W Rumunii bardziej szczegółowe analizy wykazały, że na 87% komputerach dofinansowanych przez rząd zainstalowane były głównie gry, a tylko na 9% oprogramowanie udostępnianie bezpłatnie przez szkoły. Naukowcy we wspomnianych badaniach doszli jednak również do wniosku, że tym dzieciom, które mają wyrobiony nawyk czytania książek komputer pomaga w osiągnięciu lepszych wyników. Problem jego szkodliwości dotyczy głównie uczniów z rodzin, w których

rodzice są słabo wykształceni i nie przywiązują należytej wagi do wychowania dziecka, które otrzymuje komputer i samo decyduje, w jaki sposób z niego korzysta.

W marcu 2011 roku polski wiceminister infrastruktury Magdalena Gaj ogłosiła powrót do programu "Komputer dla ucznia". Od września wszyscy pierwszoklasiści mieliby otrzymać laptopy na własność. W toku prac zmodyfikowano go jeszcze i obecnie projekt przewiduje wyposażenie w laptopy szkół z możliwością zabierania do domu przez uczniów w wyjątkowych sytuacjach. Komputery mają otrzymać również nauczyciele. Rząd angażując do współpracy pedagogów i firmy teleinformatyczne zapewni odpowiednie oprogramowanie i szkolenia dla nauczycieli [Kowalczuk, 2011]. Projekt ten został poddany wielostronnej krytyce niektórych mediów i różnych ekspertów, głównie ze względu na brak całościowego planu informatyzacji systemu edukacji. Zdaniem krytykujących oprócz rozdawania laptopów powinien on zapewnić rozsądny sposób ich wykorzystania [Noga, 2001: 129].

Nie wiadomo w jakim ostatecznie kształcie i czy w ogóle zrealizowane zostaną plany rządowe, jednak same zapowiedzi i realizacja podobnych programów w innych państwach daje podstawę, aby przypuszczać, że komputeryzacja w edukacji będzie postępować. Kwestią dyskusyjną jest to, jakich zmian można się z tego powodu spodziewać. Komputery poza niekwestionowanymi walorami przynoszą również wiele szkody. Zaburzają proces nauczania i deformują samodzielne myślenie młodego człowieka. Uczniowie często wykorzystują internet do oszukiwania nauczyciela, gdyż znajdują w nim bardzo dużo ściąg, gotowych prac domowych i wypracowań, które kopiują i przedstawiają jako wynik swojej pracy. Obecnie na stronach internetowych można bez żadnego problemu znaleźć rozwiązania większości zadań matematycznych ze wszystkich podręczników i zbiorów zadań używanych w szkołach. Wystarczy do wyszukiarki internetowej wpisać jego treść. Niewątpliwie w bardzo dużym stopniu utrudnia to nauczycielowi przebieg procesu oceniania.

Niektórzy dydaktycy są zdania, że używanie komputerów wpływa negatywnie na rozwój procesów myślowych dzieci. Ich zdaniem świadomość łatwego dostępu do informacji i aplikacji komputerowych, które pokonają wszelkie trudności za użytkownika zmniejsza motywację do samodzielnego wysiłku [Wojtasik, 2009]. W polskich szkołach wśród nauczycieli matematyki od dawna istnieje opór do stosowania przez uczniów kalkulatorów. Jako argument często podawane jest twierdzenie, że celem nauczania nie jest bowiem wyrabianie sprawności manualnej nadgarstka, lecz rozwój pracy mózgu.

Potencjalne zagrożenia związane z procesem wychowawczym dziecka wynikające z obcowania z internetem

Każda nowa funkcja, jaką daje nowoczesna technologia ma z jednej strony korzystny wpływ, ale z drugiej stwarza nowe zagrożenia. Dostęp do ogromnych zasobów internetu może to być oczywiście szansą dla dziecka na lepszy rozwój. Istnieją jednak przesłanki, aby sądzić, że młodzi ludzie mają trudności w rzetelnej ocenie wartości treści spotykanych w sieci. Gdy traktujemy komputer, jako narzędzie kształcące, które być może w przyszłości ma zastąpić lub mocno organiczyć rolę szkoły i nauczycieli, to odpowiedzialność za przebieg kształcenia spada wówczas na ucznia. Spełnia się tutaj przy okazji głoszony przez tzw. pajdocentrystów postulat, aby uczeń sam decydował o tym, czego chce się uczyć. Sugata Mitra, naukowiec z Wielkiej Brytanii jest propagatorem poglądu, że jeśli daje się dziecku swobodę zdobywania wiedzy i odpowiednie narzędzie w postaci internetu to proces uczenia się przebiega efektywniej niż w sposób tradycyjny. Opiera ją na wnioskach z eksperymentów, które przeprowadził na ubogich dzieciach z tzw. slumsów w krajach azjatyckich i afrykańskich. Polegały one na wbudowywaniu w ścianach, w miejscach, w których bawią się dzieci komputerów z dostępem do szybkiego internetu oraz rejestrowania ich zachowań przy pomocy ukrytej kamery [Rosrowska, 1997]. Jak twierdzi badacz dzięki wzajemnej współpracy dzieci, które wcześniej nie widziały internetu bardzo szybko nauczyły się z niego korzystać i poprzez odkry-

wanie nowych, nienarzuconych z zewnątrz treści, uczyły się jego zdaniem lepiej i efektywniej. Trudno jednak mówić o efektywności zdobywania wiedzy, gdy przyjmuje się, że każde dziecko jest nauczane tego, czego chce być nauczane. Tradycyjna dydaktyka zakłada, że kształcenie wymaga zdefiniowania celów, a więc planowanych zmian w uczniu. Cele te wynikają z ideałów wychowawczych i budowane są przez teleologów, którzy diagnozują potrzeby edukacyjne i ukierunkowują cały system edukacji. Podobnie rzecz ma się z treściami kształcenia. Ich dobór przez twórców tradycyjnych systemów edukacyjnych winien być ukierunkowany na dobro dziecka, jego rozwój i możliwości praktycznego wykorzystania. Programy kształcenia powinny być budowane na podstawie znanej wiedzy o człowieku, zwłaszcza jego psychologii, etapów rozwoju i potrzeb społecznych. Niezwykle trudna rola spada w tym procesie na nauczyciela. Kompetentny nauczyciel wyposażony jest w wiele arcybutów i unikalnych cech, które decydują o sukcesie edukacyjnym lub jego braku. Bardzo ważna jest też wzajemna komunikacja i zrozumienie pomiędzy uczniem i nauczycielem. Cały ten system udoskonalany jest od tysięcy lat i z powodzeniem stosowany w większości cywilizowanych krajów. W pajdocentryzmie dziecko pozostawione jest samo sobie. Nie jest ono świadome celów, które powinno osiągnąć i przez to nie posiada odpowiedniej motywacji do pracy. Uczeń może zdobyć wykształcenie tylko wówczas, gdy wyrobi w sobie odpowiednie nawyki, nauczy się cierpliwie pracować i wytrwale podążać za określonym celem. Nie jest to możliwe jedynie poprzez zabawę i spontaniczne działanie. Potrzebna jest dyscyplina, którą stymuluje wychowawca. Dzieci obserwowane przez profesora Mitrę niewątpliwie dzięki internetowi zdobyły nowe wiadomości. Nie sposób jednak mówić tutaj o sukcesie edukacyjnym, gdyż proces ten był przypadkowy, niezamierzony i pozbawiony celu.

Wychowanie to proces złożony. Polega on na świadomym lub nieświadomym wpływaniu na jednostkę ludzką ze strony środowiska lub instytucji. W późniejszych etapach rozwoju można mówić o tzw. samowychowaniu, czyli o samodzielnej działalności człowieka ukierunkowanej na

ukszałtowanie własnego poglądu na świat, idei i przekonań. Samowychowanie jest jednak zawsze następstwem wcześniejszych wpływów zewnętrznych [Noga, 2001: 137]. Wychowanie ma na celu ukierunkowanie rozwoju osobowości, w taki sposób, aby był on przygotowany do życia w społeczeństwie. Trudno oczekiwać od dziecka pozostawionego samemu sobie, że jego poznawanie świata będzie przebiegało w sposób zgodny z ideałami, które są powszechnie uznane.

Praktyka pokazuje, że internet nie sprzyja wychowawcom. Jego zawartość jest mieszaniną bardzo różnych materiałów, które często mają antywychowawczy wpływ. Jeśli przeglądarka internetowa nie jest wyposażona w żaden filtr rodzicielski, to dziecko nawet mimowolnie natrafia na pornografię, akty przemocy lub drastyczne treści. Dla psychiki dziecka internet może więc się okazać niebezpieczny. Często z treściami pornograficznymi internauta ma styczność pomyłkowo. Wiele odnośników i haseł w Internecie, które nie mają związku z seksualnością kieruje bezpośrednio na strony pornograficzne. Pornografia wypacza w dziecku pojęcie miłości i prowadzi do przedmiotowego spojrzenia na drugą osobę. Promuje również postawę egoizmu i rozwiązłości seksualnej bez poczucia odpowiedzialności.

Badania TNS OBOP na zlecenie Fundacji Dzieci Niczyje z 2008 roku wykazują, że 41% procent dzieci poniżej 9 roku życia korzysta z internetu samodzielnie. To samo badanie ustaliło, że tylko 24% rodziców używa filtrów zabezpieczających przed niepożądanymi treściami. Poza tym rodzice kontrolują dostęp do internetu poprzez sprawdzanie historii przeglądanych stron, ustawianie komputera w widocznym dla innych miejscu, rozmowę na temat tego, co przeglądają lub towarzyszenie dziecku przy każdym użyciu. 7% rodziców nie stosuje żadnej z wymienionych metod. Ponadto około 50% z nich deklaruje, że posiada mniejsze umiejętności posługiwania się komputerem od ich dzieci [<http://pl.wikipedia.org/wiki/Cyberprzemoc>, odczyt 2.06.2011]. Pomimo deklarowanych przez rodziców sposobów kontroli internetu aż 70% dzieci w wieku 7-17 lat odpowiedziało w ankiecie, że miało kontakt z pornografią w sieci. Z kolei 50% spotkało

tam brutalne sceny przemocy. Świadomość tych zagrożeń przez rodziców jest dużo mniejsza.

Wielogodzinne przesiadywanie przed ekranem komputera powoduje szereg negatywnych konsekwencji [Pyżalski, 2011]. Przede wszystkim wpływa to niszcząco na zdrowie fizyczne użytkownika. Komputer jest szkodliwy dla wzroku, kręgosłupa oraz nadgarstka (zespół cieśni nadgarstka). Niebezpieczeństwo to można i trzeba eliminować poprzez upowszechnianie wiedzy dotyczącej BHP pracy przy komputerze.

Istotnym zagrożeniem związanym z internetem jest mechanizm uzależnienia, którego zaawansowaną formą jest rodzaj choroby, nazywany przez psychiatrów Zespołem Uzależnienia od Internetu. Najczęściej uzależniają się dzieci, których rodzice nie interesują się sposobem używania przez nie komputera. Często rodzice tacy wyrażają radość z powodu tego, że dziecko ma zajęcie i nie muszą martwić się o to, gdzie i z kim się bawi [Noga, 2001]. Wówczas młody człowiek coraz więcej czasu spędza przed ekranem komputera, coraz bardziej izoluje się od otoczenia i zaczyna żyć jakby poza rzeczywistością. Dziecko ma przez to problemy z nauką i nawiązywaniem prawidłowych relacji z rodziną i rówieśnikami. Tworzy się silny związek emocjonalny z komputerem. Gdy pojawiają się w dziecku stany napięcia i wewnętrzne trudności, odreagowuje je ono poprzez maszynę. Wiele osób przeżywa stany lękowe, a nawet depresyjne, gdy pozbawi się je dostępu do sieci. Jest to objaw głębokiego uzależnienia. Podczas długotrwałych awarii w dostępie do internetu w latach 90. w USA doszło do fali samobójstw. Kluczowym elementem dla skutecznej walki ze zjawiskiem uzależnienia jest świadomość rodziców. Dzieci nie mogą być pozostawione same z komputerem, gdyż działa on zniewalająco i niszczy ich psychikę.

Wiele serwisów internetowych, czatów oraz for daje możliwość komunikowania się pomiędzy internautami zupełnie anonimowo. Stwarza to kolejne dylematy. Brak poczucia odpowiedzialności za wypowiedziane słowa otwiera furtkę do nieetycznych zachowań, których w świecie realnym człowiek się nie dopuszcza ze względu na poczucie wstydu i presję społeczną. Zdarza się, że uczennica ze wzorowym zachowaniem w szkole,

podczas pogawędki na komunikatorach używa wulgaryzmów, albo przejawia niekulturalne i niemoralne zachowania. Popularne wśród młodzieży serwisy randkowe i czaty są doskonałym narzędziem dla uwodzicieli, pedofilów i innych przestępców, którzy manipulują dziećmi i nakłaniają je później do nieodpowiednich czynów. Z drugiej strony anonimowość internetowa ma pozytywne aspekty. Dla dzieci nieśmiałych, zamkniętych w sobie może być lekarstwem i pierwszym krokiem do otwarcia się na otoczenie.

Jednym ze złych następstw rozpowszechnienia internetu jest pojawienie się tzw. cyberprzemocy. Cyberprzemoc to *stosowanie przemocy poprzez: prześladowanie, zastraszanie, nękanie, wyśmiewanie innych osób z wykorzystaniem internetu i narzędzi typu elektronicznego* [Kościński, Serwetnyk, 2010]. Ze względu na szereg mechanizmów psychologicznych i społecznych, które zachodzą w sieci forma tej przemocy różni się znacząco od tradycyjnej. Ofiara przemocy nie może się ukryć, ani uciec przed swym sprawcą. Poza tym sprawca nie zawsze jest świadomy cierpień, których doznaje osoba nękana. W przemocy tradycyjnej jej reakcja jest natychmiastowa. W internecie nie ma możliwości obserwacji emocji, a przynajmniej jest ona ograniczona. Najczęściej akty przemocy popełniane są anonimowo, lecz wg większości badań nad tym zagadnieniem, zazwyczaj ofiara potrafi wskazać napastnika [Noga, 2008: 38]. Co jakiś czas media donoszą o samobójstwach popełnianych przez nastolatków, których motywem była przemoc doświadczona w sieci. Najczęściej dzieje się tak po zamieszczeniu kompromitujących materiałów na serwisie internetowym. Obecnie dużym zagrożeniem stało się rozpowszechnienie portali społecznościowych, na których do tego typu aktów dochodzi często. W niektórych badaniach podaje się, że internet jest najczęstszą przyczyną samobójstw wśród młodzieży.

Dzięki swoim ogromnym możliwościom i szerokim zastosowaniom komputer i internet stały się dla młodzieży synonimami szczęścia. Wiara w nieograniczone możliwości maszyny wydaje się być coraz większa. Można ulec złudzeniu, że daje ona receptę na wszystko i zawsze mówi prawdę.

Dziecko, które nie zawsze potrafi w młodym wieku odróżnić od siebie dobro i zło, może stać się ofiarą tego przeświadczenia. W Internecie znaleźć można bardzo dużo fałszywych porad i niebezpiecznych instrukcji (np. jak popełnić samobójstwo, jak skonstruować bombę itp.). Dziecko poszukujące odpowiedzi na swoje trudności może być nakierowane na złą drogę.

Najważniejszą rolę w procesie wychowawczym młodego pokolenia zawsze sprawują rodzice. W momencie pojawienia się zagrożeń ze strony nowoczesnych technologii ich odpowiedzialność wzrasta. Muszą bowiem baczniej przyglądać się swoim dzieciom i sprawować rodzicielską kontrolę nad treściami, z którymi dzieci mają kontakt.

Wpływ gier komputerowych na wychowanie młodzieży

Zagadnieniem związanym z komputerami, wymagającym osobnego potraktowania są gry komputerowe. Są to aplikacje multimedialne, wykorzystujące możliwości komputerów, w których toczy się akcja i najczęściej występują określone bohaterowie. Przebieg tej akcji częściowo zależy od użytkownika. Zazwyczaj w grze jest określony cel, do którego gracz powinien dojść. Może to być wygranie jakiejś bitwy, pokonanie toru przeszkód, albo zwycięstwo wyścigu, czy meczu. Najczęściej gra związana jest z motywami i postaciami spotykanymi w życiu, ale niejednokrotnie jej akcja opiera się o *science fiction*. Spośród różnych kategorii warto wspomnieć gry o nazwie RPG (z ang. *role-playing game*), w których gracz musi wcielić się w bohatera i odgrywać przewidzianą dla niego rolę w scenariuszu. W zależności od efektywności wykonanych zadań zmieniają się cechy bohatera takie jak: pojemność płuc, sprawność fizyczna, umiejętności posługiwania się bronią itp. Dzięki tym cechom postać może wygrywać bitwy z pojawiającymi się przeciwnikami i rozwijać się. Ze względu na swój rozrywkowy charakter gry stały się od początku spopularyzowania komputerów głównym sposobem spędzania czasu przed komputerem przez dzieci. Zmieniają one oblicza podwórek i boisk osiedlowych, gdyż tradycyjne gry i zabawy dzieci ustępują wirtualnym. Liczba wyprodukowanych gier kom-

puterowych rośnie w zawrotnym tempie, podobnie jak i jakość grafiki, czy podkładów muzycznych oraz dochody czerpane przez ich twórców. Obecnie coraz więcej gier dostępnych jest w internecie. Gracze mogą dzięki temu rywalizować pomiędzy sobą, a nie tylko z maszyną. Świat gier wpływa obecnie na psychikę większości dzieci, które mają dostęp do komputerów. Problem ze szkodliwym oddziaływaniem gier dotyczy również ludzi dorosłych. Współcześnie wiele osób uzależnionych jest od gier hazardowych, które dostępne są w sieci. Jest to przyczyna wielu dramatów osobistych i rozbicia wielu rodzin.

Generalnie możliwości, jakie stwarzają gry komputerowe mogą być wykorzystane w pozytywnych celach. Najmłodsze dzieci dzięki grom edukacyjnym chętniej i łatwiej chłoną wiedzę. Gry dla nich często oparte są na motywach popularnych bajek, przez co zwiększa się atrakcyjność ich odbioru. Dzieci uczą się literek, tabliczki mnożenia lub nazw geograficznych. Gry takie są konstruowane odpowiednio do wieku dziecka oraz jego płci. Również starsze dzieci i młodzież mogą skorzystać na tej formie rozrywki. Istnieją wartościowe gry ekonomiczne, w których użytkownik musi rozsądnie gospodarować zgromadzonymi funduszami, inwestować i prowadzić transakcje na wirtualnym rynku. Dzieci uczą się dzięki nim oszczędności i praw gospodarki. Poza tym na rynku można odnaleźć sporo gier do nauki konkretnych przedmiotów. Są to np. proste testy lub quizy sprawdzające wiedzę. Mogą też być bardziej zaawansowane z fabułą, wymagające wysiłku umysłowego. Gracze oprócz zdobywania wiedzy, dzięki grom ćwiczą zdolności koordynacyjno-ruchowe oraz szybkość reakcji na bodźce zewnętrzne.

Henryk Noga twierdzi, że gry są nośnikami wartości lub antywartości kultury (np. w grze Bioshock zabicie małej dziewczynki pozwala łatwo dojść do celu gry. Gracz może ją ocalić, ale z punktu widzenia celu gry nie jest to dla niego opłacalne). Niektóre pozostają w harmonii z wartościami instytucjonalnymi, które dana kultura uznaje, zaś inne przeciwstawiają się im. Jeśli fabuła gry nie jest błaha i skłania do refleksji, uczy poszanowania uznanych reguł, to staje się czynnikiem rozwojowym dla kultury. W przy-

padku, gdy istnieje w jej regułach przyzwolenie na złe skłonności, powszechnie potępiane, to dochodzi do anihilacji kultury. Gry mogą pełnić wychowawczą rolę, gdy przyspieszają proces wchodzenia dzieci w kulturę i są nośnikami uznanych norm i zachowań ze świata dorosłych.

Niektóre rządy dostrzegając znaczenie wpływu multimediiów w wychowaniu młodego pokolenia, wspierają finansowo produkcję gier, które uczą przywiązania do kraju i patriotyzmu [Noga, 2008: 39]. Można też spotkać gry promujące wychowanie ekologiczne. Niektóre kształtują również pozytywne cechy charakteru takie jak cierpliwość, lojalność lub pomysłowość w osiąganiu celów przy ograniczonym czasie.

Lista negatywnych konsekwencji popularności gier jest zdecydowanie dłuższa niż tych pozytywnych. Największe zagrożenie związane z grami dotyczy ich treści.

W grach mamy do czynienia ze specyficznym pojęciem wartości. Najczęściej nie są to wartości pozytywne, lecz antywartości. W przeważającej części gier nie są zachowane prawa fizyki, ani zależności występujące w świecie realnym. Gra taka daje użytkownikowi komfort psychiczny, gdyż po ewentualnej porażce ma możliwość rozpoczęcia jej na nowo i nie ponosi żadnych konsekwencji. Najczęściej gra daje użytkownikowi wiele szans. W razie śmierci jakiegoś bohatera ponownie odzyskuje on życie.

Wielokrotnie gry zwierają w swojej fabule sceny okrucieństwa i przemocy [Noga, 2008: 55]. Najczęściej zadanie gracza polega tam na zabiciu wszystkich pojawiających się na drodze przeciwników i dojście do określonego celu. Używać można do tego dostępnych broni takich jak piły, noże, karabiny. W niektórych grach metody zbijania są jeszcze bardziej wyszukane. Zaduszanie przy pomocy worka, rozjeżdżanie czołgiem, czy opalanie miotaczem ognia, nie należą do rzadkości. Za każdego trupa otrzymuje się punkty lub wirtualne pieniądze na konto, za które można kupować lepszą broń lub zdobywać inne atrybuty. Często zabiciu wroga towarzyszą stosowne odgłosy jego męki i konania, a na ekranie widoczne są sylwetki krwawiących trupów, a nawet szczątki ciał. Rozwój grafiki komputerowej sprawia, że sceny mordów są coraz bardziej realistyczne. Czasami gracz

zmuszony jest do wyborów moralnych, od których zależy dalsza fabuła gry. Musi on wybrać, kogo zabić [Noga, 2008: 45]. Oprócz przemocy do antypedagogicznych treści doliczyć należy jeszcze deprawację seksualną, która polega na przedstawianiu w grach skąpo ubranych bohaterek z nie-naturalnie wyeksponowanymi cechami seksualnymi, a często nawet sceny pornograficzne [Kirwil, 1995: 5]. Powszechne w popularnych grach jest ordynarne słownictwo, zwyczaje przeniesione ze świata przestępczego, prostytutka, narkomania i inne deprawujące czynności. Ponadto gracz narażony jest na motywy okultystyczne i magię. W grach takich jak *Devil Inside* czy *Dantes Inferno* mamy do czynienia z motywami satanistycznymi. W świecie, który tam występuje, często nie ma pojęcia Boga i nie istnieje, lub miesza się ze sobą dobro i zło. Są również popularne gry, których fabuła jest otwartym atakiem na wartości chrześcijańskie. Statystyki mówią, że gry zawierające opisane wyżej treści są najbardziej popularne wśród nastoletnich chłopców. W rankingach popularności czołowe miejsca zajmują właśnie gry nazywane popularnie strzelankami.

Przez długi czas nad tym, w jakie gry dzieci grają, nikt nie sprawował żadnej kontroli. Rodzice, którzy często są mniej sprawni w posługiwaniu się komputerami od dzieci, często nie są nawet świadomi tego, z czym mają do czynienia ich pociechy. Do dziś nie ma w zasadzie możliwości zablokowania dostępu do demoralizujących treści. Od 2003 roku rozwijany jest system o nazwie PEGI, którego celem jest uświadomienie rodziców co zawiera dana gra i czy jest stosowna dla ich dziecka. Uświadomienie odbywa się poprzez oznaczanie odpowiednimi ikonami opakowań gier. Oznaczenia te dotyczą minimalnego wieku zalecanego do użytku gry oraz rodzaju treści w niej spotykanych. Do tej pory nie jest to jednak system obligatoryjny, lecz dobrowolny i przynależność zależy od woli producentów gier. W praktyce większość jednak przystępuje do systemu. Jak pokazują statystyki, mimo zastosowania tej metody w Polsce, nadal większość gier przeznaczonych do użytku powyżej 18 roku życia używana jest najczęściej przez młodsze dzieci. Poza tym sposób klasyfikacji danej gry do odpowiedniej kategorii i oznakowania budzi niejednokrotnie kontrower-

sje. Nie jest to więc jeszcze odpowiednio skuteczny sposób ochrony dzieci przed złymi treściami. Nadal oddziałują one na ich psychikę.

Poprzez kontakt z grami, dzieci wielokrotnie uczestniczą w symulacjach zabójstw i innych nieetycznych czynów [Noga, 2008: 65-102]. Następstwa tego zjawiska są intuicyjnie łatwe do przewidzenia. Psychologia i badania empiryczne potwierdzają niestety czarny scenariusz.

Czynniki kształtujące osobowość człowieka to: genetyka, środowisko i aktywność własna. Ostatnia grupa ma największe znaczenie, a do niej właśnie należą gry komputerowe. Gracz bowiem od momentu uruchomienia gry czynnie uczestniczy w akcji, którą ona podsuwa. Wpływ doświadczenia związanego z grami nie jest do końca świadomy dla dziecka. Mimo to, a może bardziej, przez to staje się on bardziej niebezpieczny. Gry wpływają na wszystkie aspekty związane z postawami wobec innych. Należą do nich aspekt behawioralny, emocjonalny i intelektualny. Zapamiętane w *utajonej pamięci* obrazy wpływają na późniejsze ich zachowania.

Psychika dziecka poddawana jest czterem rodzajom wpływów. Są to:

- a. podawanie wzorców,
- b. nadawanie znaczeń emocjonalnych,
- c. trening,
- d. prowokacja sytuacyjna.

Każdy z tych wpływów widoczny jest szczególnie podczas gry komputerowej.

Podawanie wzorców to prezentacja dziecku różnych modeli postępowania. W przypadku multimediiów ta kategoria ma duże znaczenie, gdyż dzieci chętnie naśladują to, co zobaczą na ekranie monitora. Modele tam widoczne, często agresywne, występują w grze powszechnie, a dodatkowo są nagradzane i dzieci mogą je traktować jako zupełnie normalne. Istnieją badania, które potwierdzają wpływ oddziaływania scen przemocy doświadczonych w dzieciństwie, na późniejsze ich stosowanie w życiu.

Nadawanie znaczeń emocjonalnych to z kolei łączywanie określonych emocji ze spotkanymi zdarzeniami. Może być to powiązanie pozytywne jak współczucie z widokiem cierpienia, albo negatywne: zadowolenie z wido-

kiem krzywdy. W grach komputerowych dzieci są bardzo silnie pobudzone emocjonalnie przez cały czas. Poprzez szybkie tempo gry emocje te następują jedna za drugą, w krótkim czasie i żadna z nich nie jest przeżywana głęboko. Po jakimś czasie może nastąpić zubożenie na brutalne sceny pojawiające się jedna za drugą.

Kolejny typ wpływu to trening, czyli wielokrotne powtarzanie czynności, które powoduje wytresowanie ich i przyzwyczajenie do nich. Gracz komputerowy, poprzez wcielenie się w rolę głównego bohatera gry, wyrabia w sobie z czasem nawyk zubożenia na pewne zachowania.

Ostatni rodzaj wpływu to prowokacja sytuacyjna. Polega ona na tym, że człowiek postawiony w określonej sytuacji problematycznej musi samodzielnie dojść do rozwiązania. W wychowaniu jest to bardzo ważny element. W grach istnieją zasady, które nie jeden raz zmuszają pilotującego nimi do takiego rozwiązania problemu, które prowadzi do użycia przemocy.

W Polsce i na świecie przeprowadzono wiele badań porównawczych na dwóch grupach dzieci – bardzo często grających oraz stroniących od gier komputerowych. Wynika z nich, że istnieją wyraźne różnice w spojrzeniu przez te dzieci na niektóre kwestie. Tzw. „komputerowcy” są mniej wyczuleni na cierpienie. Deklarują też hierarchię wartości, która stawia na wyższym miejscu dobra materialne i sukces, w przeciwieństwie do „niekomputerowców”, którzy cenią bardziej rodzinę i wykształcenie. Dwie grupy mają inny stosunek do śmierci. „Gracze” wykazują również gorszą wrażliwość na piękno przyrody.

Okazuje się więc, że o złym wpływie gier na wychowanie młodzieży wiemy nie tylko na podstawie znanej teorii psychologii i obserwacji. Potwierdzają ją również wszystkie dostępne prace badawcze. Wiedza ta stawia przed społeczeństwami i rządami pilne zadanie powstrzymania dostępu do złych gier przez dzieci. W przeciwnym razie spora część społeczeństwa może stać się w pewnym sensie upośledzona i niezdolna do prawidłowego funkcjonowania w relacjach międzyludzkich.

Podsumowanie

W niniejszej pracy zaprezentowano najważniejsze konsekwencje, jakie rozwój komputerów wprowadził w sferze kształcenia i wychowania dzieci.

Wyniki przeprowadzonych tu rozważań nie napawają optymizmem. Komputery, które pierwotnie służyły ludziom jako narzędzia pracy z czasem zaczęły pełnić również inne funkcje. Maszyna, która pozornie wydaje się niegroźna, potrafi wyrzucić nieodwracalne zmiany w zdrowiu fizycznym i psychicznym i wpłynąć destrukcyjnie na całe życie człowieka. Praktyka pokazuje, że dzieci łatwo poddają się złym wpływom komputerów, a rodzice najczęściej tego faktu nie dostrzegają.

Młodzi ludzie chętnie siadają przed ekranami laptopów i pecetów, głównie ze względu na rozrywkę, jaką im one dostarczają. Widzą one w tych urządzeniach zabawki, które wprowadzają dużo emocji i zaspokajają ich potrzeby relaksacyjne. Zabawki te w rękach dzieci pozostawionych bez nadzoru stają się groźne. Najwięcej szkód przynoszą dzieciom gry komputerowe. Poprzez demoralizujące treści uwalniają one złe skłonności natury ludzkiej i prowadzą na złą drogę. Poza tym skrzywiają obraz świata i wskazują złe wzory postępowania. Stwarza to niebezpieczeństwo, że dziecko na trwale ukształtuje swoje nawyki w kierunku, który prowadzi do wielu nieszczęść.

Pedagodzy muszą brać te zagrożenia pod uwagę, gdy planują pracę ze swoimi uczniami z użyciem multimedialnych metod przekazu. Zadaniem niezwykle trudnym wydaje się pokierowanie dzieckiem, w taki sposób, aby samo zechciało wykorzystywać komputer w pożytecznych celach.

Pilną potrzebą w kontekście przytoczonych problemów staje się ograniczenie dostępu do złych treści. Jak dotąd nie udało się tego zrobić i rzesze młodzieży wciąż narażone są na ich działanie. Główną przyczyną jest tutaj nieświadomość dorosłych konsekwencji nadużywania internetu i złych gier komputerowych przez ich dzieci. Skutki nie są bowiem spektakularne, lecz ukryte we wnętrzu dziecka i ujawniają się po długim czasie.

Tradycyjnych form kształcenia nie da się zastąpić nowoczesnymi technologiami, ale komputer odpowiednio użytkowany, jest w edukacji bardzo pomocny i może poprawić efektywność nauczania w wielu dziedzinach. Muszą być jednak zapewnione odpowiednie warunki i pomoc ze strony opiekunów. Wiele zyskują dzięki niemu dzieci, których rodzice odpowiedzialnie traktują obowiązek wychowawczy i ustalają zasady korzystania z komputera.

Informatyzacja prowadzi z jednej strony do zepsucia wielkich zastępów młodych ludzi, a z drugiej podnosi na wyższy poziom rozwoju cywilizacyjnego tych, którzy umieją w stosowny sposób władać nowoczesnymi narzędziami pracy.

Summary

The most important consequences, which the development of computers has caused in the sphere of education and upbringing of children, were presented in the herewith work.

The results of deliberations conducted here do not instil optimism. Computers which originally served people as work tools, in the course of time also began to fulfil different functions. The machine which does not seem to be dangerous, is able to make irreversible changes in the physical and psychical health and influence destructively a man's whole life. The practice shows that children easily surrender to bad influences of computers, and parents mostly do not perceive this fact.

Young people sit before the screens of laptops and PCs willingly, mainly because of entertainment which they deliver them. They see in these devices toys which introduce a lot of emotions and satisfy their relaxing needs. These toys in children's hands, left without supervision, become dangerous. Computer games cause most damage to children. By means of depraved content they trigger bad tendencies in human nature and lead one down the wrong path. Besides, they distort our view of the world and show bad behaviour patterns. It creates danger that the child will shape his habits for good in the direction which leads to many disasters.

Pedagogues have to take these threats into consideration when they plan to work with their pupils with the use of the multimedia methods of display. It seems to be an unusually difficult task to lead a child in such a way that he himself would want to use a computer for useful aims.

The access limitation to bad content becomes an urgent need in the context of quoted problems. Actions taken so far were not successful and lots of youth are still exposed to their influence. The main cause here is adults' ignorance of consequences of the overuse of the Internet and bad computer games by their children because effects are not spectacular, but kept hidden away within child's soul and surface after long time.

The traditional forms of education cannot be replaced with modern technologies, but a computer used suitably is very helpful in education and can improve teaching efficiency in many fields. However, there have to be ensured suitable conditions and help from the tutors. The children whose parents treat the educational duty responsibly and establish principles for the wise use of computers by their children, gain a lot thanks to it.

Computerisation leads, on the one hand, lots of young people to corruption of their minds, but on the other hand, it raises to a higher level of the civilization development those who can use the modern work tools in the appropriate way.

- [1] Bednarek, J., Lubina, E. 2008. *Kształcenie na odległość. Podstawy dydaktyki*, Warszawa.
- [2] Bendyk, E. 2010. *Komputer ogłupia* „Polityka” nr 34 (2770) z 21.08.2010.
- [3] Czubkowska, S., Grabek, A. 2001., *Program 'Laptop dla ucznia' okaże się fikcją?*, „Dziennik GazetaPrawna”28.04.2011, http://praca.gazeta-prawna.pl/artykuly/508814,program_laptop_dla_ucznia_okaze_sie_fikcja.html, odczyt 31.05.2011.
- [4] Kirwil, L. 1995. *Negatywne skutki oddziaływania scen przemocy na dzieci*, „Nowiny Psychologiczne”, nr 4.
- [5] Kościński, P., Serwetnyk T. 2010. *Uderzyć we wroga grą wideo*, „Rzeczpospolita” 5.06.2010, <http://www.rp.pl/artukul/489692.html?print=tak>, odczyt 2.06.2011.

-
- [6] Kowalczyk, M. 2011. *Uczenie się z komputerem*, http://www.edunews.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=1512&Itemid=20, publikacja 23.05.2011, odczyt 31.05.2011.
- [7] Metyk, K. 2011. *Amazon sprzedaje więcej e-booków niż tradycyjnych książek*, <http://www.wirtualnemedi.pl/arttykul/amazon-sprzedaje-wiecej-e-bookow-niz-tradycyjnych-ksiazek>, publikacja 20.05.2011, odczyt 29.05.2011.
- [8] Metyk, K. 2011. *Ponad 18 milionów Polaków korzysta z serwisów społecznościowych*, <http://www.wirtualnemedi.pl/arttykul/ponad-18-milionow-polakow-korzysta-z-serwisow-spolesznosciowych>, publikacja 5.05.2011, odczyt 29.05.2011.
- [9] Mischke, J., Stanisławska, A.J. 2003. *Elektroniczna rewolucja w edukacji? Ale jaka?*, Materiały konferencji „Informatyczne przygotowanie nauczycieli” zorganizowanej przez Akademię Pedagogiczną w Krakowie w 2003 roku, http://home.agh.edu.pl/~mischke/upload/File/arttykoly/Elektroniczna_rewolucja_w_educacji.pdf, odczyt 28.05.2011.
- [10] Mischke, J. 2000. *Szanse otwartego kształcenia na odległość na poziomie wyższym*, „Techniki komputerowe” w przekazie edukacyjnym. X Jubileuszowe Ogólnopolskie Sympozjum Naukowe. Kraków 29-30 września 2000. Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków, http://home.agh.edu.pl/~mischke/upload/File/arttykoly/Szanse_otwartego_kształcenia_na_odleglosc.pdf, odczyt 28.05.2011.
- [11] Noga, H. 2008. *Wychowawcze aspekty „rewolucji informatycznej”*, Kraków.
- [12] Noga, H. 201. *Wyzwanie wychowawcze*, „Wychowawca” 2001, nr 12 (108), http://www.wychowawca.pl/miesiecznik/12_108/01.htm, odczyt 2.06.2011.
- [13] Pezda, E. 2011. *Laptop dla ucznia? Tylko w szkole*, „Gazeta Wyborcza” 17.05.2011, http://wyborcza.pl/1,75478,9609510,Laptop_dla_ucznia_Tylko_w_szkole.html#ixzz1NVgAzh0W, odczyt 27.05.2011.
- [14] Pyżalski, J. 2011. *Polscy nauczyciele i uczniowie, a agresja elektroniczna – zarys teoretyczny i najnowsze wyniki badań*, <http://cms1.wsp.crowley.pl/files/Polscy%20nauczyciele%20i%20uczniowie%20a%20agresja%20elektroniczna.pdf>, odczyt 2.06.2011.
- [15] Rosrowska, M. 1997., *Komputer zagrożeniem dla młodzieży!*, „Komputer w szkole” nr 4, http://www.zsjanuszkowice.pl/07_publicacje_i_strony_nauczycieli/pietrucha_nowak_01_.pdf
- [16] Wojtasik, Ł. 2009. *Rodzice wobec zagrożeń dzieci w Internecie*, „Dziecko Krzywdzone”, 2009, nr 1(26).

Karina Żukowska-Nawrot

Krótko o niedostosowaniu społecznym

About social misadaptation in a nutshell

Keywords: *upbringing, education, social policy, social work, socialization*

Problem niedostosowania społecznego budzi duże zainteresowanie przedstawicieli nauk społecznych zajmujących się kształceniem i wychowaniem dzieci i młodzieży we współczesnym świecie.

W literaturze przedmiotu spotykamy się z różnymi określeniami niedostosowania społecznego - zamiennie używa się terminów: nieprzystosowanie społeczne, zła adaptacja społeczna, zachowania aspołeczne, czy patologia zachowania itp.

Pojęcie *niedostosowanie społeczne* do terminologii polskiej wprowadziła Maria Grzegorzewska – prekursorka pedagogiki specjalnej w Polsce. Autorka pisze, że młodzież niedostosowana społecznie to „zespół wszystkich nieletnich wymagających specjalnych metod wychowawczych, medyczno-psychologicznych i medycznych; tych wszystkich, wobec których z jednej strony pracodawca i urzędy publiczne muszą zastosować metody specjalne, a z drugiej zaś strony wychowawcy muszą uciekać do sposobów specjalnych; tych wszystkich, dla których trzeba czegoś innego niż dla zespołu innych”.

Jest wiele koncepcji wyjaśniających etiologię niedostosowania społecznego. Jedna z nich zachowań aspołecznych ludzi doszukuje się w uwarunkowaniach dziedzicznych i wrodzonych, inna za jego powstanie obarcza środowisko społeczne.

J. Konopnicki uważa, iż na powstanie niedostosowania społecznego mają wpływ trojake przyczyny:

„ - biologiczne (wewnątrzne) jednostki – w tym organiczne, np. uszkodzenia centralnego układu nerwowego powodujące charakteropatię;

- psychiczne – uwarunkowane przede wszystkim czynnikami dziedziczności i obejmujące sferę emocjonalną i wolicjonalną – w zakresie popędu, co powoduje zmiany psychopatyczne;

- środowiskowe – wadliwa struktura rodziny, zaniedbania środowiska wychowującego, błędy wychowawcze rodziny i szkoły wpływ środków masowego przekazu na kształtowanie postawy społeczno-moralnej dzieci i młodzieży dorastającej”.

W ostatnich latach zaobserwować można niepokojący wzrost dzieci niedostosowanych społecznie, które charakteryzuje: agresja, przemoc, wulgarne odzywki, picie alkoholu, palenie papierosów, kłamstwa, wagary itp.

Na syndrom niedostosowania społecznego składają się takie czynniki jak: kryzys w rodzinie, nieodpowiednia atmosfera w domu, niepowodzenia szkolne, negatywny wpływ środowiska rówieśniczego, nieumiejętność zagospodarowania wolnego czasu. Wszelkie przejawy patologii społecznych występujących w rodzinie takich jak: alkoholizm, narkomania, przemoc stają się zjawiskiem bardzo częstym we współczesnym świecie i niekorzystnie oddziałują na dzieci.

Do pomiaru niedostosowania społecznego wykorzystuje się stworzoną przez Lesława Pytkę - Skalę Nieprzystosowania Społecznego (SNS), na którą składają się:

1. Nieprzystosowanie Rodzinne (NRodz) - mierzy nieprzystosowanie jednostki do wymogów życia rodzinnego.

2. Nieprzystosowanie Rówieśnicze (NR) – mierzy nieprzystosowanie dziecka do standardów szkolnej grupy rówieśniczej.
3. Nieprzystosowanie Szkolne (NS) – mierzy nieprzystosowanie dziecka do wymogów szkolnych.
4. Zachowania aspołeczne (ZA) – mierzy nasilenie i częstość występowania antyspołecznych zachowań dziecka zaobserwowanych przez wychowawców i rodziców.
5. Kumulacja niekorzystnych czynników biopsychicznych (BP) – mierzy stopień nagromadzenia niekorzystnych czynników biopsychicznych dziecka.
6. Kumulacja niekorzystnych czynników socjokulturowych (SK) – mierzy stopień nagromadzenia niekorzystnych czynników socjokulturowych, w tym czynników naznaczających daną jednostkę jako dewiacyjną.

Ważnym czynnikiem wpływającym na powstanie niedostosowania społecznego u dzieci jest odtrącenie emocjonalne. Zdaniem wielu pedagogów (H. Radlińska, Cz. Czapów) występuje ono wtedy, gdy dziecko jest niechciane, ignorowane oraz gdy rodzice nie poświęcają dziecku należytego mu czasu, lekceważą jego problemy szkolne, nie dbają o jego zdrowie, naukę, ubiór, ale za to stosują kary cielesne, które są wynikiem ich nieporadności wychowawczej. Te zaburzone interakcje pomiędzy dzieckiem a rodzicami, niezaspokojenie podstawowych potrzeb dziecka, brak poczucia bezpieczeństwa w rodzinnym domu mogą prowadzić w przyszłości do zachowań nieakceptowanych przez ogół społeczeństwa.

Summary

The problem of social misadaptation arouses big interest of the representatives of social sciences dealing with education and upbringing of children and teenagers in the present world.

Maria Grzegorzewska – a forerunner in special needs education in Poland – introduced the notion of “social misadaptation” to Polish terminology.

The following triple causes influence coming into existence of social misadaptation:

- *biological (internal) of an individual - including organic, e.g., the damages of the central nervous arrangement causing personality disorder;*

- *psychical - conditioned, first of all, by the heredity factors encompassing the emotional and volitional sphere- concerning the impulses what causes psychopathic changes;*

- *environmental - a defective family structure, negligence of the upbringing environment, upbringing mistakes made by family and school, influence of the mass media on the formation of the social and moral attitudes of children and adolescents.*

That emotional rejection is an important factor influencing the rise of children's social mis - adaptation. According to many pedagogues it appears when the child is unwanted, ignored and when parents do not dedicate appropriate amount of time to their child, disregard his school problems, do not take care of his health, education, clothes, but instead they use corporal punishments as a result of the lack of their upbringing skills. These disturbed interactions between the child and his parents, unsatisfied basic needs of the child, the lack of a sense of security at home can lead to behaviours unaccepted by the whole society in the future.

С. В. Хамутовская

***Обучение как один из способов трансляции
культурного опыта: на примере типологии
культур М. Мид***

***Training as one of the ways of translation of cultural
experience: on the example of typology of cultures
of M. Mead***

Keywords: *culture, M. Mead, translation, typology of cultures*

В статье анализируется взаимосвязь культуры и обучения. Последнее рассматривается как один из способов трансляции культурного опыта. Охарактеризованы три типа культур, выделенных американским исследователем М. Мид, – постфигуративная, кофигуративная, префигуративная – с определением особенностей обучения культурным ценностям, нормам, отношения к традициям, взаимодействия поколений в каждой из них. Выявляются основные мировоззренческие установки, присущие данным культурам, а также степень их распространенности в современных человеческих сообществах. Отмечается, что наиболее соответствующей требованиям и ритму жизни развитых информационных стран, в которых важное значение

отводится инновациям и новым технологиям, представляется префигуративная культура.

В настоящее время в условиях постиндустриального развития большинства современных государств, экономических и политических трансформаций, изменения социальной структуры, переосмысления мировоззренческих ориентиров актуальным становится вопрос о сохранении и передаче последующим поколениям приоритетных культурных ценностей, складывающихся в социуме на протяжении множества веков. Важным социальным институтом, способным не только воспроизводить ценности существующей культуры, но и обогащать их в соответствии с новыми потребностями личности и общества является обучение. Будучи направленным, в первую очередь, на развитие личности, обучение должно активно осваивать достижения культуры, приобщать человека к конкретным социокультурным нормам, образцам поведения, воздействовать на сознание и восприятие окружающей действительности.

Американский антрополог, профессор Нью-Йоркского, Йельского и Колумбийского университетов М. Мид на базе проведенных ею в течение сорока лет исследований культурно обусловленных методов воспитания индивидов, истоков межпоколенческих конфликтов, предписываемых культурой способов поведения людей, этнокультурных особенностей различных народов в своих трудах отмечала, что культура и обучение тесно взаимосвязаны и имеют решающее значение в формировании социальных установок, в дальнейшем воплощаемых индивидами в социальных практиках. В работе «Культура и преемственность. Изучение конфликта поколений» (1970 г.) в зависимости от способа трансляции культурного опыта и характера обучения она выделила три основных типа культуры:

- постфигуративный;

- кофигуративный;
- префигуративный.

Постфигуративный тип отличается тем, что обучение опирается, главным образом, на традицию, воспроизводимую представителями старшего поколения, как правило, без стремления к каким-либо переменам сложившегося уклада и образа жизни. Постфигуративная культура – «такая культура, где каждое изменение протекает настолько медленно и незаметно, что деда, держа в руках новорожденных внуков, не могут представить себе для них никакого иного будущего, отличного от их собственного прошлого. Прошлое взрослых оказывается будущим каждого нового поколения; прожитое ими – это схема будущего для их детей. Будущее у детей формируется таким образом, что все пережитое их предшественниками во взрослые годы становится также и тем, что испытают дети, когда они вырастут» [Мид, 1998: 322].

При такой культуре в обучении на первое место выходят преемственность и строгая регламентация в отношениях между людьми, принадлежащими к разным возрастным когортам (М. Мид указывает на необходимость наличия трех поколений), приветствуется верность установленным традициями ценностям и нормам, человеку с рождения прививается чувство тождества и непрерывности культуры, вневременности обычаев. «Ответы на вопросы: «Кто я? Какова суть моей жизни как представителя моей культуры? Как я должен говорить, двигаться, есть, спать, любить, зарабатывать на жизнь, встречать смерть?» – считаются предрешенными» [Мид, 1998: 325]. Обучение знаниям и навыкам осуществляется, преимущественно, в устной форме, а также путем практической демонстрации. Отсутствие письменности позволяет производить мифологизацию происходящих либо свершившихся ранее событий, «редактировать» версию культуры, передаваемую новым поколениям.

Данный тип культуры наиболее ярко проявлялся в человеческих сообществах до начала цивилизационного развития. Сейчас он встречается крайне редко: в диаспорах (например, армянских, еврейских), среди индийских каст, в анклавах, сектах, отдельные его проявления наблюдаются в национальных укладах тех или иных сообществ (таких как, например, кочевые).

Кофигуративный тип культуры характеризуется тем, что предполагает активное обучение в процессе образования людей различного возраста у равных: у своих современников, у сверстников. При этом, необходимость следования младших примеру старших сохраняется, но имеет столь категоричного значения, как при постфигуративном типе культуры.

Кофигуративная культура обладает наибольшими возможностями для развития в человеческих сообществах, в которых по каким-либо причинам полностью либо почти полностью уничтожено старшее поколение, а также в сообществах, подвергшихся переселению, завоеванию, смене вероисповедания. В реальной жизни, по мнению М. Мид, такая культура была представлена, например, у людей, переселившихся в Австралию, Канаду, Соединенные Штаты Америки (США). В ходе иммиграции людям необходимо быстро и эффективно приспосабливаться к новым условиям проживания, работы, новым культурным ценностям и правилам поведения, вследствие чего они стремятся идентифицировать себя со своими сверстниками. Особенно это касается молодежи, получающей образование в средних и высших учебных заведениях, которая в качестве референтных групп избирает именно группы сверстников, а не старших, родителей, создает и вступает в уже функционирующие молодежные субкультуры.

Иммиграция в США и в Израиль наглядно демонстрирует случай включения молодежи в новую культуру посредством изменения их поведения таким образом, чтобы оно резко отличалось от поведения,

характерного для культуры их предков. «В Израиле иммигранты из Восточной Европы не обращают внимания на стариков – представителей старшего поколения, сопровождавших своих детей в иммиграцию. Они проявляют в отношении к ним меньше уважения как к людям, не имеющим больше власти, своего рода пренебрежение, подчеркивающее, что старшие не являются более хранителями мудрости или моделью поведения для молодежи» [Мид, 1998: 344].

Однако, необходимо отметить, что попытка включения молодых людей в новую культуру или субкультуру посредством обучения у своих сверстников таит в себе опасность возникновения пограничных состояний личности в том случае, если индивиду не удастся воспроизвести «с достаточной точностью поведение своих вновь обретенных сверстников» [Мид, 1998: 348-349] при уже состоявшемся их отчуждении от своей предыдущей культурной группы. В ситуации, когда адаптация и профессиональное обучение индивида в новой социокультурной среде происходит успешно, хотя и с нарушением связей между молодежью и старшим поколением, новыми и старыми культурными группами, освобождение молодых людей от власти традиций прошлого институционализируется.

Свойственный данному типу культуры конформизм проявляется, как указывает М. Мид, там, где «кофигуративное поведение стало социально институционализированным на протяжении жизни многих поколений, например в обществе с институционализированными возрастными градациями», или же, наоборот, там, где большинство молодежи, «не находя примера в поведении своих родителей, чей опыт им чужд, вынуждены ориентироваться на указания извне» [Мид, 1998: 349-350], которые могут обеспечить им чувство принадлежности к новой культурной группе. Помимо этого, утверждению кофигурации как доминирующей формы трансляции культурного опыта способствуют средства массовой информации [Шило, 2010: 558].

В результате существенного обострения различий культурных ценностей и образцов поколений возникает префигуративный тип культуры, который предполагает, что старшие поколения могут учиться у младших, взрослые – у детей. Возникнув примерно в середине XX века, префигуративная культура становится все более распространенной в современных обществах. В настоящий момент процесс обновления знаний и совершенствования информационных и коммуникативных технологий осуществляется достаточно быстро, в результате чего наиболее «прогрессивной» частью общества становятся молодые люди.

На взгляд М. Мид, при данном типе культуры возможно серьезное обострение конфликта «отцов и детей», формирование контркультур в молодежной среде. Она пишет следующее: «Изобретение компьютера, успешное расщепление атома и изобретение атомной и водородной бомбы, открытия в области биохимии живой клетки, исследование поверхности нашей планеты, крайнее ускорение роста населения Земли и осознание неизбежности катастрофы, если этот рост продолжится, кризис городов, разрушение природной среды, объединение всех частей мира реактивной авиацией и телевидением, подготовка к созданию спутников и первые шаги в космосе, только недавно осознанные возможности неограниченных источников энергии и синтетических материалов и преобразование в наиболее развитых странах вековых проблем производства в проблемы распределения и потребления – все это привело к резкому необратимому разрыву между поколениями» [Мид, 1998: 360].

Префигуративная культура направлена на развитие новых связей и механизмов взаимодействия поколений, в которых мировоззрение и образ жизни старших не подавляют идеи, цели, стремления и образ жизни младших поколений. И более того, благодаря развитию электронной коммуникативной сети, у представителей молодого поколения возникает общность особого, специфического опыта,

«того опыта, которого никогда не было и не будет у старших» [Мид, 1998: 361].

Таким образом, из всего вышесказанного видно, что каждый из типов культур, выделенных М.Мид, со свойственным ему способом обучения новых поколений по своему ориентирован: постфигуративный – на прошлое, кофигуративный – на настоящее, префигуративный – на будущее. Тем самым подчеркивается, что трансляция культурного опыта во многом зависит от темпов научно-технического и социального развития. Наиболее соответствующей требованиям и ритму жизни современных информационных обществ, в которых важное значение отводится инновациям и новым технологиям, представляется префигуративная культура. Однако, не стоит забывать о том, что, во-первых, изобретаемые молодежью новшества всегда в той или иной степени основываются на опыте и достижениях, на культурных традициях предыдущих поколений, а, во-вторых, обновление научно-технических знаний происходит гораздо быстрее, чем ценностных систем, верований, мировоззренческих позиций и т.п., что обязательно должно учитываться в процессе обучения индивидов. В ходе воспроизводства культуры преемственность и связь между поколениями должна сохраняться, ибо, как писал когда-то один из лидеров Индийского национального конгресса, борец за экономическое и социальное преобразование Индии Д. Неру «прошлое всегда с нами, и все, что мы собой представляем, все, что мы имеем, исходит из прошлого. Мы его творение, и мы живем, погруженные в него. Не понимать этого и не ощущать прошлое, значит не понимать настоящее» [Высказывания, цитаты и афоризмы Джавахарлала Неру, 2011], а следовательно, и будущее тоже.

Summary

In article the interrelation of culture and training is analyzed. The last is considered as one of the ways of translation of cultural experience. Three types of the cultures allocated by M. Mead, – postfigurative, cofigurative, prefigurative – with definition of features of training to cultural values, norms, attitudes to traditions, interactions of generations in each of them are characterized. The basic world outlook directions inherent in given cultures, and also a degree of its diffuse in modern human communities are revealed. It is noticed, that by the most corresponding requirements and a rhythm of a life of the developed information countries in which the great value is allocated to innovations and new technologies, the culture is represented prefigurative.

- [1] Мид, М. 1988. *Культура и преемственность. Изучение конфликта поколений* / М. Мид // *Культура и мир детства. Избранные произведения* / М. Мид; пер.с англ. и коммент. Ю.А. Асеева. – Москва.
- [2] Шило, Н. Ю. 2010. *Мид Маргарет* / Н. Ю. Шило // *Новейший социологический словарь* / Сост. А.А. Грицанов, В.Л. Абушенко, Г.М. Евелькин, Г.Н. Соколова, О.В. Терещенко.
- [3] *Высказывания, цитаты и афоризмы Джавахарлала Неру* [Электронный ресурс]. – 2010. – Режим доступа: <http://www.wisdoms.ru/pavt/p167.html>. Дата доступа : 05.04.2011.

В.О. Тюріна

***Готовність слухачів магістратури
як майбутніх викладачів до професійної
діяльності як продукт запровадження
педагогічних технологій***

***Readiness to graduate students as future teachers
of vocational training as a product of the latest
technology in teaching***

Keywords: *readiness, graduate students, pedagogical technology*

Постановка проблеми. Однією з проблем, що стоять перед сучасними вищими навчальними закладами непедагогічного профілю, є проблема педагогічної підготовки слухачів магістратури як майбутніх викладачів до майбутньої професійної діяльності.

Досягненням педагогічної думки й відповіддю освіти на актуальні потреби сучасного суспільства, особливо ринку праці, є компетентнісний підхід в педагогіці до підготовки фахівця. Поява цього підходу детермінована вимогою набуття особистістю необхідних життєвих компетентностей.

У зв'язку з означеним для характеристики професіоналізму фахівця сьогодні все частіше використовуються поняття професіоналізм, професійна компетентність і готовність до

професійної діяльності. Отже, проблема формування готовності майбутнього спеціаліста до майбутньої професійної діяльності є актуальною для сучасних вищих навчальних закладів.

Не є винятком і вищі навчальні заклади непедагогічного профілю, перед викладачами і слухачами магістратури яких ця проблема стоїть особливо гостро, оскільки ці спеціалісти, як правило, не мають педагогічної освіти. Отже, викладацька діяльність викликає у них певні складності і труднощі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі професіоналізму фахівців присвятили роботи психологи і педагоги І. Бех, І. Зязюн, М. Ігнатенко, Н. Ничкало, Т. Сущенко, Т. Яценко та інші. Проблему готовності до професійної діяльності у психолого-педагогічній літературі розглядали М. Дьяченко, Л. Китаєв-Смик, М. Корольчук, М. Левітов, Г. Ложкін, В. Лозова, К. Піорковський, О. Столяренко, С. Струмилін, О. Тимченко, В. Тюріна та інші.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Але, не зважаючи на ґрунтовність зазначених робіт, проблема формування готовності слухачів магістратури як майбутніх викладачів до майбутньої професійної педагогічної діяльності потребує подальших досліджень.

Мета нашої роботи полягає в тому, щоб розглянути вплив вибору психолого-педагогічної технології на ефективність формування у слухачів магістратури як майбутніх викладачів готовності до майбутньої професійної педагогічної діяльності.

Виклад основного матеріалу. У психолого-педагогічній літературі існує багато визначень поняття готовності, яку автори розглядають як здатність виконувати якусь діяльність. Але, на наш погляд, готовність передбачає не тільки здатність чи спроможність, а й бажання і прагнення виконати певну діяльність. Тобто обов'язковим є вольовий акт, без наявності і здійснення якого виконання дії чи діяльності залишається тільки наміром.

Виходячи із зазначеного ми вважаємо, що готовність до здійснення професійної діяльності є складним інтегрованим утворенням, яке має складну структуру і передбачає сформованість системи професійно значущих знань, умінь, навичок та певних професійно значущих якостей особистості.

Як відомо, професійні знання, вміння, навички, а також професійні якості особистості формуються і розвиваються у процесі відповідної діяльності, зокрема, навчально-пізнавальної, яка має професійну спрямованість. Тому ефективність формування і розвитку зазначених якостей особистості майбутніх фахівців, а, отже, їх професійної готовності в цілому, визначається особливостями організації цієї діяльності. Таким чином, раціональна організація навчально-пізнавальної діяльності має позитивно впливати на її ефективність, а, отже, й на рівень якості готовності як її продукту.

Як свідчить аналіз педагогічної практики, у сучасній вищій школі зберігається багато протиріч, які визначають низку проблемних питань, що потребують комплексного вирішення. Одним з них є питання про раціоналізацію процесуальних основ навчально-виховного процесу, яка дозволяє зробити пріоритетним розвиток особистості студента.

Одним з важливих напрямків розв'язування названої проблеми є розробка та впровадження нових педагогічних технологій, основною ознакою яких є міра адаптивності всіх елементів педагогічної системи, а саме: цілей, змісту, методів, засобів, форм організації діяльності, прогнозів, відповідності результатів навчання вимогам гуманістичної системи освіти.

Протягом останніх років педагоги і психологи багато уваги приділяють розробці та впровадженню педагогічних технологій. Однак на сьогодні все ще не існує єдиного погляду і розуміння щодо змісту і застосування цього поняття.

У словнику української мови дається таке визначення: технологія – сукупність знань, відомостей про послідовність окремих виробничих операцій у процесі виробництва чого-небудь.

Сьогодні термін «технологія» використовується не лише в технічному розумінні. Дефініція «педагогічна технологія», на відміну від дефініції «методика» відображає не просто передавання інформації, а процес навчання.

Поняття «педагогічна технологія» може бути розглянуто в трьох аспектах: науковому, процесуально-описовому, процесуально-дієвому.

У педагогічній практиці поняття «педагогічна технологія» застосовується на трьох ієрархічних супідрядних рівнях: загальнопедагогічному (загальнодидактичному), частковометодичному (предметному), локальному (модульному).

Аналіз дефініцій свідчить про те, що термін «технологія» завжди максимальною мірою є пов'язаним з процесом, тобто з діяльністю викладача і студента (курсанта, учня, слухача), її структурою, засобами, формами і методами.

Таким чином, застосування тієї чи іншої технології детермінує особливості діяльності викладача і студента (слухача магістратури), а, отже, й результат цієї діяльності, (тобто якість і рівень готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності).

Тому педагогічна технологія має будуватися перш за все на основі врахування психологічних закономірностей раціональної організації навчально-пізнавальної діяльності людини, закономірностей сприймання, запам'ятовування та відтворення інформації, закономірностей виникнення і протікання розумової діяльності, мислення тощо.

Перехід вищої школи від авторитарної (традиційної) педагогіки до адаптивної передбачає, як мінімум два послідовних етапи:

- перший - впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання та виховання, які забезпечують освітні потреби кожного студента (слухача магістратури) у відповідності з його індивідуальними особливостями;

- другий - переведення навчання та виховання на суб'єктну основу з установкою на саморозвиток особистості того, хто навчається.

За останні десятиріччя педагогічна наука значно просунулась у напрямку реалізації проблем адаптивного навчання і виховання, впровадження нових психолого - педагогічних технологій, що працюють у розвивальному режимі. Їм присвячено багато досліджень, результати яких вже з успіхом реалізуються у практиці.

Вища професійна школа теж починає активно займатись проблемою адаптації навчально-виховного процесу до потреб та нужд студентів, впровадженням розвивальних технологій. Необхідно, щоб цей процес здійснювався на основі засвоєння теоретичних основ інноваційних процесів, шляхом технологізації педагогічної діяльності. Це дозволить отримувати гарантовані педагогічні результати.

Розвиток особистості тих, хто навчає, і тих, кого навчають, має сприйматись не як процес, що здійснюється сам собою, а як довгострокова, науково обґрунтована та внутрішньо прийнята програма роботи всіх педагогічних колективів.

Опанування нових педагогічних технологій потребує часу та спеціальної підготовки (самопідготовки) викладачів, які працюють в магістратурі та займаються підготовкою майбутніх педагогічних кадрів для вищого навчального закладу непедагогічного профілю. Така підготовка викладачів передбачає, по-перше, підготовку викладача до застосування безпосередньо у своїй роботі педагогічних технологій; по-друге, підготовку викладача до навчання

магістрантів як майбутніх викладачів застосовувати педагогічні технології у їхній майбутній педагогічній діяльності.

Технологізація навчально-виховного процесу в сучасній вітчизняній та закордонній педагогіці пов'язана з пошуком таких педагогічних підходів, які могли б перетворити навчання і виховання у своєрідний виробничо-технологічний процес з гарантованим результатом.

Під педагогічною технологією слід розуміти таку побудову діяльності педагога, у якій всі дії, що входять до неї, представлені у певній цілісності та послідовності, а навчання і виховання передбачають досягнення необхідного результату і мають прогностичний характер.

Уявлення про педагогічну технологію як про здійснення на практиці заздалегідь спроектованого навчального чи виховного процесів передбачає, по-перше, її використання спеціалістами з високою теоретичною підготовкою та багатим практичним досвідом; по-друге, - вільний вибір технологій у відповідності з цілями, можливостями та умовами взаємопов'язаної діяльності викладача і студента чи слухача, по-третє, - здатність і вміння розробляти нові педагогічні технології, що відповідають потребам навчального процесу.

Важливо розрізнати три основні групи педагогічних технологій:

- технології пояснювально-ілюстративного навчання та виховання, в основі яких лежить інформування, освіта магістрантів і студентів та організація їх репродуктивних дій з метою відпрацювання у них загальнонавчальних умінь і навичок;

- особистісно-орієнтовані технології навчання і виховання, що створюють умови для забезпечення власної навчальної діяльності магістрантів, курсантів і студентів, врахування і розвитку індивідуальних особливостей юнаків (і взагалі тих, хто навчається);

- технології розвивального навчання і виховання, у центрі уваги яких знаходиться спосіб навчання і виховання, який з необхідністю викликає і сприяє включенню внутрішніх механізмів особистісного розвитку тих, хто навчається, їх інтелектуальних здібностей.

Впровадження нових педагогічних ідей у практику вищих навчальних закладів, перехід викладачів на більш досконалі технології навчання і виховання – процес складний і тривалий. Це пояснюється творчим характером педагогічної діяльності, яку неможливо описати як простий виробничий процес.

Педагогічна діяльність завжди здійснюється у динамічній ситуації і передбачає значний простір для творчого пошуку, варіативність застосування тих чи інших прийомів роботи у залежності від реальної ситуації, що існує "тут і зараз".

Реалізація творчої свободи педагога у навчальних актах, що швидко змінюються, разом з відповідальністю за кінцевий педагогічний результат, можлива тільки за умов осмислення навчально-виховного процесу на чотирьох рівнях: методологічному, теоретичному, методичному і технологічному.

У масовій педагогічній практиці нова педагогічна ідея зазвичай успішно опрацьовується на теоретичному і методологічному рівнях, але етап її безпосереднього впровадження, тобто процес опанування технологією, у силу різних причин виявляється уповільненим.

У наш час, у зв'язку з широким поширенням різних педагогічних технологій, виникла й інша крайність, коли педагог прагне опанувати нові підходи у навчанні чи вихованні тільки на рівні методики, або окремих педагогічних прийомів.

Опанування тільки якогось одного рівня знань, наприклад, методологічного чи технологічного, без теоретичного підґрунтя обов'язково веде до ускладнень у роботі, до перекручення суті педагогічних концепцій.

Опанування нових технологій навчання вимагає формування внутрішньої готовності педагога до серйозної роботи щодо перетворення самого себе.

Роботу вітчизняних навчальних закладів визначають як глобальні соціально-педагогічні процеси, так й традиції, які ми отримали у спадок від епохи тоталітаризму, коли від системи освіти вимагалось тільки одне - виховувати слухняного виконавця.

Мета, яку висуває держава, завжди визначає не тільки зміст роботи освітніх закладів, умови їх функціонування, а й застосування тих чи інших технологій навчання і виховання, які повинні забезпечити виконання соціального замовлення. Пошук нових педагогічних технологій навчання зумовлюється також аналізом особливостей так званого «інформаційного суспільства», яке існує у найбільш розвинутих країнах світу.

Отже, головна проблема, що стоїть перед фахівцями в галузі педагогіки і психології, пов'язана з пошуком більш ефективних засобів організації навчального і виховного процесів на основі індивідуалізації і включення механізмів особистісного розвитку.

Одним з ефективних засобів модернізації освіти, зокрема у вищих навчальних закладах непедагогічного профілю, є використання нових освітніх технологій як у навчально-виховному процесі студентів, так і в процесі навчання слухачів магістратури як майбутніх викладачів.

У педагогічній літературі існують описання різних технологій, кожна з яких може враховувати або робити ставку на якийсь фактор, вважаючи його основним.

Акцентуючи ту чи іншу сторону процесу навчання педагогічна технологія одержує свою відмінність і відповідну назву. Але у принципі не існує таких монотехнологій, які використовували б тільки один який-небудь фактор, принцип або метод, тобто педагогічна технологія завжди є комплексною.

Зазвичай навчальний процес будується так, що конструюється деяка полідидактична технологія, яка об'єднує, інтегрує ряд елементів різних монотехнологій на основі деякої пріоритетної ідеї.

Суттєво, що комбінованій дидактичній технології можуть бути притаманні якості, які переважають якості кожної з окремих технологій, що входять до її складу.

Крім того, у теорії і практиці навчальних закладів існує багато варіантів навчально-виховного процесу, при цьому кожен автор і виконавець привносять у педагогічний процес щось своє, індивідуальне, у зв'язку з чим говорять, що кожна конкретна технологія є авторською.

Разом з тим, кожен слухач магістратури (студент) має своє індивідуальне сполучення особливостей нервової системи, які й визначають успішність або неуспішність використання даної технології.

Таким чином, результат застосування технології (в даному випадку – готовність слухачів магістратури як майбутніх викладачів до професійної діяльності) залежить ще й від професійних й індивідуальних особливостей і якостей викладача та магістрантів.

Висновок. Враховуючи все зазначене вище, можемо дійти висновку, що готовність слухачів магістратури до майбутньої професійної діяльності – це складна інтегративна якість особистості, яка, як і будь-яка інша якість особистості, формується в процесі відповідної діяльності, зокрема, навчально-пізнавальної, і є її продуктом, а, отже, визначається особливостями організації цієї діяльності, в тому числі й особливостями застосовуваної педагогічної технології, а також професійними та особистісними особливостями як викладачів, так і магістрантів.

Summary

The certain notion to readiness to professional activity; the elaborated notion to pedagogical technology; they are determined its aspects, hierarchical level of the using and factors, which influence upon efficiency of the using to pedagogical technology for the reason shaping beside listeners of the magistracy as future teachers to readiness to professional pedagogical activity.

Henryk Bednarski, Karina Żukowska-Nawrot

Uwarunkowania i społeczne skutki agresji w rodzinie

Determinants and social effects of aggression in family

Keywords: *upbringing, education, family, social policy, social work, socialization*

Rodzina jako najstarsza i najbardziej rozpowszechniona na świecie forma życia zbiorowego jest bliska każdemu myślącemu i działającemu społecznie człowiekowi. Jest ona podstawą egzystencji narodów i społeczeństw. Rodzina jest jedną z głównych instytucji socjalizujących, w której dzieci uczą się i stopniowo internalizują podstawowe wartości i reguły zachowania, przygotowując się do pełnienia ważnych ról społecznych. Rodzina jest miejscem przekazywania dziedzictwa kulturowego, a jej wpływ nie ustaje nawet po osiągnięciu dojrzałości. Dlatego tak ważne jest właściwe funkcjonowanie każdej rodziny.

To w rodzinie dziecko nawiązuje pierwsze kontakty z ludźmi z kręgu rodzinnego, w trakcie których poznaje wzory osobowe.

Niestety właściwy wychowawczo obraz życia rodzinnego jest zakłócony występującymi w środowisku rodzinnym różnymi formami patologii społecznej, w tym do najgroźniejszych zjawisk należą różne formy agresji.

Rodzice są niewątpliwie pierwszymi i najważniejszymi wychowawcami swoich dzieci. Dlatego też na nich spoczywa ciężar odpowiedzialności za

ich wychowanie. Tymczasem współczesna rodzina często nie wywiązuje się z tej roli w sposób zadowalający. Ostatnie lata to lata kryzysu rodziny, spowodowane przez zanik rodziny wielopokoleniowej, zapracowanie rodziców, pogoń za pieniędzmi, czego efektem jest brak czasu dla dzieci. Tymczasem właśnie w rodzinie dziecko powinno nauczyć się, w jaki sposób wyrażać swoje uczucia, jak radzić sobie z konfliktami interpersonalnymi, jak negocjować własny punkt widzenia. Rodzina powinna stanowić źródło określonych norm, wartości, które mogą przydać się dziecku w jego interakcjach ze środowiskiem.

Nadmierny dystans emocjonalny pomiędzy członkami rodziny: nieumiejętność okazywania czułości, cieszenia się z dzieci to objawy rozwijającej się spirali wadliwej socjalizacji, mechanizm błędnego koła, przenoszący z pokolenia na pokolenie niszczące przekonanie, że rodzina jest przede wszystkim po to, żeby było nad kim sprawować kontrolę i komu się podporządkować, żeby był porządek i tania siła robocza, a nie po to, żeby się wzajemnie wspierać pomagać sobie, przekazywać mądrość, która ułatwia życie.

Wśród przyczyn agresji i przemocy, występującej wśród dzieci i młodzieży, wyróżnia się: przyczyny tkwiące w rodzinie, istniejące w szkole, wynikające z wpływu grupy rówieśniczej oraz wpływu mediów.

W środowisku rodzinnym można wyróżnić cztery główne czynniki wpływające na rozwój tendencji agresywnych. Pierwszym z tych czynników jest emocjonalne, negatywne (chłodne) nastawienie rodziców względem dziecka przejawiające się brakiem zaangażowania w jego sprawy i nadmiernym dystansem. Drugi czynnik, to permissywny styl wychowania, który oznacza pozwalanie dziecku na swobodne, niczym nie skrępowane zachowanie w każdej sytuacji, brak określonych reguł postępowania obowiązujących dziecko, a także wyraźne wytyczonych, czytelnych granic wobec zachowań agresywnych dziecka. Kolejnym czynnikiem jest apodyktyczność rodziców, ich nadmierna surowość, czy wręcz brutalne traktowanie, bicie dziecka. Ostatni czynnik to cechy temperamentu dziecka.

Jak się okazuje dwa pierwsze czynniki, tzn. brak ciepła i zaangażowania w relacje rodziców z dzieckiem oraz preferowanie permissywnego stylu wychowania i nie stawianie granic, najsilniej wpływają na rozwój tendencji agresywnych u dziecka. Chodź wytyczanie dziecku granic powinno dotyczyć nie tylko zachowań agresywnych, ale wszystkich innych, ponieważ jasno określone granice dają dziecku poczucie bezpieczeństwa i sprawiają, że dziecko nie musi poprzez zachowania agresywne dominować nad otoczeniem, aby czuć się bezpiecznie.

Nadmierna surowość i brutalne zachowanie rodziców plasują się na drugim miejscu pod względem wpływania na zachowania agresywne dziecka, a jego temperament sytuuje się na trzeciej pozycji. Natomiast status społeczny i ekonomiczny rodziny, wbrew powszechnie uznawanym opiniom, nie mają znaczącego wpływu na rozwój tendencji agresywnych dzieci.

Według D. Olweusa okazywanie dzieciom przez opiekunów dużo miłości, zaangażowanie z ich strony w sprawy dziecka, wyraźne wytyczenie granic, niestosowanie metod opartych na sile, stosowanie odpowiednich sankcji w razie łamania przez wychowanków przyjętych norm postępowania (jednak nie mogą mieć one charakteru kar cielesnych), kontrolowanie tego, co dziecko robi (zarówno w szkole jak i poza nią), opieranie wychowania na niekwestionowanym autorytecie dorosłych – to najlepszy program zaradczy w przypadku dziecięcej agresji.

Inni badacze wskazują: niekonsekwencje wychowawcze rodziców, okazywanie do manifestowania gniewu przez dzieci, obserwowanie zachowań agresywnych u rodziców, korzyści uzyskiwane przez dziecko w wyniku agresji oraz akceptację zachowań i postaw agresywnych rodziców – jako na kolejne czynniki sprzyjające rozwojowi agresji u dziecka.

Dla dorastającej młodzieży czynnikiem sprzyjającym zachowaniom agresywnym jest również nagła zmiana stylu wychowania przez rodziców, co przejawia się przechodzeniem od bacznej uwagi zwracanej na dziecko do emocjonalnego odrzucenia.

Duży wpływ na wrogie zachowania dzieci mają także stosunki między małżonkami, np. długotrwałe konflikty, kryzysy małżeńskie, rozwód – sprzyjają rozwojowi tendencji patologicznych u dzieci i młodzieży, co przy wciąż rosnącej liczbie rozwodów w Polsce może mieć niebagatelne znaczenie.

Z kolei B. Matyjas zwraca uwagę, że zbyt uleganie dziecku wyzwała jego agresywność, gdyż bezradność okazywana dziecku przez opiekunów wywołuje u niego poczucie przewagi nad rodzicami.

Uległy, bezradny i bierny wobec dziecięcej agresji rodzic staje się słabą, łatwą do zdominowania i podporządkowania ofiarą własnego dziecka. Okazuje się, bowiem, że często słabość ofiary najskuteczniej wyzwała agresję. Inni zwracają uwagę na fakt, że: „zachowania agresywne stanowią bez porównania łatwiejszą drogę dominacji nad otoczeniem i manipulowania własnym obrazem, niż jakiegokolwiek inne, wymagające wypracowania rzeczywistego sukcesu w określonej dziedzinie”.

Rozprzestrzeniające się wśród dzieci i młodzieży zjawisko agresji, postrzegane jest również jako próba radzenia sobie z trudnościami i problemami, zwłaszcza dotyczącymi własnej tożsamości (czyli własnego „Ja”). Innymi słowy agresja przynosi osobom ją stosującym wymierne korzyści: jest demonstracją siły danej osoby (choćby to była siła pozorna), ułatwia zdobycie szacunku i prestiżu wśród rówieśników, daje poczucie przynależności do grupy, co dla młodzieży zwłaszcza tej, która ma złe relacje z rodzicami jest niezwykle istotne. Przejawy różnego rodzaju agresji i autoagresji (zwłaszcza niekontrolowane wybuchy złości i gniewu) mogą być także próbą sprawowania kontroli nad otoczeniem poprzez zdominowanie otoczenia, w celu uzyskania poczucia bezpieczeństwa.

Młodzi ludzie nie potrafią sami kierować własnym rozwojem, nie mają wzorów zachowań, ani ideałów, do których mogliby dążyć. Kryzys wartości rodzinnych, dominacja informacji sensacyjnych z dużym ładunkiem agresji w mediach prowadzi do zagubienia własnej tożsamości i zatracenia tego, co wartościowe.

Ważny jest również fakt, że przejawy agresji nie dotyczą tylko dzieci z rodzin patologicznych, czy uważanych za kryminogenne, lecz także tych pochodzących z pełnych rodzin, których nikt nie określiłby mianem patologicznych czy dysfunkcyjnych. Spowodowane jest to m.in. załamaniem się struktur społecznych i kulturowych, upadkiem dotychczasowych autorytetów. Waga i znaczenie rodziny, szkoły, czy Kościoła są obecnie bezustannie podważane, co rodzi chaos, a także osłabia oddziaływanie dotychczasowych mechanizmów i instytucji kontroli społecznej. Na te procesy nakładają się ponadto uboczne skutki przemian społeczno-ekonomicznych, takie jak – wciąż postępujące rozwarstwienie społeczne, duże bezrobocie, marginalizacja całych grup społecznych.

Wszystko to powoduje, że stale wzrasta rozmiar niedostosowania społecznego i dzieci i młodzieży. Dziecko już od pierwszych chwil swojego życia, zamiast stopniowo uczyć się przystosowania do środowiska, w którym przyszło mu żyć, doświadcza wyłącznie dostosowania się otoczenia do siebie. Żyje więc pod specjalnie stworzonym kloszem, obdarzone nadmierną władzą i zbyt licznymi przywilejami, nie mając okazji uczyć się pokonywania trudności, panowania nad własnymi emocjami czy też wyrażania ich w bardziej cywilizowany sposób. Dziecko takie nie ma możliwości hartowania swojej psychiki, staje się nadwrażliwe i nieodporne na wszelkiego rodzaju stresy, a jego system nerwowy zamiast z wiekiem wzmacniać się, jest słaby i podatny na frustracje.

Wyróżnia się trzy odmiany socjalizacji, które sprzyjają patologizacji postaw i składników osobowości:

– „zwichniętą socjalizację” – jest wynikiem stosowania niewłaściwych metod wychowawczych, zaniedbania pedagogicznego, odrzucenia emocjonalnego dziecka w jego wczesnych stadiach rozwojowych,

– „demoralizację” – polega na porzuceniu tradycyjnych wartości i niedostatecznie silnym przyswojeniu nowych wartości lub też odrzuceniu wszelkich wartości,

-„socjalizację podkulturową”- odbywa się w granicach wyznaczonych przez wąską grupę społeczną o charakterze podkulturowym (np. w rodzinie złodziejskiej).

W konsekwencji socjalizacja prowadzi do konfliktu jednostki z szerszą zbiorowością społeczną ze względu na treść norm i wzorów, przyswojonych w obrębie danej podkultury.

Okazuje się, że zachowania agresywne, które są jednym z symptomów nieprzystosowania społecznego, spowodowane są wieloma złożonymi czynnikami. Z analizy rozważań dotyczących rodzajów i przejawów nieprzystosowania społecznego wynika, iż ideologia postmodernistyczna odrzucająca tradycję, normy moralne i obyczajowe, a poprzez permissywny model wychowania propagująca niewłaściwe, szkodliwe dla dziecka metody wychowawcze, które kładą główny nacisk zamiast na przystosowanie dziecka do życia w świecie takim, jaki jest na jednostronne dostosowanie świata społecznego do wymagań i potrzeb dziecka jest jednym z ważniejszych czynników sprzyjających nie tylko zachowaniom agresywnym dzieci i młodzieży, ale również patologizacji życia społecznego. Nie może więc dziwić fakt, że w czasach kiedy w Polsce permissywizm znajduje coraz więcej zwolenników, narasta problem zjawiska agresji i przemocy wśród najmłodszych, chronicznie niedostosowanych przedstawicieli społeczeństwa.

Summary

A family as the oldest and the most widespread form of the collective life in the world is close to every intelligent and acting pro-socially human being. It is the basis of existence of nations and societies. The family is one of the main socializing institutions in which children learn and internalize gradually basic values and behaviour rules preparing to fulfil important social roles. The family is the place of conveying cultural heritage, and its influence does not stop even after reaching maturity. That is why proper functioning of every family is so important.

There are distinguished three following variants of socialization which favour pathologisation of attitudes and components of personality:

-“*disturbed socialisation*”- it is a result of applying inappropriate educational methods, pedagogical negligence, emotional rejection of the child in his early developmental stages,

-“*demoralisation*”- it consists in abandonment of traditional values and insufficiently strong assimilating new values or also rejection of all values,

-“*subcultural socialisation*”- it takes place within the limits outlined by the narrow social group and having subcultural character (e.g. in the family of thieves).

In the consequence socialization leads to a conflict of an individual with the wider social community because of the content of norms and patterns assimilated within the given subculture.

- [1] Danielewska, J. 2002. *Agresja u dzieci – szkoła porozumienia*, Warszawa.
- [2] Dymek-Balcererek, K. 1999. *Patologia społeczna wśród dzieci i młodzieży-rzeczywistość lat dziewięćdziesiątych*, Radom.
- [3] Kubacka-Jasiecka, D. 2007. *Adaptacyjno-obronne mechanizmy i funkcje młodzieżowych zachowań agresywnych*, w: A. Fronczek, I. Pufal-Struzik, *Agresja wśród dzieci i młodzieży*, Kielce.
- [4] Matyjas, B. 2007. *Agresja dziecka w szkole jako skutek błędów wychowawczych*, Kielce.
- [5] Olweus, D. 1998. *Mobbing. Fala przemocy w szkole. Jak ją zatrzymać?*, Warszawa.
- [6] Pietrzak, H. 2007. *Socjalizacja w rodzinie i środki przekazu a agresja dzieci*, Fronczek, A., Pufal-Struzik, I., *Agresja wśród dzieci i młodzieży*, Kielce.
- [7] Pietrzak, H. 1992. *Agresja indywidualna i zbiorowa w sytuacji napięć i konfliktów społecznych*, Rzeszów.
- [8] Pufal-Struzik, I. 2007. *Agresja wśród dzieci i młodzieży. Uwarunkowania indywidualne, rodzinne i szkolne*, Kielce.
- [9] *Raport o rozpoznanych zjawiskach patologii społecznej, przestępczości i demoralizacji nieletnich*, Wyd. Biuro Służby Prewencyjnej Komendy Głównej Policji, Warszawa 2003.
- [10] Wodopianowa, M. 2007. *Rodzina i agresja dorastających*, w: A. Fronczek, I. Pufal-Struzik, *Agresja wśród dzieci i młodzieży*, Kielce.

Grażyna Maciak

Możliwości wykorzystania metody projektu do pracy z dziećmi w przedszkolu

Possibilities of using the project's method to work with children at nursery school

Keywords: *upbringing, pedagogy, upbringing's theory, nursery school, methodology, work with children*

Od września 1999r. przedszkola rozpoczęły funkcjonowanie na zasadach przyjętych dla nowego ustroju szkolnego. W nowej strukturze organizacyjnej wychowanie przedszkolne, pozostało nadal ofertą edukacyjną, dla dzieci w wieku od 3 do 6 lat. Sieć przedszkoli uzupełniły oddziały przedszkolne w szkołach podstawowych. Zachowane zostało ustawowe prawo dziecka sześciolatniego do rocznego przygotowania do szkoły.

Zarówno przedszkola publiczne jak i niepubliczne zobowiązane zostały do realizacji podstawy programowej wychowania w przedszkolu. Nowa koncepcja wychowania przedszkolnego za priorytet uznała:

- a) określenie celów,
- b) określenie założeń pedagogicznych i organizacyjnych instytucji wychowujących dzieci w wieku przedszkolnym.

Edukacja przedszkolna jest w Polsce pierwszym etapem kształcenia jednostki. Jego podstawowym zadaniem jest pomoc rodzicom w sprawo-

waniu nad dziećmi opieki i wychowania, jak również stymulowanie wszechstronnego rozwoju dziecka i przygotowanie go do funkcjonowania w szkole.

Przez współczesną koncepcję wychowania przedszkolnego, rozumie się taką koncepcję, która kształtuje praktykę pedagogiczną na poziomie aktualnego stanu wiedzy o dziecku i jednocześnie wychodzi naprzeciw tym potrzebom społeczeństwa, których zaspokojenie jest istotne

Głównym celem nowoczesności wychowania przedszkolnego jest:

1) wszechstronny rozwój osobowości dziecka przejawiający się w sferze:

- intelektualnej
- emocjonalnej
- wolicjonalnej

2) w aktywności:

- ruchowej
- społecznej
- poznawczej

3) w twórczości

- artystycznej
- wrażliwości estetycznej [Bereźnicki, 2001: 23].

Współczesna koncepcja kształcenia traktuje wychowanie przedszkolne jako pierwszy szczebel nauczania i wychowania i idzie w kierunku bezpośredniego powiązania go z nauczaniem początkowym. Przedszkole jako instytucja wychowawczo–dydaktyczna, odgrywa coraz większą rolę w systemie oświatowym naszego kraju. Dlatego też wiek przedszkolny traktowany jest jako niezwykle ważny okres w życiu jednostki. Najistotniejszym przemianom w tym wieku podlega relacja dziecka z otoczeniem w zakresie uczenia się.

Dziecko w wieku przedszkolnym uczy się spontanicznie, naturalnie, w każdych okolicznościach, niejako mimowolnie, a nawet przypadkowo:

- w czasie nauczania spontanicznego dziecko robi to, co jest zgodne z jego zainteresowaniami,

- drugim rodzajem uczenia się dzieci w wieku przedszkolnym jest uczenie się pod kierunkiem dorosłego. Staje się ono wówczas działalnością celową, ukierunkowaną z wyraźnie wyodrębnionymi kolejnymi etapami, wymagającymi od uczącego się coraz większej samodzielności intelektualnej zdolności skoncentrowania się na wykonywanym zadaniu, wytrwałości w pokonywaniu przeszkód.

Współczesna koncepcja wychowania przedszkolnego akcentuje konieczność uznania naturalnej tendencji rozwojowej, wyrażającej się w aktywności własnej dziecka. Potrzebą i motorem rozwoju osobowości dziecka, naturalną formą jego aktywności jest przede wszystkim zabawa. Stanowi ona, jeden z bardzo ważnych czynników stymulujących społeczne dojrzewanie do pracy i obowiązku. Obok zabawy aktywność własna przejawia się poprzez samodzielne, spontaniczne zaspokajanie ciekawości poznawczej, obserwowanie otoczenia, zadawanie pytań, reagowanie na przyrodę, literaturę i sztukę.

W warunkach przedszkolnych podstawą aktywności jest swoboda, wychowawca wzbogaca wiadomości i słownictwo, rozwija sprawności ruchowe, kształtuje uczucia moralne, wrażliwość estetyczną oraz nawyki społecznego współdziałania.

Współczesna koncepcja wychowania przedszkolnego zakłada zmiany wzajemnych kontaktów między przedszkolem a rodziną. Rodzice, nauczyciele, dzieci stają się osobami współodpowiedzialnymi za ten proces. Przedszkole przyjmuje na siebie obowiązek inicjowania i rozwijania kontaktów z rodzicami, tworzenia im możliwości wpływu na warunki i jakość pracy przedszkola, integrowania działań obu środowisk. Rodzice mają szansę stać się pełnowartościowymi partnerami przedszkola.

Współczesna koncepcja wychowania przedszkolnego zakłada wysoką jakość placówek przedszkolnych. Dobra jakość gwarantuje ich sens społeczny. Przedszkole włącza się:

- a) w proces demokratyzacji społeczeństwa
 - b) podejmuje zadania podnoszenia jakości startu życiowego dzieci.
- Gwarancją jakości pracy przedszkola są następujące czynniki:
- a) zrozumienie i akceptowanie norm, zaangażowanie w relację wspólnych celów,
 - b) praca zespołowa, wspólne planowanie i podejmowanie decyzji,
 - c) pozytywne przywództwo w inicjowaniu i dokonywaniu udoskonaleń,
 - d) stabilność kadry,
 - e) strategia doskonalenia kadry skorelowana z pedagogicznymi i organizacyjnymi potrzebami przedszkola,
 - f) praca nad programem, który zapewni zdobycie wiedzy i umiejętności,
 - g) wysoki stopień zaangażowania i pomocy rodziców,
 - h) dążenie do utrwalania wartości,
 - i) maksymalne wykorzystanie czasu uczenia się,
 - j) aktywne i konkretne wspieranie przedszkola przez władze oświatowe.

Kolejne modyfikacje reformy w Polsce zakładają obniżenie obowiązku szkolnego dzieci z 7 na 6 lat i objęcie powszechną edukacją przedszkolną dzieci pięcioletnie. Zmiany te weszły w życie częściowo od roku 2009/2010, całkowicie od roku 2010/2011, gdzie wszystkie pięciolatki realizują obowiązkowe roczne przygotowanie przedszkolne [Okoń, 2001: 121].

Warunkiem przyjęcia dzieci sześcioletnich do szkoły jest odpowiednie przygotowanie szkół i nauczycieli oraz określenie warunków organizacyjnych i programowych edukacji tych dzieci w warunkach szkolnych, a także wcześniejsze objęcie dziecka wychowaniem przedszkolnym w roku poprzedzającym rozpoczęcie nauki w szkole.

Proces kierowania dziećmi w przedszkolu, zmierza do tego, aby ukształtować w nich wartości zawarte w celach wychowania przedszkolnego.

Podstawa programowa wychowania przedszkolnego stwierdza, że celem tego wychowania jest:

- wspomaganie dzieci w rozwijaniu uzdolnień oraz kształtowanie czynności intelektualnych potrzebnych im w codziennych sytuacjach i w dalszej edukacji;
- wychowywanie dzieci tak, żeby lepiej orientowały się w tym, co dobre, a co złe, potrafiły zgodnie bawić się i uczyć, kulturalnie zwracać się do innych w domu, w przedszkolu na ulicy;
- kształtowanie u dzieci odporności emocjonalnej potrzebnej do racjonalnego radzenia sobie w nowych i trudnych sytuacjach, w tym także do łagodniejszego znoszenia stresów i porażek;
- rozwijanie umiejętności społecznych dzieci, niezbędnych w poprawnych relacjach z dziećmi i dorosłymi;
- troska o zdrowie dzieci, ich rozwój fizyczny oraz sprawność fizyczną, aby chciały i mogły uczestniczyć w zabawach i grach sportowych
- budowanie dziecięcej wiedzy o świecie społecznym, przyrodniczym i technicznym, a także rozwijanie umiejętności prezentowania swoich przemyśleń w sposób zrozumiały dla innych;
- wprowadzenie dzieci w świat wartości estetycznych i rozwijanie umiejętności wypowiedzania się poprzez muzykę, małe formy teatralne lub sztuki plastyczne;
- kształtowanie poczucia przynależności społecznej: do rodziny, grupy rówieśniczej i wspólnoty narodowej;
- zapewnienie dzieciom lepszych szans edukacyjnych poprzez wspieranie ich ciekawości, aktywności i samodzielności, a także kształtowanie tych wiadomości i umiejętności, które są ważne w kształceniu w szkole.

Cele są realizowane w miarę możliwości, we wszystkich obszarach działalności edukacyjnej przedszkola. Dla ich osiągnięcia należy wspomagać rozwój, wychowywać i kształcić dzieci zgodnie z ich wrodzonym potencjałem i możliwościami rozwojowymi, w relacjach ze środowiskiem społeczno – kulturowym i przyrodniczym. Wskazuje to na konieczność rozumienia

przez nauczyciela prawidłowości rozwojowych i potrzeb dziecka, poznanie go i stawiania diagnoz w celu określenia kierunku pracy z nią pod kątem dalszych postępów. Wychowawca zobowiązany jest do respektowania indywidualności dziecka, jego oryginalności i niepowtarzalności oraz umożliwiania mu kontaktów ze środowiskiem, w czasie których dokonuje się poznanie przez działanie. Celem zawartym w podstawie programowej wychowania przedszkolnego podporządkowane są cele szczegółowe, określone w poszczególnych programach, zgodnie z ich założeniami programowymi.

Zgodnie z podstawą programową wychowania przedszkolnego przedszkola, oddziały przedszkolne w szkołach podstawowych oraz inne formy wychowania przedszkolnego w równej mierze pełnią funkcje:

- opiekuńczą;
- wychowawczą;
- kształcącą.

Opieka, wychowanie dzieci i nauczanie, powinny odbywać się w warunkach bezpiecznych, przyjaznych i dostosowanych do ich potrzeb rozwojowych. Przedszkole obejmuje swoim zakresem szeroko pojętą opiekę nad zdrowiem, bezpieczeństwem i przygotowaniem do szkoły swoich wychowanków oraz pomoc rodzicom pracującym, w zapewnieniu ich dzieciom opieki wychowawczej:

a) działalność opiekuńcza – daje dzieciom poczucie bezpieczeństwa, warunkujące pozytywne wyniki wychowania i kształcenia;

b) działalność wychowawcza – ma na uwadze wszechstronny rozwój dzieci i przygotowanie do szkoły;

c) działalność dydaktyczna – przejawia się w procesie kierowania uczeniem się wychowanków w różnych sytuacjach i okolicznościach z uwzględnieniem ukierunkowanej pracy nad przygotowaniem ich do podjęcia nauki w szkole.

Zadania przedszkola związane są z wszechstronnym rozwojem dziecka, dotyczą one przede wszystkim wychowania zdrowotnego, społeczno – moralnego, umysłowego, technicznego i estetyczne [Bereźnicki, 2001: 23].

Istotnym zadaniem przedszkola w pracy z dzieckiem jest wybór odpowiednich metod i form pracy, dostosowanych do potrzeb i możliwości dziecka.

Termin „metoda” pochodzi od greckiego słowa *methodos*, co oznacza badanie, sposób badania, drogę dochodzenia do prawdy [Kielar-Turska, 2007: 27-39].

Metoda nauczania jest systematycznie stosowanym sposobem pracy nauczyciela z uczniem, dzieckiem, umożliwiającym osiągnięcie celów kształcenia – jest, to więc wypróbowany układ czynności nauczyciela i uczniów realizowanych świadomie w celu spowodowania założonych zmian w osobowości dziecka [Dzierzowska, 2005: 9].

Metody nauczania można klasyfikować w różny sposób. Literatura przedmiotu metody nauczania dzieli na:

- metody podające – często nazywane metodami asymilacji wiedzy: wykład informacyjny, pogadanka, opowiadanie, opis, objaśnienie, wyjaśnienie;
- metody problemowe: wykład problemowy, klasyczna metoda problemowa, metoda badawcza, gra dydaktyczna (metoda sytuacyjna, inscenizacji, symulacyjna i burza mózgów), dyskusja dydaktyczna (związana z wykładem, okrągłego stołu, wielokrotna, panelowa);
- metody eksponujące: film sztuka teatralna, ekspozycja, pokaz;
- metody programowe,
- metody praktyczne: pomiar, ćwiczenia przedmiotowe, ćwiczenia laboratoryjne, projekt [Dzierzowska, 2005: 9-17].

W pracy z dzieckiem najczęściej stosuje się:

1. metody czynne oparte na działaniu,
2. metody oglądowe – oparte na obserwacji,
3. metody słowne oparte na słowie.

Metody oparte na działaniu, skupiają metodę samodzielnych doświadczeń, metodę kierowania własną aktywnością dziecka, metodę zadań stawianych dziecku oraz metodę ćwiczeń:

a) metoda samodzielnych doświadczeń - polega na stwarzaniu warunków do spontanicznej zabawy i innych form dowolnej działalności dziecka,

b) metoda kierowania własną aktywnością dziecka - obejmuje inspirowanie jego spontanicznej działalności poprzez zachętę, sugestię, podsuniecie pomysłu czy radę.

c) metoda zadań stawianych dziecku do rozwiązania - polega na inspirowaniu go do odkrywania nowych zjawisk oraz do przyswajania i stosowania w praktyce określonych umiejętności,

d) metoda ćwiczeń - pobudza do powtarzaniu różnych czynności w celu rozwijania sprawności ruchowej utrwalania umiejętności praktycznych i wiadomości a także kształtowania postaw.

Metody oglądowe, oparte są na bezpośrednim spostrzeganiu i przeżywaniu z otoczeniem materialnym, kulturalnym i społecznym. Zalicza się do niej obserwacje i pokaz, przykład osobisty nauczyciela oraz udostępnienie sztuki:

a) metoda obserwacji i pokazu – obejmuje przedmioty, zjawiska i czynności na których pedagog chce skupić uwagę dzieci,

b) metoda przykładu osobistego nauczyciela – dostarcza dzieciom wzorów postępowania zasięg bezpośredniego oddziaływania nauczyciela poszerzają utwory literackie, widowiska teatralne, treść ilustracji, itp.,

c) metoda udostępniania dzieł sztuki - polega na oglądzie dzieł sztuki plastycznych i teatralnych oraz na słuchaniu utworów muzycznych połączonych w realizację różnorodnych treści wychowania przedszkolnego.

Metoda słowna skupia rozmowy, opowiadania i zagadki, objaśnienia i instrukcję, sposoby społecznego porozumiewania oraz metody żywego słowa

Podstawową formą działalności dziecka na pierwszych etapach kształcenia jest zabawa. Ona może mieć charakter dowolny i być podejmowana w różnych sytuacjach i okolicznościach.

Wśród metod przynoszących wysokie efekty w pracy z dzieckiem są wskazywane metody aktywizujące.

Metody aktywizujące, to taki sposób nauczania, w którym nauczyciel nie przekazuje dzieciom gotowej wiedzy, lecz stwarza warunki do samodzielnego uczenia się. Warto pracować metodami aktywnymi już od najniższego etapu edukacji. zmotywowani. Praca metodami aktywizującymi polega na czynnej działalności uczniów. Pracując z zaangażowaniem dzieci więcej zapamiętują, są to więc metody efektywniejsze od podających, pozwalają nabywać przydatne umiejętności, prowadzą do dobrych relacji, pracy zespołowej, można podczas pracy nimi wypracować nietypowe, twórcze rozwiązania, zajęcia są interesujące, a uczniowie motywacji, akceptujących cele zajęć, zainteresowanych omawianymi zagadnieniami. Nauczyciel pracujący z wykorzystaniem metod aktywizujących ma autorytet i opinię eksperta, zna zasady komunikacji, nawiązuje dobre kontakty z uczniami, potrafi elastycznie reagować na ich potrzeby. Musi być równocześnie przewodnikiem, doradcą, widzem, uczestnikiem procesu kształcenia, pomocnikiem, obserwatorem, krytycznym przyjacielem [Rozporządzenie Ministerstwa Edukacji Narodowej z 20 sierpnia 2010 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobów oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy... (Dz. U. Nr 156, poz. 1046)].

Aktywnych metod nauczania jest bardzo dużo. Oto niektóre z nich:

- lista pytań,
- burza mózgów,
- studium przypadku,
- dyskusje i debaty,
- odgrywanie ról, scenek, drama, symulacje, czyli inscenizacje,
- gry indywidualne i zespołowe,
- metody rozwijające twórcze myślenie,
- praca metodą projektu,
- ćwiczenia indywidualne i zespołowe,
- ćwiczenia integrujące [Helm, Katz, 2003: 7].

Na stałe w wychowaniu przedszkolnym znalazły swoje zastosowanie również metody mające charakter innowacji pedagogicznych, takie jak:

- metoda Marii Montessori,
- metoda Ireny Majchrzak,
- zabawa w czytanie Glana Domana,
- naturalna nauka czytania W. Pye,
- glottodydaktyka – metoda nauczania czytania i pisania, Bronisława Raclawskiego,
- system Karola Orffa,
- system Zoltana Kodaya,
- metoda Marii i Alfreda Kniessów,
- metoda Rudolfa Labana,
- metoda dobrego startu M. Bogdanowicz,
- metoda Weroniki Sherborne,
- metoda J. C. Thulin [Sajdak, 2008: 206].

Dość szczególne znaczenie w pracy z dzieckiem i młodzieżą na wszystkich etapach kształcenia w dzisiejszej rzeczywistości nabiera metoda projektu.

Projekt nie jest w polskiej oświacie niczym nowym. Wielu nauczycieli, wychowawców, pedagogów stosuje tę metodę w pracy codziennej. W roku szkolnym 2010/2011 projekt został obowiązkowo wprowadzony do realizacji w klasach gimnazjum, w których obowiązuje nowa podstawa programowa [Mikina, Zajęc, www.men.gov.pl].

Projekt jest metodą, która pozwala na zaangażowanie wszystkich ogniw procesu wychowawczego – współpracę rodziców, nauczycieli i uczniów – na wszystkich szczeblach edukacji. Korzyści z jego realizacji mogą wykroczyć daleko poza placówkę, w której jest realizowany.

Metoda projektu, jako jedna z aktywizujących, powstała na początku XX wieku w Stanach Zjednoczonych, a jej źródła sięgają nawet XVIII w.

W XX w. dzięki pedagogom: H. W. Kilpatrickowi, J. Deweyowi i J.A. Stevensonowi, metoda projektu, stosowana najpierw na wyższych uczelniach, zaczęła cieszyć się coraz większą popularnością w nauczaniu na wszystkich szczeblach kształcenia [Mikina, Zajęc, www.men.gov.pl]. Projekt trafił do szkoły wraz z założeniem, że dziecko powinno poznawać

otaczającą rzeczywistość w sposób aktywny i twórczy. Termin „projekt” rozumiano jako „odważne, planowe działanie wychowawcze całym sercem w środowisku społecznym” [Dzierzowska, 2005: 35].

Kreatorami projektów są uczniowie, wychowankowie, którzy kierując się własnymi potrzebami i zainteresowaniami, ustalają cele i działania, wspólnie z nauczycielem.

Poprzez zaangażowanie w projekcie, dziecko, uczy się współdziałania, terminowego wykonywania zadań, staje się bardziej samodzielne i przedsiębiorcze. Zdobywa umiejętności konstruktywnej komunikacji i współpracy. Nawiązuje znajomości, a widząc, że jego praca przynosi wymierne efekty, zaczyna mieć wyższe aspiracje. Budzi się w nim motywacja do podejmowania kolejnych wyzwań [Szymański, 2000: 19].

Nauczyciel, wspierający i prowadzący dziecko, staje się liderem i autorytetem grupy – odkrywa nowe obszary wiedzy. Drugiej stronie czuje się potrzebny swoim podopiecznym – co jednocześnie stanowi podstawę osiągnięcia przez niego satysfakcji z pracy. Jednocześnie integruje wokół projektu całe środowisko, również lokalne [Szymański, 2000: 61].

Dobrze zaplanowane projekty uczą samodzielności i odpowiedzialności za własną pracę. Pozwalają planować i realizować konkretne działania [Potocka, Nowak, 2002: 7].

Za podstawowe cechy projektów uznano:

- orientowanie się na osobę uczącą,
- orientowanie się na rzeczywistość,
- orientowanie się na produkt [Potocka, Nowak, 2002: 7-8].

W literaturze podkreśla się, że projekt to metoda, w której dziecko lub grupa dzieci prowadzą pogłębione badania na jakiś temat, który jest dla nich ważny i odnosi się do życiowych doświadczeń.

M. Szymański określa metodę projektu jako metodę kształcenia polegającą na tym, że zespół uczących się samodzielnie inicjuje, planuje i wykonuje pewne przedsięwzięcia oraz ocenia jego wykonanie [Potocka, Nowak, 2002: 7-8].

B. Potocka i L. Nowak, definiują metodę projektu wskazując, że jest to metoda nauczania, która kształtuje wiele umiejętności oraz interpretuje wiedzę z różnych dyscyplin (przedmiotów). Jej istotą jest samodzielna praca uczniów służąca do realizacji określonego przedsięwzięcia (zadania lub problemu dydaktycznego i wychowawczego) w oparciu o wcześniej przyjęte założenia [Sajdak, 2008: 206].

Charakter projektów wykonywanych przez uczniów może być bardzo różnicowany. Ich tematyka, zakres, sposób wykonania zależą przede wszystkim od wieku wykonawców, poziomu ich samodzielności oraz celów, jakie chce osiągnąć nauczyciel poprzez wykonywanie projektów edukacyjnych.

Biorąc pod uwagę przedmiot pracy uczniów i możliwość publicznej prezentacji wyróżnia się dwa rodzaje projektów edukacyjnych:

- projekty badawcze,
- projekty działania lokalnego [Helm, Katz, 2003: 21].

Projekt badawczy polega na zbieraniu przez uczniów, a następnie systematyzowaniu i opracowywaniu informacji dotyczących określonego zagadnienia. Efekty pracy w tym projekcie uczniowie opracowują w formie albumu, eseju, diagramu, których prezentacja odbywa się w szkole.

Projekt działania lokalnego, polega na podjęciu działania, np. w swojej szkole, miejscu zamieszkania. Wymaga on rozpoznania przez uczniów potrzeb środowiska lokalnego danej dziedziny. W tym projekcie prezentacja wytworzonego produktu jest możliwa bezpośrednio w miejscu działania (w terenie), natomiast w szkole można zaprezentować zmiany jakie zaszły w wyniku podjętych działań przez uczniów, wykorzystując film, zdjęcia, schematy wykonane przez realizatorów projektu [Helm, Katz, 2003: 7-8].

W. H. Kilpatrick wyróżnił następujące rodzaje projektów:

- produkcyjny – którego celem jest ucieleśnienie idei lub planu projektów formie zewnętrznej, na przykład zbudowanie łodzi, napisanie listu, urządzenie przedstawienia;

- konsumpcyjny – gdy celem jest doznanie estetyczne, na przykład czytanie, słuchanie opowiadania, muzyki, oglądanie obrazów;
- problemowy – gdy celem jest pokonanie trudności intelektualnych, rozwiązywanie problemów;
- sprawnościowy – gdy celem jest osiągnięcie pewnego stopnia sprawności, na przykład projektów liczenia, projektów czytaniu, projektów opanowaniu słówek obcego języka [Helm, Katz, 2003: 20].

Metoda projektów jest jedną z najbardziej efektywnych form pracy z dziećmi w młodszym wieku. Jest metodą wychodzącą naprzeciw potrzebom i właściwościom rozwojowym dziecka [Gołębniak, 2002: 62].

Należy podkreślić, iż charakterystyczną cechą metody projektów jest:

- wiązanie działalności praktycznej z pracą umysłową. Można więc powiedzieć, że jest to uczenie czynne poprzez badanie nieodzwonne w procesie rozwiązywania problemów,
- uwzględnianie podmiotowości dziecka, która zwiększa się, gdy dziecko ma prawo do wyboru zadania,
- do poszukiwania przez dzieci wszelkich możliwych sposobów rozwiązywania (poczucie wpływu),
- własnej oceny sposobu wykonania zadania, a także osiągniętego wyniku (poczucie kontroli),
- uwzględnianie właściwości rozwojowych dziecka w młodszym wieku szkolnym,
- stwarzanie możliwości do społecznego uczenia się, w grupach, dyskusji, rozwijania umiejętności komunikowania się [Helm, Katz, 2003: 23].

Metoda projektu jest bardzo ważną ze względu na swoją wartość kształcącą i znaczenie dla rozwoju realizujących ją osób. Integruje ona wiedzę z różnych dziedzin, zespala proces uczenia się zorganizowanego i planowanego z procesem uczenia się okazjonalnego. Przynosi liczne korzyści małym dzieciom, gdyż w młodszym wieku szkolnym następuje szybki rozwój intelektualny, którego efekty utrzymują się przez wiele lat. W tym

okresie pojawia się u dzieci naturalna ciekawość świata oraz skłonność do podejmowania różnorodnych działań, np. rysowanie schematów graficznych, konstruowanie modeli, budowanie scenografii do zabawy, itp.

Stosowanie metody projektu w pracy pedagogicznej ma duży wpływ na kształtowanie się współpracy z rodzicami. Projekt realizowany przez dzieci może w naturalny sposób zainteresować rodziców i zachęcić ich do udziału w podejmowanych przez dzieci działaniach. Jest to bardzo ważne, gdyż sukcesy dziecka w dużym stopniu zależą od zainteresowania ze strony rodziców [Dzierzgowska, 2005: 35-36].

Literatura przedmiotu wskazuje, że projekty mogą być realizowane w kilku etapach, w zależności od wieku i możliwości dzieci. Projekt lepiej realizować grupowo - może wykonywać go wspólnie cała klasa lub grupa przedszkolna, na wielu lekcjach, przez długi, określony czas. W niektórych krajach, cały program nauczania, zwłaszcza w klasach najmłodszych, podzielony jest na konkretne projekty (a nie na przedmioty).

B. Gołębniak dzieli projekt na pięć etapów: zaangażowanie, poszukiwanie, transformacja, prezentacja, refleksja [Mikina, Zajac, www.men.gov.pl].

Odminną strukturę projektu prezentują L.G. Katz i S. C. Chard. Ich klasyfikacja obejmuje trzy odrębne etapy. Na poszczególnych etapach nauczyciel ocenia przydatność tematu, zastanawia się, jakie materiały będą potrzebne, planuje zajęcia terenowe, rozważa jakich ekspertów należałoby zaprosić na rozmowę czy zajęcia pokazowe. Prowadzona przez cały czas dokumentacja pomaga rozpoznać sytuację stwarzającą okazję do rozwiązywania problemów oraz wykorzystanie poszczególnych pojęć i umiejętności [Wykorzystanie technologii informacyjno-(tele)komunikacyjnych w przedsiębiorstwach i gospodarstwach domowych w 2010r, http://www.stat.gov.pl/gus/5840_wykorzystanie_ict_PLK_HTML.htm, strona GUS publikacja 31.03.2011, odczyt 21.05.2011.].

Etap I projektu - wybór tematu:

- Nauczyciel stara się wyzwolić aktywność dzieci, nie narzuca swoich pomysłów i nie ogranicza inwencji dzieci.

- Projekt rozpoczyna faza inicjowania. Dzieci wybierają temat projektu. Mogą wymyślać go sami albo wybierać z bogatej oferty przygotowanej przez nauczycieli. Ważne, żeby nie był on narzucony, a dzieci nie odczuwały manipulacji. Wybór tematu to pierwszy krok do zainteresowania projektem.

Tytuł wybranego projektu powinien być prosty, krótki, jak dobre hasło reklamowe: *Paleta kultur, Miałem sen...* itp.

- Ustalenie zasobów wiedzy dzieci (tworzenie listy pytań, siatki pojęć, rysunków, schematów, konstrukcji, gier, zabaw, inscenizacji)

- Jeszcze w fazie inicjowania uczniowie tworzą siatkę wstępną projektu i obmyślają jego zakończenie. Siatka wstępna projektu przypomina nieco mapę myśli. Na środku dużego plakatu wpisany jest tytuł projektu, wokół niego dzieci tworzą mapę skojarzeń, wpisują lub rysują, czego mogą się dowiedzieć na ten temat. Pierwsza wersja siatki powstaje w sposób chaotyczny, podobny do generowania pomysłów w czasie burzy mózgów. Dopiero nieco później pomysły są porządkowane, np. według rodzajów edukacji.

- W pierwszym etapie pracy dzieci wymyślają także sposób zakończenia projektu. Musi to być „Wielki finał” – prezentacja sposobu i efektów realizacji projektu. Może to być inscenizacja, wielka debata, sesja plakato-wa, wystawa wytworów, pokaz kroniki projektu itp. Trzeba zaprosić gości, zaplanować uroczyste podsumowanie, chwalić się sukcesami, świętować. Od wybranej prezentacji zależy metoda dokumentowania projektu.

Etap II – Realizacja projektu:

- Planowanie kolejnych działań. Jak wszystkie harmonogramy, tak i ten odpowiada na pytania: Co trzeba zrobić? Kiedy? Kto?

- Następuje także wybór miejsca zajęć terenowych, przygotowanie pracowników w miejscu zajęć, przygotowanie wizyt ekspertów w sali, nauka potrzebnych umiejętności (szkicowanie, rysunek z obserwacji, fotografowanie, prowadzenie wywiadów, nagrywanie, dokonywanie obliczeń, zapisywanie, kodowanie).

- Przejście do aktywności badawczej (organizacja zajęć terenowych). Prace badawcze dzieci mogą dotyczyć doświadczeń z dziedziny przyrody lub zbierania danych społecznych, np. poznawania zwyczajów czy opinii ludzi. Doświadczenia planują sami uczniowie. I oni sami ustalają sposób ich przeprowadzania (np. tworzą listę pytań i ustalają kolejność ich zadawania).

- Następuje realizacja projektu. Bywa, że trwa kilka miesięcy. Wymaga stałego monitorowania i bieżącego korygowania planu, o ile pojawia się taka potrzeba.

- Następuje wykorzystanie zdobytej wiedzy podczas zajęć edukacyjnych.

Etap III – Zakończenie projektu:

- Zakończenie projektu to poza prezentacją również opracowanie sprawozdania, przeprowadzenie ewaluacji, wyciągnięcie wniosków, podsumowanie rezultatów.

Nieodłączną cechą metody projektu jest dokumentacja. Polega ona na gromadzeniu, analizowaniu, interpretacji oraz prezentacji przez nauczyciela dowodów na to, czego dzieci się dowiedziały (przejawy twórczości dzieci, obserwacje, autorefleksje małych badaczy, itp.).

Projekty to metody kształcenia wyrabiające samodzielność, odpowiedzialność i zaradność. Rozwijają wyobraźnię, uczą sposobów zdobywania wiedzy, docierania do źródeł, oceniania ich rzetelności. Dzieci samodzielnie planują pracę, doświadczenia, jakie należy wykonać, dokumentację projektu. Rozumieją więcej, dzięki integracji wiedzy z różnych dziedzin życia [Metyk, 2011].

W realizacji metodą projektu należy pamiętać, że:

- aby zespół dobrze funkcjonował powinien mieć lidera;
- ustalenie ostatecznego tematu powinno być efektem negocjacji między zespołem a nauczycielem prowadzącym;
- kryteria oceny należy jasno sprecyzować i podać realizatorom, jeszcze przed rozpoczęciem pracy;

- harmonogram pozwala utrzymać terminy oraz podzielić działania między członków zespołu;
- nie należy podawać dzieciom gotowych rozwiązań;
- należy oceniać i doceniać pracę dzieci na poszczególnych etapach;
- kluczem do sukcesu jest ukształtowanie w grupie odpowiedzialności;
- zadaniem nauczyciela jest stwarzanie dzieciom warunków do pracy, wspieranie ich, motywowanie do działania, monitorowanie i ocena pracy na poszczególnych etapach;
- prezentacja powinna być prowadzona kompetentnie, wizualnie, zrozumiale, ciekawie;
- efekt końcowy nie musi być zbieżny z wyobrażeniami nauczyciela [Metyk, 2011].

Dość istotnym aspektem projektu staje się ustalenie celu. Cel ogólny, zwany strategicznym, nie jest zadaniem, ale wyznacza kierunek działań. Z niego są formułowane cele operacyjne, czyli planowane osiągnięcia. Kreując cele operacyjne, dobrze jest posłużyć się zasadą S.M.A.R.T. (z języka angielskiego: bystry, inteligentny, rozgarnięty):

- specyficzny (szczegółowy, operacyjny)
- mierzalny
- ambitny, ale
- realistyczny
- terminowy, czyli określony w czasie.

Aby projekt był realizowany prawidłowo, należy monitorować jego przebieg. Ewaluacja zewnętrzna wskaże jego odbiór w percepcji innych, ewaluacja wewnętrzna pozwoli wskazać ocenę przez samych uczestników projektu.

Projektem może być każde sensowne i realizowane z pasją działanie.

Summary

It is necessary in the project method to remember that:

- *a team should have a leader to function well*
- *setting a final subject should be an effect of negotiations between a team and a leading teacher;*
- *assessment criteria should be clearly defined and conveyed to executors yet before you start working;*
- *a schedule allows to keep to deadlines and divide actions among the team members;*
- *it is not necessary to convey ready solutions to children;*
- *you should assess and appreciate children's work at different stages;*
- *a key to success is creating responsibility in the group;*
- *a teacher's task is creating work conditions for the children, supporting them, motivating to action, monitoring and making assessment work on different stages;*
- *a presentation should be carried out competently, visually, comprehensibly, interestingly;*
- *a final effect does not have to be convergent with a teacher's ideas.*

The settlement of the aim becomes quite an essential aspect of the project. A general aim, called a strategic one, is not a task, but it determines a direction of actions. Operating aims, i.e., planned achievements are formulated on the basis of it.

In order to carry out the project correctly it is necessary to monitor its course. The external evaluation will show its reception in perception of others, the internal evaluation will allow to make assessment by the project participants themselves.

- [1] Berezniak, F. 2001. *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Kraków.
- [2] Dzierzgowska, I. 2005. *Jak uczyć metodami aktywnymi*, Warszawa.
- [3] Gołębnik, B. 2002. *Uczenie się metodą projektów*, Warszawa.
- [4] Helm, J., Katz, L. 2003. *Mali badacze*, Warszawa.
- [5] Kielar-Turska, M. 2007. *Psychologia Rozwojowa*, Warszawa.

-
- [6] Metyk, K. 2011. *Amazon sprzedaje więcej e-booków niż tradycyjnych książek*, <http://www.wirtualnemedial.pl/arttykul/amazon-sprzedaje-wiecej-e-bookow-niz-tradycyjnych-ksiazek>, publikacja 20.05.2011, odczyt 29.05.2011.
- [7] Metyk, K. 2011. *Ponad 18 milionów Polaków korzysta z serwisów społecznościowych* <http://www.wirtualnemedial.pl/arttykul/ponad-18-milionow-polakow-korzysta-z-serwisow-spolesznosciowych>, publikacja 5.05.2011, odczyt 29.05.2011.
- [8] Mikina, A. Zając, B. *Metoda projektów w gimnazjum. Poradnik dla nauczycieli i dyrektorów gimnazjum*, www.men.gov.pl
- [9] Okoń, W. 2001. *Słownik Pedagogiczny*, Warszawa.
- [10] Potocka, B. Nowak, L. 2002. *Projekty edukacyjne*, Kielce.
- [11] Rozporządzenie Ministerstwa Edukacji Narodowej z 20 sierpnia 2010 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobów oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy... (Dz. U. Nr 156, poz. 1046)
- [12] Sajdak, A. 2008. *Edukacja kreatywna*, Kraków.
- [13] Szymański, M. 2000. *O metodzie projektów*, Warszawa.
- [14] *Wykorzystanie technologii informacyjno-(tele)komunikacyjnych w przedsiębiorstwach i gospodarstwach domowych w 2010 r.*, http://www.stat.gov.pl/gus/5840_wykorzystanie_ict_PLK_HTML.htm, strona GUS publikacja 31.03.2011, odczyt 21.05.2011

Roman Stępień

Nauczyciele Szkoły Podstawowej nr 9 z niemieckim językiem nauczania w Legnicy w latach 1951-1963

Teachers of No. 9 primary school in Legnica with classes taught in German during the years 1951-1963

Keywords: *education, upbringing, pedagogy, training, Legnica*

Wstęp

Artykuł niniejszy jest kontynuacją opracowania pt. *Szkoła Podstawowa nr 9 z niemieckim językiem nauczania w Legnicy w latach 1951-1963*. Dlatego omówienie literatury przedmiotu w języku polskim i niemieckim oraz inne uwagi wstępne znajdują się w tamtym opracowaniu, ale odnoszą się także do obecnego artykułu. Chciałbym tylko dodać, że w 2006 r. nawiązałem korespondencję z byłymi kierownikami Szkoły Podstawowej nr 9 z niemieckim językiem nauczania w Legnicy – Felixem Bittnerem i Walterem Nentwigiem, przebywającymi od kilkadziesiątu lat w Republice Federalnej Niemiec. Przysłali mi oni archiwalne dokumenty i fotografie z okresu ich pracy w Szkole Podstawowej nr 9 z niemieckim językiem nauczania w Legnicy. Ponadto otrzymałem do wykorzystania przy pisaniu tego artykułu *Kronikę Rodzinną Dolnoślązaka*, napisaną przez Damiana Stefaniaka, absolwenta Zespołu Szkół Technicznych i Ogólnokształcących im. Henryka Pobożnego w Legnicy, wnuka Jürgena Gretschela (przewodniczącego Nie-

mieckiego Towarzystwa Społeczno-Kulturalnego w Legnicy), która zawiera dzieje rodzin Pohlmanów, Gretschelów, Berlinów i Kachnowiczów (ta ostatnia polska rodzina przybyła do kraju ojczystego w 1958 r. w ramach repatriacji z Grodna). *Kronika Rodzinna Dolnoślązaka*, napisana pod opieką nauczycielki mgr Ewy Staneckiej-Spuły, zdobyła I miejsce w konkursie zorganizowanym przez Kuratorium Oświaty we Wrocławiu. *Kronika* ta pokazuje budowę mostów przyjaźni i współpracy oraz związków rodzinnych między przedstawicielami niemieckiej i polskiej narodowości w Legnicy i w Niemczech. Ponadto przeprowadziłem dalsze wywiady z Jadwigą Sklepkiewicz, Norbertem Blaszkem, Józefą i Jürgenem Gretschelami. Wszystkim osobom, które przekazały mi cenne i bardzo interesujące wiadomości oraz materiały, tą drogą serdecznie dziękuję. Podziękowania należą się także pani Rozalii Langierowicz, opiekującej się kościołem Najświętszej Marii Panny w Legnicy oraz pani Sigrid Raschke – Gałazce z Lubina (absolwentce Szkoły Podstawowej 9 z niemieckim językiem nauczania w Legnicy z 1955 r.) za ważne informacje.

Na końcu artykułu znajdują się aneksy, a wśród nich biogramy kierowników i niektórych nauczycieli Szkoły Podstawowej 9 z niemieckim językiem nauczania w Legnicy.

Nauczyciel to *pracownik o uznanych przez władze oświatowe kwalifikacjach do nauczania i wychowywania dzieci, młodzieży oraz dorosłych* [Ociepka, 1992: 107]. Od pracy dydaktycznej i wychowawczo – opiekuńczej nauczycieli zależą w największym stopniu wyniki nauczania i wychowania w każdej szkole. Dlatego dobór nauczycieli był i jest zawsze bardzo ważny. Biorąc to pod uwagę Instrukcja Ministerstwa Oświaty z 3 VIII 1950 r. zalecała rekrutację nauczycieli (ze względów politycznych i ideologicznych) spośród *postępowych robotników i innych pracowników narodowości niemieckiej, władających językiem polskim* [Ociepka, 1992: 108]. Dla kandydatów na nauczycieli i wychowawców zalecano organizowanie krótkoterminowych kursów przygotowawczych (Franciszek Zalewski, w latach 1945-1947 pracował w Gimnazjum i Liceum Ogólnokształcącym we

Włoszczowej koło Kielc, gdzie uczył geografii i biologii; w 1947 r. uzyskał stopień magistra na Wydziale Nauk Matematyczno-Przyrodniczych Uniwersytetu Wrocławskiego, następnie przeniósł się do Liceum Pedagogicznego w Świdnicy, gdzie pracował w latach 1947-1968. W latach 1952-1968 pełnił funkcję dyrektora tego Liceum. W 1952 roku zorganizował Liceum Pedagogiczne dla młodzieży niemieckiej w Świdnicy, nad którą roztoczył szczególną opiekę. Dyrektorem tej placówki był do 1958 r., czyli daty jej likwidacji. W 1964 r. otrzymał stopień doktora nauk na Uniwersytecie Wrocławskim. W 1968 roku został dyrektorem Studium Nauczycielskiego w Legnicy).

W roku szkolnym 1950/1951 w 28 szkołach podstawowych na Dolnym Śląsku z niemieckim językiem nauczania rozpoczęło pracę 96 nauczycieli. Wcześniej nauczyciele ci pracowali w różnych zakładach i zawodach, np. 20 w kopalniach, 15 jako pomoc domowa, 8 w biurach, 5 w rolnictwie, 10 – to bezrobotni. Inni byli krawcami, ekspedientami i piekarzami. Tylko 4 osoby po 1945 r. były nauczycielami, w tym dwie jako nauczyciele prywatni. Z liczby nowo zatrudnionych 12 posiadało świadectwa seminarium nauczycielskiego, większość nie skończyła szkół podstawowych i średnich zawodowych. Z tej liczby tylko 10 osób mówiło po polsku [Nowak, 1993: 65].

Najwięcej szkół podstawowych z niemieckim językiem nauczania w województwie wrocławskim było w roku szkolnym 1953/1954, bo aż 55, w których 150 nauczycieli nauczało 4154 uczniów. Po 1956 r. następował stopniowy spadek ich liczby. Było to spowodowane wyjazdami uczniów i nauczycieli do Niemiec w ramach tzw. „akcji łączenia rodzin”. W roku szkolnym 1962/1963 liczba tych szkół spadła do 2 (w Legnicy przy ul. Chojnowskiej 100 i we Wrocławiu przy ul. Józefa Hauke- Bosaka 5), w których uczyło się tylko 43 uczniów [Nowak, 1993: 66]. Był to ostatni rok istnienia szkół z niemieckim językiem nauczania na Dolnym Śląsku. Z powodu małej liczby dzieci zostały one ostatecznie zlikwidowane w 1963 r.

Najważniejszym problemem przy tworzeniu szkół z niemieckim językiem nauczania na Dolnym Śląsku była, podobnie jak w placówkach pol-

skich, kadra nauczycielska. Wielu młodych nauczycieli nie miało żadnego przygotowania do zawodu. W związku z tym Ministerstwo Oświaty organizowało dla nich kursy: w grudniu 1950 r. w Miedzeszynie, w lipcu i sierpniu 1951 – w Warszawie, w lipcu i sierpniu 1952 – w Łodzi, w 1954-w Zakopanem, w 1956 – w Jeleniej Górze. Kursy były prowadzone przez nauczycieli liceów pedagogicznych, którzy znali język niemiecki.

Ze względu na brak nauczycieli w roku szkolnym 1952/1953 zorganizowano Liceum Pedagogiczne z niemieckim językiem nauczania w Świdnicy. Pierwsza klasa składała się z 36 przerośniętych uczniów i uczennic narodowości niemieckiej. Ponad 90 % młodzieży mieszkało w internacie, a 80 % (a więc więcej niż w polskich liceach pedagogicznych – R.S.) otrzymywało stypendium w wysokości pokrywającej całkowite utrzymanie w internacie. Po ukończeniu tej placówki absolwenci mieli pracować w szkołach z niemieckim językiem nauczania na Dolnym Śląsku. Niemieckie Liceum Pedagogiczne korzystało z pomieszczeń w polskim Liceum Pedagogicznym.

Początkowo zdarzały się między uczniami obu narodowości liczne konflikty. Młodzież mieszkała wspólnie w internacie, mimo to uczniowie niemieccy czuli się obco i niepewnie. Nauczyciele Liceum Pedagogicznego pod kierunkiem dyrektora Franciszka Zalewskiego (późniejszego dyrektora Studium Nauczycielskiego w Legnicy) [Nowak, 1993: 67] otoczyli młodzież niemiecką troskliwą opieką. Już w pierwszych latach zaczęto wyrabiać u uczniów wspólne zainteresowania, zwłaszcza na lekcjach wychowania fizycznego, zajęciach Szkolnego Koła Sportowego [SKS], kółkach: muzycznym i krajoznawczym oraz w Kółku Młodego Technika. Młodzież niemiecka brała również udział w przygotowywaniu i organizacji różnych imprez kulturalnych. W 1955 r. w ramach obchodów Roku Mickiewicza (w setną rocznicę śmierci wielkiego poety) zorganizowano w Liceum Wieczór Mickiewiczowski. Uczniowie niemieccy wzięli w nim także aktywny udział. W ponad 100-osobowym chórze jedną trzecią stanowili Niemcy. Brali oni także udział w przedstawieniu fragmentów „Dziadów” i „Lilii” Adama Mic-

kiewiczza [Nowak, 1993: 120]. Te inscenizacje wywarły wielkie wrażenie na publiczności, złożonej z nauczycieli, uczniów i zaproszonych gości oraz rodziców.

Duże możliwości do współzawodnictwa mieli uczniowie polscy i niemieccy na lekcjach wychowania fizycznego i zajęciach SKS. Wtedy i jedni i drudzy walczyli o jak najlepsze lokaty dla siebie. Natomiast w czasie zawodów międzyszkolnych, gdy trzeba było reprezentować szkołę, uczniowie obu narodowości jednoczyli się i walczyli o jak najlepsze miejsce dla swojego Liceum, które reprezentowali w rywalizacji z innymi placówkami [Nowak, 1993: 120].

Jednakowe i sprawiedliwe traktowanie przez dyrekcję i profesorów młodzieży polskiej i niemieckiej miało bardzo duże znaczenie wychowawcze, uczyło tolerancji i poszanowania innych ludzi bez względu na narodowość, wyznanie i przekonania.

W czasie funkcjonowania niemieckiego Liceum Pedagogicznego w Świdnicy w latach 1952 – 1958 tylko raz odbyła się matura. W 1956 roku świadectwo dojrzałości uzyskało 24 Niemców [APWr., PWRN KOS, sygn. XVII/93], [Zygmunt, 1959: 99]. W tym samym roku wydane zostało wspólne tablo absolwentów niemieckich i polskich [Dziennik Ustaw Polski Ludowej, Warszawa 1956, 12, poz. 63, s. 73], co jest przykładem coraz większej integracji między młodzieżą dwóch narodowości.

Kilka miesięcy po dojściu Władysława Gomułki do władzy w 1956 roku rozpoczął się okres masowych wyjazdów ludności niemieckiej do RFN i NRD w ramach prowadzonej „akcji łączenia rodzin”. Wkrótce znaczna część uczniów wyjechała do Niemiec. *Wzruszające były chwile, gdy młodzież nazajutrz po ukończeniu nauki opuszczała Polskę i udawała się do swojego kraju* – wspominała Janina Kocemba, nauczycielka języka polskiego w Liceum.

Wcześniej istniało w Legnicy kilka szkół niemieckich pod patronatem wojskowych władz radzieckich. Pierwszą szkołę niemiecką zorganizowano w listopadzie 1946 r. przy ul. Franciszkańskiej 1 w nieistniejącym już budynku. Szkoła ta była pod opieką i nadzorem Wojskowej Administracji

Mieszkaniowej, tzw. KECZ [=Russisches Quartieramt]. Kierowniczką szkoły została Lydia Kaubisch. Szkołę tę zlikwidowały polskie władze oświatowe w lutym 1947 r. na podstawie *Okólnika nr 17 w sprawie szkół mniejszościowych na terenie Dolnego Śląska*, wydanego przez kuratora Jana Dębskiego we Wrocławiu 28 września 1945 roku. W roku szkolnym 1948/1949 powstała szkoła niemiecka przy ul. Jaworzyńskiej nr 60 dla dzieci Niemców – pracowników rosyjskiego zakładu Opel – Garitz. Organizatorem i kierownikiem szkoły był pastor Helmut Steckel 13 czerwca 1949 r. Władze radzieckie zorganizowały szkołę przy ul. Sejmowej 7. Opiekę i nadzór nad szkołą sprawowały zakłady KECZ i WOJNTORK [Rosyjska Administracja Magazynów i Logistyka]. Do tej szkoły uczęszczały dzieci Niemców – pracowników tych dwóch wielkich zakładów rosyjskich. W 1950 r. pastor Steckel przyłączył dzieci ze swojej szkoły przy ul. Jaworzyńskiej nr 60 do szkoły przy ul. Sejmowej nr 7. Po wyjeździe Lydii Kaubisch do Niemiec kierownikiem szkoły został pastor Steckel. Do 30 kwietnia 1951 r. szkoła niemiecka przy ul. Sejmowej była pod opieką i nadzorem wojskowych władz radzieckich, a od 1 maja tegoż roku przeszła pod zarząd Wydziału Oświaty w Legnicy, który finansował i administrował tą placówką.

W roku szkolnym 1957/1958 uczęszczało do trzech klas tylko 27 uczniów, w tym do klasy maturalnej 8, z której wszyscy wyjechali do Niemiec nie przystępując do egzaminu dojrzałości. Z tego powodu klasy z niemieckim językiem nauczania uległy likwidacji wraz z zakończeniem roku szkolnego 1957/1958. Należy dodać, że Liceum Pedagogiczne dla młodzieży niemieckiej w Świdnicy było jedyną tego typu placówką w Polsce. Liczbę uczniów niemieckich w Liceum Pedagogicznym w Świdnicy przedstawia tabela 1.

Tabela 1. Uczniowie Liceum Pedagogicznego z niemieckim językiem nauczania w Świdnicy w latach 1952-1958

Rok szkolny	Liczba oddziałów	Liczba uczniów	Liczba absolwentów
1952/1953	1	36	-
1953/1954	1	28	-
1954/1955	2	46	-
1955/1956	3	78	24
1956/1957	3	72	-
1957/1958	3	27	-

Źródło: D. Nowak, *Rozwój i działalność Liceum Pedagogicznego w Świdnicy w latach 1946-1971*. Praca magisterska w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego napisana w 1993 r. pod kierunkiem dra Romana Stępnia, maszynopis, s. 67, tabela 15.

Z tabeli wynika, że najwięcej uczniów niemieckich było w roku szkolnym 1955/1956, bo aż 78, natomiast najmniej w roku 1957/1958 (tylko 27 w trzech klasach). Było to spowodowane masowymi wyjazdami Niemców do RFN i NRD.

Na początku roku szkolnego 1952/1953 zorganizowano w Liceum Pedagogicznym w Świdnicy Rejonową Komisję Kształcenia Nauczycieli [RKKN] z niemieckim językiem nauczania. Wykłady odbywały się w soboty i niedziele oraz podczas ferii świątecznych i wakacji. Studiujący korzystali wówczas z bezpłatnego zakwaterowania i wyżywienia w internacie Liceum Pedagogicznego, zapewnionego przez władze oświatowe państwa polskiego. W RKKN w Świdnicy zdobywało kwalifikacje około 70 % nauczycieli pracujących w szkołach z niemieckim językiem nauczania. Dzięki kursom i Rejonowej Komisji w 1953 r. w szkołach tych pracowało już 32 kwalifikowanych nauczycieli, w 1955 r. – 40, a 60 studiowało nadal w Świdnicy. Pierwsi słuchacze RKKN (w liczbie 17) złożyli egzamin dojrzałości w 1957 r. W 1958 roku do egzaminu dojrzałości przystąpiły tylko 2 osoby, po czym Rejonowa Komisja Kształcenia Nauczycieli z niemieckim językiem nauczania zakończyła działalność z powodu wyjazdów słuchaczy do Niemiec.

Dawni uczniowie niemieccy utrzymywali nadal kontakt ze szkołą. Do dyrektora i nauczycieli Liceum Pedagogicznego w Świdnicy przychodziły liczne listy z podziękowaniami za edukację w tym zakładzie kształcenia. Na organizowany w 1987 roku zjazd absolwentów przyjechała 8-osobowa grupa byłych uczniów z Niemiec. Wielu z nich po zdobyciu pełnych kwalifikacji pracowało w zawodzie nauczycielskim w szkołach na terenie RFN i NRD.

Z ramienia Kuratorium Okręgu Szkolnego Wrocławskiego nadzór pedagogiczny i opiekę nad szkołami niemieckimi i ich nauczycielami sprawowali osobni wizytatorzy: Marian Kierecki, Stanisław Wątrobiński i Michał Zygmunt a z upoważnienia Wojewódzkiego Ośrodka Doskonalenia Kadr Oświatowych – Halina Kościńska. Wspólnie organizowali oni dla nauczycieli niemieckich konferencje metodyczne, kursokonferencje, konferencje sierpniowe i kursy wakacyjne. Opracowywali również programy nauczania dla tych szkół oraz wizytowali w miarę swoich możliwości te placówki.

Kadra nauczycielska Szkoły Podstawowej nr 9 z niemieckim językiem nauczania w Legnicy w latach 1951 – 1963

Kierownicy szkoły

Szkoła swoją sprawność organizacyjną opiera na działalności jej przedstawiciela, tzn. organizatora i kierownika całokształtu działalności tej instytucji oświatowo-wychowawczej. W latach 1945-1972 takim przedstawicielem w szkole był kierownik, a od 1972 – dyrektor. Niezależnie od tego, jaki tytuł służbowy posiadali przełożeni szkół podstawowych, w okresie pełnienia przez nich funkcji kierowniczej, realizowali zadania związane ze sprawowaniem opieki i kontroli nad działalnością pedagogiczną, organizacyjną i gospodarczą szkoły. Jedną z pierwszych ustaw w latach powojennych mówiła, że „nauczyciel sprawujący kierowniczą funkcję obowiązany jest dbać o dobrą organizację pracy w powierzony mu szkole i udzielać współpracownikom pomocy w wypełnianiu ich obowiąz-

ków” [Archiwum Urzędu Miasta w Legnicy [Arch. UM w Legnicy], Teczka personalna Rudolfa Gaebła].

W latach 1951-1963 kierownikami szkoły z niemieckim językiem nauczania były cztery osoby: Rudolf Gaebel, Felix Bittner, Walter Nentwig i Jadwiga Sklepkiewicz. Ilustruje to tabela 2.

Tabela 2. Kierownicy Szkoły Podstawowej nr 9 z niemieckim językiem nauczania w Legnicy w latach 1951-1963

Nazwisko i imię	Okres pełnienia funkcji kierownika	Wykształcenie	Uwagi
Gaebel Rudolf	1 V 1951-31 X 1953	Wyższe – mgr	Zob. Aneks 3
Bittner Felix	1 XI 1953-31VIII 1957	Niemiecka szkoła podstawowa (ośmioletnia)	Ukończył 4 lata nauki w RKKN w Świdnicy
Nentwig Walter	1 IX 1957 -15 II 1958	Niemiecka szkoła podstawowa (ośmioletnia)	Zdał egzamin dojrzałości w RKKN w Świdnicy 23VII1957 r.
Sklepkiewicz Jadwiga	16 II 1958-31VIII 1963	Liceum Pedagogiczne	Ukończyła Studium Nauczycielskie

Źródła: Archiwum UM w Legnicy, Teczki personalne Rudolfa Gaebła, Felixa Bittnera i Waltera Nentwiga; Archiwum polskiej Szkoły Podstawowej nr 9 przy ul. Marynarskiej w Legnicy.

Z tabeli wynika, że najdłużej funkcję kierownika szkoły pełniła Jadwiga Sklepkiewicz (ponad 5 lat) i Felix Bittner (niepełne 4 lata), natomiast najkrócej – Walter Nentwig (niepełny 1 rok) i Rudolf Gaebel (ponad 2 lata).

W maju 1951 r. niemiecką szkołę podstawową w Legnicy przejęło Ministerstwo Oświaty pod swój zarząd, podobnie jak wiele innych szkół tego typu na Dolnym Śląsku [Meißler, 1997: 167-168]. Oznaczało to, że władze

polskie będą finansować i nadzorować szkolnictwo dla dzieci niemieckich w Legnicy. Nauczycielem i kierownikiem szkoły z niemieckim językiem nauczania został mgr Rudolf Gaebel ([APWr., PWRN KOS, sygn. XVII/93], [Zygmunt, 1959: 72]. Felix Bittner – następca R. Gaebła na stanowisku kierownika Szkoły Podstawowej nr 9 tak napisał o swoim poprzedniku: *Der bisherig Leiter dieser Schule war Rudolf Gaebel, humanistisch gebildet, ein großer Vortragskünstler und stark rot eingefärbt* (List F. Bittnera do mgra Edwarda Dobosza (dyrektora V LO w Legnicy) z 7 XI 2005.) z Wrocławia zatrudniony, 1 V 1951 roku. W tym samym miesiącu szkołę tę przejął Wydział Oświaty w Legnicy. Inspektor szkolny mgr Karol Czudek oficjalnie powołał Rudolfa Gaebła na stanowisko nauczyciela i kierownika szkoły [Arch. UM w Legnicy, Teczka personalna R. Gaebła]. Jednocześnie upoważnił Gaebła do przejścia wszystkich agend i czynności od dotychczasowego kierownika tej placówki. Był nim pastor Helmut Steckel, który w czasach walki z Kościołem nie mógł już dłużej pełnić tej funkcji [Arch. UM w Legnicy, Teczka personalna R. Gaebła]; [Wywiad z N. Blaschkem].

Po przejściu szkoły niemieckiej, mieszczącej się przy ul. Sejmowej 7, legnicki Wydział Oświaty nadał jej nazwę urzędową: *Publiczna Szkoła Ogólnokształcąca stopnia podstawowego nr 9 z niemieckim językiem nauczania w Legnicy*. 1 V 1952 r. młodzież i nauczyciele tej szkoły wzięli po raz pierwszy udział w pochodzie pierwszomajowym z własnym napisem na transparencie: *Szkoła Podstawowa nr 9 z niemieckim językiem nauczania*.

Nowy rok szkolny 1951/1952 placówka niemiecka rozpoczęła w pomieszczeniach gmachu I Liceum Ogólnokształcącego przy ul. Lubeckiego 4 (potem Alfreda Lampego, a obecnie Fryderyka Skarbka), kierowanym przez dyrektora Franciszka Pałkę. W nowym budynku szkoła otrzymała na parterze 6 sal. Dzięki temu uzyskała lepsze warunki do nauki. W sierpniu 1952 r. otrzymała nowy gmach przy ul. Senatorskiej 32 (dawniej Rewolucji Październikowej). Było tam łącznie kilkanaście sal lekcyjnych (w tym aula) i innych pomieszczeń znajdujących się na parterze, I piętrze i w piwnicy. Dzięki temu baza materialna tej placówki była bardzo dobra.

R. Gaebel cieszył się dużym uznaniem ówczesnych wojewódzkich władz partyjnych. Należał do PZPR i nie ukrywał swoich lewicowych poglądów, dlatego koledzy i kierownicy szkół województwa wrocławskiego nazywali go *Der rote Rektor* [Arch. UM w Legnicy, Teczka personalna R. Gaebła]. Przez władze szkolne był on zaliczany do szczególnie aktywnych i dobrze przygotowanych nauczycieli Wrocławskiego Okręgu Szkolnego. Brał również udział w konferencjach dyrektorów i kierowników szkół z niepolskim językiem nauczania, m.in. 6-7 III 1953 r., która była bardzo ważną konferencją ze względu na jej szeroki program.

W dniach od 16 III do 2 IV 1953 r. z ramienia PWRN Wydział Oświaty we Wrocławiu R. Gaebel przeprowadził selekcję księgozbiorów niemieckich, znajdujących się w szkołach w mieście Legnicy i w powiatach: legnickim, lubińskim, jaworskim, złotoryjskim, lubańskim, średzkim i lwówec-kim.

W dniu 9 IV 1953 roku odbyła się w Szkole Podstawowej nr 9 w Legnicy konferencja dydaktyczno – naukowa nauczycieli języka niemieckiego województwa wrocławskiego, która została zorganizowana przez Halinę Kościńską z Wojewódzkiego Ośrodka Doskonalenia Kadr Oświatowych [WODKO] we Wrocławiu i Rudolfa Gaebła, kierownika Zespołu Nauczycieli Języków Obcych WODKO. W programie konferencji były: otwarta lekcja języka niemieckiego w klasie IV, referat „Karol Marks i Klara Zetkin”, dyskusja nad lekcją i referatem, omówienie rozkładu materiału nauczania na miesiąc kwiecień i trudności przy realizacji programu Ministerstwa Oświaty. Po części oficjalnej kółko teatralne, prowadzone przez R. Gaebła, przedstawiło fragment dramatu *Wilhelm Tell* Fryderyka Schillera. Reżyserem i odtwórcą roli burmistrza miasta Altdorfu Gesslera był sam R. Gaebel [List F. Bittnera do dyrektora E. Dobosza z 7 listopada 2005 r.].

R. Gaebel pełnił funkcję kierownika szkoły do 31 X 1953 roku. Złożył on rezygnację z pracy w legnickiej szkole, ponieważ objął stanowisko redaktora w gazecie niemieckiej *Arbeiterstimme* we Wrocławiu, [Wywiad z Norbertem Blaschkem]. Norbert Blaschke urodził się 23 III 1939 r. w Legnicy. Ojciec jego Artur był pracownikiem handlu, potem księgowym

(ur. w 1906 r., zginął w kwietniu 1945 r.), matka Anna (ur. 29 XI 1910, zmarła 27 III 1993 r.) – prasowaczką, po wojnie pracownicą techniczną w zakładach Armii Radzieckiej, a potem w polskiej Spółdzielni „Dąb”. Norbert Blaschke zaczął uczęszczać do szkoły niemieckiej przy ul. Franciszkańskiej nr 1 w listopadzie 1946 r. Szkoła ta została zamknięta w lutym 1947 r. przez władze oświatowe w Legnicy. Ponownie zaczął naukę w szkole niemieckiej 13 czerwca 1949 r. przy ul. Sejmowej nr 7, a następnie w państwowej Szkole Podstawowej nr 9 z niemieckim językiem nauczania przy ul. Skarbka i Senatorskiej 32, którą ukończył w 1955 r. W tym samym roku został przyjęty do Liceum Pedagogicznego z niemieckim językiem nauczania w Świdnicy, gdzie naukę przerwał będąc w klasie III, ponieważ musiał iść do pracy. Został zatrudniony w Zakładach Dziewiarskich „Hanka” w Legnicy, w których pracował w latach 1958-1968. W latach 1966-1969 uczęszczał do Korespondencyjnego Liceum Ogólnokształcącego, w którym dyrektorem był Longin Kabat. Po zdaniu matury został przyjęty na zaoczne studia na filologię germańską Uniwersytetu Wrocławskiego. Studia ukończył w 1976 r. ze stopniem mgra. Od 1 IX 1972 r. do 31 VIII 1979 r. pracował jako nauczyciel języka niemieckiego w Liceum Ogólnokształcącym im. Bolka I w Jaworze. W latach 1979 – 1993 był zatrudniony w Zespole Szkół Przemysłu Spożywczego przy ul. Wrocławskiej w Legnicy na tym samym stanowisku. W 1985 r. ukończył Podyplomowe Studium w Brandenburgu w NRD zorganizowane dla nauczycieli języka niemieckiego przez Wyższą Szkołę Pedagogiczną w Poczdamie. W 1993 r. przeszedł na emeryturę. Jako nauczyciel języka niemieckiego pracował dodatkowo w różnych latach w Zespole Szkół Medycznych przy ul. Witelona i w Technikum Krawieckim w Legnicy oraz w Liceum Ogólnokształcącym w Chojnowie.

Wówczas władze oświatowe powierzyły z dniem 1 XI 1953 r. wakujące stanowisko Felixowi Bittnerowi [APWr., PWRN KOS, sygn. XVII/131, k. 173], który został przeniesiony z podobnej funkcji ze Szkoły Podstawowej z niemieckim językiem nauczania w Czerwieńczycach (pow. Kłodzko). Dzięki funduszom Wydziału Oświaty w Legnicy odnowił on sale lekcyjne,

urządził świetlicę, kuchnię i jadalnię, z której korzystało wielu uczniów (w tym dojeżdżających pociągami) za niewielką opłatą [APWr., PWRN KOS, sygn. XVII/93,] [Zygmunt, 1959: 90]. W szkole były także kancelaria kierownika szkoły, pokój nauczycielski, pracownie (fizyczna, biologiczna, prac ręcznych), sala gimnastyczna i szatnia [List F. Bittnera do dyrektora E. Dobosza z 7 listopada 2005 r.]. Sale szkolne zostały wyposażone w potrzebny sprzęt. Zaopatrzenie szkoły w pomoce naukowe było również coraz lepsze. W roku szkolnym 1954/1955 zakupiono najpotrzebniejsze pomoce naukowe za sumę 1225 zł [APWr., PWRN KOS, sygn. XVII/93, Zygmunt, 1959: 119]. Dzięki temu praca dydaktyczna i wychowawczo – opiekuńcza przebiegały w dobrych warunkach i odpowiedniej atmosferze. Duży wpływ miał na to kierownik F. Bittner, który okazał się dobrym organizatorem i poświęcał się *pracy wychowawczej z całym oddaniem*.

Po wyborze Władysława Gomułki na I sekretarza KC PZPR w październiku 1956 r. pozwolono na wyjazdy ludności niemieckiej z Polski w ramach tzw. "akcji łączenia rodzin". Z tej okazji skorzystał także F. Bittner, który nie widząc żadnych perspektyw dla siebie i swojej rodziny w Polsce zwolnił się z pracy 31 VIII 1957 r. i wyjechał do RFN [APWr., PWRN KOS, sygn. XVII/93,] [Zygmunt, 1959: 101]. W dniu wyjazdu do RFN wysłał on list do Haliny Kościńskiej (kier. sekcji języka niemieckiego WODKO we Wrocławiu), w którym podziękował za pomoc i współpracę życząc jej wszystkiego dobrego w przyszłości [Arch. UM w Legnicy, Teczka personalna W. Nentwiga].

Po rezygnacji F. Bittnera kierownikiem mianowano nauczyciela biologii i wychowania fizycznego w tej szkole – Waltera Nentwiga [Arch. UM w Legnicy, Teczka personalna W. Nentwiga]. W lipcu 1957 r. zdał on egzamin dojrzałości w RKKN w Świdnicy i otrzymał świadectwo ukończenia Liceum Pedagogicznego [APWr., PWRN KOS, sygn. XVII/93, Zygmunt, 1959: 118-119]. Będąc nauczycielem w legnickiej szkole otrzymywał nagrody za wykonanie pomocy naukowych do biologii. Kierownikiem szkoły w Legnicy był on od 1 IX 1957 do 15 II 1958 r. Z pracy zwolnił się na własną prośbę w związku z wyjazdem do RFN [Stępień, 2005: 239-250]. Po

wyjeździe do Niemiec napisał list do Franciszka Zalewskiego, dyrektora Liceum Pedagogicznego, w którym wyrażał wdzięczność polskim władzom oświatowym za naukę w RKKN w Świdnicy.

Po W. Nentwigu kierownictwo szkoły objęła nauczycielka języka polskiego w tej szkole Polka Jadwiga Sklepkiewicz. Funkcję tę pełniła od 16 II 1958 do 31 VIII 1963 r., a więc do likwidacji szkoły spowodowanej małą liczbą uczniów. Za jej kadencji nastąpiła zamiana ze szkołą z żydowskim językiem nauczania przy ul. Rycerskiej (poprzednio Róży Luksemburg), która zajęła gmach przy ul. Senatorskiej po szkole niemieckiej. Było to spowodowane dużą liczbą dzieci pochodzenia żydowskiego oraz malejącą liczbą dzieci w szkole niemieckiej.

Z ul. Senatorskiej przeniesiono szkołę niemiecką ostatni raz w sierpniu 1959 roku do budynku przy ul. Chojnowskiej 100, gdzie otrzymała pomieszczenia na II piętrze razem z internatem dla dzieci z odległych powiatów Dolnego Śląska, w tym z Wałbrzycha, Kłodzka, Złotoryi, Jawora i innych miejscowości. Natomiast parter i pierwsze piętro zajęła nowo utworzona Szkoła Podstawowa nr 15 (Margoth Nowroth, ur. 12 III 1922 r. W szkole niemieckiej w Legnicy pracowała jako nauczycielka od 1 X 1952 do 31 VIII 1953 r., potem w charakterze sekretarki, a następnie wychowawczyni w świetlicy – do 28 II 1958 r., a więc do chwili wyjazdu do Niemiec [Arch. UM w Legnicy], [Teczka personalna M. Nowroth], której kierownikiem był Zygmunt Bałka. Swoją działalność szkoła niemiecka zakończyła 31 VIII 1963 r. Po jej likwidacji sprzęt i pomoce naukowe przekazano Szkole Podstawowej nr 15, w której funkcję zastępcy kierownika pełniła Jadwiga Sklepkiewicz.

Nauczyciele szkoły

W latach 1951-1963 w Szkole Podstawowej nr 9 w Legnicy pracowało 23 nauczycieli. W tym okresie można zaobserwować w tej szkole dużą fluktuację kadry pedagogicznej. Było to spowodowane znacznymi trudnościami z zatrudnieniem (z powodu braku odpowiednich kandydatów do

pracy nauczycielskiej) oraz częstymi zmianami ze względów rodzinnych lub innych przyczyn. Niektórzy nauczyciele uczyli w legnickiej placówce zaledwie kilka tygodni, co stwarzało dla kierownictwa duże problemy. W roku szkolnym 1951/1952 w szkole pracowali: kierownik mgr Rudolf Gaebel, Hedwig Hübner [Arch. UM w Legnicy, Teczka pt. „ Umowy o pracę nauczycieli i personelu technicznej obsługi 1950-1964: Powołanie ob. Kuczego [Kutschego - przypis R.S.] Gerharda na stanowisko nauczyciela w Szkole Podstawowej nr 9 z niemieckim językiem nauczania w Legnicy przez inspektora szkolnego Karola Czudka od 15 IX 1951 r na okres nieoznaczony; G. Kutschy dokonał wielu oszustw i wreszcie 29 X 1951 r. uciekł ze szkoły i z Legnicy (Teczka personalna R. Gaebła)], Jadwiga Sklepkiewicz, Carl H. Hiller, Wolfgang Meißler [Powołanie H. G. Friedericiego na stanowisko nauczyciela w Szkole Podstawowej 9 z niemieckim językiem nauczania w Legnicy przez inspektora szkolnego Karola Czudka z dniem 1 XI 1951 r. na okres nieoznaczony; Arch. UM w Legnicy, Teczka personalna R. Gaebła, Walburga Langer, Margot Nowroth, Gerhard Kutschy (Jan Przybył, ur. 8 I 1931 r. w Zbąszynie (pow. Nowy Tomyśl) w rodzinie robotniczej. Od 1933 r. był wychowywany przez wujków Niemców w Mediolanie, Berlinie i Lipsku. Do Polski powrócił w 1947 r. Zdał maturę ogólnokształcącą i pedagogiczną w Świebodzinie. W szkole niemieckiej w Legnicy pracował od 15 X 1952 do 31VIII 1953 r. Potem pracował w innych szkołach w Legnicy. Po wyjeździe do Niemiec zmienił nazwisko na Körner [Arch. UM w Legnicy, Teczka personalna J. Przybyła; Materiały przysłane przez Waltera Nentwiga, w tym ksero fotografii J. Przybyła, vel. Körnera)] oraz Hans Georg Friederici *człowiek honorowy i zdolny, jednak niestety prawie zawsze chory i zupełnie bez autorytetu*.

W następnym roku (1952/1953) uczyli w szkole Rudolf Gaebel, Hedwig Hübner, Jadwiga Sklepkiewicz, Walter Berlin (Ruth Ochojski, ur. 18 IX 1925 r. w Wiązowie, pow. Oława, Dolny Śląsk. W szkole niemieckiej w Legnicy pracowała tylko od 1 XII 1952 do 28 II 1953. Po zawarciu związku małżeńskiego wyjechała z Legnicy [Arch. UM w Legnicy, Teczka personalna R. Ochojski]), Jan Przybył, Walburga Langer, Carl H. Hiller, Ruth Ochojski

(Elżbieta Reisch, ur. 11 X 1908 r, uczyła śpiewu, pracowała od 1 IX do 16 XI 1953 r. [Arch.UM w Legnicy, Teczka personalna Elżbiety Reisch]). Od 20 IV 1953 r. do 30 VI 1953 r. pracowała Inge Gretschel. Jak już wiadomo, z dniem 31 X 1953 r. Rudolf Gaebel zwolnił się z pracy w szkole legnickiej. Na jego miejscu został zatrudniony na stanowisku nauczyciela i kierownika szkoły z dniem 1 XI tego roku Felix Bittner. W szkole pracowały nadal Jadwiga Sklepkiewicz i Hedwig Hübner. Oprócz nich zatrudniono 1 IX Polkę Dorotę Krzywik [APWr., PWRN KOS, sygn. XVII/92, k. 216] (ze zlikwidowanej z powodu małej liczby dzieci niemieckiej szkoły w Kunicach), Elżbietę Reisch i Weronikę Meier [APWr., PWRN KOS, sygn. XVII/92, k. 216]. W roku 1954/1955 byli w szkole następujący nauczyciele: Felix Bittner, Jadwiga Sklepkiewicz, Hedwig Hübner, Dorota Krzywik, Anneliese Schaaf, Walter Nentwig i Jadwiga Wolicka. W następnym roku (1955/1956) w szkole pracowali ci sami nauczyciele, doszła jeszcze Anneliese Bittner, żona kierownika szkoły Felixa Bittnera. Skład grona nauczycielskiego w tym roku przedstawia tabela 3.

Tabela 3. Liczba nauczycieli w Szkole Podstawowej nr 9 z niemieckim językiem nauczania w Legnicy w roku szkolnym 1955/1956

Nazwisko i imię	Kwalifikacje	Specjalność	Sekcja PODKO	Uwagi
Sklepkiewicz Jadwiga	kwalifikowana	język polski	język polski	
Krzywik Dorota	kwalifikowana	mat.,fiz., chemia	matematyka	
Nentwig Walter	niekwalifikowany	biol., w.f.	w.f., biologia	
Hübner He- dwig	niekwalifikowana	-	język nie- miecki	
Schaaf Anne- liese	niekwalifikowana	-	język nie- miecki	

Nazwisko i imię	Kwalifikacje	Specjalność	Sekcja PODKO	Uwagi
Bittner Anneliese	niekwalifikowana	historia	historia	
Bittner Felix	niekwalifikowany	jęz. niem.	jęz.niem.	
Wolicka Jadwiga	niekwalifikowana	jęz. ros.	jęz. ros.	Uczyła tylko 12 godz. jęz. rosyjskiego

Źródło: R. Stępień, *Szkolnictwo niemieckie w Legnicy po II wojnie światowej*, op. cit., s. 248.

Z tabeli wynika, że tylko dwie Polki J. Sklepkiewicz i D. Krzywik były nauczycielkami kwalifikowanymi. Pozostałe osoby nie posiadały kwalifikacji do nauczania, ale część z nich doksztalała się w RKKN w Świdnicy, np. F. Bittner, A. Bittner, Oswald Schmidt, ur. 1 I 1891 r. w Boguszowie, pow. Wałbrzych, pochodzenie robotnicze. Ukończył niemiecką średnią szkołę handlową w Wałbrzychu, następnie pracował do 1946 r w przemyśle węglowym w Wałbrzychu, od 6 III 1946 r. do 31VIII 1951 jako robotnik w zakładach Armii Radzieckiej w Wałbrzychu, od 1 IX 1951 r. do 31 VIII 1957 r. jako nauczyciel kierujący w Szkole Podstawowej z niemieckim językiem nauczania w Godziszowej, pow. Jawor, od 1 IX 1957 r. do 31 VIII 1962 r. w Szkole Podstawowej nr 9 w Legnicy [Arch. UM w Legnicy, Teczka personalna Oswalda Schmidta]. i W. Nentwig. Ten ostatni zdał maturę i uzyskał pełne kwalifikacje w lipcu 1957 r. W roku szkolnym 1955/1956 był on również kierownikiem drużyny harcerskiej – ryczałt 1/3 etatu, liczba harcerzy – 100 (Siegfried Mandel, ur. 7 II 1938 r. w Görlitz). Od 1940 r. przebywał w Legnicy. W 1945 r. Armia Czerwona przesiedliła jego rodzinę do Gromadki. Ukończył polską Szkołę Podstawową w Gromadce, pow. Bolesławiec oraz niepełne cztery klasy Liceum Pedagogicznego w Lubomierzu, które opuścił 20 IV 1958 r. W roku szkolnym 1958/1959 pracował jako nauczyciel w Szkole Podstawowej w Modle. Będąc wychowawcą w inter-

nacie i nauczycielem Szkoły Podstawowej nr 9 z niemieckim językiem nauczania w Legnicy dokszałcał się w Korespondencyjnym Liceum Ogólnokształcającym dla Pracujących, gdzie dyrektorem był Antoni Pawłowski. Egzamin dojrzałości zdał w 1963 r. [Arch. UM w Legnicy, Teczka personalna S. Mandela]]. Drużynę harcerską zorganizował w roku szkolnym 1954/1955. Liczyła wówczas 110 harcerzy [Wywiad z Jadwigą Sklepkiewicz].

W roku szkolnym 1956/1957 skład grona nauczycielskiego był taki sam jak w roku poprzednim. Nie pracowała tylko Jadwiga Wolicka. W następnym roku szkoła miała 5 nauczycieli. Byli to: kierownik Walter Nentwig, Jadwiga Sklepkiewicz, Dorota Krzywik, Hedwig Hübner i Oswald Schmidt.

Heinz Gretschel urodził się 10 VII 1914 r. Był synem Woldemara i Elizy Gretschel z domu Beck w Olbersdorfie. Miał dwóch starszych braci Hansa (ur. w 1910 r.) i Güntera (ur. w 1912 r.). Ojciec Woldemar był bogatym właścicielem fabryki papierniczej, gospodarstwa rolnego i 80 ha ziemi i lasów w Nowej Ziemi nad Kaczawą. Heinz Gretschel zdał maturę w gimnazjum z internatem w Złotorzy w 1932 r. W 1941 r. skierowano go na wojnę ze Związkiem Radzieckim jako dowódcę kompanii zmechanizowanego. W czasie walk na Ukrainie stracił rękę. Za swoją odwagę otrzymał Krzyż Żelazny. Został zwolniony z wojska i przyjechał do Legnicy. Wtedy słynny prof. Sauerbruch założył mu protezę, dzięki której mógł poruszać ramieniem i sztuczną ręką. W 1943 r. powołano go ponownie do wojska, gdzie był dowódcą tankietek. W 1945 r. dostał się do niewoli radzieckiej. Ponieważ był inwalidą, nie nadawał się do pracy, więc zwolniono go do radzieckiej strefy okupacyjnej Niemiec, skąd uciekł do RFN. Zmarł na zawał serca w 1965 r. Ojciec Heinza Woldemar zmarł w 1940 r. natomiast brat Hans zginął w 1940 r. pod Narwikiem w Norwegii, zaś brat Günter zmarł w 1992 r. w RFN), który przybył ze zlikwidowanej Szkoły Podstawowej w Godziszowej (ze względu na małą liczbę dzieci w tej placówce).

W związku z wyjazdami ludności niemieckiej do RFN i NRD liczba nauczycieli i dzieci zmniejszała się z każdym następnym rokiem i tak w roku

szkolnym 1958/1959 i 1959/1960 w szkole legnickiej byli zatrudnieni: Jadwiga Sklepkiewicz (kierownik), Dorota Krzywik, Hedwig Hübner i Oswald Schmidt. Te same osoby uczyły w roku szkolnym 1960/1961 i 1961/1962. Wychowawcą w internacie został w roku szkolnym 1959/1960 Siegfried Mandel. Jürgen Gretschel urodził się 7 III 1941 r. w Legnicy. W 1948 r. rozpoczął naukę w szkole niemieckiej zorganizowanej za zgodą Rosjan. Wychowywał go dziadek Walter Berlin i babcia Gertruda, która prowadziła zakład krawiecki dla rosyjskich oficerów. W 1959 r. ukończył Szkołę Podstawową nr 9 z niemieckim językiem nauczania w Legnicy i został przyjęty do Technikum Samochodowego, Po zdaniu matury w 1959 r. rozpoczął pracę w PKS w Legnicy. W 1966 r. ożenił się z Józefą Kachnowicz, urodzoną w 1942 r. na Białorusi. Przyjechała ona jako repatriantka w 1958 r. do Legnicy wraz z całą rodziną z Grodna. Ukończyła Technikum Rolnicze w Chojnowie, potem pracowała jako agronom w PMRN w Legnicy. 15 I 1981 r. Jürgen został powołany na zastępcę dyrektora PKS do spraw przewozów. Po reorganizacji zakładu 13 IV 1990 r. objął stanowisko kierownika placówki terenowej PKS w Złotoryi. Na emeryturę przeszedł 7 marca 2006 r. Za osiągnięcia zawodowe otrzymał Srebrny Krzyż Zasługi oraz Medal Zasłużony dla Transportu, a w 2002 r. odznaczenie Zasłużony Działacz Kultury z rąk wiceministra kultury. Od 1981 r. J. Gretschel jest przewodniczącym Niemieckiego Towarzystwa Społeczno – Kulturalnego w Legnicy. Dnia 27 III 1967 r. Gretschelom urodziła się córka Helga. Ukończyła ona Technikum Rolnicze. Wyszła za mąż za Dariusza Stefaniaka. Młodzi małżonkowie mają syna Damiana, urodzonego 22 IX 1988 r., który funkcję przewodniczącego Towarzystwa pełnił także w latach 1960/1961 i 1961/1962. W ostatnim roku szkolnym był również zatrudniony na stanowisku nauczyciela. W roku szkolnym 1962/1963 w szkole pracowali J. Sklepkiewicz, D. Krzywik, H. Hübner i S. Mandel. Z powodu małej liczby uczniów placówka ta została zlikwidowana w sierpniu 1963 r. J. Sklepkiewicz została zastępcą kierownika Szkoły Podstawowej nr 15, znajdującej się w tym samym budynku.

W latach 50. XX wieku w Legnicy i w rejonie legnickim mieszkała jeszcze duża liczba Niemców, istniał niemiecki kościół ewangelicki, biblioteka, teatr amatorski, zespół muzyczny i klub sportowy. Również na terenie szkoły niemieckiej rozwijało się życie kulturalne. W roku szkolnym 1954/1955 założono w szkole nauczycielski zespół muzyczny w składzie: Felix Bittner – akordeon, Walter Nentwig – skrzypce, saksofon, perkusja, Teo Krenz (intendent i opiekun kół sportowych) – mandolina. Zorganizowano także dziecięcy zespół mandolinistów. Zespoły – nauczycielski i uczniowski – brały udział w uroczystościach szkolnych i państwowych [Rudziński, 1978: 47]. Prawie każdego roku organizowano w szkole jasełka i różne przedstawienia przygotowywane przez kółka teatralne (w tym teatr kukiełkowy), taneczne i muzyczne. Czasami przedstawienia odbywały się w Teatrze Miejskim, który Rosjanie udostępniali dla szkoły niemieckiej. W występach brał udział teatr kukiełkowy (odgrywający różne bajki dla dzieci), nauczycielski zespół muzyczny i młodzieżowy zespół mandolinistów.

W rocznych planach dydaktyczno-wychowawczych szkoły pamiętano również o wycieczkach bliższych i dalszych, które organizowano dosyć często. Pod kierunkiem nauczycieli odbywały się wycieczki po mieście Legnicy, do lasu, na Kąpielisko Północne, do Bolkowa, w Góry Stołowe, do Kotliny Kłodzkiej (Kłodzko, Polanica Zdrój, Kudowa Zdrój), do Jeleniej Góry i Kotliny Jeleniogórskiej oraz do Wrocławia (w tym zwiedzanie ZOO i zabytków historycznych, przejazd statkiem). Przeprowadzono także wycieczkę do Krakowa i Wieliczki, która dała dzieciom wiele przeżyć.

Zakończenie

Szkoła Podstawowa nr 9 z niemieckim językiem nauczania w Legnicy odegrała ważną rolę w życiu mieszkańców tej narodowości w mieście i rejonach legnickim, złotoryjskim, jaworskim, lubińskim, jeleniogórskim i wałbrzyskim. W latach 1951-1963 jej mury opuściło około 200 absolwentów. W tym okresie w placówce tej pracowało 23 nauczycieli. Włożyli oni dużo wysiłku, aby praca dydaktyczna i wychowawczo-opiekuńcza były

możliwie na jak najwyższym poziomie Dzięki ich ofiarności i pracowitości wielu absolwentów i uczniów pozostałych w Polsce i tych, którzy wyjechali do Niemiec, zdobyło średnie i wyższe wykształcenie, co pozwoliło im na zajmowanie wysokich stanowisk w różnych zawodach. Spośród byłych nauczycieli nie żyją już Walter Berlin, Anneliese Bittner, Rudolf Gaebel, Inge Gretschel, Carl Horst Hiller, Hedwig Hübner, Wolfgang Max Meißler, Walter Nentwig, Oswald Schmidt i Jadwiga Wolicka. Część z nich spoczywa na legnickim cmentarzu a część na terenie Niemiec. Felix Bittner przebywa w RFN i utrzymuje kontakty z Polakami, a zwłaszcza z Jadwigą Sklepkiewicz.

Summary

The author presents an educational institution with the German language teaching in Legnica. He describes in detail its history and the role played in education of the German minority in Lower Silesia.

- [1] APWr., PWRN KOS, sygn. XVII/131, k. 173.
- [2] APWr., PWRN KOS, sygn. XVII/92.
- [3] APWr., PWRN KOS, sygn. XVII/93,
- [4] APWr., PWRN KOS, sygn. XVII/93.
- [5] Arch. UM w Legnicy.
- [6] Archiwum Urzędu Miasta w Legnicy [= Arch. UM w Legnicy], Tezka personalna Rudolfa Gaebla.
- [7] Dziennik Ustaw Polski Ludowej, Warszawa 1956, nr 12, poz. 63, s. 73.
- [8] List F. Bittnera do dyrektora E. Dobosza z 7 listopada 2005 r.
- [9] Meißler, W. 1997. *Entwicklung der deutschen Schule [w:] Liegnitz. Schicksal einer niederschlesischen Stadt.* 27 Band. Beiträge zur Liegnitzer Geschichte herausgegeben von der Historischen Gesellschaft Liegnitzer E.V. Bearbeitet von Hans – Joachim Henske. Henske – Neumann Verlagsges. Hofheim/Taunus.
- [10] Nowak, D. 1993. *Rozwój i działalność Liceum Pedagogicznego w Świdnicy w latach 1946-1971*, Praca magisterska napisana w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego w 1993 r. pod kierunkiem dra Romana Stępnia (maszynopis).
- [11] Ociepka, B. 1992. *Niemcy na Dolnym Śląsku w latach 1945 – 1970*. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.

- [12] Stępień, R. 2005. *Szkolnictwo niemieckie w Legnicy po II wojnie światowej*, (Kalendarz ważniejszych wydarzeń), „Szkice Legnickie”, t. XXVI, 2005.
- [13] Wywiad z Jadwigą Sklepkiwicz.
- [14] Wywiad z Norbertem Blaschkem.
- [15] Zygmunt, M. 1959. *Szkolnictwo z niemieckim językiem nauczania na terenie województwa wrocławskiego w okresie powojennym*, Wrocław 1959 (maszynopis).

Elżbieta Sawa-Czajka

***Problemy społeczne i praca socjalna
w programach polskich partii politycznych***

***Social problems and social work in acting papers
of Polish political parties***

Keywords: *social problems, social work, political parties, political parties programmes*

Likwidacja monopolu Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej umożliwiła powstawanie i funkcjonowanie wielu partii i ugrupowań politycznych. Uchwalona 28 lipca 1990 roku ustawa o partiach politycznych regulowała tworzenie i działalność partii, definiowała pojęcie partii politycznej, jako: „organizację społeczną występującą pod określoną nazwą, stawiającą sobie za cel udział w życiu publicznym, w szczególności przez wywieranie wpływu na kształtowanie polityki państwa i sprawowanie władzy” [Mała Encyklopedia, 1997: 370]. Ustawa zakazywała tworzenia jednostek organizacyjnych partii w zakładach pracy i siłach zbrojnych, określała źródła finansowania partii politycznych, zasady członkostwa i rejestracji oraz prawne ramy funkcjonowania.

Powstawanie partii politycznych w latach 90. było związane z podziałem następującym w obozie dawnej opozycji politycznej i „Solidarności”, choć początkowo w niektórych kręgach opozycyjnych niechętnie odnoszono się do tworzenia partii politycznych. Myślano o tworzeniu komitetów

obywatelskich czy innych tego typu ugrupowań o szerokim spektrum poglądów. „Potrzebne są fronty narodowe jednoczące możliwie wszystkich i spojone powszechnie uznanymi wartościami. Takim frontem narodowym był ruch „Solidarność” i słyszało się pogląd, że partie się przeżyły. Może są dobre w Europie Zachodniej, ale społeczeństwa postkomunistyczne wyznaczają pod tym względem nową drogę.” [Dehnel-Szyc, Stachura, 1991] Jednakże już na początku 1991 roku zarejestrowano 42 partie, które jednak „unikają słowa partia i wolą nazywać się (...) ruchem, akcją, zjednoczeniem, unią lub porozumieniem. W nazwach zwraca uwagę wybór wartości jednoczących, jakimi we współczesnej Polsce są demokracja, chrześcijaństwo, naród.” [Sondaż SMG/KRC dla TVN, 8.04.2010]. W wyniku podziałów w obozie dawnej opozycji powstały m.in. Unia Demokratyczna (powstała 2 grudnia 1990 po połączeniu Forum Prawicy Demokratycznej i Komitetów Wyborczych Tadeusza Mazowieckiego [Janicki, 2010: 13]), Kongres Liberalno-Demokratyczny, Zjednoczenie Chrześcijańsko-Narodowe, Porozumienie Centrum. W kolejnych latach następowały dalsze podziały. Natomiast z przekształceń w ruchu ludowym powstało Polskie Stronnictwo Ludowe, a na lewicy Socjaldemokracja Rzeczypospolitej Polskiej i Unia Pracy (w 1992 r.). [<http://www.pis.org.pl/dokumenty.php?s=partia&idoc=3>, 30.04.2010].

Współczesny polski system partyjny ma cechy systemu wielopartyjnego, w którym możliwe jest zwycięstwo wyborcze każdej partii biorącej udział w wyborach. Jednakże w dotychczasowej praktyce politycznej po 1989 roku nie było sytuacji, w której którakolwiek z partii uzyskałaby możliwość samodzielnego rządzenia. Obecnie jednak, po wyborach w 2005, a szczególnie w 2007 roku polska scena polityczna bardzo się spolaryzowała. Największe szanse wyborcze mają nadal Platforma Obywatelska, która w sondażach uzyskuje najwyższe poparcie oraz Prawo i Sprawiedliwość. Jednocześnie pozostałe partie parlamentarne Sojusz Lewicy Demokratycznej i Polskie Stronnictwo Ludowe uzyskują słabsze wyniki sondażowe [<http://www.pis.org.pl/dokumenty.php?s=partia&idoc=3>, 30.04.2010] choć w listopadowych wyborach samorządowych 2010 r. obie partie, a

szczególnie PSL, uzyskały znaczące poparcie. W sejmikach partie uzyskały następujące wyniki: PO – 31 %, PiS – 23 %, PSL – 16%, SLD- 15% [<http://www.pis.org.pl/doc.php?d=unit&id=3>, 2.01.2011].

Niektórzy komentatorzy polityczni stawiają tezę o oscyłowaniu sceny politycznej w kierunku systemu dwupartyjnego. Wskazuje na to zauważalny spadek popularności mniejszych parlamentarnych partii jak SLD i PSL oraz praktyczna nieobecność w polityce partii pozaparlamentarnych, z których jedynie Unia Polityki Realnej działa w miarę stabilnie wydając nawet własne czasopismo „Najwyższy Czas”, choć tylko jednokrotnie była reprezentowana w Sejmie RP.

Programy polskich partii politycznych są dostępne na ich stronach internetowych. Wydaje się jednak, że społeczne zainteresowanie ich analizą nie jest zbyt duże. Partie prezentują swoje programy w kampaniach wyborczych, a pomiędzy nimi w większym czy mniejszym stopniu starają się realizować je w działalności politycznej. Wyborcy głosując na określoną partię wybierają nie tylko wskazanego polityka, ale przede wszystkim pewien model zarządzania krajem. Istotna więc jest wiedza o przewidywanych sposobach realizacji programów wyborczych i długofalowych zamierzeniach partii politycznych.

W 2005 r. kompleksowy program, w formie projektu IV RP, zaproponowało Prawo i Sprawiedliwość. Punktem wyjścia programu było oczyszczenie kraju z postkomunistycznej przeszłości. „Planowane przez nas działania dzielą się na dwa rodzaje. Pierwszym z nich jest oczyszczenie państwa, czyli pozbycie się peerelowskiego dziedzictwa, rozbicie wyrosłych na jego gruncie układów. Drugim jest konsolidacja i umocnienie państwa, na które składają się działania prowadzące do stworzenia silnego i sprawnego aparatu państwowego” [http://www.lomianki-platforma.pl/dokumenty/program_po.pdf, 2.05.2010].

Szczególne znaczenie twórcy programu przypisują lustracji i ujawnieniu agentów dawnych służb bezpieczeństwa. W pierwszej części programu, jako naczelną zadania stawiane są:

- „Dekomunizacja.

- Logicznym następstwem lustracji jest przeprowadzenie dekomunizacji.
- Zlikwidujemy instytucje będące infrastrukturą postkomunizmu.
- Zlikwidujemy uprzywilejowanie peerelowskich funkcjonariuszy.
- Przywrócimy pamięć historyczną, pokażemy, kto był kim. Przyпомнимy, na czym polegała istota komunizmu i PRL” [<http://www.platforma.org/pl/program>, 2.01.2011].

Wiele miejsca w części wstępnej programu poświęcono umocnieniu państwa, a szczególnie jego siłowej i egzekucyjnej funkcji poprzez wzmocnienie sądów i prokuratury, zaostrzenie prawa oraz wprowadzenie nowoczesnej struktury informatycznej.

W programie PiS sporo miejsca zajmują również propozycje reformy służby zdrowia, podatków oraz transatlantyckiego wymiaru bezpieczeństwa. PiS zwraca również uwagę na problemy demograficzne Polski. Należy zauważyć, że w czasie krótkich koalicyjnych rządów tej partii wprowadzono tzw. „becikowe”, wprowadzając z inicjatywy Romana Giertycha wicepremiera z Ligi Polskich Rodzin, jednakże zgodne z ideą programu PiS. Autorka wprowadzając wątpliwości w skuteczność politycznych zachęt do rozmnażania bez sensownej reformy systemu podatkowego i realnego wsparcia dla rodzin, ale pierwszy krok w dziedzinie polityki prorodzinnej został zrobiony.

Problemy społeczne porusza rozdział 5 Programu IV RP: Bezpieczna i szczęśliwa rodzina. Proponowane działania to prorodzinne podatki, firmy rodzinne oraz przebudowa systemu ochrony zdrowia m.in. poprzez likwidację NFZ i finansowanie leczenia z budżetu państwa, utworzenie koszyka świadczeń zdrowotnych oraz wprowadzenie systemu ubezpieczeń komercyjnych. Postulatem PiS jest również profilaktyka prozdrowotna na każdym szczeblu edukacji społecznej. Rozdział 9: Polityka społeczna – przeciw wykluczeniu proponuje Nową Umowę Społeczną „Troska o ludzi starszych, samotnych i chorych i ubogich jest realizacją idei solidaryzmu społecznego leżącego u podstaw istnienia każdego państwa. (...) Zapewnimy dostęp do informacji, pomocy prawnej oraz pracy socjalnej osobom bezradnym i

ubogim.” [[http://www.wybory2007.wp.pl/kat, 1012467,wid,9242706,wiadomosc.html?P%5Bpage%5D=,2, 3.05.2010](http://www.wybory2007.wp.pl/kat,1012467,wid,9242706,wiadomosc.html?P%5Bpage%5D=,2,3.05.2010)]. Program PiS proponuje rozwiązanie PFRON i zastąpienie go inną instytucją działającą wg innych zasad choć program nie podaje konkretnych rozwiązań. Program zapowiada poprawę bytu najuboższych, kombatanów oraz walkę z patologiami społecznymi, nie wybiega jednak poza ogólne hasła społecznie akceptowalne. Analiza programu utwierdza czytelnika w przekonaniu, że w kręgu podstawowych zainteresowań twórców programu PiS znajdują się przede wszystkim sprawy lustracji i szeroko rozumianej polityki natomiast sprawy społeczne rozpatrywane są wyłącznie w kontekście rodziny lub krytyki dotychczasowych rozwiązań systemowych.

Program Platformy Obywatelskiej także odnosi się do organizacji państwa, jego funkcji i wizji pozycji kraju w międzynarodowej rzeczywistości. Program ten frazeologią różni się od programu PiS. Daje też pozytywną wizję rozwoju kraju. Autorzy programu wprowadzają takie określenia jak „nowe zarządzanie”, „nowe przywództwo”, „wzmocnienie samorządu”, „rozwiązania metropolitarne”. Te społecznie nośne hasła wzmocnione są przez konkretne propozycje merytoryczne, częściowo obecnie realizowane.

„Konieczne jest usprawnienie organizacji władzy ustawodawczej i procesu legislacyjnego. W szczególności nie ma wielu argumentów za utrzymaniem Senatu w obecnym kształcie. Natomiast mógłby on pełnić istotną rolę stabilizującą i korygującą, gdyby zmienić charakter tej Izby oraz – w związku z tym – zasady obsadzania mandatów. W tym celu trzeba rozważyć powrót do idei Senatu, jako izby korporacyjnej, w której zasiadaliby przedstawiciele różnych głównych środowisk w kraju, delegowani przez organizacje uprawnione do tego ustawą. W szczególności byłoby w takim Senacie miejsce dla przedstawicieli samorządu lokalnego i regionalnego, samorządów zawodowych, świata gospodarczego, pracodawców i pracobiorców, świata nauki i kultury, przedstawicieli Kościołów.” [http://www.pd.wroclaw.pl/?title=Program_LiD,3.05.2010].

Istotnym elementem programu PO mają być zmiany podatkowe prowadzące docelowo do 15 % podatku oraz m.in. obniżenia składki rentowej i generalnie kosztów pracy, co jest słusznie traktowane, jako element prorozwojowy. Celem PO jest również wprowadzenie Polski do strefy euro. Program PO jest, podobnie jak w przypadku PiS, konsekwentną wizją rozwoju dla całego kraju, choć nie jest określany, jako program budowy nowej Rzeczypospolitej, jak w przypadku programu PiS.

Zasadnicze elementy programu społecznego Platformy Obywatelskiej zawarte zostały w części: Polityka społeczna, rodzina, praca, solidarne społeczeństwo. „Polityka społeczna w Polsce wymaga zasadniczych zmian. Są one niezbędne, by wyrównać szanse i zmienić sytuację osób naprawdę potrzebujących pomocy. Trzeba ich wyrwać z wykluczenia społecznego, niewiary i frustracji. Zmiany mają służyć rozwojowi aktywności obywateli, samodzielności oraz odpowiedzialności za siebie i wspólnoty, do których należą. Wymaga to zasadniczej reorientacji: przejścia od anachronicznego, niewydolnego państwa opiekuńczego, nigdy nie nadążającego za potrzebami, do modelu państwa nastawionego na zatrudnienie i spójność. Państwa ze skutecznymi narzędziami bezpieczeństwa socjalnego, dostępem do usług publicznych, równowagą praw i obowiązków w sferze spraw społecznych. Potrzebne jest klasyczne przejście od modelu *welfare state* do modelu *workfare*. Zmiany w polityce społecznej muszą się opierać na filarach, tworzących spójny, komplementarny i całościowy system aktywizacji i pomocy” [http://www.pd.wroclaw.pl/?title= Program_LiD, 3.05.2010].

Program podkreśla znaczenie pomocy rodzinie poprzez wspieranie rodzicielstwa, pomoc samotnym matkom, a także tworzenie warunków bezpiecznego rozwoju rodziny. Zwrócono uwagę na konieczność zwalczania bezrobocia i tworzenie warunków zatrudnienia osób wykluczonych i niepełnosprawnych. Program PO podkreśla konieczność kształcenia kadr zarówno pracowników socjalnych jak i pracowników pomocy społecznej, których zadaniem jest pomoc w rozwiązywaniu ważnych problemów społecznych.

W obecnym parlamencie RP reprezentowane jest również środowisko lewicy oraz Polskie Stronnictwo Ludowe balansujące nieustannie na granicy progu wyborczego, ale prawie stale obecne w różnych koalicjach rządzących, obecnie współrządzące z Platformę Obywatelską.

Program PSL na lata 2007-2011 przedstawiono, jako Narodowe Priorytety PSL „Razem tworzymy lepszą przyszłość”. Określono w nim 10 strategicznych kierunków działania to: praca, zdrowie, wspólnota, edukacja, przedsiębiorczość, samorządność, natura, bezpieczeństwo, praworządność, polska racja stanu. Jako partia, której podstawowym elektoratem są środowiska wiejskie PSL niezbyt szczegółowo i w dość szerokim kontekście przedstawia program działań na rzecz wsi: ”PSL zapewni szerokie wsparcie dla rolnictwa produkującego na rynek. Będzie promować rolnictwo, jako dbałość o środowisko, przestrzeń życia i zdrową żywność. Zwiększy radykalnie udział odnawialnej energii, a także energii geotermalnej oraz nowoczesne wykorzystanie krajowych zasobów, szczególnie węgla. Chce wspierać wprowadzanie nowoczesnych technologii do gospodarstw domowych, przedsiębiorstw i instytucji publicznych. Internet i sieci komputerowe mogą - zdaniem PSL - znacząco ułatwić życie rolników. Biotechnologia i nowe technologie medyczne poprawią i wydłużą życie Polaków. PSL zapewni także premiowanie i wsparcie dla innowacyjnych przedsiębiorstw” [[http://www.pd.wroclaw.pl/?title= Program_ LiD](http://www.pd.wroclaw.pl/?title=Program_LiD), 3.05.2010] Postulatem PSL jest przekształcenie Senatu w Izbę Samorządową oraz w ogóle wzrost samorządności w kraju.

9 września 2007 roku program wyborczy przedstawiła koalicja Lewicy i Demokratów. W części wstępnej oceniono rządy PiS i koalicjantów w latach 2005-2007” [<http://wiadomosci.gazeta.pl/Wiadomosci/1,80708,4473576.html>, 2.01.2011]. Diagnoza postawiona wówczas przez LiD dotyczyła konieczności zapobieżenia upartyjnieniu państwa oraz wzmocnienia mechanizmów demokratycznych jak Trybunał Konstytucyjny i przestrzeganie praw obywatelskich. Zasadniczymi celami stawianymi przez LiD były:

- „przywrócenie zasad i mechanizmów działania państwa demokratycznego;
- poprawa jakości tworzenia prawa i funkcjonowania instytucji państwa, tak, aby państwo było sprawne i skuteczne w realizacji swoich funkcji i zadań;
- budowa społeczeństwa informacyjnego” [<http://www.sld.org.pl/program>, 3.05.2010].

Proponowano wprowadzenie Karty Standardów Politycznych oraz zajmowano krytyczne stanowisko wobec działalności Instytutu Pamięci Narodowej. W programie LiD, jako jedno z ważniejszych zadań społecznych określono działalność na rzecz kobiet: „Celem długofalowym polityki porozumienia LiD jest urzeczywistnienie równego statusu kobiet i mężczyzn w obrębie wszystkich dziedzin życia prywatnego, zawodowego, społecznego i politycznego poprzez zapewnienie instytucjonalnych, ustawowych, edukacyjnych gwarancji równych szans i możliwości dla kobiet, prowadzenie polityki afirmatywnej wobec kobiet, uwzględniającej ich gorsze położenie spowodowane wieloletnim brakiem praw oraz dostępu do pewnych praktyk, doświadczeń, ról społecznych oraz władzy, budowanie mechanizmów (polityczne kwoty, parytetowe konkursy na stanowiska), dzięki którym kobiety efektywniej będą mogły wykorzystać równy status społeczny.

1. Należy zerwać z zakłamaniem i hipokryzją w sprawie dla kobiet najważniejszej - macierzyństwa. Brak oświaty seksualnej w szkole i mediach, brak szerokiej dostępności środków antykoncepcyjnych, kruczaty zwalczające świadome macierzyństwo to źródło „podziemia” aborcyjnego obciążające sumienia odpowiedzialnych za te zaniechania i akcje. Należy propagować oraz finansować sztuczne zabiegi prokreacyjne, zgodnie z przekonaniem, że bezpłodność stanowi jedną z najpoważniejszych chorób cywilizacyjnych. (...) Poddać pod ogólnonarodowe referendum sprawę liberalizacji ustawy o planowaniu rodziny.

2. Należy zaostrzyć prawo o przemyśle w rodzinie i uczynić je bardziej efektywnym. Należy powołać instytucję, której celem będzie monito-

rowanie zjawiska przemocy wobec kobiet, oraz zorganizować skuteczną pomoc terapeutyczną i materialną dla jej ofiar i należyte kary oraz ośrodki resocjalizacji dla sprawców.

3. Proponujemy zniesienie wszelkich, związanych z płcią, barier, które stoją na przeszkodzie w zdobyciu pracy przez kobiety, robieniu przez nie karier zawodowych, osiągnięciu awansu zawodowego, przede wszystkim jednak ustawowo zagwarantować równość płacy za tę samą pracę. Należy doprowadzić do takiego kształtowania rynków pracy, aby stały się one przyjazne dla osób wychowujących dzieci. (...)

4. Wprowadzimy (...) gratyfikację pracy domowej kobiet (poprzez bony na usługi, połowę emerytury współmałżonka) oraz podniesienie jej prestiżu (poprzez kampanie medialne). Niezbędna jest zmiana systemu emerytalnego dla kobiet. Należy systematycznie zwiększać możliwości dłuższego czasu pracy tych kobiet, które tego pragną. Konieczne jest również skuteczne ściąganie zobowiązań alimentacyjnych od osób unikających świadczeń.

5. Należy wprowadzić system kwotowy na listach wyborczych. Działania te powinny być poprzedzone kampanią społeczną i medialną i uzyskać akceptację społeczną. Zamierzamy również zadbać o zrównoważony udział kobiet we władzach centralnych i lokalnych, a także o systematyczną eliminację przeszkód, które nie pozwalają kobietom korzystać z pełni praw politycznych, publicznych i obywatelskich.

6. Trzeba dokonać przeglądów programów i podręczników szkolnych, tak by ich treści nie reprodukowały i nie wzmacniały nierówności społecznej i kulturowej kobiety stereotypów, które stanowią jedną z najgłębszych przyczyn ich obecnej dyskryminacji” [[http://www.sld.org.pl/program, 2.01.2011](http://www.sld.org.pl/program,2.01.2011)].

LiD zapowiadał także wprowadzenie systemu rentowego, zapewniającego godne życie; dokończenie reformy systemu emerytalnego poprzez gwarancje wypłat emerytur z II filaru; kompleksowe wspieranie rodziny poprzez wprowadzenie systemu pomocowego nie ograniczającego się do zasiłków rodzinnych; uproszczenie zasad zatrudniania pracowników w

małych firmach i uzyskanie do 2010 r. 6% poziomu zatrudnienia osób niepełnosprawnych [O środowisku „Krytyki Politycznej” patrz <http://www.krytykapolityczna.pl/Numery/Pismo/menu-id-27.html>, a także wersja rosyjskojęzyczna: <http://www.krytykapolityczna.pl/Ru/menu-id-281.html>, 5.05.2010].

Te wszystkie, niewątpliwie słuszne, postulaty lewica mogła jednak zrealizować w czasie wcześniejszych dwukrotnych rządów. Zamiast tego to właśnie lewica dość mocno upolityczniła media. Ponadto to właśnie za rządów lewicy zlikwidowano fundusz alimentacyjny pozostawiając w wyjątkowo trudnej sytuacji wiele kobiet z niego korzystających. Także rządząca wcześniej lewica nie zrobiła nic dla zwiększenia politycznej reprezentacji kobiet w polityce. Koalicja LiD rozpadła się w 2008 roku nie odgrywając większej roli na scenie politycznej.

W programie Sojuszu Lewicy Demokratycznej znalazły się zapewnienia o konieczności modernizacji państwa, wspierania budowy społeczeństwa obywatelskiego, gwarancje praw i wolności obywatelskich. Równość kobiet i mężczyzn jest także elementem programu lewicy: „Chcemy Polski, w której kobiety i mężczyźni mają takie same prawa w dostępie do funkcji publicznych i do równej płacy za tę samą pracę. SLD opowiada się za przewzięciem konserwatywnego pojmowania roli kobiety i mężczyzny, m. in. przez modyfikację systemu oświaty publicznej oraz upowszechnienie edukacji seksualnej. Domagamy się powszechnego wdrożenia programów profilaktyki i ochrony zdrowia kobiet, prawa do refundacji środków antykoncepcyjnych, zapłodnienia in vitro i prawa do aborcji z ważnych przyczyn społecznych. Uznajemy potrzebę wprowadzenia w życie krajowego programu przeciwdziałania przemocy w rodzinie oraz powołania na szczeblu województw i powiatów pełnomocników ds. równego statusu kobiet i mężczyzn” [Sawa-Czajka, 2010: 81-86].

Kwestie społeczne zawarte są w części: Polska naszych pragnień – to państwo aktywnie przeciwdziałające społecznemu i ekonomicznemu wykluczeniu. „Chcemy nie rozdawnictwa zasiłków, ale wspierania każdego człowieka w walce o sens życia, o jego poziom i jakość. Bieda, zwłaszcza

dziedziczna, niski poziom edukacji, brak poczucia solidarności sprzyjają trwałemu wykluczeniu. Potrzeba nam więcej troski o najuboższych. Podnieść trzeba płacę minimalną przynajmniej do poziomu 50% średniej krajowej oraz wprowadzić stabilny mechanizm wzrostu najniższych świadczeń socjalnych, zwłaszcza rent i emerytur. Zamiast obniżać podatki trzeba podnieść płacę w budżetówce, aby zatrudnienie w służbie państwowej nie było skazaniem się na niższy poziom życia. Rozstać się trzeba z mitem, że podwyższone koszty ochrony zdrowia czy edukacji pokryte zostaną z ulg podatkowych. Sojuszowi Lewicy Demokratycznej zdecydowanie bliższa jest idea skandynawskiego państwa dobrobytu niż latynoamerykański model liberalny” [Rozporządzenie Ministerstwa Narodowego z 15 lutego 1999 r. w sprawie ramowych statutów publicznej sześcioletniej szkoły podstawowej, publicznego gimnazjum oraz publicznego przedszkola (Dz. U. z 1999 r. Nr 67, poz. 131 oraz Dz. U. z 2000 r. Nr 2, poz. 20).

SLD zajmuje także zrównoważone stanowisko wobec wyzwań XXI wieku. Swój elektorat i środowisko naturalnie wspierające postrzega w związkach zawodowych oraz zajmuje zdecydowanie projednościowe stanowisko wobec ideologicznie bliskich ugrupowań. Lewica w kilku kolejnych wyborach pomiędzy 1989, a 1997 rokiem otrzymywała „premię za jedność”, gdy opozycja postsolidarnościowa ulegała kolejnym podziałom. Wyodrębnienie się frakcji Marka Borowskiego osłabiło lewicę, ale nie tylko ten fakt przyczynił się do jej klęski wyborczej w 2005 i 2007 roku. Spowodowały ją raczej niespełnione obietnice wyborcze rządu Leszka Millera, a następnie Marka Belki oraz niska ocena klasy politycznej rządzącej w różnych konfiguracjach od 1989 roku. Należy także przypomnieć, że bardzo niska frekwencja wyborcza (w 2005 r. 42%) będącą wypadkową wielu czynników, także trwających od wejścia do UE w maju 2004 roku wyjazdów, wpłynęła na wynik wyborów 2005 roku. Także spory personalne pomiędzy młodymi przywódcami Grzegorzem Napieralskim i Wojciechem Olejniczakiem nie przyczyniły się do zwiększenia popularności organizacji.

Ostateczne zerwanie koalicji Lewicy i Demokratów, którego dokonał Wojciech Olejniczak pod wpływem środowiska „Krytyki Politycznej” Sła-

womira Sierakowskiego z celem wyraźniejszego zarysowania lewicowego oblicza partii także nie spotkały się z szerszym poparciem społecznym. Wydaje się również, że młode kierownictwo lewicy nie wykorzystało szansy na odcięcie się od postkomunistycznej przeszłości i budowę naprawdę nowej lewicowej formacji choćby właśnie w oparciu o środowisko „Krytyki Politycznej” [Klim-Klimaszewska, 2010: 65-81]. Kolejnymi przyczynami braku popularności lewicy jest nieobecność zdecydowanie lewicowego programu, szczególnie uległość wobec kościoła rzymskokatolickiego, brak realnego (nie tylko deklarowanego) poparcia dla postulatów środowisk kobiecych, dziwna koalicja medialna z PiS i słaby udział lewicy we współczesnym dyskursie politycznym [Jak organizować edukację przedszkolną w nowych formach, 2008/2009: 6].

W programach wszystkich parlamentarnych partii politycznych obecne są elementy programów socjalnych. Jednakże elementy socjalne programów mają raczej charakter postulatów niż gotowych koncepcji. Rozwiązywanie problemów socjalnych jest jednak jednym z najważniejszych zadań społecznych i każda dotychczasowa koalicja rządząca po 1989 r. w różny sposób próbowała je rozwiązywać. Najważniejszym z nich było i pozostaje stosunkowo wysokie bezrobocie oraz walka z wykluczeniem społecznym. Autorzy programów partii podkreślają konieczność przeciwdziałania tym zjawiskom. Jednakże konkretne sposoby rozwiązywania problemów społecznych związane są z ogólną sytuacją gospodarczą kraju, która jest z kolei wynikiem szeregu czynników wewnętrznych i zewnętrznych. Miarą jakości władzy jest jednak umiejętność skutecznego kierowania krajem także w tak złożonych jak obecne warunkach i troska o osoby potrzebujące zorganizowanej pomocy społecznej, w tym pracy socjalnej.

Summary

The paper analyses political parties' programmes. Special attention is paid to these elements of their programme, which are strictly connected with social work and social policy. Social problems with different density are presented in the programmes of all political parties.

An important task in the after voting period is the realization of political parties' electoral promises in social matters, including different political and economic considerations.

- [1] Dehnel-Szyc, M., Stachura, J. 1991. *Gry polityczne: orientacje na dziś*, Warszawa.
- [2] <http://wiadomosci.gazeta.pl/Wiadomosci/1,80708,4473576.htm>, 2.01.2011.
- [3] <http://www.krytykapolityczna.pl/Numery/Pismo/menu-id-27.html>.
- [4] <http://www.krytykapolityczna.pl/Ru/menu-id-281.html>, 5.05.2010.
- [5] http://www.lomianki-platforma.pl/dokumenty/program_po.pdf 2.05.2010.
- [6] http://www.pd.wroclaw.pl/?title=Program_LiD, 3.05.2010.
- [7] <http://www.pis.org.pl/doc.php?d=unit&id=3>, 2.01.2011.
- [8] <http://www.pis.org.pl/dokumenty.php?s=partia&idoc=3> 30.04.2010.
- [9] <http://www.platforma.org/pl/program>, 2.01.2011.
- [10] <http://www.sld.org.pl/program>, 2.01.2011.
- [11] <http://www.sld.org.pl/program>, 3.05.2010.
- [12] <http://www.wybory2007.wp.pl/kat,1012467,wid,9242706,wiadomosc.html?P%5Bpage%5D=,2>, 3.05.2010.
- [13] *Jak organizować edukcję przedszkolną w nowych formach*, Warszawa 2008/2009, Informator.
- [14] Janicki, M. 2010. *Wszyscy górą*, „Polityka”, nr 44.
- [15] Klim-Klimaszewska, A. 2010. *Pedagogika przedszkolna*, Wrszawa.
- [16] *Mała Encyklopedia PWN*, Warszawa 1997.
- [17] Rozporządzenie Ministerstwa Narodowego z 15 lutego 1999 r. w sprawie ramowych statutów publicznej sześcioletniej szkoły podstawowej, publicznego gimnazjum oraz publicznego przedszkola (Dz. U. z 1999r. Nr 67, poz. 131 oraz Dz. U. z 2000r. Nr 2, poz. 20).
- [18] Sawa-Czajka, E. 2010. *System polityczny RP 1989-2010 (wybrane problemy)*, Krasnystaw.
- [19] Sondaż SMG/KRC dla TVN, 8.04.2010.

Jaroslava Kmecová

Employees and volunteers' motivation in local communities

Keywords: *employees, volunteers' motivation, local communities*

Staff and volunteers motivation - the supporters of local communities in relation to the job and trade is in a very difficult position. The biggest problem is the unclear definition of the employees and volunteers status in local communities associations. An employee performs work in local community associations, entire to obtain remuneration, ie. wage. Volunteer work in local community associations is carried out without any financial reward in his spare time. Employees and volunteers motivation is very important and plays an important role in achieving the local community objectives.

In local community associations labour market can be defined as the place where employer demand meets available potential employees and volunteers, where employees and volunteers offer their skills and knowledge on the job market, ie. work. The employer offers his permits and capital. Bringing together supply and demand on both sides there is a space providing funds, time manpower recovery to create goods and services that may be offered to its members.

Industrial relations between workers and employers are strictly defined by law. In the profit sector the relationship is governed by the law. In local communities associations there comes in an important factor which makes

the employee the volunteer (simultaneously) at the same time. From this point of view there is a specific funding system, motivation and assessment of staff and volunteer work. There comes in a specific situation when the employee performs part of his work for the financial compensation eligible for remuneration and part of his work he performs as the volunteer for non-financial - moral benefits. Already existed situation requires from the management point of view a new system for motivation, remuneration and staff funding in relation to the employer and it also provides a new space for communication in this area. That's why there's going to be created a new area for possibilities how to motivate and ethically remunerate staff and volunteers for their involvement and participation in organizations.

In the Act No. 311/201 Coll. Labour Code Section 7 there is defined the term "employer" and in Section 11 there is defined the term "employee". An employer shall be a legal or natural person employing at least one natural person in labour relations and, if so specified by a special regulation, also in similar labour relations [Zákony III/2010, 2010: 7]. Employee means a natural person who in labour relations and, if specified by special regulation, in similar labour relations, performs dependent work for the employer [Zákony III/2010 : 8].

Through work man must earn his daily bread and contribute to the continual advance of science and technology and above all to elevate unceasingly the cultural and moral level of the society where he lives in community with those who belong to the same family. And work means any activity by man, whether manual or intellectual, whatever its nature or circumstances; it means any human activity that can and must be recognized as work, in the centre of many activities which man is capable of and to which he is predisposed by his very nature, by virtue of humanity itself [Jan Pavol II, 1983].

The market situation defines the position of employers and employees by laws. The labour market is very sensitive to any internal and external influences. These effects are significantly influenced by political decisions coming on the market via laws. During decades, there has been built a

great distrust of mutual relationship among the employer and the employees. We have to submit that this distrust has significantly affected the results and the character of work.

In the employer organizations there has dominated the opinion that the employees have used property, information and organizations material for their private enrichment. On the other hand the employees have perceived, their employers as those who haven't given them sufficient wages for their work which they did and that's why in many cases they require above standard social program in the organization. Over time, status and conditions for both sides has been changed. It has been mostly influenced by political decisions which directly influence both sides-employers and employees. There must exist important and clear rules for both sides on the labour market. These rules are conditioned by correct information and mutual trust and respect.

In the market economy the employee is a worker who provides his knowledge, skills, and experience, which means he provides his work to his employer for fixed marked price. The employer buys the "work" from the employee in order to evaluate his holdings and also to be able to generate his profit. Employee labour cost has been varied in relation to character of the work, time consuming level of education, practical experience and skills of the employee. Price for employee effort is called wage. According to Act No. 311/2001 Coll. Labour Code: Employees shall have the right to wages for executed work, to the ensurance of safety and protection of health at work, to rest and recovery after work. Employers shall be obliged to provide employees with wages and to create working conditions allowing employees the performance of work according to their skills and knowledge, the advancement of creative initiative and deepening of qualifications. Employees and employers shall be obliged to a proper discharge of their obligations arising from labour relations [Zákony III/2010: 5].

The labour cost of the employee includes basic labour official, contractual wage. The basic wage may be time or task. Time wage is defined by time and task wage is defined by individual tasks. In addition to basic wag-

es there may be added bonuses, which are defined by the collective agreement or by an employer's internal rules. Payroll levies consist of tax payments and tax levies imposed by law.

Motivation by rewards

Staff motivation by wage rewards may be fixed in the employment contract or in the collective agreement or in internal organisation regulations. Rewards are paid according to the employer instruction and make an important part of employee motivation. The employer can motivate his employees to better job performance which may have direct and indirect share in creating the employer profit by means of rewards. An organization can motivate their employees either volunteers who are actively involved in public activities or in local associations.

Generally rewards can be divided into six basic categories:

1st According to the forms:

- a) Monetary
- b) Non-monetary

2nd Depending on the nature:

- a) Linked to the nature of work
- b) Linked not to the nature of work

3rd According to the time period:

- a) Single
- b) Regular (weekly, monthly, quarterly, half yearly, yearly)
- c) Extra
- d) Special

4th According to the assessment:

- a) Personal assessment
- b) Assessment based on performance
- c) Assessment of results
- d) Assessment based on time duration
- e) Assessment based on the quality of work

5th Remuneration according to share:

- f) Share in economy
- g) Share in property
- h) Share in activities
- i) Share in sales revenues from customers
- j) Share in contracts
- k) Share in incomes
- l) Non defined share

6th Others:

- a) Bonuses (for overtime, for work under difficult conditions, for night work, for work on holidays, for work on Saturdays or Sundays and others)
- b) Contributions
- c) Premiums (monthly, quarterly, half yearly, yearly, premiums in anniversary, premiums from reserves and others)
- d) Other benefits.

Tax on income from dependent activity

Income from dependent activity is specified in Act No. 595/2003 Coll. On income tax, as amended, where income from dependent activity is defined in Section 5 subsection 1a as income derived from an existing or a former employment, service, public office, or memberships, or a similar relationship, in which the taxable party performing his/her work for the payer of the income must follow the orders or instructions of such a payer. This category shall also include any income for the work of pupils and students during their practical training [Zákony I/2010: 109].

Income tax is a tax on income which the recipient is not able to shift. There is no one to whom the tax could be shifted, certainly not on the employer who always receives a long period uniform interest long period rate. In fact, vice versa, there are indirect taxes on wages, which are transferred to the recipient in the form of lower income from wages. As an example might be the part of the social "insurance" or contributions for unemployment benefits, which are imposed on the employer. Most employees believe, that this part of the tax, which the employer pays, doesn't con-

cern them. This is completely invalid. As we have seen, the employee cannot shift the tax forward on consumers. Because it is levied in proportion to the payed wages, the tax is indeed moved back to a salaried employee. The amount paid by the employee is the tax which is levied at the expense of the net salary of the employee [Rothbard, 1956: 201-202].

The tax allowances are set up in Section 11 of Act No. 595/2003 Coll. On income tax, as amended. Tax allowances are defined as the part of the employees' wages which are tax free. Tax allowances are defined in subsection 2 of this Act as follows [Zákony I/2010: 116 – 117]:

if, in the respective tax period, a taxable party reaches a tax base which

a) is equal to or lower than 100 times the applicable subsistence minimum, the yearly tax allowance for the taxable party shall be an amount corresponding to 19,2 times the applicable subsistence minimum,

b) is higher than 100 times the applicable subsistence minimum, the yearly tax allowance for the taxable party shall be the amount corresponding to the difference between 44.2 times the applicable subsistence minimum and one quarter of the tax base; if this amount is less than zero, the yearly tax allowance for the taxable party shall be zero.

Taxation and its effect on employees

Taxation system takes from employees and gives it to others. Any tax increase increases the amount of resources, incomes and usually it also increases the number of people living from the work of employees. There is the production base decrease from which these people take out their livelihood. There is a limit behind which no load can be carried. This restriction results in a reduction of motivation can be brought by tax. The more the tax is levied on taxpayers, the lower is marginal benefit of their work. As soon as reward for the work is reduced, the bigger is marginal benefit of expendable time. Concurrently this is the greater motivation to move from position of taxpayers who bear the burden of tax into consumer tax group as the recipient of state subsidies. People will take more free

time and will try harder to become members of the privileged groups of tax consumers.

In market economy net wage is made up by salaries, interest, rent and earthly gains. If taxes impact the income from these sources, efforts raise revenue will fall down. Under the prospect of taxing of wages, employees will be less motivated to work hard. Those ones whose interest or profit will be taxed, will consume more, rather than save or invest. Landowner who rents will be taxed by government and will be less motivated to attempt to use different parts of land as efficiently as possible. It can be stated that if any additional punishments exist in any human activity, usually the man will stop doing it. In some cases, people can begin to work more intensively to compensate the suffered damage. In this case, it is important to bear in mind the lost of "free time" which is a valuable consumer goods for the man. He will have less free time. Harder work from which the part of the revenue is taken away, represents a situation in which triumph the people who live from the work of staff and now they can get more from selected taxes. As the result of it, the workers' standard of living will decrease.

Income tax taxes earnings from investments represents threat for savings and investments by reducing return on investment below the level which is determined by time preferences of market. Lower net interest purchase leads employees to adjust the ratio of savings and investments according to earnings in new situation. Simply said, marginal savings and investments made in higher yields are now lower than the evaluation of consumption, which therefore fails. There is another reason behalf which the income tax will affect savings and investments rather than consumption. Employees believe that if the income tax confiscates a certain part of their earnings and they can decide about allocation of the remaining difference between consumption and investments. Since the time preferences have not changed, income tax will not affect the amount of consumption in relation to savings and investments. So it is not. Real earnings of taxpayer

were reduced because of taxes payment decrease. the fair value of its cash assets.

The lower is level of real asset money of the employee, the higher is rate of time preference and the higher is ratio of consumption spendings to capital expenditure.

Insurance payments - an employment relationship under an employment contract

In addition, taxes are made by payroll deductions and insurance charges. This is a premium to social insurance and levies to health insurance. These levies are paid by the employer and the employee defined by statutory rate. Levies to Social insurance company is imposed by Act No 461/2003 Coll. Social Insurance, which governs the scope of social insurance, legal affairs in the implementation of social insurance organization and financing of social insurance, state supervision over the implementation of social insurance and proceedings in matters of social insurance. It also provides selection, registration and transfer of levies to superannuation.

Social insurance according to Section 2 of this Law is [Zákony III/2010: 146]:

a) sickness insurance as insurance in case of loss or decrease of income from gainful activities and to make sure for an income due to temporary incapacity for work, pregnancy and maternity,

b) pension insurance, particularly

1. old-age insurance as insurance to make sure for an income in old age and in case of demise,

2. disability insurance as insurance in case of decrease in ability to carry out gainful activities due to long-term adverse health condition of insuree and in case of demise,

c) accident insurance as insurance in case of damaging to health or demise due to a working accident, service accident (hereinafter referred to only as „working accident“) and occupational disease,

d) guarantee insurance as insurance in case of insolvency of employer to meet claims of employee,

e) unemployment insurance as insurance in case of losing income of employee's activities due to unemployment and to make sure for an income due to unemployment.

Health insurance is governed by Act no. 580/2004 Coll. on health insurance and amending Act no. 95/2002 Coll. the insurance and amending certain laws. The subject matter of this Act pursuant to Section 1 is health insurance, the legal affairs arising in the health insurance premiums and the disbursement of public health insurance [Zákony III/2010: 296]. Health insurance is [Zákony III/2010: 146]:

a) compulsory health insurance and voluntary health insurance, which is provided to policyholders under the terms of this Act and health care services related to providing health care under the terms of a specific act,

b) private health insurance, pursuant to health care is provided to policyholders in the range defined in contract under the terms of a specific act.

Implementation of public health insurance is defined in Section 2 subsection 2 of this Act as the activity in the public interest, which manages public funds. Public health insurance is provided by health insurance companies under the terms of a specific act [Zákony III/2010: 146]. The employer and the employee pay monthly levies to health insurance company in which the employee is insured.

Employee's labour cost for work which he has done is not the only amount of the financial reward which he has received from his employer. It is a complicated system, clearly determined and precisely imposed by laws which cannot be influenced neither by the employee and by the employer.

Laws are dependent on political will. They can be affected only in the parliamentary elections or in referendum.

Overview of levies to social and health insurance companies in Slovakia

Overview of levies	Employer	Employee
Public health insurance	advances - 10% from the employee's earnings in the month	advances - 4% from the employee's earnings in the month
Health insurance	1.4% from the employee's salary base	1.4% from the salary base
Retirement pension	14% from the employee's salary base	4% from salary base
Individual pension	3% from the employee's salary base	3% from salary base
Accident insurance	0.8% from the employee's salary base	does not pay
Unemployment Insurance	1% from the salary base	1% from salary base
Guarantee insurance	0.25% from the employee's salary base	does not pay
Reserve Fund	4.75% from the employee's salary base	does not pay
Total	35.20%	13.40%

Source: Charges of insurance 01 07th 2010, Annex monthly ADVISERS.

Volunteer work opportunities

In the labour market we often face up high unemployment. Unemployed person finds himself in an indisposed living situation. There are short term and long-term unemployed people. Short term unemployed people may be defined as people who are out of work for less than one year. Long-term unemployed people are those who are unemployed for more than one year. The long-term unemployed people mean a high loss risk of working habits. Long-term isolation from work or prolonged dependence on public

or private support threaten freedom and creativity of the human person and his family and social relationships and cause great suffering in psychological and spiritual plane. The first principal which has to be protected and to be valued is the man and his integrity: Because the man is the creator and the center and the object of economic and social life [Benedikt XVI., 2009: 34].

The work of volunteers and supporters in local community organizations is very important and irreplaceable. Unemployed people as volunteers, who work without any financial reward can obtain far more that they can give. Although they receive no remuneration, they can invest in themselves, which means that this is their largest investment. As the volunteers, they do not loose their working habits, they are in permanent contact with people, improve their knowledge and skills acquired during the period of employment. The most important fact is that they stay optimistic and mainly they do not loose their creativity. During this period family and social relationships are often strengthened. In organizations where their work is proved to be necessary and beneficial this fact can lead to their employment. But this will require ongoing work on their personalities and responsible attitude for volunteering.

Classification of volunteers:

a) Permanent volunteer - regularly participates in activities and projects of civic associations, where in his free time he makes available his resources, to be used to achieve a predetermined goal. A volunteer works without financial and material reward. The experience, skills, knowledge, and new personal contacts are the indirect remuneration for him.

b) Occasional volunteer - at least two times a year, is actively involved in projects and activities of civic associations, where in his spare time he makes available his resources, to be used to achieve a predetermined goal. A volunteer works without financial and material reward. Unquestionable aspect is the indirect remuneration in the experience, skills, knowledge, communication skills and new contacts.

c) Possible volunteer - is more than 30 years, is passively engaged in activities and projects of the Association, where he spends his free time and perceives the work of members, experts, professionals and volunteers.

d) Potential volunteer - a person who is partially involved in short-term activities and projects of the Association, where he learns how to use his free time effectively and to develop his knowledge, skills and talent.

e) Youth volunteer – is a person who is at least 15 years old, not older than 30 years and with respectable character. If a volunteer has not attained the age of 18 years, guardian consent is required to perform voluntary service [Zákon č. 282/2008 Z. z., 2008].

Volunteering as such offers many opportunities for people self-realization and brings them profit that can not be quantified or measured. Volunteering teaches people how to engage in public affairs and how to participate in the life of local communities.

In local community associations all people must realize that the success of the organization depends on their cooperation. There is a need to create conditions that will be benefit for all. The specific features of the labour market are given by the fact that the the worker is not only the supplier of the prduction labour factor and it is not possible to separate the worker as the human from his job performance. For the worker is important what kind of work he performs, which he is able to perform, the place where he works and in what kind of conditioins and under which circumstances he Works [Mises, 1949: 559]. Here it is necessary to set objectives of the organization in order to respect the man as the bearer of the work and it is also necessary that staff has made every effort to ensure that the organization has benefited. Because from the point of sense and faith, work does not humble the man, but it dignifies him to earn his living honestly. Inappropriate for the man is abusing him as a thing to get rich, disregard him more than the value of his muscles and forces [Lev XIII., 1891]. That is why it is important to make an effort on labour market to function and relationship among the employer, the employee and the volunteer to be „healthy“. Although the rules are clearly defined by law, success of the organization

depends on mutual trust, willingness and cooperation of employers with employees and volunteers, and vice versa.

Here is the space for all people who care about healthy labour relations whose human attitude will help to fulfill the organization goals and also will motivate and encourage themselves to personal growth, cooperation and responsibility for their organization and its culture. If we want our society to grow and to develop, we must help each other to improve our mutual responsibility.

- [1] Benedikt XVI. 2009. *Caritas in veritate*, Spolok svätého Vojtecha, Trnava.
- [2] Jan Pavol II. 1997. *Laborem Exercens*, SSV, Trnava, <http://www.kbs.sk/?cid=1117276176>, 08.08.2010.
- [3] Lev XIII, *Rerum novarum*, KBS, Bratislava, 1997, <http://www.kbs.sk/?cid=1117030953>, 08.10.2010.
- [4] Mises, L. 2006. *Lidské jednání: Pojednání o ekonomii*, Liberální institut, Praha.
- [5] Norberg, J. 2006. *Globalizace: na obranu globální ekonomiky a globálního kapitalismu*, Alfa Publishing a Liberální institut, Praha.
- [6] *Odvody poistného od 01. 07. 2010*. 2010, príloha mesačníka Poradca, Žilina, 2010.
- [7] Rothbard, M.N. 2005. *Ekonomie státních zásahů*, Liberální institut, Praha.
- [8] Rothbard, M.N. 2005. *Zásady ekonomie: od lidského jednání k harmonii trhu*, Liberální institut, Praha, 2005.
- [9] Slomski, W. 2009. *Philosophical attempts*, Europäische Akademie der Naturwissenschaften Hannover, Hannover.
- [10] Stolárik, S. 2008. *Nový Dávid – prorok nádeje*, Prešovská Univerzita v Prešove, Prešov.
- [11] *Zákony I/2010*. 2010, Poradca, s.r.o., Žilina.
- [12] *Zákony III/2010*. 2010, Poradca, s.r.o., Žilina.

Andrzej Jasiński

Kto to jest pracownik socjalny ?

What is a social worker?

Keywords: *upbringing, education, social policy, social work, socialization, social worker*

W świetle przepisów prawa pracy pracownik socjalny posiada taki sam status jak każdy inny zatrudniony. Prawo nie „wyróżnia” pracowników i zapewne całkiem słusznie.

Zatem w świetle majestatu prawa wszyscy pracownicy są sobie równi. I to stanowi znakomitą wykładnię dla prowadzonych tutaj rozważań (równi w sensie prawa).

Jednakowoż oprócz kryteriów czysto formalno - prawnych są jeszcze inne kryteria pracownika nie mniej ważne jak ich aspekty czysto prawne. O nich właśnie traktuje niniejszy artykuł (chodzi o wyposażenie osobowe).

Kto to jest więc „pracownik socjalny”?

To pracownik wyjątkowy. A to z następujących względów:

- jego praca związana jest z ludźmi, ale inaczej niż, u nauczyciela czy lekarza, bądź osoby duchownej. Pracownik socjalny nie występuje w roli uzdrawiającego, ale osoby opiekuna w całej rozciągłości, a więc w sferze bytu materialnego i duchowego,
- współgzystuje z osobą, którą się opiekuje, jest z nią związany emocjonalnie i uczuciowo,

- pracownik socjalny, to nie urzędnik. Nie pracuje od... do..., ale stosownie do potrzeb konkretnej sytuacji,
- pracownik socjalny musi posiadać nie tylko kwalifikacje czysto zawodowe, ale powinien mieć wysoką kulturę osobistą, odpowiedni poziom etyczny i moralny. To naprawdę wygórowane kryteria,
- pracownik socjalny dzieli los osoby poszkodowanej ze swoim losem. To czyni wyjątkowość i kuriozum tej pracy,
- pracownik socjalny w pewnych sytuacjach staje się jak gdyby spowiednikiem osoby pomagającej,
- praca socjalna to coś więcej aniżeli „public – relation”,
- praca socjalna to przede wszystkim poświęcenie, to ofiarność, i to stanowi o jej wyjątkowości,
- pracownik socjalny to sługa osoby oczekującej pomocy. To także doradca i pocieszyciel.

Nie każdy może być pracownikiem socjalnym, a to dlatego, że, obok wykształcenia, czy kwalifikacji, musi on mieć coś w rodzaju „powołania”, wewnętrznej potrzeby ducha.

Pracownik socjalny nie czeka tylko na wynagrodzenie, ale na oddźwięk i uszanowanie.

Pracownik socjalny jest wrażliwy na ludzki los.

! dokłada wszelkich starań, aby ulżyć potrzebującemu, czy cierpiącemu. Lekarz pomaga choremu na ciele i zdrowiu, Duchowny na duszy, a pracownik socjalny obsługuje wszystkie te sfery.

Jeśli zważy się na wszystkie te osobliwości pracy socjalnej, które wymieniono wyżej, tak angażujące, to łatwo odpowiedzieć sobie na pytanie, że nie każdy nawet szlachetny człowiek nadaje się na pracownika socjalnego (sama szlachetność nie wystarcza).

To praca wyjątkowej wagi. Aby nie być posądzonym o „kolorowanie” całej tej sytuacji, przywołamy tu wypowiedź osoby będącej już na emeryturze, a w dodatku mocno schorowanej, która sama kiedyś była pracownikiem socjalnym. Oto jej słowa: „W wieku młodzieńczym zupełnie przypad-

kowo wzięłam udział w ratowaniu ludzi i dobytku podczas powodzi. Początkowo pomagałam zupełnie zwyczajnie tak po sąsiedzku, jednak woda przybierała. Musieliśmy nocować u siebie dwie rodziny. Wtedy dopiero zobaczyłam, jak ci ludzie cierpią, jak płaczą z żalu, że woda zabrała im cały dobytek. Wtedy dopiero, mimo młodego wieku, pojęłam, czym jest ludzki dramat. Być może, te fakty zdecydowały o tym, że zostałam pracownikiem socjalnym.

Dzisiaj jestem starszą już schorowaną osobą. Dzisiaj widzę, co znaczyła moja praca dla innych, dzisiaj widzę jak ona jest ważna. Ilu potrzebujących ludzi czeka na nią. To nie jest praca za biurkiem. Tam, nawet po skończonej już pracy człowiek ciągle miał przed oczyma, te straty, tę rozpacz, ten dramat ludzi, których tak ciężko potraktował los.

To nie jest czytanie doniesień o pracy socjalnej. To jest żywe życie setek, tysięcy ludzi poszkodowanych przez los, którzy tylko czekają na wsparcie i pomoc.

Tam na pierwszym froncie są pracownicy socjalni, którzy przejmują się losem osób drugich. To praca pełna wyrzeczeń, i poświęcenia, ale dająca zarazem mnóstwa zadowolenia i satysfakcji" [Jasiński, 2010].

Moglibyśmy tu przytaczać setki takich wypowiedzi, ale tutaj chodziło jedynie o ilustrację.

Jednak już w tej jednej przytoczonej tu wypowiedzi byłej pracownicy da się potwierdzić w zupełności obraz tej pracy zrysowany na początku tego artykułu.

Pracę pracownika socjalnego dobrze charakteryzuje Marek Gramlewicz w tekście pod tytułem „Los bezrobotnych”, badacz ten pisze m.in.:

„W pracy socjalnej, jak przy każdej innej czynności zawodowej wydatkowany jest nie tylko wysiłek fizyczny, czy umysłowy, ale znaczna doza ofiarności i poświęcenia. Pracownik socjalny nie może wykonywać swojej pracy tylko sumiennie, ale partycypuje całe swoje serce i uczucia. Dodatkowo wraz z ofiarą przeżywa często dramat i dzieli los człowieka, któremu pomaga. To emocjonalne zaangażowanie jest specyfiką tej profesji. Często

nawet czasami trudno odróżnić, kto tu bardziej cierpi, ofiara, czy sam pracownik socjalny” [Bańka, 2005].

Trzeba przyznać, że to bardzo cenny głos w urabianiu opinii pracowników socjalnych oraz ich mozolnej pracy.

W każdym bądź razie notujemy podobne opinie i stanowiska na temat specyfiki pracy socjalnej.

Ale czemu faktycznie mają służyć te oceny i opinie o pracy socjalnej?

Mają one dowieść, że praca socjalna wyróżnia się swoją specyfiką od pozostałych prac.

Oceny te mają także dowieść, że nie każdy jest predestynowany do wykonywania tego zawodu.

Są przesłanki, aby sądzić, że jest to praca tylko dla wybranych typów osobowości.

Opinie te dowodzą wreszcie, że jest to rodzaj pracy szczególnie zaangażowany. Pracownicy socjalni nie pracują w komforcie z grupami wybranych elit społecznych, ale wręcz przeciwnie z ludźmi często w skrajnych sytuacjach życiowych. Praca z takimi ludźmi nie należy do łatwych.

Pracownik socjalny musi wykazać wiele cierpliwości oraz samomobilizacji, aby w tak trudnych warunkach odnieść sukces, to znaczy efektywnie pomóc osobie potrzebującej pomocy.

Przeważa opinia, że pracownicy socjalni muszą odznaczać się dużą dozą cierpliwości, oraz wyrozumienia wobec ludzi, którym pomagają. To jest praca, w której bezinteresowność jest na pierwszym miejscu.

Zdarza się czasami, że pracownicy socjalni otrzymują podziękowania od osób poszkodowanych długo po ukończeniu współpracy z poszkodowanymi. Takie przypadki są rzadkością w innych zawodach (to najpiękniejsza forma podziękowania za pracę).

Chyba to są najlepsze „recenzje” dla samych pracowników socjalnych. To są nie tylko fachowcy, ale głównie humaniści. Sedno ich pracy polega na wczuciu się w dramat i cierpienia drugiego człowieka. Takiej potrzeby wczuwania nie ma na przykład księgowy, czy inżynier lądowy. Oto co znamionuje pracownika socjalnego.

Pracownik socjalny, jak pisze J. Bańka, musi być „prostomyślny”, czyli toczny. U takiego człowieka uczucia górują nad rozumem. Miłosierdzie nad chciwością, a najwyższą wartością staje się osoba ludzka [Bańka, 2005].

Max Scheller, który sam był osobą chorą, pisał w swoich rozprawach, że człowiek szlachetny przepojony jest ciepłem i serdecznością, która natychmiast udziela się drugiej osobie.

Teraz zapewne powinno stać się rzeczą jasną, dlaczego artykuł ten zatytułowano „kto to jest pracownik socjalny”.

To profesja wyjątkowa, a przy tym i unikalna. Łatwo teraz pojąć, że nie każda osoba posiada predyspozycje bycia pracownikiem socjalnym. Pomiędzy tutaj cały aspekt edukacji i przygotowania do pełnienia tego zawodu. Oprócz należytego przygotowania merytorycznego, pracownik taki musi mieć walory osobowe nastawione nie tylko, jak mawiał Scheller, na moje „ja”, ale w równym stopniu na „on”, czy „ona”.

Ale jak wiemy z doświadczenia nie ma wśród nas, aż tylu ludzi, skorych do absolutnej pomocy drugiemu. Na ogół przeważają postacie egoistyczne, samolubne, nastawione wyłącznie na siebie. Taka osoba nie może być pracownikiem socjalnym. Ona jest *Einsam verlassen* [Scheller, 1931: 7].

Zatem mamy potwierdzenie ze wszystkich stron, mówiących o tym, że praca socjalna, i sam pracownik socjalny, to fenomeny wyjątkowe w całej rozciągłości.

Jednak takie opinie zobowiązują. Niedawna katastrofa kolejowa niedawno Chałupki pokazała, że ludzie serca byli w tym dramatycznym wydarzeniu pierwszymi ludźmi, którzy nieśli pomoc poszkodowanym.

To tym prostym ludziom wiele ofiar tego wypadku zawdzięcza fakt, że nadal żyje. Tam nie trzeba dyplomów, tam trzeba serca. Oto jaka jest istota pracy socjalnej, nawet amatorskie miejscowe psy pomagały w wynajdywaniu ludzi.

Po raz któryś okazuje się, że pomoc drugiemu człowiekowi, to przede wszystkim dobroć, współczucie, serdeczność i ofiarność. To są wyposażenia ludzkiej osobowości.

Warto zadać sobie pytanie, czy dużo jest takich ludzi wokół nas?

A to staje się równoznaczne z pytaniem, czy każdy człowiek może być pracownikiem socjalnym, albo czy ma zadatki nim zostać ?

Formalnie tak. To znaczy może posiadać kwalifikacje merytoryczne pracownika socjalnego, ale żadna edukacja nie wyposaży go w cechy czysto osobowe, a ściślej mówiąc tymiczne. Te bowiem sytuują się poza obszarem nauki i edukacji. I chyba ten wątek wyjaśnia dostatecznie jasno istotę całego omawianego tu zagadnienia.

I nie chodzi tu tylko o same tak zwane „predyspozycje psychologiczne”, co raczej, a może przede wszystkim o pewien typ osobowości „ciepłej” (tymicznej), a nie tylko wyważonej.

W dawnych wiekach tak kwalifikowano kandydatów na przyszłych lekarzy. Musiał to być człowiek wyjątkowej osobowości, wrażliwy na stan osoby cierpiącej.

Dzisiaj, kiedy medycyna stała się bardziej komercyjna, cechy osobowe medyka zostały wzięte w nawias. Dzisiaj u współczesnego medyka liczy się dyplom czyli tak zwane kwalifikacje, a to, ile razy zostawi nożyczki, czy tampon w organizmie pacjenta, staje się mało istotne.

Dzisiaj dyplom przebija wszystko. Strona etyczna znaczy we współczesnym świecie coraz mniej. I zapewne jest to symptom moralnego i humanistycznego kryzysu.

W pracy socjalnej te kwestie wychodzą z całą wyrazistością.

Taki był sens i przesłanie tego szkicu, w którym zwraca się uwagę na fakt, że wiedza i kwalifikacje są zawsze ważne, ale etyczność i morale stają się czasami jeszcze ważniejsze.

Uczciwość i prostota postępowania są w ludzkim bytowaniu niezmiernie doniosłe. Gdyby kiedyś przez naszych przodków te wartości zostały pogwałcone, to gatunek ludzki zginąłby niczym dinozaury.

Są we wszechświecie (nawet wśród zwierząt) zasady, których pogwałcenie skutkuje unicestwieniem, czyli wymarciem.

Człowiek współczesny te zasady coraz częściej łamie i to w imię bogacenia się.

W XXI wieku kapitał przerosł wszelkie inne wartości. Ich autorem jest tylko człowiek.

Wszelkie prognozy wskazują na fakt, że pieniądz, a więc – kapitał, stanie się grabieżem ludzkości. Wyprze on, bowiem, wszelkie inne wartości, jakie utrzymywały gatunek ludzki przy życiu [Czerny, 2005: 32].

Summary

In the light of rules of labour law a social worker has the same status as every different worker employed. The law does not “favour” workers, and surely quite justly.

Therefore, all workers are even in the light of the majesty of law. And this makes up the superb interpretation for deliberations being conducted here (even in the sense of law).

However, except for clear formal and legal criteria, there are different criteria for the worker no less important than their clear legal aspects. The herewith article has just treated about them (it concerns personal character traits).

So, what is this “social worker”?

It is an exceptional worker due to the following reasons:

- *it is a people-oriented job, but in a different way than a teacher’s job, a doctor’s job, or a clergyman’s job. A social worker does not act as a healer, but fully as a carer, so in the sphere of the material and spiritual existence,*
- *a social worker co-exists with a person he looks after. He is emotionally involved with that person,*
- *a social worker is not a clerk. He does not work from ... to ..., but in accordance with the specific nature of the situations and problems,*
- *a social worker must possess not only professional qualifications, but should be well-mannered and at a suitable ethical and moral level of development. These are really demanding criteria,*
- *a social worker shares his fate with the fate of the aggrieved party. It makes this work exceptional and peculiar,*

- *a social worker becomes in certain situations someone like a confessor for a person receiving help,*
- *social work is something more than “public relations”,*
- *social work is, first of all, dedication and devotion, and it makes up its exceptionality,*
- *a social worker is a servant of a person waiting for help. He is also an adviser and a consoler.*

Not everyone can be a social worker, because apart from education and qualifications, he has to have a kind of “calling”, the inner need of the spirit.

[1] Bańka, J. 2005. *Tymiczna sfera człowieka*, w: Folia PH, nr 12.

[2] Czerny, J. 2005. *Etyka biznesu*, WSAi H, Bytom.

[3] Scheller, M. 1931. *Nachdenken uber Mensch*, Fr. Bad.

Mariusz Dudek

Mit bogactwa

The myth of wealth

Keywords: *upbringing, policy, social policy, political science, myth*

Mimo, że żyjemy w XXI wieku, mity nadal obecne są w naszym życiu.

Jednym z najstarszych mitów, który historycznie towarzyszy człowiekowi od zarania dziejów jest mit bogactwa, który dziejowo rzecz ujmując przejawiał się w najróżniejszych formach (bajki, baśnie, legendy, motywy raju, etc.) [Czerny, 2010].

Mit bogactwa ma swoje podłoże oraz motywy, głównie psychologiczne, ale także w tradycji myślicieli antycznej Grecji, głównie pismach Platona i Arystotelesa, kiedy mowa o szczęściu jako najwyższej wartości w życiu człowieka [Czerny, 2010:9].

Z czasem „szczęście” poczęto utożsamiać z pojęciem bogactwa, to funkcjonalna wykładnia kategorii szczęścia.

O ile w dawnych epokach o szczęściu mówiono w postaci legend, baśni i opowiadań, o tyle w dobie współczesnej kategorię „szczęścia” poczęto pojmować bardziej pragmatycznie, a mianowicie jako stan posiadania, zamożności, zgromadzonego kapitału, czyli bogactwa [Tatarkiewicz, 2008].

W czasach obecnych chęć bogacenia zawładnęła umysłami większości ludzi. Bogactwo, niektórzy ludzie uznają za świętego Grała.

Niestety, ani ekonomiści, ani filozofowie, ani moralści tymi zagadnieniami nie interesują się. Wręcz przeciwnie, bogactwo uznawane jest przez niektórych jako wyraz „zręczności życiowej, „inteligencji”, radzenia sobie w życiu, przejawu inicjatywy, czyli zaradności życiowej, etc. Mówiąc najkrócej pochwała bogactwa.

Mniej uwagi badacze poświęcają samej genezie bogactwa. Chociaż bogactwo wygląda okazale, to jednak ma ono różne źródła.

Czasami bogactwo jest przejawem benedyktyńskiej pracy. Czasami skrajnego skąpstwa. Czasami lichwy. Czasami grabieży, czy zdobyczy wojennych, rabunków, czynów kryminogennych. Czasami mozolnej i ciężkiej pracy, dużego uporu, losu, spadku majątności po innej osobie własnym uzdolnieniom, nagrodom, etc. [Czerny, 2010: 21].

Już z tego lapidarnego opisu widać, że rozmaite bywają źródła bogactwa. Te szlachetne i nikczemne, a wszystko ma jedno imię „bogactwo”.

Najczęściej ludzi podziwiamy za stan i skalę bogactwa, a nie sposób jego dojścia, co dowodzi płytkości ludzkiego myślenia.

Czas zastanowić się, w czym tkwi czar i urok bogactwa? Czy faktycznie rozwiązuje ono problemy naszego ziemskiego życia?

Intuicyjnie bogactwo kojarzy się, większości ludzi z tym, co Platon czy Arystoteles określali „szczęściem”. Często słyszymy takie oto słowa, „ale on ma szczęście wygrał, w totolotka”, albo „ma szczęście, wyszedł z katastrofy cało, a inni zginęli”. Jakaś stara babina zgubiła pieniądze, ale znalazł je przechodzeń, mówiąc „ale mam szczęście, znalazłem na drodze pieniądze”. Przykładów takich można podawać bez liku [Czerny, 2010: 29].

Widać też, że czasami szczęście okupione jest czymś nieszczęściem (babcia zgubiła pieniądze).

Tak też poglądy Platona czy Arystotelesa na samą ideę szczęścia nie były do końca przemyślane.

Dobrze jest zastanowić się, czy coś takiego jak szczęście w ogóle istnieje, czy jest tylko hipostazą?

Pojęcie szczęścia posiada taki sam status semantyczny jak na przykład terminy „czas”, „siła”, „przestrzeń niebios”, etc. To wszystko hipostazy. Termin „szczęście” jest pojęciem kulturowym, a nie naukowym.

Ponieważ wielu ludzi utożsamia bogactwo ze szczęściem, przeto nic dziwnego, że do tego „szczęścia” dążą za wszelką cenę.

Pojęcie bogactwa ma silną podbudowę psychologiczną. Największe wyobrażenia o bogactwie zawsze snuje biedota. Chroniczna bieda uruchamia ludzką wyobraźnię. Wedle niej dla bogatego nie ma w życiu żadnych barier. Bogaty może kupić sobie, co zechce. Pojechać wszędzie tam, gdzie go oczy poniosą. To bardzo duży komfort.

Bogaty nie zna głodu, chłodu ani innych utrudnień, żyje ponad stan.

W tych mitycznych wyobrażeniach o bogactwie jest wiele racji. Ale dodajmy – racji natury ograniczonej.

Bogaty nie kupi na przykład ani zdrowia, ani rozumu. Bogaty schodzi z tego świata jak zwykły śmiertelnik.

Bogatego dotykają choroby cielesne i duchowe jak każdego innego.

Bogaty ma radości i smutki jak inni ludzie. Zdarza się, że bogactwo wyzwała próżność, rozleniwienie, wygodę, i nierzadko tępotę umysłową. A więc wysoka jest cena bogactwa. Bogactwu towarzyszy ciągła bojaźń o jego utratę, co w konsekwencji prowadzi do nerwic, lub nawet chorób psychicznych.

Zdarza się, że bogactwu towarzyszy demoralizacja i rozwiążłość życia. Oczywiście wszystkie te przypadłości mogą trafić się też i biedakowi. Chodzi jednak o to, aby z bogactwem nie wiązać „boskich atrybutów” [Czerny, 2010: 47].

Nie każde bogactwo manieruje. Jeżeli zostało ono osiągnięte w pełni sumiennie i uczciwie, to nie powinno prowadzić do frustracji. Znamy wielu ludzi nadzwyczaj bogatych, a przy tym bardzo uczciwych i szlachetnych.

Jednak doświadczenie uczy, że takie postacie są dzisiaj w zaniku. Coraz częściej bogactwo kojarzone jest z nieuczciwością bądź też karierą, albo wręcz działaniem kryminogennym (B. Hołyst).

We współczesnym społeczeństwie doszło do nadmiernej fetyszyzacji bogactwa, które stało się nieomalże modelowym trybem życia. Obserwowany styl życia wygenerował takie zjawiska jak konsumeryzm, komercjalizm, polaryzacja ekonomiczna, kontrasty aksjologiczne, fetyszyzm kapitału [Czerny, 2010: 50]; [Weiss, 2011].

W ten oto sposób rodzą się ekonomiczne hybrydy, i patologie, które sprzeczne są z odwiecznymi prawami samej natury [Weiss, 2011: 63].

Sprężyną napędzającą rozwój gospodarczy stało się kryterium zysku, i wzrostu gospodarczego, jednak jak pokazała to Anware Ibrahim każdy rozwój natrafia na swoje granice, które nazywamy „prawem ograniczonej doskonałości” [Ibrahim, 1977: 200].

Apogeum doskonałości nazywamy kulturowo „rekordem”. Ale każdy rekord natrafia prędzej czy później na swoje bariery, i taki stan nazywamy stagnacją albo wręcz recesją.

Fenomen bogactwa jest zjawiskiem ludzkim, które pojawiło się dopiero na pewnym etapie rozwoju cywilizacji. Wynalazek pieniądza ten proces przyspieszył, zaczął działać jak „katalizator” [Czerny, 2010: 67].

Wytworzenie kapitału materialnego wymaga czasu, wiedzy oraz umiejętności. Wytworzenie kapitału formalnego jest efektem stochastycznym i nie musi pociągać za sobą wzrostu gospodarczego [Weiss, 1966].

Według Marksa czy Cartana pojawienie się kapitału finansowego wprowadziło do życia człowieka wartość wirtualną, która nie musi mieć swego odpowiednika materialnego, i jest to mechanizm napędzający kryzysy ekonomiczne (pieniądz nie ma swojego pokrycia w towarze).

Grecję dokapitalizowano ze źródeł unijnych w niczym nie zmieniając ani mechanizmów gospodarki greckiej, ani tym bardziej mentalności samych Greków. Identyczne zjawiska obserwujemy na lądzie afrykańskim wobec krajów dotkniętych klęską gospodarczą [Weiss, 2011].

Wielu działaczom, czy politykom wydaje się, że sam dopływ kapitału finansowego samoistnie rozwiąże problemy gospodarcze czy społeczne. Ale to iluzja. Rzecz polega na tym, że każdy kapitał finansowy musi mieć swój *adequance*.

Należy ubolewać, że środowiska ekonomistów tak niewiele uwagi poświęcają kwestiom finansów, a ściślej mówiąc zagadnieniom pieniądza w życiu człowieka i samej gospodarce.

Kapitałowi finansowemu przypisuje się czasami uzdrawiające wprost cudowne „właściwości”, których on faktycznie nie ma.

Adam Smith napisał monumentalne dzieło „O bogactwie narodów”, które *de facto* było rozprawą o charakterze raczej aksjologicznym z filozofii moralnej, a mniej opracowaniem czysto ekonomicznym. Smith ograniczył się w nim do analizy życia zachodniego, przez co zawęził pole analiz do *Western – economic*.

Istota fenomenu tak zwanego „bogactwa” coraz bardziej sprowadza się do akumulacji finansów, a nie realnych dóbr, przez co rodzi się nowy wariant ekonomii wirtualnej.

Taki wariant czy model gospodarki wytwarza społeczeństwo konsumpcyjne, które Steve Roy określa mianem *a crowd of economic movement*. Badacz ten pisze: „W dzisiejszych super - marketach możemy spotkać więcej ludzi aniżeli przy stanowiskach pracy. O dowolnych porach dnia wielkie markety są zawsze pełne klientów, którzy tylko kupują i konsumują. To zjawisko, które jeszcze nie tak dawno było zupełnie w naszym życiu nieobecne” [Roy, 2010].

Przytoczona tu wypowiedź Roye’a jest nader znamienna. Zwraca on uwagę na pewien rodzaj paradoksu cywilizacyjnego, który najkrócej mówiąc polega na tym, że wytwórcy dóbr cywilizacyjnych mają niższy udział w tej konsumpcji, aniżeli ludzie sfery usług (artyści, reżyserzy, sportowcy, menedżerowie, pośrednicy, handlarze szarej strefy, spekulanci) [Roy, 2010].

Znany teoretyk współczesnej cywilizacji Norweg Sven Niedersen, pracujący obecnie w Columbia University w słynnej pracy *A civilization to upside down* pisze m.in.: „Bogaci i biedni są jednakowym stopniu zdemoralizowani. Ci pierwsi na tle dezorientacji w tym co dobre, i tym co złe, a ci drudzy; na tle dezorientacji intelektualnej, która nie pozwala im zrozumieć otacza-

jącej ich rzeczywistości. I jedni drudzy znajdują się po dwóch stronach barykady, których oddziela wojna [Niedersen, 2008: 12].

Niedersen, to błyskotliwy obserwator współczesnego życia. Ma on świadomość, że proces konsumpcji nie może trwać wiecznie, i musi doprowadzić świat do gospodarczej zapaści.

Dzieje się źle, pisze ten badacz, gdy konsumentów jest więcej jak producentów. Zachwiały się proporcje między światem wytwórców a światem konsumentów. To zła droga (*via mala*). Ci, co nie wytwarzają dóbr cywilizacyjnych, żyją na wyższym standardzie od ich wytwórców. To jawny absurd współczesnego świata. Piłkarz renomowanej drużyny zarabia w skali roku przeciętnie tyle, co 2000 profesorów wyższej uczelni, albo 4000 wysoko kwalifikowanych fachowców. To cywilizacja absurdu [Niedersen, 2008: 15].

To obłądna wprost aksjologia nie mająca nic wspólnego z formacją kapitalistyczną, to ekonomiczny busz, pisze Niedersen.

To cywilizacja pozbawiona wszelkiej moralności czy logiki. Dni takiej cywilizacji są policzone. Konsumpcja, zysk, wzrost gospodarczy to terminy, jakimi karmi się opinię światową.

A gdzie miejsce w niej dla ludzkiej osoby?

Całą gospodarkę świata szacuje się na sumę 600 trylionów dolarów. Jednak w obiegu mamy dzisiaj około 100 trylionów dolarów. Skąd ta różnica?

To właśnie tak zwana „szara strefa”, która rozporządza zawrotnymi środkami finansowymi ulokowanymi w światowych bankach, z których pobierają oni bajeczne oprocentowania. Czy to jeszcze kapitalizm, czy może jego mutacje?

Świat ekonomistów nie panuje nad tym obszarem gospodarki. Wymyka się ona wszelkim możliwym kontrolom.

W miarę jak świat wkracza w XXI wiek, zakres i wpływy światowe szarej strefy rosną prawie wykładniczo. Cała Ameryka Łacińska, Afryka, Rosja, kraje dawnego bloku radzieckiego są silnie skorumpowane. Złożyły się na to dwa czynniki, a mianowicie chroniczna, historyczna bieda, oraz brak

perspektyw na lepszą przyszłość. Te dwa czynniki rodzą frustrację i demoralizację. W krajach tych albo szybko człowiek staje się bogaczem, albo wpada w strefę głębokiej biedy [Weiss, 1966: 27].

Korupcja jest głównie generowana przez biedę. Im większa bieda ekonomiczna w danym kraju, tym większa skłonność do korupcji, czy malwersacji. Wschodnie rejony świata to zagłębienie ubóstwa, skorumpowania, biedy, zacofania i obszary wysokiego ryzyka przestępczości. Bieda, to społeczny rak. Stanowi też ona symptom nieudolności sprawowania władzy w danym państwie.

Bieda i ubóstwo, to wylęgarnia chorób cywilizacyjnych, terroryzmu, aktywności elementu aspołecznego i wszelkiego zła. W wielkich metropoliach świata na ich obrzeżach (*a suburb*) bogacze nie wchodzą w obawie o swoje życie. Kair liczy prawie 12 milionów, z czego tylko około 800 tysięcy to kasta ludzi zamożniejszych, mieszkająca w centrum miasta a prawie 11 milionów to *surrendered people*. Te getta biedoty, to państwo w państwie [Weiss, 2006].

W dzisiejszej walczącej Syrii ponad 90 % rebeliantów to biedota. Jedynie dowództwo, to ludzie wyższych sfer.

Jest to charakterystyczny podział świata na bogatych i biednych. Inne podziały polityczne, ideologiczne, wyznaniowe są mało ważne.

Żyjemy w epoce dominacji ekonomii względem innych dziedzin życia, czego nie przewidział nawet sam Karol Marks.

Gospodarka, ekonomia, zysk, wydajność, modernizacja są na ustach wszystkich biznesmenów świata.

Mit bogactwa szerzy się niczym pandemia, ale czy o to chodzi w ludzkim życiu?

Summary

Despite the fact that we live in the 21st century myths are still present in our lives.

One of the oldest myths which historically has accompanied human beings from the dawn of history is the myth of wealth which, expressing the thing

historically, appeared in the most various forms (tales, fairy tales, legends, the motives of the paradise, etc.).

In the present time the desire of becoming rich has dominated the minds of the majority of people. Some people regard wealth as the true holy grail.

Unfortunately, neither economists nor philosophers, nor moralists are interested in these issues. On the contrary, wealth is regarded by some of them as an expression of "practical cleverness", "intelligence", ability to manage one's life, a symptom of an initiative, that is, resourcefulness etc. Saying it the most briefly it is the praise of wealth.

The myth of wealth spreads like a pandemic, but is it the aim of a human life?

- [1] Czerny, J. 2010. *Sprzeczne aksjologie*, Referat na Konferencji Nauk AHE, Łódź.
- [2] Ibrahim, A. 1977. *Towards limit of progress*, Pensylvania Univ. Press, Ltd.
- [3] Niedersen, S. 2008. *Between Poverty and rich World*, CVP, New York.
- [4] Roy, S. 2010. *Lecture on the UNESCO "s Congress*, Chicago.
- [5] Tatarkiewicz, W. 2008, *O szczęściu*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- [6] Weiss, E. 1966. *Decyzje strategiczne w gospodarce regionalnej*, Ibis, Wrocław.
- [7] Weiss, E. 2006. *Zarządzanie jakością projektu*. w: Fund. Strukt. UE, Ibis, Wrocław.
- [8] Weiss, E. 2011. *Strategia rozwoju UE*, Warszawa.
- [9] Weiss, E., Suchodolska, A. 2011. *Education In the enterprise to the challenges of globalizing*, UP, Opole.

Ivan Baláž

Výskum reklamy prostredníctvom výskumného formátu Anketa AD06

Advertising research by AD06 format Poll

Keywords: *AD06 format, advertisement impact, consumer, consumer's behaviour, broadcast time, purchase, advertisement research, prognosis and trends*

Úvod

Reklama prechádza v súvislosti s rozvíjajúcou sa digitalizáciou médií a z nej plynúcou stále väčšou fragmentáciou mediálneho priestoru výraznými zmenami. Stále viac záleží na divákoch, poslucháčoch a čitateľoch, ktoré z médií bude úspešné nielen v boji o ich pozornosť, ale predovšetkým v boji o mediálne rozpočty zadávateľov reklamy. To viac ako inokedy platí najmä v období svetovej finančnej krízy.

Rovnako sa mení i spôsob nazerania spotrebiteľa na média, v ktorých sa reklama stále náročnejšie etabluje. Spotrebiteľ ako spoluvorca mediálneho obsahu si ju stále menej vedome všíma. V mnohých prípadoch ju pokladá za kolorit, teda súčasť životného prostredia (súčasť osvetlenia cestných komunikácií, fasád budov...). Nastupujúcou interaktivitou médií a z nej vyplývajúcou možnosťou voľby média i jeho obsahu, je stále viac na výbere a vyhľadávaní konkrétneho spotrebiteľa, aké informácie a zábavu

prijíma. Reklamu zvyčajne pretočí, alebo prepne a vyberá si len to, čo pokladá v konkrétnom okamihu za relevantné.

Keďže sa takto fundamentálne menia spôsoby konzumácie médií, mení sa i pohľad na plánovanie mediálnych kampaní. Aktuálnou požiadavkou je nachádzať takú kombináciu médiatypov (typov médií), ktorá doručí k spotrebiteľovi maximálne efektívnu kampaň z hľadiska cieľov klienta – zadávateľa.

O tieto predpoklady sme sa opierali, pri koncipovaní kvantitatívneho kvótného výskumu založeného na Ankete AD06, ktorá odкрýva základné informácie ako aj širšie pozadie vplyvu reklamy na slovenského spotrebiteľa.

Výskumné otázky a hypotézy

Vo vedeckej a odbornej literatúre a ani vo výsledkoch marketingových výskumov sme nenašli exaktné údaje o tom, ako vo vybraných otázkach vplýva reklama na správanie sa slovenského spotrebiteľa (recipienta). Rovnako nepoznáme ako spotrebiteľ reflektuje na vplyv reklamy, ani aký má postoj k jednotlivým zložkám reklamy. Vychádzajúc z predpokladov, pozorovaní spotrebiteľského správania a vlastných skúseností z oblasti praktického marketingu, stanovili sme nasledujúce výskumné otázky:

Výskumná otázka č. 1:

Nie je vysielač čas v segmente televíznej reklamy nadhodnotený?

Výskumná otázka č. 2:

Existuje priamy vplyv reklamy na spotrebiteľskú akciu, akou je nákup?

Na základe výskumných otázok sme pre potreby štatistického testovania zostavili nasledujúce hypotézy:

H1. Väčšina spotrebiteľov nesleduje televíznu reklamu, ale používa zapping.

H2. Väčšina spotrebiteľov pravidelne nakupuje na základe reklamných letákov.

H3. Reklama priamo nevplýva na spotrebiteľov, aby nakupovali produkty, ktoré nepotrebujú.

Na zodpovedanie výskumných otázok a overovanie z nich vychádzajúcich hypotéz sme použili výskumnú batériu zloženú z pôvodnej výskumnej formy Ankety AD06.

Charakteristika použitých metód

Vo výskumnej časti monografie skúmame vybrané referencie na vplyvy, reflektované slovenským spotrebiteľom. Na výskumnej úlohe sa podieľalo 114 anketárov, aby bolo možné zachytiť čo najširšiu vzorku skúmaného súboru. Výskum je v oboch použitých formách kvótny, aby sme získali čo najširší záber a čo najväčšiu fragmentáciu (názorovú pestrosť) slovenských spotrebiteľov.

V prípade aplikovaných metód, spôsobu vyhodnotenia, analýz i prognóz sme využívali najmä naše teoretické vedomosti a praktické skúsenosti z podielu na výskumných projektoch komerčných nadnárodných bankových subjektov v rokoch 2005-2008. Najmä v súvislosti s medzinárodne licencovaným formátom štúdie TRI*M zameranej na meranie retencie, ďalej analytické skúsenosti (analytický software Miriad), ako aj skúsenosti z Brand-Trackingových podujatí i z ďalších oblastí praktického marketingu (výber a úpravy vizuálov predložených zo strany reklamných agentúr, marketingové analýzy, tvorba dotazníkov...).

Pri žiadnej z použitých metód sa nesledovalo kritérium vzdelania respondentov, ale každá z metód bola nastavená tak, aby až 90 % respondentov bolo ekonomicky činných a samostatne disponovali s finančnou hotovosťou napriek tomu, že len 28,1% respondentov zo skúmaného súboru Ankety AD06 má pravidelný príjem z trvalého zamestnania (pracovného pomeru).

Na výskumné ciele sme použili testovú batériu pozostávajúcu z Ankety AD06

Anketa AD06

Formátu Ankety AD06, ktorá bola vytvorená pre potreby nášho výskumu predchádzal pretest vo forme Ankety 05. Pri tvorbe položiek Ankety

AD06 sme vychádzali z položiek pre-testu (Ankety 05), vlastných nepublikovaných výskumov (Hyperaktívne dieťa 2003), ďalej z načítanej odbornej literatúry, no najmä z osobných skúseností z oblasti praktického marketingu.

Anketa AD06 s uzavretými odpoveďami áno (v interpretácii anketárov skôr áno), alebo nie (v interpretácii anketárov skôr nie) je teda pôvodný formát, zostavený pre potreby nášho výskumu.

Hlavička Ankety AD06 obsahuje položky pre získanie všeobecných sociodemografických údajov (vek, pohlavie, VÚC, sídlo). Okrem opisu výskumnej vzorky môžu byť sociodemografické údaje využité aj exploračne, pri komparácii zistení a výstavbe syntetických súvislostí k analýzám konkrétnej výskumnej skupiny.

V druhej časti ankety sú umiestnené anketové otázky (v prípade prvej vlny otázky ADq1 až ADq21, v druhej vlne doplnené o otázku ADq22). Otázky sú koncipované jednoznačne, aby na ne recipient dokázal jednoducho odpovedať, a aby tak priamo reflektoval na vplyvy obsiahnuté v jednotlivých položkách:

Položka číslo 5 skúma všeobecný postoj recipienta k reklame otázkou, či respondent vníma reklamu ako opodstatnenú súčasť mediálneho prostredia.

ADq1 „Vnímate reklamu ako opodstatnenú súčasť mediálneho prostredia?“

Postoj recipienta k televíznym reklamným blokom, počas sledovaného filmu, skúma položka číslo 6.

ADq2 „Prekážajú Vám televízne reklamné bloky v priebehu filmu?“

Silný fenomén zappingu mapuje položka číslo 7. Zároveň v nej zisťujeme, do akej miery recipient reálne vedome sleduje televíznu reklamu.

ADq3 „Zvyknete prepnúť na iný televízny kanál, keď zaregistrujete reklamný džingel?“

Položka číslo 8 nás oboznamuje, do akej miery bol recipient ovplyvnený reklamou a opakovane si zakúpil tovar, ktorý následne nepoužíval. Nasledujúca položka číslo 9 upresňuje otázku ADq4 o numerickú hodnotu.

ADq4 „Zakúpili ste si opakovane tovar na základe reklamy, ktorý ste nepoužívali?“

ADq5 „Stalo sa tak viac ako trikrát v priebehu roka?“

Sledovanie reklamy recipientom počas športových prenosov zisťuje položka číslo 10.

ADq6 „Všímate si reklamy počas športového prenosu (na ľadovej ploche, reklamných paneloch, obrazovkách, pútačoch a mantineloch...)?“

Na postoj recipienta k škodlivosti reklamy upriamuje položka číslo 11.

ADq7 „Myslíte si, že Vás ako spotrebiteľa môže reklama poškodiť?“

Položka číslo 12 zobrazuje, aký vplyv má vtípná a nápaditá reklama na jej opätovné vedomé sledovanie recipientom.

ADq8 „Pozriete si vtípnú a nápaditú reklamu aj opakovane?“

Otázku finančnej angažovanosti recipienta odhaľuje položka číslo 13.

ADq 9 „Máte pravidelný príjem z trvalého zamestnania?“

Položka číslo 14 dáva odpoveď na otázku, či si respondent vedome prezerá reklamu v knihách a v periodickej tlači.

ADq10 „Prezeráte si reklamu v knihách, novinách a časopisoch?“

Položky číslo 15 a 16 mapujú vplyv reklamných letákov na pravidelné nakupovanie recipienta.

ADq11 „Prezeráte si reklamné letáky?“

ADq12 „Nakupujete pravidelne na základe informácií z reklamných letákov?“

Na pocit obmedzovania integrity a životného priestoru recipienta množstvom vnímanej reklamy odpovedá položka číslo 17.

ADq13 „Myslíte si, že množstvo vnímanej reklamy obmedzuje váš životný priestor?“

Na otázku bezpečnosti dopravnej premávky v súvislosti s out of home reklamami okolo ciest poukazuje položka číslo 18.

ADq14 „Súhlasíte s tvrdením, že reklamné big/bill a megaboardy umiestnené v okolí ciest nenarúšajú pozornosť vodičov motorových vozidiel?“

Položka číslo 19 sleduje narušenie súkromia recipienta neohlásenou reklamou.

ADq15 „Vnímate reklamy prichádzajúce na Vaše mobilné telefóny a do e-mailových a poštových schránok ako narušenie súkromia?“

Položka číslo 20 sa zaoberá otázkou celkového hodnotenia reklamy recipientom.

ADq16 „Hodnotíte reklamu ako pozitívnu vec?“

Položka číslo 21 zisťuje, či recipient aspoň raz v mesiaci nakupuje prostredníctvom internetu.

ADq17 „Nakupujete prostredníctvom internetu aspoň raz v mesiaci?“

Vzťah medzi odvysielanou alebo zobrazenou reklamou a nákupom odevov a spotrebných tovarov u recipienta sleduje položka číslo 22.

ADq18 „Nakupujete si odevy a predmety dennej spotreby na základe odvysielaných alebo inak zobrazených reklám?“

Zapping v prostredí auditívnej reklamy skúma položka číslo 23.

ADq19 „Preladíte stanicu, ak v rádiu zaznamenáte reklamný jingel?“

Cieľom položky číslo 24 je zistiť ako vníma recipient dĺžku reklamných blokov počas sledovaného programu.

ADq20 „Myslíte si, že reklamné bloky prerušujúce Vami sledovaný program sú neúmerne dlhé?“

Položka číslo 25 skúma, či recipient pokladá ním sledované reklamy za agresívne. Otázka zároveň implicitne meria toleranciu recipienta voči reklame.

ADq21 „Pokladáte väčšinu vami sledovaných reklám za agresívne?“

Doplňujúca položka druhej vlny číslo 26 zisťuje vzťah pravidelného nákupu produktu na základe pozitívnej skúsenosti recipienta s reklamou.

ADq22 „Nakupujete pravidelne konkrétny výrobok na základe dobrej skúsenosti s reklamou?“

Vybrané položky Ankety AD06 sústredíme do výskumných skupín a najprv deskriptívne vyhodnotíme.

V druhom kroku podrobíme zistenia z analýz konkrétnych výskumných skupín komparáciám a výstavbe syntetických súvislostí a predikcií.

4 Vzorky respondentov skúmaných súborov - charakteristika výberov - Anketa AD06

Anketa AD06 bola vykonaná štatisticky najčistejším spôsobom na náhodne získanej vzorke 3059 respondentov s rozptylom veku od 18 do 79 rokov. Vzorka mala špecifické zameranie na vekové skupiny 18 až 22 rokov z dôvodu mapovania marketingových trendov v budúcnosti a vekovú skupinu od 26 do 28 rokov z dôvodu marketingovej prognostiky vplyvu budúcej kúpnej sily. Toto zameranie malo vplyv na štandardnú deviáciu skúmanej vzorky.

Pri spracovávaní získaných informácií analytickým softvérom SPSS bolo v dôsledku neúplností z výskumu vylúčených 495 zodpovedaných ankiet. Aktuálna vzorka používaná pre výskumné účely Ankety AD 06 predstavuje 2564 recipientov.

Respondenti Ankety AD06 boli občania SR všetkých sociálnych vrstiev zo všetkých VUC ako udáva tabuľka č. 1. (Legenda k frekvenčným tabuľkám, grafom a popisom štatistických analýz výskumu: Valid – počet respondentov prípadne skúmaných premenných, Missing – chýbajúci respondenti, Mean – aritmetický priemer, Median – stredná hodnota výberu, Mode (modus, 50 percentil) – najčastejšie vyskytujúca sa hodnota, N – počet, Std. Deviation (SD) – štandardná odchýlka, Skewness – šikmosť – miera symetrie rozdelenia hodnôt premennej, ak je rozdelenie symetrické, šikmosť sa rovná 0, Std. Error. Skewness - štandardná chyba šikmosti, Minimum - minimálna hodnota vo výberovom súbore, Maximum - maximálna hodnota vo výberovom súbore).

Analyzovanú vzorku (N 2564) tvorilo 1182 (46,1%) mužov a 1382 (53,9%) žien. Ich vek sa pohyboval od 18 do 82 rokov, priemerný vek predstavoval 33 rokov (SD 12,841).

Tab. č. 1. Rozloženie respondentov Ankety AD06 podľa VÚC

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	BA	104	4,1	4,1	4,1
	KE	260	10,1	10,1	14,2
	PO	730	28,5	28,5	42,7
	ZA	801	31,2	31,2	73,9
	BB	198	7,7	7,7	81,6
	TN	266	10,4	10,4	92,0
	TT	134	5,2	5,2	97,2
	NR	71	2,8	2,8	100,0
	Total	2564	100,0	100,0	

Tab. č. 2 Rozloženie respondentov Ankety AD06 podľa pohlavia

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	muž	1182	46,1	46,1	46,1
	žena	1382	53,9	53,9	100,0
	Total	2564	100,0	100,0	

Respondenti pochádzali zo sídiel rôznej veľkosti. 1633 (63,7%) pochádzalo z miest a 931 (36,3%) z vidieka.

Priebeh výskumu Ankety AD06

Formátu Ankety AD06, ktorá bola vytvorená pre potreby nášho výskumu predchádzal pretest vo forme Ankety05. Bola uskutočnená v období november až december 2005 na náhodnej vzorke 154 respondentov. Slúžila ako pretest pre verifikáciu a doplnenie anketových otázok, pre zistenie a odstránenie chýb i spresnenie metodických postupov. Jej výsledky preto

nie sú súčasťou nášho výskumu. Na základe pretestu vznikla Anketa AD06. Výsledky Ankety AD06 využívame v predkladanej práci.

Anketa AD06 prebiehala v mestách a obciach SR, v súvislosti s pôsobnosťou anketárov v dvoch anketových vlnách formou ankety s uzavretými odpoveďami áno (v interpretácii anketárov skôr áno), alebo nie (v interpretácii anketárov skôr nie). Informácie sa získavali písomnou formou priamym vyplnením ankety respondentom (88%), vyplnením ankety prostredníctvom internetu (2%) a priamym ústnym opytovaním (10%). Prvá vlna v marci až v máji 2006 (obsahovala 21 otázok - ADq1 až ADq21). Druhá vlna v októbri až v decembri 2006, bola doplnená o položku ADq22.

Postup vyhodnocovania

Pri vyhodnocovaní výsledkov sme pracovali s hrubým skóre metodík. Vzhľadom na kvantitatívnu povahu získaných dát sme si volili matematicko - štatistické metódy vyhodnocovania výsledkov výskumu pomocou analytického softvéru SPSS. Postupovali sme v troch krokoch:

- Popis výberu a prieskumná analýza.
- Vybrané syntézy a súvislosti analýz výskumnej skupiny.
- Overovanie hypotéz a hľadanie odpovedí na výskumné otázky.

Na overovanie hypotéz sme použili štatistické deskripcie výskumného súboru.

Popis výberu a prieskumná analýza – Anketa AD06

Vyššie sme už uviedli základné socio-demografické údaje (vek, pohlavie, sídlo, VÚC, z ktorého respondenti pochádzajú, atď.). V našej ankete predstavovali spomenuté položky čísla 1 až 4.

Ďalšie vybrané položky Ankety AD06 sústredíme do výskumných skupín. Položky najprv deskriptívne vyhodnotíme. Potom pristúpime k analýze a ozrejmieniu vybraných syntetických súvislostí.

Výskumná skupina AD1

K výskumnej skupine AD1 boli zaradené položky číslo 6, 7, 12, 14, 23 a 24, mapujúce sledovanosť a pozornosť, ktorú respondenti venujú reklame.

Položka číslo 6 (ADq2) znela: „Prekážajú Vám televízne reklamné bloky v priebehu filmu?“

Na otázku odpovedali všetci opýtaní (2564). Aritmetický priemer bol 1,89 a štandardná deviácia 0,36. Stredná hodnota (median) nadobudla hodnotu 1,00 a podobne aj najčastejšia hodnota (modus) nadobudla hodnotu 1,00. Minimálna hodnota bola 1 (numerický kód odpovede áno) a maximálna 2 (numerický kód odpovede nie). Vo frekvenčnej tabuľke č. 5 sú znázornené hodnoty, ktoré položka nadobudla:

ADq2

Tab. č. 5. Frekvenčná tabuľka položky č. 6 (ADq2)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	áno	2153	84,0	84,0	84,0
	nie	411	16,0	16,0	100,0
	Total	2564	100,0	100,0	

Z uvedeného je zrejmé, že spotrebitelia (respondenti) veľmi citlivo reagujú na prítomnosť reklamy počas sledovaného programu, keďže až 84,00% z nich prekážajú televízne reklamné bloky v priebehu filmu.

Položka číslo 7 (ADq3) znela: „Zvyknete prepnúť na iný televízny kanál, keď zaregistrujete reklamný džingel?“

Na otázku odpovedali všetci opýtaní (2564). Aritmetický priemer bol 1,25 a štandardná deviácia 0,43. Stredná hodnota (median) nadobudla hodnotu 1,00 a podobne aj najčastejšia hodnota (modus) nadobudla hodnotu 1,00. Minimálna hodnota bola 1 (numerický kód odpovede áno) a maximálna 2 (numerický kód odpovede nie). Vo frekvenčnej tabuľke č. 6 sú znázornené hodnoty, ktoré položka nadobudla:

ADq3

Tab. č. 6. Frekvenčná tabuľka položky č. 7 (ADq3)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid áno	1904	74,3	74,3	74,3
nie	660	25,7	25,7	100,0
Total	2564	100,0	100,0	

Ide o najdôležitejšiu položku skúmanej skupiny. Skúma silný fenomén zappingu, ktorým priamo zisťujeme, do akej miery recipient vedome sleduje televíznu reklamu. Až 74,30 percenta respondentov uviedlo, že zvyknú prepnúť TV prijímač na iný kanál, keď zaregistrujú reklamný džingel.

Položka číslo 12 (ADq8.) znela: „Pozriete si vtipnú a nápaditú reklamu aj opakovane?“

Na otázku odpovedali všetci opýtaní (2564). Aritmetický priemer bol 1,19 a štandardná deviácia 0,39. Stredná hodnota (median) nadobudla hodnotu 1,00 a podobne aj najčastejšia hodnota (modus) nadobudla hodnotu 1,00. Minimálna hodnota bola 1 (numerický kód odpovede áno) a maximálna 2 (numerický kód odpovede nie). Vo frekvenčnej tabuľke č. 7 sú znázornené hodnoty, ktoré položka nadobudla:

ADq8

Tab. č. 7. Frekvenčná tabuľka položky č. 12 (ADq8)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid áno	2075	80,9	80,9	80,9
nie	489	19,1	19,1	100,0
Total	2564	100,0	100,0	

Položka číslo 12 zobrazuje, aký vplyv ma vtípná a nápaditá reklama na jej opätovné vedomé sledovanie spotrebiteľom. Až 80,90 respondentov uviedlo, že si pozrú vtípnú a nápaditú reklamu opakovane.

Položka číslo 14 (ADq10) znela: „Prezeráte si reklamu v knihách, novinách a časopisoch?“

Na otázku odpovedali všetci opýtaní (2564). Aritmetický priemer bol 1,43 a štandardná deviácia 0,53. Stredná hodnota (median) nadobudla hodnotu 1,00 a podobne aj najčastejšia hodnota (modus) nadobudla hodnotu 1,00. Minimálna hodnota bola 1 (numerický kód odpovede áno) a maximálna 2 (numerický kód odpovede nie). Vo frekvenčnej tabuľke č. 8 sú znázornené hodnoty, ktoré položka nadobudla:

ADq10

Tab. č. 8. Frekvenčná tabuľka položky č. 14 (ADq10)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	áno	1451	56,6	56,6	56,6
	nie	1113	43,4	43,4	100,0
	Total	2564	100,0	100,0	

Odpovede na otázku ADq10 sú takmer vyvážené. 56,60% si reklamu prezerá a 43,30% odpovedalo, že si reklamu v knihách, novinách a časopisoch neprezerá.

Položka číslo 23 (ADq19) znela: „Preladíte stanicu, ak v rádiu zaznamenáte reklamný jingel?“

Na otázku odpovedali všetci opýtaní (2564). Aritmetický priemer bol 1,72 a štandardná deviácia 0,44. Stredná hodnota (median) nadobudla hodnotu 1,72 a podobne aj najčastejšia hodnota (modus) nadobudla hodnotu 2,00. Minimálna hodnota bola 1 (numerický kód odpovede áno) a maximálna 2 (numerický kód odpovede nie). Vo frekvenčnej tabuľke č. 9 sú znázornené hodnoty, ktoré položka nadobudla:

ADq19

Tab. č. 9. Frekvenčná tabuľka položky č. 23 (ADq19)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Áno	695	27,1	27,1	27,1
	Nie	1869	72,9	72,9	100,0
	Total	2564	100,0	100,0	

Zaujímavým zistením je, že len 27,10 % respondentov podlieha zappingu v prostredí auditívnej reklamy a preladí si stanicu, ak v rádiu zaznamená reklamný džingel.

Položka číslo 24 (ADq20) znela: „Myslíte si, že reklamné bloky prerušujúce Vami sledovaný program sú neúmerne dlhé?“

Na otázku odpovedali všetci opýtaní (2564). Aritmetický priemer bol 1,20 a štandardná deviácia 0,40. Stredná hodnota (median) nadobudla hodnotu 1,00 a podobne aj najčastejšia hodnota (modus) nadobudla hodnotu 1,00. Minimálna hodnota bola 1 (numerický kód odpovede áno) a maximálna 2 (numerický kód odpovede nie). Vo frekvenčnej tabuľke č. 10 sú znázornené hodnoty, ktoré položka nadobudla:

ADq20

Tab. č. 10. Frekvenčná tabuľka položky č. 24 (ADq20)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Áno	2046	79,8	79,8	79,8
	Nie	518	20,2	20,2	100,0
	Total	2564	100,0	100,0	

Cieľom položky číslo 24 bolo zistiť, ako vníma spotrebiteľ dĺžku reklamných blokov počas sledovaného programu. Až 79,80 % respondentov si

myslí, že reklamné bloky prerušujúce nimi sledovaný program sú neúmerne dlhé.

Výskumná skupina AD2

K výskumnej skupine AD2, boli zaradené položky číslo 8, 9, 13, 15, 16, 21, 22 a 26, zachytávajúce vplyv reklamy na priamu spotrebiteľskú akciu – nákup.

Položka číslo 8 (ADq4) znela: „Zakúpili ste si opakovane tovar na základe reklamy, ktorý ste nepoužívali?“

Na otázku odpovedali všetci opýtaní (2564). Aritmetický priemer bol 1,49 a štandardná deviácia 0,50. Stredná hodnota (median) nadobudla hodnotu 1,00 a podobne aj najčastejšia hodnota (modus) nadobudla hodnotu 1,00. Minimálna hodnota bola 1 (numerický kód odpovede áno) a maximálna 2 (numerický kód odpovede nie). Vo frekvenčnej tabuľke č. 11 sú znázornené hodnoty, ktoré položka nadobudla:

ADq4

Tab. č. 11. Frekvenčná tabuľka položky č. 8 (ADq4)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Áno	1295	50,5	50,5	50,5
	Nie	1269	49,5	49,5	100,0
	Total	2564	100,0	100,0	

Napriek zdanlivej vyváženosti položky číslo 8, až 50,50% respondentov si pod vplyvom reklamy opakovane zakúpili tovar, ktorý následne nepoužívali.

Položka číslo 9 (ADq5) znela: „Stalo sa tak viac ako trikrát v priebehu roka?“

Na otázku odpovedali všetci opýtaní (2564). Aritmetický priemer bol 1,71 a štandardná deviácia 0,44. Stredná hodnota (median) nadobudla hodnotu 2,00 a podobne aj najčastejšia hodnota (modus) nadobudla hodnotu 2,00. Minimálna hodnota bola 1 (numerický kód odpovede áno)

a maximálna 2 (numerický kód odpovede nie). Vo frekvenčnej tabuľke č. 12 sú znázornené hodnoty, ktoré položka nadobudla:

ADq5

Tab. č. 12. Frekvenčná tabuľka položky č. 8 (ADq5)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Áno	722	28,2	28,2	28,2
	Nie	1842	71,8	71,8	100,0
	Total	2564	100,0	100,0	

Položka číslo 9 dopĺňa predchádzajúcu položku a určuje, že až 28,20% respondentov si viac ako trikrát ročne zakúpi na základe reklamy tovar, ktorý následne nepoužívajú.

Položka číslo 13 (ADq9) znela: „Máte pravidelný príjem z trvalého zamestnania?“

Na otázku odpovedali všetci opýtaní (2564). Aritmetický priemer bol 1,71 a štandardná deviácia 0,44. Stredná hodnota (median) nadobudla hodnotu 2,00 a podobne aj najčastejšia hodnota (modus) nadobudla hodnotu 2,00. Minimálna hodnota bola 1 (numerický kód odpovede áno) a maximálna 2 (numerický kód odpovede nie). Vo frekvenčnej tabuľke č. 13 sú znázornené hodnoty, ktoré položka nadobudla:

ADq9

Tab. č. 13. Frekvenčná tabuľka položky č. 13 (ADq9)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Áno	721	28,1	28,1	28,1
	Nie	1843	71,9	71,9	100,0
	Total	2564	100,0	100,0	

Podľa položky číslo 13, len 28,10% respondentov má pravidelný príjem z trvalého zamestnania. Aj keď tento údaj pre nás nie je smerodajný, pretože až 90% respondentov samostatne disponuje finančnou hotovosťou.

Položka číslo 15 (ADq11) znela: „Prezeráte si reklamné letáky?“

Na otázku odpovedali všetci opýtaní (2564). Aritmetický priemer bol 1,29 a štandardná deviácia 0,45. Stredná hodnota (median) nadobudla hodnotu 1,00 a podobne aj najčastejšia hodnota (modus) nadobudla hodnotu 1,00. Minimálna hodnota bola 1 (numerický kód odpovede áno) a maximálna 2 (numerický kód odpovede nie). Vo frekvenčnej tabuľke č. 14 sú znázornené hodnoty, ktoré položka nadobudla:

ADq11

Tab. č. 14. Frekvenčná tabuľka položky č.15 (ADq11)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Áno	1806	70,4	70,4	70,4
	Nie	758	29,6	29,6	100,0
	Total	2564	100,0	100,0	

Podľa položky číslo 15, až 70,4% respondentov si prezerá reklamné letáky.

Položka číslo 16 (ADq12) znela: „Nakupujete pravidelne na základe informácií z reklamných letákov?“

Na otázku odpovedali všetci opýtaní (2564). Aritmetický priemer bol 1,75 a štandardná deviácia 0,43. Stredná hodnota (median) nadobudla hodnotu 2,00 a podobne aj najčastejšia hodnota (modus) nadobudla hodnotu 2,00. Minimálna hodnota bola 1 (numerický kód odpovede áno) a maximálna 2 (numerický kód odpovede nie). Vo frekvenčnej tabuľke č. 15 sú znázornené hodnoty, ktoré položka nadobudla:

ADq12

Tab. č. 15. Frekvenčná tabuľka položky č.16 (ADq12)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid áno	634	24,7	24,7	24,7
nie	1930	75,3	75,3	100,0
Total	2564	100,0	100,0	

Na základe výsledkov položky číslo 16 je zrejmé, že 24,7% respondentov pravidelne uskutočňuje svoje nákupy na základe informácií z reklamných letákov.

Položka číslo 21 (ADq17) znela: „Nakupujete prostredníctvom internetu aspoň raz v mesiaci?“

Na otázku odpovedali všetci opýtaní (2564). Aritmetický priemer bol 1,52 a štandardná deviácia 0,49. Stredná hodnota (median) nadobudla hodnotu 2,00 a podobne aj najčastejšia hodnota (modus) nadobudla hodnotu 2,00. Minimálna hodnota bola 1 (numerický kód odpovede áno) a maximálna 2 (numerický kód odpovede nie). Vo frekvenčnej tabuľke č. 16 sú znázornené hodnoty, ktoré položka nadobudla:

ADq17

Tab. č. 16. Frekvenčná tabuľka položky č.21 (ADq17)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Áno	1227	47,9	47,9	47,9
Nie	1337	52,1	52,1	100,0
Total	2564	100,0	100,0	

Položka číslo 21 zistila, že až 47,90% recipientov uviedlo, že aspoň raz v mesiaci nakupuje prostredníctvom internetu.

Položka číslo 22 (ADq18) znela: „Nakupujete si odevy a predmety dennej spotreby na základe odvysielaných alebo inak zobrazených reklám?“

Na otázku odpovedali všetci opýtaní (2564). Aritmetický priemer bol 1,74 a štandardná deviácia 0,43. Stredná hodnota (median) nadobudla hodnotu 2,00 a podobne aj najčastejšia hodnota (modus) nadobudla hodnotu 2,00. Minimálna hodnota bola 1 (numerický kód odpovede áno) a maximálna 2 (numerický kód odpovede nie). Vo frekvenčnej tabuľke č. 17 sú znázornené hodnoty, ktoré položka nadobudla:

ADq18

Tab. č. 17. Frekvenčná tabuľka položky č.22 (ADq18)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Áno	666	26,0	26,0	26,0
	Nie	1898	74,0	74,0	100,0
	Total	2564	100,0	100,0	

Až 74,00% respondentov nepotvrďuje vzťah medzi reklamou a nákupom odevov a spotrebných tovarov, keď uviedlo, že spomenuté komodity nenakupujú na základe odvysielaných alebo inak zobrazených reklám, ako to zobrazujú výsledky frekvenčnej tabuľky - položky číslo 22.

Položka číslo 26 (ADq22) znela: „Nakupujete pravidelne konkrétny výrobok na základe dobrej skúsenosti s reklamou?“

Na otázku odpovedalo 1971 opýtaných (missing 593). Aritmetický priemer bol 1,66 a štandardná deviácia 0,47. Stredná hodnota (median) nadobudla hodnotu 2,00 a podobne aj najčastejšia hodnota (modus) nadobudla hodnotu 2,00. Minimálna hodnota bola 1 (numerický kód odpovede áno) a maximálna 2 (numerický kód odpovede nie). Vo frekvenčnej tabuľke č. 18 sú znázornené hodnoty, ktoré položka nadobudla:

ADq22

Tab. č. 18. Frekvenčná tabuľka položky č.26 (ADq22)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Áno	668	26,1	33,9	33,9
	nie	1303	50,8	66,1	100,0
	Total	1971	76,9	100,0	
Missing	System	593	23,1		
Total		2564	100,0		

Vo výsledkoch doplňujúcej položky druhej vlny číslo 26 berieme do úvahy odôvodnené percentá (valid percent), keďže na predmetnú otázku neodpovedali všetci respondenti. Zo zisteného vyplýva, že 33,90 % respondentov pravidelne nakupuje produkt na základe pozitívnej skúsenosti s reklamou.

Výskumná skupina AD3

K výskumnej skupine AD3 boli zaradené položky číslo 5, 11, 17, 19, 20 a 25 mapujúce hodnotové postoje, ktoré respondenti prezentovali v prípade reklamy.

Položka číslo 5 (ADq1) znela: „Vnímate reklamu ako opodstatnenú súčasť mediálneho prostredia?“

Na otázku odpovedali všetci opýtaní (2564). Aritmetický priemer bol 1,24 a štandardná deviácia 0,42. Stredná hodnota (median) nadobudla hodnotu 1,00 a podobne aj najčastejšia hodnota (modus) nadobudla hodnotu 1,00. Minimálna hodnota bola 1 (numerický kód odpovede áno) a maximálna 2 (numerický kód odpovede nie). Vo frekvenčnej tabuľke č. 19 sú znázornené hodnoty, ktoré položka nadobudla:

ADq1

Tab. č. 19. Frekvenčná tabuľka položky č.5 (ADq1)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Áno	1938	75,6	75,6	75,6
	Nie	626	24,4	24,4	100,0
	Total	2564	100,0	100,0	

Položka číslo 5 zisťuje, že až 75,50% respondentov vníma reklamu ako opodstatnenú súčasť mediálneho prostredia.

Položka číslo 11 (ADq7) znela: „Myslíte si, že Vás ako spotrebiteľ a môže reklama poškodiť?“

Na otázku odpovedali všetci opýtaní (2564). Aritmetický priemer bol 1,40 a štandardná deviácia 0,49. Stredná hodnota (median) nadobudla hodnotu 1,00 a podobne aj najčastejšia hodnota (modus) nadobudla hodnotu 1,00. Minimálna hodnota bola 1 (numerický kód odpovede áno) a maximálna 2 (numerický kód odpovede nie). Vo frekvenčnej tabuľke č. 20 sú znázornené hodnoty, ktoré položka nadobudla:

ADq7

Tab. č. 20. Frekvenčná tabuľka položky č.11 (ADq7)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Áno	1518	59,2	59,2	59,2
	Nie	1046	40,8	40,8	100,0
	Total	2564	100,0	100,0	

Až 59,20% respondentov si myslí, že ich ako spotrebiteľov môže reklama poškodiť, ako to uvádza položka číslo 11.

Položka číslo 17 (ADq13) znela: „Myslíte si, že množstvo vnímanej reklamy obmedzuje Váš životný priestor?“

Na otázku odpovedali všetci opýtaní (2564). Aritmetický priemer bol 1,69 a štandardná deviácia 0,45. Stredná hodnota (median) nadobudla hodnotu 2,00 a podobne aj najčastejšia hodnota (modus) nadobudla hodnotu 2,00. Minimálna hodnota bola 1 (numerický kód odpovede áno) a maximálna 2 (numerický kód odpovede nie). Vo frekvenčnej tabuľke č. 21 sú znázornené hodnoty, ktoré položka nadobudla:

ADq13

Tab. č. 21. Frekvenčná tabuľka položky č.17 (ADq13)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Áno	777	30,3	30,3	30,3
	Nie	1787	69,7	69,7	100,0
	Total	2564	100,0	100,0	

Na pocit obmedzovania integrity a životného priestoru recipienta množstvom vnímanej reklamy odpovedá položka číslo 17, kde až 30,30% respondentov odpovedalo, že množstvo vnímanej reklamy obmedzuje ich životný priestor.

Položka číslo 19 (ADq15) znela: „Vnímate reklamy prichádzajúce na Vaše mobilné telefóny a do e-mailových a poštových schránok ako narušenie súkromia?“

Na otázku odpovedali všetci opýtaní (2564). Aritmetický priemer bol 1,75 a štandardná deviácia 0,42. Stredná hodnota (median) nadobudla hodnotu 2,00 a podobne aj najčastejšia hodnota (modus) nadobudla hodnotu 2,00. Minimálna hodnota bola 1 (numerický kód odpovede áno) a maximálna 2 (numerický kód odpovede nie). Vo frekvenčnej tabuľke č. 22 sú znázornené hodnoty, ktoré položka nadobudla:

ADq15

Tab. č. 22. Frekvenčná tabuľka položky č.19 (ADq15)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	áno	623	24,3	24,3	24,3
	nie	1941	75,7	75,7	100,0
	Total	2564	100,0	100,0	

24,30% respondentov vníma neohlásenú reklamu prichádzajúcu na mobilné telefóny, do e-mailových a poštových schránok ako narušenie súkromia - ako to sleduje položka číslo 19.

Položka číslo 20 (ADq16) znela: „Hodnotíte reklamu ako pozitívnu vec?“

Na otázku odpovedali všetci opýtaní (2564). Aritmetický priemer bol 1,43 a štandardná deviácia 0,41. Stredná hodnota (median) nadobudla hodnotu 1,00 a podobne aj najčastejšia hodnota (modus) nadobudla hodnotu 1,00. Minimálna hodnota bola 1 (numerický kód odpovede áno) a maximálna 2 (numerický kód odpovede nie). Vo frekvenčnej tabuľke č. 23 sú znázornené hodnoty, ktoré položka nadobudla:

ADq16

Tab. č. 23. Frekvenčná tabuľka položky č.20 (ADq16)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Áno	1472	57,4	57,4	57,4
	Nie	1091	42,6	42,6	100,0
	22,00	1	,0	,0	100,0
	Total	2564	100,0	100,0	

V položke číslo 20, ktorá mapuje celkový hodnotový postoj, až 57,40% respondentov zhodnotilo reklamu ako pozitívnu vec.

Položka číslo 25 (ADq21) znela: „Pokladáte väčšinu Vami sledovaných reklám za agresívne?“

Na otázku odpovedali všetci opýtaní (2564). Aritmetický priemer bol 1,56 a štandardná deviácia 0,49. Stredná hodnota (median) nadobudla hodnotu 2,00 a podobne aj najčastejšia hodnota (modus) nadobudla hodnotu 2,00. Minimálna hodnota bola 1 (numerický kód odpovede áno) a maximálna 2 (numerický kód odpovede nie). Vo frekvenčnej tabuľke č. 24 sú znázornené hodnoty, ktoré položka nadobudla:

ADq21

Tab. č. 24. Frekvenčná tabuľka položky č.25 (ADq21)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Áno	1120	43,7	43,7	43,7
	Nie	1444	56,3	56,3	100,0
	Total	2564	100,0	100,0	

Položka číslo 25 zistila, že až 43,70 % respondentov pokladá väčšinu nimi sledovaných reklám za agresívne. Položka zároveň implicitne meria toleranciu recipienta voči reklame, ktorá je približne na úrovni 56,30%.

Vybrané syntézy a súvislosti analýz výskumnej skupiny Ankety AD06

Výskumná skupina AD1

K výskumnej skupine AD1, boli zaradené položky číslo 6, 7, 12, 14, 23 a 24 mapujúce sledovanosť a pozornosť, ktorú respondenti venujú reklame. Problém sledovanosti a pozornosti je určujúci pre fungovanie každej reklamy. Je predpokladom jej úspešnosti, keďže ide o stimuláciu neurónov v mozgu, ktoré ďalej vysielajú signály a čím častejšie sa na obrazovke stretávame s istým zobrazením (logom, značkou), tým väčšie množstvo neurónov sa zakaždým aktivuje (synapsy) a stáva sa citlivejším pre kon-

krétny zobrazený podnet. A v konečnom dôsledku, tým väčšiu odozvu v nás zobrazenie vyvolá [Baláž, 2008].

V tejto súvislosti sa kľúčovou javí položka číslo 7 (ADq3) skúmanej skupiny, pretože zapping má priamu súvislosť s vedomým sledovaním televíznej reklamy spotrebiteľom. To, že až 74,30 % respondentov uviedlo, že zvyknú prepnúť TV prijímač na iný kanál, keď zaregistrujú reklamný džingel neznamená, že je reklama menej účinná. Sledovanosť neznamená to isté, čo účinnosť. Keďže sa reklama v globále málo priamo sleduje, čo podčiarkuje aj výsledok položky číslo 6 (ADq2), podľa ktorej až 84,00% slovenských spotrebiteľov prekážajú televízne reklamné bloky v priebehu filmu. Navyše až 79,80 % respondentov si myslí, že reklamné bloky prerušujúce nimi sledovaný program sú neúmerne dlhé (položka číslo 24 - ADq20). To sú súvislosti, ktoré ešte umenšuje malé publikum priamych divákov reklamy.

Na druhej strane je zjavné, že vtipná a nápaditá reklama priťahuje pozornosť a teda sledovanosť, keď v položke číslo 12 (ADq8) až 80,90 % respondentov uviedlo, že si pozrú vtipnú a nápaditú reklamu opakovane.

Takmer vyrovnané skóre prináša položka číslo 14 (ADq10) v prípade reklamy v printových médiách. 56,60% si takúto reklamu prezerá a 43,30% respondentov odpovedalo, že si reklamu v knihách, novinách a časopisoch neprezerá. A napokon je rozdiel v porovnaní s televíznym zappingom. V prostredí auditívnej reklamy, sledovanej položkou číslo 23 (ADq19) si len 27,10 % respondentov preladí stanicu, ak v rádiu zaznamenajú reklamný džingel.

Výskumná skupina AD2

Konečný nákup spotrebiteľa je cieľom a výslednicou reklamného snaženia. K výskumnej skupine AD2 boli zaradené položky číslo 8, 9, 13, 15, 16 21, 22 a 26 zachytávajúce vplyv reklamy na priamu spotrebiteľskú akciu, teda nákup.

Položka číslo 8 (ADq4) zistila, že až 50,50% spotrebiteľov si pod vplyvom reklamy opakovane zakúpi tovar, ktorý následne nepoužívajú. Tento údaj upresňuje položka číslo 9 (ADq5) zistením, že až 28,20% spo-

trebitel'ov si viac ako trikrát ročne na základe reklamy zakúpi tovar, ktorý následne nepoužíva. Predmetné zistenia nám generujú dva problémy pre nasledujúci výskum. Prvým je otázka vymedzenia účinnej sily reklamy súvisiacej s hrubou silou konkrétnej reklamnej kampane (GRP) [Plessie, 2007: 20-26]. Druhým je otázka aktuálneho rozhodovania spotrebiteľa priamo pri kúpe, kde sa odohrávajú zásadne voľby konkrétnych produktom (Rozhodovací proces sa od reklamného vplyvu „ante res“ presúva na momentálne rozhodnutie konzumenta „in res“ („in situ“). Väčší vplyv má momentálny vnem ako predchádzajúce rozhodnutie, či reklamná kampaň – predchádzajúca persúázia. [Baláž, 2007: 309]. Problematiku nákupu na základe reklamných letákov objasňujú položky číslo 15 (ADq11) a 16 (ADq12). Vyplýva z nich zaujímavý pomer medzi tými spotrebiteľmi, čo reklamné letáky prezerajú (70,40%) a tými, čo uviedli, že na základe nich aj pravidelne nakupujú (24,70%). Je však zrejmé, že sa rozhodujeme na základe dostupných (známych) informácií, bez ohľadu na to, či to pripustíme alebo nie.

Položka číslo 21 (ADq17) zistila, že až 47,90% spotrebiteľ'ov aspoň raz v mesiaci nakupuje prostredníctvom internetu, čo je ako uvidíme neskôr v analýzach Dotazníka i07 pomerne vysoké percento. Omnoho menej spotrebiteľ'ov (26,00%) pripustilo, že nakupuje odevy a predmety dennej spotreby na základe odvysielaných alebo inak zobrazených reklám. Tento údaj súvisí s nevôľou spotrebiteľ'ov nechať sa presviedčať vonkajšími vplyvmi, čím spotrebiteľia navonok deklarujú, že udržujú odstup od vplyvu reklamy na ich rozhodnutia v prípade nákupu, keďže takmer identický pozitívny výsledok nám vyšiel i v prípade položky číslo 26 (ADq22): 26,10% (33,90 % valid percent) v prípade pravidelného nákupu výrobku na základe dobrej skúsenosti s reklamou.

Výskumná skupina AD3

Hodnotové postoje sú súčasťou výskumu, keďže predznamenávajú vzťah i celkový pohľad spotrebiteľa na reklamu ako strategickú súčasť mediálneho priestoru. Sledované hodnotové postoje spotrebiteľ'ov k re-

klame reflektujú položky číslo 5, 11, 17, 19, 20 a 25 výskumnej skupiny AD3. Vybrané boli najčastejšie rezonujúce problematiky.

Otázku poškodenia spotrebiteľa reklamou odráža položka číslo 11 (ADq7), kde si až 59,20% respondentov myslí, že ich ako spotrebiteľov môže reklama poškodiť, napriek tomu väčšina spotrebiteľov (75,50%) vníma reklamu ako opodstatnenú súčasť médiálneho prostredia, ako to uvádza položka číslo 5 (ADq1). Uvedené fakty poukazujú na obozretný postoj slovenského spotrebiteľa k reklame, napriek štandardne fungujúcim prostriedkom etickej samoregulácie (PRP, Združenia na ochranu spotrebiteľa).

Pocit obmedzovania integrity a životného priestoru recipienta množstvom vnímanej reklamy rozoberá položka číslo 17 (ADq13), kde až 30,30% respondentov odpovedalo, že množstvo vnímanej reklamy obmedzuje ich životný priestor. Veľmi frekventovanou problematikou neohlásenej reklamy sa zaoberá položka číslo 19 (ADq15), kde 24,30% respondentov vníma neohlásenú reklamu prichádzajúcu na mobilné telefóny, do e-mailových a poštových schránok ako narušenie súkromia. Položka číslo 25 (ADq21) zistila, že až 43,70 % respondentov pokladá väčšinu sledovaných reklám za agresívne. Položka zároveň implicitne meria toleranciu recipienta voči reklame, ktorá je približne na úrovni 56,30%. Na túto skutočnosť nadväzuje položka číslo 20 (ADq16), ktorá mapuje celkový hodnotový postoj. Až 57,40%, respondentov zhodnotilo reklamu ako pozitívnu vec.

Výsledky

Vplyv reklamy na správanie sa spotrebiteľov je veľmi aktuálnou témou. Nielen preto, že každý jedinec je za istých okolností spotrebiteľom, ale aj preto, že reklama ako katalyzátor vplyvu na nákup – najvýznamnejšiu spotrebiteľskú akciu, prechádza v súvislosti s rozpínajúcou sa digitalizáciou médií a z nej plynúcou fragmentáciou médiálneho priestoru výraznými zmenami.

Stále viac záleží na divákoch, poslucháčoch a čitateľoch, ktoré z médií uspeje v boji o ich pozornosť a o mediálne rozpočty zadávateľov reklamy. Okamžitá interaktívnosť a znej vyplývajúca možnosť voľby nielen vlastného média, ale i jeho obsahu, ponúka spotrebiteľovi nevidané možnosti výberu a stále aktívnejšie vyhľadávanie toho, čo je pre neho v konkrétnom okamihu skutočne relevantné. Keďže sa takto fundamentálne menia spôsoby konzumácie médií, reklama musí hľadať spôsoby, ako sa prispôbiť a nachádzať takú kombináciu médiatypov, ktorá doručí k spotrebiteľovi maximálne efektívnu, nevtieravú a zaujímavú kampaň [Vítek, 2008: 7].

Pretože sme v odbornej literatúre a ani vo výsledkoch marketingových výskumov nenašli exaktné odpovede na nami stanovené výskumné otázky, koncipovali sme náš výskum prevažne exploračne. Vychádzajúc z predpokladov, pozorovaní spotrebiteľského správania a vlastných skúseností z oblasti praktického marketingu, vytvorili sme na základe výskumných otázok hypotézy a následne pre potreby štatistického testovania pôvodný výskumný formát: Anketu AD06. Jej úlohou bolo zachytiť vybrané referencie a vplyvy reklamy reflektované slovenským spotrebiteľom.

Problematika hodnoty vysielacieho času a sledovanosti

Výskumná otázka č. 1 znela: „Nie je vysielací čas v segmente televíznej reklamy nadhodnotený?“

V problematike hodnoty vysielacieho času televíznej reklamy je zreteľný nesúlad medzi poklesom priemernej dĺžky sledovanosti televízie, teda znižujúcou sa výkonnosťou televízií a medzi narastajúcou cenou televíznej reklamy. Tento jav sme označili ako nesúlad medzi dopytom a ponukou [Magaz, 2008: 25], napriek rozptylu publika. To podporujú i závery výskumov spoločnosti Milward Brown o 8,00% poklese dopadu televíznej reklamy na spotrebiteľa pri zvyšujúcej sa koncentrácii, [Plessis, 2007: 114-116] ako i Krugmanové merania rozšírených zreníc u respondentov sledujúcich televíznu reklamu a jeho sekundy (4 - 10) určujúce pozornosť spotrebiteľa, ktorú venuje reklame [Plessis, 2007: 124].

Naše závery podporujú i argumenty vysokého zappingu u Kopaliňského, a výsledky Pomieciňského ankety [Pomiecińska, 2005: 23]. Práve poslední dvaja autori nás priviedli k myšlienke zappingu. V tejto súvislosti vznikla otázka účinnosti a rovnako aj adresnosti reklamných výstupov v tomto médiatypе. Ako možno pri minimálnej reálnej sledovanosti hovoriť o adresátovi, cieľovej skupine? Aký reálny ekonomický efekt majú do reklamy investované prostriedky zadávateľa? Všetky uvedené podnety nás priviedli k presvedčeniu, že vysielací čas v segmente televíznej reklamy je nadhodnotený. Zapping vyvstal ako jeden z mála numericky vyčísliteľných argumentov, ktorý by mohol s istou relevanciou. Z predložených zistení a predpokladov sme sformulovali hypotézu H1: „Väčšina spotrebiteľov nesleduje televíznu reklamu, ale používa zapping.“ Na základe analýzy výsledkov položky číslo 7 (ADq3) a výskumnej skupiny AD1 sme zistili, že až 74,30 % respondentov uviedlo, že zvyknú prepnúť TV prijímač na iný kanál, keď zaregistrujú reklamný džingel. Teda väčšina spotrebiteľov nesleduje televíznu reklamu, ale používa zapping.

Táto skutočnosť sa podľa našich zistení výrazne podpisuje na fakte, že vysielací čas v segmente televíznej reklamy je nadhodnotený. Lebo tam, kde niet žalobcu, niet ani obvineného – kde niet diváka, niet ani sledovanosti. Len u spotrebiteľa, ktorý je vystavený konzumácii (priamej, či nízkej sledovanosti) reklamy, sa môže v určitej miere prejavíť jej vplyv pri nákupnom rozhodnutí. Kde chýba sledovanosť, niet ani vplyvu na nákup. Trendu zappingu napomáhajú i inovácie. Technologie TiVO, Sky+ a nedávno i „video-on demand“ (VOD) zhoršujú postavenie TV reklamy tým, že umožňujú divákovi reklamy preskakovať. Podobne ako aj tzv. reklamné „nárazníky“ – identity „malých reklám“ vo forme kreditu na začiatku, uprostred a na konci programu. Slúžia divákovi na rýchle pretočenie reklamných páuz. Celosvetovo prestavujú tridsaťsekundové televízne reklamy len zlomok sledovanosti a ich návratnosť je v roku 2008 porovnateľná s rokom 2000! [Springer, 2008: 8-9] Preto by zadávatelia i inzerenti mali investovanými objemami zohľadňovať reálnu sledovanosť nielen jedno-

tlivých médiatypov, ale aj v nich umiestnenej reklamy, čo - ako sme zistili, nezodpovedá realite.

Napriek uvedenému si uvedomujeme, že na nadhodnotenú cenu vysielacieho času majú výrazný vplyv ekonomické parametre. Veľkosť slovenského marketingového trhu, pretlak reklamy, ako aj obmedzená možnosť jej umiestnenia. Vôľa k zníženiu objemov inzercie dominantných zadávateľov zatiaľ nejestvuje. A súčasný stav vyhovuje najmä komerčným televíziám, ktoré napriek nekvalitnej ponuke zaznamenávajú obrovský dopyt. Predpokladáme však, že problém nadhodnenej ceny reklamy v segmente televízií v horizonte piatich rokov vyrieši trh s najviac rastúcim médiatypom – internetom, kam sa ako predpokladáme, postupne presunie i pozornosť inzerentov.

Televízna reklama ostáva, a to i napriek znižujúcej sa reálnej sledovateľnosti, stále najmasovejším prostriedkom komerčných informácií a najvplyvnejším médiatypom na trhu.

Problematika vplyvu reklamy na nákupné rozhodnutia spotrebiteľa

Výskumná otázka č. 2 znela: „Existuje priamy vplyv reklamy na spotrebiteľskú akciu, akou je nákup?“

Z hľadiska nákupu je najdôležitejšia soma konkrétneho produktu. Teória nákupov je rovnako založená na spokojnosti spotrebiteľa s konkrétnym produktom (soma). Ako to uvádzajú teórie somatického nákupného rozhodnutia Damasia a LeDouxa, založené na nákupnej otázke spotrebiteľa: „Ktorý produkt sa mi páči?“ [Plessis, 2007: 179], Podporujú ju i štúdie sympatickosti reklám z výskumu ARF a ziste]nia A. Biela z Centra pre výskum a rozvoj [Halley, Baldinger, 1991: 11, 29], kde zaznamenali silný vzťah medzi tým, ako bola reklama sympatická a medzi účinkami na predaj. Rovnako i postoje J. Spaetha z Viewfacts Inc., že sympatickosť je prognostikom predaja. Rovnako v prípade G. Browna z Millward Brown o veľkej korelácii medzi sympatickosťou a jeho indexom vnímania, ktorý súvisí s rastúcou predajnosťou. Rozlíšili sme správanie spotrebiteľa v prípade drobných opakovaných nákupov [Plessis, 2007: 198] od menej častých nákupov vyššej hodnoty.

Všetky uvedené fakty v prípade nákupov potvrdzujú silnú väzbu medzi reklamou a jej vplyvom na spotrebiteľskú akciu, akou je nákup. Preto sme pre vyhodnotenie výskumnej otázky sformulovali nasledujúce hypotézy:

H2: „Väčšina spotrebiteľov pravidelne nakupuje na základe reklamných letákov.“ Keďže sme najmä na základe analýzy výsledkov položky číslo 16 (ADq12) a výskumnej skupiny AD2 zistili, že len 24,70% respondentov uviedlo, že na základe reklamných letákov pravidelne nakupujú, konštatovali sme, že hypotéza H2 sa nepotvrdila a je nulitná. Nepotvrdzuje teda priamy vzťah medzi „letákovou reklamou“ a nákupom.

H3: „Reklama priamo nevlýva na spotrebiteľov, aby nakupovali produkty, ktoré nepotrebujú.“ Pretože sme najmä na základe analýzy výsledkov položky číslo 8 (ADq4) a výskumnej skupiny AD2 zistili, že až 50,50% spotrebiteľov si pod vplyvom reklamy opakovane zakúpi tovar, ktorý následne nepoužívajú (a tento údaj upresňuje i položka číslo 9 (ADq5) zistením, že 28,20% spotrebiteľov si viac ako trikrát ročne na základe reklamy zakúpi tovar, ktorý následne nepoužíva), konštatovali sme, že hypotéza H3 sa nepotvrdila. To znamená, že reklama priamo vplýva na spotrebiteľov, aby nakupovali produkty, ktoré nepotrebujú. A tak hypotéza H3 čiastočne potvrdila výskumnú otázku, že existuje priamy vplyv reklamy na spotrebiteľskú akciu, akou je nákup.

Prekvapením bol výsledok hypotézy H2 vychádzajúcej najmä z položky číslo 16 (ADq12). Neskrývame sklamanie, lebo práve od tejto hypotézy sme logicky očakávali jasné potvrdenie výskumnej otázky. Našu vedeckú zvedavosť však silne motivuje zaujímavý fenomén. Ide o pomer medzi tými spotrebiteľmi, ktorí reklamné letáky prezerajú – položka 15 (ADq11) - čo predstavuje až 70,40% respondentov a tými, ktorí uviedli, že na základe nich aj pravidelne nakupujú položka 16 (ADq12) – 24,70%. Bolo by špekuláciou, bez následného výskumu uvádzať, prečo len také malé množstvo respondentov pripustilo, že pravidelne nakupuje na základe letákov. Jedno je však zrejmé. Spotrebiteľ sa rozhoduje pri nákupe na základe dostupných (známych) informácií.

Z predmetných zistení nemožno vyvodit' jednoznačný záver. Môžeme len potvrdit', že existuje priamy vplyv reklamy na spotrebiteľ'ov, v prípade nákupu produktov, ktoré nepotrebujú.

Naše zistenia potvrdzuje i paradigma, že keď spotrebiteľia nakupujú, málokedy sa zamýšľajú nad reklamami, ktoré videli. Zväčša najprv premýšľajú o produkte (tovare alebo službe), ktorý chcú alebo potrebujú. Oveľa viac na spotrebiteľa vplýva konkrétny výrobok, obal, kvalita, trvácnosť, prevedenie a zloženie – teda spotrebiteľská hodnota a najmä cena (Zmena reklamy ovplyvňuje predaj menej ako cena výrobku keďže reklamná elasticita predaja je 0,1, cenová elasticita predaja je 2,5., [Tellis, 2000: 448-449]. Zároveň si spotrebiteľ' obvykle vyberá zo svojho repertoára zaužívaných nákupných zvyklostí a len výnimočne sa od nich odchuje [Barnard, Ehrenberg, 1997: 24]. Na to poukazuje i fakt, že až 75-80% nákupných rozhodnutí spotrebiteľ'ov dochádza v mieste nákupu (in situ) [Zyman, Brott, 2004: 138]. Samozrejme, do výsledkov nákupného rozhodovania spotrebiteľa vstupuje i veľké množstvo vonkajších okolností [Jachnis, Terelak, 1998: 60], ktoré nie je možné zohľadniť.

V prípade Ankety AD06 bol výskum vytvorený na štatisticky veľkej vzorke. Prebiehal prostredníctvom pôvodného priamo pre náš výskum vytvoreného výskumného formátu. Všetky procedúry až po vytváranie databáz v analytickom softwéri SPSS a kódovanie, prebiehali náročnou papierovou (ručnou) formou. V budúcnosti preto odporúčame zbieranie odpovedí respondentov prostredníctvom internetu, prípadne na spracovanie vzoriek použiť jednu z metód CAPI, často používanú v marketingovom výskume. Jej výhodou je rýchlosť spracovania, nevýhodou finančná náročnosť.

Záver

Predložený výskum reklamy je sondou do fungovania reklamy a jej vplyvu na správanie sa spotrebiteľ'ov. Kvótny kvantitatívny výskum bol založený na pôvodnom výskumnom formáte Anketa AD06. V referencii z výskumu definujeme výskumný problém, formulujeme výskumné otázky

a hypotézy, charakterizujeme použité metódy, vzorky respondentov skúmaných súborov a výbery. Opisujeme priebeh výskumu. Prinášame popis, výber a uskutočňovanie prieskumných analýz jednotlivých výskumných položiek a napokon uvádzame vybrané syntézy a súvislosti analýz jednotlivých výskumných skupín.

Výskum odkryl častú neadresnosť reklamných kampaní a mediálnym trhom predimenzovanú pozíciu v segmente televíznej reklamy. Je dôležité ďalej pracovať so získanými poznatkami a pokúsiť sa popísať trendy, či naznačiť prognózy budúceho vývoja skúmanej problematiky.

Summary

Quantitative research based on earlier research format AD06 Survey (Anketa AD06) is focused on in the present paper. In terms of most possible relevancy the research uses a broad respondent sample. The conclusions of the research sketch the problems of advertisement broadcast time, the impact of advertisement on consumer action such as purchase and the problem of advertisement's impact on the behaviour of consumer in social surrounding. The conclusions also deal with further findings, interpretation and prognosis in areas of purchase behaviour of consumers.

- [1] Baláž, I. 2007. *Vplyv reklamy (ne)vnímaný recipientmi*, in: (KO)MÉDIÁ: monografia odborných a vedeckých štúdií, Nitra: FF - Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.
- [2] Baláž, I. 2008. *Skrytá reklama v spravodajských reláciách*, Prednáška na seminári: Kritérium rôznorodosti, aktuálnosti a zrozumiteľnosti v kvalitatívnom výskume spravodajstva, 26.3.2008, Projekt Vega 1/3692/06: Kvalitatívna a kvantitatívna analýza spravodajských relácií slovenských mienkotvorných televízií, Ružomberok: Filozofická fakulta KU, 02 – 04/2008.
- [3] Barnard, N., Ehrenberg, A. 1997. *Advertising: Strongly Persuasive or Nudging?*, in: Journal of Advertising Research, No: January – February 1997, New York: Advertising Research Foundation.
- [4] Biel, A. L., Bridgwater, C.A. 1997. *Attributes of likable television commercials*, in: Journal of Advertising Research, No: June / July 1990, New York: Advertising Research Foundation.

-
- [5] Clemente, M.N. 2004. *Slovník marketingu*. Brno: Computer Press.
- [6] Halley, R. I., Baldinger, A.L. 1991. *The ARF copy research validity project*, in: Journal of Advertising Research, No: April / May 1991, New York: Advertising Research Foundation.
- [7] Hartl, P., Hartlová, H.: *Psychologický slovník*, Praha: Portál.
- [8] Mazag, M. 2008. *Reklamný trh '08: Rast spotreby a euro*, in: Stratégie, č.3/2008, Bratislava: Sanoma Magazines Slovakia.
- [9] Plessis, E. du. 2007. *Jak zákazník vníma reklamu*. Brno: Computer Press.
- [10] Pomieciński, A.: *Reklama w kulturze współczesnej*, Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, 2005.
- [11] Reifová, I. a kol.: *Slovník mediální komunikace*, Praha: Portál.
- [12] Springer, P. 2008. *Nové příležitosti pro stará média?*, Marketing & Media, Ročník IX, č. 3/2008, Praha: Economia.
- [13] Vítek, J. 2008. *Plánování tisku v rozpínající se digitalizaci médií*, in: Tisková média – Příloha týdeníku Marketing & Media, Ročník IX, č. 16/2008, Praha: Economia.

Arkadiusz Marzec, Elena Karpuszenko

***Opportunities for innovative activities
in education and prevention***

Keywords: *pedagogical innovation, education and prevention*

Introduction

Rapid progress in a variety of areas, technological advances and the accompanying cultural and awareness transitions have had far-reaching consequences for development of pedagogical science. This situation implies two directions of considerations. First of them points to the fact that the new reality opens up new opportunities (such as information and communication technologies), but it also generates new educational problems and difficulties, whereas current problems are not sufficiently solved. This is particularly noticeable in pedagogical science and educational activities. Both contemporary schools and educators should be equipped in a variety of abilities and competencies, which also include being creative and taking innovative activities. Creativity and innovativeness has become a determinant of a contemporary teacher or, according to a prominent educator, A. Nalaskowski they are even an obligation.

Considerations of the present study concern challenges and tasks the teachers must face. Therefore, they concern a way the innovativeness of education is understood and the question whether innovative activities in educational practice and prevention are possible (and necessary). Howev-

er, in order to provide the answers to these questions, one should analyse the current educational reality and at least signal current challenges. In a variety of pedagogical studies, discussions and scientific conferences, the problems of pathologies and dysfunctions of families, their deficiencies or educational difficulties caused by young people and behaviour disorders have been widely discussed [Sołtysiak, Nowakowska, 2010; Sołtysiak, Kowalczyk-Jamnicka, 2007; Sakowicz, 2004].

Cultural Transitions as an Impulse for Pedagogical Investigations

Besides commonly known manifestations of dysfunctions in the society and entities, such as alcoholism or drug addiction among children and adults, violence, increasing crime rate and educational deficiencies of the families and schools, educators must take into consideration new problems, such as e.g. effect of popular culture on young people and 'new addictions'[Guerreschi, 2006]. A synonymous expression of popular culture is mass culture, i.e. it contains 'anything which is communicated at a time to a great mass of people' [Kłoskowska, 2005: 97]. A part of educators today find that young people do not have a system of value and do not respect moral authorities; we worry about the people we educate. However, in consideration of educational patterns or the demanded values, we tend to think exclusively about those respected and accepted by the world of adults and neglect the perspective of young people, although we declare to consider it in the educational process.

It is impossible not to perceive the speed of transitions that have occurred in social life. These changes are connected with development of information and communication technologies, which, in a sense, are becoming a promoter for popular culture. Considerations of popular culture typically focus on emphasizing it as worse and on showing its negative manifestations, although its effect does not concern children and young people alone: adults are also its active participants and users. Conversely, a number of studies have emphasized rising importance of popular culture as a substantial element of socialization [Melosik, 2003: 68].

In Poland, the role and importance of popular culture in the process of education was emphasized by Zbyszko Melosik, who distinguished between its components, including consumerism, 'instant culture' connected with immediately satisfied needs, cult of body and success and 'the culture of appearance [Melosik, 2003: 68-81]. These elements of culture represent new educational challenges. Educators have noticed that young people yield to their requirements and quickly adapt to the changes. Consumerism approaches, idealization of good looks (which makes us estimate people), striving for success using all the available means (including those which are morally unacceptable) or at the cost of the others are typically emphasized. Another feature is dominance of our own good over the social good. Specific terms have even started to be used, such as 'global teenager' or 'generation X' [Melosik, 2003: 84-88] in order to describe young people who live according to the ideology of popular culture.

According to Z. Kwieciński, a 'socialization shift' can be observed, which means that a considerable role in education of young people and children and introducing them into social life is fulfilled by media or peer groups rather than conventional institutions [Melosik, 2003: 68]. This implies the necessity of new outlook on conditions of education of young people, which K. Rubacha defines by means of such terms as ambivalence [Witkowski, 1997: 142-143] and decentration. First of them indicates the existence of 'ambiguity, uncertainty and interpenetration' [Rubacha, 2003: 61] of different values. In pedagogical practice, this means consideration of not only previous patterns which are deemed to be demanded, but also facing the values of the popular culture, since their role and importance cannot be ignored in education, with particular focus on determination of the new method of understanding of these values.

Decentration means 'acceptance of the state of a number of cultures which cannot be reduced, prioritized or approached within the categories of universality' [Rubacha, 2003: 62]. In the aspect of education and pedagogical work, this means abandoning the accepted vision of the reality and the necessity to consider different approaches and views without assessing

them. This necessity is also conditioned with the presence of a powerful media, the Internet, which allows for learning a variety of perspectives in very short time. Therefore, pedagogical activities will be 'negotiating, with young people, meanings, different versions of the reality and behaviours (which come from both teachers and students) and vision of developmental changes which can be the effect of education' [Rubacha, 2003: 63; see also: Melosik, 2001: 47].

Both categories emerged in the pedagogical science as reactions to social and cultural transitions, including more and more influential popular culture. 'New addictions' should also be taken into consideration. These include addition to media (Internet, television, mobile phones), nutritional disorders or use of a variety of supplements in order to achieve and maintain the demanded slim body, drug abuse to keep being effective in order not to lose chance to be promoted.

Therefore, all of them call for using different (then previously used) educational solutions in practice.

Outlook for Pedagogical Innovation

The dictionary of foreign terms by W. Kopaliński defines innovation as 'introduction of something new, a newly implemented thing' (<http://www.slownik-online.pl/kopalinski/5A71EDB9DECA10C8C12565E30026D687.php>, as of 4 March 2011).

Furthermore, this term originates from Latin *innovatio* ('renewal') or *innovare* ('renovate, refresh, change') [Ibidem]. In science, innovation means 'any idea, behaviour or a thing which is qualitatively different from the previous ones' [Pietrasiński, 1970: 8]. In other words, this means a new cultural value or a specific type of changes [Wróblewska, 2008: 9]. Therefore, innovativeness is closely related to changes, and direction of these changes must be in effect assessed as positive and demanded.

Pedagogical innovations are understood as 'any changes that occur in the domain of education, teaching, organization and conditionings of school and other forms of education [Pólturzycki, 2003: 332]. With this

understanding, innovation means both implementation of reforms, changes in organizational system of education and also use of new concepts and modernization of existing solutions or a new methods of operation and new roles [Wróblewska, 2008: 7-10].

Innovativeness involves creative activities of a teacher which assumes searching for new forms and methods in educational and didactic processes. However, according to A. Nalaskowski, 'knowledge resources collected in e.g. library, show how extensive this area is and how much you have to know in order to make any discovery. Hence, making anyone be creative is 'flattening' and relativisation of the act of creation. It resembles forcing people to invent something, which can be found, in a more perfect form, in a room next to us' [Nalaskowski, 2009: 79].

The question remains whether it is necessary to invent a new method of education or preventive procedures in order to become an innovative teacher? According to the citation above, pedagogical output collected throughout the centuries is impressive, with a number of current solutions promoted as new ones having their sources of previous experience. Therefore, it is worth considering innovative activities of educators in categories of abilities to use the existing solutions in new situation and in relation to new problems rather than thinking up or discovering new things. It seems that innovativeness might also consist in consideration of a number of different abilities, not necessarily convergent with our beliefs, including the perspective of young people. It can be assumed that innovative teachers/educators today are those who are able to negotiate meanings with young people rather than implement the 'policies of self-exclusion', being devoid of influence through neglecting discussion, which makes its conditions unacceptable to the young people' [Melosik, 2003: 69].

Universal Fundamentals of Innovative Prevention

Sometimes it seems that the teachers, who yield to the pressure of the necessity to search for new solutions and to be creative or innovative, cease to be effective. There are a number of examples of teachers who simply do their job, who are respected and admired by students, in consideration of their needs and aspirations. The obligations of each school include prevention aimed at different manifestations of individual and social pathologies, whereas school can and should adapt the programs to the needs of the students. In consideration of this fact, preventive programs are developed each year in schools, aimed at prevention of addiction to psychoactive substances. The preventive measures are supposed to be implemented by school learning mentors and home room teachers. These programs are predominantly implemented by means of talks and lectures where young people are provided with the knowledge of negative effects of alcoholism and drugs.

The problem lies in that the young people have sufficient knowledge about properties and effect of drugs, acquired from peers or the Internet. This knowledge deters young people for a short time, because they do not realize a real threat and are convinced that this problem does concern them. Sadly, in consideration of the rise in the number of addicted adults, one cannot expect that young people will behave the other way. In effect, different studies have shown that the number of teenagers who drink alcohol and take drugs have soared, and the growing popularity of 'legal highs' (Polish *dopalacze*) cause the reduction in the age of initiation. The researchers who have investigated the reasons for taking psychoactive substances emphasize such dominant motives as family and school problems, boredom and desire to experience something new and interesting or pressure from a peer group that a young person cannot stand up to [See: Pospiszyl, 2008; Sierosławski, 2005; Fatyga, Rogala-Oblękowska 2002; Jędrzejko 2009].

Therefore, statistics show that the activities are ineffective. Therefore, it would be worth looking at the preventive activities from another point of view. Instead of passing knowledge, it is possible to educate young people through cooperating with them. Innovativeness of young people or educators can be reflected in a new approach to students, ability to creatively use the existing output, because a number of methods (including the programs of prevention) can be only found in publications or they are implemented in only few educational centres. As mentioned above, innovative activities consist in practical application of the existing output, and facilitation and modernization of work of educators [See: Marzec, 2008: 23].

Modernization is also possible in preventive and educational work. The literature in this subject area widely describes the types of preventive programs (information, education, and intervention, programs of alternative activities or environmental changes), strategies (detering, informative, activating or affective education) or dominant trends (showing the necessity to implement specialized environmental programs aimed at e.g. girls or risk groups to promote positive life skills) [Gaś, 1999: 25-33; Dziewiecki, 2003: 24-40]. Each of these programs focuses on separate problems, although it seems that alternative and activating measures, which promote positive skills, should be particularly emphasized.

The pedagogical science proposes a holistic outlook on prevention and creation of its integral model. According to e.g. M. Dziewiecki, it is not 'a transfer of knowledge that is a precondition for effectiveness of preventive programs but promotion of positive bonds, patterns and norms of behaviour' [Dziewiecki, 2003: 40]. The author emphasized the elements which are closely related with education and, in consideration of an integral model, he referred to qualitative changes in prevention i.e. the changed approach among the people who take preventive measures (involvement of young people), promotion of positive competencies among young people and focus on the entity rather than the substance or another pathological phenomena [Dziewiecki, 2003: 42-44].

In consideration of these facts, preventive and educational activities should be focused on those measures which are aimed at development of a variety of skills (assertiveness, cooperation, constructive solving problems and conflicts, coping with stress and other skills useful for social life) and supporting young people in searching their own identity through allowing them to realize alternative forms of spending leisure time in consideration of their interests and needs. With this aim in view, it is worth to involve young people to take a variety of initiatives. The students should be also treated as partners and co-participants in the activities. The subjectivity of a child has been long recognized in pedagogical science, and their right have been stipulated in a relative international and Polish legal acts [See: Marzec, 1996: 360].

Children have right to make decisions on their own future and their activities. One of these opportunities includes youth programs of peer support. These programs are not an absolute novelty: they have emerged throughout the recent decades and their components can be traced back in the activities of educators of the interwar period, e.g. J. Korczak. In consideration of the postulate of the subjective approach to students and the use of the need for activity and self-realization of young people, they seem to be worth popularizing. Therefore, the objective of these programs is 'to open up opportunities for young people getting involved in social activities which allow for making decisions on their personal lives and local societies, and taking responsibility for themselves and their own environment; teaching teenagers the ability to oppose to a negative peer pressure connected with involving them in antisocial and self-destructive activities: developing a variety of abilities and feeling competent in terms of social, interpersonal and intra-psychical functions' [Gaś, 1999: 44].

These activities include programs of peer pressure, which are aimed at helping peers adapt to new conditions (such as transition to another rung in education) or adoption of positive social roles (e.g. through development of interests). Another group is programs of peer counselling. Their task is to getting young people involved in helping peers solve a variety of

problems and difficulties. The idea of this program considers the importance of peer group and moral authorities in lives of young people. The programs of peer participation should also be emphasized. They stimulate young people to set tasks on their own, take activities which are important to them and take responsibility for these actions, thus proving competent in different social roles [Gaś, 1999: 44-50].

Moreover, activities by young people can also be used in organization of leisure time. The offer aimed at young people is frequently not adapted to their needs and interests and often does not match popular trends among young people. The reasons for this status can be the lack of material, financial and professional resources. It also seems that it is insufficient number of professionals who could organize attractive (to young people) classes (dancing, martial arts, survival camps) that is becoming the cause of abandoning the organizations of attractive forms of spending leisure time, although a number of publications have reported such innovative activities [Gutowska, 2004: 11-13; Kurzeja, 2008: 182-185].

However, the practice shows that when the young people are offered to realize the forms of spending leisure time which are attractive to them, they will be willing not only to get involved in equipping the places for realization of the exercises but they will also take care of the facilities and adapt to all the requirements. One example is the situation in one of the cities in Silesia region, where young people were asked to organize skate-park in the dedicated area instead of practicing skating tricks in urban facilities and on the streets. Young people not only got involved in this task, but they also actively participate in promotion of this way of spending free time among their peers. Another example is a group of university students at the Jan Długosz Academy in Częstochowa, Poland, who, seeing a majority of children spending holiday time outdoors, organized the action of Cinema in the Clothes-Horse (*Kino na trzepak*), which consisted in watching a number of films, followed by the discussion about the contents of these films.

Another opportunity is social dancing or modern dancing, which are more and more popular among young people. Teenagers learn to dance through looking at older friends or practice in rooms adapted from desolate industrial facilities or buildings. Experience of dancers can be successfully used through giving them access to rooms in schools. It is also essential to develop sport and recreational activity of young people since it is sport which is the most popular activity that young people spend time on. Undoubtedly, survival camps or schools are able to satisfy the need of young people for experiencing strong emotions and adventures.

Furthermore, in order to effectively use sport and recreation in education of young people, two types of changes must occur. On the one hand, it is necessary to change the approach to organized activities (physical education classes), both among students and teaching staff. This involves bringing back educational functions in educational centres. Although the Ministry of Education has recently proposed changes in approach to physical education, and schools will have more freedom in organization of sport and recreation activities, it is necessary to implement wider changes in the system of education in order to effectively use education through sport. The focus is in particular on realization of the value of physical recreation and its importance to satisfactory functioning of human within the society. Therefore, a systematic education among the societies to promote health is necessary. On the other hand, it is also important to create a number of attractive opportunities for active spending of leisure time (sport fields, cycling paths, swimming pools etc.).

In the beginning of present considerations, we mentioned the role of the Internet in life of contemporary human in consideration of the fact that it is young people who are the most active user of this media. Therefore, it is worth emphasizing the opportunities for its utilization for preventive purposes. This can be achieved through on-line counselling or psychological support [Aouil, 2007: 175-185]. In Poland, one of these forms of support makes use of a variety of different hotlines which are operated by experts.

Therefore, it is worth considering the fact of searching for information in the Internet and providing them with professional support.

There are a number of initiatives in different cities in Poland, whereas a part of them are described in dedicated journals and a part of them is known only to local inhabitants. Their wider use can be conducive to education of young people providing that instead of striving for instilling previously adopted identity patterns in young people we will consider changeability and variety of the reality today.

- [1] Aouil, B. 2007. *Pomoc psychologiczna online w systemie profilaktyki i poradnictwa psychologicznego studentów*, in: Sołtysiak, T., Kowalczyk-Jamnicka, M. (eds.). *Zjawiska patologiczne wśród młodzieży i możliwości przeciwdziałania*, Bydgoszcz: Wyd. UKW.
- [2] Dziewięcki, M. 2003. *Profilaktyka uzależnień w szkole*, in: Telka, L. (eds.) *Programy profilaktyki uzależnień. Z doświadczeń autorów*. Katowice: Wyd. Śląsk.
- [3] Fatyga, B. Rogala-Oblękowska J. 2002. *Style życia młodzieży a narkotyki. Wyniki badań empirycznych*. Warszawa: Wyd. ISP.
- [4] Gaś, Z. B. 1999. *Młodzieżowe programy wsparcia rówieśniczego*, Katowice: Wyd. Śląsk.
- [5] Guerreschi, C. 2006. *Nowe uzależnienia*. Kraków: Wyd. Salwator.
- [6] Gutowska, W. 2004. *Nauczanie tańca w szkole – fragmenty innowacji pedagogicznej*, „Lider”, nr 6.
- [7] Jędrzejko, M. (eds.). 2009. *Narkomania. Spojrzenie wielowymiarowe*. Warszawa: Wyd. Fundacja Pedagogium.
- [8] Kłoskowska, A. 2005. *Kultura masowa. Krytyka i obrona*. Warszawa: Wyd. PWN.
- [9] Kurzeja, A. 2008. *Niekonwencjonalne metody oddziaływań resocjalizacyjnych względem dzieci ulicy*, in: Kozaczuk F. (eds.) *Efektywność oddziaływań resocjalizacyjnych*. Rzeszów: Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- [10] Marzec, A. 2008. *Innowacje w pracy i opiece na terenie szkoły*, in: Motow I., Marzec A. (eds.) *Innowacje w opiece i resocjalizacji młodzieży*. Częstochowa: Wyd. AJD.
- [11] Marzec, A. 1996. *Prawa dziecka w rodzinie – mit czy rzeczywistość*, in: Marzec D. K., *Opieka i wychowanie w okresie transformacji systemowej*. Częstochowa: Wyd. WSP.

- [12] Melosik, Z. 2001. *Kultura instant – paradoksy pop-tożsamości*, in: Nałaskowski A., Rubacha K. (eds.). *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia*. Toruń: Wyd. UMK.
- [13] Melosik, Z. 2003. *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji*. in: Kwieciński Z., Śliwerski, B. (eds.). *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2. Warsaw: Wyd. PWN.
- [14] Nałaskowski, A. 2009. *Pedagogiczne złudzenia, zmyślenia, fikcje*. Kraków: Wyd. Impuls.
- [15] Pietrasiński, Z. 1970. *Ogólne i psychologiczne zagadnienia innowacji*. Warsaw: Wyd. PWN.
- [16] Pospiszyl, I. 2008. *Patologie społeczne*. Warsaw: PWN.
- [17] Pólturzycki J. 2003. *Innowacja pedagogiczna*, in: Pilch T. (eds.) *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2. Warsaw: Wyd. Żak.
- [18] Rubacha, K. 2003. *Nowe kategorie pojęciowe współczesnego wychowania*, in: Kwieciński Z., Śliwerski B. (eds.) *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2. Warsaw: Wyd. PWN.
- [19] Sakowicz T. (ed.). 2004. *Rodzina i szkoła wobec przemocy*. Kielce: Wyd. Jedność.
- [20] Sierosławski, J. 2005. *Używanie alkoholu i narkotyków przez młodzież szkolną. Raport z ogólnopolskich badań ankietowych zrealizowanych w 2005 r.*, Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii, Warsaw 2005. Wersja elektroniczna na stronie www.narkomania.gov.pl
- [21] *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych W. Kopalńskiego*, <http://www.sloownik-online.pl/kopalinski/5A71E0B9DECA10C8C12565E30026D687.php>, stan na dzień 04.03.2011.
- [22] Sołtysiak, T., Kowalczyk-Jamnicka, M. (eds.). 2007. *Zjawiska patologiczne wśród młodzieży i możliwości przeciwdziałania*. Bydgoszcz: Wyd. UKW.
- [23] Sołtysiak T., Nowakowska A. (eds.). 2010. *Młode pokolenie: ofiary czy sprawcy przemocy*. Bydgoszcz: Wyd. UKW.
- [24] Witkowski L. 1997. *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Warsaw: Wyd. IBE.
- [25] Wróblewska, T. 2008. *Wstęp. Innowacje pedagogiczne*, in: Motow I., Marzec A. (eds.), *Innowacje w opiece i resocjalizacji młodzieży*. Częstochowa: Wyd. AJD.

Danuta Marzec, Wanda Zych

Voluntary work as an innovative approach to social work

Keywords: *social work, voluntary work*

Political and social transitions in Poland and economic and financial crisis today were accompanied by unfavourable phenomena which affected a considerable part of the society. Increasing unemployment, the lack of professional stability, reduction in material status in a number of families and even poverty have caused that a number of people threatened with social exclusion. This causes inability to participate in a variety of forms of activity, helplessness, susceptibility to violence and attempts against human dignity (according to the definition by the UN) [Młyński, 2008: 5].

Social deprivation as a life status connected with unsatisfied need, with particular focus on the needs on an economic level, have caused growing demand on social support services. Social poverty, which is particularly noticeable in democratic societies, is inseparably connected with social work, which is a part of the system of social support.

Social work deals with interactions between humans and the social environment which affects the ability of meeting life commitments, minimization of distress and realization of the needs and aspirations. It is a process of a specific mediation between the entities and societies, which makes them be able to satisfy their life-related needs [Olubiński, 2004: 21]. The Social Work Act of 2004 points to fundamental goals of social work.

The rescuing goal is focused on ensuring fundamental living conditions to people who are devoid of them, for either objective or subjective reasons. The compensation goal focuses on meeting individual needs of humans, who, due to their health status and reduced level of psychophysical abilities, cannot do this on their own. The protective goal consists in minimization of a negative effect of the factors which cannot be changed; the promotion goal is achieved through solving problems and difficulties among people and groups in order for them to reach higher quality of life. Social work must be characterized by a fast and proper diagnosis of the environment the entities live, personal contact with customers, flexibility and short time of decision making. Social workers initiate activities required for normalization of family situations, promote self-help activities and maintain contact with institution which support families. In practice, support for people excluded and threatened with exclusions focuses mainly on satisfying their fundamental needs through cash support and social work. These activities frequently do not motivate for independent activity, which leads to an increase in demanding attitudes and being dependent on social support. Voluntary work faces these challenges in social support centres, which, if professionally organized, are a supplementation of social work, because they allow for activation of both the people in need and local communities. Volunteers who look after the customers in social support centres prevent their marginalization and make others realize the potential of each person in overcoming difficulties.

Short Historical Outline of the Idea of Charity and Voluntary Work in Poland

In Poland, social support and help resulted mainly from a specific national situation, martyrdom, strong effect of Christian religion and, in recent years, social and political enslavement. This support was predominantly based on activities taken by voluntary workers. Their essential role fell on the periods of Partition of Poland, World War I and II and the period of the People's Republic of Poland [Kromolnicka, 2005: 48]. Poland has a

long and very rich tradition of development of philanthropy and charity, both in social and cultural aspect and the aspect of organization in terms of social support based on activation of people to transform environments they live in [Encyklopedia, 2008: 219].

In 966, with adoption of Christianity, Poland became substantially affected by the influence of the Western Christian culture, which was a new element in Polish conditions since the previous support was based on solidarity of families, whereas the mercy towards other people provided the basis for being a good Christian [Zasada-Chorab, 2004: 33]. In Poland, charity activities were performed by churches, parishes, religious brotherhoods, which were aimed at support for the poorest in order to achieve their goals; among other things, they run the hospitals. Those days the hospitals were a place of mercy and charity, they performed functions of shelters for pilgrims, poor people and children, and hospices for terminally ill people: remedial and therapeutic functions were treated marginally. With the course of time, the Church performed its charity activities through caring for those in need and creation of religious orders of men or women for these purposes [Skidmore, Thackeray, 1996: 42].

Development of nobles' democracy in Poland was conducive to formation of new social ideas. A. F. Modrzewski argued that the state should intervene in social affairs, education, culture and, first and foremost, in Church's affairs [Kwieciński, Śliwerski, 2005: 110], because it was the Church which took care for the people who suffered from poverty. Parishes were obliged to take register of the poor, orphans and other people who experienced social oppression [Leś, 2001: 23]. The brotherhoods supported from the funds collected from membership contributions or charity fund-raising also emerged.

The 16th and a half of the 17th century saw a deep economic crisis in the Republic of Poland, caused by a numerous wars with Swedes and Tatars, who ravaged the cities and villages. The extent of war damages was every serious for Polish nation. The pauperization of the society, developing beggary, poverty and rising demand for charity support were observed

[Kępski, 2002: 44]. Social activities in Poland were focused on social care and educational activities of the Catholic Church, philanthropic brotherhoods and religious communities. The support was joined the state, which consisted in financing food for those in serious need. This support also involved Polish nobles, monarchs, representatives of middle class and clergy.

The 18th century marked the period of the Age of Enlightenment, when philanthropy became a state problem. The Church and its charity character was criticized, it was blamed for development of beggary and improper use of hospitals. The attempts were made to create a supervising authority to manage public charity. The reforms were aimed at ordering of financial situation in charity institutions and definition of the principles of giving support, introduction of secular management in hospitals and coordination of philanthropic activities, and preventing beggary. A change in the doctrines of philanthropy was observed, which was caused by economic transitions and the demand for labour and providing the member of the societies with opportunities to earn money. Economic revival and work obligation was an instrument of the authorities for fighting the poverty. The forced labour institutions and philanthropic workshops also emerged those days.

During the period of Partition of Poland, when Poland's independence was lost, the Poles, in order not to lose their national identity, took a variety of conspiracy activities towards protecting the value of the lost homeland. Philanthropic activities were performed according to the principles imposed by the invading countries. The scope of the activities by social associations was reduced. Almost all the established institutions were forced to act in conspiracy.

The outbreak of World War I caused aroused faith in reclaimed independence through self-organization and social solidarity. On the other hand, war activities in the area of Poland caused high mortality, of which 50% was children below 15 year of age and significant destruction of the country and removal of a number of social care institutions. This caused

that new initiatives of support for the victims of war were implemented. One of the first forms of support was the proclamation by the Bishop Adam Stefan Sapieha in 1914. His appeal was responded by the establishment of Biskupi Komitet Pomocy dla Dotkniętych Klęską Wojny (the Bishop's Support Committee for the War-Stricken People). The support came from a variety of charity organizations. The second important institution in Poland was Centralny Komitet Obywatelski (the Central Citizens' Committee), which performed a custodial function and run shelters for adults and children unable to exist independently. In 1915, the function of the Committee was taken by philanthropic and social care organization, Rada Główna Opiekuńcza (the Central Social Care Council).

After regaining the independence, the support was provided in particular to orphan children by charity organizations, diocese committees of the Catholic Church and the Orthodox Church and private persons. One of the first organizations was established in 1918, Główny Komitet Powracających do Kraju (Central Committee for the People Returning to Poland), followed by the establishment of another philanthropic organizations, e.g. Towarzystwo Opieki nad Dziećmi Katolickimi (the Society for Care for Catholic Children) or Caritas association. In the course of organization of the state, the authorities took over some competencies of social organizations, which caused the change in philanthropic functions. After implementation of the Social Support Act in 1923, foundations and associations performed supplementary functions in terms of social care, educational, curative and cultural activities and, from 1919, the activities of the associations were regulated by Tymczasowy Dekret o Stowarzyszeniach (the Temporary Decree of the Associations) [Leś, 2001: 64].

During the interwar period, philanthropic activities were also performed by a number of secular and religious organizations such as catholic charity associations, societies of Mosaic and Evangelical religions, religious orders, brotherhoods of mercy and non-habit orders and a number of other organizations which had survived from the period of Partition of Poland.

During World War II, all the social organizations of the Second Polish Republic were prohibited by the invader; however the Catholic Church, cloisters, orders and their charity organizations e.g. Caritas demonstrated invaluable self-organization and solidarity, taking over the charity, philanthropic and conspiracy activities. The forms of social self-defence and self-help included the underground activities in the form of secret education and patronage care, which proved a significant devotion of the Polish nation. Due to the social role played by these activities during the period of occupation; the attention should be also paid to Główna Rada Opiekuńcza (the Central Social Care Council), established by Germans to replace Polish organizations, whose goal was to represent the interests of Polish social organizations. The invaluable role was also played by the Polish Red Cross, Catholic Church, Związek Spółdzielni Spożyców RP „Społem” (Association of Consumers’ Cooperative Społem), owners of private enterprises and individual who protected the people of culture and art [[www.wolnotariat.org.pl/\(7.03.2011\)](http://www.wolnotariat.org.pl/(7.03.2011))].

The first months after the World War II was completed saw a significant demand for social support. Social activity of the people who survived the economic crisis and regaining the independence was so significant that a number of secular and religious organizations were re-established and the press was reborn in very short time. The eighties of the recent century marked a turning point in structural and political transitions in Poland. NSZZ Solidarność was established, which stimulated the society to philanthropic activities, and social organizations were reborn. Revival of Polish society to be active made the authorities fear that they would lose the control of the reality. The year 1981 brought a slowdown and disabled voluntary activities.

Martial law in Poland caused that social activities were moved to conspiracy. However, economic crisis and pauperization of the society in the eighties forced the authorities to raise tolerance for secular and religious social organizations.

A considerable role was played by the Catholic Church, which became the shelter for Solidarity underground and the target of charity support from a variety of donors and institutions from a number of foreign countries.

In the period of democratic transformation, the revival of charity and philanthropy was observed. Poles established a variety of associations, organizations and foundations, recognized by the state.

The term voluntary work started to be used in Poland in the seventies of the 20th century. This form of social work was introduced by young people connected with the Oaza (Oasis) youth association in Catholic Church and students, educators and sociologists. They started individual work with children from orphanages and pathological families. Their activities consisted in helping them doing homework, managing leisure time or spending holiday together. Since 1984, an organization which recruits voluntary workers in the developing countries has been very active. This organization is closely related to the United Nations Volunteers (UNV), which is the UN's programme.

Recent decade has seen a significant development of voluntary work in Poland. It is focused today within non-governmental organizations with 3 million volunteers, of which 65% include students, 20% are pensioners and 15% are people who work (www.wolnotariat.org.pl / (7.03.2011)). Young people also work in other organizations and movements which are not included in the statistics and help children, the disabled, the ill and the poor.

Therefore, development of voluntary work fell on the period of rapid economic transitions, the period of globalization and modernization of the world. In this situation, a number of people are unable to adapt to new reality, they feel apprehensive and seek support and help.

Social Services based on Voluntary Work with the Example of Selected Institution

Under new political conditions, social care centres were quickly re-established and found their way towards implementation of voluntary work ideas and including them in their statutory activity. This was facilitated by the Act of 24 April 2003 on public utility activities and voluntary work.

Full-time social worker today would be unable to meet the needs of the society without a crowd of voluntary workers. Activity of voluntary workers is noticeable in all domains of social life: it is not limited to charity or support activities. Their commitment and competencies will be used in the areas of social support, culture, ecology, recreation, public safety, education and teaching. Voluntary workers often perform the work which others are not willing to do, e.g. they work in hospices. It is impossible not to notice and not to appreciate the role they perform and it is difficult to find a social institution or social care and educational centre which would not be helped by voluntary workers [Kromolnicka, 2005: 95 and further].

The support from voluntary workers consists in their supplementary activities; they support and extend the activities of social workers. Volunteers contribute to social work with their new ideas, unconventional forms of work and implement innovative solutions to the system of social work. An asset for voluntary work is that they are not attached to routine activities, they respond spontaneously and authentically. Voluntary workers, through their activities, reduce the dependence of an entity on state social support, stimulate cooperation and support during crises or raise faith among the people who are looked after in their own abilities. The role of voluntary workers in working with dysfunctional families is invaluable. Mutual trust makes them become confidants and advisors, which is not always possible for full-time social workers. Through considerably extended contact with customers, a voluntary worker sees a specific difficulties and complexity of their problems, weaknesses, dissimilarities and inter-

ests. Voluntary workers, who have this knowledge, might suggest the customers a variety of forms of activities in community centres, common rooms, day care centres, schools and clubs. They facilitate contacts and help during entering into cooperation, discovering positive factors in the environment and sources of changes, development of knowledge, skills and self-assuredness; they are responsible for environmental education [Kromolnicka, 2005: 97].

Support from voluntary workers is indispensable in implementation of social contracts. Social workers define the problems to be solved with customers, whereas voluntary workers can verify them, assess throughout the period of contracts, notify the problems and difficulties which arise and, if possible, help solve them. After agreement with social workers, they can correct methodical mistakes, maladjustment of tasks to actual abilities or competencies of a customer at individual stages in realization of the contract. Voluntary workers help others through performing a variety of functions and tasks in local communities, social care centres, family houses, hospitals, orphanages and they use a variety of forms of support of compensational, preventive and rescuing activities. Volunteer work is necessary for all local communities, with particular focus on activities performed in the afternoon, on weekends or holiday among children and young people. They suggest a variety of useful forms of spending the leisure time, help develop interests and show new perspectives. Supporting young people is not mere reacting and support in crisis situation they found themselves in, but also opening up opportunities for finding their own passions, interests and showing the areas which might be the field of personal activeness. Volunteers perform an invaluable role in hospitals, hospices, shelters for the homeless, social support centres; a number of institutions rest their activities exclusively on voluntary work. The year 2011 was named the European Year of Voluntary Work.

In the institution included in the study, i.e. Miejski Ośrodek Pomocy Społecznej (City's Social Support Centre), ca. 70 workers are employed, including mainly young people who are school or university students aged

15 to 25 (ca. 40%), ca. 30% are the people aged 26-40 years, with secondary or university education level. Over half of the volunteers are single people, unmarried or divorced, 30% of them are professionally active, and the remaining part of these people are supported by the families of pensioners or retired. They assessed their material status as satisfactory or good. Among the motivations for working voluntarily, they mention the need for gaining professional experience (ca. 30%), the need for helping others ca. 30%), being unemployed, the lack of other occupations and boredom (20%), the need for requital for previous support and hoping that their support will be given in return by others (ca. 20%).

Activities by voluntary workers focus in particular on:

- helping others in doing homework at the student's homes or in common rooms, the programme of Pogotowie Lekcyjne (Homework Emergency)
- administrative and office work in social care and family services divisions
- care for the ill at their homes e.g. shopping, cleaning, reading newspapers, walking with the customers
- helping social workers in day care centres to perform cleaning work, organization of occupational and physical therapy, organization of events
- organization of day camps, sport and recreation events or cultural and educational events for children and adults.

The volunteers cooperate with social workers who diagnose the needs of the customers and are coordinators and supervisors of all the activities.

In the centre described in the present study, a programme of *Wolontariat w Ośrodku Pomocy Społecznej* (Voluntary Work in Social Care Centre) has been implemented since 2003. The aim of the programme is to satisfy the needs of the families with educational deficiencies, people physically challenged and the elderly who are the customers in these centres and to stimulate local social activities.

Volunteers who take part in the program are supported by a supervisor from the division of social care and a group of specialists for voluntary work, guided by a coordinator. The support provided by these people in difficult situations is aimed at prevention and, in consequence, abandoning the work by the volunteers.

An important objective of MOPS (City's Social Care Centres) is to create a model of support for families, the disabled and the elderly in solving their problems. The model is based on cooperation of individual systems which function in the area of support activities. The systems are represented by a range of non-governmental organizations, institutions of local level, social workers and volunteers. This allows for a complex support and acceleration of the process of gaining self-independence and limitation of the dysfunctions.

After familiarizing with the situation of the people and families subjected to support granted by the Centre, the needs for volunteer work were identified in particular in the following environments:

- broken, dysfunctional and educationally deficient families,
- families of solitary people, the disabled and the people who are provided care services,
- customers in day care centre.

The programme was implemented in stages.

The first stage (September – November 2003) focused on the first group of volunteers (ca. 10-15 people) who work in favour of the families which are educationally deficient. The volunteers were responsible for:

- showing the methods of proper care of children,
- keeping households,
- doing homework,
- training of social abilities and pointing to the demanded behavioural patterns,
- movement and relax games for hyperactive children,
- care for children when parents take part in therapies and support groups,

- conversations with young people about family and personal problems and providing them with information about specialized support.

The second stage is searching for volunteers who are willing to work for the disabled and seniors, with particular focus on the residents of daily care centre, people who are terminally ill and make use of care services. The planned activities of volunteers in favour of the elderly and the disabled include in particular:

- preventing solitude and isolation
- facilitation of contacts with the community
- helping with small household activities
- organization of free time
- therapeutic activities.

These activities are supervised by a coordinator who is responsible for implementation, realization and evaluation of the programme, performs the role of a leader and a guardian for the volunteers. Among the methods of control, they employ interviews, reports and participant observation of volunteers.

Initial diagnosis of the needs is developed by a social worker, or coordinator of social care services, together with a customer. In consequence, the initial scope of duties is defined for a volunteer. The social worker, after familiarizing with the situation, fills in a questionnaire which is then passed on to a coordinator. The coordinator and the social worker visit a customer, talk to them and suggest a visit by a volunteer.

The database contains information made available by a customer, which will be supplemented by the social worker and coordinator. The database allows for searching and ordering information about e.g. personal data, dysfunctions or the needs.

An effective method of recruitment is handing out leaflets with information about volunteer programme in the City's Social Care Centre and advertisements in local newspapers. Distribution of leaflets and lectures

on voluntary work are organized in secondary schools, universities and a variety of organizations.

The candidates are selected by means of an interview based on a questionnaire. In final phase of the meeting, a coordinator and a volunteer make arrangements concerning the time and the scope of support and duties. After analysis of the data, the coordinator makes final choice and the candidate is informed about the decision.

The people qualified to the programme are initially trained by the coordinator. The trainings concern the problems of organization and the specific nature of voluntary work, the scope of activities performed by the Centre and selected customers.

After agreement between the involved parties, the coordinator introduces a volunteer to the environment; they familiarize with customers' expectations. The coordinator, customer and volunteer define the time and the scope of work, and the way the corrections can be made in these factors.

As a result of these activities, volunteers and customers enter into contacts and the first independent volunteers' visit in the environment is organized.

The first contract is typically concluded for a period of month, which is necessary to become acquainted with each other and to familiarize with the details of the work. After a month, either party can withdraw from further cooperation.

A volunteer who participates in the programme obtains a list of the literature on the problems they will have to cope with. Apart from self-learning, they are also provided opportunities for conventional methods of education, i.e. lectures and trainings.

Volunteer course in the form of lectures covers theoretical and practical domains, whereas trainings are focused on case studies.

Trainings for the staff typically concern improvement in cooperation with volunteers who work in favour of the customers of the Centre.

A key for a long-term cooperation with volunteers is to stimulate the sense of self-esteem, being important and dedicated to mission connected with their work. The City's Social Care Centre uses the remuneration through mission. This means that volunteers are supposed to perform socially useful task and their efforts are compensated by a corresponding 'psychological gratification' used by a coordinator. This gratification is realized through interpersonal contacts with volunteers and sense of being a member of a group.

It has also become a tradition to organize solemn meetings on the International Volunteer Worker Day (5 December) and granting small gifts and diplomas.

Coordinators sometimes contact customers in order to familiarize with cooperation of the parties, with particular focus on:

- whether a voluntary worker performs all the duties of the contract,
- whether a customer and a volunteer entered into a positive contact,
- whether a customer is satisfied with the services,
- customer expectations of further activities.

The coordinator also talks with a volunteer about achievements, problems, expectations and plans. Changes in the scope of the duties are possible through contact with the coordinator.

Coordinators also fill out the customer contact forms and volunteer contact forms. The forms are used to record each contact with these people, the needs, suggestions and problems. They are a documentation of the performed work.

As results from the interviews with volunteers, the most of them are satisfied with the work they do (ca. 70%) and emphasize the opportunities for self-realization through helping others and opportunities of meeting other people.

In summary, Wolontariat programme stands the test as an innovative form of social work and provides mutual benefits of this type of activity.

-
- [1] Dubiński, A. 2004. *Praca socjalna. Aspekty humanitarne i pedagogiczne*, Toruń.
 - [2] Kępski C. 2002. *Idea miłosierdzia a dobroczynność i opieka*, Lublin.
 - [3] Kromolnicka, B. (eds.). 2005. *Praca socjalna w organizacjach pozarządowych*, Toruń.
 - [4] Kromolnicka, B. (eds.). 2003. *Wolontariusz w życiu społecznym środowiska lokalnego*, Szczecin.
 - [5] Kwieciński, Z., Śliwerski, B., (ed.). 2005. *Pedagogika*, Warsaw.
 - [6] Leś, E. 2001. *Zarys historii dobroczynności i filantropii w Polsce*, Warsaw.
 - [7] Młyński, J. 2008. *Deprywacja społeczna integralną częścią pracy socjalnej*, „Praca socjalna”, 4, Warsaw.
 - [8] Skidmore, R.A., Thackeray M.G. 1996. *Wprowadzenie do pracy socjalnej*, Warsaw.
 - [9] [www.wolontariat.org.pl./](http://www.wolontariat.org.pl/)(07.03.2011).
 - [10] Zasada-Chorab, A. 2004. *Kształtowanie się zawodu pracownika socjalnego w Polsce*, Częstochowa.

Lidia Pawelec

Pozycja ojca we współczesnej rodzinie

Father's position in the contemporary family

Keywords: *pedagogy, education, upbringing*

Obecność ojca w procesie wychowania jest ważna i konieczna, niemal niemożliwa do zastąpienia. Ojciec dostarcza dziecku takich bodźców i wzorów w jego rozwoju społecznym i moralnym, których nie może zaoferować mu matka [Wiczak, 1987: 16].

W związku z funkcjonowaniem w różnych grupach społecznych każdy człowiek pełni określone role społeczne. Do takich ról należą role rodziców i dzieci. Nie są one jednak czymś stałym i na przestrzeni wieków ulegały wielu przeobrażeniom.

Kulturowe wzorce i reprezentacje ojcostwa ewoluowały powoli. Zmiany w kulturze ojcostwa zaszły najpierw na Zachodzie na przełomie lat 70. i 80. ubiegłego wieku. Obecnie widoczne zwiększające się oczekiwania wobec ojcowskiego zaangażowania w opiekę nad małymi dziećmi. Mężczyźni stają się bardziej opiekuńczy, odkrywają bliższe emocjonalne relacje ze swoimi dziećmi, dzielą z matkami radości i trudy opieki nad potomstwem. Według nowego wzorca ojciec odnosi się ze szczególną czułością do niemowlęcia i nie wstydzi się tego okazywać. Ojcostwo nie rozpoczyna się zatem w chwili pojawienia się dziecka w rodzinie, ale już w czasie pla-

nowania potomstwa. Współczesny ojciec towarzyszy kobiecie we wszystkich ciężowych zabiegach i przygotowaniach, często jest również obecny w trakcie porodu [Majka-Rostek, 2011].

Bardzo długo funkcjonował w rodzinie model patriarchalny będący spuścizną kultury starożytnej Grecji i Rzymu, a chrześcijaństwa. Jego charakterystyczną cechą była silna pozycja ojca, który był głową rodziny (*pater familias*) oraz jej reprezentantem na zewnątrz w życiu społecznym i publicznym. Władza ojca wewnątrz rodziny odznaczała się silnym autorytetem i przyznawała mu funkcję sędziego w sprawach rodzinnych. Miał on decydujący wpływ na przyszłe losy poszczególnych członków rodziny, a jego podstawowym zadaniem było zabezpieczenie materialnego bytu rodzinie [Pospiszył, 1980: 63].

W rodzinie patriarchalnej więzi ojca z dziećmi miały charakter instrumentalny. To matka pełniła rolę piastunki domowego ogniska i ją z dziećmi łączyły więzi uczuciowe, ojciec natomiast hołdował autokratycznemu stylowi wychowania opierającemu się przede wszystkim na systemie nagród i kar. Zwykle nie wchodził on w głębsze związki ze swoimi dziećmi, a ich wzajemne stosunki miały charakter czysto rzeczowy [Wolicki, 1982: 184].

Upowszechnienie się rodzin nieprodukcyjnych stało się przyczyną klasycznego patriarchy z polegającego na pełnym podporządkowaniu członków rodziny władzy ojca. Podejmując pracę zawodową poza domem przestał on być szefem rodzinnego „zakładu pracy”. W ten sposób rodzina wyzwoliła się spod produkcyjnej władzy ojca i jego wielowiekowej obecności w gronie rodzinnym. Jednak często był on jedynym żywicielem rodziny mógł więc wywierać na nią dość duży wpływ.

Sytuacja ta spowodowała, że życie rodzinne zaczęło koncentrować się przede wszystkim wokół matki, która przebywała na co dzień w domu i kierowała życiem rodzinnym. Ojciec przebywał co prawda większą część czasu poza domem ale jego udział w podejmowaniu ważnych decyzji był jeszcze znaczny. Uniezależnienie rodziny od ojca zaczyna się w momencie wyjścia kobiety na pozarodzinny rynek. Żona uniezależnia się ekonomicznie od męża jednak nie powoduje to egalitaryzmu małżeńskiego. Stopnio-

wo zmieniają się też relacje między rodzicami i dziećmi – młodzież wyzwala się spod arbitralnej władzy starszych, wyraźnie maleje dystans między rodzicami a dziećmi [Tyszka, 2003: 31].

Koniec tradycyjnego, patriarchalnego modelu rodziny przygotowywany był przez wiele różnych przemian historycznych. Za punkt zwrotny tego procesu uznaje się zakończenia II wojny światowej, kiedy ojcowie powrócili do domów, będąc niemal obcymi ludźmi w stosunku do swoich dzieci, wychowywanych przez samotne matki. Przed ojcem stanęły więc nowe zadania, musiał stać się ojcem-wychowawcą. Proces upadku tradycyjnej władzy ojcowskiej pogłębiał się jeszcze w późniejszym okresie, burząc dotychczasowy model ojca jako głowy rodziny [Delumeau, Roche, 1995: 373-377].

Potrzebna była zatem nowa koncepcja ojcostwa. Relacje współczesnego ojca z dziećmi mają charakter bardziej ekspresyjny, uczuciowy. Powodem tego jest niewątpliwie nowy wzór męskości, według którego młody mężczyzna jest wrażliwy, co daje mu szansę pełnienia dojrzałych ról męskich męża i ojca. Ojciec nie pełni w dzisiejszych czasach roli autorytarnej, jest raczej strażnikiem rodzinnego bezpieczeństwa [Pospiszyl, 1996: 17]. Nie można jednak stwierdzić, że ojciec przejął rolę matki, która do tej pory kształtowała uczuciową atmosferę w domu. Stosunki między ojcem a dzieckiem opierają się bowiem na niepowtarzalnej, jakościowo odmiennej więzi i nie można ich porównywać z więzią matki i dziecka.

Mężczyzna staje się ojcem przede wszystkim w sensie psychicznym. Biologiczne ojcostwo nie pociąga żadnych zmian w jego organizmie, zmiany te zachodzą jednak w sferze psychiki i ducha. Pragnąc dziecka przyszedł ojciec chce „coś pozostawić po sobie”, przekazać dziecku określone wartości, włączyć je w świat kultury [Ryś, 1997: 69]. To warunkuje w jakimś stopniu rolę jakie spełnia w rodzinie będą ojcem.

Miłość ojcowska ma nieco inny charakter niż macierzyńska. Przede wszystkim nie jest bezwarunkowa. Ojciec kocha dziecko dlatego, że spełnia ono jego oczekiwania, kocha te cechy, które są zgodne z jego wymaganiami. Od matki różni się też tym, że jego miłość może osłabnąć lub zaniknąć

w okresie dorosłości dziecka. Wszystkie te cechy nie oznaczają jednak, że ojcowska miłość jest słabsza ale że pełni w życiu dziecka zupełnie inne funkcje. Jest konieczna, ponieważ stanowi dla dziecka zachętę do dalszego rozwoju i wytycza w jakim kierunku ma ono postępować [Pospiszył, 1986: 5-9].

Aby zdobyć u dziecka autorytet współczesny ojciec powinien:

- kochać dziecko i wychowywać przez miłość,
- żyć w zgodzie z zasadami i wartościami, które usiłuje wpajać dziecku,
- rozmawiać z dzieckiem, mówić i słuchać, co ono mówi,
- wymagać od dziecka tego, na co dziecko stać,
- nie stosować taki metod jak zastraszanie, zawstydzanie czy ośmieszanie dziecka,
- oceniać konkretne zachowania, a nie „całość” dziecka,
- nie kreować w oczach dziecka wizji własnego nieomylnego autorytetu [Witczak, 1987: 122-127].

Role pełnione przez ojca w rodzinie różnią się nieco w zależności od płci dziecka. Córka od ojca uczy się przede wszystkim, jak układać swe relacje z mężczyznami. Między trzecim a szóstym rokiem życia dziewczynki czują silne romantyczne przywiązanie do ojca, którego uważają za najprzystojniejszego i najbardziej fascynującego mężczyznę na świecie. Wygląd, praca i zainteresowania ojca, jego stosunek do żony i córki kształtują w pewnym stopniu obraz mężczyzny, którego córka będzie chciała w przyszłości poślubić. Dziewczynka potrzebuje zatem przede wszystkim ojca oddanego rodzinie, dla którego jest równie ważna jak syn [Spock, 2000: 50-53].

Bardzo ważną rolę ojciec pełni w życiu syna. W przeszłości zainteresowanie ojca synem wiązało się z koniecznością przekazywania mu fachu i warsztatu pracy. Ojciec musiał syna wiele nauczyć, aby dorobek jego życia nie zmarnował się [Eicherberg, 1998: 64-65]. Dziś ojciec kształtuje osobowość syna, pokazuje mu jak żyć i kształtuje wzór męskości, do jakiego syn będzie dążył w przyszłości.

Ojciec może stać się wzorem osobowym dla dziecka, jego modelem. Zdaniem badaczy bardziej jest modelem dla syna. Chłopcy bez zahamowań identyfikujący się z ojcem, który w ich oczach posiada autorytet mający swe źródło w zdecydowanie męskich cechach zachowania się, są bardziej dojrzałi uczuciowo i nie przejawiają stanów lękowych. Na chłopcach bardziej niż na dziewczynkach odbija się długa nieobecność ojca w domu. Udowodniono, iż dorośli mężczyźni dobrze przystosowani społecznie, którzy odnoszą sukcesy, mieli ojców opiekuńczych i poświęcających im wiele czasu, z którymi łączyła ich wewnętrzna więź i zaufanie. Mężczyźni społecznie źle przystosowani zwykle pochodzą z rodzin dysfunkcyjnych, w których rodzice żyli niezgodnie, ojciec zaś był mało opiekuńczy, słaby i neurotyczny [Bławat, 1999: 93-99].

Ojcostwo zobowiązuje ojca, aby dziecku, któremu przekazał życie towarzyszył na drodze rozwoju aż ku pełnej dojrzałości, zawsze szanując jego godność. Wyłącznie ojciec, który jest w bliskiej relacji ze swym dzieckiem już od okresu prenatalnego i wczesnego dzieciństwa zna jego upodobania, gdyż zna intuicyjnie mechanizmy myślowe dziecka.

Dla syna to ojciec jest wzorem męskości, ojcostwa i tego, jak być mężem. Dla córki matka stanowi wzór kobiecości, macierzyństwa i tego, jak być żoną. Edukacja ta może przebiegać w sposób formalny i nieformalny, ale często nieformalne nauczanie wywiera na dziecko większy wpływ, gdyż to, co odbiera ono zmysłami, może docierać do najgłębszych pokładów jego osobowości.

Dorastający chłopcy potrzebują dobrego wzoru zwłaszcza w okresie dojrzewania. Poszukują super-bohatera, którego mogliby naśladować, imponującego im idola. Jeśli ojciec jest dostępny i wystarczająco atrakcyjny, wybiorą go. Jeśli jednak nie można na nim polegać, a on nie interesuje się nimi, dyskwalifikuje siebie jako wzór. Wówczas chłopcy szukają innego przywódcy, z którym będą mogli się utożsamić i może to być ktoś niewłaściwy [Bławat, 1999: 93-99].

Konieczność uczestniczenia ojca w procesie wychowania dziecka uznawana jest za jedną z podstawowych prawd pedagogicznych znanych od

najdawniejszych czasów. Zagadnienie wpływu ojca na rozwój psychiczny dziecka jest więc coraz lepiej opisanym zagadnieniem przez literaturę naukową. Liczne badania wskazują, iż w miarę rozwoju dziecko spostrzega u ojca coraz więcej cech, które mu imponują i staje się on dla niego atrakcyjną osobą, wartą naśladowania. Naśladując ojca dziecko uczy się funkcjonowania w społeczeństwie i przestrzegania zastanych tam reguł [Gaś, 1995: 117-128].

W miarę dalszego dojrzewania społeczno-moralnego dziecka, ojciec przestaje oddziaływać na jego psychikę jako konkretna osoba, ale staje się symbolem. Moment, w którym do tego dochodzi traktowany jest jako początek najważniejszego etapu rozwoju. Im bardziej dziecko pokocha ojca i przyswoi sobie jego poglądy i zasady, tym łatwiej stworzy sobie jego symbol, umożliwiając mu właściwe przystosowanie się do warunków życia społecznego. Pociąga to za sobą prawidłowe tworzenie relacji z innymi w dorosłym życiu [Gaś, 1995: 117-128].

Badania nad osobowością dzieci, które pozbawione były kontaktów z ojcem i jego miłości wskazują liczne jej zaburzenia. Są to:

- zaburzenia związane z przystosowaniem się do pełnienia ról społecznych,
- mniej dojrzałe formy zabawowe,
- trudności w przystosowaniu się do wymagań panujących w grupie,
- mniejsza samodzielność,
- brak poczucia bezpieczeństwa, lękliwość,
- nieumiejętność sprostania stawianym obowiązkom,
- częste niepowodzenia w nauce,
- niedojrzałość społeczna,
- brak osobowego wzoru męzczyzny,
- homoseksualizm,
- trudności z właściwym pojęciem roli kobiety i pełne zidentyfikowanie się z nią,

- wcześniejsze rozpoczęcie życia płciowego, większe zainteresowanie mężczyznami u kobiet [Pospiszyl, 1980: 147-155]; [Rembowski, 1986: 177].

Rola ojca jest więc niepodważalna. Ma on być przede wszystkim wychowawcą. Jego zadaniem, analogicznie do biologicznego zrodzenia dziecka przez matkę, jest „rodzić” je jako nową istotę przez wychowanie. Rolą ojca jest wytwarzanie w rodzinie atmosfery bezpieczeństwa, uczestniczenie we wszystkich aspektach życia rodzinnego [Delumeau, Roche, 1995: 390].

Summary

A father's presence is important and necessary, and almost impossible to replace in the upbringing process. The father gives his child such stimuli and patterns in his social and moral development which his mother is not able to offer him.

In connection with functioning in various social groups every human being fulfils definite social roles. The roles of parents and children belong to such roles. However, they are not something stable and have undergone many transformations over the centuries.

The father's role is unique. First of all, he is supposed to be a tutor. His task is, similarly to the biological mother who gives birth to her child, to "give birth" to him as a new creature by upbringing. A father's role is to create an atmosphere of safety in the family, and participate in all aspects of the family life.

- [1] Bławat, A. 1999. *Potrzeba obecności ojca w rodzinie*, „Studia nad Rodziną” 1999, nr 2.
- [2] Delumeau, J., Roche, D. 1995. *Historia ojców i ojcostwa*, Wydawnictwo Volumen, Warszawa.
- [3] Eichelberger, W. 1998. *Zdradzony przez ojca*. Wydawnictwo DO, Warszawa.
- [4] Gaś, Z. (red.). 1995. *Psychologia wychowawcza stosowana*, UMCS, Lublin.

-
- [5] Rembowski, J. 1986. *Rodzina w świetle psychologii*, WSiP, Warszawa.
- [6] Majka-Rostek, D. 2011. *Zaangażowane ojcostwo – specyfika współczesnego wzorca kulturowego*, „Kultura i Historia”, nr 20, dostępne online [na:] <http://www.kulturaihistoria.umcs.lublin.pl/archives/2786>
- [7] Pospiszyl, K. 1996. *Czy zmierzchn rodziny patriarchalnej?*, „Problemy Rodziny” 1996, nr 6.
- [8] Pospiszyl, K. 1986. *O miłości ojcowskiej*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa.
- [9] Pospiszyl, K. 1980. *Ojciec a rozwój dziecka*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- [10] Ryś, M. 1997. *O miłości, małżeństwie i rodzinie*, Oficyna Wydawnicza – Poligraficzna „Adam”, Warszawa.
- [11] Spock, B. 2000. *Rodzicom o dzieciach*, Wydawnictwo Rebis, Poznań.
- [12] Tyszką, Z. 2003. *Rodzina we współczesnym świecie*, PWN, Poznań.
- [13] Witczak, J. 1987. *Ojcostwo bez tajemnic*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa.
- [14] Wolicki, M. 1982. *Podstawowe koncepcje i rodzaje ról ojca w rodzinie*, „Homo Dei” nr 4.

Marta Motow-Czyż

Effective and innovative methods of scoliosis treatment

Keywords: *scoliosis, methods of scoliosis treatment*

Introduction

Body posture has been long a focus of a variety of research projects conducted by many orthopaedic surgeons, physical therapists and the people employed in physical education. An enormous amount of deviations from the pattern of correct body posture has been observed as a consequence of technological advances and dynamic changes in lifestyles. Contemporary life, which are predominantly based on sedentary lifestyles, reduced physical activity or lack of this activity and longer working or learning time have caused the more frequent incidence of faulty posture. The most serious and the most frequent problems is scoliosis. Z Śliwiński argued that there are 20% of children at the developmental age have scoliosis [Śliwiński, 2008: 1]. Therefore, it can be concluded that scoliosis can be numbered among lifestyle diseases and, if untreated, or treated ineffectively, the scoliosis is likely to progress and other scoliosis-related disorders and diseases might develop.

Scoliosis is a medical condition of the spine which results from the spine's deviation from correct position in three planes of the spinal profile. As a consequence of this deviation, the spine is bent to the left or to the

right in frontal plane. A lordosis occurs in saggital plane in the apex of the curve arc, whereas a rotation of vertebrae is observed in transverse plane. Changes in the three planes cause a series of disorders in motor organ, respiratory or cardiorespiratory systems.

Development and genesis of scoliosis depend on the two factors. The first of them is an etiological factor, whereas the other is a biomechanical one. Etiological factor causes the disturbance of static and dynamic equilibrium of the spine. As a result of this disorder, an arched spinal curve appears in frontal plane in one direction, termed primary curve. In the area of this curve, on the concave side, the flexibility is deteriorated and the intervertebral discs become narrower. As a result of gravity and unsymmetrical load to intervertebral discs on one side and increased force distribution on the other, structural changes are triggered in the vertebrae, which is difficult and sometimes even impossible to be treated. These changes include wedged vertebra, which results from the effect of opposite forces. Further changes result in rotation of the vertebra in transverse plane. It is defined as a rotation of a vertebra around the spinal axis. During rotation, corpus vertebrae are always pointed towards the convexity of the curve and the arch with processes is pointed towards the concavity. The rotation is followed by torsion, also termed the phenomenon of vertebra twist, along the vertical axis of the spine towards the convexity of the curve [Tuzinek, 2004: 38].

A characteristic feature of scoliosis is gibbus costalis, which is a consequence of rotation. It is developed as a result of dislocation of ribs caused by vertebrae twisting towards the rear on the convex side and towards the front on the concave side. A lumbar prominence is formed in the area of lumbar spinal section of the spine. These changes result in modifications in the area of cardiorespiratory system. The rotation, which causes a dislocation of ribs, contributes to the deformation of thorax and dislocation of internal organs, thus disturbing their function. In the case of advanced scoliosis, the lung on the convex site is compressed, whereas the lung on

the concave side overtakes the function of the other and is subjected to partial emphysema [Kasperczyk, 2004: 53].

Primary curve causes disturbances to balance and statics of body trunk. Nevertheless, the system strives for regaining balance and shifting the point of gravity. Consequently, a secondary (compensatory) curve is formed, oriented towards the other side with respect to the primary one. Contrary to the primary curve, the secondary curve is regarded as a positive phenomenon.

Depending on the degree of progression, there is a scoliosis of the first, second, third and fourth degree, with the following values of Cobb angle:

1st degree, up to 30°: clinical symptoms exhibit deviation of the line of spinal processes from the vertical line,

2nd degree, up to 60°: structural changes in vertebrae and intervertebral discs are observed. A gibbus costalis is formed as a result of rotation or lumbar prominence at the scoliosis in L section.

3rd degree, up to 90°: far-reaching structural changes, wedging and torsion of the vertebrae, rib and pelvis deformation.

4th degree, over 90°, development of more serious symptoms [Owczarek, 2009: 340].

According to the cause of formation, the scoliosis can be categorized as functional, structural and idiopathic. The first case concerns the muscular and capsuloligamentous apparatus. Principally, these are smaller curves, with one arch with low progression which is easy to be treated. The second one, structural scoliosis, occurs in the case of changes in osseous structures. These include wedging of discs, rotation or torsion. They are principally multi-arc cases of scoliosis with intensive progression: treatment of these disorders is not easy. In the case of idiopathic scoliosis, which is the most frequent case, the cause remains unknown, whereas the characteristic features are similar to those of structural type [Kowalski, Hurło, 2003: 34].

With regard to the types of scoliosis, there are three types of symptoms characteristic of this disorder. Among them are the symptoms of the first,

second and third order. The symptoms of the first order include changes affecting the spine and sacrum, such as anterior posteriolateral spinal curve, vertebrae rotation, torsion and wedging. The symptoms of the second order concern skeletal elements which are directly connected with the spine. These include gibbus costalis on the convex side, impressio costalis on the concave side, dislocation of thorax towards the convex side, inclination of thorax, torsion of thorax and protruding hips. The symptoms of the third order concern the sections which are distal with respect to the spine. These symptoms include waist triangle, shoulder and arm asymmetry.

Considering the variety of characteristics of scoliosis, it should be noted that, regardless of the progression of the curve and the symptoms which accompany the curve, scoliosis has significant effect on everyday existence of patients and the jobs they perform. The curvature with the angle of 60° does not only reduce respiratory volume of lungs but it also limits heart's stroke volume. F. Sastre argues that in the case of serious scoliosis in children, deformation might also cause paralysis of the lower body and pathological changes in internal organs [Sastre, 2008: 49]. Furthermore, J. Nowotny notes that scoliosis contributes to a limited range of motion of the spine in sagittal and frontal planes [Nowotny, 2000: 52]. Therefore, one disorder is followed by a series of changes which affect functions of human body. In order to prevent them, the treatment must follow as soon as possible.

Study Aim

There is a great variety of methods of scoliosis treatment. It should be noted that treatment of scoliosis begins after a very careful diagnosis of the disorder. Among a plethora of treatment methods are the procedures ranging from pioneer methods of correction through more or less effective procedures to the most innovative methods. The present study aims at presentation of selected effective and innovative methods of scoliosis treatment which are used today by doctors and physical therapists.

Discussion

Treatment of lateral spinal curves is a problem which is extraordinarily complex. It requires application of multilateral procedures. The general aim of each method of treatment is to:

- remove or reduce deformation,
- preservation of the obtained correction through introduction of habitually correct body posture,
- stopping progression of the illness if the correction is impossible.

Each of them differs in their procedures used in order to obtain the correction.

There is a plethora of methods of correction of scoliosis. They include conservative and surgical methods. There are many conservative methods. The main aim of these is to control spinal curvature and prevent from further progression. Nowakowski A. and Łabaziewicz L. stressed that the aim of conservative methods is to ensure that the exercises are performed so that the curvature does not exceed 45 degrees after the completion of the period of growth [Nowakowski, Łabaziewicz, 1997: 407-413]. Furthermore, W. P. Blout argues that the conservative methods of scoliosis treatment are only a supplementation of surgical and orthopaedic interventions [Blout, Bolinski, 1967: 919-925]. Moe J.H also underestimated the important effect of physiotherapeutic treatment of scoliosis [Moe, 1957: 69-184].

One of the methods used in scoliosis treatment is PNF (Proprioceptive Neuromuscular Facilitation). As a proprioceptive method, it affects the improvement of activities in motor centres through stimulation of proprioceptors which exist in muscles, tendons, ligaments and articular capsules. The PNF method is aimed at re-education or reconstruction of a particular motor function, lost as a result of an illness. The movements used in this method match the natural muscle motion and follow the natural movements of a healthy human [Adler, Beckers, Buck, 2008: 20]

The main assumptions of this method include:

1. *Application of a global and complex movement, in which the element of rotation is regarded to be as fundamental, combined with the inclined plane of the movement.*

2. *Technique of proprioceptive stimuli, used through gradually increasing manual resistance, which helps perform a coordinated movement within a particular range.*

3. *A comprehensive utilization of a muscular synergism in order to maximally excite the weaker muscle groups [Białek, 2001: 220-221].*

The PNF method is the most frequently used procedure for scoliosis treatments. It utilizes the patterns of movement with a specific pattern in three planes. Analysis of the parameters of curvature allows for application of suitable movement patterns for upper/lower extremities, scapulae, shoulders and pelvis, which allows for obtaining the necessary correction in three planes. Furthermore, the resistance is applied to specific places in order to obtain the best effect possible. Through application of a suitable position and correction in this position, the method prepares a child for performing everyday activities with optimally corrected spine and pelvis. Unlike previous methods of treatment, this method is based on research projects which have demonstrated that spinal curvature is also connected with disturbances in the central nervous system [Benson, 1998: 1619-1698]. At developmental age, these disorders cause deviations in central nervous system that lead to the asymmetry of motor activity and, consequently, incorrect position of the spine. The progressing deformation of the spine leads to an increased asymmetry of bodily functions. This elevated asymmetry is 'understood' by the nervous system as a norm, which causes that children cease to sense the correct body position. Therefore, PNF method allows therapists, through suitable movement patterns, to correct the faulty posture and, consequently, affect the nervous system, stimulate changes in habitual movements and improve sensing the position of the body. In his study *Możliwości zastosowania PNF w leczeniu skolioz (Opportunities of application of PNF method for treatment of scoliosis)* [Białek, 2001: 220-221], M. Białek notes that scoliosis of the first degree

without structural changes can be corrected after 2-3 months of therapy, whereas in the case of structural changes, the curvature angle is insignificantly improved and the body posture is considerably better. In conclusion, this method seems to be effective and has been increasingly popular in treatment of scoliosis today.

Based on a detailed and long-term research, professor Santos Sastre developed other methods of scoliosis treatment. With regard to children with scoliosis lower than 25 degrees, this researcher developed a set of exercises which are performed by a child assisted by their parents. In order to achieve this, parents are instructed how to perform exercises properly. For the first three months they work alone with children at home. Then the first progress check is carried out. The next check takes place half a year after commencement of the therapy using the recommended exercise set. These checks are aimed at verification whether the recommended procedure is correct. In the case of scoliosis lower than 25 degrees, this method is used until the period of ossification is ended.

Another procedure is used in the case of scoliosis over 25 degrees. To treat this type of scoliosis, the professor S. Sastre developed a FED system (Dynamic and Tridimensional Therapy of Scoliosis), which is based on three-dimensional stabilization of the spine, accompanied by its elongation. The method is one of the conservative procedures for treatment of not only scoliosis but also other types of pathological spinal curvatures. It uses specialized equipment named FED, which reduced the angle of rotation during the operation which takes 30 minutes. There are three therapeutic phases in FED:

- phase of elongation,
- phase of fixation,
- phase of derotation (regression of curvature) [Sastre, 2008: 172].

The precondition for proper treatment using this method is consecutive occurrence of these phases.

During the phase of elongation, a scoliotic patient, with body trunk immobilized by means of an orthopaedic corset, is placed in a FED equip-

ment, where they are subjected to elongation force. Consequently, according to S. Sastre, the following occurs:

- dividing of corpus vertebrae between each other, which balances the differences between the convex and concave sides of the curvature,
- reduction in pressure to half-vertebrae located in concavities,
- reduction in pressure to articular processes on the concave side,
- reduction in asymmetry of intercostal spaces between the convex and concave sides [Sastre, 2008: 173]. Additionally, as a result of elongation, the ligaments and tendons are extended on the concave side. The tissues in the area of curvature are better nourished and vascularized. In this phase, after the application of the force, a functional reduction of the curvature is obtained, which corrects the pathological shape.

During the next phase, the patient is hung in the middle of the FED equipment. The mechanical arm is placed on the apexes of greater curvature. Another stage of this phase is location of the most distal segments of the main curvature on the concave side and fixation of the pelvic crest at the front and the rear. Then, the curvature apex is pressed by means of the arm in order to induce fixation of the adjustment. Consequently, a reduction in the curvature in the apex occurs. Positioning of the mechanical arm at a particular angle on the concave side of the curvature allows for derotation of the spine. This procedure helps subject the pathological curvatures in the spine to tension. This results in an enhanced therapeutic effect of the elongation phase and prepares the body for another phase. During the next phase, the mechanical arm, which performs a rocker bend and derotation of the curvature according to its own axis, causes deformation of the spine.

Spine correction in the next phase, i.e. derotation and regression of curvature, is obtained by combining the pulling and derotary movement while extending. S. Sastre emphasizes that this type of movement is achievable only in this method, by means of a device designed by the researcher. Re-

gression of curvature is obtained through *application of a mechanical arm at the angle between a support point and the line of force generated by the engine, reducing this angle depending on the rotation angle* [Sastre, 2008: 179]. As a result of this procedure, the mechanical arm performs a series of therapeutic reactions because the pressure it generates affects the withdrawn ribs which form the posterior convexity of the hump. C.E. Aubin and H. Libelle suggest this therapeutic effect based on the three-dimensional method of correcting deformation [Aubin, 1997: 629-635], [Labelle, 1996: 629-635].

This method proved successful in reduction of the rotation angle, through application of the force of 70kg to the curvature arc. The effects include:

- decompression of the epiphyseal plate on the concavity side,
- growth of the epiphyseal plate,
- changes in the forces acting on neurocentral plates, causing inhibition of rotation.

Z. Sliwiński notes that application of this method for scoliosis treatment helps affect not only musculofascial structures but, first and foremost, it results in even pressure on the cartilage. Even pressure contributes to regaining the proper mechanism of vertebrae growth [Śliwiński, 2008: 1-3]. Therefore, it can be concluded that this method, although not easy, favourably affects the scoliotic posture, corrects it and is particularly effective in idiopathic scoliosis treatments.

Another method of scoliosis treatment was developed as a result of long-term investigations and experience of the doctor Rudolf Ociepka. This type of scoliosis is characterized by lordic scoliosis with fast progression and considerable rotation of the spine. They develop as three-dimensional disturbances in the area of the primary curve. It occurs in the sagittal plane as a result of antecurvation, flat back and deepened lordosis. Lateral plane exhibits lateral deviation, whereas rotation (which deteriorates the posture) occurs in transverse plane. Many researchers, including K. Zelke in 1981, argue that the rotation of the curvature is the most important char-

acteristic of curvature progression [Zelke,1981]. When treating scoliosis, the efforts should be taken in order to prevent rotation or, when it occurs, a force should be applied in order to reduce it. Therefore, the method proposed by R. Ociepka affects the three planes of curvature concurrently, including the rotation where the disturbances occurred. It is also termed SAKIS (*System Aktywnej Korekcji Idiopatycznych Bocznych Skrzywień Kręgosłupa – system of active correction of idiopathic lateral spinal curvature*). This method uses specialized equipment, such as:

- corrective scoliotic belt for selective strengthening of intravertebral involuntary muscles of the convex side of the curvature,
- scoliosis corrector for triplanar correction of curvature in the area of curvature arc.

Furthermore, R. Ociepka proposed the antigravity-kiphositic exercises, whose main aim is prevention and correction of scoliosis in frontal and sagittal plane, reducing load to articular processes and correction of flat back and thoracic lordosis [Ociepka, 2008: 26]. He noted that typical exercises aimed at strengthening dorsal muscles affect primarily sagittal plane [Ociepka, 2008: 22]. Progressive idiopathic scoliosis, i.e. the disorder which is formed throughout the developmental period of child's life, requires triplanar effect. Therefore, although typical corrective exercises for strengthening dorsal muscles reinforce muscle corset, improve body posture and improve cardiorespiratory capacity, they do not correct the curvature [Zelke, 1981].

The special exercises using anti-scoliotic belt proposed by R. Ociepka refer to the principle of unilateral strengthening of the muscles on the convex side of the curvature arch which says that standing on one foot causes tension of the muscles on the opposite side of the spine [Żuk, 1972]. This principle also refers to unilateral load of the upper extremity in thoracic section. The load in the left hand results in tension on the right side of the spine. This principle was used in the exercises with scoliotic belt. R. Ociepka wrote that *....in order to obtain a sustained effect of correction, one should selectively strengthen the involuntary muscles on the convex side*

of the curvature [Ociepka, 2008: 44]. Because there are no opportunities of selective strengthening of involuntary muscles, an individual technique was employed. Lifting of the upper extremity on the concave side of the curvature against the resistance of the spring results in tension of the muscles of the concave side whereas a contraction of involuntary intervertebral muscles is stimulated. Moreover, in order to strengthen involuntary muscles during the phase of maximal correction, a tension should be maintained for several seconds. These exercises are more effective in the position of lying on the back and deepening of the curve in lumbar section.

In the case of scoliosis corrector proposed by R. Ociepka, the patient takes a position in the apparatus while kneeling and stabilized by means of hip and arm locks. The thoracic brace is placed over the costal hump, whereas lumbar brace is attached over the lumbar prominence. In order to obtain the triplanar correction of thoracic section, the patient lifts the concave side of the back as high as possible, whereas the brace on the convex side locks the costal hump. Thus, the induced kyphosis in the concave side of the curvature in saggital plane and derotation in transverse plane stimulates correction of the spine in frontal plane. This allows for triplanar correction in thoracic section. Additionally, the kiphotic movement affects the contracted muscles on the concave side redressingly. Furthermore, the brace placed over the lumbar prominence is aimed at preventing from an increase in lumbar prominence [Ociepka, 1993: 151]. Nowadays, when progressive idiopathic scoliosis is a frequent occurrence, this method provides opportunities for triplanar correction. Despite difficulties the contemporary orthopaedics and traumatology encounters in terms of aetiology and fast progression of scoliosis, this method seems to be effective and innovative.

Ryszard Haręźlak developed a method of scoliosis treatment which, similarly to SAKIS, takes into consideration a triplanar corrective effect. This method also restores:

- proper bend of the spine and the arc,

- reduces load to articular processes through strengthening of the convex side,
- has a kiphotic effect, thus derotating the spine.

A special-purpose triplanar corrector, a corrector for the lumbar section and a system of free exercises to be performed at home were developed in order to stimulate the correction. According to R. Hareźlak, a great advantage of this method lies in selection of initial positions. Properly chosen positions act selectively on the muscles of the concave side, stretch them, derotate the spine and strengthen the muscles on the convex side of the arch [Hareźlak, 2002: 15].

The exercises performed on the scoliosis corrector require marking spinous processes in the front bend position in order to fix each lateral arch of the curvature. The patients are positioned in the scoliosis corrector in the position of two-legged kneeling, whereas thorax rests on the supports. The patient performs asymmetric rubber tension until arch correction or hypercorrection is obtained. Correction of scoliosis should be monitored carefully and the effects of correction should be checked by means of palpation. If a patient has a costal hump, the rubbers should be fixed below on the convex side and redression pads should be used on the concave side. This will cause the spine to derotate. It is recommended to perform the exercise using the device in sets of 10 to 20 repetitions (time of sustained tension of expander rubbers: ca. 5-10 seconds).

The effect of triplanar corrector is supplemented by lumbar corrector. This contributes to kiphotic arrangement through using a low grip of a ladder rung (individual selection). Low grip is necessary if idiopathic scoliosis is characterized by flattened thoracic kyphosis or deepening of lumbar lordosis. In this case, redression pads are also applied, located on the concave side of the curvature, thus obtaining derotation. The results of the study presented by R. Hareźlak demonstrated that the method, due to a triplanar nature of the effect on the curvature, is numbered among the extraordinarily good methods of treatment. Analysis of the results of the therapy carried out with this method among 1,050 children during the

school year 2000/2001 confirmed that the improvement was achieved in 89.3% of them. Therefore, the data point to an improved effectiveness of this method [Haręźlak, 2002: 16].

Conclusions

Nowadays, scoliosis and, more specifically, idiopathic scoliosis, is a major problem of growing children and young people. They frequently cause a series of unfavourable changes which disfigure and deform the body, disturbing cardiorespiratory and motor deficiencies. Therefore, it is of utmost importance to find the methods of treatment which would be effective. Due to a triplanar character of idiopathic scoliosis, traditional methods do not produce the expected results. In order for these types of scoliosis to be effective, it must be primarily based on triplanar effect. Regardless of which method is used, their main aim is to prevent progression of pathological curvature and permanent correction of the curvature.

Development of science and computerization allows scientists to diagnose and focus on the problems which result from the pathological curvature. This causes that the methods of conservative treatment are becoming more sophisticated, thus contributing to effective correction of deformations and faster return of a patient to active life. Although there are a number of methods of treatment of scoliosis discussed in the related literature and dynamic progress in this field can be observed today, it is important to note that therapy of scoliosis belongs to one of the most difficult and prolonged processes of treatment. Its efficiency depends on the time when the therapy is started and on the continuity of corrective measures.

- [1] Adler, S.S., Beckers, D., Buck, M. 2008. *PNF in Practice*. Springer Verlag. Berlin.
- [2] Aubin, C. E., Dansreau, J., De Guise, J.A., Labelle, H. 1997. *Rib cage – spine coupling patterns involved in brace treatment of adolescent idiopathic scoliosis*, Spine, 1997.

- [3] Benson, D. R. 1987. *Idiopathic scoliosis. The last ten years and state of the art. Orthopedics*, 10.
- [4] Białek, M. 2001. *Możliwości zastosowania metody PNF w leczeniu skolioz. Fizjoterapia Polska*. Warsaw, vol 1, No. 2.
- [5] Blount, W.P., Bolinski, J. *Physical therapy In the monopoperative treatment of scoliosis*. Phys. Ther., 46.
- [6] Harężlak, R. 2002. *Nowa Koncepcja korekcji skolioz idiopatycznych*. Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne, No. 2.
- [7] Kasperczyk, T. 2004. *Wady postawy ciała- diagnostyka i leczenie*. Kasper. Kraków.
- [8] Kowalski, J., Hurło, L. 2003. *Zaburzenia postawy ciała w wieku rozwojowym*. Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, Olsztyn.
- [9] Moe, J.H. *Management of idiopathic scoliosis*. Clin. Orthop., 20.
- [10] Nowakowski, A., Łabaziewicz, L. 1997. *Leczenie operacyjne skolioz idiopatycznych instrumentarium wielosegmentowym i jego wpływ na pooperacyjną dekomensację tułowia*. *Chirurgia Narządu Ruchu i Ortopedia Polska*, LXII.
- [11] Nowotny, J. 2000. *Zarys rehabilitacji w dysfunkcjach narządu ruchu*. Katowice.
- [12] Ociepka, R., Łęczyński, J. 1993. *Zastosowanie autokorekt ora skolioz do rozluźniania kręgosłupa przed stabilizacyjnym zabiegiem operacyjnym [w:] Dysfunkcje kręgosłupa diagnostyka i terapia*, AWF Katowice.
- [13] Ociepka, R., Wagner, T. G.. 2008. *Leczenie Skolioz – system aktywnej korekcji idiopatycznych skrzywień bocznych kręgosłupa*. Łódź.
- [14] Owczarek, S. 1998. *Atlas ćwiczeń korekcyjnych*, WSiP, Warsaw.
- [15] Sastre Fernandez, S. 2008. *Metoda leczenia skolioz, kifoz i lordoz*. Markmed Rehabilitacja Ostrowiec.
- [16] Śliwiński, Z. 2008. *Wstęp do wydania polskiego*, w: *Metoda leczenia skolioz, kifoz i lordoz*. S. Sastre Fernandez. Markmed Rehabilitacja Ostrowiec.
- [17] Tuzinek, S. 2004. *Postawa ciała. Fizjologia, patologia i korekcja*. Politechnika Radomska. Radom.
- [18] Zelke, Kalus. 1981. *Lehrbuch der Orthopädie und Traumatologie*. Enke Verlag- Stuttgarth.

Paweł Czarnecki

***Pedagogika społeczna.
Podstawowe pojęcia i definicje***

Social pedagogy. Basic notions and definitions

Keywords: *education, upbringing, social pedagogy*

Pedagogika społeczna wchodzi w skład pedagogiki ogólnej, aby zatem zrozumieć, czym owa pedagogika jest, należy przede wszystkim wyjaśnić znaczenie pojęcia „pedagogika”. Otóż pojęcie to ma dwa podstawowe znaczenia: „teoretyczne” oraz „praktyczne”. W znaczeniu „teoretycznym” oznacza ono teorię wychowania, a więc naukę o wychowaniu, której celem jest zrozumienie procesu wychowania oraz czynników wywierających wpływ na ten proces. W znaczeniu „praktycznym” przez „pedagogikę” rozumiemy ogół działań wychowawczych, stosowanych w celu kierowania procesem wychowawczym w pożądanym kierunku. Mówiąc o działaniach pedagogicznych, nie mamy rzecz jasna do czynienia z działaniami z dziedziny teorii wychowania, gdyż wówczas sformułowanie to byłoby wewnętrznie sprzeczne, lecz ogół umiejętności praktycznych stosowanych w codziennej pracy przez pedagogów – praktyków. Niektórzy autorzy rozróżniają terminy „pedagogika” i „pedagogia”. Według A. Radziejewicza-Winnickiego, pojęcie „pedagogia” – to „zespół środków i metod wychowania stosowanych przez nauczycieli” i odnosi się do „paradygmatu eduka-

cyjnego, który może przybierać postać doktryny pedagogicznej, ideologii edukacyjnej bądź ukrytego programu wychowawczego (np. szkoły)". Z rozróżnienia tego wynika, że także wśród profesjonalistów zajmujących się zawodowo pedagogiką społeczną można dokonać podziału na teoretyków, czyli naukowców specjalizujących się w badaniach z dziedziny nauki o wychowaniu, oraz praktyków. Do tej drugiej grupy oprócz pedagogów zatrudnionych w różnych placówkach wychowawczych należy zaliczyć również nauczycieli, bowiem to właśnie oni poprzez szkoły mają istotny wpływ na funkcjonowanie dzieci i młodzieży w środowisku społecznym [Radlińska, 1961], [Kamiński, 1982], [Pilch, Lepalczyk, 1995], [Śliwerski, 2006].

Warto tu zwrócić uwagę, że niekiedy można się spotkać z definicją pedagogiki określającą tę dyscyplinę jako naukę praktyczną (w taki sposób definiowała pedagogikę m.in. H. Radlińska). Zgodnie z tym podejściem, dziedzina ta różni się od innych nauk oraz od innych dyscyplin pedagogicznych właśnie czynnikiem prakseologicznym, zorientowaniem nie tylko na poznanie określonych aspektów rzeczywistości społecznej, lecz także na ich świadome i celowe kształtowanie. Sformułowanie to nie oznacza bynajmniej, że pedagogika jako nauka nie stawia sobie za główny cel zrozumienia procesu wychowania, wskazuje natomiast, że wychowanie jest działalnością praktyczną, a wiedza o wychowaniu stanowi podstawę tej właśnie działalności. Pedagogika nie jest pod tym względem wyjątkiem, ponieważ tego rodzaju „praktyczny” wymiar mają wszystkie nauki, których przedmiotem są ludzkie działania (np. ekonomia).

Nazwa „pedagogika” pochodzi z języka greckiego, w którym oznaczała „prowadzenie” chłopca przez wychowawcę (gr. *pais* – chłopiec; *ago* – prowadzę). Istotą pedagogiki jest więc wskazywanie kierunku, wytyczanie pewnego celu oraz udzielanie wsparcia w osiągnięciu tego celu. Zakłada się tutaj, że ów cel zostaje zaakceptowany przez obydwie strony procesu wychowania, czyli zarówno przez wychowanka, jak i przez wychowawcę, którego zadaniem w miarę postępów procesu wychowania staje się jedynie „towarzyszenie” wychowankowi w osiągnięciu celów, które wychowa-

nek akceptuje jako własne. Skoro zatem pedagogika jako działalność praktyczna polega na wytyczaniu kierunku rozwoju i udzielaniu wsparcia, to jak w takim razie odnieść tak rozumianą pedagogikę do społeczeństwa? Otóż celem pedagogiki społecznej jako praktyki nie jest prowadzenie bezpośredniej działalności wychowawczej, lecz rozwiązywanie określonych problemów związanych z życiem społecznym, takich jak problem ubóstwa czy wykluczenia społecznego. Dlatego szczególnym przedmiotem zainteresowania pedagogiki społecznej jest pomoc społeczna, praca socjalna oraz szeroko rozumiana działalność opiekuńcza.

Pedagogika społeczna jako dyscyplina naukowa nie jest rzecz jasna dziedziną jednorodną. Tak jak w każdej nauce ścierają się w niej różne koncepcje dotyczące zarówno zagadnień szczegółowych, jak i istoty samej pedagogiki społecznej, jej przedmiotu, metod i celów. Ów pluralizm bez wątplenia utrudnia stosowanie koncepcji wypracowanych przez teoretyków na gruncie praktycznym, praktyk zaś, chcąc stosować w praktyce nowe teorie pedagogiczne, musi dokonać wyboru spośród wielu koncepcji, z których każda ma zarówno swoich zwolenników, jak i przeciwników [Frąckowiak, 1996]. Należy też pamiętać, że w pedagogice społecznej jako nauce dokonuje się stały postęp, wynikający z jednej strony z rozwoju samej tej nauki oraz nauk pokrewnych (tzn. pojawiania się nowych teorii i wyników badań), a z drugiej ze zmian zachodzących w samym społeczeństwie, które to zmiany pedagogika musi uwzględniać [Cichosz, 2006], [Pilch, Lepalczyk, 1995].

Istnieje też inne, węższe rozumienie pedagogiki społecznej, zgodnie z którym dziedzina ta jest tożsama z teorią pracy socjalnej. Definicja taka wydaje się o tyle uzasadniona, że pracę socjalną można potraktować jako całość działań zmierzających do zmiany sposobu funkcjonowania jednostek lub grup w określonym otoczeniu społecznym, a więc *de facto* jako rodzaj działań wychowawczych. Również w tym znaczeniu zachowane zostaje rozróżnienie na pedagogikę społeczną jako teorię oraz jako praktykę. Z drugiej strony pedagogika społeczna w sensie szerszym również stawia sobie za cel zmianę społecznego funkcjonowania jednostek i grup,

choć bierze pod uwagę wszelkie rodzaje problemów związanych z funkcjonowaniem w społeczeństwie, nie zaś jedynie problemy socjalne. Teorię pracy socjalnej można zatem traktować jako jeden z elementów pedagogiki społecznej w sensie ogólnym. Do tak rozumianej pedagogiki społecznej należy ponadto zaliczyć te działy pedagogiki, które zajmują się specyficznymi rodzajami problemów w funkcjonowaniu społecznym, a więc np. pedagogikę resocjalizacyjną czy pedagogikę rodziny [Murynowicz-Hetka, 1998].

Przedmiotem pedagogiki społecznej jako nauki jest środowisko społeczne oraz mechanizmy, jakimi oddziałuje ono na rozwój jednostki. Nie każdy zatem aspekt funkcjonowania grupy społecznej stanowi przedmiot zainteresowania pedagoga społecznego, a jedynie te aspekty, które wywierają wpływ na proces wychowania. Z uwagi na fakt, że najbardziej podatną na oddziaływanie wychowawcze grupę wiekową stanowią dzieci i młodzież, pedagogika społeczna dużo uwagi poświęca tym właśnie grupom wiekowym, interesując się przede wszystkim funkcjonowaniem dzieci i młodzieży w środowisku pozaszkolnym. Pedagogika społeczna traktuje to środowisko jako jeden z podstawowych czynników wychowawczych, przyjmując jednocześnie założenie, że możliwe jest racjonalne, planowe sterowanie bodźcami płynącymi z tego środowiska. Sukces i porażkę wychowawczą uzależnia ona od wpływu tego środowiska, dlatego jej celem pozostaje niwelowanie negatywnych oddziaływań, zapobieganie powstawaniu trudności wychowawczych spowodowanych negatywnymi wpływami środowiskowymi oraz wzmacnianie pozytywnych bodźców płynących ze środowiska.

Według klasycznej definicji R. Wroczyńskiego, „pedagogika społeczna, opierając się na badaniach empirycznych, a więc na empirii, analizuje wpływy wychowawcze, których źródłem jest środowisko oraz ustala zasady organizowania środowiska z punktu widzenia potrzeb wychowania” [Wroczyński, 1966: 46].

Fakt, że pedagogika społeczna tak dużą wagę przykładła do wychowania dzieci i młodzieży, nie oznacza bynajmniej, że nie bierze ona pod uwagę

możliwości oddziaływania na osoby dorosłe. Wręcz przeciwnie, pedagogika stara się ujmować proces wychowania i możliwości oddziaływania na ten proces w perspektywie całego życia człowieka. Perspektywa ta jest szczególnie istotna w tych działach pedagogiki społecznej (np. teorii pracy socjalnej), których przedmiotem zainteresowania są możliwości opieki i wsparcia nad osobami nie będącymi w stanie prawidłowo funkcjonować w społeczeństwie. To z kolei sprawia, że jednym z zadań pedagogiki społecznej staje się analizowanie zmian zachodzących w różnych sferach życia społecznego, bez wiedzy o realnych przyczynach trudności w funkcjonowaniu społecznym niemożliwe jest bowiem skutecznie niesienie pomocy. O zależności pomiędzy pedagogiką społeczną a aktualnym stanem społeczeństwa [por. Rodziewicz-Winnicki, 2008].

Pierwszym krokiem w badaniach nad środowiskiem społecznym jest zatem wyodrębnienie w obrębie tego środowiska poszczególnych czynników oddziałujących na proces wychowawczy i typowych sytuacji istotnych z punktu widzenia wychowania. Chodzi tu głównie o czynniki typowe, ponieważ sytuacje jednostkowe nie poddają się w tak dużym stopniu kontroli jak sytuacje powtarzalne. Należy jednak zaznaczyć, że niektóre zdarzenia o charakterze jednostkowym również wywierają mogą duży wpływ na rozwój jednostki, przy czym są to przede wszystkim zdarzenia oddziałujące negatywnie (np. śmierć bliskiej osoby, rozwód rodziców, uczestnictwo w katastrofie itp.). Zadaniem pedagogiki społecznej jest więc również badanie możliwości kompensacji tego rodzaju zdarzeń i stosowanie wypracowanych wyników w praktyce.

Ponieważ wiedza z zakresu pedagogiki społecznej ma służyć celom praktycznym, a cele takie można realizować w sposób systematyczny jedynie w wymiarze instytucjonalnym, konieczne jest zatem istnienie placówek wychowawczych działających w oparciu o wiedzę pedagogiczną. Do placówek tych oprócz szkół zaliczyć należy różnego rodzaju instytucje opiekuńcze i wychowawcze, takie jak domy dziecka, rodziny zastępcze, pogotowia opiekuńcze i zakłady wychowawcze, świetlice, place zabaw, poradnie wychowawcze, a także zakłady opieki zdrowotnej. Podkreślić

należy, że instytucje te nie dążą do zastąpienia wychowawczych funkcji środowiska społecznego (rodziny, grupy rówieśniczej), nie byłyby zresztą w stanie funkcji tych w wystarczającym stopniu zrekomensować, ich zadaniem jest natomiast wspieranie podopiecznych w rozwoju i niesienie pomocy w przypadku wystąpienia trudności wychowawczych.

Nie oznacza to jednak, że pedagogika potrafi sprostać wszelkich możliwych trudnościom wychowawczym i rozwiązać każdy problem [Pilch, 2003], [Surzykiewicz, 2003].

Jak wspomniałem, pedagogika społeczna stanowi jedną z dyscyplin wchodzących w skład pedagogiki ogólnej. Skąd jednak wzięła się potrzeba wyodrębnienia jej jako samodzielnej subdyscypliny i czym różni się ona od innych subdyscyplin pedagogicznych? Jedną z przyczyn jest niewątpliwie prakseologiczny charakter pedagogiki społecznej. Dziedzina ta koncentruje się na problemach społecznych, a wiedzę teoretyczną traktuje jako narzędzie pozwalające skutecznie rozwiązywać te problemy.

Takie ujęcie sugeruje jednakże, że pozostałe działy pedagogiki nie stawiają sobie celów praktycznych lub że cele te pełnią w nich rolę drugorzędną. Tak jednak nie jest, a takie działy pedagogiki, jak pedagogika przedszkolna i szkolna, pedagogika opiekuńcza [Dąbrowski, 2006], pedagogika pracy, pedagogika resocjalizacyjna [Czapów, Jedlewski, 1971], [Pytka, 2001], pedagogika specjalna [Dykcik, 2001] itd., również traktują aktywne modelowanie procesu wychowania jako cel nadrzędny. Okazuje się więc, że w ramach pedagogiki można wyodrębnić dwa rodzaje poszukiwań teoretycznych: pedagogikę ogólną, której przedmiotem jest proces wychowania jako takiego, oraz pedagogikę szczegółową, zajmującą się poszczególnymi aspektami procesu wychowania lub też określonymi rodzajami trudności wychowawczych. Pedagogika społeczna należy do pedagogiki szczegółowej, a jej przedmiotem jest środowisko społeczne i jego wpływ na proces wychowania. Możliwa jest tu także dalsza, bardziej szczegółowa klasyfikacja w zależności od stopnia szczegółowości przedmiotu pedagogiki. Można np. wyodrębnić pedagogikę wojskową [Szczerba,

1966], pedagogikę turystyki [Matuszyk, 2008], a nawet pedagogikę muzealną.

Pedagogika społeczna, jak zresztą inne dziedziny pedagogiki, nie jest dyscypliną samodzielną w tym sensie, że w znacznej części opiera się na ustaleniach innych nauk, przede wszystkim psychologii i socjologii, lecz także innych nauk społeczno – humanistycznych, a nawet biologicznych. Oznacza to także, że badania prowadzone w ramach pedagogiki społecznej wymagają często współpracy specjalistów różnych dziedzin. Nie wszystkie dziedziny psychologii czy socjologii mają dla pedagogiki społecznej jednakowe znaczenie. Dla przykładu, psychoanaliza wydaje się niewiele wносить do współczesnych dyskusji pedagogicznych, gdy tymczasem psychologia społeczna dostarcza obserwacji i uogólnień, które bezpośrednio dają się zastosować w procesie wychowania. Dzieje się tak dlatego, że psychologia społeczna również zajmuje się badaniem zachowania jednostek w kontaktach społecznych, stawia sobie jednakże wyłącznie cele teoretyczne, nie podejmując badań nad metodami zmieniania tych zachowań w pożądanym kierunku. „Psycholog społeczny – pisze E. Aronson – bada sytuacje społeczne, które wpływają na zachowanie się ludzi” [Aronson, 1997: 23]. Wprawdzie również odkrycia i teorie psychologii społecznej znajdują zastosowanie praktyczne, pod tym względem jednak dyscyplina ta nie różni się od wszelkich innych dziedzin nauki, które również, w przeciwieństwie do pedagogiki, nie czynią metod wpływania na zachowania jednostek przedmiotem swego zainteresowania. Do problemów psychologii społecznej należy m. in. kwestia wyobrażeń, oczekiwań i emocji powstających w kontaktach społecznych, kwestia zachowania jednostki w otoczeniu innych jednostek (agresja, konformizm, zaufanie itp), kwestia zachowania większych grup społecznych, wpływ środków masowego przekazu na zachowania społeczne, powstawanie i rola stereotypów itd.

Ponadto pedagogika społeczna opiera się na określonych założeniach dotyczących społecznej natury człowieka, których nie jest w stanie uzasadnić metodami empirycznymi. Założenia te należą do sfery filozofii, w której pozostają przedmiotem nieustannych sporów, toteż możliwa jest

klasyfikacja koncepcji pedagogicznych w zależności od założeń filozoficznych leżących u podstaw tych koncepcji. Warto też zwrócić uwagę, że pewne zagadnienia dotyczące życia społecznego są ujmowane przez pedagogikę (a także inne nauki społeczne) z różnych perspektyw: o ile nauki starają się badać przede wszystkim aktualny stan społeczeństwa, określać obiektywnie istniejące, niezaspokojone potrzeby i poszukiwać możliwości ich zaspokojenia, o tyle filozofia zastanawia się głównie nad tym, jakie społeczeństwo powinno być, jaki rodzaj relacji społecznych leży w ludzkiej „naturze”, gdzie należy wytyczyć granicę pomiędzy interesami jednostki a interesami wspólnoty itd.

Potrzeba wyodrębnienia pedagogiki społecznej jako odrębnej subdyscypliny w obrębie pedagogiki ogólnej wynika z faktu, że środowisko społeczne oddziałuje na człowieka innymi drogami i warunkuje jego rozwój w odmienny sposób niż bezpośrednie oddziaływanie wychowawcy na wychowanka. Chcąc zatem zrozumieć mechanizmy, przy pomocy których środowisko społecznej oddziałuje na jego rozwój człowieka, należy posłużyć się odmiennymi metodami badawczymi niż te, które stosuje się w pedagogice ogólnej.

Celem pedagogiki społecznej jako praktyki jest ukształtowanie jednostki w taki sposób, aby była ona zdolna do życia w społeczeństwie, a więc nawiązywania prawidłowych więzi społecznych oraz zaspokajania własnych potrzeb bez popadania w konflikt w wartościami akceptowanymi przez to społeczeństwo. Aby ów cel osiągnąć, w procesie wychowania jednostka powinna przyswoić sobie określony zestaw wartości zasad moralnych i obyczajowych, nauczyć się skutecznej komunikacji w grupie, przyswoić sobie określony światopogląd, nabyć zdolności realizowania celów itd. Powstaje w związku z tym pytanie o podmiot, który mógłby rozstrzygać o tym, które z wartości etycznych i obyczajowych powinny stać się celem wychowania, jaki rodzaj światopoglądu jest możliwy do zaakceptowania w procesie wychowania, jaki zaś uznać należy za szkodliwy itd. Nawet najbardziej otwarte i tolerancyjne społeczeństwo nie jest wszak w stanie zaakceptować istnienia instytucji wychowawczych wpajających dzieciom i

młodzieży, np. światopogląd nazistowski, uczący nienawiści, okrucieństwa itd. Oznacza to, że pedagogika społeczna nie może pozostawać obojętna wobec celów wychowania i choć nie jest jedyną dziedziną uprawnioną do określania tych celów, to jednak nie może pozostać neutralna wobec problemu wartości i zasad wpajanych w procesie wychowania.

Pedagogika społeczna jako nauka posługuje się tymi samymi metodami, którymi posługują się również inne dziedziny pedagogiki a także nauki społeczne, a więc badaniem ankietowym, obserwacją uczestniczącą, wywiadem i badaniem dokumentów. Można niekiedy spotkać się z zarzutem, że nie istnieje w pedagogice jednolita, powszechnie akceptowana metodologia badawcza, a te same pojęcia w różnych publikacjach występują często w różnych znaczeniach. Zarzut ten wydaje się słuszny przy założeniu, że brak ściśle opracowanej i sformalizowanej metodologii stanowi o słabości danej dyscypliny, teza taka budzi jednak wątpliwości. Zauważyć też należy, że także inne nauki społeczne nie dysponują jednolitą metodologią, co bynajmniej nie świadczy o bezwartościowości wyników uzyskiwanych przez te nauki.

Jedną z metod stosowanych w pedagogice społecznej jest metoda monograficzna. Według definicji A. Kamińskiego, metoda ta polega na opisie instytucji wychowawczej, przy czym przez instytucję wychowawczą rozumieć należy instytucję posiadającą strukturę formalną. Do metod często stosowanych w pedagogice społecznej należą też: eksperyment psychologiczny, metoda indywidualnych przypadków, analiza tekstu itp. Niektórzy autorzy odróżniają metody badań od technik badawczych, przy czym nie istnieje konsensus co do tego, co jest metodą a co techniką badawczą. Zwykle do technik zalicza się badanie ankietowe, wywiad, obserwację, techniki projekcyjne itp. [Wroczyński, Pilch, 1974]; [Łobocki, 2006].

Właściwe sobie metody działania stosuje również pedagogika społeczna jako praktyka. Jej celem jest rozwiązywanie określonego rodzaju problemów, toteż należałoby raczej mówić o diagnostyce pedagogicznej niż o metodzie badawczej. I w tym przypadku rozróżnienie to ma jednak charakter umowny, ponieważ w praktyce pedagogicy posługują się na ogół tymi

samymi metodami, które stosuje się też w badaniach teoretycznych, a więc wywiadem, ankietą itd. [Lepalczyk, Badura, 1987]; [Jarosz, Wysocka, 2006].

Pedagogika społeczna nie dysponuje w zasadzie odrębną od pedagogiki ogólnej aparaturą pojęciową, ponadto zaś niektóre podstawowe pojęcia, którymi się ona posługuje, występują w języku innych nauk społecznych. Dzieje się tak właśnie dlatego, że pedagogika opiera się na ustaleniach tych nauk dotyczących tak podstawowych kwestii, jak rozwój psychofizyczny jednostki, powstawanie więzi społecznych, reakcje emocjonalne itd. Zagadnienia te nie stanowią przedmiotu badania pedagogiki (ani tym bardziej pedagogiki społecznej), zaś opierając się na koncepcjach takich dziedzin, jak psychologia i socjologia, pedagogika przejmując również aparaturę pojęciową tych nauk, adaptując ją co najwyżej do własnych potrzeb.

Od pojęcia pedagogiki należy odróżnić pojęcie dydaktyki. Obydwa te pojęcia odnoszą się wprawdzie do procesu wychowania, dotyczą jednakże nieco innych jego aspektów. Tradycyjnie pedagogikę można określić jako teorię wychowania, a dydaktykę jako teorię nauczania, pamiętając jednakże, że rozróżnienie pomiędzy wychowaniem a nauczaniem ma charakter umowny i nie da się tutaj wytyczyć ścisłej granicy. Nauczanie, czyli przekazywanie wiedzy „teoretycznej”, stanowi wszak nieodłączny element wychowania, trudno bowiem wyobrazić sobie proces wychowania, w którym wychowanek nie otrzymuje od wychowawcy żadnych informacji o otaczającym go świecie.

Również dydaktykę można podzielić na ogólną i szczegółową. Dydaktyka ogólna zajmuje się metodami kształcenia jako takiego, natomiast dydaktyki szczegółowe badają optymalne metody kształcenia w ramach poszczególnych przedmiotów (języków obcych, matematyki, muzyki itd.). Przedmiotem zarówno dydaktyki ogólnej, jak i dydaktyk szczegółowych są jest nie tylko nauczanie (przekazywanie wiedzy), lecz także uczenie się (zdobywanie wiedzy).

Na początku niniejszego artykułu wspomniałem o rozróżnieniu pomiędzy teorią a praktyką pedagogiki społecznej oraz o ścisłym związku łączą-

cym te dwie dziedziny. Na ów związek należy jednak spojrzeć z szerszej perspektywy, ponieważ stosowanie w praktyce rozwiązań wypracowanych przez teorię pedagogiczną jest możliwe jedynie w wymiarze instytucjonalnym, a więc w ramach polityki społecznej prowadzonej przez państwo. Wprawdzie istnieją dość głębokie różnice pomiędzy modelami polityki społecznej w różnych krajach, a sektor organizacji pozarządowych może niekiedy odgrywać znaczącą rolę, jednakże we wszystkich rozwiniętych krajach rządy prowadzą określoną politykę społeczną, polegającą na wdrażaniu w życie spójnego, opartego na wybranych koncepcjach teoretycznych modelu wsparcia społecznego.

O istnieniu ścisłego związku pomiędzy pedagogiką społeczną a aktualną sytuacją polityczno – społeczną świadczyć może chociażby porównanie prac z zakresu pedagogiki społecznej powstałych przed 1989 r. oraz prac publikowanych w okresie późniejszym. Na początku lat dziewięćdziesiątych podstawowym problemem było wypracowanie takiego modelu polityki społecznej, który z jednej strony odpowiadałby nowym wyzwaniom i zagrożeniom, częściowo przynajmniej łagodząc negatywne skutki transformacji ustrojowej, a z drugiej nie powielał błędów i słabości właściwych dla okresu PRL (a więc np. nie wyzwał postawy roszczeniowej, nie uzależniał jednostki od instytucji państwowych, nie był nadmiernie scentralizowany itd.).

Mimo zasadniczego przełomu w sposobie realizowania polityki społecznej, nieuzasadnione byłoby jednak stwierdzenie, że w latach 90. należało budować pedagogikę społeczną od nowa, odrzucając cały wcześniejszy dorobek teoretyczny. Polska pedagogika społeczna w okresie transformacji ustrojowej stanowi w dużym stopniu kontynuację badań prowadzonych w okresie wcześniejszym, choć oczywiście w związku z transformacją pojawiły się nowe problemy społeczne i nowe obszary badań. Nie było też możliwe zastąpienie istniejących przed 1989 r. instytucji pomocy społecznej całkowicie nowym systemem, toteż w okresie transformacji ustrojowej działały w Polsce te same instytucje wychowawcze i pomocowe, które istniały również przed 1989 r.

Z analizy tematyki publikacji z dziedziny pedagogiki społecznej, jakie ukazały się w Polsce w okresie transformacji ustrojowej, wynika, że polskiej pedagogice społecznej dominuje problematyka zmiany społecznej, ubóstwa i wykluczenia społecznego niewydolności wychowawczej, resocjalizacji a także interwencji kryzysowej, wsparcia społecznego. [Radziejowicz-Winnicki, 2008: 169].

Pedagogika społeczna jest dziedziną, w której zachodzi stały postęp spowodowany z jednej strony przyrostem wiedzy (obserwacji empirycznych oraz ich uogólnień w postaci teorii wyjaśniających poszczególne zjawiska), a z drugiej zmianami zachodzącymi w społeczeństwie. Zmiany te sprawiają, że pewne problemy z biegiem czasu tracą na aktualności i ważności, a inne nabierają znaczenia. Przykładem zjawiska, które do niedawna stanowiło jeden z głównych problemów badawczych w naukach społecznych, była urbanizacja, która obecnie, jako proces z grubsza rzecz biorąc ukończony, znalazła się na marginesie zainteresowania tychże nauk. Problemem często poruszonym w pracach z dziedziny pedagogiki społecznej stało się natomiast rozwarstwienie społeczne i związane z nim ubóstwo i wykluczenie.

Podstawowym pojęciem pedagogiki społecznej (jak zresztą każdej dziedziny pedagogiki) jest pojęcie **wychowania**, przez które należy rozumieć świadome i celowe oddziaływanie wychowawcze przez wychowawcę na wychowanka. „Najczęściej – pisze R. Wroczyński – w literaturze przedmiotu wychowanie określa się jako proces, zmierzający do osiągnięcia określonych efektów lub jako efekt tych działań, zabiegów” [Wroczyński, 1966: 75]. Wprawdzie w języku potocznym można niekiedy spotkać się z określeniem „wychowanie” w odniesieniu do wszystkich możliwych wpływów społecznych oddziałujących na rozwój jednostki, takie określenie wychowania wydaje się jednak zbyt szerokie. Jedynie takie oddziaływanie na rozwój jednostki nazwiemy zatem wychowaniem, któremu towarzyszy świadomość możliwych skutków stosowania określonych metod wychowawczych na rozwój wychowanka.

Pojęcie wychowania zakłada dwa inne podstawowe pojęcia: **wychowanka**, czyli jednostki, która ma zostać ukształtowana w określany sposób, i **wychowawcy**, który sam osiągnął już określony etap własnego rozwoju, a jego celem pozostaje takie kierowanie rozwojem wychowanka, by również jemu umożliwić osiągnięcie tego etapu. Wychowawcę, czyli podmiot, który wie, w jakim kierunku powinien przebiegać rozwój jednostki, oraz wychowanka, który nie jest w stanie kierować własnym rozwojem, łączy szczególna relacja, zwana relacją wychowania.

Z pojęciem wychowania jako celowego wpływania na rozwój jednostki wiąże się istotny problem etyczny, należy bowiem odpowiedzieć na pytanie o moralne prawo wychowawcy do narzucania własnych celów, własnego systemu wartości, przekonań i poglądów wychowankowi. Dlatego wychowania nie należy traktować jako przymusu narzucanego przez rodzinę lub instytucje wychowawcze jednostce, lecz co najwyżej jako pewną propozycję czy też zestaw szans, z których jednostka może skorzystać lub nie. Zawraca na to uwagę m. in. A. Tchorzewski: „wychowanie jest ustawiczną propozycją wychowujących skierowaną na wychowanka, którą może on zaakceptować lub odrzucić, akceptując tym samym poszanowanie prawa podmiotu do wolności, autonomii, szacunku” [Danilewicz, Izdebska, Krzesińska-Żach, 1995: 14].

Wychowanie można definiować poprzez określenie celów, ku którym zmierza proces wychowania, oraz metod osiągnięcia tych celów. Pojęcie celu wychowania nastrocza jednakże szeregu problemów teoretycznych. Należy tu przede wszystkim rozstrzygnąć, jaki rodzaj wychowania bierzemy pod uwagę (wychowanie w rodzinie, w szkole, w grupie rówieśniczej) oraz do jakiej dziedziny życia indywidualnego i społecznego odnosimy owe cele. Można wprawdzie przyjąć, iż celem wychowania jest określony ideał człowieka, jednak charakterystyka owego ideału również uwzględniać musi szereg rozmaitych aspektów człowieczeństwa (sferę moralną, intelektualną, psychologiczną itd.).

Ponieważ pedagogika w skali całego społeczeństwa jest w stanie realnie oddziaływać jedynie na cele wychowania w wymiarze instytucjonalnym,

zatem w literaturze przedmiotu pojęcie celów wychowania odnosi się przede wszystkim do systemu oświaty. Cele te zostają precyzyjnie określone w programach kształcenia przewidzianych dla poszczególnych grup wiekowych i typów szkół, przy czym należy pamiętać, że system oświaty realizuje także cele, których nie sposób w sposób formalny uwzględnić w programach kształcenia, bowiem ich osiągnięcie uzależnione jest od pracy nad sobą, czyli od samokształcenia i samowychowania. W ramach kształcenia formalnego w placówkach oświatowych możliwe jest co najwyżej zarysowanie tych celów i wskazanie ogólnego kierunku, w jakim przebiegać powinien rozwój jednostki (funkcję taką pełnią różnego rodzaju wzorce osobowe i autorytety).

Określając cele wychowania należy wystrzegać się zarówno nadmiernego utylitaryzmu, jak i nadmiernej utopijności. Przez utopijność celów wychowania należy tu rozumieć zarówno formułowanie celów niemożliwych do zrealizowania lub też możliwych do zrealizowania jedynie przez nieliczne jednostki (cele takie starano się realizować w krajach komunistycznych), jak i stawianie wychowankowi zbyt wielu wymagań. Z nadmiernym utylitaryzmem celów wychowania mielibyśmy natomiast do czynienia wówczas, gdyby system oświaty został podporządkowany doraźnym potrzebom politycznym czy ekonomicznym (wychowanie idealnych konsumentów, idealnych patriotów itd.).

Formułowanie celów wychowania powinno również uwzględniać potrzeby psychofizyczne wychowanka oraz przygotowywać go do pełnienia określonych ról społecznych. Warto też zwrócić uwagę, że istnieją cele uniwersalne, do których powinien dążyć każdy system oświaty oraz każda jednostka w ramach samowychowania oraz cele indywidualne, możliwe do osiągnięcia jedynie przez jednostki dysponujące odpowiednimi zdolnościami.

Poszukiwanie celów wychowania, których zrealizowanie przygotowywałoby wychowanka do życia w społeczeństwie, a jednocześnie umożliwiałoby mu zaspokajanie własnych potrzeb i rozwijanie indywidualnych dyspozycji jest jednym z głównych zadań pedagogiki. Należy jednak pamię-

tać, że wybór owych celów, zwłaszcza celów nadrzędnych, związanych z ideałem człowieka (wzorcem osobowym) jest zawsze w pewnym zakresie przedmiotem arbitralnej decyzji wychowawcy (np. twórców programów kształcenia i wychowania).

Innym istotnym pojęciem jest określenie „**środowisko społeczne**”. W literaturze przedmiotu znaleźć można wiele różnych definicji pojęcia środowiska społecznego a także pewną ilość określeń o podobnym znaczeniu, takich jak środowisko lokalne lub społeczność lokalna. Pojęcia te nie mają ściśle ustalonego znaczenia, jednak ogólne rzecz biorąc odnoszą się do najbliższego otoczenia społecznego jednostki. Należy przez nie rozumieć grupę lub grupy społeczne, do których należy jednostka, wraz z relacjami panującymi pomiędzy członkami grupy. Różni autorzy kładą większy lub mniejszy nacisk na spójność tak pojętego środowiska, jego względną izolację od zewnętrznego otoczenia, obowiązujące w nim normy i wartości kulturowe, stopień wewnętrznego zróżnicowania (ekonomicznego, kulturowego, religijnego) itd. Istnieją różnorodne grupy, do których człowiek w ciągu życia należy, takie jak rodziny lub grupa rówieśnicza, i z których może w sposób dobrowolny lub mimowolny zostać wyłączony. Jednakże rezygnując z przynależności do konkretnych grup społecznych, człowiek nie rezygnuje z przynależności do otoczenia społecznego, zawsze bowiem pozostaje zależny od społeczności, w obrębie której egzystuje.

W pedagogice społecznej istnieje wiele mniej lub bardziej szczegółowych klasyfikacji środowisk społecznych. Klasyfikacje te oparte są na takich kryteriach, jak wiek członków grupy (dzieci, młodzież itd.), miejsce jej funkcjonowania (miasto, wieś), stopień wewnętrznego zorganizowania (grupy utworzone celowo, grupy powstałe samoistnie), rodzaj zawodu (pracownicy fizyczni, inteligencja) itp. Niektóre z tych kryteriów stosują się jednocześnie do jednej i tej samej grupy (np. ośrodek wychowawczy dla dzieci funkcjonujący na wsi).

Ogólnie rzecz biorąc, najbardziej typowymi środowiskami społecznymi w Polsce jest miasto i wieś. Można w związku z tym zadać pytanie, które z tych środowisk jest bardziej sprzyjające dla rozwoju człowieka, które zaś

rozwoju tego nie wspomaga lub wręcz działa na niego hamująco. Odpowiedź zależy tu rzecz jasna od tego, jakie elementy ludzkiej życia uznajemy za istotne. Zarówno środowisko wiejskie, jak i miejskie charakteryzują się określonymi cechami, które w zależności od przyjętych kryteriów oceny możemy uznać za korzystne lub szkodliwe dla jednostkowego rozwoju. Środowisko miejsce cechuje się bogactwem instytucji i grup, w których można uczestniczyć, bogactwem możliwości rozwoju zawodowego i awansu społecznego, większą otwartością i tolerancją wobec odmienności, brakiem rygorystycznej kontroli, jednocześnie jednak więzi społeczne są powierzchowne, rzeczowe i anonimowe, przez co osłabieniu ulega poczucie przynależności do danego miejsca, mniejsza jest rola autorytetów, zmniejsza się wpływ rodziny na życie indywidualne, zanikają również więzi sąsiedzkie, które zostają zastąpione więziami w miejscu pracy. Środowisko stanowi z kolei grupę niewielką, względnie zamkniętą i odizolowaną od zewnętrznego otoczenia oraz stosunkowo mało zróżnicowaną. Mimo niewątpliwie wpływu środków masowego przekazu na świadomość mieszkańców wsi wciąż większą rolę pełnią w środowiskach wiejskich tradycyjne autorytety, mniejsza jest tolerancja wobec odmienności, silne pozostają więzi społeczne, istotną rolę w funkcjonowaniu środowisk odgrywają różne rodzaje konfliktów, a miejscowe instytucje wychowawcze i pomocowe pełnią o wiele ważniejszą rolę niż w mieście [Wirth, 1938].

Zróżnicowanie to oznacza dla pedagogiki społecznej konieczność posługiwania się odmiennymi metodami badawczymi a także stosowania innych metod diagnostycznych w przypadku obydwu tych środowisk. Ponadto cechy tych środowisk sprzyjają powstawaniu określonych rodzajów problemów, co należy wziąć pod uwagę przy planowaniu instytucji wychowawczych działających w mieście i na wsi [Grzędzińska, Majdzińska, Sulowska-Bramasol, 2010].

Ważnym określeniem jest również pojęcie **urbanizacji**, oznaczające m.in. proces migracji ludności ze wsi do miast. Podkreślić należy, że urbanizacja jest pojęciem odnoszącym się do całych społeczeństw, nie zaś tylko do społeczności miejskich, a tzw. współczynnik urbanizacji pokazuje ilo-

ściowy stosunek mieszkańców miast do mieszkańców wsi w danym społeczeństwie. Przez społeczeństwo należy tu rozumieć mieszkańców określonego terytorium, a więc ludność danego regionu, kraju, większą ilość krajów tworzących pewną wyodrębnioną strukturę (np. UE), wreszcie ludność całego świata.

W skali całego świata mamy obecnie do czynienia z gwałtownym wzrostem urbanizacji. Świadczy o tym m. in. fakt, że pomiędzy rokiem 1990 a 2000 ilość metropolii liczących powyżej miliona mieszkańców wzrosła z 298 do około 400 [Węgliński, 2002: 275].

Pojęcie to ma kilka znaczeń, bowiem przebiega zarówno w wymiarze społecznym, jak i ekonomicznym i demograficznym, w pedagogice społecznej oznacza ono jednak przede wszystkim kształtowanie stylu życia według wzorców typowych dla środowiska miejskiego. Innymi słowy, w pedagogice pojęcie urbanizacji oznacza nie tyle przenoszenie się ludności ze wsi do miast, lecz przede wszystkim zmiany w strukturze społecznej oraz powstawanie nowych grup społecznych. Te nowe grupy składają się z jednostek pochodzących z różnych środowisk, w pierwszym pokoleniu oderwanych od swoich rodzin, dysponujących różnym poziomem wykształcenia, wykonujących różne zawody, często wyznających odmienne światopoglądy i systemy wartości, wydaje się zatem oczywiste, że w obrębie tego rodzaju heterogenicznych zbiorowości więzi społeczne są znacznie słabsze niż w obrębie względnie jednorodnych społeczności wiejskich.

Zmiany stylu życia są wprawdzie bezpośrednim skutkiem przenoszenia się mieszkańców wsi do miast, należy jednak zwrócić uwagę, że pod wpływem nowoczesnych środków masowej komunikacji pewne zjawiska typowe dla procesów urbanizacji dostrzec można także wśród mieszkańców wsi. Takie czynniki, jak mechanizacja rolnictwa, dzięki której współczesny mieszkaniec wsi dysponuje bez porównania większą ilością czasu wolnego niż dysponowałby jeszcze kilkadziesiąt lat temu, lub upowszechnienie się telewizji pokazującej nowe wzorce zachowania i style życia, sprawiło, że ludzie więcej czasu spędzają w domach, skutkiem czego osłabieniu ulegają więzi sąsiedzkie, kontakty międzyludzkie stają się powierz-

chowne, a tym samym zmniejsza się kontrola społeczna, wzrasta tolerancja wobec odmienności itp. [Ziółkowski, 1965].

Pojęcie **społeczności lokalnej**, często występujące w literaturze socjologicznej, budzić może kontrowersje ze względu na jego niejednoznaczność. Niektórzy autorzy za warunek uznania pewnego grupy ludzi za społeczność lokalną uznają istnienie bezpośrednich relacji pomiędzy wszystkimi jednostkami grupy, inni z kolei określają społeczność lokalną jako grupę zajmującą określone terytorium (wieś, dzielnicę, osiedle itp.). Z pierwszej definicji wynika, że społeczność lokalna nie musi zamieszkiwać wspólnego obszaru, bowiem warunek wystarczający stanowi samo istnienie bezpośrednich kontaktów, co rodzi określone problemy związane, np. z rozwojem nowoczesnych technik komunikacji oraz kłóci się z intuicyjnym rozumieniem określenia „lokalny”. Wadą drugiej definicji wydaje się z kolei być fakt, iż nie bierze ona pod uwagę istnienia więzi pomiędzy członkami społeczności, traktując jako społeczność lokalną każdą grupę ludzką zamieszkałą na wspólnym obszarze, nawet jeżeli nie tworzy ona społeczności w ścisłym tego słowa znaczeniu (a więc pomiędzy członkami grupy nie istnieją żadne stałe relacje). W związku z tym niektórzy autorzy wprowadzają rozróżnienie pomiędzy społecznością lokalną a grupą lokalną lub zbiorowością terytorialną.

„Zbiorowości terytorialne – pisze B. Szacka – są skupiskiem zatamizowanych jednostek, których skład bywa płynny i zmienny, co dodatkowo utrudnia tworzenie się więzi społecznych” [Szacka, 2003: 97].

Innym określeniem jest pojęcie **środowisko wychowawcze**. Oznacza ono ogólne otoczenie, w jakim następuje rozwój jednostki, a więc zarówno otoczenie społeczne, jak i warunki geograficzne, ekonomiczne, kulturowe itd. W literaturze spotkać można wiele mniej lub bardziej ścisłych definicji tego pojęcia. Niektóre z nich kładą nacisk na powtarzalność i typowość pewnych sytuacji, co stanowić ma warunek ich wychowawczego oddziaływania na jednostkę, inne z kolei biorą pod uwagę jedynie te czynniki, które wywierają wpływ na rozwój jednostki [Durka, 2009]. Należy tu jednak podkreślić, że pojęcie środowiska wychowawczego jest zbyt szerokie i

wieloznaczne, by możliwe było sformułowanie jego ścisłej definicji. Na rozwój jednostki wpływa wszak nie tylko jej najbliższe otoczenie, lecz także kultura danego społeczeństwa, poziom rozwoju techniki w danym momencie czasowym (upowszechnienie się Internetu sprawiło, że wychowanie przebiega obecnie w całkowicie odmiennych warunkach niż jeszcze dwie dekady temu), sytuacja polityczno – ekonomiczna w kraju (np. poziom bezrobocia wśród młodzieży) itd.

Szczególne znaczenie w pedagogice społecznej ma pojęcie **rodziny**. Rodzina stanowi najbliższe otoczenie człowieka, toteż odgrywa ona decydującą rolę w procesie wychowawczym. To właśnie rodzina wprowadza dziecko w świat więzi społecznych, uczy nawiązywania bliskich kontaktów, przekazuje podstawowe wiadomości dotyczące świata społecznego, wreszcie stanowi rodzaj łącznika pomiędzy dzieckiem a światem dorosłych. Żadna placówka wychowawcza nie jest w stanie zastąpić wychowawczej funkcji rodziny, a pedagogika społeczna może co najwyżej poszukiwać metod częściowego kompensowania niedoborów wychowawczych wynikłych z wadliwego funkcjonowania rodziny [Łapińska, 1966: 139].

Kolejnym ważnym pojęciem jest pojęcie **socjalizacji** [Łobocki, 2008: 41]. Oznacza ono proces nawiązywania więzi społecznych, przyswajania sobie społecznych wzorców komunikowania się, wartości i norm. Proces ten dokonuje się w pewnej części nieświadomie, poprzez internalizację (czyli przyjęcie określonych wartości, norm, postaw i przekonań jako własnych), a częściowo w sposób świadomy, poprzez uczenie się. Bodźce, które oddziałują na proces socjalizacji, określa się mianem wpływów społecznych. Można je podzielić na wpływy jednostkowe (tzn. osoby o specjalnym znaczeniu dla rozwoju jednostki, np. rodzice), wpływy instytucjonalne (instytucje i organizacje powołane w celu wspomaganie jednostki w jej rozwoju) oraz wpływy kulturowe (wartości, normy, tradycje, stereotypy, wyobrażenia, poglądy itp. akceptowane w danej grupie społecznej). Podział ten odpowiada mniej więcej rozróżnieniu na środowisko społeczne (oddziaływanie jednostek i instytucji) i środowisko kulturowe (oddziaływanie idei). Z kolei H. Radlińska określała owe wpływy (wraz ze

zdolnością jednostki do ulegania im w określony sposób) mianem sił twórczych.

Należy jednak pamiętać, że w literaturze z zakresu pedagogiki społecznej pojęcie socjalizacji pojawia się w różnych znaczeniach. W szerokim znaczeniu odnosi się ono do samoczynnego procesu przyswajania sobie zachowań, postaw, wartości i idei akceptowanych w grupie społecznej, w której rozwija się jednostka. W znaczeniu węższym z kolei „socjalizacja” odnosi się do celowego sterowania procesem przyswajania sobie owych zachowań, postaw, wartości i idei przez wychowawcę, a więc świadome realizowanie określonego wychowawczego akceptowanego w danej grupie społecznej. W jeszcze węższym znaczeniu mówimy o socjalizacji, gdy mamy na myśli proces wychowania zmierzający do realizacji określonego ideału wychowawczego akceptowanego przez wychowawcę (rodzinę, szkołę), nie zaś przez społeczeństwo. Jak więc widać, pojęcie socjalizacji w dwóch ostatnich znaczeniach jest w zasadzie tożsame z pojęciem wychowania, które możemy zdefiniować jako zbiór świadomych i celowych oddziaływań na proces socjalizacji.

Wspomnieć też warto o pojęciu **identyfikacji (utożsamienia)**. Często można spotkać się z takimi określeniami, jak „identyfikacja z grupą”, „identyfikacja z osobą”, „identyfikacja z organizacją” itd. Termin ten jest pokrewny określeniu „uspołecznienie”, jego znaczenie wydaje się być jednak węższe, informuje on bowiem, o jaki rodzaj uspołecznienia chodzi, a więc wskazuje konkretne grupy lub osoby będące reprezentantami grupy, które rozwijająca się jednostka uznaje za wzorcowe [Rodziewicz-Winnicki, 2008].

Innym ważnym określeniem jest pojęcie **metody wychowawczej**. Metoda do pewnego stopnia zależy od celu wychowania. Innymi metodami należy posłużyć się, kiedy pragnie się wychować jednostki zdolne do samopoświęcenia w imię dobra kolektywu, innymi, gdy pragnie się, aby wychowanek stał się w przyszłości asertywnym indywidualistą zainteresowanym w pierwszym rzędzie zaspokajaniem własnych potrzeb. Wśród innych czynników wpływających na dobór metody należy wymienić wieku

rozwojowy wychowanka, poziom przyswojonych przez niego kompetencji, otoczenia społecznego, w którym się on rozwija, rodzaj pozytywnych i negatywnych bodźców wpływających na jego rozwój itp.

Kolejnym ważnym określeniem jest pojęcie **ubóstwa i wykluczenia społecznego**. „Ubóstwo” oznacza zarówno stan biedy, czyli braku materialnych środków pozwalających na zaspokojenie elementarnych potrzeb biologicznych, jak i pewien problem społeczny wymagający rozwiązania. Pojęcie wykluczenia społecznego ma natomiast znacznie szerszy zasięg znaczeniowy, wskazuje bowiem na pewną ogólną niemożność nawiązywania więzi społecznych oraz pełnego wykorzystania możliwości korzystania z określonych dóbr, spowodowaną różnymi czynnikami. Ubóstwo jest wprawdzie jedną z głównych przyczyn wykluczenia społecznego, wskazać można jednak również inne przyczyny (stygmatyzację, nietolerancję itp.). Zauważyć też należy, że niekiedy zależność przyczynowo – skutkowa bywa odwrotna i to właśnie wykluczenie społeczne staje się przyczyną materialnego niedostatku.

Ubóstwo można rozpatrywać z perspektywy ekonomii lub też ujmować je jako problem psychospołeczny, będący przedmiotem zainteresowania nauk społecznych. W kategoriach czysto ekonomicznych jest ono wypadkową takich parametrów, jak stopień rozwoju gospodarczego danego kraju, koniunktury gospodarczej, poziom i rodzaj kwalifikacji zawodowych, wysokość bezrobocia itd. Są to wszystko czynniki o charakterze obiektywnym, na które pedagogika społeczna nie ma żadnego wpływu. Jednakże problem ubóstwa można ujmować także w kategoriach psychologicznych i socjologicznych, które odnoszą się do zjawisk, które, przynajmniej w mikroskali, pozwalają się stosunkowo łatwo kształtować. Nauki społeczne ujmują problem ubóstwa z tego właśnie punktu widzenia, starając się ustalić, czym jest ubóstwo, jakie przybiera formy w rozwiniętych społeczeństwach a także jakie są jego przyczyny i skutki społeczne. Przedmiotem pedagogiki społecznej są ponadto możliwości rozwiązywania zarówno samego problemu ubóstwa, jak i jego skutków w życiu społecznym.

A. Radziewicz-Winnicki zwraca uwagę, iż ze względu na złożoność problemu ubóstwa, jego ujęcie w ramach jednej dyscypliny badawczej jest niemożliwe: „Kompleksowa i wyczerpująca analiza podjętych kwestii w zasadzie nie jest możliwa. Wymagałaby interdyscyplinarnego poszerzenia o specyfikę spojrzenia z perspektywy bardzo wielu subdyscyplin, takich jak: pedagogika społeczna, psychologia społeczna, polityka społeczna, socjologia wychowania, socjologia zróżnicowania społecznego, socjologia życia gospodarczego, socjologia zdrowia i medycyny, gerontologia i wiele innych” [Radziewicz-Winnicki, 2008: 235]. Z tezą ta trudno się nie zgodzić, jednak te same zarzuty można wysunąć pod adresem większości, o ile nie wszystkich, głównych zagadnień pedagogiki społecznej.

Zwrócić też należy uwagę na pojęcie **zmiany społecznej**, oznaczające przejście grupy społecznej od jednego stanu do innego. Pojęcie zmiany społecznej pełni w pedagogice społecznej bardzo istotną funkcję ze względu na fakt, że celem praktyki pedagogiki społecznej jest wszakże inicjowanie określonych zmian społecznych. Zmianę możemy rozpatrywać z punktu widzenia jednego wybranego kryterium, możemy też brać pod uwagę wiele różnych kryteriów. Ponadto zmiana może dotyczyć zjawisk powierzchownych i nie mających istotnego wpływu na strukturę społeczną lub też zachodzić w obrębie samej tej struktury, prowadząc do wyłaniania się nowych systemów społecznych [Sztompka, 2002: 437].

Pojęcie zmiany warto odróżnić od pojęcia postępu czy też rozwoju, które wprawdzie również oznaczają zmianę społeczną, jednocześnie jednak wyrastają z przekonania, że owe zmiany mają charakter kierunkowy, a więc tworzą pewien ciąg zmierzający do określonego celu. Pogląd ten zakłada, że proces zmian społecznych przypomina wznoszenie się czy też przechodzenie na kolejne szczeble, z których każdy następny stan jest „wyższy” czy też „lepszy” niż stan poprzedni. Z takiego rozumienia pojęcia zmiany społecznej wynikają dwie istotne konsekwencje. Po pierwsze, interpretacja ta prowadzi do konkluzji, że społeczeństwa dawniejsze były „gorsze” od istniejących obecnie, nie przeszły bowiem jeszcze wszystkich istotnych szczebli „rozwoju” („postępu”). Druga konsekwencja wydaje się

być jeszcze poważniejsza. Skoro bowiem społeczeństwa różnią się między sobą, to można założyć, że różnice te wynikają ze stopnia rozwoju społecznego i że w związku z tym społeczeństwa działają się na bardziej lub mniej rozwinięte. To samo odnieść zresztą można do poszczególnych grup społecznych w obrębie społeczeństwa jako całości (uznając np. społeczności wsi za mniej rozwinięte od społeczności miast).

Jak więc widać, że pojęcie zmiany społecznej wiąże się z ogólnymi przekonaniem dotyczącymi podstaw funkcjonowania społeczeństw. Kierunkowość zmian społecznych nie jest zresztą jedyną kwestią budzącą spory. Kontrowersje dotyczą m. in. przyczyn zmian społecznych, a więc tego, czy zachodzą one w sposób samoistny, są nieuchronne i wynikają z ludzkiej potrzeby do poznawania rzeczywistości i przekształcania jej w sposób jak najbardziej dla siebie korzystny, czy też przeciwnie, zostają wyzwolone przez procesy nie związane immanentnie z życiem społecznym i zależne od naszych decyzji, możliwości sterowania owymi zmianami na poziomie mikro- i makrosocjalnym, ocena skutków owych zmian dla życia zbiorowego itd.

Niezależnie od tego, który z powyższych poglądów akceptujemy, poszczególne zmiany społecznej możemy poddawać ocenie w zależności od powodowanych przez nie skutków dla poszczególnych grup społecznych, pamiętając jednakże, że większość zmian pociąga za sobą zarówno skutki pozytywne, jak i negatywne. Dla przykładu, zmiany społeczne związane z transformacją ustrojową w krajach postkomunistycznych sprawiły, że wiele grup społecznych utraciło dotychczasową, względnie wysoką pozycję w społeczeństwie, co z kolei przyczyniło się do ich pauperyzacji i społecznego wykluczenia (np. byli pracownicy Państwowych Gospodarstw Rolnych i ich rodziny).

Warto też wspomnieć o zjawisku **globalizacji**, które często traktowane bywa jako źródło negatywnych przemian społecznych, zachodzących w dodatku w skali całego świata. Przez globalizację można rozumieć procesy prowadzące do ujednoczenia społeczeństw na całym świecie pod wybranymi względami, bądź też sam efekt tego procesu. Jednym ze zjawisk

związanych z globalizacją jest zmniejszanie się roli państw narodowych i lokalnych rządów na rzecz organizacji ponadnarodowych. Zjawisko to uznać należy za potencjalnie niebezpieczne, ponieważ prowadzenie polityki społecznej leży właśnie w gestii państw, nie zaś struktur ponadpaństwowych, jeżeli więc rola państwa w życiu społecznym ulega osłabieniu, to tym samym zmniejszone zostają możliwości prowadzenia skutecznej polityki społecznej.

Globalizacja nie pozostaje bez wpływu także na pedagogikę społeczną. Jest to z jednej strony wpływ pośredni, bowiem skutek procesów globalizacyjnych pojawiają się określone problemy w wymiarze społecznym, a z drugiej wpływ bezpośredni, jako że dzięki globalizacji możliwe jest przenikanie idei i koncepcji dotyczących procesu wychowania. Pewnym zagrożeniem wydaje się być tutaj fakt, że owo przenikanie idei zachodzi na ogół jednokierunkowo, tzn. rozwiązania wypracowane w krajach uznawanych za wiodące są traktowane jako wzorcowe i przejmowane w sposób, jak się wydaje, zbyt mało krytyczny. Ponadto globalizacja prowadzi do odpływu wysoko wykwalifikowanych kadr z krajów mniej rozwiniętych do bardziej rozwiniętych, co rzecz jasna dotyczy także pedagogiki społecznej oraz pracy socjalnej. Zjawisko to staje się tym bardziej masowe, im większemu ujednoczeniu podlega system dedykacyjny w skali całego świata i im bardziej jednolite wymagania stawiane są specjalistom w poszczególnych dziedzinach.

Wspomnieć też należy o pojęciu **kompensacji**, czyli redukowaniu negatywnych bodźców środowiskowych poprzez odpowiednie działania wychowawcze. Pojęcie to odgrywa ważną rolę właśnie w pedagogice społecznej, której celem nadrzędnym jest rozwiązywanie problemów związanych z funkcjonowaniem jednostek i grup w społeczeństwie.

Nie są to oczywiście wszystkie pojęcia, jakimi posługuje się pedagogika społeczna. Jak wspomniałem, dziedzina ta obficie korzysta z dorobku takich dyscyplin, jak socjologia i psychologia, adaptując do swoich potrzeb pojęcia wypracowane przez te nauki. Stąd do podstawowej aparatury pojęciowej pedagogiki społecznej należy zaliczyć takie określenia, jak „społec-

czeństwo”, „relacja społeczna”, „osobowość”, „charakter”, „emocje” itd. Znaczenia tych pojęć na gruncie pedagogiki społecznej nie są ściśle ustalone, a ich interpretacja zależy od koncepcji psychologicznych i socjologicznych akceptowanych przez poszczególnych autorów.

Summary

Showing the direction, setting a certain aim and giving support to achieve it, is the essence of pedagogy. Here it is assumed that both sides of the upbringing process have accepted this aim, that is, both charge and tutor whose task is, as the upbringing process proceeds, only to “accompany” his charge in achieving aims which he accepts as his own. Running direct educational activities is not an aim of social pedagogy in practice, but solving definite problems connected with a social life, such as problems of poverty and social exclusion. That is why the special object of interest of social pedagogy is social assistance, social work and broadly comprehended social protective activities.

- [1] Aronson, E. 1977. *Człowiek, istota społeczna*, PWN, Warszawa.
- [2] Cichosz, M. 2006. *Pedagogika społeczna w latach 1945-2005. Rozwój, obszary refleksji i badań, koncepcje*, Toruń.
- [3] Czapów, Cz., Jedlewski, S. 1971. *Pedagogika resocjalizacyjna*, PWN Warszawa.
- [4] Dąbrowski, Z. 2006. *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*, UMW, Olsztyn.
- [5] Danilewicz, W., Izdebska, J., Krzesińska-Żach, B. 1995. *Pomoc dziecku i rodzinie w środowisku lokalnym*, Wydawnictwo Uniwersyteckie, Białystok
- [6] Durka, G. 2009. *Środowisko wychowawcze*, hasło w: *Encyklopedia filozofii wychowania*, S. Jedynek, J. Kojkoł (red.), Oficyna Wydawnicza Branta, Bydgoszcz.
- [7] Dykciak, W. 2001. *Pedagogika specjalna*, UAM, Poznań.
- [8] Frąckowiak, T. (red.). 1996. *Koncepcje pedagogiki społecznej*, Poznań.
- [9] Grzędzińska, A., Majdziński, K., Sulowska-Bramasole, A. (red.). 2010. *Ubóstwo i wykluczenie. Wymiar ekonomiczny, społeczny i polityczny*, Warszawa.

- [10] Jarosz, E. Wysocka, E. 2006. *Diagnoza psychopedagogiczna*, Wydawnictwo Żak, Warszawa.
- [11] Kamiński, A. 1982. *Funkcje pedagogiki społecznej*, PWN, Warszawa.
- [12] Łapińska, R. 1966. *Psychologia wieku dorastania*, PWN, Warszawa.
- [13] Lepalczyk, I., Badura, J. (red.). 1987. *Elementy diagnostyki pedagogicznej*, PWN, Warszawa.
- [14] Łobocki, M. 2006. *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Impuls, Warszawa.
- [15] Łobocki, M. 2008. *Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- [16] Matuszyk, A. 2008. *Pedagogika turystyki*, w: *Turystyka w naukach humanistycznych*, R. Winiarski (red.), PWN, Warszawa.
- [17] Murynowicz-Hetka, E. (red.). 1998. *Pedagogika społeczna i praca socjalna: przegląd stanowisk i komentarze*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice.
- [18] Pilch, T. 2003. *Bezradność pedagogiki wobec rzeczywistego świata*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” nr 3.
- [19] Pilch, T. Lepalczyk, I. 1995. *Pedagogika społeczna*, Wydawnictwo Żak, Warszawa.
- [20] Pilch, T., Lepalczyk, I. 1995. *Pedagogika społeczna: człowiek w zmieniającym się świecie*, Warszawa.
- [21] Pytka, L. 2001. *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, WAPS, Warszawa.
- [22] Radlińska, H. 1961. *Pedagogika społeczna*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.
- [23] Rodziewicz-Winnicki, A. 2008. *Pedagogika społeczna w obliczu realiów codzienności*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- [24] Śliwerski, B. 2006., *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu, T. 1. i 2.*, Gdańskie Wydawnictwo. Psychologiczne, Gdańsk.
- [25] Surzykiewicz, J. 2003. *Człowiek w sytuacjach kryzysowych w aspekcie zadań i granic pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, „Problemy Opiekuńczo-wychowawcze” nr 4.
- [26] Szacka, B. 2003. *Wprowadzenie do socjologii*, Oficyna Wydawnicza, Warszawa.
- [27] Szczerba, W. 1966. *Pedagogika wojskowa*, Wydawnictwo Ministerstwa Obrony Narodowej, Warszawa.
- [28] Sztompka, P. 2002. *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- [29] Tuross, L. 1999. *Pedagogika ogólna i subdyscypliny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.

-
- [30] Węgliński, A. 2002. *Urbanizacja*, hasło w: *Encyklopedia socjologii*, t. 4, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- [31] Wirth, L. 1938. *Urbanism as a Way of Life*, *American Journal of Sociology*, nr 44.
- [32] Wroczyński, R., Pilch, T. (red.). 1974. *Metodologia pedagogiki społecznej*, Ossolineum, Wrocław.
- [33] Wroczyński, R. 1966. *Pedagogika społeczna*, PWN, Warszawa.
- [34] Ziółkowski, M. 1965. *Urbanizacja, miasto, osiedle. Studia socjologiczne*, PWN, Warszawa.

Krzysztof Kawęcki

***Idea autonomii w koncepcjach
Ruchu Autonomii Śląska***

***The idea of autonomy in the concepts
of the Silesian Autonomy Movement***

Keywords: *history, autonomy, Poland, Silesia*

Od ponad dwudziestu lat na Śląsku nasilają się działania propagandowe i organizacyjne, których sztandarowym hasłem jest autonomia. Wprawdzie wpływy takich organizacji jak Ruch Autonomii Śląska czy Związek Ludności Narodowości Śląskiej są niewielkie, ale idea autonomii Śląska zdobywa coraz więcej zwolenników. Świadczy o tym wzrastająca liczba uczestników różnych akcji, zgromadzeń, marszów organizowanych przez te stowarzyszenia.

Ruch Autonomii Śląska (RAŚ) powstał na początku 1990 roku. Jego podstawowe założenia, sprowadzają się do czterech postulatów:

- regionalny parlament, który wybiera rząd z premierem na czele,
- prezydent wybierany w wyborach powszechnych,
- skarb regionalny,
- konstytucja regionalna.

Autonomia Ruchu Autonomii Śląska oznacza wizję Śląska jako podmiotu w zjednoczonej Europie, obejmującego Dolny i Górny Śląsk, Śląsk Cieszyński i Opolszczyznę. W programie tej organizacji czytamy: *Ruch Autonomii*

Śląska opowiada się za Europą zjednoczoną, Europą stu flag, w której znikną państwa narodowe, większość kompetencji przekazując historycznym regionom. Będzie to Europa ludów: Ślązaków, Morawian, Łużyczan, Szkotów, Bretończyków, Basków, etc., a więc Europa wracająca do swych korzeni. RAŚ już działa na rzecz takiej Europy, utrzymując rozległe kontakty zagraniczne, uczestnicząc w międzynarodowych spotkaniach i konferencjach [strona internetowa RAŚ Koło Chorzów].

W 1999 roku Ruch Autonomii Śląska został członkiem Ligi Regionów, organizacji postulującej podział Polski na 12 autonomicznych rejonów. Członkami Ligi są Unia Wielkopolan, Związek Górnośląski, Związek Podhalań i Zrzeszenie Kaszubsko-Pomorskie.

W 2003 roku został przyjęty do Wolnego Sojuszu Europejskiego (EFA) – ponadnarodowej reprezentacji kilkudziesięciu ruchów regionalnych (separatystycznych) dążącej do likwidacji państwa narodowego. Wolny Sojusz Europejski opowiada się za Europą Stu Flag – gdyż ich zdaniem - w Europie jest co najmniej 100 narodów i grup etnicznych. Wolny Sojusz Europejski opowiada się za ustanowieniem do Parlamentu Europejskiego okręgów wyborczych odpowiadających zasadom regionalizmu.

Zgodnie z koncepcją „Europy Regionów” integracja polityczna Europy ma następować drogą przeorganizowania „Europy państw” w kierunku tworzenia we wszystkich państwach, regionów, które byłyby jednostkami autonomicznymi, o zakresie władzy większym od władzy państwa [Chodorowski, 1996: 38].

Wizja „Europy Regionów” była popularna na początku lat 90. przede wszystkim w środowiskach liberalnych. Jeden z jego liderów poseł Władysław Reichelt na posiedzeniu Sejmu, 3 marca 1993 roku, mówił: *W przyszłej Europie państwa narodowe, doprowadziwszy do scalenia kontynentu, usuną się na dalszy plan, a pierwszy rząd zajmą regiony. Sprawy dotyczące Europejczyków będą rozstrzygane niemalże w ich domu – w Bawarii, w Walii, na Śląsku, w Wielkopolsce (...). Polityczna mapa Europy, czy tego chcemy, czy nie, nie jest jeszcze tworem skończonym. Przyszłe jej wydanie będzie zawierać w miejscu Hiszpanii m.in. Baskonię, Nawarrę, Katalonię, w miejscu*

Polski Mazowsze, Kujawy, Warmię, Mazury, Wielkopolskę i obydwą Śląski. Tak zjednoczony kontynent uwolni się od wszelkich konfliktów, w jakie padały narodowe państwa zrodzone przez XIX wiek. Powróci poczucie wspólnoty i barwna różnorodność [Chodorowski, 1996: 38].

Pierwszorzędnym postulatem Ruchu Autonomii Śląska jest doprowadzenie do autonomii Górnego Śląska, w których to granicach ujęta jest większa część województwa opolskiego. Gorzelik jest zwolennikiem koncepcji zawartej w haśle „Autonomia Zagłębia w Autonomii Śląska”. Do pomysłu tego krytycznie odnosi się Związek Ludności Narodowości Śląskiej, który zarzuca autonomistom, że lansując takie rozwiązania dzieli Ślązaków z obydwu województw – śląskiego i opolskiego. Celem ZLNŚ jest bowiem zjednoczenie ziem śląskich w ramach jednej jednostki administracyjnej. Mimo różnic RAŚ i ZLNŚ współpracowały ze sobą przez wiele lat. Między innymi w organizacji Górnośląskich Dni Dziedzictwa.

W czerwcu 2008 roku RAŚ złożył w Kancelarii Premiera RP petycję w sprawie przywrócenia autonomii województwa śląskiego. Znamienne, że o tym fakcie poinformował rządowy dziennik „Rossijskaja Gazieta”. Rosyjski dziennik utrzymywał, że ewentualne odrzucenie przez władze w Warszawie postulatu „śląskich autonomistów” prowadzić może do sytuacji, że Śląsk stanie się „polskim Kosowem”. Ta sama gazeta odnotowała poparcie (*de facto* nielegalnego) Związku Ludności Narodowości Śląskiej dla separatystycznych dążeń Abchazji i Osetii Południowej, co było zgodne z polityką Moskwy. 30 maja 2009 r. telewizja Russia Today (kanał informacyjny w języku angielskim, nadający z Moskwy 24 godziny na dobę) donosiła, że Polacy są podzieleni, bo Ślązacy uważają się za odrębny naród. „Śląsk chce się oderwać od Polski z powodu kryzysu ekonomicznego, w którym pogrąża się kraj” – twierdziła telewizja. Stacja wyemitowała fragmenty rozmowy z Jerzym Gorzelikiem, w której lider RAŚ mówił o niezadowoleniu Ślązaków z „brutalnego polonizowania” oraz eksploatacji surowców naturalnych Śląska przez państwo polskie [„Dziennik Zachodni” z 25.08.2009].

Związek Ludności Narodowości Śląskiej powstał w 1996 roku. Jego założyciele, w tym Gorzelik złożyli wówczas pierwszy wniosek o rejestrację.

W 1998 roku Sąd Najwyższy nie zarejestrował jednak związku, podając w uzasadnieniu, że coś takiego jak narodowość śląska nie istnieje. Mimo kolejnych prób, Związek nie został wpisany do rejestru stowarzyszeń. Wówczas założyciele ZLNŚ złożyli skargę do Europejskiego Trybunału Praw Człowieka w Strasburgu. Sąd w Strasburgu w 2004 roku odrzucił skargę z powodu możliwości uzyskania przez ZLNŚ nieuzasadnionego przywileju wyborczego – możliwości uniknięcia wymaganego 5% progu wyborczego do Sejmu. Przedmiotem zainteresowania Trybunału nie była natomiast kwestia istnienia narodu śląskiego. W 2006 roku Sąd Okręgowy w Katowicach rozpatrzył odmownie wniosek komitetu założycielskiego ZLNŚ o rejestrację stowarzyszenia pod nazwą: ZLNŚ – Stowarzyszenie Osób Narodowości Śląskiej.

W 60. rocznicę układu Ribbentrop – Mołotow, w specjalnym wydaniu gazety internetowej Moskiewskiego Państwowego Międzynarodowego Instytutu Spraw Międzynarodowych oraz w wystąpieniu szefa Administracji Prezydenta Rosji zarzucono Polsce fałszowanie i upolitycznianie historii, „krucjatę antyrosyjską” i proniemiecką politykę w okresie międzywojennym (układ polsko – niemiecki z 1934 roku), itp. Znamienne, że natychmiast w nawiązaniu do tych rosyjskich wystąpień, ZLNŚ wydał kuriozalne oświadczenie, w którym pisze o wsparciu polityki Hitlera przez Polskę, a deklarację o nieagresji podpisaną przez Polskę w 1934 roku nazywa paktem Hitler – Piłsudski. Poza tym krytyce poddano działalność Wojciecha Korfatego oraz politykę „dyskryminacji Niemców na Górnym Śląsku przed wojną”. Autorzy oświadczenia stwierdzili, że Niemcy „w Polsce doznali największych krzywd”.

Wszystko to miało miejsce wkrótce przed wizytą premiera Putina w Polsce z okazji 60. rocznicy wybuchu II wojny światowej.

Szczególnie bulwersujące było wystąpienie działacza RAŚ do UNESCO, aby nie uwzględniać wniosku polskich władz, które w proteście przeciwko pojawieniu się w zachodniej prasie określenia „polski obóz koncentracyjny” zaproponowały, aby obóz w Oświęcimiu miał oficjalną nazwę międzynarodową „Były Nazistowski Niemiecki Obóz Koncentracyjny Auschwitz –

Birkenau". Wcześniej, jeden z sygnatariuszy listu do UNESCO, Andrzej Rocznik mówił, że w Auschwitz istniał (do 1948 roku) „polski obóz koncentracyjny” i zdaniem „autonomistów” taka nazwa powinna obowiązywać. Oburzony tym faktem Rajmund Pollak, radny Sejmiku Śląskiego zawiadomił o tym fakcie prokuraturę. Sprawą wypowiedzi Rocznika zajęła się katowicka prokuratura rejonowa, która ostatecznie odmówiła wszczęcia dochodzenia w tej sprawie.

W grudniu 2009 roku działacze RAŚ złożyli marszałkowi województwa śląskiego petycję (podpisaną przez 5 tysięcy osób) wzywającą do rezygnacji z planów nadania Stadionowi Śląskiemu w Chorzowie barw biało – czerwonych, tak aby krzeselka na tym obiekcie były w regionalnych barwach żółto – niebieskich.

Początkowo wpływy Ruchu Autonomii Śląska były niewielkie. Już jednak w 2000 roku Komitet Wyborczy RAŚ uzyskał ponad 4% głosów w wyborach do Sejmiku Śląskiego a dziesięć lat później IV „Marsz Autonomii Śląska” w Katowicach, na którym przedstawiono projekt regionalnej (śląskiej) konstytucji, zgromadził – wg organizatorów – 1 500 osób. Projekt zgłoszonej „konstytucji” nosi nazwę „Autonomia 2020”. Prezes RAŚ przyznał, że korzystał z doświadczeń hiszpańskich regionów autonomicznych: Andaluzji, Katalonii i Kraju Basków.

W ostatnim czasie sztandarowym postulatem „autonomistów” jest doprowadzenie do uznania „języka śląskiego”. Także Związek Ludności Narodowości Śląskiej wystąpił z wnioskiem rejestracji języka śląskiego i wpisu na listę języków świata poprzez stosowne międzynarodowe organizacje.

Odrębnym zagadnieniem jest znieważanie polskiej historii i narodowych bohaterów przez ruch separatystyczny i „autonomiczny”. Na przeróżnych stronach internetowych, propagowanych przez RAŚ można przeczytać o niezliczonych aktach stosowania przed wojną przemocy fizycznej przez Polaków wobec Niemców, co wspierały także władze polskie. Formułowane są tezy o wywłaszczeniu ludności niemieckiej. Miało to doprowadzić do opuszczenia Polski przez ponad 400 tysięczną społeczność niemiecką. Pojawiają się słowa o „polskim szowinizmie i bandytyzmie”.

Dla „autonomistów” powstania śląskie to „krwawe bratobójcze wojny domowe na Śląsku”. Przykładowo na zaproszenie Mysłowickiego Koła RAŚ prof. Alfred Sulik wygłosił prelekcję „Droga Górnego Śląska do Autonomii”, w której mówił o „tzw. powstaniach śląskich”, tj. „skierowaniu na Górny Śląsk płatnych agentów, donosicieli, dywersantów i kadry oficerskiej, organizowaniu w pobliżu granicy obozów szkoleniowych oraz zaopatrzeniu w broń i amunicję” [strona internetowa RAŚ Mysłowice].

Profesor Krzysztof Kawalec, autor syntetycznego opracowania problematyki separatyzmu na Śląsku pisał: *Trudno przecież uciec od pytań o konsekwencje oddziaływania tego rodzaju publicystyki (...). Korzystając ze strony internetowej Ruchu Autonomii Śląska nietrudno trafić na opinie o wymowie jeszcze bardziej skrajnej. Dość zestawić piarstwo historyczne Brunona Nieszporka z zamieszczanymi na łamach "Echa Śląska" tekstami Ewalda Bieni. Wielce pouczające byłoby także zapoznanie się z głosami dyskutantów, korzystających z otwartego przez RAŚ internetowego forum. Wyrazy oburzenia z powodu "zdradzieckiego napadu goroli na Slonskom Radiostacje w Gliwicach w syrpniu 1939", prośby o informacje na temat "ruchu oporu" tworzonego po wojnie na bazie struktur Hitlerjugend i SA, kpinki z "polaczków w dobie PRL-u", deklaracje poparcia dla autonomii Śląska rozumianej nie jako rozwinięcie idei samorządu, ale w imię usamodzielnienia dzielnicy ("Bo życie w Polsce - kraju chamstwa mnie nie pociąga") - to tylko skromna próbka reprezentowanej tam, ludowej twórczości. Pokazują one, jakie echa budzi propaganda separatystów i czego spodziewać się można, gdyby ruch się rozrósł i mógł przemówić pełnym głosem. Jaskółką tej przyszłości nie wydają się zawarte w oficjalnym programie ruchu zapowiedzi życia w harmonii i zgodzie wszystkich mieszkańców dzielnicy, ale właśnie agresywna propaganda ruchu, przeniknięta odmiennym duchem, niepokojąco bliskim publicystyce Nieszporka" [Kawalec, 2004: 483-496].*

W wyborach samorządowych w 2010 roku Ruch Autonomii Śląska, który liczył wówczas około 7 tysięcy członków, otrzymał w województwie śląskim niespełna 123 tys. głosów tj. 8,49%. Najlepszy wynik uzyskali w okręgach chrzanowskim (17,5%), katowickim (16%) i rybnickim (14,6%).

Do rady powiatu Rybnika RAŚ zdobył aż 25,6% głosów. Pozwoliło to na wprowadzenie trzech przedstawicieli do Sejmiku Wojewódzkiego i uzyskanie 40 mandatów radnych w województwie śląskim. Gorzelik natomiast został wicemarszałkiem Sejmiku Śląskiego.

Najbliższym celem zwolenników „narodowości śląskiej” jest wprowadzenie do Sejmu projektu ustawy o języku śląskim i uznanie Ślązaków za mniejszość etniczną. Sztuczny proces tworzenia języka śląskiego to pierwszy krok w kierunku uznania Ślązaków za naród. Stąd intensywne prace nad jego kodyfikacją, czym zajmuje się działające od pięciu lat „Pro Loquela Silesiana – Towarzystwo Kultuwowania i Promowania Śląskiej Mowy”. Wspiera te działania Komitet Ekspertów Rady Europy UE, którego przedstawiciele w lutym 2010 roku odwiedzili Polskę. Komitet zwrócił się do polskich władz z postulatem umieszczenia w kolejnym raporcie z realizacji postanowień Europejskiej Karty Języków Regionalnych lub Mniejszościowych informacji dotyczącej inicjatywy ustawodawczej związanej z językiem śląskim.

Pod poselskim projektem ustawy w tej sprawie podpisali się posłowie wszystkich klubów parlamentarnych. Projekt noweli ustawy o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz języku regionalnym trafił pod koniec października 2010 roku do marszałka Sejmu. Poza nadaniem mowie śląskiej statusu języka regionalnego, znalazł się w nim zapis dotyczący poszerzenia składu Komisji Wspólnej Rządu i Mniejszości Narodowych i Etnicznych o dwóch przedstawicieli grupy języka śląskiego. Ustawa miałaby wejść w życie z początkiem 2013 roku.

Konsekwencją przyjętych rozwiązań byłaby możliwość umieszczenia dwujęzycznych tablic informacyjnych czy prowadzenie w języku śląskim obrad samorządu, wprowadzenie (na wniosek rodziców) śląskojęzycznego nauczania w szkołach wraz ze sfinansowaniem z budżetu państwa, uzyskiwanie dotacji państwowych i unijnych, np. na rozwój śląskiej prasy.

Językoznawczy są zgodni – nie ma języka śląskiego. Jest tylko kilkanaście gwar. W znakomitej większości są przeciwko ich kodyfikowaniu. Próba taka doprowadziłaby wówczas co najwyżej do powstania śląskiego espe-

ranto. W opinii prof. Jerzego Bralczyka uznanie śląskiego za język regionalny nie sprzyja też integracji narodowej. Może się zdarzyć, że po przyjęciu ustawy, osoby posługujące się na przykład językiem podhalańskim będą domagały się takich samych praw [Dziennik Zachodni” z 20.02.2011]. Warunkiem ustawowego uznania języka jest standaryzacja jego pisowni. Dlatego w końcu czerwca ma dojść w Sali Sejmiku Śląskiego do powołania komisji, składającej się z ekspertów oraz użytkowników języka, którzy ustalą jego jednolitą gramatykę oraz ortografię.

Izabela Winiarska zwraca uwagę, że w dyskusjach dotyczących gwary śląskiej na czoło wybijają się spory polityczne. Argumenty językoznawcze mieszają się z historycznymi, politycznymi i sentymentalnymi. Posługują się nimi przede wszystkim zwolennicy skrajnego poglądu, że śląski jest odrębnym językiem narodowym. Bardziej umiarkowani są rzecznicy użytkowania statusu języka regionalnego, co wiąże się z uznaniem, że Ślązacy nie są odrębnym narodem, ale częścią narodu polskiego posługującą się własnym językiem.

Śląszczyzna nie ma jednak własnej odmiennej fleksji, nie wykształciła także oryginalnych konstrukcji składniowych. Ponieważ nie wykształciła odmiany literackiej, nie ma także odmiennej od ogólnopolskiej ortografii. Argumentów językoznawczych za tezą o umacnianiu odrębnego śląskiego języka narodowego nie ma [Spory o status Śląszczyzny, www.gwarypolskie.uw.edu.pl].

Jerzy Gorzelik wyraża przekonanie, że wybory parlamentarne w 2019 roku wyłonią większość, która zmieni Konstytucję tak, aby regiony w Polsce mogły uzyskać autonomię.

Działacze RAŚ, wzorujący się na hiszpańskim modelu państwa z autonomicznymi regionami podkreślają:

Nasza wizja państwa to Polska federalna. W ciągu najbliższych dziesięciu lat chcielibyśmy stworzyć państwo regionalne, które będzie ewoluowało w stronę federacji [www.rp.pl z 08.12.2010].

Lider Ruchu Autonomii Śląska, realizuje strategię „Autonomia 2020”, która dąży m.in. do utworzenia w Polsce Ligi Regionów, zorganizowanie w

2012 roku w Poznaniu ogólnopolskiej konferencji zwolenników autonomii i manifestacji – Marszu Regionów – w Warszawie w 2015 roku. Kolejne akcje to referenda, mające doprowadzić do zmiany Konstytucji i wejście w życie w 2020 roku Statusu Organicznego Województwa Śląskiego, który określi zasady autonomii.

Summary

For over twenty years in Silesia the propaganda and organizational campaigns under the banner of autonomy have been intensified. Admittedly, the influences of such organizations as the Silesian Autonomy Movement (Ruch Autonomii Śląska) or Association of People of the Silesian Nationality (Związek Ludności Narodowości Śląskiej) are small, but the idea of the autonomy of Silesia wins more and more followers. The increasing number of participants of various campaigns, public gatherings, marches organized by these associations have all proved it.

The leader of the Silesian Autonomy Movement (Ruch Autonomii Śląska) puts a strategy into action entitled "Autonomy 2020" which, among other things, strives to create League of Regions in Poland organizing in Poznan in 2012 a conference for the followers of autonomy, and a demonstration - the March of Regions - in Warsaw in 2015. Then, their referendum campaigns will start. They are supposed to focus on both constitutional amendments and coming into effect of the Organic Silesian Province Status in 2020 which will define the principles of autonomy.

- [1] „Dziennik Zachodni” z 25.08.2009
- [2] Chodorowski, J. 1996. *Czy zmierzch państwa narodowego?*, Poznań.
- [3] „Dziennik Zachodni” z 20.02.2011.
- [4] Kawalec, K. 2004. *Rewizjonizm historyczny w internetowej propagandzie śląskiego ruchu separatystycznego*, „Śląski Kwartalnik Historyczny <Sobótka>”, LIX.
- [5] *Spory o status Śląszczyzny*, www.gwarypolskie.uw.edu.pl
- [6] Strona internetowa RAŚ Koło Chorzów
- [7] Strona internetowa RAŚ Mysłowice
- [8] www.rp.pl [08.12.2010]

Krystyna Teresa Panas

The psychology of volunteering

Keywords: *volunteering, psychology of volunteering, communication, transactional analysis*

*What matters is not what you say, but what they hear
What matters is not what you do, but what they see
What matters is not what you mean, but what they get.*

Volunteering (from Latin *voluntarius*) refers to conscious, willing acceptance of a job that one is not paid for. Volunteers do not get money for their work, but it does not mean they work for free. Their gratification is feeling good, needed, serving their altruistic needs, boosting their self-esteem. If one expects or demands thanks for the work done, at the same time behaving in a pitying or patronizing way, it contradicts the idea of volunteering. Conscious volunteering thus implies substantial self-awareness, acknowledging one's positive sides as well as limitations.

The interpretation of interpersonal relationships presented here, relying on the conceptions of F. Schulz von Thun (2001) and E. Berne (1961, 2012), will give a volunteer a chance to look into himself and his contribution to interpersonal relations.

Our behaviour always expresses something, is a statement, encoded message. The more understandable the code, the more effective communication. The sender will not say, "That is not what I meant, I wanted to say

something else". We have to remember that silence is also a statement, a kind of message. Being silent with people who do not want any words is one of the most difficult forms of participating in another person's time and space.

The questions that every volunteer should ask himself before taking the decision to work are as follows:

WHOM? Whom do I see?

Who am I?

What do people experience when they contact me?

What is my understanding of man?

How does my experience contribute to my understanding of man?

Do I treat the people I encounter as partners, or do I treat them casually?

WHAT FOR?

What precisely is the aim of a conversation, meeting?

Who is to benefit from my help? In what way?

WHAT?

What is the object of my actions?

What precisely does my action refer to?

HOW?

What methods do I choose and why?

How do I apply them?

WHO?

Who applies?

Who is the person that takes action (ME)?

How do I treat my interlocutor?

What feelings do I have for the person who needs help?

Can I control these feelings in myself and others?

What aim do I want to gain through the contact with the recipient?

An utterance in verbal or non-verbal communication reflects interpersonal relations. For a volunteer – particularly a young person – this may be

an unknown ground. A beginner should therefore face his own self, analyze his attitudes and behaviour, trying to understand motives of his actions.

Every utterance in interpersonal communication may be dealt with on four planes (F. Schulz von Thun):

FACTUAL INFORMATION

Sender – SELF-REVELATION – – APPEAL

RELATIONSHIP



1. Factual information – do I communicate in a clear and comprehensible way?

2. The treatment of the interlocutor, the recipient of my actions – the quality of the encounter (mutual relation). The quality manifests itself in acceptance or lack of it (not always conscious), expressed as rejection, patronizing, pity. We must also stress the importance of the interlocutor's system of values, and of the manner in which he is addressed.

3. Self-revelation. An utterance reveals the person who produces it. It manifests self-knowledge, acceptance, the ability to express emotions. We deliver a portion of our personality. Thus, authenticity of an encounter, not putting on a mask, is important.

4. Appeal. Every utterance that we produce has an influence on our interlocutor. We always expect the recipient to accept our expectations concerning him. There is a risk of manipulation involved in this aspect of communication.

All the planes of verbal and non-verbal communication discussed above are equally important. It is inappropriate to focus on selected aspects only. It is vital to ensure that all four aspects play an important role. When educating volunteers, a particular emphasis should be placed on the quality of an encounter and self-revelation. These are the most often neglected areas,

although they help to reduce the stress level and prevent burnout, giving satisfaction and self-actualization.

The ability to open up to a person who needs help is a desired trait. However, there is a risk involved here. An inexperienced volunteer may adopt the attitude of "I give you my heart, time, I'm all for you". Eventually, it may turn out that the volunteer himself needs specialist therapeutic help.

A volunteer must be sensitive to the quality of being together. This aspect must be viewed in a systemic way, as a dialogue. In therapeutic contact - and in my opinion every meeting of two people can be called so - a volunteer meets a person or a group of people who need help. They meet in certain context, which they themselves create. The quality of being together is different when we meet a single person, or a group of people. The relations will be yet different if we meet a couple, or a family.

The context of an encounter is an important factor in establishing appropriate relations. Volunteers work e.g. in hospitals, where special conduct is required, determined by the standards of medical treatment; or at schools, where statutes and laws regulate communication. Thus, every encounter has its institutional, spacial, chronological and material limitations.

Self-revelation and confrontation with what I know about myself and what others know about me also helps to build appropriate relations. Non-verbal aspect of every utterance must be consistent with its verbal content. In this context it is important to distinguish between coherent and incoherent utterances. A coherent utterance is characterized by harmony and clarity. An incoherent one results in confusion, misunderstanding and lack of agreement. It may stem from insufficient self-knowledge, a multitude of messages transmitted simultaneously, inadequate language, not adjusted to the recipient, inappropriate linguistic or emotional connotation.

The discussion above pertains to the sender of a message. But how is a message decoded by the recipient?

Again, let me refer to Schulz's conception. His approach is entirely sufficient as a practical solution to our considerations. Depending on what the recipient wants or is prepared to hear, we talk about "listening with four ears". Every plane of an utterance mentioned above is received by a different ear, the one that is most developed. The threats posed by one-sidedness of reception may be connected with the relationship as a whole, or one of its aspects.

1. The matter ear – set on receiving information only from the factual plane. In this case we may not notice that relations between people in interpersonal communication are not compatible, interlocutors do not receive messages, for example emotional ones.

2. The relationship ear – set on receiving information pertaining to mutual relation. In the recipient's view it may indicate positive relations, thus making him feel good. It may, however, convey a negative message; in this case every piece of factual information is interpreted negatively in its emotional aspect. There is yet another manner of perceiving relations, when every message, even a neutral one, is decoded as harmful to the receiver.

3. The self-revelation ear – it is not the hypersensitive relationship ear, but one that is open to what the sender wants to say about himself. This type of listening is very helpful when building appropriate relations between the sender and the receiver, or between a volunteer and a receiver of help. It facilitates the understanding of what is behind the emotions displayed by the sender. The danger connected with self-revelation ear is interpreting every utterance as attacking the receiver, jeopardizing his self-esteem or system of values. Often the message is arbitrarily distorted, triggering a sense of inferiority, or letting your self-image depend on the context of an utterance. If this happens to a volunteer, he undoubtedly needs to work with a supervisor.

4. The appeal ear – set on hearing, seeing, reacting promptly, in other words, recognizing and fulfilling the wishes expressed by the sender.

Lack of compatibility or cooperation between the sender and the receiver, resulting from insufficient knowledge about the message that is sent and received, and about ME and YOU in interpersonal relations, may lead to concealed misunderstandings or omitting crucial elements in any therapeutic meeting, including volunteers' work.

With regard to the I-YOU relation, it is a good idea to consider the suggestions that Eric Berne puts forward in his conception of transactional analysis. He defines **Ego-state** as a coherent system of thoughts, feelings and corresponding behaviour. Ego states are ways and manifestations of a person's existence in relation to other people and itself. The author distinguishes 3 Ego-states: Child, Parent, Adult. Each of them expresses different characteristics of ways of functioning.

Child Ego/Self state consists of experiences originating from childhood. It includes needs, wants, emotions, intuitive thinking, creativity. This state is a source of feelings, emotions and energy.

Parent Ego/Self state gathers opinions, norms, rules and values. It includes opinions concerning work, men and women, students, pupils, our subordinates and superiors. The whole content of **Parent Ego/Self** state is taken from our parents, teachers, authorities without modification, as it is treated as true and irrefutable.

Adult Ego/Self state contains everything that has been worked out in the process of personality forming, namely the procedures and strategies allowing for the mature contact with the self, with other people and the here and now reality. According to Berne, the mature ego uses this state to solve problems, take decisions, gather information, express emotions in a mature and responsible way.

Functional analysis of Parent, Adult, Child Ego states (PAC Ego states) indicates ways of using the resources that we possess.

Parent Ego states has two varieties: **Nurturing Parent** and **Normative (Controlling) Parent**. We learn these roles from our parents, who teach us how to be caring, but also how to instill rules, norms of behaviour, values,

how to bring up and support in difficult situations. Nurturing Parent cares about others, gives advice, permission, motivates.

A negative aspect of this state manifests itself in the actions of the so called **Rescuer**, who does not possess the appropriate knowledge, skills or competence, and his way of acting may bring more harm than good.

Feeling pressurized to help others, we may subconsciously feel used. In this case a volunteer may feel resentment towards the person he is helping. Another aspect of the **Rescuer** is helping when no help has been asked for. Often the **Rescuer** thinks he knows better what kind of help a person needs. He cannot administer help in reasonable doses, giving more than is needed. Moreover, he can reinforce the demand for help or deepen the state of inborn helplessness, inability to act.

Behaviours associated with **Normative Parent** pertain to building a system of values, setting limits, obligations and restrictions. A negative aspect of this state manifests itself in the **Persecutor**, who is not set on helping, but criticizing or punishing.

The Adult Ego state does the analytical and synthetic thinking, acts in the here and now, is objective and may have the function of negotiator or mediator between the **Parent Ego** state and **Child Ego** state.

The Child Ego state is manifested as a **Spontaneous Child** and **Adaptive Child**. The Child state needs instant gratification, its emotions are revealed with no internal control. The **Spontaneous Child Ego** state is in everyone of us, despite growing up and socializing (all the nurturing, internalizing actions). It depends on us if it is used. Definitely, it is advisable to take advantage of it in interpersonal relations such as: play, intimate relationships, expressing admiration. Being focused on serving one's needs and no reaction to danger reflects a negative aspect of the Spontaneous Child Ego state.

The Adaptive Child Ego state. When confronted with a variety of life situations, we learn to compromise and use creativity, which helps to adapt to the existing situation. Inadequate and automatic adaptation occurs in a negatively Adaptive Child – rebellious or submissive.

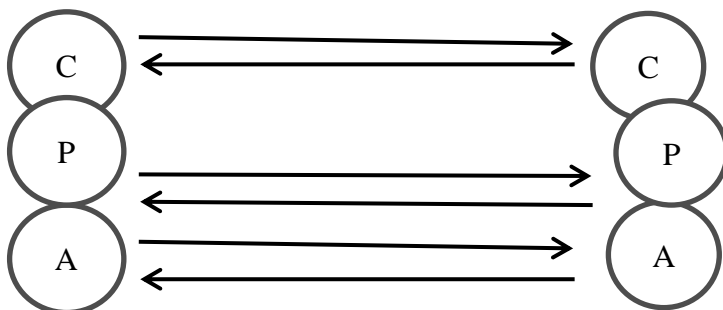
The Creative Child Ego state (Little Professor) is manifested in intuitive, creative, curious reactions, questions, explorations. The Creative child Ego state positively cooperates with the Adult Ego state in a way that is adequate to a situation, but more intuitive than logical. In the **Creative Child Ego** state magical thinking, as opposed to factual thinking, has an inappropriately large role. In this case a person slips into passivity, idleness, or initiating psychological games.

Relying on his conception of the Ego states, Berne put forward an innovative approach to interpersonal communication. He referred to it using the word “transactions”. According to Berne, a transaction is an exchange between two people, between their Ego states. Interpersonal relation is a sequence of transactions occurring one after another. Considering the six Ego states in their positive and negative aspects, we can talk about a multitude of possible transactions. Such an approach helps to understand the complicated exchange of messages that occurs between people.

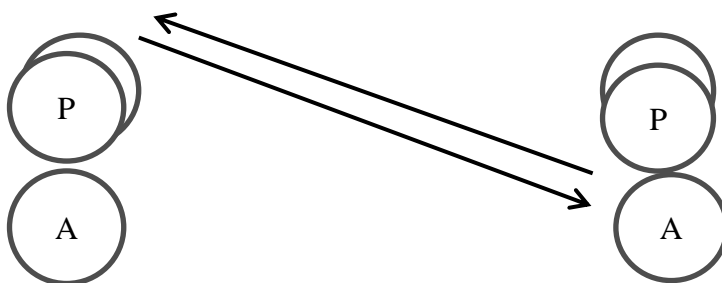
Thus, we can assume that a human being characterized by a mature personality and the ability to communicate chooses the Ego state that is the most adequate one here and now. The effectiveness of communication depends not only on the content of an utterance, but also on the manner in which it is conveyed.

Berne mentions reciprocal transactions – symmetrical and complementary. As long as transactions are reciprocal, communication may continue indefinitely.

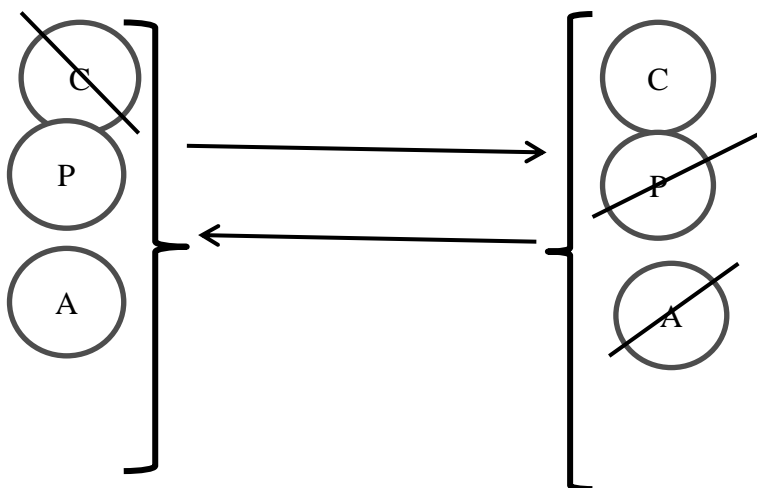
Symmetrical (reciprocal) transaction. Stimulus and response originate from the same Ego state.



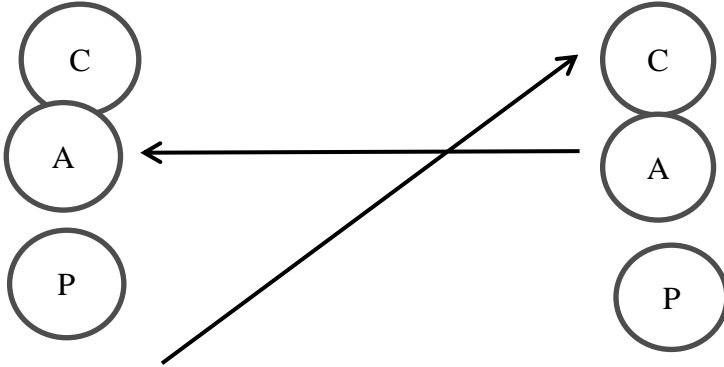
Complementary transaction. When stimulus and response in the PAC diagram are connected by parallel lines:



Symbiotic transaction – fixed, constant complementary reactions in reference to the same persons. Two people complement each other to two:

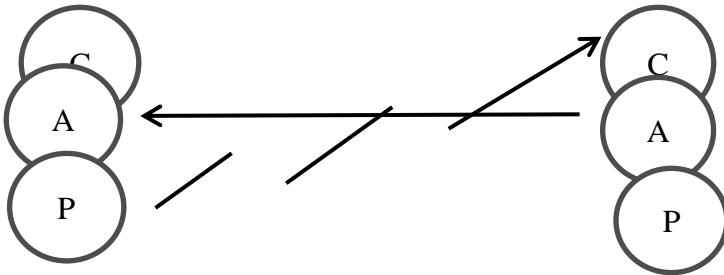


Crossed transaction – reaction directed towards a particular state, response comes from a different state:

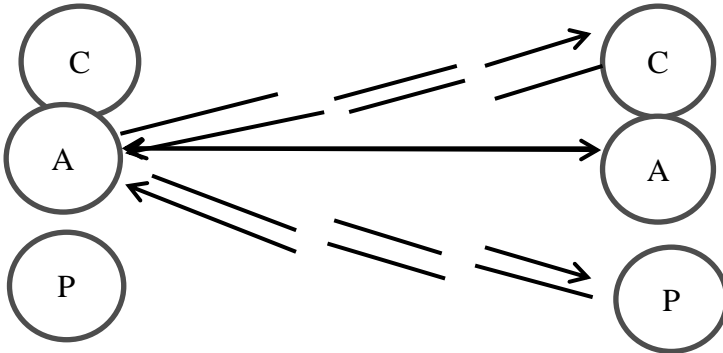


If stimulus and response in the PAC diagram are crossed, communication ceases to exist.

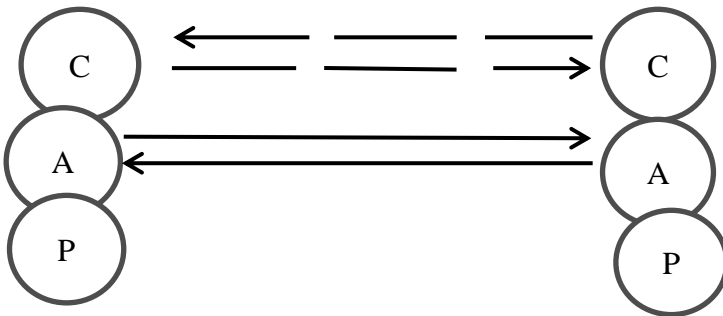
Covert transaction – what we say is a part of a transaction, “between the lines”, so in fact we say much more – it is a meta-communication level.



Angular transaction – the message is apparently delivered from an Adult to an Adult, but in fact to a Parent or Child:



Duplex transactions – the message is apparently delivered and received by Adult, but actually takes place on a different level, e.g. Child (flirtation).



Building our strong Adult – useful in mature contacts – involves:

Recognizing our Child - its weaknesses, fears, ways of expressing emotions, acknowledging needs.

Recognizing and learning our Parent – his orders, criticism, fixed attitudes, and the main ways of displaying them.

Becoming sensitive to the Child in others, talking to it, giving strokes, taking care of it, appreciating its need of creative expression.

Giving Adult the time to process data and tell the difference between Parent and Child, and real facts.

Orking out a system of values. We cannot take any decision without ethical underpinning.

Presenting his theory, Berne warns against the so called “drivers”, who “change the soul into barracks”. Most frequently, these are messages we receive from people who are important to us, e.g.: be perfect, act quickly, demand from yourself, please everybody, be strong, powerful.

As opposed to “drivers”, “tranquilizers” instruct us: be yourself, take your time, work peacefully, live in harmony with yourself, respect yourself and your limits.

Interpersonal relations are endangered by transactional games, psychological games – several, mostly covert, messages exchanged between people, that lead to gaining psychological benefits.

A game is a defence mechanism used by people with unsatisfied need for support and appreciation, who cannot obtain it in a normal, sincere, open way. Every game contains a trap, in which the partner is to be caught. The game is a snare, which seemingly satisfies somebody’s need, but in fact has a different purpose. It is a snare, which targets the victim’s weak point, but as soon as the victim reacts, the situation changes (according to S. Karpman’s Dramatic Triangle – Rescuer, Victim, Oppressor), and the real purpose is revealed, with an unexpected ending appearing like a jack from the box. It is an ending the victim never expects.

From the psychological point of view, the less developed the Adult, the more frequently he will resort to a game, which will be his way of coping with reality and personal difficulties.

Summing up our discussion of transactions and psychological games, we cannot be blind to the positive aspect of games. The psychological tension is reduced, as the substitute needs are satisfied – these are the internal psychological benefits. The external psychological benefit is being protected from excessive closeness and involvement in relations with others. Safe

distance and other people's company, as well as satisfying the stimulation need, are socially internal and external benefits.

A volunteer's personal characteristics:

The desired traits of a volunteer's personality presented below are my, probably idealistic, proposal. Every person doing a job that involves helping others should possess these characteristics. Thus, what should a volunteer be like?

1. A volunteer should have a mature personality:
 - it means having well developed image of himself
 - an ability to understand himself, being self-aware, conscious of his own emotions
 - being able to satisfy psychological needs without permanent inner conflicts
 - having a sense of emotional security, in other words having an emotional stability in fear-inducing situations
 - having an objective insight into himself, knowledge about his positive sides and limitations
 - to estimate situations in a proper way
 - to act with a dose of optimism, authenticity and empathy
 - to have his own philosophy of life and fully formed outlook on life.
2. A volunteer should be authentically interested in other people, he ought to have positive attitudes towards other people, he should create the atmosphere of security and mutual trust.
3. A volunteer must learn to see other people as trustworthy, valuable, capable of solving their own problems and coping with their lives.
4. A volunteer ought to have a sense of responsibility for himself and the people whom he helps.
5. It is absolutely necessary to avoid judging people and their conduct. On the contrary, a volunteer should concentrate on behaviour itself rather than motives.

The ethics of volunteer's work implies no impinging on the limits of intimacy and dignity of the needy, as well as confidentiality of each meeting.

Tips for volunteers [Kubacka-Jasiecka, 2010]

Do not play any roles in the presence of the clients.

Be spontaneous – trust yourself and be self- confident.

Do not assume defensive attitudes (do not apply self-defense mechanisms).

Behave in a coherent and consistent way (thoughts, words, feelings, behaviour).

Be able to share yourself with others (be open, allow others to get to know you, show feelings and emotions).

And how to avoid getting involved in a psychological game? (according to Eric Berne?)

Do not join the game

Be more self-aware thanks to reflexion and understanding of different situations, particularly in the state of mental discomfort.

Develop and use your emotional intelligence.

Be assertive.

Be aware of using defense mechanisms.

Learn to identify motives that trigger psychological games.

Do not allow yourself to be driven into a game, in other words do not satisfy the partner's pathological needs.

Do not let yourself be underestimated and disrespected.

Get out of the game by confronting the person who initiated it.

Develop your adult and use it.

Do not take responsibility for solving other people's problems.

When there is no other alternative, consciously respond to a game by playing a game.

The discussion above has focused only on a small fraction of the complicated issue of volunteering. I have not referred to the external conditions of volunteer work. I focused on certain, in my opinion crucial, aspects of communication and personal characteristics, that definitely depend on the person who offers help. There is also the important problem of training,

continuous support and supervision of volunteers by people who have therapeutic expertise, abilities and competence [Gilbert, Evans, 2004].

- [1] Berne, E. 1961. *Transactional Analysis in Psychotherapy*, A Condor Book Souvenir Press (Educational and Academic), LTD, London.
- [2] Berne, E. 1964. *Games People Play. Psychology of Interpersonal Relations*. Grove Press, New York
- [3] Gilbert, M.C., Evans, K. 2001. *Psychotherapy Supervision*, Open University Press.
- [4] Kubacka-Jasiecka, D. 2010. *Interwencja kryzysowa*, Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- [5] Schulz von Thun, F. 2001. *Sztuka rozmawiania (The Art of Conversation)*, Wydawnictwo WAM, Kraków.

Andrzej Korczak

Atomy i dusza w systemie Demokryta

Democritus on atoms and soul

Keywords: *philosophy, pre-Socratics, atoms, soul, Democritus*

Ściśle rzecz biorąc właściwym twórcą atomizmu był Leukippos, nauczyciel Demokryta, ale to uczniowi przypisuje się ten wynalazek. Odróżnienia tego próbowali dokonać: Bailey [1926] oraz Kirk i Raven, [1999: 395-397]. Dla atomistów świat przestał być organizmem, a zaczął być mechanizmem. Atomy i próżnia nie są czymś, co należy pojąć analogicznie do ludzkiej duszy. Wystarczy analogia do ciała. Atomy jako twory mechaniczne nie mogły być dźwignią mogącą unieść człowieka do wyższego rodzaju egzystencji. Demokryt wcale tego od nich nie oczekiwał. Etyczny nerw tej filozofii nie tkwi w *arche*, tylko w powszechnym rozumie, który ma być wzorem dla rozumu ludzkiego.

Atomy łączą świat zmysłowy z kosmicznym rozumem. Konsekwentny „materializm” dowodzi, że nie ma nic bardziej niedorzecznego niż bycie materialistycznym w sensie etycznym. Jedyne, co pozostaje to właśnie rozum. Leukippos i Demokryt wprowadzając próżnię wyrugowali jedność przyrody i ducha. Punktem oparcia dla rozważań „w jaki sposób można zdobyć szczęście” staje się nie *arche* tylko rozum przenikający świat atomów [Krokiewicz, 2000: 153].

Atomy Demokryta zachowują właściwości analogiczne do duszy, ponieważ posiadają zdolność samoistnego ruchu. Simplikios napisał, że „atomy miotają się we wszystkich kierunkach” [Simplikios, 1318: 33], [Lukrecjusz, II: 112–122]. Zgodnie z greckimi wyobrażeniami zdolność samoistnego ruchu posiada tylko dusza. Krokiewicz pokazuje, dlaczego „atomizm – mimo swojej genialności – nie znalazł uznania wśród myślicieli helleńskich” [Krokiewicz, 1975: 248-253].

Dusza ludzka, podobnie jak ciało składa się z atomów, które podlegają fizycznej konieczności. Człowiek może w ramach zgodnych z własną naturą wpływać na atomy wchodzące w skład ciała i duszy. Może wśród tych atomów zaprowadzić ład, może też wprowadzić chaos. Atomy służą Demokrytowi jako oparcie do zintegrowania rozumu ludzkiego z rozumnością świata. (Podobnie uważa Krokiewicz pisząc, że podstawa etyki Demokryta jest fizyczna, ale w gruncie rzeczy chodzi o matematyczną konieczność zawartą w świecie fizycznym, która jest podstawą do rozumnego pokierowania życiem, [Krokiewicz, 1960: 161–176]. Są też podstawą dla teoretycznego zrozumienia mechanizmów świata. (W rozprawie *O rozmnażaniu się zwierząt* Arystoteles przypisuje Demokrytowi wynalezienie metody naukowej [Arystoteles, I: 1, 642a].

W zachowanych fragmentach brakuje podstawy dla systemu wartości, dlatego zestawia się nieraz Demokryta z Protagorasem (Asmus uważa, że łączenie poglądów Demokryta z sofistyczną postawą Protagorasa jest zbyt daleko idącą analogią [Asmus, 1961: 65–67]. Jednakże etyczne wskazówki Demokryta nasuwają przypuszczenie jakiejś podstawy dla systemu wartości. Arystoteles pisze, że Demokryt wystrzegał się mówienia o przyczynie celowej i sprowadzał do konieczności wszystkie działania przyrody [Arystoteles, V: 8, 789]. Szczęście rozumiane jako pogoda ducha jest jedynym i wystarczającym celem człowieka. Tak myślał także Sokrates. Posiadany wybór pomiędzy życiem zwierzęcym wynikającym z chaotycznego ruchu atomów, a życiem poddanym rozumnemu łaadowi, który możemy zaprowadzić w swojej duszy. Pogoda duszy jest najwyższym szczęściem i celem człowieka. Wyznacznikiem dla tego szczęścia jest zdolność do osiągnięcia

dóbr duchowych. „Kto wybiera dobra duchowe, wybiera bardziej boskie, a kto wybiera cielesne, wybiera ludzkie” (B37). „Ani ciało, ani bogactwo nie czynią człowieka szczęśliwym, lecz pewność i mądrość” (B 40). Dziwny ten atomizm Demokryta, w którym mowa jest o dobrach duchowych i o wzniesieniu się ponad ciało. Mamy tu orficki dualizm ciała i duszy. „Niektórzy twierdzą, że dusza porusza ciało, w którym przebywa, w taki sam sposób, w jaki porusza sama siebie. Pogląd taki głosił Demokryt... Mówił on, że Dedal wyrzeźbił Afrodytę z drzewa, która się poruszała, wypełniwszy ją płynną rtęcią. Podobnie dowodził Demokryt utrzymując, że okrągłe atomy, które się poruszają, ponieważ w ich naturze leży to, że nigdy nie mogą trwać w bezruchu, pociągają za sobą i poruszają całe ciało” [Arystoteles, I 3: 406b]. „Demokryt twierdzi, że dusza i rozum są absolutnie identyczne... Nie używa tutaj wyrazu «rozum» w znaczeniu zdolności zrozumienia prawdy, lecz twierdzi, że dusza i rozum, to jedno i to samo. Niektórzy myśleli, że dusza jest z ognia, bo jest najbardziej subtelna i najbardziej niecielesna ze wszystkich elementów; ona posiada pierwotną własność poruszania się i poruszania wszystkich rzeczy. Demokryt wyjaśnił w sposób dość dokładny, dlaczego ogień czy dusza posiadają te właściwości, dusza i rozum to jedna i ta sama rzecz. Dusza jest stworzona z ciałek pierwotnych i niepodzielnych, a jest zdolna do ruchu dzięki swej subtelności i swej formie; wszak, jak mówi, forma okrągła najbardziej ze wszystkich nadaje się do ruchu, a taka jest właśnie forma ducha i ognia” [Arystoteles, I 2: 404a].

Atomizm Demokryta bliższy jest monadologii, ponieważ dusza stanowi jedność z rozumnością świata. Wprawdzie Aetios pisze, że „dusza jest zniszczalna i ginie wraz z ciałem” [Aetios, IV: 7, 4], ale nadmienia również, że składa się ona z dwóch części: jednej – rozumnej, która ma swoją siedzibę w piersi, i drugiej – nierozumnej, rozczłonkowanej po całym ciele [Aetios, IV: 4, 6].

Te kilka fragmentów daje obraz duszy, która rozumną częścią stanowi jedność z kosmiczną rozumnością, a częścią niższą jest w zmysłowym świecie. Śmiertelność duszy dotyczyłaby prawdopodobnie tylko zmysłowej części. Nawoływania do życia zgodnego z rozumem wywodziłyby się z

duszy wyższej. Fragmenty Demokryta nie pozwalają udowodnić twierdzenia o nieśmiertelności duszy. Filozof jednak nawołuje do zdobywania dóbr duchowych, więc przyjmuje ontologiczną podstawę istnienia tych dóbr. Taki wniosek potwierdza zdanie Aetiosa: „sen i śmierć są doznaniem ciała, a nie duszy” [Aetios, V 25, 3]. Z kolei Celsus pisze, że Demokryt uważa, iż wszystko jest żywe i obdarzone duszą i rozróżnienie pomiędzy życiem a śmiercią jest niemożliwe [Celsus, II, 6].

Człowiek został związany z rozumnym łańcem świata jedynie przez własne sumienie. Krokiewicz zwraca uwagę na fragmenty Demokryta mówiące o wstydzie moralnym [Krokiewicz, 1975: 235–237]. Mimo to Dembińska-Siury zaprzecza domysłom dotyczącym subiektywizmu etyki Demokryta.

„Wydawać by się mogło, że etyka Demokryta jest na wskroś subiektywistyczna. Należy jednak przypomnieć zdanie już cytowane, że tylko w sferze przyjemności ludzie odczuwają różnie, natomiast dobro i prawda są dla wszystkich tym samym. Nie ma w tym sprzeczności, niczego bowiem w sferze moralnej nie uzależnia filozof od indywidualnego odczuwania człowieka, a wszystko jedynie od ludzkiego rozumu. I źródłem dobra, i kryterium wyboru, i czynnikiem oceniającym, i wreszcie «sumieniem» jest zawsze rozum. Aspekt poznawczy i intelektualizm etyki Demokryta, rozważane już wcześniej, zachowują swą moc. A w sferze poznania, przeto w sferze prawdy, bez sensu jest mówić o subiektywizmie, z pewnością nie ma go w koncepcji Demokrytejskiej, toteż mimo swojego indywidualizmu, oparta na rozumie, na prawdzie o rzeczywistości i człowieku, etyka Demokryta zachowuje walor obiektywności” [Dembińska-Siury, 1991: 166].

Summary

The atoms of Democritus keep properties similar to the soul because they possess the ability for spontaneous movement. Simplicios wrote that “atoms move in all directions”. In accordance with Greek ideas only the soul has the ability for spontaneous movement. Krokiewicz shows why “atomism - despite its genius – did not gain the acknowledgement among Hellenic thinkers”.

Like the body, the human soul is composed of atoms which are subject to the physical necessity. A human being in accordance with his own nature can influence atoms of which body and soul are each composed. He can either make an order among these atoms, or a chaos. Atoms serve Democritus as the support for integrating the human reason with the rationality of the world. They are also the basis for theoretical understanding of the mechanisms of the world.

- [1] Aetios, *Placita philosophorum*, IV.
- [2] Arystoteles, *O duszy*, I 3.
- [3] Arystoteles, *O rozmnażaniu się zwierząt*, V, 8.
- [4] Arystoteles, *O powstawaniu i ginięciu*, I, 1.
- [5] Asmus, W. F. 1961. *Demokryt*, Warszawa.
- [6] Bailey, C. 1926. *The Greek Atomists and Epicurus*, Oxford.
- [7] Celsus, *Proem*, II, 6.
- [8] Dembińska-Siury, D. 1991. *Człowiek odkrywa człowieka*, Warszawa.
- [9] Kirk, G. S., Raven, J. E. 1999. *Filozofia przedsokratejska*, Warszawa-Poznań.
- [10] Krokiewicz, A. 1960. *Etyka Demokryta i hedonizm Arystypa*, Warszawa.
- [11] Krokiewicz, A. 1975. *Zarys filozofii greckiej*, Warszawa.
- [12] Krokiewicz, A. 2000. *Etyka Demokryta i hedonizmu Arystypa*, Warszawa.
- [13] Lukrecjusz, *O naturze wszechrzeczy*, II.
- [14] Simplikios. 1318. *In Physica*.

Marek Gramlewicz

***Zjawisko wypalenia zawodowego wśród
pracowników zajmujących się pracą socjalną***

***The phenomenon of burnout among workers
engaged in social work***

Keywords: *burnout, social work, workers*

Obecnie coraz częściej również zwraca się uwagę na fakt efektywnej pracy, czyli takiej, która przynosi zadowolenie z rezultatów własnego działania. Dlatego przedmiotem zainteresowania badaczy są nie tylko warunki skuteczności działań zawodowych, czy odczucia klientów, bądź pacjentów lub podopiecznych, ale głównie satysfakcja zawodowa, oraz cena jaka płać za zaangażowanie w swą profesję jej wykonawcy. Wypalenie zawodowe jest jedną z wielu możliwych reakcji organizmu na chroniczny stres związany z pracą zawodową, których wspólną cechą jest ciągły kontakt z ludźmi i zaangażowanie emocjonalne w ich problemach. Czy do nich zaliczają się także pracownicy socjalni – osoby zajmujące się szeroko rozumianą pomocą drugiemu człowiekowi? Próba znalezienia odpowiedzi na to pytanie stanowi przedmiot niniejszych rozważań.

Pojęcie wypalenia zawodowego w literaturze przedmiotu

Pojęcie wypalenia zawodowego określające specyficzny szczególnie uwarunkowany stan wyczerpania pracą w zawodach, których istotą jest pomoc innym jest różnie definiowane w literaturze przedmiotu przez naukowców, ale odnosi się do tego samego zjawiska. Dotyczy szczególnie zawodów, których istotą jest pomaganie innym ludziom i bezpośredni kontakt z tymi ludźmi. Osoby zaliczane do tej grupy zawodowej to m. in.: psychologowie, pedagodzy, psychoterapeuci, lekarze, pielęgniarki, nauczyciele, prawnicy, doradcy zawodowi. Proces ten wydaje się nie omija również pracowników socjalnych.

Zjawisko dotyczące „wypalenia” ma już swoją trzydziestoletnią historię. Zespół objawów, który nazywany jest wypaleniem zawodowym został po raz pierwszy opisany pod nazwą „burnout” przez amerykańskiego psychiatrę H.J. Freudenbergera w 1974 roku. Określił on, iż: „Wypalenie zawodowe jest to zbiór kilku czynników takich jak: długo utrzymujące się emocjonalne wyczerpanie, dehumanizowanie osób, z którymi pozostaje się w relacjach zawodowych, brak satysfakcji zawodowej, obniżenie się poziomu zaangażowania w wykonywaną pracę oraz przewlekłe zmęczenie fizyczne” [Korlak-Lukasiewicz, 2001].

Sytuacja nazywana „wypalaniem się” przedstawiana natomiast przez Cordesa i Dougherty w 1993 mówi nam, iż jest to: „ Stres występujący w pracy na skutek przepracowania. Pracownicy wypalający się mają mniej energii i są mniej zainteresowani swą pracą. Są wyczerpani emocjonalnie, apatyczni, depresyjnie usposobieni, poirytowani i znudzeni. Mają skłonność doszukiwania się złych stron we wszystkich aspektach pracy łącznie ze współpracownikami. Jakość ich pracy ulega pogorszeniu, chociaż ilość pracy nie musi się zmniejszyć” [Schultz, Schultz, 2002: 447].

Współcześnie wypalenie zawodowe definiowane przez H. Sęk jest jako: „Zespół objawów pojawiający się u osób wykonujących zawody, w których bliski kontakt interpersonalny pełen zaangażowania i cech osobowości profesjonalisty, stanowią podstawowe instrumenty czynności zawodo-

wych, decydujące o poziomie wykonywania zawodu i sukcesów zawodowych. Chodzi tu o zawody, które można określić jako społeczne i usługowe zarazem takie jak nauczyciel, lekarz, pielęgniarka czy pracownik socjalny" [Sęk, 2000: 35].

Najbardziej popularną i przytaczaną definicję wypalenia sformułowała Christina Masłach, według której wypalenie zawodowe (*job burnout*) to: „Zespół wyczerpania emocjonalnego, depersonalizacji i spadku poziomu wykonania, który często występuje u osób pracujących w zawodach wymagających bardzo intensywnego kontaktu interpersonalnego z pacjentami, klientami lub publicznością. Z wypowiedzi „(...) wynika, iż pracownicy ci zaczynają tracić zainteresowanie swymi pacjentami czy klientami, przestają troszczyć się o nich i mogą dojść do traktowania ich w sposób obojętny lub nawet zdehumanizowany. Zaczynają myśleć źle o sobie i martwić się, że ponieśli porażkę. Wypalenie zawodowe jest skorelowane z większą absencją czy też częstszą zmianą pracy, gorszymi wynikami w pracy, niedobrymi relacjami ze współpracownikami, problemami rodzinnymi i marnym stanem własnego zdrowia" [Masłach].

Przedstawione definicje, chociaż różnią się między sobą pod kilkoma względami, to jednak wszystkie uznają wypalenie zawodowe za stan zmęczenia i wyczerpania emocjonalnego, który jest końcowym wynikiem stopniowego procesu utraty złudzeń, czyli rozczarowania. Powodem takiego stanu jest niepowodzenie w realizacji oczekiwanego i pożądanego celu, praca z ludźmi oraz długotrwałe zaangażowanie w sytuacje obciążające pod względem emocjonalnym.

Proces utraty złudzeń uwypukla główną przyczynę wypalenia, poczucie porażki w egzystencjalnym poszukiwaniu sensu życia. Jeśli ktoś nie czuje się oddany swojej sprawie, pracuje z ludźmi, lecz nie troszczy się o nich i nie jest emocjonalnie zaangażowany w swoją sprawę, to jest mało prawdopodobne, aby się wypalił. Jeśli jednak ktoś jest oddany swojej pracy, jeśli spodziewa się czerpać z pracy poczucie sensu swej egzystencji, a czuje, że poniósł porażkę, to prawdopodobnie jest to kandydat do wypalenia się [Masłach, 36].

Wypalanie się w zawodzie rozpoczyna się skrycie i nie jest rozpoznawane przez osobę, której to dotyczy. Na początku pojawiają się zmęczenie, napięcie, drażliwość, hiperaktywność na zmianę z oznakami wyczerpania psychofizycznego. Do stanu chronicznego napięcia wskutek stresu niezmodyfikowanego czynnościami zaradczymi dołącza się z czasem utrata energii, zniechęcenie i objawy depresji odnoszącej się jednakże tylko do sytuacji zawodowej.

Zmęczeni i rozczarowani pracownicy socjalni, lekarze, pielęgniarki czy nauczyciele coraz trudniej znoszą obecność i wymagania podopiecznych rodziców, pacjentów i przełożonych. Pracują dużo, ale mało efektywnie. Narzekają na niewychowanych, leniwych, agresywnych uczniów, roszczeniowych klientów, niewdzięcznych i niesubordynowanych pacjentów, czy niezmienną się sytuację podopiecznych z trudem bronionych przed wykluczeniem społecznym. Nie zdają sobie sprawy, że część tych ocen bierze się z poczucia własnej niekompetencji, nieumiejętności poradzenia sobie z sytuacją zawodową. Zamiast racjonalnej realistycznej oceny sytuacji i dokonania głębokiego namysłu nad własnym zawodem pojawiają się wówczas pierwsze oznaki nadmiernego obronnego dystansowania się. Pracownicy socjalni, pielęgniarki, lekarze, nauczyciele skracają czas przeznaczony na kontakt z podopiecznym, pacjentem czy uczniem, unikają spotkań, zamieniają opiekę na nadzór stosują jawne etykietowanie i upokarzają oraz depersonalizują [Szmagalski, 2004]. Wypalenie się jest charakterystyczne nie tylko dla osób z długim stażem pracy, ale również dla ludzi pracujących stosunkowo krótko przystępujących do pracy z dużym zapałem entuzjazmem oraz stawiających sobie bardzo wysokie wymagania.

Wypalenie zaczyna się u nich w momencie napotkania trudności i ściśle wiąże się z frustracją wynikającą z porównania oczekiwań i wymagań a faktycznych osiągnięć. Zjawisko to jest rezultatem długotrwałego lub powtarzającego się obciążenia, wynikającego z intensywnej pracy dla innych ludzi. Jest bolesnym uświadomieniem sobie, że nie jest się w stanie

pomóc już więcej, że nie można z siebie już więcej dać, że na dotychczasowe działanie całkowicie zużyło się swoje siły [Świętochowski, 2000: 22].

Oryginalny pogląd na zjawisko wypalenia zawodowego prezentuje A. Bańka. Proponuje, aby na wypalenie patrzeć z dwóch punktów widzenia. Nie tylko jako na zjawisko specyficznego stresu zawodowego związanego ściśle z sytuacją pomagania innym ludziom, ale także jako na zjawisko ogólnego zaniku motywacji, sensu życia, braku perspektyw na przyszłość. Drugi sposób definiowania zjawiska określa badacz jako stan ogólnego stresu społeczno-kulturowego. Dochodzi do niego wtedy, gdy nie spełniają się ukształtowane w danej kulturze oczekiwania dotyczące kosztów, jakie każdy winien ponosić w pracy oraz zysków, które w związku z tym każdemu się należą. To rozróżnienie wiedzie do wyodrębnienia dwóch form wypalenia, tj. wypalenia zawodowego i egzystencjalnego. Autor wskazuje, że mogą się one w pracy zawodowej wzajemnie warunkować, a co za tym idzie i wzmacniać [Bańka, 1992: 140].

Wypalenie, nazywane bywa też syndromem wyczerpania. Jest opisywane jako powoli zaczynający się lub nagle ujawniający się stan wyczerpania cielesnego, duchowego lub uczuciowego występujący w życiu zawodowym w czasie wolnym od pracy, w kręgu przyjaciół, w związku partnerskim i w rodzinie. Często jest on powiązany z awersją i myślami o ucieczce. Poprzedzony jest zazwyczaj charakterystycznym długotrwałym przerostem wymagań bez odpowiedniego środka równoważącego [Fengler, 2001: 85].

Wypalenie jest bolesnym uświadomieniem sobie przez osoby pomagające, że nie są w stanie już więcej pomóc tym ludziom, że nie mogą dać im już nic więcej i całkowicie zużyli swoje siły.

Nadmierne obciążenie pracą brak wsparcia ze strony administracji oraz biurokratyczne ograniczenia są stresujące. Nie tylko dlatego, że czynniki systemowe nie pozwalają wykorzystywać profesjonalistom ich umiejętności w sposób umożliwiający osiągnięcie zamierzonych celów ale również dlatego, że wywołują one u pracowników poczucie, że to, co robią jest bez znaczenia. Przeciążenie emocjonalne i następujące po nim wyczerpanie emocjonalne stanowi rdzeń zespołu wypalenia. Dana osoba nadmiernie

angażuje się emocjonalnie, przemęcza się. Następnie czuje się przytłoczona wymaganiami emocjonalnymi narzuconymi jej przez innych ludzi. Nadmierne zaangażowanie emocjonalne oznacza, że osoba identyfikuje się emocjonalnie z pracą tak, że sukces w pracy jest równoznaczny z sukcesem osobistym a niepowodzenie w pracy z osobistą porażką. Dobre intencje ideały nadzieje osób skłonnych do wypalenia się, wysoko stawiających sobie poprzeczkę to mieć w pracy takie osiągnięcia i dokonania, które zmieniają coś w świecie i życiu osobistym. Spodziewają się, że ich sukces w pracy da im poczucie egzystencjalnego znaczenia sensu życia. To, dlatego dają oni z siebie wszystko i wypalają się, kiedy myślą, że zawiedli [Sęk, 2000: 36].

Syndrom wypalenia zawodowego

Syndrom wypalenia obejmuje takie reakcje jak utrata troski o drugiego człowieka, obniżone morale, zmniejszona motywacja i chęci działania, przesadne dystansowanie się wobec problemów. Wypalenie zawodowe przybiera dwa oblicza. Po pierwsze jest to rodzaj ogólnego stresu społeczno-kulturowego przeżywanego jako ogólne rozczarowanie egzystencjalne. Po drugie jest to rodzaj specyficznego stresu zawodowego ściśle związane go z konkretnymi warunkami pracy stałym zmaganiem się z odpowiedzialnością, zagrożeniem. Złość i gniew w wypadku wypalenia zawodowego nie są wyrazem buntu wobec społeczeństwa lecz chronicznego wyczerpania psychicznego. Wynikają z poczucia wykorzystania przez innych, poczucia wstydu, samoobwiniania się w wyniku utraty poczucia kontroli, poczucia braku głębszego sensu działania. Wypalenie zawodowe jest, więc rezygnacją, pogodzeniem się z tym, kogo należałoby winić za istniejący stan rzeczy. O ile wypalenie egzystencjalne jest reakcją kryzysową w efekcie porównywania własnych osiągnięć, o tyle wypalenie zawodowe jest tak zwaną „chorobą nadmiernego zaangażowania się” [Strelau, 2000: 307].

Sytuacja nazywana wypalaniem się dotyczy konsekwencji stresu, który powstaje na skutek przepracowania. Pracownicy wypalający się mają

mniej energii i są mniej zainteresowani swoją pracą. Są wyczerpani emocjonalnie, apatyczni, depresyjnie usposobieni, poirytowani i znudzeni. Mają skłonność doszukiwania się złych stron we wszystkich aspektach pracy łącznie ze współpracownikami oraz reagują negatywnie na sugestie innych ludzi. Jakość ich pracy ulega pogorszeniu, chociaż ilość pracy nie musi się zmniejszyć.

W literaturze najczęściej cytowana jest definicja Masłach, która określa wypalenie jako syndrom emocjonalnego wyczerpania, depersonalizacji oraz poczucia obniżonej potrzeby osiągnięć w zawodzie [Kliś, 1998]. Na syndrom ten według Masłach składają się trzy podstawowe fazy:

- wyczerpanie emocjonalne i psychofizyczne, które poprzedzone jest najczęściej utrzymującym się poczuciem ogólnego zmęczenia, brakiem poczucia regeneracji sił, stanami drażliwości, zwiększonym wysiłkiem potrzebnym do spełniania zadań zawodowych, wzmożoną impulsywnością, bólami głowy, bezsennością i innymi objawami psychosomatycznymi na przykład układu trawiennego, krążenia, mięśniowego itp. Jest to negatywna reakcja na pracę wyrażona do wewnątrz [Korlak-Lukasiewicz, 2001: 8]. Uczucie wszechogarniającego wyczerpania emocjonalnego stanowi pierwszy i kluczowy objaw. W miarę wyczerpywania się zasobów sił wzrasta stopniowo odczucie niemożności „dawania z siebie” tyle, co poprzednio. Wyczerpanie emocjonalne manifestuje się przede wszystkim odczuciami przekroczenia granicy „wytrzymałości” oraz poczuciem wyczerpania. Osoby, u których pojawiają się te symptomy silnie reagują emocjonalnie na stosunkowo słabe bodźce i łatwo [Rybakiewicz, Dyląg, 2004: 423] popadają w konflikty stają się niekomunikatywne oraz zbyt mocno angażują się w sytuacje wymagające obiektywnego, bezstronnego i profesjonalnego działania;
- depersonalizacja podmiotów interakcji zawodowej łączy się ze specyficznym sposobem radzenia sobie ze stresem poprzez nawiązywanie z ludźmi relacji bezosobowych. Traktując innych jak

przedmioty. Jednostka próbuje obronić się przed utratą sił. Jest to ucieczkowa forma radzenia sobie ze stresem. Ten sposób wiąże się z unikaniem bliższych kontaktów psychicznych, nieokazywaniem współczucia, obwinianiem innych za własne problemy, odczuwaniem lub okazywaniem pretensji z powodu konieczności zajmowania się innymi. Prowadzi to do zaniku sensu wykonywanej pracy. Obronne dystansowanie się emocjonalne od wymagań zawodowych. Chłód i cynizm powodują utratę kompetencji zawodowych lub niemożność rozwoju umiejętności komunikowania się. Miejsce postaw partnerskich zajmują postawy dominacji i ocenia. Depersonalizacja jest negatywną reakcją wyrażoną na zewnątrz [Korlak-Lukasiewicz, 2001: 9]. Dystansowanie się do innych i cynizm w stosunku do pracy to pojawianie się myśli typu: „Ta praca jest bez sensu”, „Mam już dość tych swoich podopiecznych” a także zachowania wskazujące na skłonność do izolowania się. Następuje rozwój negatywnych uczuć, nieprzyjaznych postaw i chłodnego podejścia do chorego oraz spadek zaangażowania. Czasem etap ten interpretowany jest jako mechanizm obronny przed postępującym znużeniem i wyczerpaniem [Rybakiewicz, Dyląg, 2004: 423].

- obniżone poczucie dokonań osobistych łączy się z niską oceną własnej skuteczności działań, poczuciem bezradności. Następuje też wyraźne obniżenie jakości wykonywanej pracy. Stosuje się tu dwie strategie zachowania: przedłużenie czasu intensywności pracy pomimo malejącej skuteczności lub systematyczne uchylanie się od obowiązków. W szczególności rodzi się niechęć do kontaktów z ludźmi i tendencje do izolowania się, ucieczki w chorobę, absencje lub rezygnacje z zawodu. Jest to negatywna ocena siebie w pracy. Mogą się też pojawić takie objawy jak: ucieczka w alkohol, narkotyki, próby samobójcze, lęk, poczucie krzywdy [Korlak-Lukasiewicz, 2001: 9].

Spadek poczucia własnych kompetencji i obniżenie samooceny w odniesieniu do wykonywanej pracy to pojawiające się myśli typu: „Już nie jestem tak dobry jak dawniej”. Zaczyna dominować odczucie niechęci wobec swojej pracy. Osoba zaczyna negatywnie oceniać wyniki swojej pracy poza tym czuje się nieszczęśliwa i niezadowolona ze swoich osiągnięć ma poczucie braku kontroli nad sytuacją i z trudnością opanowuje własne emocje. Do otoczenia odnosi się z niechęcią i podobnymi uczuciami darzy też samą siebie [Rybakiewicz, Dyląg, 2004: 423].

Te trzy stany opisywane są w literaturze przedmiotu w następujący sposób: „Ogromny opór przed codziennym pójściem do pracy, uczucie zawodu wobec samego siebie, złość i niechęć, poczucie winy, brak odwagi i obojętność, negatywizm, izolacja i wycofanie się, codzienne uczucie zmęczenia i wyczerpania, częste spoglądanie na zegarek, wielkie zmęczenie po pracy, utrata pozytywnych uczuć w stosunku do klientów, przesuwanie terminów spotkań z klientami, awersja do telefonów i wizyt klientów, stereotypizacja klientów, niezdolność do koncentrowania się na klientach i ich wysłuchania [Fengler, 2001: 87].

Istnieje wiele objawów i sygnałów, które wspólnie tworzą syndrom wypalenia się. Oto lista, która powinna być traktowana jako zbiór potencjalnych sygnałów ostrzegawczych:

- wyczerpanie fizyczne - chroniczne zmęczenie bez widocznej przyczyny; widoczna może być utrata wagi i apetytu,
- bezsenność,
- napięcie mięśniowe - różnorodne bóle bez wyraźnej przyczyny,
- migrenowe bóle głowy,
- zmartwienie – zaabsorbowanie pracą, branie pracy do domu, co powoduje stopniowe zagarnianie życia rodzinnego,
- niezdolność do podejmowania decyzji - podjęcie najprostszej decyzji wymaga coraz większego wysiłku,
- poczucie winy za wyniki swojej pracy - obwinianie siebie za stresujący charakter pracy,

- zawalenie pracą - niemożność poradzenia sobie z ilością pracy i spokojnego przemyślenia jej jakości,
- utrata entuzjazmu - mechaniczne reagowanie na zadania często pojawia się nuda przy czym nudzenie się może być pozorne,
- oskarżania innych za niepowodzenia - niezależnie od tego czy niepowodzenie jest prawdziwe czy nie obwiniamy za nie wszystkich,
- niecierpliwość i wybuchy irytacji,
- utrata zainteresowania - oznaki depersonalizacji, traktowanie innych stereotypowo, często pozytywne uczucia ulegają tłumieniu,
- nie przyswajanie nowych idei - postawa typu, iż „wszystko już było i okazało się bezsensowne”,
- uzależnienie - przyjmowanie nadmiernych ilości środków: uspokajających, alkoholu, nikotyny,
- cynizm,
- inercja - pojawiają się problemy ze zrobieniem czegokolwiek, normalnie niewielki wysiłek okazuje się ponad siły,
- narzucona sobie izolacja - normalnie towarzyskie osoby izolują się od współpracowników mogą mieć problemy w bezpośrednim komunikowaniu się „twarzą w twarz” [Willan-Horla, 2003: 268].

Wypalający się pracownicy z reguły stają się sztywni wobec przestrzegania przepisów i procedur ponieważ wyczerpanie nie pozwala na elastyczność lub zastanawianie się nad alternatywnymi sposobami działania tak niekiedy silnie potrzebnymi w pracy socjalnej. Po jakimś czasie wypalenie się wpływa na zdrowie psychiczne. Charakteryzuje się niskim poziomem energii, samooceny, niskim poziomem poczucia własnego sprawstwa oraz zaangażowania w pracę a ponadto nasileniem się fizycznych symptomów stresu oraz społecznym wycofaniem w sytuacji, kiedy wsparcie jest pracownikowi najbardziej potrzebne [Schultz, Schultz, 2002: 447].

Syndrom wypalenia obejmuje takie reakcje jak: utrata troski o drugiego człowieka, obniżone morale, zmniejszona motywacja i chęci działania, przesadne dystansowanie się wobec problemów. Podopieczny staje się

wówczas przypadkiem nie człowiekiem. Wypalenie zawodowe jest to rodzaj ogólnego stresu przeżywanego jako ogólne rozczarowanie egzystencjalne oraz jest to rodzaj specyficznego stresu zawodowego ściśle związanego z konkretnymi warunkami pracy jak również stałym zmaganiem się z odpowiedzialnością i zagrożeniem.

W wypadku wypalenia zawodowego złość i gniew nie są wyrazem buntu wobec społeczeństwa, lecz chronicznego wyczerpania psychicznego. Poczucia wykorzystania przez innych, poczucia wstydu, samoobwiniania się w wyniku utraty poczucia kontroli, poczucia braku głębszego sensu działania a nawet i niekiedy życia [Strelau, 2000: 307].

Przyczyny wpływające na powstawanie wypalenia się w zawodzie

Wypalenie zawodowe jest zespołem symptomów występujących łącznie. Mogą one manifestować się w specyficzny dla danej osoby sposób i przybierać różną intensywność. Istotny jest fakt, że część tych objawów może pozostawać jako nieuświadomiona oznaka tego zjawiska. Pracownik będzie tłumaczył sobie i otoczeniu, iż uległ krótko trwałemu osłabieniu ma kłopoty rodzinne lub będzie przytaczał wiele innych usprawiedliwień nie zdając sobie sprawy lub nie przyjmując do wiadomości, że w rzeczywistości padł właśnie ofiarą wypalenia zawodowego.

W zawodach społecznych takich jak pracownik socjalny najbardziej paradoksalne jest to, że najczęściej i najszybciej wypalają się osoby nastawione idealistycznie do danej pracy [Świętochowski, 2000: 22].

Warunkiem efektywnego funkcjonowania w środowisku pracy jest umiejętne zarządzanie samym sobą, własnym czasem, zdolnościami, wiedzą, predyspozycjami. W tej perspektywie niezwykle ważne wydaje się rozumienie zagrożeń związanych z funkcjonowaniem w określonej roli zawodowej i umiejętność przeciwdziałania ich potencjalnym skutkom. Jednym z przejawów nieumiejętnego zarządzania sobą jest wypalenie zawodowe, które coraz częściej dotyka reprezentantów różnych zawodów.

Jest to powoli zaczynający się lub nagle uświadomiony stan wyczerpania cielesnego, duchowego, emocjonalnego, występujący zarówno w czasie

pracy jak i w czasie wolnym, w kręgu rodziny i przyjaciół często powiązany z awersją i chęcią ucieczki. Poprzedza go charakterystyczny długotrwały przerost wymagań, nierównoważonych stanem relaksu ani odpoczynku [Masłach, 34].

W zawodzie pracownika socjalnego występuje na dużą skalę i w sposób ciągły intensywne zaangażowanie się w pracę z ludźmi. Pracownik socjalny poznaje intymne problemy emocjonalne, społeczne i fizyczne osób, którym udziela wsparcia. Ciągła troska o innych powoduje, że reprezentanci tego zawodu niejednokrotnie płacą wysoką cenę. Stała troska o podopiecznego to często powtarzające się pobudzenie emocjonalne o znacznej sile. Jest to wybitnie stresowe doznanie. Aby móc pracować w zawodzie pracownika socjalnego broniąc się stosują techniki emocjonalnego dystansowania się. Dobrze jest, jeśli mogą swoim postępowaniem i dążeniem osiągnąć optymalny poziom obiektywizmu i dystansu wobec problemów, z którymi się stykają na co dzień w pracy bez jednoczesnej utraty zainteresowania środowiskiem podopiecznych i zawodem.

W przypadku niemożności uzyskania takiego dystansu dochodzi niekiedy do zespołu wypalenia zawodowego. Mówiąc ogólnie polega on na tym, że pracownik socjalny, który nie może poradzić sobie ze stresem emocjonalnym traci zainteresowanie dla ludzi i pracy, zaczyna traktować skrzywdzonego prze los i życie podopiecznego i swoją pracę w sposób obojętny [Formański, 2000: 370].

Zespół wypalenia zawodowego, który objawia się spadkiem motywacji do pracy, przedmiotowym traktowaniem podopiecznego, odczuwaniem negatywnych emocji dotyka osoby, które bardzo angażują się w swoją pracę, wkładają w nią wiele energii i oddają się jej bez reszty. Dlatego też w sytuacji wypalenia zawodowego pracownicy, odczuwają wiele niekorzystnych emocji takich jak np.: poczucie winy. Niestety ich zasoby energii są tak wyeksploatowane, iż nie są w stanie nic z tym zrobić bez pomocy z zewnątrz [Biuletyn informacyjny Okręgowej Izby Pielęgniarek i Położnych w Katowicach].

Przyjmuje się, że przyczynami powstawania zespołu wypalenia zawodowego są w równej mierze cechy osobowościowe i wynikający z nich stosunek do pracy jak też struktura i organizacja pracy.

Cechy osobowościowe, które sprzyjają pojawieniu się wypalenia to:

- niska samoocena i niepewność, które powodują, że unika się informacji zwrotnych dotyczących funkcjonowania osobistego, zawodowego. Utrudnia to korygowanie błędów jak i uzyskiwania informacji o tym, co zostało dobrze zrobione,
- zaniżone poczucie własnej wartości, trudności z opanowaniem własnych emocji, stałe oczekiwanie wzmocnień, potwierdzeń od innych są przyczyną załamywania się nawet w efekcie małych trudności. Silne negatywne emocje powodują obniżenie efektywności w pracy a to z kolei wpływa na poczucie kompetencji i wywołuje silny stres,
- bierność i zależność powiązane z niską samooceną prowadzą do ciągłego poszukiwania potwierdzeń wsparcia co utrudnia samodzielne podejmowanie zadań,
- trudności w opanowaniu i kontrolowaniu emocji zarówno sytuacjach związanych z realizacją zadań jak i w relacjach ze współpracownikami,
- autorytaryzm, tendencje do nadmiernej rywalizacji, nierealistyczna ocena własnych możliwości, tendencje do ignorowania innych i do manipulacji.

Stosunek do pracy jako źródło zespołu wypalenia:

- pierwotny brak motywacji do podjęcia pracy oraz zanik motywacji w trakcie wykonywanej pracy brak poczucia kompetencji,
- nadmierne zaangażowanie w pracę prowadzące do zacierania granic między pracą a życiem osobistym, między pracą a wypoczynkiem. Zjawisko zachwiania proporcji występuje często w nowo tworzących się instytucjach także w pracy skupiającej się na pomaganiu innym ludziom. Poświęcanie większości swojego czasu pracy bez zadbania o wypoczynek, regenerację sił fizycz-

nych i psychicznych w krótkim czasie musi wywołać chęć oddalenia się zarówno od ludzi jak i od zadań,

- brak poczucia kompetencji i niemożność zdobycia ich. Wybór pracy spowodowany na przykład przymusem ekonomicznym co powoduje, że nie jest się przygotowanym co skutkuje przeżywaniem frustracji z powodu złego wywiązywania się z obowiązków,
- kreowanie siebie jako osoby jedynej i niezastąpionej jako kompensacja poczucia mniejszej wartości w połączeniu z tendencją do dominacji prowadzi do konfliktów wzrostu napięcia w zespole,
- zaangażowanie w pracę jako substytut życia osobistego. Praca ma zapewnić zarówno związki uczuciowe z ludźmi jak i dać poczucie bezpieczeństwa, zaspokoić potrzebę ważności i kontroli. Nadmierna identyfikacja zawodowa pozwala na pewien czas wyciszyć problemy osobiste, ale nierozwiązane własne sprawy prędzej czy później dadzą znać o sobie. Żadna praca zawodowa nie zastąpi bliższych indywidualnych więzi.

Przyczyny wypalenia wynikające ze struktury i organizacji pracy:

- praca wymagająca znacznego zaangażowania osobistego znacznej odpowiedzialności przy braku możliwości swobodnego wyboru realizacji zadań, staje się źródłem stałego niezadowolenia i napięcia a także wpływa negatywnie na możliwość zrealizowania potrzeby wpływu kontroli i na samorealizację,
- praca angażująca cały czas pracownika i wymagająca najwyższych kwalifikacji może doprowadzić do wyczerpania możliwości psychicznych przez niezaspokajanie potrzeby aprobaty i akceptacji oraz ciągłej konieczności sprawdzania się,
- duże tempo pracy i fizyczne obciążenie powodują wyczerpanie fizyczne a w efekcie także i psychiczne co wpływa na układ immunologiczny i może prowadzić do zaburzeń somatycznych,
- autokratyczny styl kierowania tłumiący samodzielność skoncentrowany na kontroli, powoduje wzrost niepewności i lęku oraz

ogranicza poczucie własnej kontroli i potrzebę odpowiedzialności, i zaufania u podwładnych,

- zablokowanie komunikacji zarówno między członkami zespołu jak i przełożonymi wpływa na całokształt relacji a zwłaszcza blokuje przekazywanie informacji zwrotnych oraz powoduje także wzrost agresji i rywalizacji,
- złe warunki lokalowe i materialne miejsca pracy,
- niskie płace nieadekwatne do wysiłku i wykonywanej pracyco szczególnie dotyczy pracowników socjalnych,
- niski status zawodowy w hierarchii społecznej.

Praca zawodowa większości z nas ma zaspokoić potrzebę przynależności i aprobaty, potrzebę zrozumienia i ładu, bezpieczeństwa, poczucia własnej wartości, pozytywnej samooceny, kontroli i wpływu na przebieg zdarzeń. Realizacja tych potrzeb jest związana także ze środowiskiem, w którym funkcjonuje dana instytucja. Znacznie trudniej zaspokoić te potrzeby w instytucjach, gdzie istnienie jest uzależnione od aktualnej koniunktury, decyzji politycznych czy też grup rządzących. Porównywanie tego, co jest, z tym, co miało być lub mogłoby być gdyby, prowadzi do głębokich frustracji a w rezultacie do stresu [Korlak-Lukasiewicz, 2001: 12].

Warto zwrócić uwagę, że w pracy pracownika socjalnego oprócz obciążenia psychicznego występuje również znaczny wysiłek fizyczny, któremu trzeba podołać. Zmęczony pracownik znacznie łatwiej poddaje się wyczerpaniu emocjonalnemu. Sytuację pogarsza konieczność podejmowania ogromnej odpowiedzialności za efekty własnej pracy.

Uwagi końcowe

Ogląd analizowanej profesji, jaką jest pracownik socjalny wskazuje, że ten zawód nie jest wolny od wystąpienia symptomów wypalenia zawodowego. Najpoważniejszym źródłem zespołu wypalenia w pracy socjalnej są bezpośrednie kontakty z osobami objętymi opieką. Osobiste problemy tych osób obciążone są najczęściej silnymi, negatywnymi emocjami: strachem, lękiem, obawami o swój los. Pracownik socjalny musi mniej lub bardziej

angażować się w te problemy, co może powodować u niej stan trwałego napięcia. To z kolei może być i często jest podłożem zespołu wypalenia zawodowego [Formański, 2000: 372]. Mechanizm wypalenia zawodowego działa na zasadzie błędnego koła przyczyn i skutków - symptomy wypalenia są zarówno jednym jak i drugim. Wzajemne oddziaływanie skutków i przyczyn wypalenia przebiega w trzech fazach:

- W fazie pierwszej występuje nadmierne i długotrwałe obciążenie pracą, którego człowiek nie jest w stanie pokonać poprzez zwykłą aktywność. Rezultatem jest zmęczenie, irytacja i emocjonalne wyczerpanie.
- W fazie drugiej pojawiają się negatywne zdehumanizowane formy zachowania się wobec współpracowników, cynizm, apatia i sztywność działania. Są one negatywną obroną przed stresem i przejawianą w formie emocjonalnego dystansowania się wobec problemów zawodowych.
- W fazie trzeciej, zwanej przez Masłach „wypaleniem terminalnym” występują już trwałe zmiany w postawach i motywacji [Strelau, 2000: 308].

Najważniejszymi czynnikami wypalenia zawodowego są w omawianym przypadku: niski prestiż zawodu, anonimowość, wysokie wymagania stawiane w pracy, w stosunku do otrzymywanych z tego tytułu gratyfikacji. Wypalenie zawodowe powoduje konkretne zmiany w percepcji i zachowaniu się wobec drugiego człowieka - podopiecznego, współpracownika, współmałżonka [Strelau, 2000: 308].

Ofiarom „wypalenia się” w pracy może brakować poczucia bezpieczeństwa lub spełnienia w życiu osobistym. Ponieważ to właśnie w pracy i poprzez pracę starają się zaspokoić swoje potrzeby. Ciężko pracując i wnosząc znaczny wkład w to, co robią udowadniają sobie, że są wartościowymi ludźmi. Ceną za przedłużające się przepracowanie jest kumulowanie stresu i wydatkowanie energii fizycznej szybciej niż organizm potrafi ją uzupełnić.

To właśnie prowadzi do pojawienia się problemów fizycznych i psychologicznych. Prawdopodobieństwo „wypalenia się” jest szczególnie wysokie u pracowników socjalnych, którzy wykonują bardzo stresującą i odpowiedzialną pracę.

Summary

The author describes the phenomenon of burnout among social workers. Chronic stress and emotional involvement are the most common causes of burnout in this professional group.

- [1] A. Bańka, 1992. Czynniki „wypalenia się” zawodowego u pracowników zajmujących się pomaganiem ludziom, w: A. Bańka (red.) *Bezrobocie. Podręcznik pomocy psychologicznej*, Poznań.
- [2] Biuletyn informacyjny Okręgowej Izby Pielęgniarek i Położnych w Katowicach „Nasze sprawy”, *Podsumowanie warsztatów psychologicznych*, Katowice-lipiec 2005.
- [3] Fengler, J. 2001. *Pomaganie mężczyznom. Wypalenie w pracy zawodowej*, Gdańsk.
- [4] Formański, J. 2000. *Psychologia*, Warszawa.
- [5] Kliś, M. Kossewska, J. 1998. *Cechy osobowości nauczycieli a syndrom wypalenia zawodowego*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 2.
- [6] Korlak-Lukasiewicz, A. 2001. *Problem wypalenia zawodowego u pracowników socjalnych*, „Praca socjalna” nr 4.
- [7] Masłach, C. *Wypalenie się utrata troski o zdrowie człowieka*, [w:], *Psychologia i życie*, Ph. G. Zimbardo.
- [8] Rybakiewicz, J. Dyląg, A. 2004. *Człowiek w dżungli współczesności*, Bielsko-Biała.
- [9] Schultz, D. P., Schultz, S. E. 2002. *Psychologia a wyzwania dzisiejszej pracy*, Warszawa.
- [10] Sęk, H. 2000. *Wypalenie zawodowe. Przyczyny mechanizmy zapobieganie*, Warszawa.
- [11] Strelau, J. 2000. *Psychologia. Podręcznik Akademicki*, Gdańsk 2000, t. 3.
- [12] Szmagański, J. 2004. *Wypalenie zawodowe a stres w pracy*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, Warszawa, nr 4.
- [13] Świętochowski, W. 2000. *Wypalenie bez ognia*, „Charaktery”, Kielce.
- [14] Willan-Horla, L. 2003. *Wypalenie zawodowe u pracowników socjalnych*, [w:] *Działanie społeczne w pracy socjalnej na progu XX wieku*, E. Kantowicz, A. Glubiński, (red.) Toruń.

Łuboš Olejník

***Absencia hodnôt v politike
ako zdroj krízy súčasnosti***

No value in the policy as the source of today's crisis

Keywords: *policy, value, crisis*

Dejiny sociálno-politických učení sú hľadaním ekvilibria slobody a povinnosti(zákona) a dejiny politológie sú hľadaním súčinnosti procedurálneho a ideového(ideologického) rozmeru výkonu správy spoločnosti (výkonu moci). Fatálny klam súčasnosti spočíva vo viere, že náš progres posilní difamácia ideí z kontraproduktivity a viera, že naša aktuálna morálna úroveň znesie redukovať verejnú službu na minimum. Trh sa o všetko postará a zbytok vyrieši apriórna ľudská racionalita a vrodená добрota, či altruizmus. A to napriek tomu, že nielen posledné, ale celé dejiny človeka svedčia o opaku. Ak sa (cieľom) hodnotou stane maximalizácia slobody, v hraničnom prípade, v radikálnom móde sa sloboda obráti sama proti sebe. Omne determinatio este negatio. V tomto význame liberálna demokracia uvoľnila stavidlá, ktoré nutne spustili krízu, ktorej sme svedkami. Jej spúšťačom je pokrivená definícia cieľov politiky a východiskových hodnôt politiky. Hovoríme o zlých základoch teórie politiky dneška o dialektike inštrumentálnej racionality. Pre súčasnú politickú reflexiu je už charakteristické vytriezvenie z opiátu pokriveného trhového

mechanizmu a manipulovaného a inštrumentálneho liberalizmu. V tomto kontexte Milton Friedman hovorí o deštruktívnej kreativite kapitalizmu. Alan Badiou zas charakterizoval kapitalizmus slovami, „že to nie je civilizácia vo vlastnom slova zmysle, ktorá by disponovala svojbytným spôsobom, ako dať životu zmysel. Kapitalizmus je prvý socioekonomický poriadok, ktorý detotalizuje význam: nie je globálny v rovine významu (neexistuje žiaden „kapitalistický svetonázor“, žiadna „kapitalistická civilizácia“ vo vlastnom zmysle. ... Globálna dimenzia kapitalizmu môže byť uchopená len ako pravda zbavená významu, ako „Reálne“ globálneho trhového mechanizmu.“ [ŽIŽEK, 2011: 36] Západ, ktorý dnes podľahol tejto vízií, je však založený na iných zdrojoch a jeho identita, jeho kultúrno-genetický kód sú založené na úplne iných premisách. Opustenie týchto premís je zdrojom intenzity dnešnej krízy Podľa Tischnera „povaha krízy našej doby ukazuje na to, že kríza je najtesnejšie zrastená s našim svetom, že mu je takpovediac imanentná“. [Tischner, 1992: 75]. Základnou premisou tohto východiska je, že idey a hodnoty sú jadrom našej identity. Podľa Bělohradského jadrom Európy je filozofia. Filozofia, ktorá stojí na Kantovom kategorickom imperatíve, ktorý kladie človeka vždy ako cieľ. Môžeme zovšeobecniť, že kosťou Západu je „teória (Teória sa chápe ako veda o ktorej Weizsäcker hovorí, že „veda sama ako myšlienková forma teórie predstavuje určitú kultúrnu paradigmu“. [Weizsäcker, 1992: 9]), politická morálka a umenie“. Identitou Západu je kognitívna nedôvera a kritickosť helénizmu, židovsko-kresťanská axiologia a politicky demokracia a sociálny štát. Zabudnutosť, či vedomé odloženie principiálnosti, pravidiel, záväzkov, noriem, vedie v prvej fáze k „neznesiteľnej ľahkosti“ všetkého dovoleného a v druhej fáze vzhľadom na náš kultúrno-genetický kód k autodeštručkej kríze. Zabudnúť dejiny, či skôr ich poprieť v spoločnosti, kde je minulé s nami spojené viac než geneticky je fatálne, už len preto, že homeostáza Západu stojí na určitých pravidlách. Podľa Pamiana dnes „garantom všetkých záväzkov, ktoré sa primajú, sa namiesto minulosti stáva budúcnosť“ [Pamian, 1992: 83]. Rorty uvádza, že „filozofia je rebrík, po ktorom sa vyšplhalo západné politické myslenie, a potom ho odkoplo. Od

17. storočia zohráva filozofia dôležitú úlohu v tom, že dláždila cestu zriaďovaniu demokratických inštitúcií na Západe. Robila to sekularizáciou politického myslenia – tým, že nahrádzala otázky o tom, ako vykonávať Božiu vôľu, otázkami o tom, ako by ľudské bytosti mohli žiť ľahšie. ... V 18. storočí, v dobe európskeho osvietenstva, odrážali rozdiely medzi politickými inštitúciami a názorovými politickými hnutiami rozdielne filozofické stanoviská.“ [Rorty, 2006: 10]. Takto môžeme povedať, že idea našej západnej „civilizácie vznikla z potreby legitimovať nové hodnoty, ako pokus o zhrnutie javov, ktoré vytvárajú moderný svet“ [LOEWENSTIEN, 1995: 111]. Aj „Habermas verí, že filozofické uvažovanie naozaj dokáže poskytnúť morálne a politické vedenie, pretože dokáže odhaliť princípy, ktoré majú „univerzálnu platnosť“. Myslenie poskytne kritéria, ktorými sa môže riadiť morálna a politická voľba.“ [Rorty, 2006: 18]. Myslenie, chápané človeka ako cieľ, nie ako prostriedok (Kant) má riadiť politiku a nie neosobná, odcudzená, až kontraproduktívna efektívnosť trhu.

Zdrojom autority intelektuála by malo byť prijatie zodpovednosti za svet. Táto zodpovednosť od začiatku bola znakom našej civilizácie, práve pre tento moment ju Patočka a neskôr Havel nazvali „civilizáciou samopohybu“. Táto definícia vychádzala ešte z (archaicky naivného) pocitu autonómie progresu civilizačného vývoja. Celá moderna je posadnutá spontánnosťou, svojbytnosťou a vierou v pokrok skrze rozum. Chápe racionalitu a (západnú) civilizáciu ako synonymá a verí, že uplatnenie racionality v politike vyrieši spoločenské problémy. Ak moderna s hrdosťou hovorí o kapitalizme, má na mysli racionalitu ako praktickosť, efektívnosť a utilitarizmus. Zabúda však na to, že táto racionalita má v ľudskom (spoločenskom) svete atributívny sklon k dialektike. Touto dialektikou sú moderné nároky človeka na samého seba dnes difamované ako starobylé a politicky nekorektné. Napriek snahe o racionalitu sa kapitalistickej axiologii vytráca nárokovateľnosť, vynúiteľnosť, objektivita, pravda, norma, hodnota, zákon, idea, ale aj akékoľvek, aj morálku formujúce transcendentno. Modernizácia týmto môže byť chápaná aj ako sekularizácia a teda aj ako vytrácanie sa duchovného charakteru vecí, osôb, vzťahov, štátu...

odčarovanie sveta. Kapitalizmus oddeľuje ľudí od posvätného, od „druhého rozmeru“ života, z ktorého vyrastal kritický odstup od všedného dňa „jednoduchých prostriedkov na život“ [Bělohradský, 1997: 61]. Objektivita znamená aj inštrumentálny rozum. Objektivita je „vyrábaná metodickým odmýšľaním od situovanosti každého vedenia v sieti lokálnych, osobných, náboženských, morálnych či tradičných vzťahov a „škrupúl“ , nie je ničím iným než mocenskou konštrukciou, ktorej strategickým cieľom je zbaviť hlasu celé národy, triedy, rasy, kmene, civilizácie, živočíšne druhy, ... Keď prehovorí objektívne fakty, musí zamĺknúť každý protestujúci hlas, ináč bude prehlásený za blázna, či extrémistu“ [Bělohradský, 1997: 73]. Modernosť je tiež „obrovská asimilačná mašineria, ktorá vytvára zo všetkých kultúr ozvenu západnej vôle urobiť z každého človeka subjekt, ktorý pracuje, myslí, konzumuje a tak roztáča kolieska rastu.“ [Bělohradský, 1997: 65] A „pluralita príbehov rozptyľuje pozornosť nás, odvracia ich od nutného k možnému“ [Bělohradský, 1997: 75]. Zabúda, že poznanie a uznanie nutného robí zo západného človeka to, čím je. Problémom sa však ukazuje, aj podľa Ricoura, že modernita znamená „našu epochu“. V hre je tu sám zmysel našej prítomnosti, pričom pocit prítomnosti je dnes pocitom nevoľnosti a tá „má v spoločnosti neskorej doby mnoho zdrojov. Predovšetkým, ... je to závrtná proliferácia znakov, obrazov, formúl a vyjadrení, ktorých dôsledkom je, že prudko ubudlo skutočnosti. Veľa znakov, málo označovaného; veľa významov, málo významného; veľa častí, málo celkov; veľa faktov, málo kontextov; veľa kópii, málo originálov; veľa obrazov, málo zobrazeného; veľa prehovorov, málo dohovorov; veľa cieľov, málo zmyslu; veľa reprezentantov, málo reprezentovaného; veľa odpovedí, málo otázok.“ [Bělohradský, 1997: 9]. Aj Ricoeur uvádza, že „dezilúzia zbavujúca svet kúzla je pravdou našej doby“ [Ricoeur, 1992: 45].

Môžeme povedať, že kríza je na jednej strane výsledkom postmoderného pluralizmu, na strane druhej výsledkom straty dialógu v politike o povahe a charaktere verejnej služby, verejného záujmu, funkcií politika, politickej a spoločenskej zodpovednosť, rovnosť príležitostí. Prestalo sa hovoriť o ochrannej funkcii politiky, o tom, že politika je správou vecí ve-

rejných a tým aj zodpovednosti za občana. Postmoderna difamovala pravdu, hodnotu, idey, konsenzus. Z politiky sa vytratili veľké témy o štáte, obci, spoločnosti, spravodlivosti, zodpovednosti, verejnom, lokálnom, štátnom, ... Podľa Bělohradského „v novom tisícročí sa slovo postmodernizmus stalo nadávkou, príznakom patologickej nenávisťi Západu k sebe samému“, ako povedal pápež Ratzinger. Západ nesmie pripustiť zámene „naše“ pred pojem „právo“, či „pravda“ – to sú *ľudské* práva a *ľudská* pravda“. [Bělohradský, 1997: 94]. V tomto kontexte si môžeme spolu s Ricoeuerom „položiť“ otázku, či antropocentrizmus naprepadá arogancii určitej špeciálnej spoločnosti. A či naivita, ktorá je horšia než arogancia, nepoznamenáva ono sebaurčenie západného filozofa ako „funkcionára ľudstva“ [Ricoeur, 1992: 38].

Bez náboženstva nemôžeme porozumieť dejinám. Židovsko-kresťanskú tradíciu Okcidentu (ak by sme ju chceli uchopiť vyslovene len sekulárne) môžeme vyjadriť práve cez pokus o metafyzickú snahu o sebapochopenie. Je to nutkanie prekonať biologickosť, determinizmus, podriadenosť,a práve tu je silný politický motív daného. Aká je úloha kresťanského náboženstva v tomto zmysle? Je ňou jeho (v systéme svetových náboženstiev) exkluzívny axiologický a altruistický prvok „miluj bližného svojho ako seba samého“. – je to univerzálnosť tohto apelu. Rovnocennosť sociálneho a filantropického momentu vo vzťahu k teologickému, či metafyzickému. Je to starosť o druhých, starosť o obec, cez ktorú sa staráme o seba(svoju dušu). Starosť o obec bola rozdrobená v teórii „štátu ako nočného strážnika“, aj v dobe pokriveného socializmu. Môžeme sa sporiť o formu sociálneho štátu, o rozsah etatizmu, rozhodujúce je vedomie zodpovednosti politiky za druhých. Podľa projektu moderny „by filozofia, či veda už nemali byť ďalej chápané, ako svojou podstatou kontemplatívne a povýšené, ale ako jednajúce a dobročinné, mali by slúžiť k uľahčeniu ľudského údely, mali by byť pestované pre zvýšenie moci ľudí, mali by človeku umožniť, aby sa stal pánom a vlastníkom prírody tým, že si ju duševne podmaní. Mali by umožniť pokrok ku stále väčšiemu rozkvetu a blahobytu, mali by každému umožniť účasť na všetkých výhodách spo-

ločnosti, či života. Pokrok by sa tak stal pokrokom k väčšej slobode a spravodlivosti, alebo by k tomu dával priestor. Tento pokrok by sa nutne stal pokrokom k spoločnosti zahŕňajúcej rovnakou mierou všetky ľudské bytosti: k celosvetovému spoločenstvu slobodných a rovnoprávných národov, z ktorých každý by pozostával zo slobodných mužov a žien.“ [Strauss, 2007: 10-11].

Okrem axiologického rozmeru, je dôležitým aj rozmer ekonomický. Dnešné hospodárstvo sa nedá nazvať hospodárstvom založenom na regulácii konkurenciou. Ako chybná sa ukázala predsa ekonomického liberalizmu (podľa Ricoeura zložka našej modernity), že trh, so svojim mechanizmom je oddelený od spoločnosti, autonómny a svojou „matematickou povahou“ vytvára ideálne podmienky a tým aj spravodlivé distribučné ekvilibrium. Dochádza k de-socializácii ekonomiky a tá namiesto (trhovej) spravodlivosti čoraz viac roztvára nožnice medzi *vyvolenými* a *externalizovanými*. Ricoeur tvrdí, že „javy unifikácie, extenzie, emancipácie trhu môžu byť taktiež celkom dobre považované za príčinu, či efekt iných zmien, zvlášť v rovine spôsobu myslenia, pokiaľ sa budeme držať rýdzo kauzálneho hľadiska. Akonáhle prejdeme k štrukturálnemu hľadisku, ich príslušnosť k konfigurácii myšlienok a hodnôt, ktorá je charakteristická pre modernú spoločnosť chápanú ako celok, sa ukáže zjavnejšia a súčasne užšia“ [Ricoeur, 1992: 39]. Princípy trhu a *trhovosť* sa stávajú meradlom sveta, hodnôt, ale ľudských vzťahov a politiky ako takej. Efektivita (*trhovosť*) je princípom politiky a optikou, ktorou sa politika pozerá na človeka – občana. Paradoxom je, že forma a charakter spoločenskej zmluvy v našom priestore v sebe nesie genetiku sociálna z minulej doby. Kľúčovým sa v tomto kontexte stáva problém legitimacy moci. A to ani nie tak, či je moc legitímna, ako skôr, ako je legitimizovaná. Politika je legitimizovaná trhom, moc sa legitimizuje ekonomicky. To je to v čom zlyhá moderná demokracia, bez toho aby sme obvinili jej procedúry. Sú to nepoliticky, inštrumentálne motivované zdroje legitimacy. V tom je zmena diskurzu politiky súčasnosti a zdroj krízy. Legitimita v tomto význame znamená široko koncipovaný pojem, zahŕňajúci celú paradigmatu nahliadania spoločnosti na samú seba,

alebo vlastný spôsob interpretácie samej seba. Zabudlo sa na veľké témy. Nik sa nespóri o charakter štátu, o rozsah štátu o budúcnosť. Všeobecná spoločenská kritika sa zredukovala na, v lepšom prípade čísla, v horšom komentovanie vulgárnej mediálnej prítomnosti. Podľa Baumana „došlo k odlúčeniu a následne tiahnucemu sa rozvodu moci a politiky, páru, od ktorého sa od dôb vzniku moderného štátu, až do doby pomerne nedávnej očakávalo, že bude zdieľať spoločnú národnoštátnu domácnosť, „pokiaľ ich smrť nerozdelí“. Veľká časť mocenskej sily potrebnej k účinnému jednaniu, ktorá bola pôvodne modernému štátu k dispozícii, sa teraz presúva do politicky nekontrolovateľného, globálneho (a v mnohých ohľadoch exteritoriálneho) priestoru; zatiaľ čo sila politická, tá spôsobilosť rozhodovať o zámeroch a smere jednania, nie je schopná na planetárnej úrovni efektívne operovať a teda zostáva rovnako lokálna ako doposiaľ. Absencia politickej kontroly premieňa čerstvo emancipovanú moc na zdroj úplnej, principiálne neochočiteľnej neistoty, zatiaľ, čo existujúce politické inštitúcie, ich iniciatívy a záväzky sa nedostatkom moci stávajú čím ďalej menej relevantnými, pokiaľ ide o problémy života občanov národného štátu... oba súvisiace výstupy spomenutého rozvodu pritom nútia, či povzbudzujú štátne orgány, aby sa všemocne zbavovali narastajúceho objemu funkcií, ktoré skôr zastávali. tieto funkcie, ktorých sa štát vzdal, sa následne stávajú korisťou notoricky vrtošivej a zo svojej podstaty nevypočítateľnej ruky trhu a/alebo spadnú do lona súkromným iniciatívam a jednotlivcom“ [Bauman, 2008: 9-10].

Ak spojíme axiologický, ekonomický a politický kontext krízy, najhlavnejším problémom súčasnej krízy je, že v jej konotácii uvažujeme o globálnom, namiesto o regionálnom rozmere. (Podľa Becka „vek globálneho nebezpečenstva vrhá Európu do existenčnej krízy“ [Beck, 2007: 9]. Celý referenčný rámec takéhoto uvažovania sa mení. Koho sa dotýka, aké sú zdroje, aké je riešenie? Napriek sieti informácii, ako možno z lokálnej pozície chcieť riešiť globálne rozpory? Problémom je hlavne globalizácia krízy. Takto „dochádza tu k rozhodujúcemu prielomu v smere totálneho spoločenského javu: práve spoločnosť ako celok je v modernej

epoche definovaná autonómiou trhu, rozšírenou na svetové rozmery“ [Ricoeur, 1992: 39].

Záverom môžeme povedať, že „kríza sa stáva základným filozoficko-dejinným pojmom, s ktorým bude spojený nárok na to, vyložiť celý priebeh dejín z diagnózy vlastnej doby“ [Koselleck, 1992: 49].

Summary

The main thesis of the author is that no value in the policy is the source of today's crisis. Based on the historical and philosophical sources, he is trying to justify it.

- [1] Bauman, Z. 2008. *Tekuté časy. Život ve věku nejistoty*. Praha: Academia.
- [2] Beck, U. 2007. *Vynalézání politiky. K teorii reflexivní modernizace*. Praha: Slon/
- [3] Bělohradský, V. 1997. *Společnost nevolnosti. Eseje z pozdější doby*. Praha: Slon.
- [4] Koselleck, R. 1992. *Některé otázky spojené s dejinami pojmu „krize“*. In: Pechar, J. (ed.): *Pojem krize v dnešním myšlení*. Praha: FU ČSAV
- [5] Loewenstien, B. 1995. *Projekt moderny*. Praha: Oikoymenh.
- [6] Pamian, K. 1992. *Krize budoucnosti*, In: Pechar, J. (ed.): *Pojem krize v dnešním myšlení*. Praha: FU ČSAV.
- [7] Ricoeur, P. 1992. *Je krize jevem specificky moderním?* In: PECHAR, J. (ed.): *Pojem krize v dnešním myšlení*. Praha: FU ČSAV/
- [8] Rorty, R. 2006. *Demokracie a filozofie*, In: *Kritika & Kontext*. X. Jubileum Anniversary issue (1996-2006) No. 33.
- [9] Strauss, L. 2007. *Obec a člověk*. Praha: Oikúmené.
- [10] Tischner, J. 1992. *Krize moderního myšlení*. In: Pechar, J. (ed.): *Pojem krize v dnešním myšlení*. Praha: FU ČSAV.
- [11] Weizsäcker von C-F. 1992. *Okrizi*. In: Pechar, J. (ed.): *Pojem krize v dnešním myšlení*. Praha: FU ČSAV.
- [12] Žižek, S. 2011. *Jednou jako tragédie, podruhé jako fraška. Aneb proč musela utopie liberalismu zemřít dvakrát*. Praha: Rybka Publishers.

Marcin Łączek

Pedagogy of creativity or creative pedagogy

Keywords: *creativity, modern foreign languages teaching and learning, pedagogy of creativity, creative pedagogy, motivation*

The point of the following discussion will be to investigate the concept of creativity (present in all areas of human activity) in modern foreign languages teaching and learning – that is in the field of pedagogy, didactics and methodology. Doing so, I shall follow Szmidt's (2007) standpoint, according to whom the process of becoming creative is strictly connected with creative abilities per se in that the latter supports the first. The implications drawn from the study might be particularly significant because the application of innovative methods in modern foreign languages teaching results (or at least it should result) in better effectiveness of learning. This is seen, for instance, in case of the (innovative) discursive method developed as a counterbalance to traditional methods – an example of which is the Grammar-Translation method. What is more, in the analysis of the study (a meta-analysis of programme effectiveness research on English language learners) by Rolstad, Mahoney and Glass (2005), the authors refer to five analyses most frequently quoted in the policy-related issues: that is the studies by Baker and de Kanter (1981), Rossell and Baker (1996), and Slavin and Cheung (2003), and then also former meta-analyses by Greene (1998) and Willig (1985); it turns out that bilingual education is more beneficial for ELL students than any other English approaches.

According to *Encyclopedia of Giftedness, Creativity and Talent* (2009: 200) "[c]reativity can be understood only if it is clearly defined. In the case of creativity, that definition must allow for variation. This is because creativity may be expressed in different ways in different domains of performance and at different ages. Gifted children may express one kind of creativity and eminent adults another." Góralski (2003: 48), to take a different example, maintains that "creative means both new and valuable", and it takes place, Góralski (2003: 51) says when

"1) there is harmonious interaction and cooperation of possibility and necessity,

2) the product of such interaction and cooperation becomes deeply rooted in the world and lasts, at least by chance".

Nęcka (2002) further divides values into:

- a) cognitive (search for truth and extending its area),
- b) aesthetic (search for and creation of beauty),
- c) pragmatic (everyday life conditions), and
- d) ethic (search for and creation of good).

whereas Jastrzębska (2011: 9) writes that there exists an assumption of creative pedagogy and foreign language teaching natural synergy and complementarity.

Foreign language teaching/learning thanks to its specificity supports the development of general competencies (attitudes and personal features), and especially students' creativity. The use of students' natural, spontaneous creativity, in turn, by the application of the strategy of psychodidactics of creativity can serve the realization of further linguistic goals very well, particularly communicative ones.

And such natural synergy and complementarity of foreign language teaching and creative pedagogy, Jastrzębska (2011: 73) continues, have common sources as far as their similarities in nature, goals and functioning are considered. That is, they are both interdisciplinary and praxeological fields where both process- and person-related creativity and learning are not goals per se, foreign language teaching takes place as a whole, and

concepts such as: cognitive and affective autonomy, creativity, empathy, openness to others, spontaneity, self-expression, ludicity, openness or invention come to the fore.

Indeed, through selection of creative techniques of teaching, teachers can motivate students to their work with language, and, as Komorowska (2011b) notices, research on good language learners (commenced yet in the 1970s and continued ever since) pays particular attention to both motivation and attitudes as these two, belonging to students' affective sphere, help characterize autonomous learners as such.

Obviously, talking about motivation, we perceive it as a natural internal force that drives an individual in their pursuit of a (short-term or long-term) goal – as opposed to demotivation which, in Dörnyei's (2001a: 142) words “concerns various negative influences that cancel our existing motivation”, or amotivation which “refers to the relative absence of motivation that is not caused by a lack of initial interest but rather by the individual's feelings of incompetence and helplessness when faced with the activity”, as he (2001a: 144) further puts it following the authors of the concept in question, viz. Deci and Ryan (1985). Harmer (1995), in turn, makes a distinction between extrinsic and intrinsic motivation. As for the first, he divides it further into integrative (speakers are attracted by the culture of the target language community) and instrumental (language is an instrument in speakers' goal pursuit) whereas, when it comes to the latter, he takes into consideration factors such as: physical conditions, method, the teacher and success. Although, Nęcka (2002) states, it is not clear whether to award creative activities (research results are not unambiguous), one area is in need of particular attention here (in case of intrinsic motivation), and that is cognitive curiosity. All in all, from the point of view of pedagogical expectations, two theories are of particular importance, namely: the achievement theory and the attribution theory. The first, Zybert (2006 :197-8) reports emphasizes the significance of the relationship between motivation for learning and the results of learning. The theory is based on the assumption that an individual possesses a specific personality feature

that is defined as a need for achieving goals. This need is understood as a desire to accomplish difficult tasks, overcome obstacles and reach high standards – more generally: to distinguish oneself. It is claimed that individuals with a strong sense of this kind of desire are usually enterprising, which enables them to be autonomous in (language) learning, i.e. independent, self-reliant, and responsible for the results of their own actions and achievements [while the latter] presents motivation from the standpoint of the learner – it looks into the way(s) in which the learner ascribes effects to their causes. Individuals explain their success and failure differently, as they link it with various circumstances: these are either internal to the learners (i.e. controlled by them), or external (i.e. beyond their control). It is assumed that such differences affect learners' attitudes toward undertaking successive tasks of a similar kind.

Equally important as the notion of creativity (or creative output), however, are also the concepts of intuition and intelligence. As for the first, it is knowledge that one is not necessarily aware of or is not justified in a rational manner (Nęcka, 2002). According to Carl Gustav Jung's theory of psychological types, it is one of the four fundamental processes which human psyche fulfils apart from perception, thinking and feeling, and not only knowledge but also experience play an important role here. In fact, in psycholinguistics, it can be associated with such terms as: the tip of the tongue phenomenon (or TOT) and the feeling of knowing experience (or FOK).

Members of the National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (NACCCE), established in 1998 by the Secretary of State for Education and Employment and the Secretary of State for Culture, Media and Sport in England distinguish between the idea of teaching creatively (in an interesting and effective manner), and teaching for creativity (developing students' individual abilities to think and act creatively which, as a matter of fact, is carried out in three steps: encouraging, identifying and fostering). Bearing these points in mind, the terms of reference of NACCCE (1999: 2) are “[t]o make recommendations to the Secretaries of State on

the creative and cultural development of young people through formal and informal education: to take stock of current provision and to make proposals for principles, policies and practice."

The main teaching principle then of the report of the aforementioned committee is best grasped in Szmidt's (2007: 22) words: "creative abilities are best supported in the process of becoming creative", which, Szmidt (2007: 23) further continues, results in students' autonomy, authenticity, openness, respect, the feeling of coming up to expectations, and, last but not least, happiness. Pedagogy of creativity, in turn, Szmidt (2007: 23) writes, generates "knowledge within the scope of children, teenagers and adults upbringing to creativity and help individuals and groups in creating as well as developing creative attitude". Finally, Szmidt (2007) differentiates between: minor creativity, major creativity, eminent-level creativity, everyday creativity, technical creativity, inventive creativity, innovative creativity, ordinary creativity and emergent creativity.

Summary

The concept of creativity is present in all areas of human activity, including modern foreign languages teaching and learning (the field of pedagogy, didactics and methodology). According to Encyclopedia of Giftedness, Creativity and Talent (2009: 200) "[c]reativity can be understood only if it is clearly defined".

It is vital to note that members of the National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (NACCCE), established in 1998 by the Secretary of State for Education and Employment and the Secretary of State for Culture, Media and Sport in England distinguish between the idea of teaching creatively (in an interesting and effective manner), and teaching for creativity (developing students' individual abilities to think and act creatively which, as a matter of fact, is carried out in three steps: encouraging, identifying and fostering).

- [1] Dörnyei, Z. (2001a). *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman.
- [2] Dörnyei, Z. (2001b). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- [3] Góralski, A. (1996). *Reguły treningu twórczości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- [4] Góralski, A. (2003). *Teoria twórczości. Eseje filozoficzne i pedagogiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- [5] Harmer, J. (1995). *The practice of English language teaching*. London: Longman.
- [6] Jastrzębska, E. (2011). *Strategie psychodydaktyki twórczości w kształceniu językowym (na przykładzie języka francuskiego)*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- [7] Komorowska, H. (Ed.). (2000). *Nauczanie języków obcych w zreformowanej szkole*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- [8] Komorowska, H. (2003). *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- [9] Komorowska, H. (2006). Teaching English as a *lingua franca*. In J. Zybert (Ed.). *Issues in foreign language learning and teaching* (111-123).
- [10] Komorowska, H. (Ed.). (2011a). *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf.
- [11] Komorowska, H. (2011b). Cel kształcenia językowego – autonomia ucznia. In K. J. Szmidt (Ed.). *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia* (58-77).
- [12] Nęcka, E. (1998). *Trening twórczości. Podręcznik dla psychologów, pedagogów i nauczycieli*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- [13] Nęcka, E. (2002). *Psychologia twórczości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- [14] Rolstad, K., Mahoney, K., & Glass, G. V. (2005). The big picture: a meta-analysis of program effectiveness research on English language learners. In *Educational Policy*, 19(4), 572-594.
- [15] Szmidt, K. J. (2003). Współczesne koncepcje wychowania do kreatywności i nauczania twórczości: przegląd stanowisk polskich. In K. J. Szmidt (Ed.). *Dydaktyka twórczości. Koncepcje – Problemy – Rozwiązania* (19-133).
- [16] Szmidt, K. J. (Ed.). (2003). *Dydaktyka twórczości. Koncepcje – Problemy – Rozwiązania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- [17] Szmidt, K. J. (2007). *Pedagogika twórczości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

-
- [18] The National Advisory Committee on Creative and Cultural Education. (1999). *All our futures: creativity, culture and education*. Retrieved from <http://www.cypni.org.uk/downloads/alloutfutures.pdf>
- [19] Zybert, J. (1999). *Errors in foreign language learning. The case of Polish learners of English*. Warsaw: Warsaw University, Institute of English Studies.
- [20] Zybert, J. (Ed.). (2006). *Issues in foreign language learning and teaching*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- [21] Zybert, J. (2006). On (de-)motivating language learners. In J. Zybert (Ed.). *Issues in foreign language learning and teaching* (194-210).

Rafał Grupa

***Satysfakcja pozakupowa i dysonans pozakupowy
jako czynniki determinujące reakcje konsumenckie***

***After-purchase satisfaction and after-purchase dissonance
as factors determining consumer reactions***

Keywords: *after-purchase dissonance, consumer reaction, marketing, consumer*

Nauka o zachowaniach nabywców oraz o sposobach oddziaływania na nich powiązana jest z socjologią, psychologią, a także z ekonomią. Czynności powiązane z nabywaniem oraz używaniem danej usługi czy dobra stanowią jej miejsce decyzyjne. Ludzie różnie reagują na indywidualne sytuacje podczas dokonywania zakupu, a także już po jego dokonaniu. Kotler (2002) wyróżnia trzy podstawowe zachowania pozakupowe które zależą od relacji między oczekiwaniami konsumenta a postrzeganymi walorami produktu.

Jeśli produkt:

- nie dorównuje oczekiwaniom, konsument jest rozczarowany
- jeśli im dorównuje, konsument jest zadowolony
- jeśli przerasta je, konsument jest zachwycony.

Decyzje o dokonaniu zakupu, może podejmować tylko jedna osoba, ale czasem zdarza się, że decyzje mogą być podejmowane przez kilku uczestników jednocześnie, którzy odgrywają następujące role (Becker 1990):

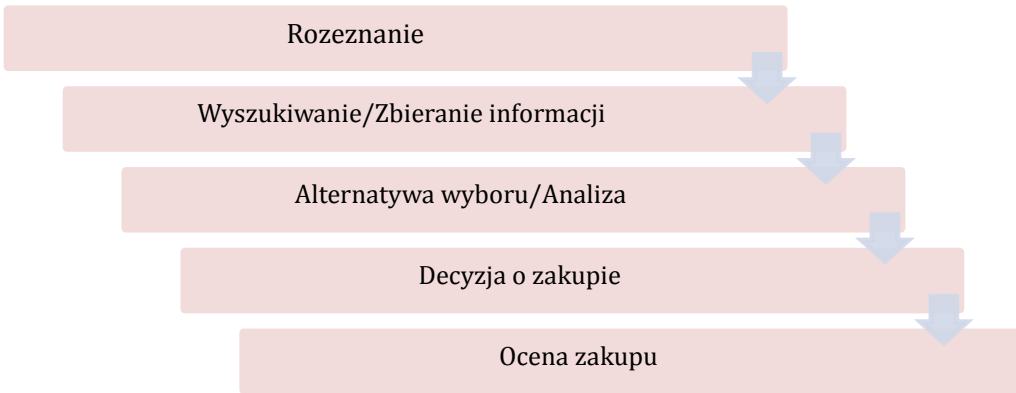
Inicjatorów
Są to osoby, które pierwsze przedstawiają pomysł zakupu
Doradców
Którzy wyrażają opinie, swoje poglądy oraz udzielają rad, które mogą mieć wpływ na ostateczną decyzję dotyczącą zakupów
Decydentów
Osoby, które decydują o wszystkich elementach zakupu
Nabywców
Osoby, które dokonują zakupu
Użytkowników
Osoby, które użytkują produkt, usługę

Podejmowanie przez klientów decyzji o zakupie jest zmienne i zależy przede wszystkim od rodzaju zakupu i typu decyzji z tym związanych. Wyróżnia się 4 typy zachowania konsumentów w chwili podejmowania decyzji o nabyciu: – kompleksowe, redukujące dysonans, rutynowe oraz poszukujące różnorodności. Kompleksowe zachowanie przy zakupie charakteryzuje nabywców silnie zaangażowanych i świadomych istotnych różnic pomiędzy markami. Klienci są silnie zaangażowani wówczas, gdy towar jest drogi, zaś rzadko dokonywany zakup wiąże się z ryzykiem. Zachowanie zmniejszające dysonans polega na zaangażowanie konsumenta w dokonywanie zakupu, lecz nie zauważa on przy tym wielu różnic pomiędzy markami. To zaangażowanie wynika z wysokiej kwoty, którą będzie

musiał wydać, a dokonywany rzadko zakup jest ryzykowny (Falkowski, Tyszka, 2001).

W każdym z przypadków tylko sensowna analiza wariantów jest podstawą skrupulatnego porównania zysków i strat, a także alternatywnych sposobów postępowania (Samuelson, Marks, 1998).

Na proces podjęcia decyzji przez klienta składają się:



W fazie rozeznania klient dochodzi do wniosku, że potrzebuje nabyć dany towar i rozgląda się, kto go oferuje. Klient chce dotrzeć do jak największej ilości informacji o interesującym go produkcie, czy usłudze, jednak może napotkać na problemy, np. nie potrafi znaleźć informacji o pożądanym towarze, a jeśli już je znajdzie są one niepełne i wówczas nie decyduje się on na podjęcie dalszych kroków. Na tym etapie klient wciąż może się zastanawiać nad wyborem, powinien mu w tym pomóc pracownik sklepu. Trzeba wiedzieć, za jakimi informacjami rozgląda się klient, jakie elementy są dla niego najbardziej istotne oraz jak zachęcić go do przyszłego kontaktu ze sklepem, gdy pojawią się jakieś pytania czy wątpliwości. Wielu klientów rezygnuje z dokonywania zakupów na etapie poszukiwania informacji, ponieważ nie umie dokonać wyboru. Następnie zapada decyzja o zakupie. Jednakże wielu użytkowników, nawet kiedy dotrą do tego kroku

mogą jeszcze zrezygnować, ponieważ proces zamówienia okazuje się dla nich zbyt trudny lub też po prostu niewykonalny. Już w ostatnim etapie nabywca ocenia samodzielnie swoją decyzję, z której to może być zadowolony lub też niezadowolony (<http://ecommerce.blox.pl>).

Lata 80. i 90. ubiegłego stulecia przyniosły pewne zmiany w koncepcji marketingowej. Owe zmiany zakładały powolne odstępowanie od strategii powiększania swoich udziału w rynku na rzecz wyróżniania strategii mającej na celu zwiększenie satysfakcji odbiorców. W warunkach coraz silniejszej konkurencji kluczowe staje się bowiem nie tylko zdobycie klienta, ale jego zatrzymanie. Miernikiem sukcesów organizacji stała się satysfakcja oraz lojalność nabywców (Nowicki, Sikora).

Satysfakcja jest odczuciem dość subiektywnym i uzależniona jest od cech osobowych klienta, ponieważ każdy z nich inaczej odczuwa i ma inne wymagania odnośnie produktu lub usługi. Pojęcie „zadowolenia klienta” po raz pierwszy zostało użyte w 1960 roku przez T.C. Levitta w czasopiśmie *Harvard Business Review*, który stwierdził, że przemysł pracuje na rzecz procesu zadowolenia klienta, a nie procesu produkcji dóbr (Shaw 2001). Z kolei termin „satysfakcja” pochodzi od łacińskich słów *satis* – oznaczającego dostarczanie oraz *facere* – robić. *Satisfacere* oznacza robić coś dostatecznie, spełniać oczekiwania (Nowicki, Sikora). Bliskoznacznymi pojęciami terminu satysfakcja są zadowolenie, przyjemność, zaspokojenie potrzeby, zachwyty, szczęście. Z kolei w przypadku braku satysfakcji mówi się o niezadowoleniu, dysharmonii, frustracji, rozczarowaniu i dysonansie (Kaczmarczyk 2007).

Satysfakcja klienta jest niekiedy traktowana jako wynik psychologicznego procesu, w ramach którego klient porównuje zauważalny poziom działalności przedsiębiorstwa z charakterystycznymi już standardami będącymi jego oczekiwaniami (Schneider 2000). Jest to więc wypadkowa pomiędzy oczekiwaną jakością produktu lub usługi, postrzeganą jakością produktu lub usługi oraz znaczeniem różnych ich właściwości (www.lelewel.poznan.pl). Powodem niezadowolenia mogą być za duże

oczekiwania klienta, za słaba oferta firmy lub też kombinacja tych czynników (Nowicki, Sikora). W przypadku, gdy oferent istotnie przewyższy oczekiwania, można zauważyć osiągnięcie krańcowego stanu, określanego mianem zachwytu. Jednakże dopiero przy wyraźnym przewyższeniu oczekiwań dochodzi do progresywnego wzrostu satysfakcji klienta (www.lelewel.poznan.pl).

Kotler (2002 eng.) definiuje satysfakcję jako stan odczuwany przez jednostkę i związany z porównaniem postrzeganych cech produktu oraz oczekiwań jednostki dotyczących tych cech. Z kolei Hill i Alexander są zdania, że poziom satysfakcji nabywcy jest odzwierciedleniem tego, w jakim stopniu produkt oferowany przez daną organizację zaspokaja zespół jego wymagań (Hill, Alexander 2003). Marciniak stwierdza, iż satysfakcja oraz jej brak są stanami emocjonalnymi, które pojawiają się u osoby dokonującej zakupów w wyniku ich dokonania i są one związane z konfrontacją jego oczekiwań co do tego produktu oraz z doświadczeniami klienta z tym produktem (Marciniak 2000).

Satysfakcja klienta niesie wiele zalet dla firmy. Jedną z nich jest rekomendacja zadowolonych klientów, która jest formą dodatkowej reklamy uzyskanej bez ponoszenia specjalnych kosztów. Jednakże dopiero w pełni zadowoleni klienci będą stosowali pozytywną reklamę z ust do ust.

Zgodnie z przytoczonymi definicjami pojawienie się satysfakcji jest rozumiane jako dynamiczny proces, w którym ocena doświadczenia konsumpcyjnego w kategoriach satysfakcji dokonuje się w ramach kontinuum, od niepożądanego braku satysfakcji do pożądanej satysfakcji (Haffer 2010). Należy jeszcze przy tym pamiętać, że satysfakcja jest stanem względnym, a nie absolutnym i niezmiennym (Maison, Bruin 1998). Istnieją dwie powszechne akceptowane główne koncepcje satysfakcji klienta, tzn. satysfakcja transakcyjna i skumulowana (Nowicki, Sikora).

Pierwsza z nich podkreśla krótkotrwałość doświadczeń konsumenta z produktem lub usługą, odnosząc satysfakcję do odczuć związanych z oceną transakcji i skutków ich nabycia. W ocenie tej nie są zawarte doświadczenia osobiste nabywcy. Drugie podejście zwraca uwagę na skumulowane

doświadczenia klienta dotyczące nabywanego dobra. Satysfakcja wobec tego nie jest przemijającym i krótkotrwałym stanem zadowolenia, lecz całkowitą oceną konsumpcji w określonym czasie. Koncepcja taka jest zgodna z podejściem prezentowanym w ekonomii, łączącym satysfakcję ze zdolnością do oceny użyteczności nabytego produktu lub usługi. Pogląd ten zbliżony jest również z postrzeganiem satysfakcji na równi z subiektywnie dobrym samopoczuciem prezentowanym w psychologii ekonomicznej (Nowicki, Sikora).

Klienci XXI wieku wymagają, aby zaspokajać ich potrzeby lepiej, szybciej i taniej. Wymaga to od uczestników rynku ciągłego badania poziomu zadowolenia klientów. Celem takiego badania jest pozyskanie informacji o ich potrzebach, preferencjach, oczekiwaniach i sposobie postępowania na rynku. Informacje te pozwalają na identyfikację potrzeb klientów oraz podejmowanie działań w celu ich zaspokojenia. Dodatkowo badania takie służą określaniu uprzedzeń, które wpływają na popyt na dane produkty, czy usługi. Systematyczny pomiar satysfakcji klientów oraz rzetelne wyciąganie wniosków prowadzą do usprawnienia funkcjonowania organizacji.

Badanie satysfakcji klienta spełnia trzy funkcje, które w działalności przedsiębiorstwa są ze sobą mocno powiązane:

Funkcja naprawcza

(tj. usunięcie pojedynczych przypadków niezadowolenia) początkowo skupia się wokół wyszukiwania szczególnych przypadków niezadowolenia wśród klientów i stara się wpłynąć na opinię owych klientów wobec przedsiębiorstwa, czy też jego usług. Spektrum możliwości sięga tutaj od wymiany, naprawy, odszkodowania, opuszczenia ceny, zwrotu pieniędzy oraz usług doradczych, poprzez niewielkie prezenty, bonusy, bony itp. aż do przeprosin klienta

Funkcja uczenia

(wyszukiwanie materiału naprawczego), gdy organizacja ograniczy się do wybranych przypadków, wówczas nie zmienia się właściwie nic na

poziomie jakości oferty przedsiębiorstwa (dopuszcza się przypadkowe wahania). Zgodnie ze stwierdzeniem „wolno popełnić błąd, ale tylko jeden raz”, należy raczej czerpać naukę z negatywnych doświadczeń i poprawiać działalność przedsiębiorstwa tak dalece, aby w przyszłości nie pojawił się brak satysfakcji u klienta, lub też, aby ów brak był mniej odczuwalny. Wymaga to pełnej dokumentacji, analizy oraz przedyskutowania negatywnych sytuacji. Tylko w ten sposób powiedzie się wspólna nauka na podstawie błędów oraz uda się wypracować potencjał naprawczy

Funkcja bodźców

(właściwe zarządzanie personelem), funkcja ta powiązana jest bezpośrednio z dwoma wcześniej wymienionymi obszarami zadań (wspiera je lub otacza). Ten, kto argumentuje, że wyższa satysfakcja klienta przynosi organizacji wymierne, istotne korzyści, ten w konsekwencji musi pozwolić pracownikom wziąć udział w jego sukcesie, na zasadzie wspólnych, dobrych relacji. Do tego celu nadaje się system bodźców uwzględniających ocenę satysfakcji klienta, który to zakłada pełne zrozumienie znaczenia satysfakcji klienta przez pracowników.

Zgodnie z zasadą „jeżeli możesz coś zmierzyć możesz nad tym panować” opracowano wiele metod, dzięki którym możliwa jest ocena poziomu zadowolenia klientów ze sposobu oraz jakości oferowanych im produktów i usług (Haffer 2000).

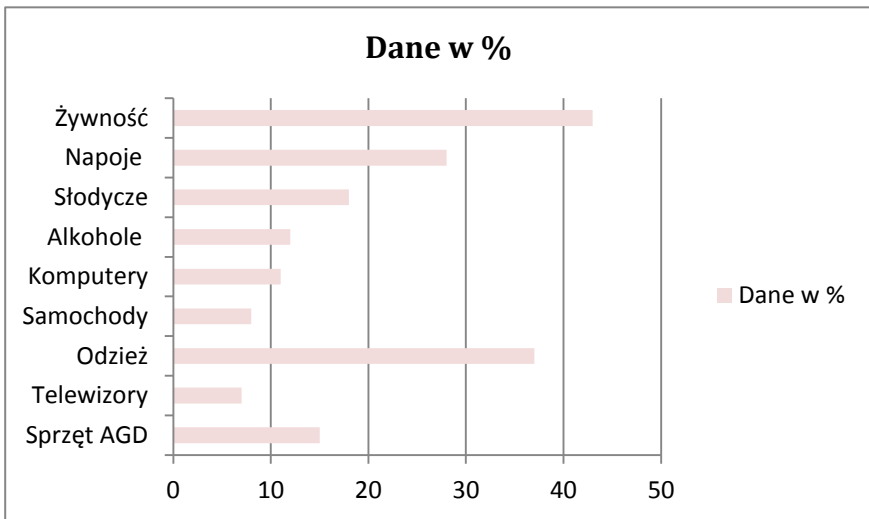
Decydujący wpływ na zarządzanie satysfakcją ma sposób prowadzenia pomiarów zadowolenia klientów. Niewątpliwie błędy popełnione na tym etapie rzutują na cały system postrzegania problemu satysfakcji klienta (Nowicki, Sikora). Należałoby zwrócić uwagę na kilka zagrożeń mogących w znaczny sposób ograniczać wiarygodność i rzetelność tego procesu. Prowadzenie badań satysfakcji klientów z natury rzeczy wymaga otwartości na konstruktywną krytykę. Przedsiębiorstwo prowadząc pomiar satysfakcji, musi poszukiwać obszarów działalności, które działając nieprawidłowo, negatywnie wpływają na poziom zadowolenia klientów. Nie zawsze osoby zarządzające przedsiębiorstwem chcą przyjąć do wiadomości in-

formacje o własnych błędach. Nie dla wszystkich poznanie słabości jest szansą na umocnienie pozycji. Dlatego też niezbędnym krokiem jest ustalenie, czy sama koncepcja badań ma pełne poparcie odpowiednich decydentów. Trudnością, którą kierownictwo również musi przezwyciężyć, jest akceptacja sytuacji, w której podejmowanie konkretnych kroków będzie się odbywać na podstawie krytyki ze strony klientów. Podobnie niechęć pozostałych pracowników do przyjmowania krytyki może doprowadzić do sytuacji, w której współpracownicy tuszują lub bagatelizują sygnały niezadowolonia oraz skargi klientów, ponieważ obawiają się konsekwencji ze strony swoich przełożonych (Pawłowska 2010).

Drugim rodzajem reakcji nabywcy, obok satysfakcji jest jego dysonans pozakupowy. Zjawisko to charakteryzuje się wątpliwością co do zakupionego produktu, czy aby decyzja którą podjął była słuszna. Dysonans pozakupowy jest zjawiskiem normalnym, spotykanym bardzo często. Spowodowane jest to naturalnym odruchem myślowym u człowieka, czy na pewno kupiliśmy dobry produkt, czy cena nie była za wysoka, czy jakość produktu spełnia swoje wymagania a może, co by było gdybyśmy wybrali alternatywny produkt innej firmy. Zjawisko dysonansu może być spowodowane nie tylko poprzez wątpliwości co do nabytego produktu czy usługi, lecz poprzez niezadowolenie z danego produktu/usługi wynikające uzyskaniem błędnych informacji na jego temat. Przykładem może być wykupienie prywatnej opieki medycznej. Sprzedawca informuje, że wszelka pomoc medyczna jest wliczona w abonament miesięczny, zatem oprócz niego nie ponosimy żadnych dodatkowych kosztów. Jednakże podczas wizyty dowiadujemy się, że za każde prześwietlenia czy zdjęcia RTG trzeba dodatkowo płacić, a także, że kwota abonamentu obowiązuje zakres usług tylko w godzinach dziennych, w godzinach nocnych należy ponosić dodatkowe koszty. W zaistniałym przypadku dysonans pozakupowy nie jest spowodowany wątpliwością zakupionej usługi lecz skrajnym niezadowoleniem spowodowanym przez udzielenie błędnych informacji przed dokonaniem zakupu.

Niemal każdy z poważnych zakupów powoduje powstanie dysonansu poznawczego lub dyskomfortu spowodowanego konfliktem posprzedażowym. Z jednej strony, konsumenci czują się usatysfakcjonowani korzyściami, jakie daje wybrana marka, i faktem, że uniknęli wad związanych z markami odrzuconymi. Z drugiej jednak — każdy zakup jest po części wynikiem kompromisu. Konsument odczuwa dyskomfort, otrzymując sygnały o wadach wybranej marki i myśląc o utraconych korzyściach związanych z odrzuconymi wcześniej produktami. Z tych powodów każdy z konsumentów doznaje przynajmniej niewielkiego dysonansu pozakupowego w przypadku każdego zakupu (Kotler 2002).

Rys. 1. Czy zawiódł się Pan/Pani na zakupie tego typu produktów? Jeśli tak, to których?



Źródło: Marketing. Ujęcie relacyjne.

Ponieważ dysonans występuje we wszystkich kategoriach dotyczących nabywania dóbr i usług, tak ważnym czynnikiem jest pozakupowe badanie zadowolenia klientów. Firmy na różne sposoby próbują zasięgać informa-

cji dotyczących satysfakcji klienta z dokonanego zakupu jednocześnie próbując zminimalizować zjawisko dysonansu robiąc to za pomocą anonimowych ankiet, formularzy, informując klientów o dokonaniu wyjątkowego zakupu, czy nawet dziękując im za zakup. Doskonałym rozwiązaniem zbliżającym klienta do firmy w której dokonał zakupu jest np. oferta usług posprzedażowych takich jak możliwość naprawy za darmo czy doradztwa z zakresu obsługi danego produktu.

Zrozumienie procesu postępowania konsumentów oraz ich potrzeb jest podstawą efektywnego marketingu. Dowiadując się, w jaki sposób kupujący przechodzą przez etapy uświadomienia potrzeby, poszukiwania informacji, oceny porównawczej, decyzji zakupu i zachowań pozakupowych można zdobyć wiele wskazówek, jak zaspokoić potrzeby konsumenta. Informacje na temat uczestników procesu kupowania i czynników najsilniej oddziałujących na ich zachowania mogą pomóc w stworzeniu efektywnych programów dostarczenia atrakcyjnej oferty na docelowy rynek (Kotler 2002).

Sudoł, Szymczak i Haffer uważają, że lojalność wobec produktu, czy też marki definiowana jest jako stopień, w jakim konsument utrzymuje pozytywną postawę wobec wybranego produktu, firmy, jak i miejsca zakupów oraz wykazuje chęć jego zakupu pomimo występowania innych czynników ekonomicznych przemawiających za zakupem oferty konkurencyjnej (2000). Oznacza to, że klient usatysfakcjonowany niekoniecznie musi być klientem lojalnym. Zatem właściwym wydaje się być postępowanie zmierzające do budowania lojalności klientów a nie tylko ich pełnego zadowolenia (<http://www.swiatmarketingu.pl>).

Oczekiwania, jakie klient ma przed dokonaniem zakupu oraz jego doświadczenie towarzyszące dokonywaniu zakupów mogą mieć znaczny wpływ na ostateczny poziom satysfakcji klienta. Dlatego też organizacje muszą dobrze zrozumieć sposób, w jaki klienci podejmują decyzje o zakupie, a płynące stąd wnioski brać pod uwagę w pomiarach satysfakcji klienta.

Procesy kupowania przez jednostki częściej są subiektywne, co oznacza, że w ostatecznym rozrachunku klienci mogą mieć błędne wyobrażenia o jakości działalności dostawcy. Jednakże wyobrażenie klienta musi być traktowane jak stan faktyczny, bo na jego podstawie podejmowane są decyzje o kupnie.

Najbardziej znaczącą różnicę między kupowaniem przez jednostkę a kupowaniem przez organizację stanowi udział jednostki decyzyjnej w wypadku dokonywania zakupów instytucjonalnych. Każdy pomiar satysfakcji klienta musi więc określić typy ludzi będących jej członkami i ich rolę w procesie podejmowania decyzji, jeśli badana ma być reprezentatywna próba.

Złożoność zakupów waha się od rutynowych i ponownych zakupów do transakcji wymagających dużego zaangażowania lub obarczonych dużym ryzykiem. Zarówno na rynkach organizacji badających satysfakcję klienta z zakupów wymagających dużego zaangażowania, jak i z dokonywanych rzadko zakupów nowości, najlepiej jest mierzyć poziom zadowolenia klienta na zasadzie kontinuum, czyli za pomocą sondaży ponabywczych.

Summary

This article attempts to determine what psychological factors make the man choose and purchase a particular product or service. It is an obvious fact indeed that after any purchase, there are various kinds of feelings associated with it – ranging from extreme dissatisfaction to satisfaction and even delight. It is the role of the following article to present the elements which determine after-purchase sentiments.

- [1] Becker G.S., *Ekonomiczna teoria zachowań ludzkich*, Wyd. PWN, Warszawa 1990.
- [2] Falkowski A., Tyszka T., *Psychologia zachowań konsumenckich*, Wyd. GWP, Gdańsk 2001.
- [3] Haffer R., *Metodyka pomiaru satysfakcji klientów jednostek samorządu terytorialnego powiatu toruńskiego*, Kapitał ludzki, Narodowa strategia spójności, Toruń 2010.

-
- [4] Hill N., Alexander J., *Pomiar satysfakcji i lojalności klientów*, Wyd. Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2003.
- [5] Kaczmarczyk S., *Zastosowanie badań marketingowych. Zarządzanie marketingowe i otoczenie przedsiębiorstwa*, Wyd. PWE, Warszawa 2007.
- [6] Kotler P., *Marketing, Podręcznik europejski*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2002.
- [7] Kotler P., *Marketing, Management, Millenium Edition*, Custom Edition for University of Phoenix, Pearson Custom Publishing, USA 2002.
- [8] Maison D., Bruin R., *Usatysfakcjonować klienta*, „Marketing w praktyce” 1998, nr 5.
- [9] Marciniak B., *Badanie satysfakcji klientów – problemy i metody badawcze*, „Marketing i rynek” 2000, nr 11.
- [10] Nowicki P., Sikora T., *Czynniki kształtujące satysfakcję klienta oraz korzyści z pomiaru satysfakcji klienta w procesie doskonalenia jakości*, Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie.
- [11] Pawłowska B., Witkowska J., Nieżurawski L., *Nowoczesne koncepcje strategii orientacji na klienta*, Wyd. PWN, Warszawa 2010.
- [12] Samuelson W. F., Marks S. G., *Ekonomia menedżerska*, Wyd. PWE, Warszawa 1998.
- [13] Schneider W., *Kundenzufriedenheit. Strategien. Messung*, Management, Verlag Moderne Industrie, Landsberg 2000.
- [14] Shaw R., *Nowe spojrzenie na marketing*, Wyd. Studio Emka, Warszawa 2001.
- [15] Sudoł S., Szymczak J., Haffer M., *Marketingowe testowanie produktów [w:] Inne metody pomiaru satysfakcji oraz lojalności klientów*, PWE, Warszawa 2000.
- [16] <http://www.swiatmarketingu.pl> (17/11/2012).
- [17] <http://ecommerce.blox.pl> (18/11/2012).
- [18] http://www.lelewel.poznan.pl/downloads/Satysfakcja_klienta.pdf (21/11/2012).

Paweł Nowociń

***Zmiany organizacyjne
Państwowej Straży Pożarnej w obliczu reform
administracji publicznej oraz współpraca na rzecz
ochrony przeciwpożarowej***

***Organizational changes at the State Fire Service
in the face of public administration reform
and cooperation for protection***

Keywords: *State Fire Service, changes, public administration*

Wydarzenia końca lat dziewięćdziesiątych wprowadziły oczekiwane przez obywateli zmiany zmierzające do wprowadzenia nowego ustroju politycznego w państwie. Obrady Okrągłego Stołu z udziałem opozycji i przedstawicieli rządzącej władzy socjalistycznej, ustąpienie partii i doprowadzenie do pierwszych wolnych wyborów w powojennej Polsce, zapoczątkowały długi proces reform. Transformacja demokratyczna wymagała wprowadzania zmian na wszystkich szczeblach organizacyjnych państwa, co wiązało się z pracą nad nowelizacją prawa pod kątem rozpoczęcia długotrwałych reform.

W niniejszej pracy przedstawiona zostanie problematyka tworzenia struktury organizacyjnej Państwowej Straży Pożarnej (PSP), oraz podział kompetencji na poszczególnych szczeblach, z dostosowanym do zachodzą-

cych zmian związanych z podziałem terytorialnym państwa i reorganizacją jednostek administracji publicznej. Funkcjonowanie Państwowej Straży Pożarnej związane jest z realizacją polityki bezpieczeństwa państwa ustanowioną w odpowiednich przepisach prawa. PSP jako organ administracji publicznej wykonuje swoje zadania na terytorium kraju, zgodnie z obowiązującym podziałem administracyjnym, mającym kluczowy wpływ na budowę struktury organizacyjnej PSP. Zmiany administracyjne miały bezpośredni wpływ na budowę struktury organizacyjnej PSP, oraz na jej modernizację w wyniku kolejnych reform.

W 2012 r. Państwowa Straż Pożarna obchodziła dwudziesty jubileusz powstania, jako organizacji powołanej ustawą z 1992 r., do walki z pożarami, klęskami żywiołowymi i innymi miejscowymi zagrożeniami [Ustawa o Państwowej Straży Pożarnej (Dz. U. 09. 12. 68.), Roz. 1, Art. 1, Ust. 1.]. Sięgając do zapisów historycznych tuż po 1989 r. kiedy to cała Polska stała w obliczu nowych wyzwań i trudnych zmian, ówczesne straże pożarne działające na podstawie ustawy z 1975 r. o ochronie przeciwpożarowej (Dz. U. nr 20, poz. 106, 1975 r.), wymagały gruntownych zmian i dostosowania do gwałtownie zmieniającego się otoczenia. Dla osób związanych zawodowo ze strażą pożarną oczywiste wydawało się kontynuowanie działalności pożarniczej w nowych warunkach, a nawet konieczne z powodu zwiększania się zagrożenia pożarowego w Polsce.

Stan ochrony przeciwpożarowej po 1989 r. w kraju był bardzo kiepski. Wzrastała liczba pożarów oraz innych zagrożeń. Obecny stan wyposażenia i finansowania struktur straży pożarnych nie gwarantował skutecznego radzenia sobie z zagrożeniami. Istniała konieczność zdecydowanej reakcji na zaistniałą sytuację i zaproponowania reform w celu zbudowania od nowa ochrony przeciwpożarowej w Polsce. Podjęcie wyzwań stawianych w obliczu nowych warunków, mogła podjąć jedynie nowa formacja zdolna do sprawnego radzenia sobie z istniejącymi zagrożeniami i mogąca rozwijać się w kierunku polepszenia stanu ochrony ppoż. w kraju. Tak rozpoczęły się żmudne prace nad reorganizacją dotychczasowej ochrony przeciw

pożarowej i przygotowanie nowych podstaw prawnych na stworzenie nowej formacji w strukturze administracyjnej kraju. Nowy kształt organizacji mogącej sprostać obecnym wymaganiom i potrzebom, miał za zadanie skutecznie realizować potrzebę skutecznego polepszenia bezpieczeństwa dla społeczeństwa będącego w bezpośrednim zagrożeniu. Podział organizacyjny struktury Państwowej Straży Pożarnej w obecnej formie ma za zadanie sprawne realizowanie ustawowych zadań na każdym z trzech szczebli podziału terytorialnego państwa.

Straże Pożarne i powstanie PSP

Organizacja PSP w nowych warunkach społeczno – ekonomicznych, oraz stworzenie aktów prawnych regulujących nową formację, wymagało podjęcia wielu wysiłków i zaangażowania wielu osób ze środowiska pożarniczego oraz naukowego. Kształt organizacyjny straży pożarnej przed powstaniem ustawy o PSP z 1991 r. regulowała ustawa z 12 czerwca 1975 r. o ochronie przeciwpożarowej (Dz. U. nr 20, poz. 106, 1975 r.). W świetle przepisów ustawy z 1975 r. do zwalczania pożarów i współdziałania w zapobieganiu powstawaniu pożarów powołane zostały terenowe i zakładowe straże pożarne [X lat Państwowej Straży Pożarnej 1992-2002, Fundacja Edukacja i Technika Ratownictwa, 2002: 26]. Działania powołanych ówczesznie straży pożarnych zgodnie z przepisami ustawy [Ustawa o Ochronie przeciwpożarowej (Dz. U. nr 20, poz. 106, 1975 r.)], nakładała obowiązek walki z pożarami oraz działania w celu zapobieganiu ich powstawania, przez sprawowanie kontroli nad przestrzeganiem przepisów ochrony przeciwpożarowej. Nadzór nad wykonywaniem powierzonych zadań należał do komend rejonowych straży pożarnych (KRSP), lub komend terenowych straży pożarnych (KTSP), na których czele stali komendanci. W zakresie działań operacyjnych komendantowi rejonowemu podlegały: zawodowe straże pożarne (ZSP), zakładowe zawodowe straże pożarne (ZZSP) i ochotnicze straże pożarne (OSP). Komendy rejonowe straży pożarnych (KRSP) tworzone były przez terenowe organy administracji państwowej stopnia wojewódzkiego, oraz komendy wojewódzkie straży

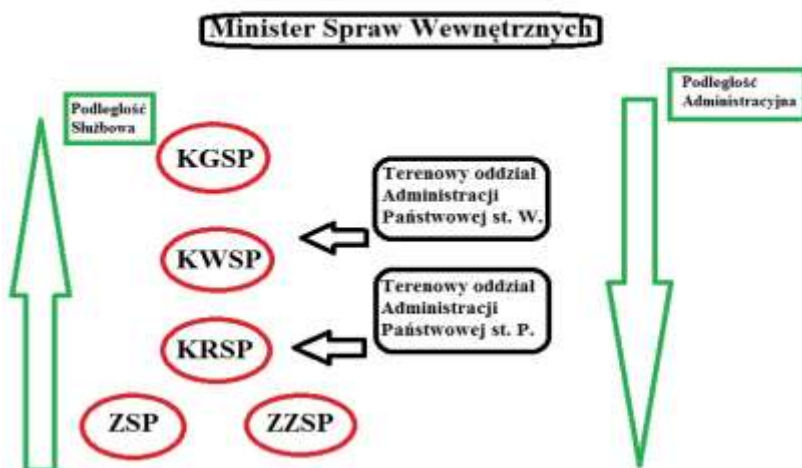
pożarnych (KWSP). Tworzenie sieci KRSP pozostawało w gestii Ministra Spraw Wewnętrznych, w porozumieniu z ministrami gospodarki terenowej i środowiska [Ustawa o Ochronie przeciwpożarowej (Dz. U. nr 20, poz. 106, 1975 r., Art. 19, ust. 2.)]. Tereny chronione przez KRSP nie zawsze pokrywały się z podziałem terytorialnym, organów administracji państwowej stopnia podstawowego.

Na poziomie wojewódzkim funkcjonowały komendy wojewódzkie straży pożarnych (KWSP). Na poziomie centralnym występowała Komenda Główna Straży Pożarnych (KGSP), przy pomocy której Komendant Główny Straży Pożarnych wykonywał swoje zadania. Komendant Główny SP w organizacji ochrony przeciwpożarowej, funkcjonował jako centralny organ administracji państwowej [Ustawa o Ochronie przeciwpożarowej (Dz. U. nr 20, poz. 106, 1975 r., Rozdział 3, Art. 16)], w sprawach ochrony przeciwpożarowej. Nadzór nad funkcjonowaniem straży pożarnych i ich organizację na każdym szczeblu, nadzorowały organy administracji państwowej, natomiast w sprawach natury służbowej obowiązywała hierarchia wewnątrz organizacji i podległość służbowa. Prace KRSP nadzorowały terenowe oddziały administracji państwowej stopnia podstawowego, natomiast KWSP nadzorowane były przez terenowe oddziały administracji państwowej stopnia wojewódzkiego, KGSP podlegał bezpośrednio pod Ministra Spraw Wewnętrznych. Strukturę organizacyjną straży pożarnych przed 1992 rokiem przedstawiono na rys. 1.

Przed powołaniem nowej formacji w Polsce obowiązywała struktura straży pożarnej przedstawiona graficznie na rys. 1. stan zatrudnienia w ochronie przeciwpożarowej wynosił ponad 41 tys. osób, funkcjonowały 49 KWSP, 376 KRSP, 706 ZSP i 268 ZZSP. Wprowadzenie nowej formacji mundurowej wyspecjalizowanej do walki z pożarami, wymagało reorganizacji dotychczasowej struktury i dostosowania jej do nowych warunków administracyjno – ustrojowych.

Rys. 1. Struktura organizacyjna PSP przed 1992 r.

STRUKTURA ORGANIZACYJNA STRAŻY POŻARNYCH I PODLEGŁOŚĆ ADMINISTRACYJNA (przed 1992 r.)



Źródło: opracowanie własne.

Postanowienia ustawy o ochronie przeciwpożarowej z 1975 r., regulowały sprawy organizacyjne straży pożarnych zgodnie z ówczesnym podziałem administracyjnym kraju. Największy wpływ na strukturę organizacyjną i tworzenie jednostek ochrony przeciwpożarowej miała administracja. Przed 1992 r. odpowiedzialność za kształtowanie ochrony przeciwpożarowej wyraźnie należało do zadań administracji, zgodnie z ówczesną polityką planowania centralnego, a realizację postanowień dokonywano na poziomie wojewódzkim i podstawowym (dziś gminnym i powiatowym). Działalność ochrony przeciwpożarowej po 1989 r., oparte było na jednostkach działających od 1975 r.

W związku z nadchodzącymi zmianami politycznymi, co nieuchronnie prowadziło również do zmian gospodarczych, istniała potrzeba stworzenia nowej formacji mogącej udźwignąć obowiązek nadzoru nad ochroną przeciwpożarową w nowych warunkach. Która mogłaby reagować na zmiany

związane z powstawaniem nowych zagrożeń w wyniku rozwoju cywilizacyjnego. Podyktowaną wizją nowych warunków ekonomiczno – gospodarczych, istniała konieczność stworzenia podwalin prawnych dających komfortowe warunki na stworzenie nowej formacji wiodącej w kształtowaniu ochrony przeciwpożarowej, dającej również możliwość rozwoju i dostosowywania się do zmieniającego się otoczenia w zakresie obejmującym całą powierzchnię kraju. Długotrwałe prace nad stworzeniem projektu ustawy, w którego przygotowanie zaangażowani byli osoby ze środowiska pożarniczego, naukowego i rządowego [20 lat Państwowej Straży Pożarnej 1992-2012, Komenda Główna Straży Pożarnej, 2012: 19-26], zaowocowało stworzeniem projektu Ustawy o Państwowej Straży Pożarnej.

Opracowanie podstaw prawnych nowej organizacji, sposobu wprowadzenia ich w życie oraz skonstruowanie nowej struktury wymusiło podjęcie pracy w licznych zespołach powołanych do tego celu. Prace nad tworzeniem nowej formacji przyjęło formę niejako trójetapową. W pierwszej kolejności przeprowadzono prace na stworzeniu projektu ustawy o PSP, oraz prace nad projektem ustawy ustrojowej, o ochronie przeciwpożarowej. Projekt ustawy o ochronie przeciwpożarowej skierowany był na stworzenie przepisów mających na celu realizowanie wszelkich przedsięwzięć zmierzających do ochrony przed pożarami, klęskami żywiołowymi i innymi miejscowymi zagrożeniami [Ustawa o Ochronie przeciwpożarowej (Dz. U. nr 20, poz. 106, 1975 r.), Art. 1] oraz utworzenie krajowego systemu ratowniczo – gaśniczego, nad którym nadzór pełni obecnie Minister właściwy do spraw wewnętrznych [Ustawa o Ochronie przeciwpożarowej (Dz. U. nr 20, poz. 106, 1975 r.), Rozdział 3, Art. 12]. Prace etapu pierwszego zakończone zostały uchwaleniem przez Sejm RP ustawy o Państwowej Straży Pożarnej i ustawy o Ochronie Przeciwpożarowej [20 lat Państwowej Straży Pożarnej 1992-2012, Komenda Główna Straży Pożarnej, 2012: 69-70].

Uchwalenie ustawy o PSP spowodowało zlikwidowanie dotychczasowej formacji i stworzenie całkowicie nowej, opartej na podwalinach poprzed-

niej. Reorganizacja miała charakter przede wszystkim organizacyjny i opierała się na zasobach majątkowych i osobowych będących w posiadaniu likwidowanych straży pożarnych.

Zakończenie etapu pierwszego spowodowało konieczność rozpoczęcia kolejnych prac nad utworzeniem przepisów wykonawczych do uchwalonych aktów prawnych. W tym celu powołano siedemnaście zespołów roboczych, mających zadanie przygotowania projektów przepisów wykonawczych do ustawy o PSP. Decyzją ówczesnego ministra spraw wewnętrznych powołano również zespół do zorganizowania nowej formacji mundurowej.

Trzecim etapem prac nad powstaniem PSP było zorganizowanie jej na bazie dotychczasowych jednostek straży pożarnych [20 lat Państwowej Straży Pożarnej 1992-2012, Komenda Główna Straży Pożarnej, 2012: 69-70], działających jako terenowe i realizujące postanowienia ustawy z 1975 r. Zespół ekspercki powołany do zorganizowania PSP określił plany realizacji w dokumentach planistycznych, pt. „Koncepcja organizacji PSP” i „Ramowe założenia organizacji PSP” [X lat Państwowej Straży Pożarnej 1992-2002, Fundacja Edukacja i Technika Ratownictwa, 2002: 26]. Bazę do stworzenia nowej organizacji mundurowej były dotychczasowe terenowe Zawodowe Straże Pożarne, komendy rejonowe straży pożarnych (KRSP), komendy wojewódzkie straży pożarnych (KWSP), KGSP, szkoły pożarnicze i jednostka badawcza Centrum Naukowo-Badawcze Ochrony Przeciwpożarowej (CNBOP) [X lat Państwowej Straży Pożarnej 1992-2002, Fundacja Edukacja i Technika Ratownictwa, 2002: 27].

Na podstawie ww. przystąpiono do organizacji PSP mogącej spełniać wymagania stawiane w postanowieniach uchwalonych aktów prawnych. Efektem prac było utworzenie Komendy Głównej, Komend Wojewódzkich i rejonowych, jednostek ratowniczo – gaśniczych i ich dowódców. Ustawa o PSP weszła w życie z 1 stycznia 1992 r., natomiast prace nad zorganizowaniem formacji oraz określeniem struktur organizacyjnych trwały do 1 lipca 1992 r., kiedy to oficjalnie PSP została zorganizowana (tab. 1.).

Jednostki organizacyjne i jednostki ratowniczo - gaśnicze nowo powstałej formacji zostały umieszczone w strukturze administracyjnej kraju,

przeznaczone do realizacji szeregu zadań ustawy o PSP. Jako formacja mająca działać na obszarze całego kraju, umundurowana i wyposażona w odpowiedni sprzęt, wykonująca zadania związane z poprawą bezpieczeństwa oraz ochroną życia, zdrowia i mienia przed zagrożeniami występującymi podczas: pożarów, klęsk żywiołowych i innych miejscowych zagrożeń [Ustawa o Państwowej Straży Pożarnej (Dz. U. 09. 12. 68.), Roz. 1, Art. 1.]. Jej struktura organizacyjna i jednostki w niej zawarte ma za zadanie sprawnie realizować zadania bieżące, oraz doskonalić zasoby ludzkie i wyposażać w sprzęt dla przyszłych potrzeb. Państwowa Straż Pożarna musi mieć możliwość funkcjonowania na całym terytorium kraju, przede wszystkim w celu ochrony ludności. Jako formacja o tak rozległym obszarze działania terytorialnego jak i zadaniowego ma obowiązek doskonalenia zasobów kadrowych, na każdym szczeblu realizacji zadań ustawowych. Utworzona struktura organizacyjna w 1992 roku, miała zapewnić wszystkie stawiane wymagania oraz stanowić podstawę dla rozwoju w przyszłości. Jej schemat pokazano na rys. 2.

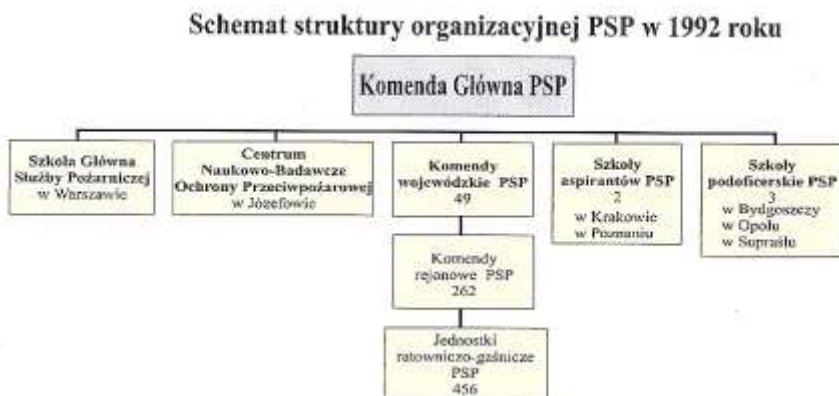
Tab. 1. Jednostki organizacyjne PSP 1 lipca 1992 r.

Jednostki organizacyjne PSP	Liczba jednostek
KG PSP	1
KW PSP	49
KR PSP	262
JRG PSP	456
Szkoły PSP	6
CNBOP	1
Ogółem	775

Źródło: X lat Państwowej Straży Pożarnej 1992 - 2002, Fundacja Edukacja i Technika Ratownictwa, Warszawa 2002, s. 29.

Jednostki organizacyjne przedstawione graficznie na rysunku 2., stanowią ogólny schemat podziału organizacji zgodny z ówczesną polityką podziału administracyjnego kraju i dawało gwarancję współpracy z przedstawicielami administracji rządowej w celu realizacji zadań o charakterze ochrony ludności na poszczególnych szczeblach administracyjnych.

Rys. 2. Struktura organizacyjna PSP w 1992 r.



Źródło: X lat Państwowej Straży Pożarnej 1992 - 2002, Fundacja Edukacja i Technika Ratownictwa, Warszawa 2002, s. 29.

Jednostki takie jak: Szkoła Główna Straży Pożarnej (SGSP), Centrum Naukowo – Badawcze Ochrony Przeciwożarowej (CNBOP), Szkoły Aspirantów (SA PSP) i Szkoły Podoficerskie (SP PSP), miały za zadanie przygotowanie kadry do wykonywania niezbędnych zadań podczas pełnienia służby. Wykonywanie prac badawczych należących do zadań SGSP i CNBOP, mających na celu wsparcie i ulepszenie działań straży pożarnej, oraz w kierunku poprawy stanu bezpieczeństwa i prawidłowego funkcjonowania ochrony przeciwpożarowej w kraju. Natomiast dla realizacji podstawowych czynności, zgodnie z założeniami ustawowymi, w związku z likwidacją występujących zagrożeń, opisane zostaną struktury organizacyjne komend. Komendy wojewódzkie, miejskie/powiatowe są podstawowymi

jednostkami odpowiedzialnymi za organizowanie własnej pracy oraz nadzorowanie podległych jednostek i komórek.

Organizację Komendy Głównej PSP i zadania poszczególnych biur określony był w statucie nadanym przez ministra spraw wewnętrznych. Zakres działania Komendanta Głównego PSP [X lat Państwowej Straży Pożarnej 1992-2002, Fundacja Edukacja i Technika Ratownictwa, 2002: 29] określało rozporządzenia ministra spraw wewnętrznych z dn. 7 września 1992 r. Który w ramach kierowania Komendą Główną ma za zadanie [Roz. Ministra Spraw Wewnętrznych w sprawie szczegółowego zakresu działania Komendanta Głównego Państwowej Straży Pożarnej (Dz. U. 1992 nr 69 poz. 351 – uchylony), § 1 ust. 3.], min.: określić zasady pełnienia służby przez strażaków, organizację i koordynację szkoleń, powoływanie i odwoływanie komendantów szkół aspiranckich i podoficerskich. Komendant Główny PSP kieruje i nadzoruje prace biur KG przy pomocy dwóch zastępców. Schemat na rys. 3.

Rys. 3. Struktura organizacyjna KG PSP w 1992 r.



Źródło: X lat Państwowej Straży Pożarnej 1992 - 2002, Fundacja Edukacja i Technika Ratownictwa, Warszawa 2002, s. 29.

Rys. 4. Struktura organizacyjna KW PSP w Warszawie, 1992 r.

Źródło: X lat Państwowej Straży Pożarnej 1992 - 2002, Fundacja Edukacja i Technika Ratownictwa, Warszawa 2002, s. 32.

W województwach na czele Komendy Wojewódzkiej stał Komendant Wojewódzki Państwowej Straży Pożarnej (KW PSP). Komendant wraz z dwoma zastępcami nadzorował pracę wydziałów, oraz podległymi jednostkami organizacyjnymi (rys. 4.). KW również odpowiedzialny był za: realizację zadań przez podległe jednostki, dysponowanie siłami na terenie województwa, organizowanie stanowisk kierowania oraz nad przestrzeganiem przepisów przeciwpożarowych [X lat Państwowej Straży Pożarnej 1992-2002, Fundacja Edukacja i Technika Ratownictwa, 2002: 32].

Na czele komendy Rejonowej stał Komendant Rejonowy PSP (KR PSP), wspólnie ze swoim zastępcą nadzorował prace podległych wydziałów (rys. 5.) oraz nad działalnością podległych dowódców jednostek ratowniczo - gaśniczych (JRG), za których organizacje odpowiedzialny był KR PSP [X lat Państwowej Straży Pożarnej 1992-2002, Fundacja Edukacja i Technika Ratownictwa, 2002: 37]. Dodatkowo współpracował z innymi służbami w dziedzinie ratownictwa, nadzorował przestrzeganie przepisów przeciwpożarowych na obszarze rejonu, współdziałał z organami samorządu teryto-

rialnego dla utrzymania gotowości bojowej jednostek Ochotniczych Straży Pożarnych (OSP), w ramach krajowego systemu ratowniczo – gaśniczego.

Rys. 5. Struktura organizacyjna KR PSP w Warszawie 1992 r.



Źródło: X lat Państwowej Straży Pożarnej 1992 - 2002, Fundacja Edukacja i Technika Ratownictwa, Warszawa 2002, s. 37.

Zakres funkcjonowania oraz działalność Komend wojewódzkich i rejonowych, wynikał z zakresu zadań komendantów stojących na ich czele (KW PSP i KR PSP). Struktura organizacyjna oraz zadania powierzone komendom wojewódzkim i rejonowym, określone były w statutach. Zakres zadań komendantów jak i nadanie statusów komendom leżał w gestii i obowiązkach KG PSP [X lat Państwowej Straży Pożarnej 1992-2002, Fundacja Edukacja i Technika Ratownictwa, 2002: 30]. Zostały one nadane kolejno: 8 czerwca i 1 lipca 1992 r. Utworzone i zorganizowane KW PSP, funkcjonowały w liczbie 49 (rys. 2.). Komend rejonowych powstało 262, siedzibę i zasięg komend określono w rozporządzeniu ministra spraw wewnętrznych z 29 sierpnia 1992 r.

Utworzenie PSP i zorganizowanie jednostek organizacyjnych wchodzących w jej skład było początkiem funkcjonowania nowej organizacji. Dalsze lata działalności udowodniły konieczność powstania PSP i sprawność w dostosowaniu się do zmieniającego otoczenia.

Zmiana ustroju i administracja publiczna

Wieloletnie funkcjonowanie społeczeństwa krajów Europy wschodniej, w narzuconym po drugiej wojnie światowej systemie socjalistycznym, uświadomiło ich mieszkańcom, iż niski styl życia w porównaniu ze społecznościami zachodnimi jest bezpośrednio związany z polityką charakterystyczną dla państw zarządzanych w sposób autorytarny. Wizja rozwoju państwa w socjalistycznej formie okazała się wadliwa, a władze nie potrafiły ukryć tego faktu, ani zapobiec nadchodzącym zmianom wymuszonym przez coraz bardziej świadomych obywateli [Fukuyama, 2009: 75]. Liberalna demokracja była odpowiedzią na potrzeby zmian i najlepszą alternatywą dla dotychczasowej polityki autorytarnej, z nieefektywnym centralnym planowaniem. Prawo do decydowania o kształcie polityki państwa i narzucanie swojej woli społeczeństwu skutecznie zostało zastąpione, przez odwrócenie kierunku władzy i oddanie decydowania za losy własne i kraju w ręce obywateli. Wpływ na kształt władzy w państwie przez jej obywateli gwarantowała demokracja, gdzie obywatele poprzez wolne wybory mieli udział w życiu politycznym państwa.

Dla potrzeb funkcjonowania wewnętrznego państwa, zachodziła konieczność reform dotychczasowej administracji państwowej. Od teraz działalność administracji miała za zadanie ułatwić wykonywanie władzy wykonawczej. Na stworzenie odpowiedniego modelu oraz prawidłowego funkcjonowania administracji mają wpływ czynniki wewnętrzne, tj.: ustrój polityczny, system prawny, wewnętrzne i międzynarodowe procesy polityczne oraz społeczeństwo [Administracja Publiczna, Zagadnienia wstępne, 1999: 13.]. A zatem, administracja publiczna ma za zadanie wykonywanie zadań postawionych przez władzę ustawodawczą i niektóre z postanowień władzy wykonawczej. Aby wykonywać powierzone zadania organ ten musi być odpowiednio zorganizowany, zgodnie z obowiązującym prawem. Natomiast oprócz działania według określonych i ustanowionych przepisów prawnych, funkcjonowanie organizacji powinno być również efektywne. Efektywne, to znaczy w taki sposób, kiedy spełnia oczekiwania

rzządzających oraz obywateli państwa. Funkcjonalny model administracji powinien wykorzystywać następujące jego elementy [Administracja Publiczna, Zagadnienia wstępne, 1999: 31.]: cele i normy, zasoby ludzkie, zasoby materialne i zasoby informacyjne, przedstawione na rys. 6.

Rys. 6. Elementy konstytuujące administrację publiczną.



Źródło: Administracja Publiczna, Zagadnienia wstępne, wydanie II Norbertinum 1999, s. 32.

Przedstawione cztery elementy wpisane w strukturę organizacyjną administracji publicznej, w podobnej formie kształtują podstawę działania Państwowej Straży Pożarnej. PSP jako element administracji publicznej utworzony dla konkretnych zadań, swoją działalnością wypełnia oczekiwania rządzących oraz społeczeństwa. Każda organizacja bez względu na rodzaj wykonywanych obowiązków oraz na rozpiętość i zasięg działania, składa się z elementów wskazanych na schemacie pokazanym na rys. 6. Działanie każdego z elementów podlega w trakcie funkcjonowania organi-

zacji naturalnym modyfikacją, natomiast efektywne działanie możliwe jest przez odpowiednie modernizowanie w trakcie jej funkcjonowania.

Reformy administracji państwowej od 1989 r. można opisać i podzielić na kilka sposobów. Dla potrzeb tej pracy skupimy się na dwóch etapach, które miały w sposób znaczący wpływ również na strukturę organizacyjną Państwowej Straży Pożarnej.

Pierwszy etap zmian można przyjąć na wprowadzenie zmian do konstytucji z PRL (Dz. U. nr 75, poz. 444) 29 grudnia 1989 r., wprowadzając zasadę demokratycznego państwa prawa. W wyniku takich postanowień rozpoczęto prace nad reformą obecnej administracji publicznej i dostosowaniem jej do nowego ustroju politycznego [Stefaniuk, Szreniawski, 2009: 674]. Stworzony został dwustopniowy model ustroju administracji publicznej. Ustawa z 22 marca 1990 r. (Dz. U. nr 21, poz. 123 z późn. zm.), tworzyła urząd wojewody na szczeblu województwa i będącego reprezentantem władzy centralnej. Ustawa z 8 marca 1990 r., obecnie o samorządzie terytorialnym (Dz. U. z 2001 r. nr 142, poz. 1591 z późn. zm.), utworzyła samorząd administracji lokalnej w postaci gminy, będącą początkiem traktowania jej jako podstawowej jednostki administracji publicznej w kraju. W 17 października 1992 uchwalono ustawę konstytucyjną zwaną „małą konstytucją”, traktującą o wzajemnych stosunkach między władzą ustawodawczą a wykonawczą RP oraz o samorządzie terytorialnym (Dz. U. nr 84, poz. 426). Na rysunku 7. przedstawiono podział administracyjny na 49 województwa po 1990 roku.

Rys. 7. Podział kraju na kraju 49 województw

Źródło:

http://pl.wikipedia.org/w/index.php?title=Plik:POL_Voivodships_1975.svg&filetimestamp=20061213063012

Drugim etapem zmian było wprowadzenie w 1999 r. trójstopniowego podziału terytorialnego państwa i dostosowanie go do obecnego podziału terytorialnego administracji rządowej. Podział administracyjny konieczny był dla realizacji założeń reformy dotyczącej: zwiększenia efektywności działania urzędów, wykonywania usług publicznych i zarządzanie finansami na szczeblu lokalnym i regionalnym [Reformacja Administracji Publicznej 1998 – 2001, 2001: 25.]. Przyjęty podział administracyjny kraju,

mający swoje źródło w konstytucji RP, utworzył samorzady gminne, samorzady powiatowe oraz samorzady wojewódzkie. Zaczęły obowiązywać nowe przepisy regulujące funkcjonowanie ustrojowe samorządu terytorialnego i obok ustawy z 8 marca 1990 r. o samorządzie gminnym (Dz. U. z 1996 r. nr 13, poz. 74 ze zm.) [Reformacja Administracji Publicznej 1998-2001, 2001: 29], obowiązywały ustawy z 5 czerwca 1998 r. o samorządzie powiatowym (Dz. U. nr 91, poz. 578 ze zm.) i o samorządzie województwa (Dz. U. nr 91, poz. 576 ze zm.). Wprowadzenie trójstopniowego podziału państwa, spowodowało zastąpienie obowiązującym od 1975 r. podziałem kraju na 49 województw i wprowadzono podział na szesnaście nowo zatwierdzonych, patrz: rys. 8.

Rys. 8. Podział kraju na 16 województw.



Źródło: <http://www.infor.pl/dziennik-ustaw,rok,2010,nr,78,poz,514,rozporzadzenie-rady-ministrow-w-sprawie-wprowadzenia-krajowego-programu.html>

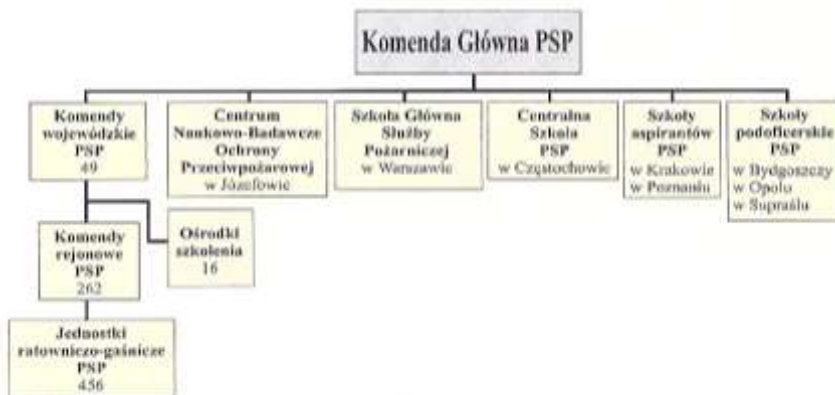
Jednocześnie wprowadzono podział powiatowy w województwach, zamieniając dotychczas funkcjonujące rejony w liczbie 268 do 1998 r., na powiaty w ilości 373, w tym 65 miast na prawach powiatu. Liczba gmin pozostała bez zmian i wynosiła 2 489.

Demokratyczne sprawowanie władzy przez wprowadzenie wspólnot samorządowych na szczeblu powiatowym i wojewódzkim, przyczyniło się do wykształcenia społeczeństwa obywatelskiego [Stefaniuk, Szreniawski, 2009: 678]. Zmieniany ustrojowe przyczyniły się również do prac nad działalnością terenowej administracji rządowej w ramach współpracy z innymi służbami na poszczególnych poziomach władzy publicznej, w ramach administracji zespolonej.

Modernizacja PSP w odpowiedzi na reformy w kraju.

Działalność PSP w okresie reform administracyjnych, również polegała na przeprowadzaniu modernizacji organizacji w ciągle zmieniających się okolicznościach. W 1997 r. zarządzeniem komendanta głównego, utworzono ośrodki szkolenia PSP w liczbie 16 (rys. 9.). Ośrodki szkolenia miały na celu przygotowywanie funkcjonariuszy PSP do pełnienia służby, oraz w ramach doskonalenia zawodowego. Rozwój społeczno - ekonomiczny w kraju miał bezpośredni wpływ na zmianę otoczenia cywilizacyjnego, co wiązało się z powstawaniem nowych zagrożeń i zwiększenia częstotliwości ich występowania. Stworzenie odpowiedniego zaplecza edukacyjnego dla pracowników PSP ma za zadanie zaspokoić bieżące potrzeby oraz nadchodzące w przyszłości.

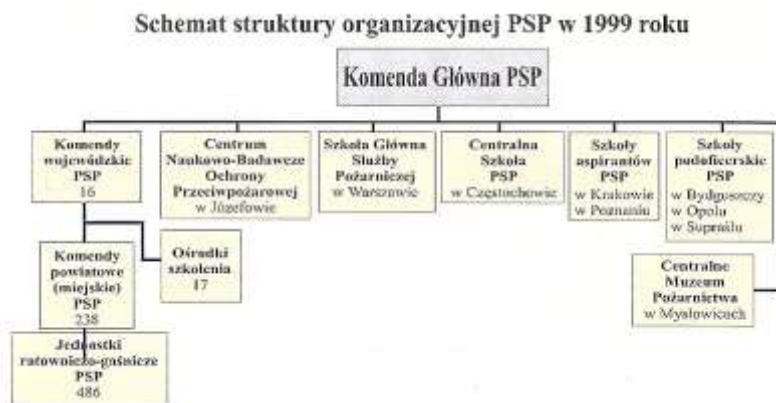
Rys. 9. Organizacja PSP w 1998 r.



Źródło: *X lat Państwowej Straży Pożarnej 1992 - 2002, Fundacja Edukacja i Technika Ratownictwa, Warszawa 2002, s. 49.*

Z dniem 1 stycznia 1999 r. zgodnie z reformą administracyjną kraju, uległa również zmiana w strukturze Państwowej Straży Pożarnej. Jednostki organizacyjne będące w strukturze PSP przed reformą, podległy reorganizacji w stosunku do poprzedniego kształtu (patrz rys. 2.). Utworzono 16 komend wojewódzkich, 263 komendy powiatowe (65 komend miejskich PSP). Jednostki ratowniczo – gaśnicze (JRG) w liczbie 480, które utraciły swoją samodzielność i stały się podległymi komórkami organizacyjnymi komend powiatowych i miejskich PSP, od 1999 roku działało 486 JRG [X lat Państwowej Straży Pożarnej 1992-2002, 2002: 49.]. Jako kolejną jednostkę organizacyjną utworzono Centralne Muzeum Pożarnictwa z siedzibą w Mysłowicach, następnie utworzono 17 ośrodków szkolenia PSP (rys. 10.) [X lat Państwowej Straży Pożarnej 1992-2002, 2002: 49.]. Komendanci wojewódzcy, miejscy i powiatowi mają większy wpływ na kształt regulaminów organizacyjnych podległym im jednostką, oraz mają wkład w ich kształt w zależności od potrzeb i posiadanych środków. Status Komendy Głównej PSP, jego nadanie przeszło w kompetencje Prezesa Rady Ministrów, regulamin komendy ustalany jest przez Komendanta Głównego PSP.

Rys. 10. Organizacja PSP w 1999 r.



Źródło: *X lat Państwowej Straży Pożarnej 1992 - 2002*, Fundacja Edukacja i Technika Ratownictwa, Warszawa 2002, s. 49.

Od reform administracji państwowej w 1999 r. i wprowadzenia zmian w strukturach organizacyjnych PSP, nastąpiły kolejne zmiany. W 2000 roku zlikwidowano Urząd Zarządzania Kryzysowego i Ochrony Ludności, którego zadania podzielono pomiędzy komórki organizacyjne Komendy Głównej PSP. W związku z powyższym Komendant Główny PSP jako urząd scalał zadania Komendanta Głównego PSP i szefa Obrony Cywilnej Kraju [X lat Państwowej Straży Pożarnej 1992-2002, 2002: 51]. W 2002 roku zlikwidowano wszystkie ośrodki szkolenia, a w ich miejsce powołano 12 sekcji ds. szkolenia w komendach wojewódzkich oraz przy trzech JRG utworzono inne jednostki zajmujące się sprawami szkoleniowymi. Powstało 7 nowych komend powiatowych, na bazie dotychczasowych JRG. Kształt jednostek organizacyjnych PSP oraz schemat organizacyjny na dzień 31 grudnia 2011 r. przedstawia tabela 2. i rysunek 11.

Tab. 2. Jednostki organizacyjne PSP 31 grudnia 2011 r.

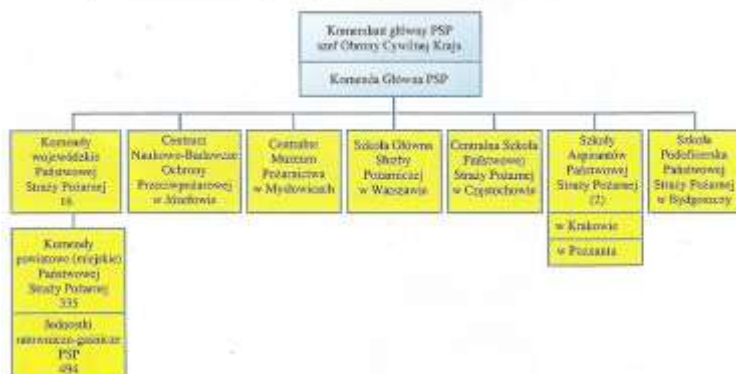
Typ jednostki	Liczba
Jednostek	
KG PSP	1
KW PSP, w tym ośrodki szkolenia*	16 (16*)
KP(M) PSP, w tym	
JRG PSP**	335 (494**)
szkoły PSP	5
Centralne Muzeum Pożarnictwa	1
CNBOP	1
Ogółem	359

* ośrodki szkolenia jako komórki organizacyjne KW PSP (dwa ośrodki szkolenia w KW PSP Warszawa, KW PSP Katowice bez ośrodka szkolenia)
 ** JRG PSP jako komórki organizacyjne KP(M) PSP

Źródło: 20 lat Państwowej Straży Pożarnej 1992-2012, Komenda Główna Straży Pożarnej, Warszawa 2012, str. 72.

Rys. 11. Organizacja PSP w 2011 r.

Schemat zorganizowania Państwowej Straży Pożarnej na dzień 31 grudnia 2011 r.



Źródło: 20 lat Państwowej Straży Pożarnej 1992-2012, Komenda Główna Straży Pożarnej, Warszawa 2012, s. 73.

Współpraca PSP i administracji publicznej na rzecz ochrony przeciwpożarowej

Zmiana ustroju politycznego w Polsce mająca na celu decentralizację władzy, przyniosła wiele zmian nie tylko w organizacji administracji publicznej ale również innych służb współpracującą z nią w ramach działania na rzecz poprawy życia i bezpieczeństwa społeczeństwa. Opisane zmiany strukturalne Państwowej Straży Pożarnej były odpowiedzią na reformy ustroju w kraju, oraz konieczne zmiany wymuszone przez zmiany cywilizacyjne, podyktowane nowymi warunkami społeczno – ekonomicznymi. Nowy podział administracyjny kraju i podział kompetencyjny związany z decentralizacją władzy, opierał się na władzach lokalnych.

Samorządność dała wiele możliwości samodzielnego rozwoju, ale również nałożyła obowiązki. W nowej formule to władze samorządowe są odpowiedzialne za działania mające na celu ochronę ludności. Jednocześnie zgodnie z hierarchią w administracji rządowej, poczynając od szczebla krajowego w kierunku szczebla samorządu lokalnego, wzrastają zadania związane z zarządzaniem bezpieczeństwem. Natomiast zgodnie z kierunkiem hierarchii w administracji publicznej od szczebla regionalnego do krajowego, wzrasta rola w sprawach zarządzania bezpieczeństwem i odpowiedzialność za koordynację na terenie kraju. Działania samorządów obecnie odgrywa ogromną rolę w kształtowaniu bezpieczeństwa w gminach, powiatach i województwie. Komendant Główny PSP jest odpowiedzialny za ochronę przeciwpożarową i za organizację krajowego systemu ratowniczo-gaśniczego jako centralny organ administracji publicznej [Ustawa o Państwowej Straży Pożarnej (Dz. U. 09. 12. 68.), Roz. 2, Art. 9, Ust. 1].

Na terenie województwa zadania PSP wykonuje wojewoda przy pomocy komendanta wojewódzkiego i powiatowego/miejskiego PSP, w ramach działania administracji zespolonej działającej na terenie województwa [Ustawa o Państwowej Straży Pożarnej (Dz. U. 09. 12. 68.), Roz. 2, Art. 11, Ust. 1]. W ramach działania administracji zespolonej współpracującej na

rzecz bezpieczeństwa, na terenie województwa działają pod zwierzchnictwem wojewody następujące instytucje: Urząd wojewódzki, Policja, Straż Pożarna, Inspekcje: sanitarna, budowlana, weterynaryjna i 9 innych. Podobny układ funkcjonuje na poziomie powiatu z urzędem starosty. Wojewoda w ramach administracji zespolonej na terenie województwa pozostaje jej zwierzchnikiem i jest odpowiedzialny za jej zorganizowanie, działanie, współdziałanie ze sobą służb wchodzących w jej skład, odpowiedzialny za prawidłowe jej funkcjonowanie i ponosi odpowiedzialność za rezultaty jej działania. Wojewoda jako zwierzchnik administracji powołuje i odwołuje kierowników służb wchodzących w jej skład. Natomiast w przypadku Policji i PSP ma wpływ poprzez wyrażenie zgody, na objęcie przez proponowanego kandydata na stanowisko komendanta wojewódzkiego Policji czy PSP. Powołanie komendanta powiatowego/miejskiego również nie odbywa się bez udziału starosty, kandydat do objęcia stanowiska wybierany jest przez komendanta wojewódzkiego w porozumieniu ze starostą [Ustawa o Państwowej Straży Pożarnej (Dz. U. 09. 12. 68.), Roz. 2, Art. 13, Ust. 1].

Starosta raz w roku kalendarzowym organizuje naradę omawiającą tematy ochrony ppoż. z udziałem wójtów gmin. Starosta występuje tutaj jako „partner” dla komendanta w kwestii poprawy bezpieczeństwa pożarowego w powiecie. Spotkanie ma na celu przedstawienie przez komendanta powiatowego/gminnego stanu bezpieczeństwa pożarowego powiatu w rozbiściu na poszczególne gminy, oraz przedstawić potrzeby, możliwe do zrealizowania przy pomocy starosty i jego urzędu. Występowanie o realizację potrzeb ma najczęściej charakter wniosku o środki finansowe na zakup sprzętu, na edukację członków ochotniczych straży pożarnych, na edukację społeczeństwa poprzez szkoły lub media, oraz wsparcie przy czynnościach prewencyjnych np.: dodatkowe zabezpieczenie transportu materiałów niebezpiecznych przez powiat. Podobna narada poruszająca tematy bezpieczeństwa jest realizowana na poziomie województwa z przedstawicielami urzędów administracji publicznej tj. starostwa, oraz przedstawicielami służb wojewódzkich np.: inspekcja budowlana.

Kolejnym istotnym udziałem komendanta powiatowego/miejskiego jest udział raz w roku w sesji rady powiatu/miasta, celem przedstawienia informacji o stanie bezpieczeństwa powiatu/miasta, w zakresie ochrony przeciwpożarowej. Natomiast na polecenie starosty/prezydenta, komendant jest obowiązany składać taką informację w każdym czasie [Ustawa o Państwowej Straży Pożarnej (Dz. U. 09. 12. 68.), Roz. 2, Art. 14, Ust. 1]. Komendant powiatowy/miejski w obecności radnych powiatu/starostwa składa sprawozdanie, zawierające informacje o bezpieczeństwie pożarowym na terenie powiatu, jednocześnie wnioskuje o pomoc w dofinansowaniu lub w organizacji, dla polepszenia bezpieczeństwa pożarowego w powiecie.

Działanie Państwowej Straży Pożarnej w walce z pożarami i innymi miejscowymi zagrożeniami, jest przede wszystkim możliwe dzięki zmodernizowanej strukturze wewnętrznej organizacji mającej charakter paramilitarny. W strukturze występuje jasna i przejrzysta zależność służbowa, między funkcjonariuszami pełniącymi służbę w jednostkach ratowniczo – gaśniczych. Działania ratowników PSP podczas likwidowania zagrożeń ma charakter działań zdecydowanych i nie podlegających swobodnej interpretacji przez wykonujących czynności ratownicze strażaków. Kierujący akcją ratowniczo – gaśniczą na terenie prowadzonych działań wydaje polecenia i rozkazy podwładnym w celu wykonania zamiaru taktycznego, ale również bierze odpowiedzialność za swoje decyzje oraz za przebieg działań na terenie akcji. Zarządzenia kierującego działaniami ratowniczymi są decyzjami, którym może zostać nadany rygor natychmiastowej wykonalności w trybie przepisów Kodeksu postępowania administracyjnego [Rozporządzenie Rady Ministrów W sprawie zakresu i trybu korzystania z praw przez kierującego działaniem ratowniczym (Dz. U. 92. 54. 259), § 1, Ust. 2].

Odpowiednie prowadzenie akcji ratowniczo-gaśniczych jest podyktowane zdobywanym podczas służby doświadczeniem przez strażaków PSP, przygotowanie do pełnienia służby na każdym ze szczebli jest wynikiem

odpowiedniego wykształcenia przez jednostki organizacyjne PSP. Działania PSP podczas wykonywania podstawowych czynności ratowniczo - gaśniczych zależny w pełni od możliwości dydaktycznych jednostek szkolnych i ośrodków funkcjonujących w strukturach organizacyjnych PSP. Działania PSP wymagające zaangażowania na większą skalę, oraz zaspokojenie potrzeb wyposażenia w odpowiedni sprzęt oraz organizacja ochrony przeciwpożarowej na potrzeby ochrony społeczeństwa, możliwe jest do osiągnięcia przy współpracy przedstawicieli administracji rządowej.

Organizowanie służb współdziałania przez Wojewodę w ramach administracji zespolonej, prowadzi do polepszenia bezpieczeństwa obywateli oraz zwiększenia mobilności podczas współpracy z innymi podmiotami i służbami odpowiedzialnymi za bezpieczeństwo w województwie. Podczas reformy administracyjnej powstałe w 1999 r. na terenie województwa urzędy marszałkowskie, przyczyniają się również swoim działaniem na polepszenie funkcjonowania jednostek organizacyjnych PSP. W formie dofinansowania do przebudowy budynków należących do PSP, a mających na celu polepszenie komfortu służby strażaków i poprawy ekonomiczności podczas użytkowania budynków, poprzez np.: dodatkowe ocieplenie budynków, wymianę okien itp. Każdy rodzaj współpracy oraz pomocy przy realizacji działań PSP bezpośrednio lub pośrednio przyczynia się do poprawy bezpieczeństwa pożarowego i świadomości społeczeństwa o konieczności funkcjonowania ochrony przeciwpożarowej w obecnej formie.

Zmiany ustrojowo – administracyjne od 1989 r. miały za zadanie wprowadzić Polskę w nowe warunki społeczno – ekonomiczne. Nowe warunki stwarzały potrzebę wprowadzenia długotrwałych reform i modernizacji wszystkich organów administracji publicznej w kraju. Rozwój cywilizacyjny jaki nastąpił od 1989 r. związany był bezpośrednio ze zmianami które nastąpiły w Polsce zgodnie z wolą wyborców. Zmiany te miały przynieść korzyści całemu społeczeństwu, natomiast efektem tego był gwałtowny rozwój gospodarki i bum ekonomiczny wyznaczający administracji rządowej nowe drogi rozwoju. Dla administracji publicznej i bezpieczeństwa wewnętrznego nastąpiły nowe wyzwania, wymagające stworzenia nowych

narzędzi prawnych pozwalających reagować na zmieniające się otoczenie. Powstanie PSP jako nowej organizacji powstałej dla potrzeb zwalczania pożarów i miejscowych zagrożeń, powstałej na podwalinach straży pożarnych funkcjonujących do 1992 r. Było odpowiedzią na potrzebę zorganizowania służby, mogącej poradzić sobie z nadchodzącymi zagrożeniami, związanymi z rozwojem cywilizacyjnym w nowych warunkach ustrojowych Polski. Organizacja i podział jednostek organizacyjnych PSP w strukturze, od początku miał bezpośredni związek z organizacją i podziałem administracji państwowej.

Kierunek organizacyjny podyktowany był koniecznością współpracy jednostek PSP z administracją publiczną w celu realizacji postanowień ustawy o ochronie przeciwpożarowej. A ponad to, właśnie PSP jest depozytariuszem realizacji polityki bezpieczeństwa administracji rządowej na każdym szczeblu organizacyjnym w kraju. Straż pożarna jako jedyna organizacja w Polsce ma zasoby, wiedzę i potencjał mogący realizować obowiązek zapewnienia bezpieczeństwa obywatelom przed pożarami, miejscowymi zagrożeniami i w wale z klęskami żywiołowymi dla ochrony życia, zdrowia i mienia. Dlatego osoba pełniąca obowiązki Komendanta Głównego PSP, jest również Szefem Obrony Cywilnej Kraju. Dowodzi to, iż PSP jest organizacją której utworzenie w 1992 r. spełniło oczekiwania stawiane przy określaniu jej zadań oraz, że potrafi dostosować się do zmieniającego się otoczenia. Kolejne reformy administracji publicznej, szczególnie te od 1999 r., przyczyniły się do zmian w strukturze organizacyjnej PSP, ale również dla samej straży pożarnej miała charakter poprawy i umocnienia współpracy z administracją.

Działalność w ramach administracji zespolonej na terenie województwa pod nadzorem wojewody, stworzyła nowe możliwości i kierunki rozwoju. Współpraca na rzecz bezpieczeństwa z innymi podmiotami i inspekcjami wzbogaciła wiedzę i możliwości PSP oraz służb współdziałających. Od tej pory współpraca i współdziałanie w ramach administracji zespolonej dawało możliwość dzielić się doświadczeniami dla każdej ze służb.

Wsparcie ze strony Urzędu Marszałkowskiego, współpraca ze starostą/prezydentem, radami gminnymi/powiatowymi oraz wójtami gmin umożliwiło aktywne działania i wsparcie PSP dla poprawy bezpieczeństwa przeciwpożarowego oraz dla poprawy świadomości społeczeństwa.

Administracja oraz PSP jako organizacje mają określone cele podstawowe funkcjonowania, które nie wynikają z własnych postanowień, ale składają się na spełnienie wymagań prawnych oraz oczekiwań społeczeństwa. Służą wykonywaniu określonego celu, realizowanego przy udziale zasobu ludzkiego i rzeczowego, są uporządkowane wewnętrznie oraz posiadają hierarchię. Działają i współpracują ze sobą przede wszystkim dla społeczeństwa, przez kształtowanie bezpieczeństwa. Obecny kształt administracji i Państwowej Straży Pożarnej spełnia i wyczerpuje obecne potrzeby dla zapewnienia bezpieczeństwa obywatelom kraju. Natomiast współpraca między służbami, jest procesem dynamicznym i koniecznym w obliczu rozwoju cywilizacyjnego. Dowodem na to jest odnotowywany ciągły wzrost interwencji PSP we współpracy z innymi służbami oraz powstawaniem nowych zagrożeń towarzyszącym rozwojowi infrastruktury.

Summary

The main content of the article is to characterize the organizational changes at the State Fire Service in the face of public administration reform and cooperation for protection after 1999.

- [1] *20 lat Państwowej Straży Pożarnej 1992-2012*, Komenda Główna Straży Pożarnej, Warszawa 2012.
- [2] *Administracja Publiczna, Zagadnienia wstępne*, wydanie II Norbertinum 1999.
- [3] Fukuyama, F. 2009. *Koniec Historii*, Znak, Kraków.
- [4] *Reformacja Administracji Publicznej 1998 – 2001*, MSWiA Warszawa, 2001.

- [5] Roz. Ministra Spraw Wewnętrznych w sprawie szczegółowego zakresu działania Komendanta Głównego Państwowej Straży Pożarnej (Dz. U. 1992 nr 69 poz. 351 – uchylony), § 1 ust. 3.
- [6] Stefaniuk, M. Szreniawski, J. *Główne reformy administracyjne w Polsce w latach 1989–2009*, Uniwersytet Marii Curie - Skłodowskiej, Lublin.
- [7] Ustawa o Ochronie przeciwpożarowej (Dz. U. nr 20, poz. 106, 1975 r.)
- [8] Ustawa o Państwowej Straży Pożarnej (Dz. U. 09. 12. 68.), Roz. 1, Art. 1, Ust. 1.
- [9] *X lat Państwowej Straży Pożarnej 1992-2002*, Fundacja Edukacja i Technika Ratownictwa Warszawa 2002.

Andrzej Nowak

The sociocultural conditioning of violence

Keywords: *sociocultural conditioning, violence, domestic violence*

Upon considering the reasons for domestic violence occurrence, one needs to take into account at least several different models. J. Woliński and K. Olejniczak distinguish between three theoretical approaches.

The first approach – intra-individual indicates the role of personality, psychopathological, neurological and physiological factors in violence occurrence. The most frequently mentioned disorders that violence perpetrators suffer from are: narcissistic and antisocial, dependent and compulsive personality disorders and disorders caused by somatic illnesses or psychoactive substances abuse. The role of alcohol as well as drug abuse as risk factors of violence occurrence should be stressed, too [Łączek, 2009].

Upon taking of one of these substances, the man ceases to fully control his (her) conduct. He (she) becomes much more courageous, and does not obey any norms or regulations that are in force in his (her) environment. It does not mean, however, that any person drinking alcohol or taking drugs becomes immediately aggressive. Indeed, these substances play only an indirect role, they are not an indispensable factor of violence occurrence but can act as a catalyst for aggression occurrence and, hence, clear the way for violence [Wolińska, Olejniczak, 2007: 9-18].

The theories of social acquisition of aggression combine both behavioural and cognitive conceptions. Violence, which is a form of aggression, is

a learnt behaviour on the basis of observation, modelling, reinforcement, identification and training. Attention should be paid to the fact that this kind of behaviour can be transferred from generation to generation. This dependence is referred to as violence social hereditariness because its perpetrators very often in their childhood were domestic violence witnesses or victims of such behaviours themselves, which proves the existence of the social pattern of the role of a torturer and victim. Early traumatic experiences of domestic violence at one's own home are the source of severe stress. They can lead to the formation of psychopathological states, the consequence of which can be bullying own family members. Social hereditariness of violence patterns from one's home is regarded as a risk factor that facilitates violence occurrence in future [Wolińska, Olejniczak, 2008: 9-18]; [Łączek, 2010]; [Badura-Madej, Dobrzyńska-Mesterhazy, 2000: 11-116].

The sociocultural approach puts violence reasons and sources in social stress affecting the family. Such stress mainly originates from one's material status. Such factors as: low income, unemployment, poor living conditions, crowded flats, isolation, difficult conditions at work – all of them influence, in a negative way, interpersonal relations and create favourable conditions for conflicts to arise. Obviously, domestic violence also touches higher social classes and appears irrespective of one's status and social or material level [Badura-Madej, Dobrzyńska-Mesterhazy, 2000: 11-116]; [Dąbkowska, 2007: 4]; [Formański, 2004: 180-189, 300-302]; [Wolińska, Olejniczak, 2007: 9-18].

Violence, similarly to aggression, requires certain factors which provoke it. Individual factors are concerned with an individual. These are biological factors concerned with the history of life of a given person, demographic factors such as age, education, income or psychological factors, personality abnormalities and individual history of aggressive behaviour or abuse experiences. Relational factors are concerned with relationships and relations of a given person with family members, friends, partners.

Talking of social factors – these are the factors that facilitate the occurrence of social relations, that is, for instance, school, neighbourhood, workplace. Sociological factors, in turn, are the ones that create climate for violence occurrence (availability of weapon, cultural and social norms) as well as factors concerned with health, economic, social and education policy of the country [Łączek, 2008]; [Łączek, 2009].

Sometimes violence occurs without any significant reason. It is enough when someone finds pleasure in causing physical and emotional pain to others.

Domestic violence is unfortunately a common phenomenon. Its perpetrators are most often close family members. Around 64% of all women's rapes and sexual assaults happen from the side of men well-known to them. Violence takes place in all social groups. The risk of a serious injury is even greater when the partner is a perpetrator. According to the data published by WHO, as much as 20-50% of women inform that they were their partner's victims [Dąbkowska 2005: 3].

The extent of violence against one's partner in married couples amounts to 25-28%, and in the group of those with alcohol abuse this rises to 70-80% towards wives and to 41% to children. The dominant partner is more prone to violence towards the child although mothers apply softer and fathers – more rigorous, forms of violence [Wolińska 2007: 9-18].

Violence victims do not want to talk about these issues for they feel embarrassed. It is easier for them to give examples of the aggrieved rather than talk about their own experiences. Therefore, when trying to estimate the scale of this phenomenon it is useful not to ask a direct question but the one that is concerned with conflicts observed in the nearest environment.

According to CBOS [2009], more than one third – 37% of the respondents know at least one woman – a victim of violence from the side of her partner. Nearly two thirds – 64% do not know any such a woman. 41% of women know in their environment at least one woman hit by her husband while 22% know at least several such women. Even more difficult to reveal

are personal experiences regarding domestic violence. Some such cases are left unsaid by the respondents because of psychological mechanisms such as for example the denial from one's consciousness of any facts incompatible with one's own idea of the world in which one lives.

Another factor can be cultural restrictions such as norms according to which one does not reveal any family problems at all. 12% of Poles admit that they were hit at least once during an argument by their partner. Half of the people from this group state that they were victims of aggression several times. Women, more often than men, declare that they were victims from the side of their partners. They also state more often that they were hit many times. More than half of those people – 59% who were victims admit to aggressive acts. As per violence from the side of growing up children, this was experienced by a relatively small group of respondents – 3%. 11% of adults admit that they experienced aggression from the side of other family members – siblings, parents-in-law or grandchildren. 22% of parents bringing up children up to the age of 19 admit that sometimes they were hit by them. 62% of parents claim that they never hit their children. A significant number of those questioned – 16% do not remember any such events, which does draw attention.

Summary

The main aim of the present article is to look at, among other things, biological, demographic, education- and income-related, psychological, social, cultural or sociological factors conditioning (domestic) violence.

- [1] Badura-Madej, W., Dobrzyńska-Mesterhazy, A. 2000. *Przemoc w rodzinie interwencja kryzysowa i psychoterapia*. Wyd. UJ, Kraków.
- [2] CBOS: *przemoc i konflikty w domu: komunikat z badań*; Warszawa, 03/2009
- [3] Dąbkowska, M. 2005. *Psychiatryczne następstwa przemocy domowej*, in: *Psychiatria w praktyce ogólnolekarskiej*.
- [4] Dąbkowska, M. 2007. *Ocena występowania lęku społecznego u ofiar przemocy domowej*, in: *Psychiatria w praktyce ogólnolekarskiej*.
- [5] Formański, J. 2004. *Psychologia środowiskowa*, PZWL, Warszawa.

-
- [6] Łączek, M. 2008. *Prawa i obowiązki chrześcijańskich rodziców*, in: *Społeczeństwo i Edukacja. Międzynarodowe Studia Humanistyczne* No 2.
- [7] Łączek, M. 2008. *Rodzina płaszczyzną wychowania i uświęcania człowieka*, in: *Społeczeństwo i Edukacja* No 1.
- [8] Łączek, M. 2009. *Rola rodziny w religijnym wychowaniu dzieci – perspektywa pedagogiczna*, in: *Społeczeństwo i Edukacja. Międzynarodowe Studia Humanistyczne* No 2.
- [9] Łączek, M. 2009. *Zadania wychowawcze współczesnej rodziny*, in: *Człowiek – świat – filozofia*, Warszawa.
- [10] Łączek, M. 2010. *Znaczenie wychowania w rodzinie*, in: *Społeczeństwo i Edukacja. Międzynarodowe Studia Humanistyczne* No 2.
- [11] Wolińska, J. M., Olejniczak, K. 2007. *Geneza i dynamika psychologicznych zjawiska przemocy w rodzinie*, in: Szczukiewicz P. (ed.): *Przemoc domowa – wybrane zagadnienia*. Wyd. MAD, Lublin.

Tomasz Kulesza

***The kinds and reasons
for unemployment in Poland***

Keywords: *unemployment, reasons, Poland*

In literature devoted to this subject, the following kinds of unemployment are distinguished:

- a) depending on the reasons for its occurrence, one can speak of:
- economic – concerned with the cycles of economic fluctuations, that is – in some periods, there is a decrease in the demand for work. Employers terminate contracts with those temporarily not necessary at work in order to offer employment in better, economically, times. The period of being without work depends on the length of economic cycle phase. The level of demand is subject to constant cycle fluctuations which economy is dependent on. Once economy flourishes, the demand grows with the level of natural unemployment reached [Auleytner, Głąbicka, 2001: 34-35];
 - structural – it results from lack of adaptation of the size of the structure of economic demand to workforce with its supply, mainly in its qualifying, professional and regional aspect. At the base of such lack of adaptation lie the processes of collapse or development of certain branches which are connected with technological progress and directions of international work division. It can also result from rapid structural changes which take place in economy

which are not followed by vocational and general education. Structural unemployment generally is of permanent character [Milewski, 1999: 539];

- technological – the result of fast technological development and replacement of human work with machines and computers through technology modernization, which is the cause of staff reductions at workplace. It happens more and more often that the man is needed only in order to control machines and their software and, hence, the number of inappropriate staff qualifications is reduced with new production technologies being introduced. Unemployment of this kind can be of more permanent or temporary character only depending on the possibilities of staff retraining;
 - frictional – (in other words fluid or natural) occurs because of normal movement of workers between different factories and is the evidence of changes that take place on the work market. It reveals itself only when employees resign from work or are made redundant but remain unemployed for a relatively short period of time only (three months) and in the meantime look for a new job. The major feature of frictional unemployment is a short time of seeking work without disturbing the balance on the market place;
 - seasonal – the effect of economic activeness fluctuations during different seasons caused by climatic changes; it affects temporary employment such as for instance agriculture, some branches of food industry (the sugar industry for example) as well as construction which depends on seasons, too (in summer unemployment tends to be smaller, in winter – higher) [Auleytner, Głąbicka, 2001: 44].
- b) depending on its forms, one can speak of:
- open – evident in work market statistics and the system of unemployment benefit paid;

- hidden – (also covered) is beyond any work market statistics; hidden unemployment can be total or partial with partial unemployment being partial use of working time and is the consequence of excessive employment. One deals with it when some employees are employed on a part-time basis or at the wrong workplace where they are used to a small extent only. This kind of employment is common in agriculture once too many people earn their living from one farm or in industry;
- short-lived – (short-term), the time of being without work – without employment is for a period less than three months;
- medium-term – seeking work from three to twelve months;
- long-lived – (long-term), being without work despite one's will to take it that lasts more than twelve months. Longer period of remaining unemployed diminishes the chance of being re-employed;
- common – (global, international), national, regional and local, involves all the country depending on the area in which it occurs at that time [Unolt, 1999: 42-43].

Unemployment in Poland differs from unemployment in the West. It appeared in 1990 after some 50 years of its non-presence, and for most Polish people it was a completely new phenomenon. The reasons for unemployment in Poland were connected with the transformation of the entire economic system as well as differentiation of work market. What was characteristic for unemployment in Poland was its novelty, sudden appearance, contrast with the past period and huge dynamism. The changing work market caused many sudden changes for everyone. There were few people with experience and nobody in Poland was prepared for mass unemployment. Another feature of unemployment in Poland is that the unemployed grew poorer, starting from the lower level of wealth. In Poland there is lack of unemployment individual insurance system. People who are unemployed for a long period of time are most often looked after by social security centres [Reszke, 1995: 38].

The following factors are the reasons for unemployment in Poland:

- export decline to the countries of former CMEA (Council for Mutual Economic Assistance) contributed to unemployment increase, competition of imported goods decreasing demand for domestic goods and different kinds of obstacles making it possible to quickly adapt national enterprises to new conditions,
- the increase of unemployment is also conditioned by the increase of baby boom as lots of teenagers entered the work market and the number of people of productive age grew higher,
- another reason of unemployment in Poland is concerned with new market relations affecting yet old economic structure of the society as well as its different mechanisms [Reszke, 1995: 39],
- the changes of the system caused political and economic changes not only in our country. The system transformation was undertaken by all countries from so-called Eastern Block at the same time,
- as per trade with the neighbouring states, our country too quickly accepted dollars settlements. Equally quickly it turned out that current contractors do not have this currency, which caused minimization of the exchange of goods which is strictly connected with the decrease of production of many industrial branches,
- trade with the biggest consumer of any output – that is former USSR collapsed. Facing dollar settlements, Polish production turned out to be less competitive both in terms of price and quality against Western production,
- another reason was the fall of the Berlin Wall which simultaneously became the tear of the symbolic “Iron Curtain” which separated the two worlds – Eastern and Western. At the same time, the paradigm of the two worlds’ coexistence changed, too and the essence of that was the Cold War and the arms race. The changes in the former USSR caused the collapse of military industry,
- liberalization of foreign trade combined with low price and quality competitiveness made our products fight a losing battle. It is only

now that by promoting our products in a variety of ways, we started to make good our losses,

- because of poor condition of constant capital, that is outdated production wealth, and new structure of staff qualifications as well as debt – that is constant outflow of money, this state of the matters could not have been changed fast,
- all these events contributed to the decline of national production, which, combined with the effects of the activities of the World Bank stabilization program, restricted the internal demand considerably [Plich, 1995: 372-373].

Summary

The goal of this paper is to focus on the kinds of unemployment in Poland taking also into account the reasons for its appearance. Indeed, as for the reasons, these were connected with the transformation of the entire economic system as well as differentiation of work market.

- [1] Auleytner, J. Głąbicka, K. 2001. *Polskie kwestie socjalne na przełomie wieków*, Warszawa.
- [2] Auleytner, J., Głąbicka, K. 2001. *Polskie kwestie socjalne na przełomie wieków*, Warszawa 2001.
- [3] Milewski, R. 1999. *Podstawy ekonomii*, Warszawa.
- [4] Pilch, J. 1995. *Bezrobocie - nowa kwestia społeczna*, in: Pilch, T. Lepalczyk, I. *Pedagogika społeczna*, Warszawa.
- [5] Reszke, I. 1995. *Wobec bezrobocia: opinie, stereotypy*, Warszawa.
- [6] Unolt, J. 1999. *Ekonomiczne problemy rynku pracy*, Katowice.

Eva Hvizdová st. – Eva Hvizdová ml.

Teoretické prístupy k skúmaniu spotrebiteľského správania v cestovnom ruchu

Theoretical approaches to examining consumer behavior in tourism

Keywords *Consumer behaviour, marketing, tourism, individual consumption, leisure time*

Úvod

Významným atribútom z pohľadu marketingovej koncepcie je riešenie problematiky spotrebiteľského správania a výskumu spotrebiteľského dopytu v daných podmienkach. V posledných rokoch môžeme pozorovať aj na Slovensku dôležitú paradigmu, ktorá je spájaná so zložitejším a menej stabilnejším modelom správania spotrebiteľov v cestovnom ruchu (v chudobnejších krajinách je tento model značne jednoduchší a stabilnejší). Pružnosť spotrebiteľského modelu v cestovnom ruchu (ďalej uvádzame CR) rastie úmerne s prosperitou. Významným ukazovateľom analýzy spotrebiteľského správania v cestovnom ruchu je samotná spokojnosť spotrebiteľa. Spokojný spotrebiteľ cestovného ruchu je vtedy, keď jeho potreby a očakávania sú upokojuvané stále, počas celej doby životnosti produktu alebo služby. Spokojnosť spotrebiteľa závisí od jeho pocitov – potešenia alebo sklamaní, ktoré vyplývajú z porovnania spotrebiteľskej výkonnosti

s výkonnosťou očakávanou. V cestovnom ruchu sa kladie dôraz na pociťové prežívanie spotrebiteľa, ktoré vyplýva zo spotreby konkrétnej služby a vyjadruje, ako sám vníma danú službu vzhľadom na svoje očakávania. Cieľom marketingu cestovného ruchu je dosiahnuť, aby pocity spotrebiteľov boli mnohonásobne kladne viac hodnotené ako ich prvotné očakávania. Pre pochopenie podstaty spotrebiteľského správania v cestovnom ruchu uvádzame jeho teoretické prístupy v nadväznosti na primárne faktory, motivačné premenné a determinanty.

Charakteristika spotrebiteľského správania v cestovnom ruchu

Dopyt po cestovnom ruchu (demand for tourism) je súborný prvok trhu a výsledok pôsobenia rozličných činiteľov. Nositeľom dopytu je subjekt – návštevník, ktorý sa zúčastňuje na cestovnom ruchu s cieľom uspokojiť svoje špecifické potreby spojené s cestovaním a pobytom mimo miesta trvalého bydliska, zvyčajne vo voľnom čase, a tak získať komplexný zážitok. Efektívny dopyt je len kúpyschopný dopyt, t. j. taký, ktorý je krytý kúpnyim fondom. Charakteristickými znakmi dopytu po cestovnom ruchu sú:

Komplexnosť (potreby uspokojované v cestovnom ruchu sú rôznorodé a ich spokojovanie vyžaduje komplex služieb a tovaru),

Periodickosť (vplyvom prírodných a spoločenských činiteľov je dopyt najvyšší v letných a zimných mesiacoch, cez víkendy a sviatky).

„Spotrebiteľské správanie z mikroekonomického hľadiska môžeme považovať za základ marketingovej teórie. Rozdiel medzi štúdiom správania spotrebiteľa na mikroúrovni a makroúrovni pozostáva v tom, že na mikroúrovni sa problémy dotýkajú jednotlivých podnikov a analýza spotrebiteľa im má pomôcť pri napĺňaní ich cieľov a na makroúrovni sa aplikujú poznatky o spotrebiteľoch na agregátnu úroveň a týkajú sa rozsiahlych spoločenských skupín alebo celej spoločnosti [Táborecká, Petrovičová, 2011: 16].

Podľa autorov Schiffmana a Kanuka [2004] možno spotrebiteľské správanie definovať ako správanie, ktoré spotrebiteľia prejavujú pri

hľadání, nákupe, používaní, hodnotení, disponovaní výrobkami a službami, od ktorých očakávajú, že uspokoja ich potreby.

Autori Evans a Ahmad [2009] definujú spotrebiteľské správanie ako hľadanie potrieb a túžob spotrebiteľa, pričom zdôrazňujú, že to nie je také jednoduché ako sa na prvý pohľad môže zdať. Vyzdvihujú skutočnosť, že mnohí autori spotrebiteľskému správaniu neprikladajú dôležitú úlohu.

Podľa autorov Wayne a MacInnisa [2008] spotrebiteľské správanie reflektuje celkový súhrn spotrebiteľských rozhodnutí, kde je potrebné rešpektovať získavanie, spotrebu a dispozície tovarov, služieb, ľudí, aktivít, myšlienok a skúseností. To všetko sa transformuje do výsledku spotrebiteľovho rozhodnutia.

Kulčáková [Richterová, Kulčáková, Klepochová, 2005] vysvetľuje, že spotrebiteľské správanie, to sú predovšetkým zjavné a pozorovateľné akty, akými sú nákup a spotreba. Sú to dôležité aspekty rozhodovacieho procesu spotrebiteľa. Pojem spotrebiteľského správanie sa však chápe podstatne širšie a rozumejú sa ním mentálne a sociálne procesy, ktoré prebiehajú:

Pred samotným nákupom (napríklad uvedomenie si potreby, formovanie postoja, hľadanie informácií, hodnotenie alternatív, výber produktu, značky, prípadne predajne).

Počas nákupu (napríklad situačné faktory ovplyvňujúce nákup – čiže nákupné správanie).

Po nákupe (ponákové hodnotenie užitočnosti, disonancia, proces spotreby).

Jedno z najstarších vymedzení priniesla definícia AMA (American Marketing Association). Spotrebiteľské správanie sú dynamické interakcie ľudí a prostredia obsahujúce emócie, poznanie a konanie, prostredníctvom ktorých ľudia uskutočňujú výmenu s cieľom uspokojiť svoje potreby. Inými slovami, spotrebiteľské správanie má kognitívnu, afektívnu a konatívnu zložku – zahŕňa myslenie, cítenie a činy ľudí, ktoré uskutočňujú v súvislosti s procesmi spotreby.

Z definície AMA vyplývajú najmenej tri poznatky a to, že spotrebiteľské správanie je dynamické, že integruje interakcie a že obsahuje výmenu [Richterová, 2010].

Títo autori [2010] konštatujú, že publikované výskumné štúdie, ktoré realizovali marketingoví akademici, sa značne diferencujú z hľadiska cieľov i metód. V nadväznosti rozlišujú tri hlavné prístupy k štúdiu spotrebiteľského správania: interpretujúci, tradičný a prístup marketingovej vedy (Obr.1).

Interpretujúci prístup je relatívne nový, jeho význam však rastie. Je založený na metódach, ktoré majú prehĺbiť znalosti o spotrebe a jej význame. Štúdie využívajú hĺbkové interview a skupinové rozhovory, aby objasnili také témy ako: čo výrobky a služby znamenajú pre spotrebiteľov, aké majú skúsenosti s ich nakupovaním a používaním, resp. ako umenie a film reflektujú význam spotreby, alebo ako vlastníctvo ovplyvňuje predstavy človeka o sebe. Hoci cieľom týchto štúdií spravidla nie je bezprostredná pomoc strategickému marketingovému manažmentu, marketingová prax z nich môže odvodiť implikácie.

Tradičný prístup je založený na teóriách a metódach kognitívnej, sociálnej i behavioristickej psychológie a sociológie. Snaží sa rozpracovať teórie a metódy s cieľom vysvetliť rozhodovanie a konanie spotrebiteľov. Štúdie obsahujú experimenty a dopytovanie, aby testovali teórie a poskytli pohľad na také veci, ako spracovanie informácií spotrebiteľmi, rozhodovacie procesy a spoločenské vplyvy na spotrebiteľské správanie. Tento prístup mal zásadný vplyv na marketingové myslenie, pričom časť výskumu sa zamerala na testovanie teórie a časť na skúmanie vplyvu marketingových stratégií na spotrebiteľov.

Prístup marketingovej vedy sa opiera o teórie a metódy z ekonómie a štatistiky. Bežne zahŕňa navrhovanie a testovanie matematických modelov, so zámerom predvídať vplyv marketingových stratégií na spotrebiteľský výber a konanie. Tento prístup sa stal oporou odvetví spotrebiteľsky baleného tovaru, pretože dokáže efektívnym spôsobom pracovať

s veľkými súbormi údajov získanými skenovaním, a tak môže pomôcť riešiť marketingové problémy.

Obr. 1: Prístupy ku skúmaniu spotrebiteľského správania

Prístup	Zdroje	Primárny cieľ	Hlavné metódy
Interpretačný Tradičný Marketingový	Kultúrna an- tropológia Psychológia Sociológia Ekonómia Štatistika	Pochopiť spotrebu a jej význam Vysvetliť rozho- dovania a konanie spotrebiteľa Predvídať spotrebi- tel'ský výber a konanie	Hĺbkové inter- view Skupinový rozhovor Experimenty Dopytovanie Matematické modely Simulácia

Zdroj: Richterová, Kulčáková, Klepochová [2005]

Spotrebiteľské správanie je dynamické, pretože myslenie, emócie a konanie jednotlivých spotrebiteľov, cieľových spotrebiteľských skupín i celá spoločnosť sa neustále menia. Skutočnosť, že spotrebiteľia a ich prostredie sa neustále menia, podčiarkuje význam kontinuálneho výskumu a analýzy spotrebiteľa. Aby marketingoví manažéri mohli sledovať a reagovať na významné vývojové trendy je potrebné nepretržite sa zaoberať cieľovou skupinou spotrebiteľov, monitorovať jej správanie na trhu i zmeny faktorov, ktoré toto správanie ovplyvňujú.

Spotrebiteľské správanie [Engel, Blackwell, Miniard, 2006] zahŕňa akty získavania, spotreby alebo disponovania výrobkami alebo službami, vrátane rozhodovacích procesov, ktoré týmto aktom predchádzajú alebo na ne nadväzujú.

Za najširšie vymedzenie považujeme spotrebiteľské správanie v aplikácií na dynamické interakcie ľudí a prostredia obsahujúce emócie, poznanie a konanie, prostredníctvom ktorých ľudia uskutočňujú výmenu s cieľom uspokojiť svoje potreby. Inými slovami, spotrebiteľské správanie má kognitívnu, afektívnu a konatívnu zložku – zahŕňa myslenie, cítenie a činy ľudí, ktoré uskutočňujú v súvislosti s procesmi spotreby.

Kulčáková [Richterová, Kulčáková, Klepochová, 2005] vysvetľuje, že spotrebiteľské správanie, to sú predovšetkým zjavné a pozorovateľné akty, akými sú nákup a spotreba.

Na základe analýzy skúmanej problematiky a jej následnej syntézy môžeme spotrebiteľské správanie rozdeliť do troch skupín vplyvov:

- vonkajšie stimuly – stimuly marketingové (4P) a prostredné stimuly (ekonomické, technologické, politické, kultúrne).
- spotrebiteľská „čierna skrinka“ – charakteristiky spotrebiteľa a jeho rozhodovací proces.
- správanie predajcu – výber tovaru, značky, dodávateľov, času či objemu predaja – vynájdenie čiarového kódu viedlo k zdokonaleniu evidencie o pohybe tovarov vo všetkých jeho fázach, evidencia umožnená jeho zavedením je dnes kľúčovou technikou pre kvantitatívnu trhovú analýzu.

Sociologické prístupy vyzdvihujú v správaní sa spotrebiteľa sociálny prvok podieľajúci sa na jeho rozhodovaní, ktorý je spojený s úsilím získať uznanie v určitej skupine ľudí, zaujať určitý spoločenský status. Sú to modely chápujúce spotrebiteľské správanie ako reflexné pôsobenie referenčných skupín. Jedným z predstaviteľov tohto smeru je americký ekonóm T. Veblen [1994].

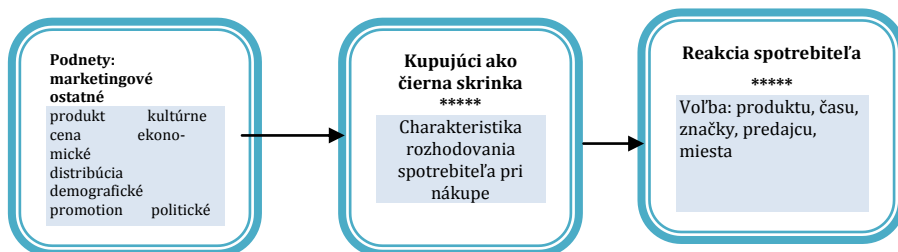
Spotrebiteľské správanie sa môže výrazne líšiť podľa spoločnosti, kde je členom. Pre marketingové rozhodovanie je dôležité spotrebiteľské správanie nielen poznať, ale tiež mu porozumieť.

Spotrebiteľské správanie je možné vysvetliť [Jakubíková, 2009] na základe ekonomickej racionality. Spotrebiteľ je považovaný za úplne racionálne uvažujúcu jednotku, ktorá sa správa podľa princípu ekonomickej výhodnosti.

Na psychologickom základe. Tu sú sledované psychologické podmienky (potreby, želania) a okolnosti spotrebiteľského správania. Marketing môže chápať kúpu ako výsledok stimulu k uspokojeniu určitej potreby. Z pohľadu sociológie rozhodnutia spotrebiteľov sú ovplyvňované tiež ľuďmi z ich okolia, členovia rodiny, spolupracovníci, ako aj ďalšími ľuďmi, napr. spoluhráči a pod.

Spotrebiteľské správanie sa v marketingu často sleduje vo forme tzv. modelu **Podnet – Odozva** (Obr.2). Marketingové podnety vstupujú do tzv. čiernej skrinky spotrebiteľa, vyvolávajú určité reakcie a menia sa na súbor pozorovateľného správania (odozvy) spotrebiteľa. Čierna skrinka má dve časti charakteristiku spotrebiteľa a samotný proces rozhodovania.

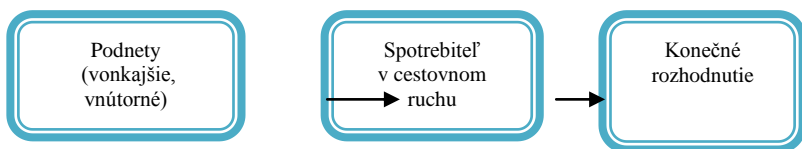
Obr. 2: Model nákupného správania spotrebiteľa



Zdroj: Kotler, Armstrong [2007]; Kita [2010]

Pri segmentácii spotrebiteľského správania v cestovnom ruchu sa nemôžeme zaoberať iba vonkajšími stimulmi, ktoré ovplyvňujú spotrebiteľa k účasti na cestovnom ruchu, ale sú tu dôležité aj vnútorné podnety (Obrázok 3), ktoré pôsobia na rozhodnutie spotrebiteľa. Ako príklad môžeme uviesť dovolenku na Kube, pre ktorú sa rozhodol pracovne vytiažený podnikateľ na základe vnútorného podnetu, ktorý vyplýval z nedostupnosti internetu v danej destinácii za účelom kľudu a nevybavovania firemných záležitosti.

Čierna skrinka je chápaná ako myseľ spotrebiteľa, na ktorú pôsobí rada vonkajších podnetov z makro a mikrookolía, ktoré aktivujú priebeh procesu v čiernej skrinke. V nej prebieha rozhodovanie, ktorého výsledkom je určitá reakcia v podobe kúpy výrobku alebo služby či odmietnutie nákupu. Dôsledky tohto jednania sa spätne prejavujú v predispozíciách jedinca a jeho ďalšiemu nákupnému chovaniu (Zamazalová, 2009).

Obr. 3: Rozšírený model nákupného správania v cestovnom ruchu

Zdroj: vlastné spracovanie

V súvislosti s cestovným ruchom musíme posúdiť taktiež zmeny ekonomického, technologického a sociálneho charakteru, ktorých dôsledky majú vplyv na rast a pokles niektorých druhov aktivít týkajúcich sa využitia voľného času. Rast cien energií, rozširujúci sa trend menších rodinných jednotiek, bývanie v menších obytných priestoroch, neustále zdokonaľovanie sa rôznych foriem komunikácie, akou je v neposlednej rade fenomén doby, internet. Masové prispôsobenie sa tomuto trendu a ostatným digitálnym sieťam transformuje spôsob, akým spotrebiteľia zachádzajú a delia sa o nadobudnuté informácie navzájom a so zainteresovanými spoločnosťami [Moutinho, 2011]. Spotrebiteľské správanie v cestovnom ruchu je ovplyvnené aj vonkajšími silami, napríklad spoločenskými faktormi, medzi ktoré patria ľudia z okolia jednotlivca.

Výraz nákupné správanie, ďalej nachádzame, definované ako „správanie, ktorým sa spotrebiteľia prejavujú pri hľadaní, nakupovaní, užívaní, zaobchádzaní a následnom hodnotení výrobkov a služieb, od ktorých očakávajú uspokojenie svojich potrieb. Nákupné chovanie sa zameriava na rozhodovanie jednotlivcov pri vynakladaní vlastných zdrojov (času, peňazí, úsilia) na položky súvisiace so spotrebou. *V tom je zahrnuté čo, prečo, kedy, kde a ako často položky nakupujú, ako často ich používajú, ako ich hodnotia po nákupe a dopad týchto hodnotení na budúce nákupy, a ako s nimi zachádzajú* [Schifmann, Kanuk, 2004: 11].

Rozhodovanie spotrebiteľa v cestovnom ruchu

Rozhodovací proces spotrebiteľa v cestovnom ruchu môžeme definovať ako systém zložený zo štyroch základných častí [Cooper, 2005]:

Budiče dopytu: To sú sily, ktoré vedú turistu k rozhodnutiu navštíviť atrakciu, alebo ísť na dovolenku.

Efektory dopytu: Spotrebiteľ má vytvorené predstavy o destinácií, produktoch alebo organizácií a to procesmi učenia, postojov a asociácií z reklám a informácií. Toto má vplyv na spotrebiteľov úsudok ohľadom imidžu a znalosti o produkte cestovného ruchu, a tým slúži k zvýšeniu alebo zníženiu účinnosti rôznych budičov, ktoré vedú k spotrebiteľskej činnosti.

Roly a rozhodovací proces: Dôležitú úlohu tu zohráva člen rodiny, ktorý sa zvyčajne zúčastňuje na platobnom procese a konečnom rozhodnutí kedy, kde a ako bude skupina spotrebiteľov používať produkt cestovného ruchu.

Faktory ovplyvňujúce dopyt: Okrem týchto, je spotrebiteľský rozhodovací proces v cestovnom ruchu podporený faktormi ovplyvňujúcimi dopyt. Aj keď motivácia môže existovať, dopyt je filtrovaný, obmedzený alebo presmerovaný kvôli ekonomickým (napr. zváženie príjmu), sociologickým (referenčné skupiny, kultúrne hodnoty) alebo psychologickým faktorom (vnímanie rizika, osobnosť, postoje).

Gunn [Page, Connel, 2006] identifikoval nasledovné fázy rozhodovania spotrebiteľa:

- Zhromažďovanie informácií, predikcia dovolenky.
- Rozhodnutie vziať si dovolenku.
- Cesta do destinácie.
- Pobyť v destinácii.
- Cesta z destinácie.
- Zhromažďovanie informácií z dovolenky, hodnotenie dovolenky.

Podľa Schmolla [Cooper, 2008] je rozhodnutie spotrebiteľa na trhu cestovného ruchu výsledkom procesu pozostávajúceho zo štyroch základných častí:

- Podnety pre cestovanie – tlačené a propagačné materiály, referencie od iných turistov, reklama.
- Osobné a spoločenské faktory, ktoré určujú cestovateľské správanie, včetně motivácie, prianí a nádejí.
- Vonkajšie premenné faktory – image danej cesty, dôvera v cestovnú kanceláriu, náklady a čas.
- Charakteristika destinácie a charakteristika atrakcií v nej.

Gilbert [Page, Connell, 2006] vytvoril modelový rámec, ktorý je tvorený dvoma dimenziami, v ktorých každá obsahuje štyri základné prvky, ktoré vplyvajú na konečné rozhodnutie (Obr. 4).

Obr. 4. Gilbertove dimenzie rozhodovania spotrebiteľa

Prvá dimenzia	Druhá dimenzia
Socioekonomické vplyvy	Motivácia
Vplyvy skupiny	Vnímanie
Kultúrne vplyvy	Získané vedomosti
Vplyvy rodiny	Referencie

Zdroj: vlastné spracovanie.

Autori Mathienson a Wall [Boza, 2000] vychádzali zo základného modelu autorov a navrhli tzv. päťfázový lineárny model.

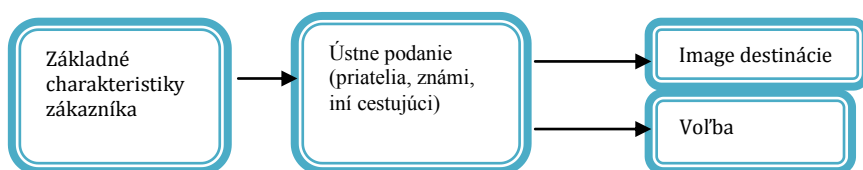
- Pranie cestovať.
- Zhromažďovanie informácií.
- Rozhodnutie o ceste.
- Príprava na cestu.
- Spokojnosť a hodnotenie.

Clawson a Knetch [Murphy, 2000] identifikovali tzv. model rekreačného správania turistov, ktorý pozostáva z nasledujúcich fáz.

- Plánovanie cesty.
- Cesta do areálu.
- Správanie v cieľovej oblasti.
- Cestovanie domov.
- Spomienka.

Autori tohto modelu upriamujú svoju pozornosť na fázu správania v cieľovej oblasti, ktorá je závislá na poskytovaní ďalších služieb, ktoré ovplyvnia konečné spomienky spotrebiteľov a posilnia lojalitu spotrebiteľov. Autori Murphy, Mascando a Benckendoff [2007] poukazujú a apelujú na význam ústneho podania v procese rozhodovania sa spotrebiteľa pre výber destinácie (Obr. 5).

Obr. 5: Význam ústneho podania v procese rozhodovania spotrebiteľa



Zdroj: Murphy, Mascando, Benckendoff [2007]

Podľa autorky Boneriovej [Bonera, 2008] rozhodovací proces spotrebiteľa v cestovnom ruchu ovplyvňujú nasledovné skutočnosti:

- Vyhľadávanie informácií je vo väčšej miere viazané na osobné priateľstvá a rodinu, než na komerčné zdroje.
- Spotrebiteľia sa rozhodujú na základe imidžu a ceny.
- Spotrebiteľia zvyknú zachovať lojalitu k danej destinácii.

Faktory ovplyvňujúce spotrebiteľské správanie v cestovnom ruchu

K faktorom, ktoré ovplyvňujú nákupné správanie spotrebiteľa v cestovnom ruchu radíme primárne kultúrne, spoločenské, osobné a psychologické faktory a najnovšie aj ekologické faktory (Obr. 6).

Kultúrne faktory

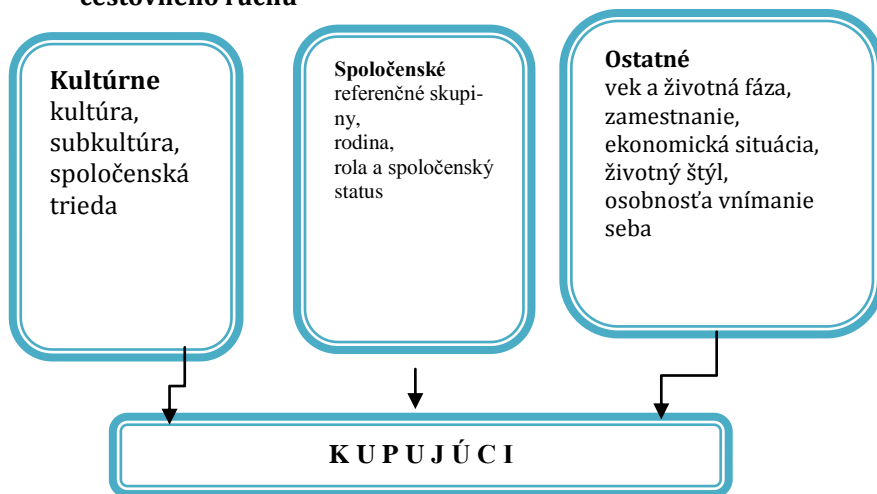
Kultúrne faktory majú na spotrebiteľské správanie najväčší vplyv. Kultúra je základným východiskom ľudských želaní a správania. Kultúrne faktory pozostávajú z materiálnych a nemateriálnych zložiek. Hmotné materiálne prvky predstavujú spotrebné statky, kultúrne artefakty, architektonické diela a pod. K nemateriálnym – nehmotným zložkám kultúry

patria sociálne normy, poznatky, idey, tradície, hodnoty, zvyky, symboly, rituály, mýty, tabu atď. Tieto zložky patria do sústavy sociálno-kultúrnych regulatívov, ktoré sa prejavujú v správaní človeka ako spotrebiteľa. Každá kultúra pozostáva z menších subkultúr alebo skupín. Môžeme rozlíšiť štyri typy subkultúr: [Kotler, Armstrong, 2007] národnostné skupiny, náboženské skupiny, rasové skupiny, zemepisné oblasti. Zemepisným oblastiam napríklad zodpovedajú osobitné subkultúry s charakteristickým spôsobom života. Subkultúrne odlišnosti sa prejavujú v normách, hodnotách a postojoch. Predstavujú významné trhové segmenty vo vnútri danej spoločnosti. Sledovanie subkultúr má značný význam pre poznávanie odlišností v spotrebiteľskom správaní, čo sa prejavuje tak pri výbere produktu, ako aj v reakciách na ostatné marketingové nástroje.

V oblasti cestovného ruchu sa prevádzkovatelia rôznych zariadení stretávajú nielen s odlišnosťami v kultúre domácich návštevníkov, ale stále viac s návštevníkmi, ktorých kultúry sa výrazne líšia. Je preto dôležité, aby venovali pozornosť ich rozdielnym kultúrnym zvyklostiam a snažili sa ich rešpektovať, či sa im prispôbiť. Kultúra nie je nemenná a vyvíja sa. Subkultúra je menšie, viac homogénne spoločenstvo s určitou kultúrou, ktorú zastávajú ľudia s určitým vzťahom k hodnotám, symbolom, s určitým vzorom správania. Rozoznávame rôzne subkultúry, napr. etnické, národnostné, náboženské, geografické a iné. Spoločenská trieda je prejavom trvalého a usporiadaného rozdelenia spoločnosti. Spoločenská trieda je skupina, ktorej členovia zdieľajú obdobné hodnoty, majú spoločné záujmy a podobné správanie.

Voľný čas (leisure time) je jedným zo základných predpokladov vzniku a rozvoja cestovného ruchu. Zvyšovanie fondu voľného času je podmienené najmä rastom produktivity práce a rozvojom nových technológií. U ekonomicky činného obyvateľstva je voľný čas súčasťou mimopracovného času. Okrem voľného času doň patria dochádzka do zamestnania a späť, príprava na prácu, čas na domáce práce a vlastnú obsluhu (nákupy, príprava stravy, upratovanie bytu, opatrovanie detí a pod.), čas na biologické potreby (stravovanie, spánok, hygiena).

Obr. 6. Faktory ovplyvňujúce správanie spotrebiteľa na trhu cestovného ruchu



Zdroj: Schiffmann, Kanuk [2004].

Voľný čas plní viaceré funkcie. Okrem ekonomickej funkcie, ktorá sa spája zvyčajne s dodatočnou prácou, ide o rehabilitačnú funkciu (odpočinkov a zbavenie sa únavy), duševno-hygienickú funkciu (zábava, rozptýlenie, zmena každodenných stereotypov) a funkciu rozvoja osobnosti (vzdelávanie, kultúrne vyžitie, verejná angažovanosť). Cestovný ruch plní významné úlohy pri realizácii všetkých troch funkcií. Návštevník sa môže venovať rozličným aktivitám, ktoré prispievajú k obnove jeho fyzických a duševných síl, rozširovaniu jeho poznania, kultúrnemu vyžitiu, vzdelaniu a pod. Z hľadiska cestovného ruchu je najvýznamnejší voľný čas počas dovolenky, ktorý umožňuje rozvoj dlhodobého cestovného ruchu. Pre krátkodobý cestovný ruch má význam voľný čas najmä počas víkendov, viacerých mimopracovných dní, prípadne aj počas jedného dňa. Vzťah medzi cestovným ruchom a zdravím človeka (i národným zdravím) je obojstranným vzťahom. Na jednej strane účasť na cestovnom ruchu zdravie predpokladá, na druhej strane sa práve účasťou na ňom upevňuje. Výrazné

profylaktické účinky sa dosahujú dlhodobou účasťou na cestovnom ruchu. Obojstrannosť sa prejavuje aj vo vzťahu kultúry a cestovného ruchu. Dosiahnutá kultúrna úroveň jednotlivca i spoločnosti ovplyvňuje totiž formovanie potrieb a kultúrnosť ich uspokojovania aj vo voľnom čase a naopak, účasťou na cestovnom ruchu sa rozvíjajú kultúrne záujmy a zvyšuje všeobecná kultúrna úroveň obyvateľstva.

Spoločenské faktory

Spotrebiteľské správanie je ovplyvňované spoločenskými faktormi, napr. menšími skupinami spotrebiteľov, rodinou, sociálnym postavením a rolou. K normálnemu správaniu ľudí patrí život v skupinách. Ľudia v skupinách majú spoločný cieľ, vzájomnú závislosť a všeobecne uznávajú podobné hodnoty. Väčšina skupín má okrem toho štruktúru, ktorá umožňuje ich členom vykonávať špecifické úlohy a vyznačuje sa mechanizmami pre vnútornú komunikáciu. Každý člen skupiny sa tu cíti byť súčasťou celku a s ostatnými členmi ho spája pocit solidarity. Skupiny plnia viaceré funkcie vo vývoji človeka a formovaní osobnosti. Referenčné skupiny sú sociálne skupiny, s ktorými sa jedinec identifikuje a prijíma ich normy a hodnoty, ktoré mu slúžia ako rámec referencií, ako bod porovnávania pri formovaní postojov a správania. Všeobecne môžeme referenčné skupiny klasifikovať ako primárne a sekundárne. Toto členenie vyplýva z frekvencie interakcie členov so skupinou. Pod primárnou skupinou sa rozumejú malé skupiny, malý počet členov, častý osobný kontakt, dôvernosť, súdržnosť členov, dlhodobosť, nevynútené členstvo. Patrí sem rodina, priatelia, susedia, spolupracovníci, spolužiaci a pod. Vzájomné pôsobenie je nepretržité. Rodina a rodinní príslušníci tvoria najvýznamnejšiu primárnu skupinu, ktorá formuje nákupné správanie. V rámci primárnych skupín majú významnejšie miesto priatelia. Niekedy môže byť ich vplyv veľmi silný a prejavuje sa aj v spotrebiteľskom správaní. Rodina má väčší vplyv na základné hodnoty a normy správania. Priatelia majú vplyv na expresívne postoje, ako napr. móda, štýl, záujmová činnosť a podobne. Sekundárne skupiny sú veľké skupiny, v ktorých styk medzi

členmi býva občasný, viac formálny. Sú založené na sprostredkovanom styku s výrazným poklesom dôvernosti. Patria tu najmä záujmové a odborové organizácie, náboženské a etnické skupiny a pod. Najvplyvnejšou spoločenskou skupinou, ktorá ovplyvňuje spotrebiteľské správanie, je rodina. Rodina predstavuje významnú spotrebiteľskú jednotku. Marketin- goví pracovníci sa zaujímajú o úlohu a relatívny vplyv manžela, manželky a detí na rozhodnutia o nákupe rôznych výrobkov a služieb. Vplyv muža a ženy sa líši podľa druhu výrobku. Niekedy môže mať rozhodujúci vplyv manžel, inokedy manželka a v niektorých situáciách je ich vplyv rovnocenný. Kotler [2007] uvádza niekoľko typických príkladov.

- dominantný muž: životné prostredie, automobil, televízor,
- dominantná žena: práčka, koberec, nábytok, kuchynské potreby,
- vyrovnanosť vplyvu: výber dovolenky, dom, trávenie voľného času mimo domu, nábytok do obývacej izby.

Poznanie životného cyklu rodiny je mimoriadne zaujímavé a podnetné pre vytvorenie ponuky, ktorá je vhodná a atraktívna pre segment rodiny v určitom období jeho životného cyklu. Hlavná pozornosť sa však sústreďuje na časové rozloženie vývojových fáz (etáp) rodiny (tab. 4), ktoré má napomôcť nielen pri stanovení vhodného produktu, ale aj cieľovej skupiny tohto fragmentu v konkrétnom období svojho životného cyklu. Môže to byť napríklad obdobie [Novacká, Kulčáková, 1996]:

- života mladých, ešte slobodných, ale už samostatne žijúcich ľudí,
- mladomanželov,
- manželstva s deťmi do určitého veku,
- staršieho manželstva s ešte závislým deťmi,
- staršieho manželstva ešte pracujúcich partnerov bez detí v spoločnej domácnosti,
- staršieho manželstva dôchodcov.

Skupina je tvorená dvoma alebo viacerými ľuďmi, ktorí spolupracujú, aby dosiahli vlastné alebo spoločenské ciele. Skupiny, ktoré majú priamy vplyv na človeka a do nich osoba priamo patrí, sa nazývajú členské skupiny.

ny. Človek môže byť napríklad členom rodiny, členom pracovného kolektívu, členom skupiny turistov a iné. Členské skupiny rozdeľujeme do dvoch skupín a to na primárne skupiny (rodina, priatelia, spolupracovníci, susedia) a sekundárne skupiny (profesijné – asociácie kuchárov, cukrárov, zväzy pracovníkov obchodu a pod.) Vzťah členov sekundárnych skupín je formálnejší než vzťah primárnych skupín. Referenčné skupiny majú priamy alebo nepriamy vplyv na názory alebo správanie človeka. Pokiaľ si človek praje byť členom určitej referenčnej skupiny, potom sa jedná o skupinu ašpiračnú. Spotrebiteľia často menia svoje správanie, aby boli akceptovaní konkrétnou referenčnou skupinou. Pokiaľ sa za žiadnych okolností spotrebiteľ nechce stať členom určitej skupiny, potom sa jedná o skupinu disociačnú (rozdeľujúcu). Názorový vodca je človek, ktorý ovplyvňuje ostatných členov skupiny svojimi znalosťami, skúsenosťami, osobnými vlastnosťami a je nimi vnímaný ako odborník.

Osobné faktory

Do okruhu osobných faktorov patrí vek a fáza života, životný cyklus rodiny, zamestnanie, ekonomická situácia, životný štýl, osobnosť a vnímanie seba samého. Životný štýl je spôsob života jednotlivca, ktorý je vyjadrovaný jeho aktivitami, záujmami a názormi. Odráža nielen spoločenskú triedu a osobnosť človeka, ale zobrazuje i celú vzorku správania a vzájomného pôsobenia na okolie. Existujú rôzne klasifikácie životného štýlu. Rozhodnutie pri nákupe závisí od jeho osobných faktorov, ku ktorým patrí vek, životný cyklus, zamestnanie, ekonomické podmienky, životný štýl a osobnosť. Výrobky a služby, ktoré ľudia nakupujú a sprostredkovávajú, sa menia v závislosti od ich veku. Týka sa to tak potravín, ako aj nepotravinárskych výrobkov a služieb. Ľudský život sa člení do niekoľkých úsekov podľa veku a fáz rodinného života. Pre marketing je dôležitá sociologická koncepcia životného cyklu rodiny, čiže etapy, ktorými rodina prechádza počas svojej existencie. Každá etapa životného cyklu je spojená s potrebami a so spotrebou určitých typických produktov, a preto sú často cieľovými tržmi skupiny v určitej fáze skupiny v určitej fáze životného

cyklu. Jednotlivé fázy životného cyklu sú spojené aj s určitými finančnými podmienkami na nákup. Klasický tradičný životný cyklus rodiny (Obr. 7) vymedzuje etapy na základe kombinácie veku rodičov, narodenia a veku detí a pracovnej aktivity rodičov až po odchod do dôchodku a osamelosť partnera. Novšie vedecké poznatky rozlišujú psychologický životný cyklus. Dospelý človek prechádza počas svojho života určitými transformáciami, napr. rozvod, nový sobáš a neúplná rodina z titulu rozvodovosti. Všetky tieto zmeny sa výraznejšie prejavujú aj v spotrebiteľskom správaní.

Obr. 7. Fázy životného cyklu rodiny

Mladosť	Slobodní ľudia (singles) Manželské páry bez detí Manželské páry s deťmi (kojenci, malé deti, dospelávajúce deti) Rozvedení s deťmi (kojenci, malé deti, dospelávajúce deti)
Stredný vek	Slobodní ľudia Manželské páry bez detí Manželské páry s deťmi (malé deti, dospelávajúce deti) Manželské páry bez zaopatrených detí Rozvedení bez detí Rozvedení s deťmi (malé deti, dospelávajúce deti) Rozvedení bez zaopatrených detí
Staroba	Staršie zosobášené páry Starší slobodní ľudia

Zdroj: Gordon, Goldsmith [1998]

Psychologické faktory

Dôležitými psychologickými faktormi sú motivácia, vnímanie, učenie, presvedčenie a postoj. Človek pociťuje rôzne potreby, ktoré chce upokojiť nákupom. Z potreby sa stáva motív vo chvíli, kedy potreba dosiahne určitú hladinu intenzity. Predpokladom k jednaniu jedinca je motív. Teóriami motivácie sa zaoberali Sigmund Freud, Abraham Maslow a Frederik Herzberg. Vnímanie je proces prostredníctvom ktorého ľudia vyberajú, triedia a interpretujú informácie, ktoré im poskytuje obraz okolia. Ľudia

môžu rovnaký podnet vnímať rôznym spôsobom, vzhľadom k trom procesom vnímania a to selektívnej pozornosti, selektívnemu skresleniu a selektívnej pamäti.

- Selektívna pozornosť – tendencia ľudí vytriediť väčšinu informácií, ktorým sú denne vystavení, znamená, že marketingoví pracovníci musia vynaložiť značné úsilie na získanie pozornosti zákazníka.
- Selektívne skreslenie – tendencia ľudí prikladať informáciám svoj vlastný význam.
- Selektívna pamäť – tendencia ľudí uchovávať si iba časť získanej informácie. Obvykle sa jedná o tú časť, ktorá súhlasí s jeho názormi a postojmi.

Učenie je výsledkom vzájomného pôsobenia pohnútok, podnetov, signálov, reakcii a odmien. Pohnútkou je silný vnútorný podnet, ktorý vyžaduje činnosť. Pohnútkou sa stane motívom vo chvíli, keď je zameraná na konkrétny predmet. Signály sú drobné podnety, ktoré rozhodujú o tom, kedy, kde a ako osoba reaguje. Signály môžu ovplyvniť reakciu na túžbu kúpiť určitý produkt. Presvedčenie a postoje ľudí získavajú na základe jednania a učenia. Presvedčenie je mienka jednotlivca o určitej skutočnosti. Postoj je konzistentné pozitívne alebo negatívne hodnotenie, pocity a tendencie voči určitému predmetu alebo myšlienke.

V cestovnom ruchu je potreba dovolenky, oddychu spojená s aktivitami, ktoré nie sú typické pre bežný, každodenný, prácou naplnený život. Motív potreby dovolenky možno klasifikovať nasledovne.

- vnútorné, duševné uspokojenie,
- zabudnutie na každodenný život,
- pocit slobody,
- moc nad okolím alebo nad sebou samým,
- vzrušenie.

Maslowová teória motivácie v cestovnom ruchu aplikuje hierarchiu ľudských potrieb [Ryan, 2002], (Obr. 8). Tieto vychádzajú zo základných primárnych potrieb a stupňujú sa až po úroveň najvyšších potrieb. Vyjadrené sú v piatich stupňoch.

- fyziologické potreby,
- osobnostné potreby istoty a bezpečia,
- sociálne potreby,
- potreby úcty, uznania a lásky,
- potreby sebarealizácie.

Obr. 8. Pyramída potrieb cestovného ruchu



Zdroj: Oriška [2010]

Je všeobecne známe, že do skupiny základných potrieb človeka zaradujeme fyziologické faktory, t. j. potreby odstránenie pocitu hladu, smädu, zimy, spánku a pod. Skutočnosť je taká, že ak nie sú uspokojené uvedené základné potreby, nie je možná existencia iných vyšších potrieb. Produkt cestovného ruchu uspokojuje tieto najnižšie potreby prostredníctvom svojich ubytovacích a stravovacích služieb.

Osobnostné potreby istoty a bezpečnosti predstavujú telesnú bezpečnosť zdravia, preferovanie známeho pred neznámym a pod. Tieto potreby sú prejavom túžby človeka po duševnej alebo fyzickej slobode bez rozdielu farby pleti, vierovyznania alebo národnosti, túžby po vlastnej kultúre, po vzdelaní, po slobodnej voľbe životného partnera, počtu detí

a podobne. Každý klient má možnosť slobodného výberu celého balíka služieb zakomponovaných do produktu cestovného ruchu, to znamená možnosť voľby destinácie (kam pocestuje), rozsahu služieb (ubytovanie, stravovanie, preprava, športové, kultúrne a iné doplnkové služby) a aj úrovne týchto služieb, ktoré vyhovujú jeho slobodnému výberu a rozhodovaniu.

Potreba istoty a bezpečnosti nie je ponímaná len vo vzťahu na fyzickú bezpečnosť, ale aj na potrebu znižovania rizika pred chybnými rozhodnutiami klienta, alebo na preferenciu známeho pred neznámym. Fyzická – telesná bezpečnosť je tak, ako v bežnom živote i v cestovnom ruchu mimoriadne dôležitá a podniky cestovného ruchu sa často nespoliehajú len na všeobecné zabezpečenie fyzickej istoty svojich klientov, ale vytvárajú svoje vlastné bezpečnostné systémy (napríklad v hoteloch, technické zabezpečenie vstupnými kódovacími kartami, v strediskách cestovného ruchu vlastná miestna alebo mestská polícia), respektíve aspoň preventívne pôsobia na klientelu informáciami a poučením o nevyhnutných opatreniach, ktoré musí klient dodržať, aby predišiel možnému narušeniu jeho bezpečnosti a istoty (informácie o možnosti voľného pohybu v nočných hodinách v danej lokalite a podobne).

Sociálne potreby možno chápať v rozličných uhloch pohľadu. Vo všeobecnosti sú ponímané ako potreby priateľstva, spoločnosti, ženy, detí a pod. V každom prípade ide o prejav priateľstva, srdečnosti, sociálneho kontaktu s okolím. Podniky cestovného ruchu sa musia snažiť v maximálnej miere o sociálny kontakt s klientom. V rámci kontaktu sa prejavuje vzťah formou priateľského prijatia, nevtieravej úslužnosti, príjemného pozdravu, oslovenia po mene, vytvárania atmosféry pohody a pohostinnosti. Sociálne potreby boli v minulosti realizované vo veľkom rozsahu tzv. viazaným cestovným ruchom. Odborárske zotavovne, podnikové chaty, pionierske tábory a ďalšie mládežnícke zariadenia poskytovali za nízku, často symbolickú cenu adekvátny štandard. Tieto zariadenia pracovali bez ekonomického efektu s maximálnymi finančnými dotáciami z vtedajších štátnych a podnikových fondov. V súčasnosti je predpoklad, že sociálne

programy jednotlivých firiem by mali mať záujem o regeneráciu fyzických a duševných síl svojich zamestnancov nielen vytvorením vhodných psychohygienických podmienok na pracovisku, ale aj nákupom služieb cestovného ruchu, ktoré umožňujú uvedený cieľ splniť.

V cestovnom ruchu je vhodné uspokojovať potreby hlavne v oblasti úcty a uznania. Úcta je chápaná v rovine ľudskej, osobnostnej, profesionálnej. Úcta a akceptovanie autority klienta musí byť samozrejmé. Na základe jeho želania, resp. pri opakujúcej sa stabilnej klientele – v súlade s predchádzajúcimi požiadavkami, želaniami či pripomienkami – sú potreby klienta uspokojené tou konkrétnou službou, ktorá ho nielen uspokojí, ale dokonca aj poteší. Typickou ukázkou prejavu úcty je, popri prejave bežnej úcty v súlade so spoločenským bontónom, aj stanovenie hierarchie a spôsobu vyjadrenia úcty stabilne sa opakujúcim klientom, profesionálne ceneným klientom a pracovníkom významného obchodného partnera (VIP, VIB). Ďalšou možnosťou je v praxi bežné využívanie marketingového nástroja prezentácie, kedy podnik cestovného ruchu obdarí svojho klienta vhodným darčekom, alebo mu poskytne určitú službu zdarma.

Piata hierarchia potrieb sebarealizácia, je v rámci cestovného najťažšie definovateľná. Predstavuje určité životné ciele, ktoré sú u každého jednotlivca diferencované. Spotreba produktu cestovného ruchu často slúži nielen na uspokojovanie potrieb úcty, ale dokonca má demonštratívny charakter. Účastník cestovného ruchu (hlavne organizovaného) často nemá dostatok času, aby v plnom rozsahu vnímal dojmy z cestovania, ale určite považuje za nevyhnutné kúpiť suveníry, urobiť fotografie, prípadne video-film, ktorý dokumentuje prítomnosť na zájazde nielen sebe samému, pre svojich blízkych, ale predovšetkým pre známych či kolegov. Pohľadnica v takomto prípade neslúži na zaslanie pozdravu a vyjadrenia mysle na adresáta, ale taktiež pôsobí ako dokument, kde odosielateľ bol.

Ustavičné zmeny v spoločnosti a trendy – ekonomické, sociálne či životného štýlu následne ovplyvňujú preferencie a správanie sa účastníkov sektora turizmu ako integrálnej časti spoločnosti [Borovský, Smolková, Ninajová, 2008]. Kým v minulosti ponuka ovplyvňovala dopyt, v súčasnosti

to je opačne. Saturovaný trh, priebojný zákazník, väčší disponibilný príjem a viac voľného času ovplyvňujú ziskovosť produktov cestovného ruchu. Konkurenčný boj na trhu cestovného ruchu silnie.

Motivačné faktory a determinanty spotrebiteľa v cestovnom ruchu

Motivačné faktory sú také faktory, ktoré vedú ľudí k potrebe rekreácie alebo dovolenky alebo k potrebe rôznych aktivít vykonávaných vo voľnom čase.

Motivačné faktory je možné rozdeliť na rôzne kategórie.

- Fyzické (relaxácia, klíma, zdravie, športové aktivity, sex),
- emocionálne (nostalgia, estetika, milostný vzťah, únik, fantázia),
- kultúrne (gastronómia, prehliadky pamiatok, poznávanie histórie),
- postavenie (exkluzivita, módnosť),
- osobné (návšteva priateľov a príbuzných),
- osobný rozvoj (učenie sa cudzím jazykom alebo získavanie iných nových znalostí).

Tieto motivačné faktory by sa mali premietnuť do návrhov propagačných kampaní, do posolstiev, ktorými reklama sprístupňuje ponúkané produkty. Je tiež dôležité si uvedomiť, že rôzni zákazníci môžu mať rôzne motivačné faktory pre kúpu rovnakého produktu. Napríklad víkendový zájazd do Paríža môže pre niektorých zákazníkov predstavovať druhé medové týždne, pre iných poznávací zájazd a pre ďalších príležitosť precvičiť sa vo francúzskom jazyku. Z toho príkladu je zrejmé, že na zákazníka pôsobí viac motivačných faktorov. Novomanželský pár môže zvoliť Paríž súčasne kvôli romantike, chuti na francúzske gastronomické špeciality, záujmu o francúzsku kultúru a snahe o zlepšenie sa vo francúzskom jazyku.

Dann [Ivanovic, 2009] poukázal na to, že existuje sedem prvkov v rámci celkového prístupu k motivácií.

1. Cestovanie ako odozva na to, čo je chýbajúce, ale žiaduce. Tento prístup naznačuje, že turisti sú motivovaní túžbou zažiť javy, ktoré sú odlišné od tých, ktoré majú k dispozícii vo svojom domovskom prostredí.

2. Ťah (Pull) destinácie v reakcii na motivačný tlak (Push). Tento rozlišuje medzi motiváciou individuálneho turistu pokiaľ ide o úroveň túžby (Push) a ťahanie (Pull) destinácie a príťažlivosti.

3. Motivácia ako fantázia. Toto je podskupina prvých dvoch faktorov a navrhuje, aby turisti cestovali za účelom zažitia správania, ktoré nemusí byť kultúrne schválené v ich domácom prostredí.

4. Motivácia ako klasifikovaný účel. Široká kategória, ktorá chce mať úlohu motivačného faktora ako hlavného cieľa cesty v cestovnom ruchu. Účely môžu zahŕňať návštevy priateľov a príbuzných, užívania si voľno časových aktivít alebo štúdia.

5. Motivačné typológie. Tento prístup sa vnútorne člení na:

- typológie správania, ako sú stimuly „sunlust“ (vyhľadávanie lepšieho zariadenia, ako je nám k dispozícii doma) a „wanderlust“ (zvedavosť spoznať cudzie a neznáme), ako navrhol Gray [Ritchie, 2003] a
- typológie, ktoré sa sústreďujú na rozmery turistických rolí.

6. Motivácia a turistické zážitky. Tento prístup sa vyznačuje rozhovormi o pravosti zážitkov turistov a závisí na presvedčení o typoch zážitkov turistov.

7. Motivácia ako automatická definícia a význam. Toto naznačujem, že spôsob akým turisti definujú svoju situáciu poskytne väčšie porozumenie turistickej motivácie ako len obyčajné pozorovanie ich správania.

Dann naznačuje, že týchto sedem prístupov demonštruje „definičnú nejasnosť“, ktorá, ak nebude vyjasnená, môže spôsobiť ťažkosti pri zisťovaní, „či jednotliví výskumníci cestovného ruchu študujú rovnaký fenomén alebo nie.“

Murrayova [Pizam, Mansfeld, 2000] klasifikačná schéma, z pohľadu motivácií turistu predstavuje veľmi obsiahly zoznam ľudských potrieb, ktoré by mohli ovplyvniť správanie sa účastníka cestovného ruchu. Murray uvádza celkovo štrnásť fyziologických a tridsať psychologických potrieb, z ktorých je možné identifikovať faktory, ktoré by mohli ovplyvniť potenciálnych turistov k uprednostňovaniu alebo vyhýbaniu sa určitej dovolen-

ke. Avšak, vzhľadom na jej zložitosť Murrayova práca nie je ľahko použiteľná ako napríklad Maslowova hierarchia potrieb, a preto sa nestala využívanou výskumníkmi cestovného ruchu.

Mill a Morrison [Veal, 2010] vidia cestovný ruch ako potrebu alebo chcené uspokojenie a ukazujú, ako je Maslowova hierarchia potrieb zviazaná s motiváciou a literatúrou v cestovnom ruchu.

Crompton [Beeton, 2006] súhlasí s Dannom, pokiaľ sa jedná o myšlienku motivácií „tlak a ťah“. Identifikuje deväť motívov, sedem klasifikovaných ako sociálno-psychologické alebo „tlak“ motívy a dve klasifikuje ako kultúrne alebo „ťah“ motívy. „Tlak“ motívy boli útekem z pociťovaného svetského prostredia, hľadanie a hodnotenie seba samého, relaxáciou, prestížou, regresiou, posilnením príbuzenských vzťahov a uľahčením sociálnej interakcie. Povzbudzujúce „ťah“ motívy boli novinkou a vzdelaním. Crompton identifikoval tieto motívy zo série podrobných rozhovorov so skupinou ľudí a zistil, že „tlak“ motívy boli ťažko odhaliteľné. Poukázal na to, že ľudia majú tendenciu odopierať udanie skutočných dôvodov cestovania, ak tieto dôvody sú hlboko osobné alebo intímne [Pizam, Mansfeld, 2000].

Zaujímavú štúdiu uskutočnili belgickí autori Geuens, Vantomme, Brengman [2004], ktorí skúmali motiváciu belgických turistov nakupovať na letisku v Bruseli. Na základe výsledkov ich štúdie segmentovali týchto turistov do troch skupín.

1. Náladoví turisti (mood shoppers) – títo turisti sú motivovaní atmosférou letiska, profesionalitou predávajúcich, ich komunikačnými a jazykovými znalosťami.

2. Turisti milujúci nakupovanie na letisku (shopping lovers) – turisti tu prichádzajú primárne pre nakupovanie, motivuje ich takmer všetko, hlavne výhodné ceny, kvalita a možnosť potešiť svojich blízkych.

3. Ľahostajní turisti (indifferent shoppers) – nemotivuje ich takmer nič k nákupu, správajú sa apaticky, ak nakupujú, tak iba z nudy, motivačná zložka je vyvolaná iba vonkajším podnetom (reklamou).

McIntosh, Goeldner a Ritchie [Theobald, 2012] využívajú štyri kategórie motivácie.

1. Fyzické motivátory, ktoré sa vzťahujú na osvieženie tela i mysle, zdravotné účely, šport a zábavu. Táto skupina motivátorov je považovaná za spájajúcu aktivity, ktoré redukovú napätie.

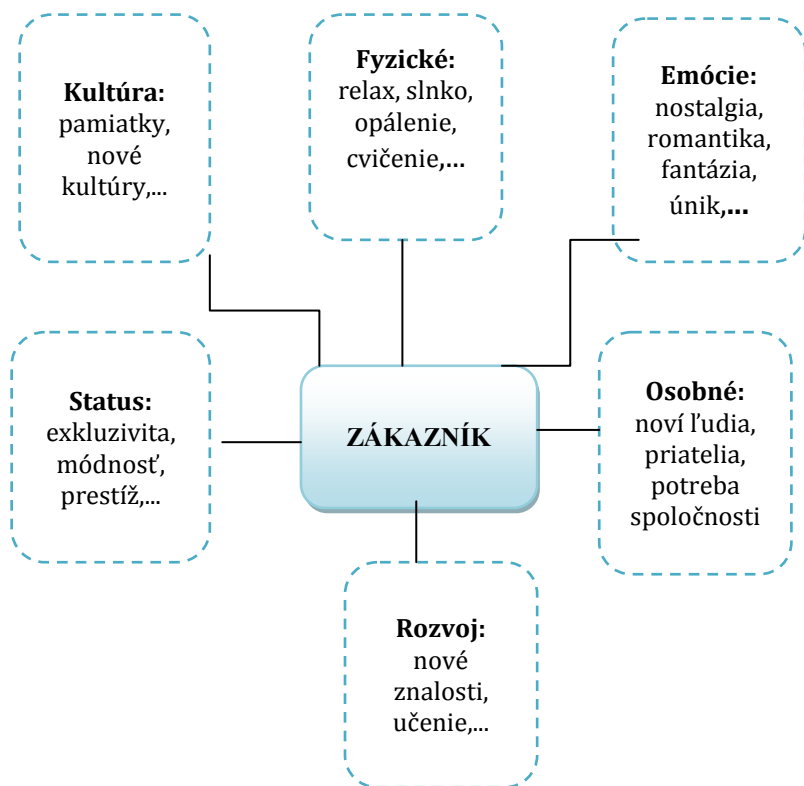
2. Kultúrne motivátory, ktoré identifikujeme túžbou vidieť a vedieť viac o iných kultúrach, spoznanie domorodcov danej krajiny, ich životný štýl, hudbu, umenie, folklór, tanec, atď.

3. Medzil'udské motivátory, táto skupina zahŕňa túžbu spoznať nových ľudí, navštíviť priateľov alebo príbuzných, a hľadať nové a odlišné skúsenosti. Cestovanie je únik od bežných vzťahov s priateľmi či susedmi alebo od domáceho prostredia, alebo sa využíva z duchovných dôvodov.

4. Postavenie a prestíž motivátory zahŕňajú túžbu po pokračovaní vdelávania (to znamená osobný rozvoj, posilnenie ega a zmyslový pôžitok). Takéto motivátory sa zdajú byť zamerané na túžbu po uznaní a pozornosti od ostatných, s cieľom posilnenia osobného ega. Do tejto kategórie patrí aj osobný rozvoj vo vzťahu k pestovaniu koníčkov a vzdelávaniu.

Autori Swarbrooke a Horner [2007] navrhli „slnečný model“ motivátorov v cestovnom ruchu, ktorý zobrazujeme na nasledujúcom Obr. 9.

Determinujúce faktory určujú, či zákazník bude vôbec môcť niekam ísť. Determinujúce faktory sú dvojaké. Prvé sú tie, ktoré určujú, či napríklad zákazník bude alebo nebude môcť ísť na dovolenku. Druhý typ faktorov určuje, aké typy výletov alebo ciest bude môcť podniknúť za predpokladu, že bude môcť ísť na dovolenku. Inými slovami kam pôjde, kedy pôjde a čo bude robiť na cieľovom mieste. Patrí medzi nich disponibilná časť príjmov, pracovné a rodinné záväzky, množstvo voľného času.

Obr. 9. Motivátory dovolenkového správania spotrebiteľov

Zdroj: Swarbrooke, Horner (2007)

Ďalšími z faktorov určujúcich typ dovolenky, ktorý si zákazník bude môcť dovoliť, sú:

- dostupnosť vhodných produktov,
- dostupnosť informácií o produktoch (či už ide o katalógy, sprievodcov alebo médiá),
- minulé skúsenosti zákazníka, jeho rodiny a príbuzných,
- zákazníkove predstavy o rôznych typoch dovoleníek a konkrétnych cieľových ciest,

- zákazníkova obľúbenosť určitých druhov dopravy,
- ceny rôznych typov dovoleníek,
- rôzne ročné obdobia spolu s cenami v mieste rekreácie,
- výkyvy menových kurzov,
- názory ostatných členov skupiny, s ktorou zákazník má cestovať,
- určité okolností, lákajúce zákazníka do miest, ktoré by inak ne- navštívil.

Summary

Consumer behavior in developed economies is the subject of constant interest more focused and is contained in many theoretical and practical studies. Consumer behavior has the character of a dynamic nature, ie the growth needs and desires and the possibility of satisfying them changes both quantitatively and qualitatively consumption. Structural changes affect consumer segments, broken down into smaller parts market and leads to greater individualization. High material consumption and consumption of services symbolize prosperity of developed countries, prosperity and high standard of living in them. Qualitative leap in the development of consumer orientation occurred in the sense that it is in developed countries waived unilateral preference of material consumption and emphasizing its quantitative growth. Greater importance and attention is paid to the quality of life, the ethical and aesthetic development. Quality of life is associated with a sense of self-actualization needs, creative personal development, active life position, multiplicity of individual consumption and active multilateral use of leisure time. To understand consumer behavior in the tourism market we should build on the knowledge of theoretical approaches to this issue.

Zoznam použitých zdrojov

- [1] Beeton, S. 2006. *Community Development through Tourism*. Australia: Landlinks Press.
- [2] Bonera, M. The Vacation Decision Making Process: Tourism in the Garda Lake. In *8th Global Conference on Business and Economics*. 18-19 October, Italy.

- [3] Borovský, J., Smolková, E. a Niňajová I. 2008. *Cestovný ruch trendy a perspektívy*. 1. vyd. Bratislava: Iura Edition.
- [4] Boven, D. a Clarke, J. 2009. *Contemporary Tourist Behaviour (Yourself, and Others as Tourists)*. Cambridge: CABI.
- [5] Boza, B. 2000. *The role of country promotion agencies in Latin America: toward an Academic Audit of PromPem*. 2 vyd. PromPem.
- [6] Cooper, C. 2005. *Tourism – Principles and Practise*. 3. vyd. Pearson Education.
- [7] Cooper, C. 2008. *Tourism – Principles and Practise*. 4. vyd. Pearson Education,
- [8] Evans, M. a Jamal, A. 2009. *Consumer Behaviour*. 2 vyd. USA: Wiley.
- [9] Geunes, M., Vantomme, D., a Brengman, M. 2004. *Developing a typology of airport shoppers*, in *Tourism Management*.
- [10] Gordon, F., a Goldsmith, R. 1998. *Consumer Psychology for Marketing*. 2 vyd. Oxford: EMEA.
- [11] Gučík, M. et al. 2006. *Manažment cestovného ruchu*. 1. vyd. Banská Bystrica: Slovak-Swiss Tourism.
- [12] Horner, S., Swarbrooke, J. 2003. *Cestovní ruch, ubytování a stravování, využití volného času*. Praha: Grada Publishing.
- [13] Hvizdová, E. a kol. 2007. *Základy marketingu*. Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška.
- [14] Hvizdová, E. a kol. 2012. *Základy marketingu*. Prešov: Vysoká škola medzinárodného podnikania ISM Slovakia.
- [15] Jakubíková, D. 2009. *Marketing v cestovnom ruchu*. Praha: GRADA Publishing.
- [16] Kita, J. et al. 2010. *Marketing*. Bratislava : Iura Edition.
- [17] Konečná, A., Michalová, V. A Novacká, L. 1999. *Služby a cestovný ruch*. Bratislava: SPRINT.
- [18] Kotler, P. Armstrong, G. 2007. *Marketing*. Praha: Grada Publishing.
- [19] Lesley, P., a Sharpley, R. 2004. *The Management of Tourism*. Cornwall: SAGE.
- [20] Long, L. 2003. *Culinary Tourism*. USA: University Press of Kentucky.
- [21] Mcdonald, M., A Dunbar, I. 2004. *Marketing Segmentation: How to do it, how to profit from it*. Oxford: Butterworth – Heinemann.
- [22] Mach, F. et al. 1993. *Spríevodca podnikateľa vo vidieckom turizme a agroturizme*. 1. vyd. Bratislava: Réka.
- [23] Mach, F. et al. 1995. *Rozvoj vidieckej turistiky v strednej Európe*. Bratislava: Kartprint.
- [24] Majtán, Š. A Špilová, M. 2011. *Analýza spotrebiteľského správania na globalizovanom trhu s cukrom*, in *Ekonomické rozhl'ady: vedecký*

- časopis Ekonomickej univerzity v Bratislave*. - Bratislava : Ekonomická univerzita v Bratislave.
- [25] March, R., A Woodside, A. 2006. *Tourism Behaviour*. Cambridge: CABI,
- [26] Matsuno, K. *Consumers as problem solvers*. [online]1997 [cit.2012-03-10]. Dostupné na internete: <faculty.babson.edu/isaacson/M_E7000/cons/cons1.doc
- [27] Michalová, V. 2001. et al. *Služby a cestovný ruch*. Bratislava: Sprint.
- [28] Mills, J. a Law, R. 2007. *Handbook of Consumer Behaviour, Tourism, And the Internet*. USA: Routledge.
- [29] Moutinho, L. 2011. *Strategic management for tourism*. 2 vyd. Wallingford: Cabi.
- [30] Murphy, P. 2000. *Tourism (A Community Approach)*. 1 vyd. Cambridge: Cambridge Press.
- [31] Murphy, L., Mascando, G. A Benckendorff, P. 2007. *Exploring word - of - mouth influences on travel decisions: friends and relatives vs. other travelers*, in *International Journal of Consumer Studies*.
- [32] Nilsson, S. 2013. *Stanovisko hospodárskeho a sociálneho výboru*. [online] 2013 [cit.2013-02-05]. Dostupné na internete: <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2013:076:0001:0007:SK:PDF>>.
- [33] Novacká, L. 1993. *Marketingový management podnikov cestovného ruchu*. Bratislava: Elita.
- [34] Novacká, L. a Kulčáková, M. 1996. *Klient v cestovnom ruchu*. 1. vyd. Bratislava : Eurounion.
- [35] Novacká, L. et al. 2011. *Cestovný ruch, technika služieb, delegát a sprievodca*. 2. vyd. Bratislava: Vydavateľstvo EKONÓM.
- [36] Oriška, J. 1998. *Služby cestovného ruchu*. 1. vyd. Banská Bystrica: EF UMB.
- [37] Oriška, J. 2010. *Služby cestovného ruchu*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- [38] Page, S., Connell, J. 2006. *Tourism: A Modern Synthesis*. 2 vyd. Londýn: Cengage Learning Imea.
- [39] Page, S. 2005. *Transport and Tourism. (Global Perspectives)*. 2 vyd. Peason Education.
- [40] Pizam, A., Mansfeld, Y. 2000. *Consumer behavior in travel and tourism*. New York: Routledge.
- [41] Richterová, K., Kulčáková, M, Klepochová, D. 2005. *Spotrebiteľské správanie*. 1. vyd. Bratislava: Ekonóm.
- [42] Richterová, K. et al. 2007. *Spotrebiteľské správanie*. Bratislava : Vydavateľstvo EKONÓM.

- [43] Ritchie, B. W. 2003. *Aspects of Tourism (Managing Educational Tourism)*, Chanel View Publication.
- [44] Ryan, Ch. 2002. *The tourist experience*. 2 vyd. London: Cornwall.
- [45] Ryan, Ch. 2003. *Aspects of Tourism*. (Recreational Tourism). 2 vyd. Canada: Chanel View Publication.
- [46] Schannel, H., Yeoman, I., Backer, E. 2012. *Family Tourism (Multidisciplinary Perspectives)*. Canada: Chanel View Publication.
- [47] Schiffman, L.G., Kanuk, L. L. 2004. *Nákupní chování*. Brno: Computer Press.
- [48] Swarbrooke, J., Horner, S. 2007. *Consumer Behaviour in Tourism*. 2 vyd. USA: Routledge.
- [49] Theobald, W. 2012. *Global Tourism*. 3 vyd. USA: Routledge.
- [50] Veal, A. J. 2010. *Leisure, Sport and Tourism, Politics, Policy and Planning*. 3 vyd. Cmabridge: CABI.
- [51] Veblen, T. 1994. *The Theory of the Leisure Class*. USA: Courier Dover Publications.
- [52] Woodside, A. Martin, D. 2008. *Tourism Management (Analysis, Behaviour and Strategy)*. Cambridge: CABI.
- [53] Zamazalová, M. 2009. *Marketing obchodní firmy*. Praha : GRADA Publishing.

Rastislav Varga

Tolerancia vo všeobecnej časti Trestného zákona

Tolerance in the general aspect of criminal law

Keywords: *tolerance, criminal standards, criminal act, criminal liability, illegality, age, lunacy, extreme shortage, emergency defense, legitimate use of weapon, allowed risk, exercise of rights and obligations, consent of the victim, use agent, change in the law, effective regret, limitation, damage*

Slovo tolerancia pochádza z latinského slova *tolerare*, čo znamená trpieť, resp. znášať, čo sa považuje ako spôsob myslenia a konania charakterizovaný znášanlivosťou, ktorá bráni potlačovaniu či odsudzovaniu názoru, postoja či konania, ktorý, resp. ktoré nie je všeobecne zdieľaný, resp. zdieľané, vrátane uznania práva inej osoby na prejavenie vlastného názoru, postoja či konania v prípadoch, ktoré si takéto uznanie vo všeobecnosti priamo nevyžadujú. Termín tolerancia sa prvý raz objavil približne v šestnástom storočí, pričom približne od osemnásteho storočia sa termín tolerancia chápe ako duchovný postoj, či už individuálny alebo kolektívny, ktorý každému dáva slobodu vyjadrovať názory a postoje, odlišné od názorov ostatných, pričom sloveso *tolerare* je nielen mnohoznačné, ale aj obsahovo členité. Jeho obsah sa viaže na subjekt, ktorý trpí, no nie na objekt zapríčiňujúci utrpenie. Prvými historickými a zároveň aj filozofickými úvahami snažiacimi sa vysvetliť slovo tolerancia sú úvahy

známeho anglického filozofa a empirika, ktorý sa pokladá aj za jedného zo zakladateľov novovekej filozofie Johna Locka (1632 - 1704), ktorý pojem tolerancia rozoberá vo svojich dielach *Esej o tolerancii* (1667), *Prvý list o tolerancii* (1689), *Druhy list o tolerancii* (1690) a *Tretí list o tolerancii* (1692), pričom však pripúšťa, že pri tolerancii môže ísť o dôsledok skepticizmu, ktorý pripúšťa, že všetky názory majú rovnakú hodnotu a neexistuje pravda alebo hodnota, ktorá by stála za to, aby sme ju naruživo obhajovali. Zároveň však tvrdí, že uplatňovať toleranciu znamená dávať jej hranice.

Vo vzťahu k trestnoprávnym normám je však lepšie hovoriť o opaku tolerancie, čiže o intolerancii, resp. nulovej tolerancii vo vzťahu k porušovaniu týchto noriem. Základnou normou trestného práva je Trestný zákon (zákon č. 300/2005 Zb.), ktorý v § 8 upravuje pojem trestný čin, ktorý definuje ako „protiprávny čin, ktorého znaky sú uvedené v tomto zákone, ak tento zákon neustanovuje inak“, pričom podľa § 19 ods. 1 „páchateľom trestného činu je ten, kto trestný čin spáchal sám.“ Z uvedeného následne vyplýva, že táto základná trestnoprávna norma stanovuje nulovú toleranciu k protiprávnemu činu, ktorého znaky uvedené v Trestnom zákone páchatel' trestného činu svojim konaním naplnil. Uvedená nulová tolerancia však neplatí bezvýhradne, naopak existujú okolnosti, ktoré stanovujú výnimky z nulovej tolerancie uvedenej normy a pri týchto výnimkách je možné hovoriť o určitej forme tolerancie ku konaniu, ktoré vykazuje znaky trestného činu a jeho páchatel'ovi. Predovšetkým ide o okolnosti upravené v § 22 a § 23 Trestného zákona súhrnne nazvané ako Okolnosti vylučujúce trestnú zodpovednosť a okolnosti upravené v § 24 až § 30 Trestného zákona súhrnne nazvané ako Okolnosti vylučujúce protiprávnosť, ale čiastočne aj o ustanovenia o zmene zákona podľa § 84 Trestného zákona, ustanovenia o účinnej l'útosti podľa § 85 a § 86 Trestného zákona, ustanovenia o premlčaní trestného stíhania podľa § 87 a § 88 Trestného zákona a ustanovenia o škode podľa § 125 Trestného zákona.

Čo sa týka okolností vylučujúcich trestnú zodpovednosť, prvou takouto okolnosťou je podľa § 22 Trestného zákona vek (páchateľ'a). Z obsahu

odseku 1. uvedeného paragrafu vyplýva, že kto v čase spáchania činu inak trestného nedovršil štrnásť rok svojho veku, nie je trestne zodpovedný, pričom v odseku 2 uvedeného paragrafu Trestný zákon odlišne upravuje zodpovednosť za trestný čin sexuálneho zneužívania podľa § 201 Trestného zákona, za ktorý nie je zodpovedný ten, kto v čase spáchania činu nedovršil pätnásť rok svojho veku. Uvedený paragraf teda zakotvuje toleranciu voči osobám mladším ako štrnásť (resp. pätnásť) rokov, hoc by i spáchali čin, ktorý by bol inak trestný. Druhou okolnosťou vylučujúcou trestnú zodpovednosť je podľa § 23 Trestného zákona nepríčetnosť. Z obsahu uvedeného paragrafu vyplýva, že kto pre duševnú poruchu v čase spáchania činu inak trestného nemohol rozpoznať jeho protiprávnosť alebo ovládať svoje konanie, nie je za tento čin trestne zodpovedný, ak tento zákon neustanovuje inak. V tomto prípade zákon zakotvuje toleranciu voči konaniu páchatel'a, ktorým spáchal trestný čin, ak tento pre duševnú poruchu nemohol rozpoznať jeho protiprávnosť alebo ovládať svoje konanie.

Obdobne je to aj v prípade okolností upravených v § 24 - § 30 Trestného zákona súhrnne nazvaných ako Okolnosti vylučujúce protiprávnosť činu. Prvou takouto okolnosťou je podľa § 24 Trestného zákona okolnosť krajnej núdze, v zmysle ktorej čin inak trestný, ktorým niekto odvracia nebezpečenstvo priamo hroziace záujmu chránenému týmto zákonom, nie je trestným činom, pričom nejde o krajnú núdzu, ak bolo možné nebezpečenstvo priamo hroziace záujmu chránenému týmto zákonom za daných okolností odvrátiť inak alebo ak spôsobený následok je zjavne závažnejší ako ten, ktorý hrozil. Rovnako nejde o krajnú núdzu, ak ten, komu nebezpečenstvo priamo hrozilo, bol podľa všeobecne záväzného právneho predpisu povinný ho znášať. V tomto smere zákon stanovuje toleranciu voči konaniu, ktorým niekto odvracia nebezpečenstvo priamo hroziace záujmu chránenému týmto zákonom, avšak zároveň stanovuje z tejto tolerancie výnimku, v prípade, ak bolo možné nebezpečenstvo priamo hroziace záujmu chránenému týmto zákonom za daných okolností odvrátiť inak alebo ak spôsobený následok je zjavne závažnejší ako ten, ktorý hrozil a rovnako

tak, ak ten, komu nebezpečenstvo priamo hrozilo, bol podľa všeobecne záväzného právneho predpisu povinný ho znášať. Druhou takouto okolnosťou je podľa § 25 Trestného zákona okolnosť nutnej obrany, podľa ktorej čin inak trestný, ktorým niekto odvracia priamo hroziaci alebo trvajúci útok na záujem chránený týmto zákonom, nie je trestným činom, čiže zákon toleruje konanie, ktorým niekto odvracia priamo hroziaci alebo trvajúci útok na záujem chránený týmto zákonom. Aj v tomto prípade zákon stanovuje výnimku z tolerancie takéhoto konania, keď konštatuje, že nejde o nutnú obranu, ak obrana bola celkom zjavne neprimeraná útoku, najmä k jeho spôsobu, miestu a času, okolnostiam vzťahujúcim sa k osobe útočníka alebo k osobe obrancu. Avšak paradoxne nasledovne zákon zakotvuje výnimku z výnimky, čiže konanie, ktoré je v rámci uvedenej výnimky tolerovateľné a to takým spôsobom, že stanovuje, že ten, kto odvracia útok spôsobom uvedeným v odseku 2, nebude trestne zodpovedný, ak konal v silnom rozrušení spôsobenom útokom, najmä v dôsledku zmätku, strachu alebo zľaknutia. Treťou takouto okolnosťou je podľa § 26 Trestného zákona okolnosť oprávneného použitia zbrane, ktorá stanovuje, že použitie zbrane v súlade so zákonom nie je trestným činom, pričom za použitie zbrane v súlade so zákonom sa považuje aj jej použitie proti inému vo svojom obydľí na ochranu života, zdravia alebo majetku, ak osoba do obydľia neoprávnene vnikne alebo v ňom neoprávnene zotrvá a nejde o nutnú obranu, čo neplatí, ak bola pritom inému úmyselne spôsobená smrť. V tomto prípade zákon toleruje použitie zbrane, pokiaľ je použitá v súlade so zákonom, za čo sa považuje aj jej použitie vo svojom obydľí na ochranu života, zdravia alebo majetku voči osobe, ktorá do neho vnikla alebo v ňom neoprávnene zotrvala. Aj z tohto konania zákon zakotvil výnimku, keď stanovuje, že nie je možné toto konanie tolerovať bezvýhradne a to v prípade, ak by ním bola inému úmyselne spôsobená smrť. Štvrtou takouto okolnosťou je podľa § 27 Trestného zákona okolnosť dovoleného rizika, podľa ktorej čin inak trestný nie je trestným činom, ak niekto v súlade s dosiahnutým stavom poznania vykonáva spoločensky prospešnú činnosť v oblasti výroby a výskumu, ak spoločensky prospešný

výsledok, ktorý sa od vykonávania činu očakáva, nemožno dosiahnuť bez rizika ohrozenia záujmu chráneného týmto zákonom, pričom nejde o dovolené riziko, ak výsledok, ku ktorému čin smeruje, celkom zjavne nezodpovedá miere rizika alebo vykonávanie činu odporuje všeobecne záväznému právnemu predpisu, verejnému záujmu, zásadám ľudskosti alebo sa prieči dobrým mravom. Na tomto mieste je zakotvená tolerancia zákona voči riziku, ktoré vzniká pri výrobe a výskume v oblasti spoločensky prospešnej činnosti, ak spoločensky prospešný výsledok, ktorý sa od konania očakáva nemožno dosiahnuť bez ohrozenia záujmu chráneného týmto zákonom. Avšak aj v tomto prípade zákon dodáva, že nie je možné tolerovať riziko ak výsledok, ku ktorému čin smeruje, celkom zjavne nezodpovedá miere rizika alebo vykonávanie činu odporuje všeobecne záväznému právnemu predpisu, verejnému záujmu, zásadám ľudskosti alebo sa prieči dobrým mravom. Piatou okolnosťou vylučujúcou protiprávnosť činu je podľa § 28 Trestného zákona okolnosť výkonu práva a povinnosti, podľa ktorej čin inak trestný nie je trestným činom, ak ide o výkon práva alebo povinnosti vyplývajúcich zo všeobecne záväzného právneho predpisu, z rozhodnutia súdu alebo iného orgánu verejnej moci, z plnenia pracovných či iných úloh alebo zo zmluvy, ktorá neodporuje všeobecne záväznému právnemu predpisu ani ho neobchádza; spôsob výkonu práv a povinností nesmie odporovať všeobecne záväznému právnemu predpisu, pričom uvedené ustanovenie sa nepoužije, ak bol spáchaný trestný čin genocídia podľa § 418, trestný čin nedobrovoľného zmiznutia podľa § 420a alebo trestný čin neľudskosti podľa § 425 splnením nariadenia, príkazu, rozkazu alebo pokynu orgánu výkonnej moci alebo nadriadeného a rovnako uvedené ustanovenie sa nepoužije, ak bol spáchaný trestný čin vojnového bezprávia podľa § 433 splnením nariadenia, príkazu, rozkazu alebo pokynu orgánu výkonnej moci alebo nadriadeného, okrem prípadu, ak osoba, ktorá plnila také nariadenie, príkaz, rozkaz alebo pokyn mala zákonnú povinnosť splniť také nariadenie, príkaz, rozkaz alebo pokyn, alebo nevedela, že také nariadenie, príkaz, rozkaz alebo pokyn je nezákonné, alebo obsah takého nariadenia, príkazu, rozkazu alebo pokynu

nenasvedčoval, že je nezákonné. V tomto prípade zákon zakotvuje toleranciu ku konaniu, ktoré by inak bolo trestným činom, avšak v dôsledku toho, že uvedené konanie nastalo pri výkone práva alebo povinnosti, ktorá vyplynula zo všeobecne záväzného právneho predpisu, prípadne z rozhodnutia súdu alebo iného orgánu verejnej moci, alebo z plnenia pracovných či iných úloh alebo zo zmluvy, ktorá neodporuje všeobecne záväznému právnomu predpisu ani ho neobchádza zákon stanovuje tolerovateľnosť tohto konania, avšak zároveň dodáva, že takéto konanie nie je možné tolerovať v prípade, ak by bol spáchaný trestný čin genocídia, trestný čin nedobrovoľného zmiznutia alebo trestný čin neľudskosti splnením nariadenia, príkazu, rozkazu alebo pokynu orgánu výkonnej moci alebo nadriadeného a rovnako uvedené konanie nie je tolerovateľné, ak by bol spáchaný trestný čin vojnového bezprávia splnením nariadenia, príkazu, rozkazu alebo pokynu orgánu výkonnej moci alebo nadriadeného, okrem prípadu, ak osoba, ktorá plnila také nariadenie, príkaz, rozkaz alebo pokyn mala zákonnú povinnosť splniť také nariadenie, príkaz, rozkaz alebo pokyn, alebo nevedela, že také nariadenie, príkaz, rozkaz alebo pokyn je nezákonné, alebo obsah takého nariadenia, príkazu, rozkazu alebo pokynu nenasvedčoval, že je nezákonné. Šiestou okolnosťou vylučujúcou protiprávnosť je podľa § 29 Trestného zákona okolnosť súhlasu poškodeného, podľa ktorej čin inak trestný nie je trestným činom, ak bol vykonaný so súhlasom poškodeného a nesmeruje proti jeho životu alebo zdraviu. Nejde o súhlas poškodeného, ak súhlas nebol daný vopred, nebol vážny a dobrovoľný alebo ak v súvislosti s ním bol spáchaný iný trestný čin. V tomto prípade zákon toleruje konanie, ktorým poškodenému vzniká škoda v prípade ak tejto škode dal súhlas, avšak tento súhlas musí byť daný vopred, musí byť vážny a dobrovoľný. Zákon však odmieta tolerovať konanie, ktorým by došlo v súvislosti s týmto súhlasom k spáchaniu iného trestného činu, resp. ak by spáchaný čin smeroval proti životu a zdraviu poškodeného. Siedmou a poslednou okolnosťou vylučujúcou protiprávnosť je podľa § 30 Trestného zákona okolnosť použitia agenta (v trestnom konaní), podľa ktorej čin inak trestný nie je trestným činom, ak ním agent

ustanovený podľa osobitného predpisu pri odhaľovaní trestného činu a pri zisťovaní jeho páchatel'a ohrozí alebo poruší záujem chránený týmto zákonom len preto, že bol k tomu donútený zločineckou skupinou alebo teroristickou skupinou, v ktorej pôsobí, alebo ak spácha taký čin v dôvodnej obave o život alebo zdravie svoje alebo blízkej osoby. Toto ustanovenie neplatí, ak agent spácha trestný čin úkladnej vraždy podľa § 144, vraždy podľa § 145, znásilnenia podľa § 199, sexuálneho násillia podľa § 200, sexuálneho zneužívania podľa § 201, všeobecného ohrozenia podľa § 284 ods. 2 až 4, ohrozenia bezpečnosti vzdušného dopravného prostriedku a lode podľa § 291, zavlčenia vzdušného dopravného prostriedku do cudziny podľa § 293, vlastizrady podľa § 311, úkladov proti Slovenskej republike podľa § 312, teroru podľa § 313, § 314, záškodníctva podľa § 315, § 316, sabotáže podľa § 317, vyzvedačstva podľa § 318, genocídia podľa § 418, terorizmu a niektorých foriem účasti na terorizme podľa § 419 alebo neľudskosti podľa § 425 alebo ak uvedeným činom spôsobí ťažkú ujmu na zdraví alebo smrť. Čin inak trestný uvedený v § 332 až 335 a v § 336 ods. 2 spáchaný na účely odhalenia trestného činu alebo zistenia páchatel'a trestného činu podľa § 326, § 328 až 331 alebo § 336 ods. 1 spôsobom ustanoveným v Trestnom poriadku nie je trestným činom. V tomto poslednom prípade zákon stanovuje toleranciu ku konaniu agenta, ktorým došlo k ohrozeniu alebo porušeniu záujmu chráneného Trestným zákonom, ak bol tento k tomu donútený zločineckou alebo teroristickou skupinou, v ktorej pôsobí, príp. ak spácha uvedený čin v dôsledku obavy o svoj život alebo zdravie, resp. o život alebo zdravie blízkej osoby. Zároveň zákon explicitne vymenúva trestné činy, ktoré nie je možné tolerovať, aj keď by sa ich dopustil agent. V odseku 3 uvedeného paragrafu však zákon rovnako explicitne vymenúva trestné činy, ktoré nie sú trestné ak sa ich dopustí agent na účely odhalenia trestných činov taxatívne vymenovaných, resp. na účely odhalenia páchatel'a uvedených trestných činov.

Ďalšou výnimkou z nulovej tolerancie trestného zákona sú ustanovenia o zmene zákona podľa § 84 Trestného zákona a ustanovenia o účinnej lútosti podľa § 85 a § 86 Trestného zákona. Podľa § 84 Trestného zákona

trestnosť činu, ktorý mal v čase spáchania znaky niektorého trestného činu uvedeného v osobitnej časti tohto zákona, zaniká, ak neskorší zákon ustanoví, že tento čin nie je trestným činom. V tomto prípade zákon stanovuje toleranciu ku konaniu, ktoré síce v čase spáchania skutku bolo trestným činom, avšak v dôsledku novej právnej úpravy jeho trestnosť zanikla z dôvodu, že novšia právna úprava takéto konanie páchatel'a nepostihuje ako trestný čin.

V § 85 zákon stanovuje toleranciu k explicitne vymenovaným trestným činom (šírenia nebezpečnej ľudskej nákazlivej choroby podľa § 163, ohrozovania zdravia závadnými potravinami a inými predmetmi podľa § 168, brania rukojemníka podľa § 185, legalizácie príjmu z trestnej činnosti podľa § 233, § 234, porušovania povinnosti pri správe cudzieho majetku podľa § 238, porušovania predpisov o obehu tovaru v styku s cudzinou podľa § 254, porušovania predpisov o nakladaní s kontrolovaným tovarom a technológiami podľa § 255, § 256, § 257, ohrozenia devízového hospodárstva podľa § 258, skresľovania údajov hospodárskej a obchodnej evidencie podľa § 260, poškodzovania finančných záujmov Európskych spoločenstiev podľa § 263, ohrozenia obchodného, bankového, poštového, telekomunikačného a daňového tajomstva podľa § 264, skrátene dane a poisťného podľa § 276, všeobecného ohrozenia podľa § 284, poškodzovania a ohrozovania prevádzky všeobecne prospešného zariadenia podľa § 286, ohrozenia a poškodenia životného prostredia podľa § 300, § 301, vlastizrady podľa § 311, úkladov proti Slovenskej republike podľa § 312, teroru podľa § 313, § 314, záškodníctva podľa § 315, § 316, sabotáže podľa § 317, vyzvedačstva podľa § 318, ohrozenia utajovanej skutočnosti podľa § 319, § 320, ohrozenia dôvernej skutočnosti a vyhradenej skutočnosti podľa § 353, vzbury väzňov podľa § 358, šírenia poplašnej správy podľa § 361, § 362, genocídia podľa § 418, terorizmu a niektorých foriem účasti na terorizme podľa § 419, neľudskosti podľa § 425 a používania zakázaného bojového prostriedku a nedovoleného vedenia boja podľa § 426), ktorých spáchanie mieni tolerovať, ak páchatel' dobrovoľne škodlivý následok trestného činu zamedzil alebo napravil, alebo urobil o takomto trestnom

čine oznámenie v čase, keď sa škodlivému následku trestného činu mohlo ešte zabrániť, pričom oznámenie treba urobiť orgánu činnému v trestnom konaní alebo Policajnému zboru, vojak môže toto oznámenie urobiť aj svojmu nadriadenému alebo služobnému orgánu a osoba vo výkone trestu odňatia slobody alebo vo výkone väzby aj príslušníkovi Zboru väzenskej a justičnej stráže.

V § 86 zákon zasa stanovuje toleranciu k explicitne vymenovaným trestným činom s výslovným uvedením podmienok, ktoré musí ich páchatel splniť na to, aby takéto konanie mohlo byť zákonom tolerovateľné. V tomto prípade ide o trestné činy zanedbania povinnej výživy podľa § 207, ak trestný čin nemal trvalo nepriaznivé následky a páchatel svoju povinnosť dodatočne splnil skôr, než sa súd odobral na záverečnú poradu, resp. zanedbania povinnej výživy podľa § 207, ak úrad práce, sociálnych vecí a rodiny poskytol oprávnenému náhradné výživné podľa osobitého predpisu v plnej výške podľa rozhodnutia súdu o výživnom, ak trestný čin nemal trvalo nepriaznivé následky a páchatel úradu práce, sociálnych vecí a rodiny uhradil náhradu za poskytnuté náhradné výživné, skôr než sa súd odobral na záverečnú poradu, trestný čin nevyplatenia mzdy a odstupného podľa § 214, ak trestný čin nemal trvalo nepriaznivé následky a páchatel svoju povinnosť dodatočne splnil najneskôr do 60 dní od dokonania trestného činu, trestný čin zneužitia účasti na hospodárskej súťaži podľa § 250, ak páchatel svojím konaním umožnil podnikateľovi alebo inej právnickej osobe splniť podmienky pre neuloženie alebo zníženie pokuty podľa zákona upravujúceho ochranu hospodárskej súťaže, trestný čin neodvedenia dane a poistného podľa § 277 ods.1 alebo nezaplatenia dane a poistného podľa § 278 ods.1, ak splatná daň a jej príslušenstvo alebo poistné boli dodatočne zaplatené najneskôr v nasledujúci deň po dni, keď sa páchatel po skončení jeho vyšetrovania mohol oboznámiť s jeho výsledkami, trestný čin založenia, zosnovania a podporovania zločineckej skupiny podľa § 296 alebo založenia, zosnovania a podporovania teroristickej skupiny podľa § 297, ak páchatel urobil dobrovoľne oznámenie orgánu činnému v trestnom konaní alebo Policajnému zboru o zločineckej skupine alebo

terroristickej skupine a jej činnosti v čase, keď nebezpečenstvo, ktoré hrozilo z jej ďalšej činnosti, sa mohlo ešte odstrániť, pričom vojak môže toto oznámenie urobiť aj svojmu nadriadenému alebo služobnému orgánu a osoba vo výkone trestu odňatia slobody alebo vo výkone väzby aj príslušníkovi Zboru väzenskej a justičnej stráže, trestný čin podplácania podľa § 332, § 333, alebo § 335 a nepriamej korupcie podľa § 336 ods. 2, ak páchatel' úplatok poskytol alebo sľúbil len preto, že bol o to požiadaný, a urobil o tom dobrovoľne bez odkladu oznámenie orgánu činnému v trestnom konaní alebo Policajnému zboru, vojak môže toto oznámenie urobiť aj svojmu nadriadenému alebo služobnému orgánu a osoba vo výkone trestu odňatia slobody alebo vo výkone väzby aj príslušníkovi Zboru väzenskej a justičnej stráže.

Čiastočne je možné za výnimku z nulovej tolerancie považovať aj ustanovenia § 87 a § 88 Trestného zákona o premlčaní trestného stíhania, v ktorých zákon stanovuje pre jednotlivé trestné činy jednotlivé obdobia, po uplynutí ktorých toleruje konanie, ktoré naplnilo znaky toho – ktorého trestného činu. Zároveň zákon stanovuje aj prípady, kedy sa premlčanie trestného stíhania prerušuje, ako aj odkazom na príslušnú hlavu osobitnej časti trestného zákona stanovuje, ktoré trestné činy, s výnimkou explicitne vymenovaných trestných činov sa nepremlčujú, teda ktorých spáchania ani po uplynutí príslušnej premlčacej doby nie je možné tolerovať.

Rovnako za určitú obdobu výnimky z nulovej tolerancie Trestného zákona je možné považovať ustanovenia o škode podľa § 125 Trestného zákona, avšak iba vo vzťahu k trestným činom, pri ktorých je škoda kvalifikačným znakom ich skutkovej podstaty, pričom pri uvedených skutkoch Trestný zákon toleruje konanie, ktorým nebola spôsobená škoda vyššia ako 266,- eur a nepovažuje ho za trestný čin.

Záverom je treba uviesť, že uvedené výnimky z nulovej tolerancie trestného zákona neplatia automaticky a bezvýhradne, ale je potrebné ich citlivo posudzovať a aplikovať na každý jeden skutok osobitne, so zreteľom na jeho výnimočnosť a s prihliadnutím na okolnosti a to najmä na miesto, čas a spôsob jeho spáchania...

Summary

This article provides insight at tolerance, resp. rather intolerance of criminal standards contained in the Criminal Code in relation to the violations of them and then exceptions to these standards that define under what conditions and to what extent it is possible to tolerate the procedure, primarily to the circumstances provided for in § 22 and § 23 of the Criminal Code collectively known as Circumstances excluding criminal responsibility and the circumstances provided for in § 24 to § 30 of the Criminal Code collectively known as Circumstances excluding illegality, but partly also to the provisions of the Criminal Code amending the Act pursuant to § 84 of the Criminal Code, provisions on effective regret under § 85 and § 86 of the Criminal Code, provisions on limitation of prosecution under § 87 and § 88 of the Criminal Code and provisions for damages under § 125 of the Criminal Code.

- [1] NR SR, 2012 Zákony 2012/Trestný zákon, Žilina, Poradca s.r.o., 912 s., ISSN 1335-6127

Urszula Legierska

***Dydaktyka szkoły wyższej. Wybrane problemy,
praca zbiorowa, red. Ulrich Schrade, Oficyna
Wydawnicza Politechniki Warszawskiej,
Warszawa 2010, 112 s.***

Opracowanie to, jak przeczytamy we wstępie, zajmuje się pedagogiką szkoły wyższej i jest pracą zbiorową napisaną przez trzech Autorów o wieloletnim doświadczeniu dydaktycznym: prof. Bogusława Wolniewicza (część I), prof. Ulricha Schradego (część II) oraz dr Ewę Stanisławiak (część III). Dzięki takiemu doborowi Autorów zyskujemy opracowanie praktycznych kwestii związanych z dydaktyką, przydatnych młodym asystentom. Dla osób wchodzących do świata nauki, przyszłych wykładowców zdecydowanie większe znaczenie ma wiedza czynnych zawodowo od wielu lat nauczycieli akademickich, niż sztywne teorie naukowe często oderwane od rzeczywistości.

Każda z części tworzy odrębną całość. Część I. *Z pedagogiki ogólnej* zawiera dwa rozdziały: *Idea szkoły wyższej* oraz *Szkolnictwo w epoce duchowego zamętu*. Część II. *Dydaktyka szkoły wyższej* jest rozbita na cztery tematy: *Pedagogika jako wiedza o wychowaniu*, *Cele i zasady nauczania w szkole wyższej*, *Formy kształcenia akademickiego* oraz *Blaski i cienie kariery akademickiej*. Część III. *Z psychologii nauczania* składa się z następujących rozdziałów: *Studenci w świetle psychologii rozwoju człowieka*, *Motywowanie do uczenia się*, *Znaczenie kar i nagród*, *O wyższości nagradzania* oraz *Radzenie sobie ze stresem nauczania*.

Podręcznik napisany jest w formie skryptu – jest to krótkie opracowanie zawierające najważniejsze informacje z wybranych przez Autorów dziedzin. W części poświęconej psychologii nauczania został dodatkowo zamieszczony słowniczek ważniejszych terminów użytych w tekście. Jest to bardzo dobry zabieg, pozwalający na szybkie przyswojenie istotnej termi-

nologii, który z korzyścią dla czytelnika mógłby zostać również zastosowany w pozostałych częściach.

Wolniewicz swoją część rozpoczął od słów Henryka Kamieńskiego, iż *nauczycielstwo – rzecz wielka, nieśmiertelna*. Jest to adekwatne stwierdzenie dotyczące tegoż opracowania. Ta część skryptu cechuje się dużym skierowaniem czytelnika na pedagogikę aksjocentryczną. Sam Autor nadmienia, że jest jej zwolennikiem.

Moim zdaniem dużą zaletą tej części skryptu jest bezpośredniość wyrażonych opinii. Czytelnik oczywiście zawsze ma możliwość pozostać przy swoim zdaniu, jednak pod wpływem argumentów przytoczonych przez Autora może chcieć je zmienić. „Studia nie są dla wszystkich, bo pewnych myśli niektóre umysły po prostu nie przyjmą”. Jest to radykalne twierdzenie, ale w obecnych czasach wydaje się wysoce adekwatne. Niestety wiele osób o tym zapomina, albo chce być poprawnym politycznie i nie porusza tej kwestii. A przecież doskonale widać w trakcie zajęć, że niektóre osoby nie znajdują się we właściwym miejscu. To presja społeczeństwa, jak również w dalszej części zauważa Autor, skłania ich do trwania na studiach.

Autor porusza także inne kontrowersyjne kwestie jak rola instytucji Rzecznika Praw Dziecka/Ucznia czy kwestia dyscypliny. Stanowisko Wolniewicza opiera się na teorii aksjocentrycznej i przez to wielu czytelnikom może wydawać się szokujące. Ale czy nie o to chodzi? Żeby czytając zastanowić się nad omawianymi kwestiami? Poddając w wątpliwość przyjęte zasady rozumowania możemy je zrewidować, bądź przeciwnie – znaleźć argumenty świadczące na korzyść naszego poglądu.

Druga część skryptu zajmuje się bardziej teoretycznymi zagadnieniami przedstawiając chociażby jak wyglądają poszczególne rodzaje zajęć na uczelniach wyższych, zasady kształcenia czy prowadzenia zajęć. Jest to wiedza przydatna, chociaż samo zapoznanie się z nią nie powoduje, że przedmiot będzie prowadzony w sposób ciekawy – trzeba jeszcze chcieć i umieć wprowadzić je w życie. Schrade również jest zwolennikiem aksjocentrycznej teorii pedagogiki. W związku z tym przedstawia nam szkołę wyższą jako elitarną, tj. „nastawioną na zdolnych i wybitnie zdolnych”.

Przedstawione w tej części skryptu rady bądź zasady (w zależności od rozumienia ich przez czytelnika) sugerują, jak powinien zachowywać się wykładowca, na co powinien kłaść szczególny nacisk prowadząc zajęcia. Są to zagadnienia znane jak możliwość skupienia uwagi, stosowanie środków multimedialnych czy kwestia improwizacji. Jednak warto zapoznać się z nimi, przemyśleć je pod kątem prowadzenia własnych zajęć. Jest to możliwe właśnie dzięki skrypcowi, który zbiera tę wiedzę w jednym miejscu i porządkuje ją, ułatwiając tym samym czytelnikowi analizę własnych zachowań.

W trzeciej części Stanisławiak podaje w ciekawy i przystępny sposób wiele istotnych informacji psychologicznych dla każdego przyszłego wykładowcy. Mimo, że duża część wiedzy wydaje się być wiedzą powszechną, to pozycja ta odgrywa rolę porządkującą, zbierając w jednym miejscu najważniejsze zagadnienia. Każdy słyszał o dorosłych (w większości mężczyzn) „kurczowo trzymających się matczynej spódnicy”, ale nie każdy jest w stanie podać i rozwinąć nazwy syndromu „pralki i lodówki”, boomerang kids czy syndromu zagraconego gniazda.

Dalej Autorka skupia się na uczeniu się osób dorosłych. Znowu jest to istotne zagadnienie dla nauczycieli akademickich, ale również samych studentów – rozumiejąc dany problem jesteśmy w stanie lepiej sobie z nim radzić. Po przeczytaniu skryptu spokojnie można wytłumaczyć studentowi dlaczego mimo długiej nauki nie udało mu się zaliczyć egzaminu. Pojawia się tutaj „złudzenie zrozumienia”. Poza tym Autorka zadaje pytania z cyklu: *Co może zrobić w danej sytuacji wykładowca?* Jest to bardzo dobry sposób na zwrócenie uwagi na możliwe drogi udzielania wsparcia studentom i poprawy jakości zajęć. Takich pytań i odpowiedzi na nie powinno być zdecydowanie więcej, także w pozostałych częściach skryptu.

W kolejnych rozdziałach zostały poruszone zagadnienia dotyczące motywacji, zadowolenia, kar i nagród. Dużą zaletą skryptu jest przedstawianie omawianych teorii na przykładach studentów i wykładowców, dzięki czemu łatwiej zrozumieć przekazywane treści. Wg mnie dużą wartość dla wykładowców ma rozdział zatytułowany *Jak karać?* Jest to umiejętność

niezwykle trudna do opanowania, przede wszystkim dlatego, że wiele osób nie widzi tutaj potrzeby głębszej analizy problemu.

Dla mnie osobiście najciekawsza była ostatnia część pt. *Radzenie sobie ze stresem nauczania*. Zawiera ona odpowiedzi na wiele pytań dręczących młodych wykładowców. Czy to moja wina, że studenci mają takie kiepskie oceny na zaliczeniu? Czy osoby rozmawiające w trakcie zajęć robią to, bo są znudzeni? Itp. Po przeczytaniu tego rozdziału pojawia się jednak pewien niedosyt. Są to na tyle istotne informacje, że chciałoby się dowiedzieć więcej na ich temat. Dlatego, moim zdaniem, dobrym pomysłem byłoby zamieszczenie spisu literatury polecanej do rozwinięcia tych tematów dla osób, które chcą dowiedzieć się więcej.

Można stwierdzić, że rozdział dotyczący psychologii nauczania jest godny polecenia szerokiemu kręgowi odbiorców, a w szczególności studentom, doktorantom i młodym asystentom. Zapotrzebowanie na tego typu opracowania ułatwiające zrozumienie codziennych problemów tej grupy wydaje się ogromne. Dodatkowo Autorka posługuje się językiem zrozumiałym dla wszystkich. Unikając nadmiernej terminologii sprawia, że książka nie jest skierowana tylko do ograniczonego kręgu fachowców z danej dziedziny, ale do szerokiego kręgu odbiorców. Z drugiej strony przy użyciu „nowych” pojęć są podawane definicje oraz dobrze obrazujące je przykłady (np. atrybucja w służbie ego i analiza sytuacji: *Dlaczego moja przyjaciółka dostała 2.0 z kolokwium, podczas gdy ja otrzymałam 5,0 ?*).

Zdaję sobie sprawę, że Autorzy skryptu byli ograniczeni ilością zaprezentowanego przez nich materiału i z tego względu musieli dokonać wyboru omawianych zagadnień. Poruszone przez nich problemy z pewnością są tymi podstawowymi, mimo to gdyby udało się poszerzyć objętość materiału byłoby to tylko z korzyścią dla czytelnika.

Sądę, że skrypt *Dydaktyka szkoły wyższej. Wybrane problemy* z pewnością doczeka się kolejnych wydań, gdyż jest to zwięzłe i treściwe opracowanie bardzo istotnej problematyki dla kadry nauczycieli akademickich. Dodatkowo Autorzy posługują się językiem zrozumiałym dla wszystkich. Unikając skomplikowanej terminologii sprawiają, że książka nie jest skierowana

rowana tylko do ograniczonego kręgu fachowców z danej dziedziny, ale do szerokiego kręgu odbiorców.

Agnieszka Zagoździńska

***Dydaktyka szkoły wyższej. Wybrane problemy,
praca zbiorowa, red. Ulrich Schrade, Oficyna
Wydawnicza Politechniki Warszawskiej,
Warszawa 2010, 112 s.***

„Dydaktyka szkoły wyższej. Wybrane problemy” to pozycja literaturowa mogąca budzić kontrowersje. Jest to praca zbiorowa pod redakcją Ulricha Schradego, w której przedstawiono trzy różniące się między sobą idee. Zarówno zwolennicy tradycyjnej szkoły, jak i nowoczesnej, nastawionej na samorozwój ucznia, znajdują w opracowaniu elementy budzące gorący sprzeciw jak i teorie zgodne z własnymi odczuciami. Aby jednak w pełni zgłębić zagadnienia dydaktyki szkoły wyższej warto zajrzeć do środka.

Pierwsza część autorstwa Bogusława Wolniewicza dotyczy pedagogiki ogólnej. Autor przedstawia ogólną ideę podziału szkolnictwa wraz z rolą szkolnictwa wyższego w kształtowaniu szeroko pojętej inteligencji. Drugim zagadnieniem jest podział współczesnej pedagogiki na dwa nurty określane jako lewo- i prawoskrętne.

Wyróżnione przez autora typy szkół jako form nauczania zawierają zarówno podział ze względu na sposób kontaktu nauczyciela z uczniem (indywidualny bądź zbiorowy), jak i na sposób doboru uczniów. Szkoła wyższa została zdefiniowana jako dostosowująca swój poziom nauczania do poziomu aktualnego stanu nauki w danej dziedzinie. Szkoła ta według autora nie dostosowuje poziomu do możliwości i poziomu umysłowego uczniów. Na podstawie obserwacji kierunków rozwoju aktualnego szkolnictwa wyższego widoczna jest tendencja do obniżania poziomu ze względu na niski stan wiedzy uczniów przychodzących na studia. Za obecny stan rzeczy autor obarcza winą grupę społeczną, którą nazywa pedologami. Grupa ta dąży do reformacji szkół niższych i wyższych w kierunku wyrównywania szans, co jest jednoznaczne z obniżaniem poziomu. Dążenie do

opiekuńczości szkoły jest poddane ostrej krytyce, co jest zgodne z odczuciami wielu nauczycieli akademickich i niektórych doktorantów. Należałoby zwrócić uwagę na sposób finansowania uczelni wyższych i wpływu na konieczność przyjmowania a dalej utrzymywania studentów słabych i bardzo słabych, co powoduje konieczność obniżania poziomu nauczania do potrzeb tych osób. Z drugiej strony ogólna tendencja do łagodzenia wymagań jest widoczna nie tylko na uczelni wyższej. Porównanie szkoły wyższej i niższej do sportu amatorskiego i wyczynowego może budzić skojarzenia niezgodne z intencją autora. We współczesnym sporcie wraz z podnoszeniem poprzeczki do granic możliwości ludzkiego organizmu, obserwuje się tendencję do dopuszczania do rywalizacji zawodników zażywających różnego rodzaju leki. Ich wpływ na organizm i osiągnięte wyniki może być znikomy, należy jednak poddać w wątpliwość fakt dopuszczania do zawodów osób zażywających lekarstwa, czyli chorych. To samo dotyczy szkoły wyższej, społecznie akceptowane jest dopuszczanie do egzaminów osób stosujących różnego rodzaju wspomagacze. Są to nie tylko wszelkiego rodzaju pomoce naukowe ale i ściągki. Obecny program nauczania przy bardzo wysokich wymaganiach zmniejsza liczbę ćwiczeń, na których student mógłby nauczyć się i utrwalić wiedzę potrzebną później do egzaminów. Zmniejszanie liczby bądź brak ćwiczeń laboratoryjnych z kolei implikuje konieczność obniżania wymagań. Proces ten w całości jest zgodny z tendencją „równania w dół” opisywanej przez autora.

Społeczna rola warstwy przewodniej społeczeństwa m.in. kształconej przez szkoły wyższe zaprezentowana jest jako ideologicznie spójna koncepcja zawierająca zarówno grupy działaczy jak i inteligencji. Cechy osobowości wyróżnione jako klasyfikujące daną osobę jako działacza politycznego, gospodarczego lub społecznego nie muszą klasyfikować jej jako inteligencji i odwrotnie. Czy osoba posiadająca cechy tylko z jednej z tych grup może stanowić w perspektywie prawdziwie dobrą i skuteczną kadrę? Autor podkreśla, że cechy tych grup mogą się przenikać, jednak wydaje się to zjawiskiem rzadkim pośród studentów. Koncepcja wydaje się całkowicie słuszna, jednak w ogromnej masie absolwentów „produkowanych” przez

szkoły wyższe jednostek wybitnych, nadających się na stanowiska kierownicze jest niewiele. Liczba studentów, a przede wszystkim kierunków ogólnie określanych jako zarządzanie powoduje znaczne obniżenie wartości dyplomu szkoły wyższej. Jest to poważny problem, gdyż zderzenie wizji absolwenta będącego elitą społeczną z rzeczywistością jest dość drastyczne. Szkoły wyższe kształcą ogromne ilości osób nie mające konkretnego zawodu bądź też niezdatnych do tego zawodu i w żaden sposób nie kwalifikujących się ani jako baza kadrowa, ani tym bardziej jako kadra, zarówno z punktu widzenia umiejętności jak i mentalności. Wykres obrazujący bazę kadrową w społeczeństwie jest we współczesnym szkolnictwie utopijny. Proporcje pomiędzy ogółem społeczeństwa, bazą kadrową, a rzeczywistą kadrą nie koniecznie muszą być takie jak prezentowane przez autora. W ogólności sposób i kierunki kształcenia powinny dążyć do koncepcji głoszonej przez autora, jednak to wymagałoby zmiany sposobu myślenia społeczeństwa jako takiego i odrzucenia idei „studia wyższe dla każdego”.

W dalszej części autor przedstawia koncepcję szkolnictwa wyższego w epoce duchowego zamętu. Rozłam na pedagogikę lewo- i prawoskrętną, a także wielkiej przepaści pomiędzy nimi wydaje się faktem. Silne dążenie w stronę lewą jest bardzo widoczne zarówno w pedagogice jak i w całym społeczeństwie. Analiza tego nurtu przeprowadzona przez autora jest niepełna. Właściwie ogranicza się do całkowitej krytyki strony lewoskrętnej. Brakuje odniesienia do wpływu pedagogiki prawoskrętnej na rozwój ucznia. W odróżnieniu od pierwszej części opracowania, w drugiej części Bogusław Wolniewicz daje się ponieść silnym emocjom, nie dostarczając rzetelnego opracowania, pozwalającego czytelnikowi wyrobić sobie własną opinię na podstawie argumentów. Dla wielu osób, szczególnie ludzi nauki, odniesienie do tradycji chrześcijańskiej oraz papieskiego autorytetu może być niewystarczające aby przyjąć pewną koncepcję jako pewnik. Brak krytycznego spojrzenia na nurt prawoskrętny może wywołać reakcję odwrotną od zamierzonej. Negatywne skutki przesunięcia w lewą stronę są widoczne w szkolnictwie niższym, ale też zaczynają być coraz silniejsze w szkolnictwie wyższym.

Utrata funkcji wychowawczej szkoły w dużej mierze jest spowodowana reformatorską działalnością pedologów. Opisywane teorie nie są bezpodstawne, jednak koncentracja na zgubnym wpływie reform powoduje pominięcie innych równie ważnych przyczyn owej utraty. Nie można się nie zgodzić że część winy za utratę autorytetu szkoły ponoszą sami rodzice, a nawet nauczyciele. Rodzice niejednokrotnie podważają kompetencje nauczycieli, mają do nich pretensje, a nawet krytykują ich w obecności dzieci. Uczeń przychodzi do szkoły z wpojonym przekonaniem, że to nauczyciel jest zły, a nawet głupi. Oczywiście to zazwyczaj dotyczy uczniów słabych, którzy nie radzą sobie z materiałem, ale również nie pracują nad jego przyswojeniem. Uczniowie lepsi zazwyczaj mają wpojony szacunek do nauczyciela. I w tym przypadku za utratę autorytetu niejednokrotnie ponoszą winę sami nauczyciele, którzy wykazują się niekompetencją w swojej dziedzinie, a złapani na pomyłce nie potrafią się przyznać do błędu, nawet jeśli uczeń, zapewne motywowany przez rodziców, odszuka informację w literaturze i zaprezentuje nauczycielowi wynik. Podważanie wiedzy zawartej w literaturze fachowej przez nauczyciela w szkole niższej grozi całkowitą utratą zaufania ucznia i autorytetu.

Ta część opracowania porusza ważne kwestie nie dając jasnych i kompleksowych odpowiedzi. Zbyttna koncentracja na emocjach związanych z niszczeniem filarów oświaty przez pedologów nie pozwala czytelnikowi wyrobić sobie opinii narzucając konkretny światopogląd nie podlegający dyskusji. Autor natomiast zwrócił uwagę na ważne rozróżnienia m.in. pomiędzy prawdziwą demokracją, a demokracją liberalną, która narzuca pewien światopogląd całkowicie dyskryminując każdy inny sposób myślenia. Nasuwa się pytanie, na ile demokratycznie myśli sam autor, czy możliwym jest, aby przyjął inny punkt widzenia niż własny i poddał go polemice. Opracowanie zawiera wiele myśli, które z całą pewnością są słuszne. Mimo że sposób ich przekazania jest czasem zbyt narzucający się, skłania do przemyśleń na temat szkolnictwa, jego przyszłości i długoterminowych skutków.

Druga część opracowania autorstwa Urlicha Schradego obejmuje zagadnienia dydaktyki szkoły wyższej. Autor przeprowadza analizę istniejących nurtów pedagogicznych oraz za autorem pierwszej części pracy wprowadza podział szkół na niższe i wyższe. Następnie przedstawia cele i sposoby nauczania praktykowane w szkole wyższej z podziałem na zajęcia różnego typu. Ostatecznie przedstawia podsumowanie, które dość trafnie określa istniejący stan rzeczy.

We wstępie autor prezentuje źródła powstawania współczesnej myśli pedagogicznej począwszy od starożytności. Przytoczone tytuły opracowań nie zostały należycie skomentowane pod względem zawartości ani wpływu na kształtowanie pedagogiki. Taki komentarz przybliżający czytelnikowi zawartość owych publikacji oraz pokazujący kierunki nurtu w okresach ich powstania mogłyby być niezwykle interesujące.

Dalsza część obejmuje rozważania na temat pedagogiki jako nienaukowej dziedziny wiedzy. W kolejnym kroku autor przyjmuje jej podział na wychowanie i dydaktykę, odrzucając od początku wychowawczą rolę szkoły wyższej. Założenie całkowitej dorosłości studentów niekoniecznie powinno mieć tak zdecydowaną formę. Są to ludzie dorośli, lecz wciąż słabo ukształtowani, dostarczenie odpowiednich wzorów wychowawczych powinno być ważnym elementem działalności szkoły wyższej. Natomiast określenie „tresura” w odniesieniu do jakiegokolwiek człowieka nie powinno w żadnym wypadku znaleźć się w poważnym opracowaniu pedagogicznym. Jednoznacznie kojarzy się ono ze zwierzętami i ubliża każdemu człowiekowi. W żadnym wypadku nie wolno w ten sposób mówić o studentach czy żołnierzach. I nie jest to kwestią tego, że ktoś może się poczuć urażony, ale tego że od dydaktyków oczekuje się reprezentowania wyższego poziomu intelektualnego i wyższej kultury osobistej niż przeciętna. Zgodnie z koncepcją warstwy przewodniej, bądź bazy kadrowej w społeczeństwie, przedstawionej w pierwszej części książki. W ogólności jest to czysto akademickie rozważanie, który dla rozwoju szkolnictwa wyższego ma niewielkie znaczenie. Negowanie sensu organizacji dodatkowych zajęć dla studentów z zasad dobrego wychowania nie jest konieczne, kursy takie

nie są obowiązkowe, a jeśli ktoś się na nie zdecyduje, prawdopodobnie odczuwa pewien niedosyt, bądź też dręczą go wątpliwości dotyczące *savoir-vivre*. Co więcej, kursy zachowania w świecie biznesu mogą przynieść naprawdę dużo pożytku, gdyż obowiązujące zasady są nieco inne od tych, które są nam wpajane. I tak można by uniknąć wielu wpadek, jakie popełniają osoby publiczne na arenie międzynarodowej, gdyby takie kursy były bardziej powszechne. Oczywiście jako rozwinięcie, a nie baza współczesnej pedagogiki.

Autor prezentuje dwie odmienne wizje pedagogiczne: pajdocentryzm i aksjocentryzm, będące odpowiednikami lewoskrętności i prawoskrętności prezentowanej przez autora pierwszej części opracowania. Podział jest przedstawiony rzetelnie, bez zabawienia emocjonalnego tak silnie uwidocznionego u pana Wolniewicza. Bardzo celnie sformułowano oczekiwania co do wyniku nauczania zgodnego z danym nurtem pedagogicznym. Równie trafnie ujęto zarzuty jakie mają wobec siebie zwolennicy obu tendencji. Jednak tak samo jak w pierwszym rozdziale autor uwidacznia tylko głęboki podział na dwa nurty myślowe, pomijając kwestię ich rzeczywistego funkcjonowania i wpływu na dydaktykę szkoły wyższej. W rzeczywistości nie ma tak ścisłego rozgraniczenia, a zarówno idee aksjo- jak i pajdocentryzmu są widoczne we współczesnej szkole wyższej. Oba nurty funkcjonują obok siebie doskonale się uzupełniając z jednej strony dając podstawy solidnego wykształcenia a z drugiej przygotowując absolwentów do funkcjonowania we współczesnym świecie. Nie jest możliwym działanie w dziedzinie współczesnych technologii w całkowitej izolacji od współczesnego świata, byłoby to niewskazane a wręcz szkodliwe. Upieranie się przy klasycznych formach kształcenia i uciekanie od osiągnięć i potrzeb współczesnego świata jest równie bezsensowne jak ślepe dążenie za nowością, całkowite postawienie na samorealizację ucznia i wyzbycie się autorytetów. Wzajemne zarzuty zarówno zwolenników aksjo- jak i pajdocentryzmu są całkowicie słuszne i uzasadnione. Wbrew teorii współczesna szkoła wyższa znajduje się gdzieś pośrodku tych nurtów i powinna w dalszym ciągu zachowywać równowagę, korzystając z dokonań zarówno jednej jak i

drugiej strony. Nadmierne przesunięcie szkoły wyższej w dowolnym kierunku zbliży nas do zagrożeń formułowanych przez zwolenników jednej bądź drugiej teorii.

W kolejnych podrozdziałach autor przedstawia cele i metody nauczania w szkole wyższej. Jest to dość gładko sformułowana część o charakterze podręcznika, która systematyzuje najważniejsze zagadnienia. Poza wyróżnieniem ważnego dokumentu, jakim jest ustawa *Prawo o szkolnictwie wyższym* z 27 lipca 2005 roku, szczególnie pożyteczne jest sformułowanie wskazówek metodyczno – technicznych dotyczących sposobu prowadzenia zajęć. Autor nie daje gotowej recepty na osiągnięcie sukcesu jako dydaktyk, jednak zwraca uwagę na istotne kwestie, których świadomość może znacząco podnieść wartość prowadzonych zajęć. Równie pożyteczny jest zamieszczony przez autora przegląd form kształcenia. Świadomość celowości różnego typu zajęć, może być dla prowadzącego ważną wskazówką co do sposobu ich przeprowadzania. Jedyną uwagą, jaką można wysunąć jest bardzo tendencyjny komentarz dotyczący badań Krzysztofa Kruszewskiego na temat poglądów pedagogów w sprawie ograniczenia bądź też usunięcia wykładów konwencjonalnych z programu studiów wyższych. Przy próbie 44 osób, 9 osób postulujących całkowite usunięcie wykładów konwencjonalnych stanowi aż 20-45% badanych. Jeżeli do tego 1/3 badanych wyraża opinię, że należy je zastąpić innymi formami zajęć, nie można mówić o zdecydowanej większości, która jest za pozostawieniem wykładów konwencjonalnych w takiej formie jak istnieją. Jest to co najwyżej połowa badanych, a nie zdecydowana większość.

Podsumowanie zagadnienia jako blaski i cienie kariery akademickiej jest dość trafne, choć nie motywuje młodych pracowników i doktorantów do podążania ścieżką nauki pod sztandarem uczelni wyższej. I znów trzeba postawić znak zapytania nad zdaniem o nauczaniu służącemu tylko i wyłącznie chwale Bożej. Jest to w dużym stopniu nadużycie, gdyż nauczanie powinno się traktować jako inwestycję w następne pokolenia, w tę bazę kadrową opisywaną we wcześniejszym rozdziale. A jeśli nie znajdzie się ani jeden student, który będzie potrafił docenić wkład pracy i zaangażo-

wanie prowadzącego, należy się poważnie zastanowić nad treścią jak i sposobem prowadzenia zajęć. Nawet jeśli na początku nie widać wyraźnie efektów pracy, niejednokrotnie student potrafi docenić sens zajęć z początkowego etapu nauczania dopiero po pewnym czasie, który może rozciągnąć się nawet do kilku lat. Poza przekazywaną wiedzą merytoryczną, studia kształtują sposób myślenia młodego człowieka na całe życie. I to jest wartość, o której trzeba zawsze pamiętać, chociaż wielokrotnie może się wydawać, że nasza praca nie ma realnego sensu.

Trzeci i ostatni rozdział książki autorstwa Ewy Stanisławiak obejmuje tematy psychologii nauczania. Tą część charakteryzuje głęboka wiara w zdolności, możliwości i chęć poznawczą studenta i na nim koncentruje swoją uwagę. W dużej mierze opisywany pogląd stoi w całkowitej sprzeczności z poprzednimi działami, co pozwala na spojrzenie na problem nauczania od drugiej strony. Brak takiego spojrzenia jest najpoważniejszym zarzutem do poprzednich części opracowań. W części trzeciej brakuje odniesienia do klasycznych metod nauczania operujących pojęciami takimi jak dyscyplina i autorytet, jakby nie istniały one we współczesnej szkole wyższej.

We wstępie autorka opiewa potencjał i możliwości poznawcze młodych dorosłych, jakimi są w zdecydowanej większości studenci. W epoce kształcenia masowego, tylko wąskie grono studentów jest realnie zainteresowane czymś więcej poza uzyskaniem „papieru” potwierdzającego wyższe wykształcenie. Autorka przedstawia stan badań na temat zadań rozwojowych okresu wczesnej dorosłości. Zwraca uwagę na coraz powszechniejsze zjawisko, gdy dorosłe dzieci zbyt długo nie chcą bądź też nie potrafią usamodzielnic się. Stają się ciężarem dla rodziców i jednocześnie nie spełniają podstawowych zadań społecznych należących do młodych dorosłych ludzi, takich jak podjęcie pracy czy założenie rodziny. I rzeczywiście studenci są grupą o dużych możliwościach intelektualnych lecz o bardzo różnych cechach osobowościowych, w różnym stopniu ukształtowanych we wcześniejszych etapach rozwojowych. Przyjmując młodego człowieka w poczet

studentów uczelnia nie otrzymuje białej kartki, tym trudniejsze jest wspieranie rozwoju studentów i określenie jego kierunków.

Znajomość metod i sposobów uczenia się może dostarczyć wielu wskazówek samym uczącym się. Nie wiadomo natomiast jak miałyby wyglądać wskazówki, które wykładowca powinien udzielać studentom. Należy pamiętać, że studenci mają różny potencjał naukowy i różny poziom chęci do pracy. Mimo iż psychologia z wielką otwartością mówi o możliwościach, w rzeczywistości nie każdy student jest twórczy i potrafi zrozumieć zadany temat. Zdarzają się wybitne jednostki, ale są i tacy, którzy nauczą się każdego tematu – bez zrozumienia. Opisane przez autorkę metody uczenia się na etapie szkoły wyższej powinny być opanowane. Nowością jest nabywana umiejętność samodzielnego myślenia i rozwiązywania problemów. Warto by było rozważyć zjawisko osiągania znacząco lepszych wyników w nauce grup, w których znalazła się jedna lub dwie osoby zdecydowanie lepsze od przeciętnego studenta.

Motywacja i wiara w sukces są to zagadnienia, na których temat napisano wiele podręczników i opracowań. I tu nie można niczego zarzucić, poza brakiem odniesienia do roli, jaką odgrywa dyscyplina zajęć i autorytet prowadzącego. Są to kwestie, których nie można pominąć, ponieważ są one powszechne w szkole wyższej. Rola samozadowolenia w procesie uczenia się studenta z całą pewnością ma duży wpływ na wyniki. Jednak jak zauważono wcześniej, młody dorosły przychodzi w dużym stopniu już ukształtowany. Sposób atrybucji swoich sukcesów i porażek jest w dużej mierze wyniesiony z domu rodzinnego, ukształtowany przez wiele lat nauki w szkołach niższych. Niewielka jest szansa, że wykładowca będzie miał jakikolwiek wpływ na zmianę mocno ukształtowanego sposobu myślenia.

Umiejętne stosowanie kar i nagród jest trudnym zadaniem. Jeszcze trudniejszym gdy nauczyciel narażony jest na różnego rodzaju naciski i negatywne bodźce ze strony studentów. Trudnym zadaniem jest wyznaczenie granic studentom, gdy stosuje się nagrody znacznie częściej niż kary. Współczesny student często próbuje zbyt spoufalać się z wykładowcą, wykazuje się zbyt dużą pewnością siebie przy jednoczesnym braku

jakiegokolwiek wiedzy i chęci do nauki. Wykładowca musi zmagać się z problemem, jakim jest brak szacunku do autorytetu ze strony niektórych studentów i atmosferą kompletnego rozprężenia, w jakiej młodzi ludzie uczyli się w szkołach niższych. Korzystne, z punktu widzenia dydaktyka, byłoby rozważenie psychologicznych aspektów radzenia sobie z tego typu zachowaniami, a dopiero w kolejnym kroku kwestia stosowania kar i nagród.

Kwestia radzenia sobie ze stresem jest to jeden z ważniejszych problemów, z jakim boryka się wykładowca. Autorka poruszyła ważne kwestie, jakimi są sposoby funkcjonowania w roli nauczyciela, kwestię satysfakcji zawodowej, stres a także wzorce reagowania na stres. Na koniec pada sformułowanie „wizerunek idealnego studenta i wizerunek idealnego wykładowcy”. Warto zwrócić większą uwagę na rzeczywiste problemy, jakie występują w dydaktyce, związane z studentami dalekimi od ideału i wykładowcami przeładowanymi obowiązkami.

Opracowanie „Dydaktyka szkoły wyższej: wybrane problemy” jest pracą zbiorową, co jest bardzo silnie uwidocznione w każdej części. Każdy z autorów reprezentuje zupełnie inne zapatrywania na szkołę wyższą, jej funkcjonowanie i sposoby nauczania. Brak spójności opracowania widoczny jest również w sposobie wyrażania myśli przez kolejnych autorów. Pierwsza część ma zabarwienie silnie emocjonalne, podczas gdy dwie pozostałe są znacznie bardziej stonowane. Budzą mniejsze emocje, ale jednocześnie dostarczają wiedzy czysto merytorycznej. Różnica tkwi również w prezentowanym spojrzeniu na dydaktykę. Pierwsze dwie części opracowania przedstawiają wręcz katastroficzną wizję przyszłości szkolnictwa i bardzo silnie podkreślają skuteczność klasycznych form nauczania. Jest to spojrzenie z punktu widzenia większości dydaktyków. Trzecia część natomiast przedstawia punkt widzenia psychologa. Opisywana rzeczywistość jest wyidealizowana, a problemy w niewielkim stopniu osadzone w realiach szkolnictwa wyższego.

W książce przedstawiono szerokie spektrum zagadnień związanych z nauczaniem. Różnice światopoglądowe pomiędzy autorami pozwalają czytelnikowi na wyrobienie sobie własnej opinii i skonfrontowanie ich

z dotychczasowymi doświadczeniami. Jest to pozycja warta przeczytania, budząca różnego rodzaju emocje i poruszająca ważne zagadnienia dla każdego, kto choć raz będzie miał okazję poprowadzić zajęcia w szkole wyższej.

Wioletta Zbrożyna

***Lidia Pawelec, Edukacja regionalna w przedszkolu
i klasach młodszych szkoły podstawowej,
Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej,
Kielce 2006, 151 s.***

Książka autorstwa Lidii Pawelec, poświęcona jest problemowi edukacji regionalnej. Doba globalizacji, sprzyjająca unifikacji kultur, tym samym ich zatracania się, spowodowała znaczne otwarcie się na pewien ruch społeczno – kulturowy, zwany – regionalizmem. Jak pisze Autorka „Potrzeba zajęcia się powyższą problematyką wynika z faktu, według którego należy w sposób doskonały poznać to, co jest najbliższe, a następnie przechodzić na dalsze obszary, jako zjawiska nieuniknione w procesie jednoczenia się Europy”.

Książka ukazuje ważność i stopień wdrażania wartości edukacji regionalnej przez nauczycieli poprzez wszelkie aspekty wychowawcze. Podzielona na trzy rozdziały jest spójną całością. Rozdział pierwszy ukazuje regionalizm jako ważny element wychowania wczesnoszkolnego i przedszkolnego. Zwraca uwagę na istotę takiej edukacji – czyli poznanie najbliższego środowiska, jego różnorodnych wyrazów, oraz przywiązanie do poznanego. Środowisko to ma się stać dla dziecka – „małą ojczyzną”. Regionalizm przedstawiony jest tutaj nie jako pewien prowincjonalizm kulturowy, lecz jako narzędzie, dzięki któremu – poprzez poznanie i przywiązanie do swojego regionu, można zrozumieć przywiązanie innych do ich własnego regionu. Wychowanek poznaje tak naprawdę siebie samego – ustala swoją tożsamość. Pomocne okazują się różnorodne czasopisma pedagogiczne, pomagające wdrażać ten typ wychowania, a wszelkie przytoczone artykuły, publikacje, cytowania innych pedagogów zawarte w owej książce potwierdzają to, jak i ważność samego regionalizmu. Aspekt wycieczek ukazany jest jako jeden z istotniejszych w tym wychowaniu. Jest to – „efek-

tywne przybliżenie dziecku wiedzy o najbliższym mu skrawku rodzinnej ziemi”. Szereg przytoczonych celów wychowania regionalnego jest jakby kolejnym potwierdzeniem ważności takiego wychowania. Ukazany jest związek przywiązania „małej ojczyzny” z przywiązaniem do „ojczyzny dużej”. Kiedy ktoś pokocha swoje rodzinne strony, jest w stanie pokochać swój rodzimy kraj.

Rozdział drugi nakierowany jest na treści wchodzące w programy, podręczniki, czasopisma w edukacji regionalnej. Małe dziecko, które więcej doznaje aniżeli rozumie, można wyposażyć w bogactwo duchowe, zorientowane emocjonalnie na własny region. Skutecznie można to realizować, organizując wszelkiego rodzaju imprezy okolicznościowe. Przedstawiane są one jako naturalna okazja sięgania do tradycji – żywa historia, do której łatwo zachęcić wychowanka. Elementami dobrze wiążącymi wychowanka z miejscem urodzenia okazują się również taniec i śpiew. Ludowe zabawy są idealnym połączeniem nauki z rozrywką. Jest to jedna z najlepszych form edukacji. Wyłaniają się podstawowe funkcje edukacji regionalnej. Jest to po pierwsze – funkcja społeczna – kształtująca poczucie wspólnoty oraz aktywności społecznej. Po drugie – funkcja kulturalna – zachowująca elementy kultury regionalnej. Po trzecie – funkcja wychowawcza – pobudzająca i kształtująca zainteresowania, uczucia oraz zamiłowania. Pojawia się trafna uwaga, mówiąca o tym, że aby - edukowanie regionalne osiągnęło sukces w szkole, musi mieć swoje podstawy w domu rodzinnym wychowanka. Myśl ta przewija się przez całą treść książki. Kolejną sprawą jest zaznaczenie, że edukacja regionalna nie jest samocelowa, tj. służy ona „wzmacnianiu więzi ucznia z jego małą ojczyzną”. Publikacja przedstawiona jest jako źródło wiedzy o regionie (zawarte są w niej treści dotyczące edukacji regionalnej), ale to nauczycielowi przypada rola jakby filtra w jakości przekazu.

Rozdział trzeci wskazuje na praktyczny wymiar edukacji regionalnej. Ważna jest tutaj identyfikacja z własnym regionem. Tworzenie w nim wspólnot - myśląc o jego przyszłości. Równie ważna okazuje się tutaj otwartość na inne kultury poprzez przywiązanie do swojej. To z kolei może

uczyć niezwykle ważnej cechy - patrzenia na siebie oczami innych. Zawarte są w niej również informacje dotyczące przygotowania nauczycieli do – edukowania regionalnego. Wykazane są cechy w jakie należy wyposażać wychowanka, aby edukacja taka osiągnęła sukces. I chyba jedno z najważniejszych kwestii, a mianowicie nieodzowna jest tu pomoc edukacji regionalnej w poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie stawiane przez każdego, a dotyczy ono słów: kim jest i jak ma żyć? Zawarta opinia badanych nauczycieli na temat edukacji regionalnej w 100% opowiada się za potrzebą takiej edukacji. I być może uniwersalne i ponadczasowe wartości nie wystarczą do ugruntowania się rzeczywistości historycznej, to jednak jest sprawą otwartą, czy ziemski wymiar odniesienia nie jest tylko jedną stroną całej otaczającej nas, szeroko pojętej rzeczywistości. Aczkolwiek jestem w stanie mocno nachylić się ku takiemu patrzeniu, bo chociaż istnieją – obok prawd zmysłowych – prawdy umysłowe, to te drugie (nie może być tutaj ścisłości), by zakomunikować o sobie w ziemskim świecie, muszą mieć przecież ziemskie narzędzia komunikacji (gminę, katechizm, rytuał). A chociaż wszelkie nowe prądy kuszą swoją nowością, jak chociażby poglądy Anthony’ego De Mello (nawet jeżeli jest to zjawisko – popularnonaukowe) tak różne regionalizmowi, to intuicja (pytanie pojawiające się na początku i u kresu myśli) każe zastanowić się, czy wszelkie przejawy kulturowe i przywiązania do nich nie są po prostu świadectwami naszego życia (jak to chyba widzi regionalizm) w różnorodności naszego realnego, ziemskiego świata. Każda zawiera szereg przepisów, nazwisk, cytatów – jest bogato wyposażona w rzeczową dokumentację i jest to jej zaletą. Zaletę tą okupuje jednak wada stricte naukowego tonu książki, co niekiedy może męczyć przeciętnego czytelnika. Osobiście uważam, że wszelka publikacja w formie eseju, jest wygodniejsza, pozwala powstrzymać się od dokładnego rozdzielenia własnych myśli od cudzych. Chociaż rozdział ten tutaj okazuje się zaletą – brak rozdzielenia nie jest potrzebny czytelnikowi zawodowo zorientowanemu w sprawie; książka jest adresowana do szerszego grona. Mimo to trzymam się swojego – podziału tego (choć naukowe publikacje tego wymagają) nie podobna zrobić naprawdę, niepodob-

na spamiętać wszystkich, którym się coś zawdzięcza – o ile nie jest tak, że cokolwiek mamy zawdzięczamy innym.

Ta książka swoją treścią wnosi do świadomości społecznej nowe wartości edukacyjno – poznawcze, a przy tym stanowi ważne przesłanie patriotyczne, na które zgłaszane jest współcześnie powszechne zapotrzebowanie.

Sławomir Bukowski

***Elżbieta Weiss i Jozef Polačko, Strategia rozwoju
európskej únie, Wydawnictwo Europejskiego
Kolegium Edukacji w Warszawie,
Warszawa 2011, 243 s.***

Unia Europejska jest największym i najbardziej liczącym się w świecie ugrupowaniem integracyjnym. Jej państwa członkowskie wzajemnie ze sobą współpracują i stale pogłębiają się więzi gospodarcze, polityczne oraz społeczne. Przystąpienie do Unii każdego kraju jest uznane za strategiczny cel nie tylko jego polityki zagranicznej ale całego systemu instytucjonalnego, który w funkcjonowaniu Unii Europejskiej odgrywa istotną rolę. System instytucjonalny Unii Europejskiej opiera się na instytucjach o zróżnicowanym statusie i funkcjach, działających według zasad określonych w traktatach. W sytuacji trwającej dyskusji na temat zmian integracyjnych i osiągnięć członkostwa w Unii Europejskiej wiedza w zakresie integracji europejskiej jest szczególnie potrzebna.

Książka zawiera podstawową wiedzę o europejskich procesach integracyjnych. Czytelnik znajdzie w niej najważniejsze informacje na temat genezy, rozwoju, kształtu i konsekwencji integracji europejskiej. Licząca 243 strony książka składa się z 12 rozdziałów opatrzonych wstępem i bogatym wykazem literatury. Rozdziały zostały pogrupowane w logiczny sposób i zawierają:

1. Wprowadzenie do zagadnień Unii Europejskiej

1. 1. Historia integracji Unii Europejskiej
1. 2. Prekursorzy integracji europejskiej
- 1.3. Definicja Unii Europejskiej
- 1.4. Cele Unii Europejskiej
- 1.5. Założenia i elementy Narodowej Strategii Integracji

Pytania i zadania kontrolne

2. System instytucji Unii Europejskiej

- 2.1. Rada Unii Europejskiej
- 2.2. Komisja Europejska
- 2.3. Parlament Europejski
- 2.4. Europejski Trybunał Sprawiedliwości
- 2.5. Europejska Izba Obrachunkowa

Pytania i zadania kontrolne

3. Wymiary i skutki integracji

- 3.1. Unia celna
- 3.2. Wspólny rynek
- 3.3. Wspólna polityka rolna
- 3.4. Wspólna polityka handlowa
- 3.5. Unia gospodarcza i walutowa
- 3.6. Polityka regionalna

Pytania i zadania kontrolne

4. Struktura budżetu Unii Europejskiej

- 4.1. Założenia gospodarki budżetowej Unii Europejskiej
- 4.2. Rozmiary budżetu Unii Europejskiej
- 4.3. Struktura dochodów budżetowych
- 4.4. Struktura wydatków budżetowych

Pytania i zadania kontrolne

5. Strategie zarządzania w Unii Europejskiej

- 5.1. Strategia i zarządzanie strategiczne
- 5.2. Strategie konkurencji
- 5.3. Strategie na rynku międzynarodowym
- 5.4. Alians strategiczny jako narzędzie konkurowania

Pytania i zadania kontrolne

6. Współpraca samorządowa i regionalna w Unii Europejskiej

- 6.1. Zasady funkcjonowania samorządów terytorialnych w Unii Europejskiej

6.2. Podstawy prawno-organizacyjne funkcjonowania samorządu terytorialnego w UE

6.3. Europejska Karta Samorządowa

6.4. Idee i funkcjonowanie euroregionów

Pytania i zadania kontrolne

7. Obywatele Unii Europejskiej

6.1. Prawa obywateli Unii

6.2. Swobody obywateli w ramach wspólnego rynku

6.3. Unia Europejska wobec kwestii społecznych

Pytania i zadania kontrolne

8. Polityka rozwoju regionalnego Unii Europejskiej

8.1. Przesłanki polityki regionalnej

8.2. Regiony problemowe Unii Europejskiej

8.3. Cele polityki regionalnej

8.4. Zasady polityki regionalnej

8.5. Statystyka jednostek terytorialnych (NUTS)

8.6. Pomoc publiczna w systemie prawnym Unii Europejskiej

Pytania i zadania kontrolne

9. Polityka strukturalna Unii Europejskiej

9.1. Rodzaje funduszy strukturalnych

9.2. Inicjatywy wspólnotowe

9.3. Fundusz Spójności (Kohezji)

9.4. Europejski Bank Inwestycyjny

Pytania i zadania kontrolne

10. Procedura programowania funduszy strukturalnych

10.1. Pojęcie i istota programu

10.2. Etapy programowania

10.3. Zasady korzystania z programów

10.4. Czynniki stymulujące i hamujące pozyskiwanie środków unijnych

Pytania i zadania kontrolne

11. Metodyka przygotowania projektów unijnych

- 11.1. Pojęcie i rodzaje projektów
- 11.2. Etapy konstruowania projektów
- 11.3. Zasady przyznawania dotacji dla projektów
- 11.4. Organizacja zespołu projektowego

Pytania i zadania kontrolne

12. Finansowanie projektów funduszami strukturalnymi

- 12.1. Finansowanie w okresie programowania 2004-2006
- 12.2. Finansowanie w okresie programowania 2007-2013
- 12.3. Perspektywa finansowania w okresie 2014-2020.

Książka ma duże walory dydaktyczne, co wynika z: przejrzystej kompozycji książki, zwartej treści w poszczególnych rozdziałach, podaniu na końcu rozdziału pytań kontrolnych i zadań. Tego typu metodyka umożliwia studentowi stosunkowo szybkie i zrozumiałe przyswajanie trudnych problemów integracji europejskiej.

Reasumując, stwierdzić należy, że układ książki jest: zwarty, logiczny oraz zrozumiały. We wstępie Autorzy zwięźle szkicują problematykę zawartą w poszczególnych rozdziałach. Książka jest poprawnie zakończona adekwatnym do treści spisem literatury, rysunków oraz tabel. Książkę Elżbiety Weiss i Jozefa Polačko pt. „Stratégia rozwoju europejskiej unii” oceniam bardzo wysoko, ze względu na:

- walory dydaktyczne,
- metodykę prezentacji treści z obszaru strategii rozwoju Unii Europejskiej,
- dobór adekwatnej literatury unijnej,
- czytelną, wewnętrzną strukturalizację poszczególnych rozdziałów,
- nasycenie treści integracji europejskiej elementami polityki regionalnej, polityki strukturalnej i instrumentami polityki strukturalnej,
- tematyczne zazębianie się poszczególnych rozdziałów.

Książka stanowi świetne syntetyczne kompendium informacji i wiedzy z zakresu Unii Europejskiej dla studentów uczelni ekonomiczno- menedżerskich, zgłębiających teoretyczne podstawy biznesu.

Konrad Felijakowski

***Wojciech Słomski, Szkoła jako instytucja
wychowawcza, Europejskie Kolegium Edukacji
w Warszawie, Warszawa 2011.***

Autor napisał tę rozprawę, aby dać obraz współcześnie otaczającego świata i zmian w nim zachodzących - zwłaszcza tych, które dotyczą procesu wychowania. We wstępie pisze Słomski o sekularyzacji rodziny, upadku autorytetów, wszechobecnej agresji, braku wartości i okazywania szacunku, a także o zmianach, jakie zaszły w podejściu kobiet do pracy zawodowej. Kolejna część wstępu poświęcona jest procesowi wychowania i jego podstawom filozoficzno – pedagogicznym. Wspomniane zostają takie postacie, jak Jean J. Rousseau i Janusz Korczak, stawiający dziecko w centrum zainteresowania, co według autora jest sprzeczne z obecną sytuacją w szkole, gdzie wciąż uczeń traktowany jest przedmiotowo. W czterech, następujących po wstępie rozdziałach, Słomski dokonuje analizy teoretycznej szkoły jako instytucji wychowawczej.

Rozdział pierwszy został poświęcony na wyjaśnienie procesu wychowania. Zostają podane definicje Otto Specka, Mieczysława Łobockiego. Wspomniana zostaje również osoba Karola Wojtyły. Autor skupia się na celach wychowania według ideologii romantyzmu, ideologii transmisji kulturowej i ideologii progresywizmu. Podkreśla także powagę autorytetu, do którego albo odnoszono się z niechęcią, gdyż był postrzegany jako władza i przemoc, albo poważano, ponieważ bez autorytetu ani szkoła, ani rodzina nie mogły realizować swojego zadania, jakim jest wychowanie. Rodzina, w której nie tylko dzieci ulegają rozwojowi, ale także ich rodzice, pełni dwie funkcje: stymuluje jednostkę oraz stanowi kontekst jej aktywności. Autor przytacza definicję rodziny według Jana Szczepańskiego i odwołuje się do teorii potrzeb psychologicznych Abrahama Masłowa. Na-

stępnie Słomski skupia uwagę na rolach, jakie odgrywają rodzice w życiu dziecka: kierowaniu, kontroli i opiece. Albo rodzice – pierwsi wychowawcy – dobrze spełnią swoje zadanie i dziecko będzie rozwijało się harmonijnie, albo poniosą klęskę i dojdzie do zaburzeń w rozwoju dziecka.

Drugi podrozdział traktuje o wychowaniu instytucjonalnym, czyli celowym i zamierzonym. Przedstawiona zostaje klasyfikacja systemów edukacyjnych oparta na władzy i treściach nauczania według Maxa Webera. W kontraście do tradycyjnych metod wychowania i nauczania Słomski omawia założenia Pedagogiki Nowego Wychowania, która skupia uwagę na dziecku, stawia je w środku, głosi postulat pajdocentryzmu. Ostatni podrozdział poświęcony został błędom wychowawczym, w wyniku których rozwój i zachowanie dziecka ulega zaburzeniom. Dużą wagę autor przywiązuje do braku zgody między rodzicami, a także do błędnego, niewłaściwego zachowania wychowawcy. Słomski cytuje kilka źródeł powstawania błędów i podkreśla pozytywną rolę empatii.

W pierwszym rozdziale książki, traktującym o zagadnieniach związanych z wychowaniem, gdzie autor odnosi się do historii wychowania i osób z nim związanych, można napotkać różne błędy interpunkcyjne, składniowe, ortograficzne i merytoryczno-rzeczowe. Błędy tego typu, niestety pojawiają się w całej książce.

Rozdział drugi poświęcony jest szkole i jej funkcji wychowawczej. Zasadniczym celem szkoły dotychczas było przekazanie wiedzy i jej przyrost u uczniów, czyli dominował encyklopedyzm i podejście ilościowe. Co niestety, paradoksalnie, wiązało się z małą skutecznością tego nauczania. Mianowicie uczeń starał się zaliczyć dany sprawdzian, a potem mało pamiętał z danego działu. Dlatego też należało zreformować system edukacji i położyć większy nacisk na personalizację szkoły. Czyli szkoła ma nie tylko przekazywać wiedzę, która pełni funkcje poznawcze, kształtujące i wychowawcze, ale także zapewnić uczniowi wszechstronny indywidualny rozwój. Autor zaznacza, że zadania i funkcje nie są sobie równe. Zadania szkoły wymienia za Czesławem Kupisiewiczem. W trzecim podrozdziale, autor skupia się na teoriach wychowania. Opisuje pokrótce teorię Sigmunda Freu-

da, Erica Eriksona, teorię środowiskową, poznawczo – rozwojową. Przytoczone są też wyniki badań Waltera Doyle'a, który zajmował się interakcją między pedagogiem a uczniem. Wspomina o psychologii humanistycznej i jej przedstawicielach: Abrahamie Maslowie i Carlu, a także o psychologii klinicznej, kierunku behawiorystycznym i ideologii progresywnej. Autor podkreśla, że w okresie dojrzewania uczeń jest w stanie przyswoić najwięcej wiedzy. Pod koniec rozdziału drugiego Słomski opisuje zjawisko wypalenia zawodowego, które charakteryzuje się trzema aspektami: wyczerpaniem emocjonalnym, depersonalizacją i obniżeniem wartości własnych dokonań.

Najciekawszą częścią rozdziału drugiego, wydaje się być ostatni podrozdział. A dokładniej fragment poświęcony okresowi dojrzewania. Czyta się go bowiem z przyjemnością, gdyż zawiera ciekawe fakty odnoszące się do rzeczywistej sytuacji młodzieży. Interesujące jest również zagadnienie wypalenia zawodowego nauczycieli.

Rozdział przedostatni poświęcony został wychowaniu w szkole. Najistotniejszym celem ogólnym realizowanym w szkole jest kształtowanie właściwych postaw, osobowości, umiejętności oraz wiedzy. Jeżeli chodzi o przekazywanie wiedzy oraz zastępowanie rodziny w jednym, autor podaje przykład przedmiotu „wychowanie do życia w rodzinie”. Budzi on bowiem wiele kontrowersji zarówno wśród nauczycieli, jak i rodziców. Ważna według Słomskiego jest też „edukacja dla bezpieczeństwa”, która w latach poprzednich nosiła miano „przysposobienia obronnego”. Niezmiernie istotne jest też kształtowanie kręgosłupa moralnego młodzieży, gdyż obecnie można zauważyć tzw. „hiperinflację” moralną, która przejawia się na przykład w antyspołecznych stosunkach międzyludzkich. Drugi podrozdział mówi o zadaniu nauczyciela, jakim jest nauczanie, a co za tym idzie chęć uczenia się przez samego ucznia. Niestety nie wszyscy chcą być nauczani – autor ma tu na myśli tzw. ucznia trudnego, nieprzystosowanego społecznie. Następnie autor przechodzi do tematyki procesów rozwojowych, opisuje rozwój psychiczny i społeczny. Słomski zwraca uwagę, iż współczesny nauczyciel wychowawca powinien być zarówno animatorem,

psychologiem, terapeutą, jak i doradcą. Wiele trudnych zadań stoi przed pedagogiem, pedagogiem którego praca jest ciągle poddawana ocenie. Trzeci podrozdział omawia realizację procesu nauczania. Według autora sporadycznie dochodzi do jawnego nieposłuszeństwa uczniów wobec nauczycieli, a jeżeli już dochodzi, to ma ono źródło w chęci rozładowania napięcia emocjonalnego u ucznia. W takiej sytuacji nieodzowny jest kontakt szkoły z rodzicem. Każda szkoła w różnoraki sposób współpracuje z rodzicami. Ostatnie trzynaście stron podrozdziału trzeciego autor poświęca na przedstawienie i wyjaśnienie zjawiska wypalenia zawodowego wśród zawodów „pomagających ludziom”, zwłaszcza nauczycieli. Natomiast podrozdział czwarty pt.: „Przygotowanie kadry nauczycielskiej” zawiera definicję pojęcia pracy zawodowej, omawia zagadnienie potrzeb edukacyjnych, jako braku kwalifikacji. Ponadto informuje o reformie polskiej edukacji dotyczącej szkolnictwa zawodowego, w tym liceów profilowanych. Na zakończenie autor wspomina o kształceniu nauczycieli.

Niewątpliwie interesującym, jest omówione w szczegółach, zagadnienie wypalenia zawodowego. Jeżeli chodzi o pozostałe kwestie poruszone w rozdziale trzecim, to nie wzbudziły one takiego zainteresowania, zwłaszcza, że problem nieposłuszeństwa wobec nauczycieli został w moim odczuciu zbagatelizowany przez autora.

W rozdziale ostatnim przedstawione są trzy funkcje placówki oświatowej oraz rola dyrektora szkoły. Autor zwraca uwagę na możliwości elastycznej realizacji programu przez nauczycieli. A także dość obszernie zajmuje się samooceną – mówi o jej poziomie, rodzajach, funkcji regulacyjnej i modelu utrzymywania samooceny. Czwarty podrozdział mówi o metodach, jakie preferuje szkoła XXI wieku. A mianowicie na pierwszym miejscu jest Internet i komputery. Według statystyk osoby uczące się częściej korzystają z Internetu i potrafią posługiwać się komputerem, niż te osoby, które wcześniej zakończyły edukację lub nie uczyły się wcale. W dobie rewolucji informatycznej również i szkoła podlega zmianom technologicznym. Obecnie istnieje możliwość prowadzenia dokumentacji lekcyjnej za pomocą dziennika elektronicznego – internetowego, w którym i nauczycie-

le, uczniowie i ich rodzice mają bieżący podgląd ocen, frekwencji czy ważnych informacji. Podrozdział czwarty natomiast, zaledwie trzy i pół stronicowy, zatytułowany „Wychowanie w szkole XXI wieku” omawia nasilający się problem agresji szkolnej. Autor w kilku zdaniach wspomina też o dyscyplinie, a na zakończenie wysuwa wniosek, iż edukacja szkolna nie prowadzi do rozwoju ucznia, kształci tylko „człowieka teoretycznego”.

W rozdziale czwartym Słomski pisze o elastyczności realizacji programu, twierdzi, że nauczyciele mogą ograniczyć przekazywanie wiedzy do minimum programowego. A co z nauczycielami, którzy na swoich przedmiotach muszą realizować tylko minimum programowe, gdyż na więcej nie mają godzin w trzyletnim lub dwuletnim cyklu nauczania? Owszem ciekawe są statystyki dotyczące użytkowania Internetu, ale za to ostatni podrozdział zupełnie nie realizuje tematyki zawartej w swym tytule. Nie zgadzam się ze zdaniem kończącym podrozdział: „Takie podejście skutkuje tym, że szkoła w rzeczywistości nie prowadzi do rozwoju ucznia, ponieważ tylko uczenie się wynikające z wewnętrznej potrzeby może prowadzić do stałej zmiany rozwojowej”. Uważam, że wina nie leży po stronie szkoły, są bowiem uczniowie, którzy nie odczuwają potrzeby edukacyjnej, a wręcz niektórzy z premedytacją nie chcą się niczego nauczyć.

Podsumowując autor stwierdza, że w trudnym i skomplikowanym procesie wychowania powinni brać udział rodzice i szkoła jednocześnie. Wniosek ten jest oczywisty. Uważam, że książka prof. Słomskiego nie opisuje dogłębnie założonego zagadnienia. Gdyby publikacja ta zawierała więcej materiału praktycznego i z życia wziętego, przykuwałyby większą uwagę czytelnika. Ponadto książka wydaje się być pisana w pośpiechu, i mimo że poddana redakcji i recenzji, zawiera różne błędy. Rysunki i wykresy graficzne również nie wzbudzają zachwytu.

Informacja dla autorów

Każdy tekst przesłany pod adres Redakcji z prośbą o druk na łamach czasopisma podlega ocenie. Do oceny tekstu powołuje się co najmniej dwóch niezależnych recenzentów. Proces recenzji jest dwuetapowy. Najpierw tekst podlega ocenie tzw. wewnętrznej (recenzentem jest członek Rady Naukowej Czasopisma). Jeśli wynik wstępnej recenzji jest pozytywny, wówczas powołuje się recenzenta zewnętrznego (z listy recenzentów). Recenzent jest powoływany z innej jednostki niż Autor tekstu. W przypadku tekstów powstałych w języku obcym, co najmniej jeden z recenzentów jest afiliowany w instytucji zagranicznej innej niż narodowość Autora pracy. Recenzje są wykonywane w taki sposób, iż recenzent nie zna tożsamości autora pracy, którą recenzuje. Recenzentów powołuje się w taki sposób, by uniknąć konfliktu interesów (tzw. recenzent i autor tekstu nie są ze sobą spokrewnieni, nie wystąpiły pomiędzy nimi związki prawne, konflikty, relacje podległości służbowej, czy bezpośrednia współpraca naukowa w ciągu ostatnich 5 lat). Recenzja ma formę pisemną i kończy się stwierdzeniem o dopuszczeniu lub niedopuszczeniu tekstu do druku.

W związku z przypadkami łamania prawa autorskiego oraz dobrego obyczaju w nauce mając na celu dobro Czytelników, uprasza się, aby Autorzy publikacji w sposób przejrzysty, rzetelny i uczciwy prezentowali rezultaty swojej pracy, niezależnie od tego, czy są jej bezpośrednimi autorami, czy też korzystali z pomocy wyspecjalizowanego podmiotu (osoby fizycznej lub prawnej). Wszystkie przejawy nierzetelności naukowej będą demaskowane, włącznie z powiadomieniem odpowiednich podmiotów (instytucje zatrudniające Autorów, towarzystwa naukowe itp.).

Do przedłożonych tekstów z prośbą o druk, Autor tekstu jest zobowiązany dołączyć:

1. Informację mówiącą o wkładzie poszczególnych Autorów w powstanie publikacji (z podaniem ich afiliacji oraz kontrybucji, tj. informacji, kto jest autorem koncepcji, założeń, metod, protokołu itp. wykorzystywanych przy przygotowaniu publikacji), przy czym główną odpowiedzialność ponosi autor zgłaszający manuskrypt.
2. Informację o źródłach finansowania publikacji, wkładzie instytucji naukowo – badawczych, stowarzyszeń i innych podmiotów.

