

CHOWANNA

2016

TOM 1 (46)



Warunkiem prawego myślenia jest wolność i wola wolności. Wolność jednak nie jest darem niezasłużonym. Aby być wolnym, trzeba chcieć być wolnym, trzeba wierzyć, że się jest wolnym. Podczas gdy bowiem prawem świata, w którym żyjemy, jest bezwładność, prawem życia ludzkiego jest wolność. Być zaś wolnym, znaczy to, nie dać się powodować żadnymi racjami mechanicznymi, zwyczajem, przykładem, opinią, interesem, nie dać się powodować ani miłością, ani nawet szczęściem. Być wolnym, znaczy to, snuć swoje myśli w sposób prawy, widzieć w każdej osobie ludzkiej zawsze cel, a nigdy środek.

Ludwik Chmaj
(„Chowanna” 1938, nr 9)

W numerze między innymi

Kierunki rozwoju etyki pedagogicznej
i teorii wychowania moralnego



WYDAWNICTWO
UNIwersYTETU ŚLĄSKIEGO
KATOWICE 2016





CHOWANNA

2016

TOM 1 (46)

CZASOPISMO NAUKOWE PIONU PEDAGOGIKI
 WYDZIAŁU PEDAGOGIKI I PSYCHOLOGII UNIwersYTETU ŚLĄSKIEGO
 POD PATRONATEM KOMITETU NAUK PEDAGOGICZNYCH POLSKIEJ AKADEMII NAUK
 PUBLIKOWANE OD 1929 ROKU
 — PÓŁROCZNIK —

Rada Naukowa / Advisory Board

Jerzy Brzeziński, Olga Chyżna (Ukraina), Maria Czerepaniak-Walczak, Stanisław Juszczyk, Dana Knotova (Czechy), Wojciech Kojs, Stefan M. Kwiatkowski, Zbigniew Kwieciński, Henriette W. Langdon (USA), Marilyn Langevin (Kanada), Tadeusz Lewowicki, Maria Machalova (Słowacja), Ewa Marynowicz-Hetka, Krystyna Marzec-Holka, ks. Janusz Mastalski, Zbyszko Melosik, Pavel Muhlpachr (Czechy), Aleksander Nalaskoski, ks. Marian Nowak, Stanisław Palka, Andrzej Radziewicz-Winnicki, Isabella Reichel (USA), Andreas Schauder (Szwajcaria), Ewa Solarczyk-Ambrozik, Tomasz Szkudlarek, Eleonora Sapia-Drewniak, Bogusław Śliwerski, Wiesław Theiss, Kerttu Tossavainen (Finlandia), Janina Wyczęsany, Shu-Lan Yang (Tajwan)

Redaktorzy tematyczni / Subject editors

Małgorzata Górnik-Durose (psychologia zdrowia), Ewa Jarosz (pedagogika społeczna), Stanisław Juszczyk (pedagogika mediów), Mirosława Knapik (arteterapia), Katarzyna Krasoń (dydaktyka), Krzysztof Maliszewski (pedagogika kultury), Eugenia Mandal (psychologia społeczna), Anna Nowak (pedagogika resocjalizacyjna), Beata Pituła (pedeutologia), Adam Stankowski (pedagogika specjalna), Agnieszka Stopińska-Pająk (historia wychowania, andragogika), Ewa Wysocka (teoria wychowania)

Redaktor tomu - część monograficzna / Contributing editor

Alicja Żywczok

Zespół Redakcyjny / Editorial staff

Redaktor naczelna / Editor-in-chief: Ewa Syrek

Zastępca redaktor naczelnej / Deputy editor-in-chief: Agnieszka Stopińska-Pająk

Sekretarz / Secretary: Łukasz Michalski

Native speaker

David Oldroyd

Redaktor statystyczny / Statistical editor

Henryk Gacki

Wersją pierwotną (referencyjną) czasopisma jest wydanie papierowe.

W formie elektronicznej publikacja dostępna jest w zasobach
Central and Eastern European Online Library (www.ceeol.com)

ISSN 0137-706X

(wersja drukowana)

ISSN 2353-9682

(wersja elektroniczna)

Publikacja finansowana ze środków pionu pedagogiki Wydziału Pedagogiki i Psychologii
Uniwersytetu Śląskiego
oraz Wydawnictwa Uniwersytetu Śląskiego

Adres Redakcji / Editorial address: Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego
40-126 Katowice, ul. M. Grażyńskiego 53 (pokój 224)
tel. 32 359 97 10, e-mail: chowanna@us.edu.pl
www.chowanna.us.edu.pl

Spis treści

Stanisław Juszczyk: Jubileusz czterdziestolecia Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego (1976–2016). Rodowód – instytucjonalizacja – rozwój – zamierzenia	9
--	---

Część monograficzna

Kierunki rozwoju etyki pedagogicznej i teorii wychowania moralnego (pod redakcją Alicji Żywczok)

Wstęp (Alicja Żywczok)	57
Alicja Żywczok: Moralne i edukacyjne konsekwencje intelektualizmu etycznego	69
Rafał Godoń: Etyka i kształcenie. O integralności doświadczenia pedagogicznego	89
Beata Ecler-Nocoń: Etyczne dylematy związane ze zmianą dotyczącą postrzegania ról płciowych podejmowanych przez kobiety i mężczyzn w rodzinie	101
Ewa Szadzińska: Edukacyjne przygotowanie do etycznego działania na rzecz zrównoważonego rozwoju	117
Edyta Widawska: Etyka pedagogiczna podstawą edukacji włączającej. Studium przypadku.	133
Małgorzata Kitlińska-Król: Preferencje aksjologiczne studentów pedagogiki	153
Joanna Gózdź: Ściąganie w szkole – pomiędzy etyką a społeczną normą	175

Studia i rozprawy

Marta Znaniecka: Kategoria duchowości w pedagogice kontemplatywnej	195
Monika Sulik: W poszukiwaniu wiedzy przy stole, na stole, a może pod stołem – konteksty andragogiczne	213
Krystyna Buszman, Hanna Przybyła-Basista: Percepcja wsparcia społecznego pacjentów z zaburzeniami odżywiania w perspektywie pacjentów, ich rodziców i przyjaciół	227
Agata Chudzicka-Czupała, Lidia Baran: Skłonność do moralnego dystansowania się studentów a ich intencje nieuczciwego zachowania się i reakcji na nieuczciwość akademicką innych	251
Petr Juříček: Specifika institucionálního zacházení s mladými dospělými v podmínkách výkonu trestu odnětí svobody	273
Jolanta Spętana: Sens życia jako wyznacznik zdrowia oraz kategoria badawcza w obszarze nauk społecznych	301
Małgorzata Bereźnicka: Sources of Knowledge about Parenting and Causes of Lack Thereof at the Birth of a First Child from Parents' Perspective.	319

Recenzje, komunikaty, polemiki

Barbara Ostafińska-Molik: <i>Postrzeżenie siebie i własnego zachowania w kontekście zaburzeń adaptacyjnych młodzieży</i> . Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2014, 368 s., ISBN 978-83-233-3768-3 (Barbara Adamczyk)	341
<i>Jedzenie jako sytuacja edukacyjna i społeczna</i> . Red. naukowa Barbara Juraś-Krawczyk, Elżbieta Woźnicka. Łódź: Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, 2015, 196 s., ISBN 978-83-7405-630-4 (Monika Sulik).	345
Gregory Bateson w Polsce. Sprawozdanie z I Sympozjum Batesonowskiego pt. <i>Niewidzialne środowisko: ekologia jako dyskurs w humanistyce</i> (Dąbrowa Górnicza, 13–15 maja 2016 r.) (Sławomir Pasikowski)	349

Kronika

Wspomnienie. Stephen Walker (1944–2015) (Andrzej Radziewicz-Winnicki)	359
Smutek i żal. Pożegnanie z moim Przyjacielem (Andrzej Radziewicz-Winnicki)	367

Table of Contents

Stanisław Juszczyk: The 40th Anniversary of the Faculty of Psychology and Pedagogy of Silesian University (1975–2016). Origins – Institutionalization – Development – Plans	9
---	---

Monographic Part

Developmental Directions of Pedagogical Ethic and Theory of Moral Education (edited by Alicja Żywczok)

Introduction (<i>Alicja Żywczok</i>)	57
Alicja Żywczok: Moral and Educational Consequences of Ethical Intellectualism	69
Rafał Godoń: Ethics and Education. On Integrity of Educational Experience.	89
Beata Ecler-Nocoń: The Ethical Dilemma Connected with Social Changes in Gender Roles	101
Ewa Szadzińska: Educational Preparation for Ethical Action for Balanced Development	117
Edyta Widawska: Pedagogical Ethics as a Basis for Inclusive Education. Case Study.	133
Małgorzata Kitlińska-Król: Preferences Axiological Education Students	153
Joanna Gózdź: Cheating on School Tests – Between Ethics and the Social Norms	175

Studies and Essays

Marta Znaniecka: The Category of Spirituality in Contemplative Pedagogy	195
Monika Sulik: In the Search for Knowledge at the Table, on the Table or under the Table – Andragogical Contexts	213
Krystyna Buszman, Hanna Przybyła-Basista: Perception of Social Support in Patients with Eating Disorders from the Perspective of Patients, Parents and Friends	227
Agata Chudzicka-Czupała, Lidia Baran: Students' Moral Disengagement and Their Intentions for Dishonest Behaviour and Reaction to Academic Dishonesty of Others	251
Petr Juříček: The Specifics of the Institutional Treatment of Young Adults in the Conditions of Imprisonment	273
Jolanta Spętana: The Meaning of Life as Indicator of Health and Research Category in Social Sciences	301
Małgorzata Bereźnicka: Sources of Knowledge about Parenting and Causes of Lack Thereof at the Birth of a First Child from Parents' Perspective.	319

Reviews, Announcements, Polemics

Barbara Ostafińska-Molik: <i>Postrzeżenie siebie i własnego zachowania w kontekście zaburzeń adaptacyjnych młodzieży</i> . Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2014, pp. 368, ISBN 978-83-233-3768-3 (Barbara Adamczyk)	341
<i>Jedzenie jako sytuacja edukacyjna i społeczna</i> . Red. naukowa Barbara Juraś-Krawczyk, Elżbieta Woźnicka. Łódź: Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, 2015, pp. 196, ISBN 978-83-7405-630-4 (Monika Sulik).	345
Gregory Bateson in Poland. The Account of the First Batesonian Symposium Entitled <i>The Invisible Environment: Ecology as a Discourse in Humanities</i> (Dąbrowa Górnicza, 13–15 May 2016) (Sławomir Pasikowski)	349

Chronicle

Remembrance. Stephen Walker (1944–2015) (Andrzej Radziewicz-Winnicki)	359
Grief and Remorse. A Farewell to my Friend (Andrzej Radziewicz-Winnicki)	367

Inhaltsverzeichnis

Stanisław Juszczyk: Das Jubiläum des 40-Jahrestags der Fakultät für Pädagogik und Psychologie der Schlesischen Universität (1976–2016). Abstammung – Institutionalisierung – Entwicklung – Pläne	9
--	---

Monografischer Teil

Entwicklungsrichtungen der pädagogischen Ethik und Theorie der ethischen Erziehung (der Redaktion von Alicja Żywczok)

Zulassung (Alicja Żywczok)	57
Alicja Żywczok: Ethische Folgen und Bildungsfolgen des ethischen Intellektualismus	69
Rafał Godoń: Ethik und Bildung. Zur Integrität der pädagogischen Erfahrung	89
Beata Ecler-Nocoń: Die mit veränderter Beurteilung der Geschlechtsrollen von Frauen und Männern in der Familie verbundenen ethischen Dilemmata	101
Ewa Szadzińska: Die Bildungsvorbereitung für ethisches Vorgehen für nachhaltige Entwicklung	117
Edyta Widawska: Pädagogische Ethik als Grundlage der inklusiven Bildung. Fallstudie	133
Małgorzata Kitlińska-Król: Axiologische Präferenzen von den Pädagogikstudenten	153
Joanna Gózdź: Abschreiben in der Schule – zwischen Ethik und gesellschaftlicher Norm	175

Studien und Abhandlungen

Marta Znaniecka: Kategorie der Spiritualität in kontemplativer Pädagogik	195
Monika Sulik: In der Suche nach dem Wissen am Tisch, auf dem Tisch oder vielleicht unter dem Tisch – andragogische Kontexte	213
Krystyna Buszman, Hanna Przybyła-Basista: Die Wahrnehmung der sozialen Unterstützung von Patienten mit Essstörungen aus der Sicht von Patienten, deren Eltern und Freunden	227
Agata Chudzicka-Czupała, Lidia Baran: Eine Neigung zur moralischen Zurückhaltung vs. unfaires Benehmen der Studenten und ihre Reaktion auf unfaires Benehmen der Anderen	251
Petr Juříček: Spezifische institutionelle Behandlung der jungen Strafgefangenen	273
Jolanta Spętana: Der Lebenssinn als Anzeichen der Gesundheit und eine Forschungskategorie auf dem Gebiet der Sozialwissenschaften . .	301
Małgorzata Bereźnicka: Die Borne des Wissens über Erziehung und die Ursachen des Mangels an solchem Wissen bei der Geburt des ersten Kindes aus der Sicht dessen Eltern	319

Rezensionen, Berichte, Polemiken

Barbara Ostafińska-Molik: <i>Postrzeganie siebie i własnego zachowania w kontekście zaburzeń adaptacyjnych młodzieży</i> . Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2014, 368 S., ISBN 978-83-233-3768-3 (Barbara Adamczyk)	341
<i>Jedzenie jako sytuacja edukacyjna i społeczna</i> . Red. naukowa Barbara Juraś-Krawczyk, Elżbieta Woźnicka. Łódź: Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, 2015, 196 S., ISBN 978-83-7405-630-4 (Monika Sulik).	345
Gregory Bateson in Polen. Bericht über I. Batesonsches Symposium u.d.T.: <i>Unsichtbare Umwelt: Ökologie als Diskurs in Geisteswissenschaften</i> (Dąbrowa Górnicza, 13–15 Mai 2016) (Sławomir Pasikowski)	349

Chronik

Im Gedenken an Stephen Walker (1944–2015) (Andrzej Radziewicz-Winnicki)	359
Wehmut und Trauer. Abschied von meinem Freund (Andrzej Radziewicz-Winnicki)	367



Stanisław Juszczyk

Uniwersytet Śląski

**Jubileusz czterdziestolecia
Wydziału Pedagogiki i Psychologii
Uniwersytetu Śląskiego (1976–2016)
Rodowód – instytucjonalizacja – rozwój – zamierzenia***

Dnia 5 października 2015 roku inaugurowaliśmy na Wydziale Pedagogiki i Psychologii jubileuszowy, czterdziesty rok akademicki, a w 2016 roku wydział nasz obchodzi czterdziestolecie swego funkcjonowania w siedzibie mieszczącej się w Katowicach, w dwóch budynkach przy ulicy Grażyńskiego 53.

Czterdzieści lat funkcjonowania Wydziału odpowiada niemal dwu pokoleniom życia człowieka. Czy te czterdzieści lat to czas owocny dla studentów i pracowników naukowo-dydaktycznych Wydziału? Czy w tym okresie wydarzyło się coś, co w sposób istotny wzmocniło naukowo Wydział? Czy studenci nadal chętnie na nim studiują? Czy środowisko pedagogiczno-psychologiczne ma coś wartościowego do zaproponowania środowisku społecznemu, w którym funkcjonuje Uniwersytet Śląski w Katowicach? Jaki jest status naszego Wydziału wśród innych wydziałów pedagogiczno-psychologicznych w Polsce? Te nasuwające się w sposób naturalny pytania w okresie jubileuszu skłaniają do analizy naszych dotychczasowych dokonań oraz przedstawienia planów na przyszłość. Jednak zanim na te pytania odpowiem, prześledźmy pokrótce historię rozwoju katowickiej pedagogiki i psychologii, ich rodowód, instytucjonalizację, infrastrukturę naukowo-badawczą i dydaktyczną, stan kadry naukowej oraz badania naukowe, a także plany na przyszłość.

* Artykuł jest rozwinięciem i uaktualnieniem tekstu (opublikowanego w „Chowannie” 2007, T. 2 (29), s. 169–208) poświęconego jubileuszowi 30-lecia Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego (1976–2006).

Rodowód

Korzeni górnośląskiej pedagogiki i psychologii należy szukać w okresie międzywojennym. W 1928 roku w Katowicach powołano do życia Instytut Pedagogiczny¹. Rolą Instytutu Pedagogicznego – jak podaje jego pierwszy dyrektor Edmund Czernichowski – było przyśpieszenie „procesu [...] duchowej unifikacji (Śląska z Macierzą), a zadanie to przypada w udziale przede wszystkim szkole polskiej na Śląsku, która chcąc sprostać temu zadaniu, musi stanąć na bardzo wysokim poziomie, musi przewyższyć wewnętrzną wartością swoją szkołę niemiecką. Do tego potrzeba odpowiednich wykonawców, potrzeba nauczycieli, stojących na wysokości swego zadania, gruntownie wykształconych, do swego zawodu należycie przygotowanych, jednym słowem, trzeba stworzyć elitę wśród szerokich sfer nauczycielstwa, której działalność promieniować będzie na całym Śląsku i w ten sposób przyczyni się do stopniowego podwyższania się poziomu całego społeczeństwa”².

Instytut Pedagogiczny w Katowicach w swoim planie pracy, oprócz omówienia działalności dydaktycznej, naukowej, zapowiedzi prowadzenia biblioteki pedagogicznej i pracowni psychologicznej, kierowania szkołami doświadczalnymi, zawarł projekt wydawania periodycznego biuletynu Instytutu pod tytułem „Chowanna”³. Bogata działalność Instytutu koncentrowała się głównie na kształceniu i dokształcaniu nauczycieli różnych specjalności. W dziale *Kronika Instytutu Pedagogicznego*, publikowanym w latach międzywojennych na łamach „Chowanny”, informowano o pracach dydaktycznych i organizacyjnych, w tym o wykładach pedagogicznych i zakresach kursów organizowanych przez Instytut⁴ oraz zasadach i celach działalności przedmiotowych ognisk metodycznych⁵. Przedstawiano także szczegółowe sprawozdania z działalności Szkolnej Poradni Psychologicznej przy Instytucie Pedagogicznym⁶.

Utworzenie Instytutu było więc wyrazem dążenia wojewódzkich władz oświatowych do umożliwienia nauczycielom pracującym na Ślą-

¹ Zob. E. Czernichowski: *Organizacja i znaczenie Instytutu Pedagogicznego w Katowicach*. Katowice: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1930, s. 19.

² Ibidem, s. 24.

³ Zob. *Instytut Pedagogiczny w Katowicach*. [Broszura informacyjna. Nakładem IP. Gmach Gimnazjum Państwowego]. Poznań: Drukarnia W.L. Anczyca i s-ki, 1928, s. 5.

⁴ Zob. np. „Chowanna” 1931, z. 1; 1934, z. 3, z. 5.

⁵ Zob. „Chowanna” 1936, z. 2.

⁶ Zob. „Chowanna” 1936, z. 7–8, s. 363–367; z. 10, s. 461–463.

sku zdobycia i pogłębienia wiedzy pedagogicznej⁷. Miejsce powstania Instytutu Pedagogicznego – Katowice – było bardzo ważne. Śląsk po latach oderwania od Polski potrzebował polskich tradycji pedagogicznych. Polska kultura, nauka i oświata były wyznacznikiem przynależności tych ziem do macierzy⁸.

Pismo naukowe Instytutu Pedagogicznego – zgodnie z tytułem zaczerpniętym z dzieła Bronisława Ferdynanda Trentowskiego *Chowanna, czyli system pedagogiki narodowej jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży* (Poznań 1842) – miało charakter interdyscyplinarny, uwzględniało problematykę filozoficzną, psychologiczną, społeczną i historyczną, pedagogiczną i kulturową. W przejściu tytułu (Chowanna to legendarna starosłowiańska bogini – piastunka dzieci⁹) można się dopatrywać chęci rozwijania i kontynuowania pedagogiki narodowej i wychowania państwowego na kartach periodyku. Pierwszy jego zeszyt – podwójny (nr 1-2) – został wydany w lutym 1929 roku pod tytułem „Chowanna. Kwartalnik pedagogiczny poświęcony naukowym zagadnieniom wychowania”¹⁰.

Zdaniem Agnieszki Stopińskiej-Pająk, „Chowanna” jako organ wydawniczy Instytutu miała stanowić symbol polskości, miała pełnić w regionie śląskim funkcję krzewiciela i popularyzatora polskiej kultury pedagogicznej, a jednocześnie świadczyć o żywotności polskich tradycji wychowania¹¹.

W ówczesnym czasie na Śląsku były wydawane jeszcze inne czasopisma podejmujące problematykę wychowawczą. Należały do nich: „Miesięcznik Pedagogiczny”, „Szkoła Śląska”, „Poradnik Nauczycielski Samokształceniowo-Bibliograficzny” oraz „Szkolnictwo Zawodowe”, „Szkoła Pszczyńska”, także kilka dodatków do innych periodyków, na przykład „Dodatek Szkolny dla Rodziców Polskich” czy „Dom i Szkoła”. W porównaniu z „Chowanną” pisma te miały krótszy okres wydawania, ograniczony zasięg terytorialny i tematyczny oraz charakter popularyzatorski, a nie naukowy. Również dzisiaj na tle ogólnopolskich periodycznych

⁷ S. Juszczyk: *80 lat historii kształcenia nauczycieli na Śląsku*. Katowice: Fundacja dla Śląska, 2009.

⁸ A. Budniak: *Czasopismo pedagogiczne „Chowanna” (1929–1997)*. Zarys monograficzny. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1999, s. 8.

⁹ Zob. W. Bobrowska-Nowak: *Kartki z przeszłości „Chowanny”*. „Chowanna” 1993, T. 1, s. 170; A. Stopińska-Pająk: *Funkcje społeczno-pedagogiczne „Chowanny”*. „Chowanna” 1987, z. 2, s. 7; W. Andrukowicz: *Chowanna – w dwusetną rocznicę urodzin Bronisława F. Trentowskiego*. „Chowanna” 2009, tom jubileuszowy: *Modalne aspekty treści kształcenia* [red. W. Kojs], s. 12.

¹⁰ A. Budniak: *Czasopismo pedagogiczne „Chowanna” (1929–1997)*...

¹¹ A. Stopińska-Pająk: „Chowanna” – wczoraj i dziś. „Ruch Pedagogiczny” 1984, nr 3, s. 42.

wydawnictw pedagogicznych (tj. „Przegląd Pedagogiczny”, „Muzeum”, „Oświata i Wychowanie”) „Chowanna” zajmuje jedno z czołowych miejsc ze względu na różnorodność podejmowanej tematyki, skupienie w zespole redakcyjnym wybitnych naukowców z całego kraju, zamieszczanie artykułów o wysokim poziomie naukowym, wskazywanie nauczycielom sposobów samokształcenia i rezultatów przeprowadzonych badań psychopedagogicznych¹². W okresie międzywojennym redaktorami „Chowanny”, a więc współpracownikami Instytutu Pedagogicznego, byli między innymi profesorowie: Zygmunt Mysłakowski (Kraków), Mieczysław Ziemnowicz (Lwów, Kraków), Bohdan Nawroczyński (Warszawa), Stefan Szuman (Kraków), Florian Znaniński (Poznań), Stefan Błachowski (Poznań), Jan S. Bystron (Warszawa), Stanisław Łempiński (Lwów) i Helena Radlińska (Warszawa). W marcu 1945 roku Kurator Okręgu Szkolnego na Śląsku Jan Smoleń powołał Kuratorium Instytutu Pedagogicznego i pełnienie funkcji organizatora i kierownika Instytutu Pedagogicznego powierzył profesorowi Józefowi Pieterowi, który zorganizował w Instytucie trzy kierunki studiów, uruchomił bibliotekę pedagogiczną oraz ośrodek poradnictwa pedagogicznego¹³.

Oprócz prac badawczych autorów z różnych ośrodków akademickich zamieszczano na łamach „Chowanny” także sprawozdania i relacje na przykład z badań psychologiczno-pedagogicznych przeprowadzanych w ramach pracy Sekcji Psychologicznej Absolwentów Instytutu Pedagogicznego pod kierownictwem Stefana Szumana¹⁴. Publikacje te są źródłem informacji o zorganizowanej pedagogicznej i psychologicznej działalności naukowo-badawczej i dydaktycznej na Górnym Śląsku.

„Chowanna”, będąca półrocznikiem, do dziś jest wydawana przez Wydział Pedagogiki i Psychologii. Zwyczajowo redaktorami naczelnymi periodyku byli kolejni dziekani, ale od 2012 roku funkcję redaktora naczelnego pełni wybrana przez Radę Wydziału Pedagogiki i Psychologii prof. dr hab. Ewa Syrek. „Chowanna”, należąca do polskich czasopism pedagogicznych mających najdłuższą tradycję, cieszących się uznaniem polskiego środowiska pedagogów, jest periodykiem recenzowanym oraz indeksowanym na liście „B” Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Warto dodać, iż „Chowanna” od numeru 1. z 2014 roku jest wydawana pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN.

Współczesna „Chowanna” stanowi interdyscyplinarne forum wymiany myśli i prezentacji wniosków badań naukowych w zakresie wielo-

¹² Zob. A. Budniak: *Czasopismo pedagogiczne „Chowanna” (1929-1997)...*, s. 8-9.

¹³ J. Pieter: *Powstanie i rozwój uczelni wyższych w województwie katowickim w latach 1945-1964*. „Chowanna” 1964, z. 4, s. 360.

¹⁴ Zob. „Chowanna” 1946, z. 3-6, s. 31-33.

aspektowego aktualizowania procesów edukacji, wychowania i innych rodzajów uczestnictwa społecznego w zmieniających się warunkach społeczno-kulturowych i cywilizacyjnych.

W 1950 roku Instytut Pedagogiczny został włączony do nowo powstałej w Katowicach Wyższej Szkoły Pedagogicznej, a w 1952 roku rozpoczęła swe funkcjonowanie Katedra Pedagogiki, kierowana wówczas przez prof. zw. dr. hab. Józefa Pietera, psychologa, pedagoga i filozofa, a od 1956 roku rektora Wyższej Szkoły Pedagogicznej¹⁵. Zdaniem Henryka Gąsiora, Piotra Barczyka i Zofii Ratajczak¹⁶, placówka ta inicjowała badania naukowe oraz wyznaczała ogólny kierunek zajęć dydaktycznych z nauk pedagogicznych na studiach humanistycznych i matematyczno-fizycznych. Jako oddzielny kierunek studiów pedagogika zaczęła się rozwijać w WSP od 1959 roku; początkowo kształcili się na tym kierunku wyłącznie pracujący nauczyciele. Do czołowych organizatorów, inicjatorów i opiekunów badań pedagogicznych prowadzonych w uczelni należeli w tym okresie: prof. zw. dr. hab. Józef Pieter, doc. dr. hab. Jan Bohucki (dziekan Wydziału Humanistycznego, a następnie kierownik Zakładu Dydaktyki), prof. dr. hab. Jan Zborowski i prof. dr. hab. Józef Madeja. Pod koniec 1967 roku prof. zw. dr. hab. Józef Pieter czynił starania o przekształcenie WSP w Śląską Akademię Pedagogiczną; tej koncepcji były przeciwne ówczesne wojewódzkie władze partyjne PZPR.

Instytucjonalizacja

Dnia 9 czerwca 1968 roku na podstawie ustawy z dnia 5 listopada 1958 r. o szkołach wyższych WSP została połączona z Filią Uniwersytetu Jagiellońskiego w Katowicach; w ten sposób powstał Uniwersytet Śląski. Strukturę Uniwersytetu regulowało zarządzenie Ministra Oświaty i Szkolnictwa Wyższego z 31 lipca 1968 r. Pedagogika i psychologia rozwijały się w strukturze Wydziału Humanistycznego, w ramach dwóch katedr: Katedry Pedagogiki, kierowanej przez doc. dr. hab. Jana Bohuckiego, oraz Katedry Psychologii, kierowanej przez profesora Józefa Pietera. Dnia 26 czerwca 1969 roku fuzja tych katedr doprowadziła do powstania Instytutu Pedagogiki i Psychologii, w którym rozpoczęły swe funkcjonowanie dwa zakłady: Zakład Psychologii, kierowany przez prof. Józefa Pietera (będącego także dyrektorem Instytutu), oraz

¹⁵ P. Kowolik: *Józef Pieter (1904–1989) – psycholog, pedagog, filozof*. „Nauczyciel i Szkoła” 2004, nr 1–2, s. 387.

¹⁶ *Wydział Pedagogiki i Psychologii*. Oprac. H. Gąsior, P. Barczyk, Z. Ratajczak. W: *10 lat Uniwersytetu Śląskiego 1968–1978*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1978, s. 146.

Zakład Pedagogiki, którego pierwszym kierownikiem był doc. dr hab. Jan Bohucki¹⁷, a od 1971 roku doc. dr hab. Adolf Molak¹⁸, pełniący jednocześnie funkcję zastępcy dyrektora Instytutu. Od momentu powstania Instytutu nastąpił rozwój studiów pedagogicznych – oprócz studiów stacjonarnych w ramach Instytutu funkcjonowało Zaoczne Studium Pedagogiki oraz Wieczorowe Studium Pedagogiki (na studiach zaocznych i wieczorowych z pedagogiki prowadzone były także prace magisterskie w zakresie psychologii). Następowaly też dalsze zmiany w strukturze organizacyjnej Instytutu. W roku akademickim 1971/1972 powstał Zakład Nowych Technik Nauczania i Dydaktyki Szkoły Wyższej, którym kierowali kolejno: doc. dr hab. Wanda Bobrowska-Nowak, doc. dr Jan Poplucz, a od 1974 roku – dr inż. Tadeusz Bydliński. Dnia 1 października 1973 roku powołano Zakład Historii Wychowania, którego kierownikiem została doc. dr hab. Wanda Bobrowska-Nowak, oraz Zakład Praktyk Pedagogicznych i Metodyk Szczegółowych, którego kierownictwo powierzono dr. Zdzisławowi Rabickiemu.

Pierwsze koncepcje badawcze Zakładu Pedagogiki realizowane były pod kierunkiem doc. dr hab. Jana Bohuckiego i obejmowały zagadnienia z zakresu: pedeutologii, teorii wychowania, dydaktyki szkoły wyższej oraz historii oświaty; badania miały na celu unowocześnienie metod nauczania i wychowania, integrowanie środowiska wychowawczego i kształtowanie osobowości nauczycieli. Doc. dr hab. Adolf Molak zainicjował badania dotyczące teorii funkcjonowania szkoły oraz struktury klasy przy wykorzystaniu technik socjometrycznych.

Psychologia w Uniwersytecie Śląskim funkcjonowała początkowo w ramach różnych jednostek organizacyjnych; rozrastając się, dążyła do uzyskania autonomii i samodzielności organizacyjnej. Studia stacjonarne z zakresu psychologii zostały uruchomione w roku akademickim 1968/1969 i miały związek z rozwojem kadry naukowej psychologów, a w niedalekiej przyszłości z instytucjonalizacją tej dyscypliny w ramach utworzonego w późniejszym czasie Instytutu Psychologii¹⁹. W roku akademickim 1970/1971 w pionie psychologii Instytutu Pedagogiki i Psychologii funkcjonowały już dwa zakłady: Zakład Psychologii, kierowany przez prof. zw. dr. hab. Józefa Pietera, i Zakład Psychologii Pracy, kierowany początkowo przez prof. dr. hab. Józefa Zimnego, a od 1972 roku przez doc. dr Zofię Ratajczak. Zakład Psychologii Rozwojo-

¹⁷ Zob. M. G r z y b o w a: *Nauczyciel-eksperymentator, naukowiec, pedagog, pedeutolog. Życie – działalność edukacyjna – działalność twórcza Jana Bohuckiego (1901-1991)*. „Nauczyciel i Szkoła” 1997, nr 2 (3), s. 141-145.

¹⁸ Zob. Molak Adolf. W: *Słownik biograficzny Ziemi Cieszyńskiej*. Red. J. G o l e c, S. B o j d a. T. 2. Cieszyn: Offsetdruk i Media, 1995, s. 149.

¹⁹ *Wydział Pedagogiki i Psychologii...*, s. 152.

wej i Wychowawczej powstał w roku akademickim 1972/1973, a kierownictwo tego Zakładu powierzono doc. dr hab. Marii Bolechowskiej. Zakładem Psychologii Ogólnej od 1973 roku kierował doc. dr Augustyn Bańka, a od 1975 roku – doc. dr Kazimierz Czarniecki; Zakład ten stał się podstawową jednostką badawczą w pionie psychologii. Analiza struktury organizacyjnej Instytutu Pedagogiki i Psychologii wskazuje, że w ramach pionu psychologicznego funkcjonował wtedy zakład ogólny oraz skupione wokół niego zakłady specjalistyczne.

Dnia 1 sierpnia 1973 roku Instytut Pedagogiki i Psychologii rozpoczął swe funkcjonowanie w strukturze nowo powołanego Wydziału Nauk Społecznych, gdzie oprócz studiów dziennych działało Zaoczne Studium Pedagogiki oraz Wieczorowe Studium Pedagogiki i Podyplomowe Studium Pedagogiczne w zakresie organizacji i zarządzania szkolnictwem. W tym okresie Instytut zatrudnił 55 pracowników naukowo-dydaktycznych – 25 pedagogów i 30 psychologów. W obu pionach prowadzono odrębne dyskusje merytoryczne na temat koncepcji prac doktorskich (uprawnienia do nadawania stopnia doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki i psychologii miała wtedy Rada Wydziału Nauk Społecznych) i tematów prac badawczych oraz imprez naukowych. Instytut prowadził też usługowe zajęcia dydaktyczne dla studentów innych wydziałów, co sprzyjało dalszemu zwiększaniu jego kadry naukowo-dydaktycznej oraz powodowało kolejne zmiany strukturalne.

Na mocy zarządzenia Ministra Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki w dniu 29 lipca 1974 roku Instytut Pedagogiki i Psychologii został podzielony na Instytut Pedagogiki i Instytut Psychologii. Funkcję dyrektora Instytutu Pedagogiki sprawowali kolejno: doc. dr hab. Adolf Molak (1974–1976)²⁰; doc. dr Henryk Gąsior (1976–1978)²¹; doc. dr hab. Włodzimierz Goriszowski (1978–1980)²², a następnie doc. dr hab. Wanda Bobrowska-Nowak (1980–1981)²³. W strukturze Instytutu Pedagogiki działało wtedy 6 jednostek, w tym utworzone trzy nowe zakłady: Zakład

²⁰ Zob. D. Drynda: *Molak Adolf*. W: *Słownik pedagogów polskich*. Red. W. Bobrowska-Nowak, D. Drynda. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 141–142.

²¹ Zob. F. Bocian: *Henryk Gąsior – Jubileusz pedagoga*. „Nauczyciel i Szkoła” 1998, nr 2 (5), s. 166–174.

²² Zob. P. Kowolik: *Jubileusz 70-lecia urodzin i 50-lecia pracy zawodowej Profesora Włodzimierza Lecha Goriszowskiego*. „Nauczyciel i Szkoła” 1999, nr 2 (7), s. 202–206.

²³ P. Kowolik: *Prof. zw. dr hab. Wanda Bobrowska-Nowak – pedagog, psycholog i historyk wychowania*. W: *Wychowanie – opieka – wsparcie. Tradycje i doświadczenia polskiej pedagogiki oraz możliwości współczesnego ich wykorzystania*. Red. M. Wójcik. Mysłowice: Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hłonda w Mysłowicach, 2002, s. 17–21.

Pedagogiki Społecznej, kierowany przez doc. dr. Henryka Gąsiora, Zakład Organizacji i Zarządzania Oświatą, kierowany przez doc. dr. hab. Włodzimierza Goriszowskiego, oraz Zakład Pedagogiki Pracy, kierowany przez doc. dr. Jana Poplucza. Na studiach z zakresu pedagogiki prowadzono kilka specjalizacji, tj.: pedagogikę szkolną, pedagogikę przed-szkolną, pedagogikę opiekuńczą oraz pedagogikę resocjalizacyjną. Czynniono także przygotowania do utworzenia nowego kierunku studiów: pedagogiki pracy, na studiach stacjonarnych i studiach dla studentów pracujących. Prowadzono ponadto studia II stopnia dla absolwentów Wyższych Szkół Nauczycielskich w zakresie pedagogiki szkolnej i resocjalizacyjnej. W roku akademickim 1976/1977 Instytut kształcił już 1 225 studentów.

W autonomicznym Instytucie Pedagogiki przyjęto następujące podstawowe kierunki badań, z których wiele kontynuowanych jest do dziś: modernizacja i funkcjonowanie systemu oświatowego, kształcenie i doskonalenie nauczycieli, organizacja i zarządzanie szkolnictwem, jednolity system wychowania, funkcje wychowawcze i wpływ zespołów pracowniczych na postawy pracowników, pedagogika szkoły i pedagogika pracy, dydaktyka szkoły wyższej i problemy wychowania akademickiego, funkcjonowanie organizacji młodzieżowych, socjalizacja i resocjalizacja dzieci i młodzieży, integracja środowiska społecznego, w tym środowiska akademickiego, rola i wpływ oddziaływania środków masowego przekazu na młodzież; wśród kierunków badań znajdują się ponadto dzieje instytucji i rozwój oświaty oraz myśl pedagogiczna regionu i całego kraju.

W ramach działalności Instytutu Pedagogiki na rzecz regionu wymienić należy: podejmowanie eksperymentów w szkołach, organizowanie praktyk studenckich, seminariów i konferencji popularnonaukowych, wydawanie ekspertyz, podejmowanie prób wdrażania nowego modelu edukacji, modelu integracji środowiska społecznego oraz prace nad realizacją w szkole przedmiotu „wychowanie do życia w rodzinie”²⁴.

Również w Instytucie Psychologii następowały sukcesywnie zmiany strukturalne. Zakład Psychologii Klinicznej został utworzony w roku akademickim 1973/1974, a jego kierownictwo objął dr Jan Stanik. Zakład Psychologii Społecznej powstał w roku akademickim 1975/1976 i funkcjonował pod kierownictwem doc. dr hab. Wilhelminy Wosińskiej. Funkcję dyrektora Instytutu Psychologii pełniły kolejno: doc. dr hab. Wilhelmina Wosińska (1976–1981) oraz prof. dr hab. Zofia Ratajczak (1981–1984). Do osiągnięć Instytutu Psychologii w tym okresie możemy zaliczyć uruchomienie podstawowych specjalizacji: psychologii pracy, psychologii wychowania i psychologii klinicznej, znaczący rozwój ka-

²⁴ *Wydział Pedagogiki i Psychologii...*, s. 146–152.

dry naukowej oraz wzrost uczestnictwa w krajowym życiu naukowym i w rozwiązywaniu praktycznych problemów środowiska regionu śląskiego poprzez: podejmowanie tematów węzłowych, międzyresortowych, rządowych oraz zleconych przez jednostki gospodarki uspołecznionej, w tym przemysłu. Problematyka prowadzonych badań naukowych była szeroka, często miała wymiar stosowany i obejmowała na przykład warunki optymalizacji roli psychologa szkolnego i problematyki klasowych zespołów wyrównawczych, reedukację uczniów, a w ramach psychologii pracy: mechanizmy zachowań w sytuacjach innowacyjnych w środowisku pracy, badania przydatności do pracy, psychologiczne podstawy kierowania organizacją i wiele innych. Instytut zorganizował Poradnię Wychowawczo-Zawodową i Korekcyjną, której celem było wspieranie praktyk zawodowych, również świadczenie usług na rzecz dzieci i młodzieży oraz młodzieży studenckiej całego Uniwersytetu²⁵.

Poszczególni członkowie kadry naukowej obu Instytutów swe stopnie doktora habilitowanego uzyskiwali w różnych uniwersytetach (na przykład w Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytecie Warszawskim, Uniwersytecie im. Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie) lub w instytutach PAN. Cechą charakterystyczną działalności dydaktycznej podejmowanej w obu Instytutach było bardzo duże obciążenie zajęciami dydaktycznymi (prowadzonymi dla własnych studentów oraz dla studentów innych wydziałów, w ramach uzyskiwania przez tych drugich tzw. uprawnień pedagogicznych²⁶); ich liczba przekraczała wielokrotnie pensum dydaktyczne młodszych pracowników nauki, wynoszące w latach 1993–1999 270 godzin dydaktycznych. Do dziś pracownicy Wydziału mają duże obciążenia dydaktyczne wynikające z kształcenia dużej liczby studentów, jakkolwiek grono studentów zmniejsza się systematycznie (na przykład w roku akademickim 2014/2015 na Wydziale Pedagogiki i Psychologii było około 3 tys. studentów studiów stacjonarnych, niestacjonarnych, w tym słuchaczy studiów podyplomowych oraz doktorantów, w roku 2009/2010 było ich ponad 4 tys.).

Na mocy zarządzenia Ministra Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki z dnia 30 września 1976 roku utworzono Wydział Pedagogiki i Psychologii, do którego zostały przeniesione Instytut Pedagogiki i Instytut Psychologii; siedzibą nowego Wydziału stał się budynek po byłej szkole podstawowej, mieszczący się przy ulicy Tyszki 53 (obecnie to ulica Grażyńskiego), do którego dobudowano w 1979 roku standardowy hotel pracowniczy, zaadaptowany na pokoje pracowników naukowo-dydak-

²⁵ Ibidem, s. 152–156.

²⁶ W roku 1978 sekcje nauczycielskie istniały na 20 kierunkach studiów stacjonarnych w Uniwersytecie Śląskim.

tycznych (znajduje się w nim 70 pokoi o przeciętnej powierzchni 16 m² każdy), siedziby dyrekcji obu Instytutów oraz sale seminaryjne. Budynki posiadają łączną powierzchnię użytkową równą 6 729 m²; znajduje się tam 26 sal dydaktycznych.

Infrastruktura

Do dziś Wydział Pedagogiki i Psychologii funkcjonuje w obu budynkach, kształcąc około 3 tys. studentów studiów stacjonarnych i niestacjonarnych na akredytowanych przez Państwową Komisję Akredytacyjną jednolitych studiach magisterskich (psychologia – akredytacja od 2004 roku) oraz na studiach I i II stopnia (pedagogika – akredytacja od 2005 roku), od 1 września 2006 roku także na studiach III stopnia (czyli studiach doktoranckich, prowadzonych w ramach obu kierunków) oraz na studiach podyplomowych (średnio około 500 słuchaczy w roku). W trakcie ostatnich czterech kadencji dziekańskich budynki były modernizowane (w latach 1999–2002 dobudowano aulę mogącą pomieścić około 300 studentów, wyremontowano pomieszczenia Biblioteki Wydziałowej oraz salę Rady Wydziału); do dziś są intensywnie remontowane. W dziekanatach obsługa studentów odbywa się w sieciowym międzywydziałowym Uniwersyteckim Systemie Obsługi Studentów (USOS), a wszelkie sprawy administracyjne, typu: delegacje, wyjazdy na konferencje czy zakupy aparatury, realizowane są w systemie SAP. Dziekanaty ds. studiów dziennych, zaocznych i wieczorowych, a także sekretariaty instytutów, katedr i zakładów są w pełni skomputeryzowane, działają w systemie centralnego drukowania (podobnie jak komputery nauczycieli akademickich), funkcjonują w sieci lokalnej Wydziału, mając łączność z siecią uniwersytecką i siecią globalną.

Lokalna sieć komputerowa na Wydziale Pedagogiki i Psychologii została zaprojektowana w topologii gwiazdy hierarchicznej opartej na jednym Głównym Punkcie Dystrybucyjnym MDF i 4 Lokalnych Punktach Dystrybucyjnych SD. Obejmuje 2 budynki połączone wielomodowym kablem światłowodowym oraz łącze światłowodowe umożliwiające dostęp do Śląskiej Akademickiej Sieci Komputerowej. Sieć posiada 238 gniazd dostępowych przewodowych oraz 12 bezprzewodowych punktów dostępowych dla studentów; punkty te zapewniają łączność bezprzewodową Wi-Fi używaną przez studentów urządzeniom mobilnym. Sieć LAN obsługuje również system centralnego drukowania składający się z 6 urządzeń wielofunkcyjnych i czytników kart identyfikacyjnych tego systemu. Do sieci LAN włączone są 2 komputerowe pracownie dydaktyczne (każda po 10 stanowisk komputerowych), 2 komputerowe pracownie internetowe (każda po 8 stanowisk komputerowych), pracownia

psychologiczna i laboratorium psychologiczne. Na wszystkich komputerach zainstalowane jest oprogramowanie, takie jak: Statistica 12 PL, Scribus, Open Office, Deep Freeze, oraz dodatkowo w pracowniach dydaktycznych pakiet Microsoft Office 2013 Standard PL. W ramach komputeryzacji wydziałowej biblioteki wyposażono ją w 8 terminali komputerowych obsługiwanych przez serwer zlokalizowany w Centrum Informacji Naukowej i Bibliotece Akademickiej. W czytelnii do dyspozycji studentów zostały oddane 4 komputery umożliwiające dostęp do zasobów bibliotecznych.

Na Wydziale znajdują się 3 duże sale wykładowe i sala Rady Wydziału; sale te są wyposażone w wideoprojektory stacjonarne z opuszczanymi ekranami podsufitowymi oraz systemy nagłaśniające. W posiadaniu pracowników Wydziału znajduje się ponad 60 przenośnych wideoprojektorów.

W skład Wydziału Pedagogiki i Psychologii wchodzi Biblioteka Wydziałowa, której działalność jest ściśle związana z kierunkiem rozwoju Wydziału i prowadzonymi na nim badaniami naukowymi. Gromadzone zbiory z pedagogiki i psychologii są poszerzane o publikacje z innych dyscyplin wiedzy, takich jak: socjologia, filozofia, religia, medycyna. W zbiorach biblioteki znajdują się książki reprezentujące dorobek krajowych środowisk akademickich – publikacje z zakresu pedagogiki i psychologii oraz dyscyplin pokrewnych; biblioteka stanowi podstawowe miejsce studiów literaturowych, teoretycznych oraz doniesień z badań empirycznych. Biblioteka Wydziałowa, funkcjonując w jednolitym systemie biblioteczno-informacyjnym Uniwersytetu Śląskiego, prowadzi działalność usługową: informacyjną i dydaktyczną. Bierze aktywny udział w tworzeniu komputerowej bazy zbiorów własnych i aktywnie uczestniczy w szkoleniu studentów w zakresie korzystania ze źródeł informacji. Szkoleniem objęci są wszyscy korzystający z Biblioteki, zarówno studenci rozpoczynający naukę, dla których w październiku organizowane jest szkolenie biblioteczne, jak i studenci przygotowujący już swoje prace dyplomowe, którzy są szkoleni indywidualnie. Biblioteka oferuje pomoc swoim użytkownikom przy korzystaniu nie tylko ze zbiorów własnych Biblioteki Wydziałowej, lecz także ze zbiorów innych bibliotek naszej Uczelni.

Wychodząc naprzeciw potrzebom studentów studiów wieczorowych, mimo niewielkiej liczby personelu (7 osób), biblioteka przedłużyła godziny pracy wypożyczalni i czytelnii 2 razy w tygodniu. Jest także otwarta w każdą sobotę, zarówno dla studentów studiów niestacjonarnych, jak i dla całej społeczności akademickiej. Z zasobów czytelnii Biblioteki Wydziałowej korzystają również czytelnicy niezwiązani z Uniwersyteciem Śląskim – studenci innych uczelni, a także mieszkańcy naszego regionu.

Jednym z podstawowych zadań Biblioteki jest gromadzenie zbiorów drogą zakupu, prenumeraty, darów i wymiany. W Bibliotece Wydziału Pedagogiki i Psychologii opracowuje się nabytki elektronicznie w systemie Prolib-21 oraz współpracuje z Katalogiem Zbiorów Polskich Bibliotek Naukowych (NUKAT) (pracownicy wprowadzają nowe rekordy bibliograficzne i rekordy KHW do tej bazy lub modyfikują rekordy już istniejące).

Stan księgozbioru Biblioteki Wydziałowej na koniec 2014 roku wynosił: 79 968 woluminów książek i 5 005 woluminów czasopism. Oprócz opracowywania na bieżąco pozyskiwanego księgozbioru Biblioteka uzupełnia katalog elektroniczny o księgozbiór z lat poprzednich. Stan księgozbioru wprowadzonego na koniec 2014 roku do systemu Prolib-21 wynosił: 72 786 woluminów książek, 3 575 woluminów czasopism i wydawnictw ciągłych nieregularnych, co stanowi 90% całego księgozbioru.

Oprócz książek i czasopism czytelnicy Biblioteki Wydziałowej za pośrednictwem strony <http://www.ciniba.edu.pl> mogą korzystać ze źródeł elektronicznych, które są dostępne w sieci komputerowej uczelni: 56 baz danych, 18 tys. czasopism elektronicznych, około 74 tys. tytułów książek elektronicznych, zbiorów zdigitalizowanych w ramach Śląskiej Biblioteki Cyfrowej. Dodatkowo w Bibliotece możliwy jest zakupiony przez Wydział Pedagogiki i Psychologii dostęp do trzech baz psychologicznych, z których można korzystać tylko na terenie Wydziału: PsycArticles, PsycInfo, PsycTests. Studenci i pracownicy Wydziału mają też dostęp – za pośrednictwem strony internetowej Centrum Informacji Naukowej i Biblioteki Akademickiej (CINiBA) do katalogów bibliotek polskich i zagranicznych.

Biblioteka od lat uczestniczy również w tworzeniu *Bibliografii dorobku pracowników Uniwersytetu Śląskiego*. Dane do *Bibliografii...* uzupełniane są na bieżąco; katalogowane są również rekordy za lata poprzednie. W roku 2015 wprowadzono dane z lat 2013–2014 (503 rekordy).

Z roku na rok poprawiają się także warunki studiowania dla studentów z niepełnosprawnością (na Wydziale rocznie studiuje około 50 studentów o różnym typie i stopniu niepełnosprawności) – w 2005 roku ze środków PFRON wybudowano zewnętrzny podjazd dla niepełnosprawnych oraz toaletę, a w 2006 roku – zewnętrzną windę dla niepełnosprawnych przy budynku dydaktycznym oraz podjazd wewnętrzny. Duże udogodnienia dla studentów i pracowników stanowią: zamknięty parking zewnętrzny oddany do dyspozycji studentów (parkingiem zarządza Wydziałowa Rada Samorządu Studenckiego, a wjazd na parking umożliwia chip w legitymacji studenckiej), parking dla gości Wydziału zbudowany w 2005 roku przed głównym wejściem do budynku oraz parking wewnętrzny dla pracowników Wydziału (około 50 miejsc), zlokalizowany z tyłu budynku.

Rozwój

Pierwszym dziekanem Wydziału został jego organizator doc. dr Henryk Gąsior (1976–1981)²⁷. Od tej pory Wydział Pedagogiki i Psychologii zaczął się rozwijać niezwykle dynamicznie. Zdaniem ówczesnych władz rektorskich, „W nowej strukturze organizacyjnej Wydział ten lepiej spełnia doniosłe zadania w dziedzinie kształcenia zawodowych wychowawców i specjalistów dla zreformowanego systemu edukacji narodowej oraz psychologów dla oświaty i przemysłu”²⁸. Główne kierunki badań naukowych prowadzonych na Wydziale dotyczyły psychologicznych problemów funkcjonowania człowieka w sytuacji pracy, psychologicznych podstaw kształcenia zawodowego młodzieży, roli i miejsca szkoły w środowisku wielkoprzemysłowym, kształtowania kultury społecznej, podstaw przydatności zawodowej absolwentów szkół zawodowych w gospodarce i kulturze oraz modernizacji, organizacji i zarządzania szkolnictwem. Problematyka pedagogiki pracy i psychologii pracy w tym okresie była dominująca; w ramach eksploracji tej problematyki podejmowano bardziej szczegółowe badania naukowe, dotyczące na przykład: psychologicznych i pedagogicznych aspektów funkcjonowania rodziny górniczej, funkcji kierowania zespołami pracowniczymi i ich wpływu na postawę wobec obowiązków zawodowych, a także planowania funkcji wychowawczej w brygadach bądź oddziałach dużych zakładów przemysłowych.

Stan kadry samodzielnych pracowników nauki oraz bogaty dorobek naukowy całej społeczności akademickiej Wydziału zaowocował otrzymaniem w 1978 roku przez Wydział Pedagogiki i Psychologii UŚ prawa do nadawania stopnia doktora nauk humanistycznych w obu prowadzonych dyscyplinach naukowych.

W 1981 roku zlikwidowany został Instytut Pedagogiki, a w jego miejsce zostały powołane następujące Katedry: Katedra Badań Placówek Oświatowych (kierowana przez prof. dr. hab. Jana Poplucza), Katedra Pedagogiki Społecznej (kierowana przez docenta, a następnie prof. dr. hab. Andrzeja Radziewicza-Winnickiego), Katedra Wychowania Przedzszkolnego i Nauczania Początkowego, zmieniona w 1993 roku na Katedrę Pedagogiki Wczesnoszkolnej (kierowana przez prof. dr. hab. Henryka Moroza²⁹), Katedra Podstaw Pedagogiki i Historii Wychowania

²⁷ Zob. *Uniwersytet Śląski – wyrósł z dobrego drzewa, 1968–1998*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1998, s. 29.

²⁸ Zob. H. R e c h o w i c z: *W służbie nauki i regionu. W: 10 lat Uniwersytetu Śląskiego 1968–1978...*, s. 32.

²⁹ Zob. S. P a l k a: *Twórcze i aktywne życie prof. zw. dr. hab. Henryka Moroza. W: Twórcze życie nauczyciela*. Red. S. J u s z c z y k. Kraków: Oficyna Wydawnicza

(kierowana do roku 1996 przez prof. dr hab. Wandę Bobrowską-Nowak, wcześniej pod nazwą: Zakład Historii Wychowania, w ramach Wydziału Nauk Społecznych, a następnie – od 1 września 1978 roku – pod nazwą: Zakład Pedagogiki Ogólnej i Historii Wychowania, już na Wydziale Pedagogiki i Psychologii), Katedra Organizacji Oświaty (która funkcjonowała do 1986 roku kierowana przez doc. dr. hab. Włodzimierza Goriżowskiego) oraz Pracownia Technologii Kształcenia.

W 1984 roku również w pionie psychologii nastąpiła podobna zmiana strukturalna. W miejsce Instytutu utworzono następujące katedry: Katedrę Psychologii Ogólnej (kierowaną przez prof. dr hab. Zofię Ratajczak), Katedrę Psychologii Rozwojowej (kierowaną przez doc. dr hab. Marię Bolechowską³⁰), Katedrę Psychologii Zdrowia i Rozwoju Człowieka (kierowaną przez prof. dr hab. Irenę Heszen-Niejodek), Katedrę Społecznej Psychologii Kształcenia (kierowaną przez prof. dr hab. Wilhelminę L. Wosińską) oraz Katedrę Psychologii Klinicznej (kierowaną przez doc. dr. hab. Jana M. Stanika).

W 1986 roku, czyli po 10 latach od powstania Wydziału, kształciło się już na nim, wraz ze słuchaczami studiów podyplomowych i Międzyuczelnianego Studium Doskonalenia Pedagogicznego, około 2 500 osób. Kadre samodzielnych pracowników nauki stanowiło 2 profesorów i 14 docentów. W ciągu 10 lat swego istnienia Wydział wypromował 47 doktorów nauk humanistycznych, a jego progi opuściło 3 697 absolwentów. „Wywierając silny wpływ na życie naukowe i kulturalne GOP, katowicka psychologia i pedagogika uniwersyteckie odegrały znaczącą rolę w rozwoju tych dyscyplin nauki w Polsce”³¹ – pisano w „Dzienniku Zachodnim” w 1986 roku.

Do instytutowej formy organizacyjnej powrócono w obu pionach w latach dziewięćdziesiątych: katedry w pionie psychologii utworzyły Instytut w 1993 roku, a w pionie pedagogiki Instytut powstał na bazie katedr w 1995 roku. W tym samym roku z Wydziału wyłączono Centrum Rozwoju Kierowniczej Kadry Oświatowej, które stało się jednostką samodzielną, podległą dziekanowi.

W 1996 roku z Katedry Pedagogiki Wczesnoszkolnej wyłonił się Zakład Dydaktyki Informatyki, przekształcony następnie w 1999 roku w Zakład Pedagogiki Medialnej (kierowany przez prof. UŚ dr. hab. Stanisława Juszczyka). Zakład ten po zmianie nazwy na Zakład Pe-

„Impuls”, 1996, s. 25–28, oraz P. Kowolik: *Henryk Moroz*. „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2006, nr 1, s. 99–100.

³⁰ Zob. K. Czarniecki, P. Kowolik: *Maria Julia Bolechowska*. W: *Kronika Katowic*. T. 8. Katowice: Muzeum Historii Katowic, 2000, s. 319–324.

³¹ 10-lecie Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego. „Dziennik Zachodni” [Katowice] z dnia 19.09.1986 r.

dagogiki Mediów w dniu 1 lutego 2005 roku znalazł się w strukturze Katedry Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów, kierowanej przez prof. zw. dr. hab. Stanisława Juszczyka; wcześniej – od 2003 roku – profesor Stanisław Juszczyk był kuratorem Katedry³². Z Katedry tej w 2002 roku wyłonił się Zakład Arteterapii. Natomiast w 1996 roku z Katedry Podstaw Pedagogiki i Historii Wychowania, którą od roku 1997 kierowała dr hab. Agnieszka Stopińska-Pająk (w 2008 Katedra została przekształcona w Zakład Podstaw Pedagogiki i Historii Wychowania), następnie w latach 2013–2015 dr hab. Grażyna Kempa, a od września 2015 roku dr hab. Krzysztof Maliszewski, wyodrębniło trzy Zakłady: Zakład Pedeutologii (kierowany przez prof. dr hab. Barbarę Żechowską³³), który w 2001 roku został połączony z Zakładem Zarządzania Oświatą; Zakład Pedagogiki Twórczości i Metod Badań, przemianowany 1 lutego 2005 roku na Zakład Pedagogiki Twórczości (kierowany przez prof. UŚ dr hab. Władysława Łuszczuk), a kiedy jego kierownikiem została prof. dr hab. Katarzyna Krasoń nazwa Zakładu została zmieniona na: Zakład Pedagogiki Twórczości i Ekspresji Dziecka; Zakład Pedagogiki Porównawczej i Praktyk Pedagogicznych, rozdzielony 1 lutego 2003 roku na Zakład Pedagogiki Porównawczej (kierowany przez prof. UŚ dr hab. Piotra Barczyka) oraz Pracownię Praktyk Pedagogicznych (kierownik: dr Wojciech Zając – 1.02.2003–30.08.2004), oraz Zakład Zarządzania Oświatą (kierowany przez prof. UŚ dr hab. Dorotę Ekiert-Oldroyd), który w 2001 roku został zamieniony na Zakład Pedeutologii i Zarządzania Oświatą. Dnia 1 października 2006 roku kuratorem Zakładu Zarządzania Oświatą został prof. zw. dr hab. Andrzej Radziewicz-Winnicki. Następnie w roku 1996 z Katedry Podstaw Pedagogiki i Historii Wychowania wyłoniono Zakład Teorii i Historii Kształcenia, przemianowany 1 lutego 2005 roku na Zakład Teorii Kształcenia (kierowany do 30 września 2006 roku przez prof. UŚ dr hab. Danutę Dryndę).

W dniu 1 lutego 2005 roku na bazie Zakładu Pedagogiki Porównawczej powstała Katedra Teorii Wychowania, kierowana przez prof. dr hab. Teresę Borowską, a później przez dr hab. Ewę Wysocką. W tym samym

³² S. Juszczyk: *Jubileusz 30-lecia Katedry Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów – a rozwój pedagogiki wczesnoszkolnej i pedagogiki przedszkolnej w katowickim akademickim ośrodku pedagogicznym*. W: *Pedagogika wczesnoszkolna i przedszkolna w rzeczywistości edukacyjnej i kulturowej w sytuacji zmiany społecznej. Jubileusz 30-lecia Katedry Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów, Katedra Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach*. Red. S. Juszczyk, M. Kisiel. Katowice: Uniwersytet Śląski, 2010.

³³ B. Pi tu ł a: *Pamięci Profesor Barbary Żechowskiej*. „Chowanna” 2001, T. 2 (17), s. 122–127.

czasie została powołana Katedra Dydaktyki Ogólnej, kierowana przez prof. zw. dr. hab. Wojciecha Kojasa, a w jej strukturze powstał Zakład Metodologii Nauczania, kierowany przez prof. dr. hab. Jerzego Zielińskiego. W 2010 roku Katedra została przekształcona w Zakład Dydaktyki Ogólnej i Pedagogiki, kierowany do września 2016 roku przez dr. hab. Beatę Pitulę, a od 1 października 2016 roku przez dr. hab. Ewę Szadzińską. Na bazie Katedry Badań Placówek Oświatowych 1 października 2003 roku powstała Katedra Pedagogiki Specjalnej, kierowana przez prof. dr. hab. Adama Stankowskiego; w jej strukturze działał Zakład Rewalidacji. Obecnie (od 1 października 2015 roku) Zakładem Pedagogiki Specjalnej kieruje prof. dr. hab. Anna Nowak. W pierwotnej strukturze Katedry Pedagogiki Społecznej (kierowanej przez prof. zw. dr. hab. Andrzeja Radziewicza-Winnickiego) funkcjonowały pracownie (zespoły naukowo-badawcze), później (od 2005 roku) przekształcone w Zakłady: Zakład Polityki Oświatowej i Socjologii Wychowania (kierownik: prof. zw. dr. hab. Andrzej Radziewicz-Winnicki); Zakład Resocjalizacji i Patologii Społecznej (kierownik: dr. hab. Anna Nowak); Zakład Pedagogiki Socjalnej i Opiekuńczej (kierownik: dr. Ewa Wysocka); Zakład Pedagogiki Zdrowia (kierownik: prof. UŚ dr. hab. Ewa Syrek)³⁴. W 2005 roku Katedra Pedagogiki Społecznej obchodziła uroczystości w Teatrze im. Stanisława Wyspiańskiego 25-lecie swego funkcjonowania oraz 60-lecie urodzin i znaczącą rocznicę działalności naukowo-badawczej, dydaktycznej i organizacyjnej profesora Andrzeja Radziewicza-Winnickiego³⁵. W uroczystości uczestniczyło wielu pracowników Wydziału oraz przedstawiciele śląskiej pedagogiki.

Zmiany w strukturze Instytutu Psychologii nie były tak rozległe, jak zmiany w Instytucie Pedagogiki i wiązały się z poszerzeniem problematyki badań naukowych, przygotowaniem się do wprowadzenia nowych specjalizacji oraz nowych przedmiotów do siatek studiów. Jednak wraz z awansami naukowymi pracowników naukowo-dydaktycznych struktura Instytutu Psychologii będzie się zmieniała.

Wymienione znaczące zmiany w strukturze Instytutu Pedagogiki oraz stosunkowo niewielkie zmiany w Instytucie Psychologii były następstwem wniosków zespołów oceniających Państwowej Komisji Akredytacyjnej i przygotowywania się Wydziału do złożenia w 2005 roku wniosku do Centralnej Komisji ds. Stopni i Tytułów w sprawie przyznania uprawnienia do nadawania stopnia doktora habilitowanego w dziedzinie nauk humanistycznych w dyscyplinie pedagogika

³⁴ Andrzej Radziewicz-Winnicki. *Twórczość naukowa, bibliografia prac, działalność badawcza, praca dydaktyczna w latach 1970–2005*. Oprac. E. Syrek, A. Roter. Katowice: Śląsk, 2005, s. 66–67.

³⁵ Ibidem.

oraz wynikały ze zmian kadrowych w obu instytutach. Uprawnienia te Wydział otrzymał w 2006 roku, co pozwoliło na dynamiczny rozwój kadry samodzielnych pracowników naukowych w pionie pedagogiki i przyjmowanie wniosków o wszczęcie postępowania habilitacyjnego, czy też poparcie wniosku o nadanie tytułu profesora dla naukowców z zewnętrznych ośrodków akademickich.

W 2012 roku dokonano zmian w strukturze organizacyjnej Wydziału, dostosowując ją do wymogów znowelizowanego Statutu Uniwersytetu Śląskiego. Zlikwidowano wszystkie Pracownie, a w Katedrach zlikwidowano Zakłady. Dwa lata później nastąpiło dalsze ujednoczenie struktury organizacyjnej (zgodnie z zarządzeniem nr 98 Rektora UŚ z dnia 27 czerwca 2014 roku) – z Instytutu Pedagogiki wyłoniły się dwie katedry, funkcjonujące na prawach instytutu: Katedra Pedagogiki Społecznej oraz Katedra Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów, natomiast wszystkie pozostałe katedry funkcjonujące w Instytutach przekształcono w zakłady.

Strukturę organizacyjną Wydziału na dzień 1 października 2015 roku przedstawiono poniżej; obok nazwy jednostki umieszczono nazwisko jej kierownika.

- I. Instytut Pedagogiki:
 1. Zakład Podstaw Pedagogiki i Historii Wychowania – dr hab. Krzysztof Maliszewski
 2. Zakład Pedagogiki Specjalnej – prof. dr hab. Anna Nowak
 3. Zakład Teorii Wychowania – dr hab. Ewa Wysocka
 4. Zakład Dydaktyki Ogólnej i Pedagogiki – dr hab. Beata Piłtuła
 5. Zakład Pedagogiki Twórczości i Ekspresji Dziecka – prof. dr hab. Katarzyna Krasoń
 6. Zakład Edukacji Muzycznej i Arteterapii – prof. dr hab. Mirosława Knapik
- II. Katedra Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów – prof. zw. dr hab. Stanisław Juszczyk
- III. Katedra Pedagogiki Społecznej – prof. dr hab. Ewa Syrek
- IV. Instytut Psychologii:
 1. Zakład Psychologii Pracy i Organizacji – prof. zw. dr hab. Barbara Kożusznik
 2. Zakład Psychologii Społecznej i Środowiskowej – prof. zw. dr hab. Eugenia Mandal
 3. Zakład Psychologii Klinicznej i Sądowej – prof. UŚ dr hab. Irena Pilch
 4. Zakład Psychologii Ogólnej – dr hab. Zbigniew Spendel
 5. Zakład Psychologii Rozwoju Człowieka i Badań nad Rodziną – dr hab. Hanna Przybyła-Basista

6. Zakład Psychologii Zdrowia i Jakości Życia – dr hab. Małgorzata Górnik-Durose
7. Laboratorium Psychologiczne – dr Maciej Janowski

Nowe czasopisma naukowe

W 1997 roku prof. zw. dr hab. Andrzej Radziewicz-Winnicki wraz z zespołem redakcyjnym z pionu pedagogiki powołał do życia kwartalnik pedagogiczny „Auxilium Sociale – Wsparcie Społeczne”, którego został naczelnym redaktorem³⁶. Czasopismo, wydawane przez Oficynę Wydawniczą „Śląsk” w Katowicach, w 2002 roku decyzją KBN zostało wyróżnione kategorią „B”. Miało unikalny profil i reprezentowało nauki humanistyczne (dziś społeczne). Naczelnym celem periodyku była stymulacja zainteresowania opinii publicznej w kraju problematyką niepełnej sprawności oraz innych sytuacji i kwestii szczególnie trudnych – dla wielu jednostek i grup społecznych – wymagających zorganizowanej pomocy (na przykład: funkcjonowanie wsparcia społecznego wśród rodzin bezrobotnych, realizacja potrzeb psychicznych rodziców dzieci upośledzonych, pomoc terapeutyczna skierowana ku nieletnim agresorom). Do 2005 roku ukazały się drukiem 33 woluminy czasopisma, po czym czasopismo przestało być wydawane. Każdy numer czasopisma – publikowanego w wysokim nakładzie 1 600 egzemplarzy – poddany był recenzji przez samodzielnego pracownika nauki reprezentującego nauki społeczne.

W 2003 roku powołano do życia trzecie na Wydziale naukowe czasopismo – kwartalnik „The New Educational Review”, które zostało założone przez trzy uniwersytety: Uniwersytet Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy (Republika Słowacji), Uniwersytet Ostrawski w Ostrawie (Republika Czech) oraz Uniwersytet Śląski w Katowicach (Polska). Radę Redakcyjną utworzyli dziekani wydziałów pedagogicznych wymienionych uniwersytetów. Honorowymi redaktorami są nestorzy pedagogiki: polskiej (najpierw prof. zw. dr Wincenty Okoń, *dr h.c. multi*, następnie prof. zw. dr hab. Czesław Kupisiewicz, a od 2016 roku także prof. zw. dr hab. Kazimierz Zbigniew Kwiecieński, *dr h.c. multi*), czeskiej i słowackiej. Sie-

³⁶ Prof. zw. dr hab. Andrzej Radziewicz-Winnicki był wieloletnim kierownikiem Katedry Pedagogiki Społecznej, w latach 1984–1987 oraz 1987–1990 pełnił funkcję dziekana Wydziału Pedagogiki i Psychologii, w latach 1996–2002 funkcję dyrektora Instytutu Pedagogiki, jest wieloletnim członkiem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, od 2013 r. jest członkiem Centralnej Komisji ds. Stopni i Tytułów, a w 2005 r. otrzymał najbardziej prestiżową nagrodę Uniwersytetu Śląskiego Pro Scientia et Arte.

dziba główna Redakcji mieści się na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego, a redaktorem naczelnym czasopisma jest prof. zw. dr hab. Stanisław Juszczak. Kwartalnik jest wydawany periodycznie przez Wydawnictwo „Adam Marszałek” w Toruniu i jest znakomitym, jedynym tego rodzaju, przykładem pomyślnie instytucjonalizującej się transgranicznej współpracy członków Unii Europejskiej (w maju 2004 roku wszystkie trzy państwa wstąpiły do UE). Kolejne tomy kwartalnika (wydano ich do tej pory 44) stanowią egzemplifikację rozwoju współczesnych nauk o wychowaniu i nauk społecznych w Polsce, Czechach i na Słowacji, wypełniają w sposób istotny lukę wydawniczą w tej dziedzinie w krajach Europy Środkowej. „The New Educational Review” jest bowiem jedynym funkcjonującym w Europie Środkowej czasopismem o międzynarodowym zasięgu. Ponieważ kwartalnik jest otwarty na prezentacje naukowych prac z całego świata, to na jego łamach zostały już opublikowane badania naukowców także z innych krajów Unii Europejskiej, takich jak: Anglia, Austria, Chorwacja, Finlandia, Łotwa, Niemcy, Norwegia, Rumunia, Serbia, Słowenia, Szwajcaria, Szwecja, Węgry, Włochy, oraz z innych krajów i kontynentów, na przykład Australii, Białorusi, Chin, Emiratów Arabskich, Hongkongu, Japonii, Kanady, Korei Południowej, Malezji, Nigerii, Rosji, RPA, Singapuru, Turcji i USA.

Szerokie spektrum problematyki naukowej w zakresie pedagogiki, socjologii wychowania i psychologii kształcenia znajduje swe odniesienie w strukturze Międzynarodowej Rady Naukowej czasopisma, której zadaniem jest dbanie o wysoki poziom naukowy zamieszczanych w periodyku tekstów poprzez ich wnikliwe i krytyczne recenzowanie. Przyjęto zasadę, że każdy artykuł recenzowany jest niezależnie przez dwóch recenzentów będących członkami Międzynarodowej Rady Naukowej lub poproszonych o to konsultantów. Oprócz wersji drukowanej czasopismo ma wersję elektroniczną, znajdującą się na stronie: www.educationalrev.us.edu.pl. W latach 2007-2013 kwartalnik był indeksowany na Thomson Reuters Master Journal List w Filadelfii, w bazie Social Science Citation Index (SSCI) oraz na liście „A” Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Od 2014 roku znajduje się na liście „B” naszego Ministerstwa oraz indeksowany jest w następujących bazach: EBSCO, Education Research Complete, Education source, ERICH PLUS, Google Scholar, Index Copernicus, Open Academic Journal Index, Scopus i Ulrichweb.

Uzyskanie pełnych uprawnień akademickich dla pedagogiki

W trakcie kilku ostatnich kadencji dziekańskich Rada Wydziału Pedagogiki i Psychologii podejmowała dwukrotnie uchwały dotyczące sformu-

łowania wniosku o uzyskanie uprawnień do nadawania stopnia doktora nauk humanistycznych w dyscyplinie pedagogika (kadencja 1987–1990) lub w zakresie obu dyscyplin (kadencja 1996–1999), jednak Centralna Komisja ds. Stopni i Tytułów nie przyznała nam wówczas tych uprawnień. W 1999 roku Senat Uniwersytetu Śląskiego przyjął restrykcyjną wersję Statutu, który zobowiązywał wydziały (Dział 2, § 20 Statutu UŚ z 1999 roku) do starania się o pełne uprawnienia akademickie, w przeciwnym razie wydziałom tym groziło przyłączenie ich do tych mających już uprawnienia habilitacyjne. Ponieważ władze dziekańskie Wydziału Pedagogiki i Psychologii w kadencji 1999–2002 nie przygotowały stosownego wniosku do Centralnej Komisji ds. Stopni i Tytułów o uprawnienia habilitacyjne, Wydziałowi groziło rozwiązanie. Pozyskanie czterech profesorów pedagogiki z zewnątrz (prof. dr hab. Teresa Borowska, prof. zw. dr hab. Wojciech Kojs, prof. zw. dr hab. Erich Petlak oraz prof. dr hab. Jerzy Zieliński), otrzymanie tytułów naukowych przez trzech samodzielnych pracowników Instytutu Pedagogiki (prof. dr hab. Stanisława Juszczyka, prof. dr hab. Mirosławę Knapik oraz prof. dr hab. Adama Stankowskiego) oraz dwie uzyskane habilitacje (dr hab. Grażyna Kempa i dr hab. Anna Nowak; w 2005 roku stopień doktora habilitowanego uzyskała dr hab. Wiesława Sacher) spowodowały znaczącą poprawę stanu kadrowego pionu pedagogiki i umożliwiło w 2005 roku przygotowanie merytorycznego wniosku do CK o przyznanie Wydziałowi uprawnień do nadawania stopnia doktora habilitowanego w dziedzinie nauk humanistycznych w dyscyplinie pedagogika. Wniosek ten został jednogłośnie poparty najpierw przez Senat UŚ, a następnie przez zespół oraz Prezydium Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego, a w końcu przez Sekcję Nauk Humanistycznych i Społecznych oraz Prezydium CK, które 27 marca 2006 roku przyznało naszemu Wydziałowi bardzo ważne dla jego dalszego rozwoju pełne uprawnienia akademickie. W ten sposób Wydział Pedagogiki i Psychologii znalazł się w elitarnej grupie kilku wydziałów pedagogicznych uczelni akademickich w Polsce, które posiadają „czynne” uprawnienia do nadawania stopnia doktora habilitowanego w dziedzinie nauk humanistycznych w dyscyplinie pedagogika.

Zgodnie z rozporządzeniem MNiSW z dnia 8 sierpnia 2011 roku³⁷, pedagogika i psychologia zostały przesunięte z nauk humanistycznych do nauk społecznych. Od tego czasu Rada Wydziału Pedagogiki i Psychologii UŚ nadaje stopnie doktora i doktora habilitowanego w dziedzinie nauk społecznych.

³⁷ Dz.U. 2011, nr 179, poz. 1065.

**Doktoraty honorowe dla prof. zw. dr. hab. Wincentego Okonia
i prof. zw. dr. hab. Kazimierza Zbigniewa Kwiecińskiego
oraz profesury honorowe**

Życie i twórczość naukowa profesora Wincentego Okonia, wieloletniego kierownika Katedry Dydaktyki Ogólnej Uniwersytetu Warszawskiego, dyrektora tamtejszego Instytutu Pedagogiki, a następnie Instytutu Badań Pedagogicznych, dziekana Wydziału Pedagogicznego UW i kierownika wielu centralnych instytucji naukowych i edukacyjnych, nestora polskich pedagogów, a szerzej: humanistów, członka rzeczywistego PAN i doktora honorowego kilku uczelni w kraju i za granicą, stanowi dla dzisiejszego pokolenia pedagogów nie tylko pasjonującą lekturę, lecz także przykład, jak nieustannie rozbudowywana wiedza, zdolności humanistyczne, determinacja, pracowitość oraz kształtowane systematycznie umiejętności przewodzenia ludziom (dziś powiedzielibyśmy: umiejętności menedżerskie), zjednywania ich dla osiągnięcia wspólnego, szczytnego celu, zdolności komunikacyjne i lingwistyczne oraz perswazyjne przyczyniły się w sposób istotny do dynamicznego rozwoju oraz wzrostu znaczenia nauk o wychowaniu we współczesnym świecie. Działalność zawodowa profesora Wincentego Okonia jest klasycznym przykładem roli jednostki w rozwoju nauki: wybitny humanista, znakomity pedagog, pedeutolog, twórca teorii procesu nauczania-uczenia się, teorii kształcenia wielostronnego i teorii szkoły, kreator największej i najbardziej twórczej pedagogicznej szkoły naukowej, integrator akademickich środowisk pedagogicznych w Polsce³⁸. Dokonania naukowe, dydaktyczne i organizacyjne profesora Okonia stały się powodem, dla którego Rada Wydziału Pedagogiki i Psychologii UŚ skierowała w maju 2006 roku uchwałę do Senatu Uniwersytetu Śląskiego o nadanie temu uczonemu najwyższej godności akademickiej, jaką jest doktorat *honoris causa*; Senat przyznał doktorat *honoris causa* prof. dr. hab. Wincentemu Okoniowi 26 września 2006 roku. Recenzentami w przewodzie byli wybitni polscy pedagogowie: prof. zw. dr. hab. Tadeusz Lewowicki, dr *h.c.* (przewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, któremu w przeszłości przez wiele lat przewodniczył profesor Wincenty Okoń), prof. zw. dr. hab. Zbigniew Kwieciński, dr *h.c.* (przewodniczący Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, którego założycielem w 1981 roku był profesor Wincenty Okoń), prof. zw. dr. hab. Wojciech Kojs; laudatorem

³⁸ S. Juszczyk: *Doktorat honoris causa Uniwersytetu Śląskiego dla Profesora Wincentego Okonia w roku jubileuszu 30-lecia Wydziału Pedagogiki i Psychologii (1976–2006)*. W: *Wincenty Okoń – Doctor honoris causa Universitatis Silesiensis*. Red. S. Juszczyk. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2006.

był prof. zw. dr hab. Andrzej Radziejewicz-Winnicki³⁹. Fakt ten, przypadający w sześćdziesięciolecie twórczej działalności naukowej profesora, był oczekiwany nie tylko przez społeczność śląskich pedagogów i studentów, lecz także przez pedagogów z licznych polskich ośrodków akademickich⁴⁰. Ceremonia wręczenia profesorowi Wincentemu Okoniowi dyplomu doktora honorowego odbyła się w dniu 5 grudnia 2006 roku w Pałacu Kazimierzowskim, siedzibie rektoratu Uniwersytetu Warszawskiego; na uroczystości skupili się reprezentanci różnych ośrodków akademickich z kraju i zagranicy oraz instytucji i urzędów centralnych. Ceremonia stała się również znakomitą promocją nie tylko Wydziału Pedagogiki i Psychologii UŚ, lecz także samego Uniwersytetu Śląskiego w całym kraju⁴¹.

Prof. zw. dr hab. Kazimierz Zbigniew Kwieciński, *dr h.c. multi*, członek rzeczywisty PAN, jest wybitnym uczonym, twórcą uznanej szkoły w zakresie socjologii edukacji i młodzieży, pedagogiki społecznej, politologii, oświaty i pedagogiki ogólnej, znakomitym erudytą, nieustannie rozwijającym dyskurs naukowy, organizatorem wielu instytucji naukowych w kraju, badaczem twórczym, dynamicznym i niepokornym, inspiratorem rozwoju naukowego wielu młodych pracowników nauki, wspierającym ich aplikacje grantowe oraz zagraniczne wyjazdy studyjne, a także popierającym rozwój samodzielnych pracowników nauki, inicjatorem współpracy między wydziałami pedagogicznymi, autorem imponującego i oryginalnego dorobku naukowego (profesor Kwieciński jest najczęściej cytowanym pedagogiem), zawierającego studia wokół awangardowych nurtów rozwoju humanistyki na świecie, które z powodzeniem wprowadzał do polskiej pedagogiki. Walczył o wysoki status pedagogiki w dziedzinie nauk humanistycznych oraz o jej tożsamość, był inicjatorem wielu zjazdów pedagogicznych, integrujących polskie środowisko pedagogów, redaktorem i członkiem rad naukowych renomowanych pedagogicznych czasopism naukowych, laureatem prestiżowych nagród i wyróżnień (w tym Prezesa Rady Ministrów), profesorem kilku uniwersytetów (Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego oraz Dolnośląskiej Szkoły Wyższej), w których pozostawił znaczące ślady swej osobowości i naukowej szkoły, dowody aktywnej działalności, pamięć

³⁹ Wincenty Okoń – *Doctor honoris causa Universitatis Silesiensis*. Red. S. Juszczyk. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2006.

⁴⁰ S. Juszczyk: *Nestor polskich humanistów*. „Gazeta Uniwersytecka” 2006, listopad, s. 64.

⁴¹ S. Juszczyk: *Podziw i uznanie*. „Gazeta Uniwersytecka” 2006, grudzień.

o dokonaniach i wysokie uznanie⁴². Z wymienionych powodów Senat Uniwersytetu Śląskiego postanowił przyznać profesorowi Zbigniewowi Kwiecińskiemu godność doktora honorowego, która została wręczona laureatowi w Sali Koncertowej Akademii Muzycznej w Katowicach w dniu 20 maja 2014 roku. Recenzentami w przewodzie byli: prof. zw. dr hab. Tomasz Szkudlarek, prof. zw. dr hab. Mirosław J. Szymański oraz prof. zw. dr hab. Stanisław Juszczyk, natomiast laudatorem – prof. dr hab. Ewa Syrek.

Na podstawie wniosku Rady Wydziału Senat Uniwersytetu Śląskiego podjął uchwałę w sprawie nadania godności profesora honorowego Uniwersytetu Śląskiego dwóm profesorom: prof. zw. dr. hab. Bogusławowi Śliwerskiemu, dr *h.c.*, członkowi Prezydium Centralnej Komisji ds. Stopni i Tytułów oraz przewodniczącemu Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, i prof. zw. dr. hab. Jerzemu Marianowi Brzezińskiemu, dr *h.c. multi*, członkowi rzeczywistemu PAN, przewodniczącemu Zespołu Nauk Humanistycznych PAN, wieloletniemu przewodniczącemu sekcji nauk humanistycznych i społecznych Centralnej Komisji ds. Stopni i Tytułów, członkowi Komitetu Nauk Psychologicznych PAN. Godności te zostały wręczone laureatom podczas inauguracji roku akademickiego 2015/2016 w Uniwersytecie Śląskim w dniu 1 października 2015 roku w auli Wydziału Teologicznego.

Zgodnie z uchwałą Rady Wydziału, w dniu 17 grudnia 2004 roku w uznaniu zasług profesora Józefa Pietera dla rozwoju górnośląskiej pedagogiki i psychologii nadano auli Wydziału Pedagogiki i Psychologii imię tego wybitnego uczonego.

Działalność naukowo-badawcza

Od lat dziewięćdziesiątych dynamicznie zmieniała się problematyka badań naukowych prowadzonych na Wydziale (statutowych, własnych i projektów badawczych kierowanych do sfinansowania przez resort, a później przez powołane do tego instytucje: NCN i NCBR), co wynikało z konieczności odpowiedzi na rzeczywiste problemy społeczeństwa w trakcie zmiany, związane między innymi z pojawieniem się wielu negatywnych zjawisk społecznych, takich jak: bezrobocie, ubóstwo, marginalizacja, ekskluzja społeczna, z podjęciem działań sprzyjających inkluzji osób niedostosowanych społecznie, upośledzonych, czy też osób starszych, z funkcjonowaniem w niszach edukacyjnych i z wieloma innymi zagadnieniami dotyczącymi zmian politycznych i ekonomicznych,

⁴² K. K r a s o Ń: *Zbigniew Kwieciński, Doctor Honoris Causa Universitatis Silensis*. Oprac. K. K r a s o Ń. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2014.

w tym wymagań dynamicznie zmieniającego się rynku pracy (potrzeba permanentnego doksztalcania się i doskonalenia czy kształcenia nowych umiejętności). Konieczność odpowiedzi na nowe potrzeby społeczne przyczyniła się do konceptualizacji teoretycznych i empirycznych zespołowych projektów badawczych.

Dnia 10 kwietnia 1997 roku Wydział wspólnie z Biblioteką Główną UŚ zorganizował sesję naukową poświęconą dorobkowi naukowemu doktora *honoris causa* Uniwersytetu Śląskiego prof. dr. hab. Bogdana Suchodolskiego, w której wzięło udział wielu uznanych w Polsce pedagogów, między innymi prof. zw. dr hab. Zbigniew Kwieciński, dr *h.c.*, przewodniczący Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego.

Od 2002 roku Wydział Pedagogiki i Psychologii posiada drugą kategorię w klasyfikacji KBN, a pedagogika i psychologia zajmują coraz lepsze miejsca w publikowanych w tygodnikach „Wprost” i „Polityka” ogólnopolskich rankingach wydziałów. W latach 2009–2012 Wydział posiadał kategorię naukową „A” w klasyfikacji Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, a od 2013 roku posiada kategorię „B”. Intensyfikujemy swą działalność naukowo-badawczą, w tym publikacyjną, aby ponownie uzyskać kategorię „A”.

Obecnie na Wydziale pracuje 155 nauczycieli akademickich, a wśród nich: 8 profesorów tytularnych, w tym 4 na stanowiskach profesora zwyczajnego, 25 doktorów habilitowanych, 77 doktorów oraz 46 magistrów. W związku z posiadaniem tak silnej kadry samodzielnych pracowników naukowych mamy wysoki potencjał badawczy, który zamierzamy wykorzystać w prowadzonych badaniach naukowych.

Zgodnie ze Statutem Uniwersytetu Śląskiego (1999, 2006), co cztery lata wszyscy nauczyciele akademicy – od asystenta czy wykładowcy aż do doktora habilitowanego – są oceniani przez Wydziałową Komisję ds. Oceny Nauczycieli Akademickich, a profesorowie tytularni przez specjalną komisję rektorską. Wymienione działania sprzyjają rozwojowi naukowemu pracowników naukowo-dydaktycznych znajdujących się na poszczególnych szczeblach swej kariery akademickiej. Obserwujemy bardzo dużą aktywność doktorów wszczynających postępowania habilitacyjne; w mniejszym stopniu natomiast podejmowane są starania doktorów habilitowanych o wszczęcie procedury poparcia wniosku o uzyskanie tytułu profesora.

Corocznie pracownicy Wydziału uczestniczą w kilkudziesięciu międzynarodowych i krajowych konferencjach naukowych. Ponadto jednostki funkcjonujące na Wydziale organizują kilka własnych cyklicznych konferencji, do których należą:

- *Zastosowanie psychologii klinicznej w praktyce sądowej* – konferencja organizowana co 2 lata przez Katedrę Psychologii Klinicznej i Sądowej⁴³;
- *Współczesne problemy pedagogiki społecznej i socjologii wychowania* – organizator: Katedra Pedagogiki Społecznej⁴⁴;
- *Pedagogika społeczna w Europie Środkowej* – od 2008 corocznie Katedra Pedagogiki Społecznej współorganizuje z Instytutem Mezioborovych Studií w Brnie (Czechy) międzynarodowe konferencje naukowe;
- *Problemy niedostosowania społecznego i przestępczości nieletnich w regionie Górnego Śląska. Współczesne problemy profilaktyki i resocjalizacji* – konferencja organizowana przez Studia Podyplomowe Pedagogika Specjalna w Zakresie Profilaktyki i Resocjalizacji⁴⁵;
- *Problemy edukacji lingwistycznej*⁴⁶; *Dziecko w świecie wiedzy, informacji i komunikacji*⁴⁷; *Edukacja w społeczeństwie wiedzy* (2006, materiały opublikowane w 2007 roku) – konferencje organizowane były co dwa lata;
- *Festiwal ekspresji dziecięcej* – organizowany corocznie⁴⁸, najpierw przez Katedrę Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów, a następ-

⁴³ Zob. J.M. Stanik, Z. Majchrzyk: *Psychologiczne i psychiatryczne opiniodawstwo sądowe w ramach nowych uregulowań prawnych*. Katowice: Wydawnictwo Anima, 2001.

⁴⁴ Zob. *Spółeczne procesy modernizacyjne w środowisku lokalnym średniego miasta (doświadczenia i propozycje)*. Red. T. Frąckowiak, P. Mosiek, A. Radziejewicz-Winnicki. Rawicz-Leszno: Urząd Miejski Gminy Rawicz, 2005. Profesor A. Radziejewicz-Winnicki był także przewodniczącym Rady Redakcyjnej serii: *Szkoła w dobie globalizacji*, w ramach której wydano w Filii Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie w latach 2001–2005 7 prac pod redakcją tego uczonego – zob. *Edukacyjne konteksty procesów globalizacji*. Red. W. Kojas, przy współudziale Ł. Dawida. Cieszyn: Filia UŚ, 2001.

⁴⁵ Zob. B. Kosek-Nita, D. Raś: *Idee Uniwersytetu w praktyce kształcenia pedagogów specjalnych. 20 lat Studiów podyplomowych „Profilaktyka i Resocjalizacja” na Uniwersytecie Śląskim (1986–2006)*. „Chowanna” 2006, T. 2 (27); Eadem: *Kontakty z ludźmi „innymi” jako problem wychowania, opieki i resocjalizacji*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2000; zob. także „Chowanna” 2006, T. 2 (27) [red. A. Nowak].

⁴⁶ Zob. M.T. Michalewska, M. Kisiel: *Problemy edukacji lingwistycznej. Teoria i praktyka edukacyjna w zmieniającej się Europie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2002.

⁴⁷ Zob. *Dziecko w świecie wiedzy, informacji i komunikacji*. Red. S. Juszczyk, I. Polewczyk. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2005; *Media wobec wielorakich potrzeb dziecka*. Red. S. Juszczyk, I. Polewczyk. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2005.

⁴⁸ Zob. K. Krasoń: *Cielesność aktu tworzenia w teatrze ruchu*. Kraków: Universitas, 2013; K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała: *Wymiary ekspresji*

nie już samodzielnie przez Zakład Pedagogiki Twórczości i Ekspresji Dziecka, kierowany przez prof. dr hab. Katarzynę Krasoń⁴⁹;

- *Dziecko w kulturze europejskiej*⁵⁰ – konferencje organizowane corocznie przez Zakład Edukacji Muzycznej i Arteterapii;
- *Specjalne potrzeby edukacyjne* – cykliczne międzynarodowe konferencje organizowane przez Katedrę Pedagogiki Specjalnej, kierowaną do 2015 roku przez prof. zw. dr. hab. Adama Stankowskiego⁵¹.

W 2015 roku zorganizowano po raz pierwszy dwie nowe konferencje, które mają szansę stania się konferencjami cyklicznymi. Są to:

- konferencja dotycząca psychometrii, zorganizowana przez Zakład Psychologii Ogólnej, kierowany przez dr. hab. Zbigniewa Spendla;
- konferencja *Koncepcje metodologiczne w pedagogice wczesnoszkolnej i pedagogice medialnej*, zorganizowana przez Katedrę Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Medialnej, kierowaną przez prof. zw. dr. hab. Stanisława Juszczyka.

Główne kierunki badawcze podejmowane w ostatnich latach w pionie pedagogiki są następujące:

1. Instytut Pedagogiki – „Pedagogiczne aspekty edukacyjnego, kulturowego, społecznego i technologicznego funkcjonowania człowieka transgresyjnego w obliczu zagrożeń ponowoczesności”.
2. Katedra Pedagogiki Społecznej – „Wykorzystanie kapitału społeczno-kulturowego w kontekście działań edukacyjno-pedagogicznych w zakresie uczestnictwa społecznego w zróżnicowanych środowiskach i grupach społecznych”⁵².

dziecięcej. Stymulacja – samorealizacja – wsparcie. Katowice: Centrum Ekspresji Dziecięcej przy Bibliotece Śląskiej, 2005.

⁴⁹ Zob. K. Krasoń: *Cieleśność aktu tworzenia w teatrze ruchu*. Kraków: Wydawnictwo Universitas, 2013.

⁵⁰ Zob. *Dziecko w kulturze europejskiej*. Red. M. Knapik, W. Sacher. Katowice: Biblioteka Śląska-Zakład Arteterapii Uniwersytetu Śląskiego, 2005.

⁵¹ Zob. *Vision dans l'éducation des élèves handicapés mentaux*. Éd. A. Stankowski. S.É.C.T. Association internationale. Sciences, Éducation, Cultures, Traditions. Fribourg: Fribourg – Suisse, 2013.

⁵² Zob. E. Jarosz, E. Syrek: *Działalność naukowo-badawcza i organizacyjna Katedry Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Śląskiego w latach 1980/81–2009/10. Wokół szkoły naukowej Profesora Andrzeja Radziejewicza-Winnickiego*. W: *Czas społeczny akademickiego uczestnictwa w rozwoju i doskonaleniu civil society. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Andrzejowi Radziejewiczowi-Winnickiemu w 65. rocznicę urodzin*. Red. E. Syrek. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2010, s. 44–55; E. Syrek: *Wstępy i kontynuacje obszarów badawczych Katedry Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Śląskiego*. W: *Pedagogika społeczna. Wstępy i kontynuacje*. Red. E. Marynowicz-Hetka, E. Skoczylas-Namielska. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2015, s. 232–237; A. Rzy-

3. Katedra Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów – „Pedagogika przedszkolna, pedagogika szkolna i kultura medialna dzieci, młodzieży i osób dorosłych”⁵³.

Badania naukowe w Instytucie Psychologii są realizowane w ramach tematu priorytetowego: „Psychologiczne aspekty funkcjonowania człowieka w obliczu zmian w jego środowisku społecznym, technologicznym i naturalnym”.

Wskazane kierunki badawcze instytutów i katedr mają istotne znaczenie poznawcze i praktyczne. Związane są z aktualnymi potrzebami edukacyjnymi i społecznymi w zmieniającej się rzeczywistości współczesnej Polski⁵⁴.

Oba instytuty i obie katedry przywiązują dużą wagę do kontynuowania i poszerzania wielokierunkowej współpracy z zagranicą; współpracujemy z ośrodkami zagranicznymi w wielu krajach na świecie, między innymi w Austrii, Belgii, Chinach, Czechach, Estonii, we Francji, w Hiszpanii, Holandii, Japonii, Korei Południowej, Niemczech, Rumunii, na Słowacji, Ukrainie, Węgrzech, w Wielkiej Brytanii, we Włoszech czy w USA. Pracownicy Wydziału prowadzą w sumie 18 projektów badawczych w ramach Uniwersytetu Śląskiego, w tym 3 granty Narodowego Centrum Nauki. Corocznie nauczyciele akademicy aplikują do NCN i NCBR o finansowanie projektów badawczych. Niestety ze względu na szczupłość rządowych środków finansowych oraz bardzo dużą konkurencję ze strony wydziałów przyrodniczych i ścisłych efektywność tych aplikacji jest niewielka. Jednak należy podkreślić, że aktywność badawcza naszych pracowników jest bardzo duża, ponieważ uczestniczą oni w różnych projektach badawczych zewnętrznych instytucji akademickich, naukowych czy samorządowych, zarówno w kraju, jak i za granicą.

W 2014 roku pracownicy naukowo-dydaktyczni Wydziału Pedagogiki i Psychologii UŚ opublikowali łącznie 328 prac naukowych, w tym 1 monografię anglojęzyczną, 9 monografii polskojęzycznych, 17 prac

mełka, T. Wilk: *Integrująca rola Katedry Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Śląskiego. Refleksje w trzydziestą rocznicę istnienia Katedry*. „Wychowanie na co Dzień” 2011, nr 3, s. 31–35.

⁵³ Zob. S. Juszczyk: *Jubileusz 30-lecia Katedry Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów – a rozwój pedagogiki wczesnoszkolnej i pedagogiki przedszkolnej w katowickim akademickim ośrodku pedagogicznym*. W: *Pedagogika wczesnoszkolna i przedszkolna w rzeczywistości edukacyjnej i kulturowej w sytuacji zmiany społecznej...*, 2010; *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna w sytuacji zmiany społecznej, kulturowej i oświatowej. Studia – rozprawy – praktyka*. Red. S. Juszczyk, M. Kisiel, A. Budniak. Katowice: Uniwersytet Śląski, Katedra Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów, 2011.

⁵⁴ S. Juszczyk: *Edukacja bez barier*. „Gazeta Uniwersytecka” 2006, listopad.

zbiorowych, 79 artykułów w językach obcych w recenzowanych czasopismach o zasięgu międzynarodowym, 28 artykułów w czasopismach polskojęzycznych, 178 rozdziałów w polskich monografiach naukowych oraz 16 rozdziałów w zagranicznych monografiach naukowych. Ponadto pracownicy wygłosili 284 referaty na ogólnopolskich konferencjach naukowych oraz 66 referatów na konferencjach zagranicznych. Z roku na rok wzrasta aktywność publikacyjna naszych pracowników; oczywiście prym wiodą samodzielni pracownicy nauki, dając przykład godny naśladowania młodszym adeptom pedagogiki i psychologii. Cieszymy się, że wśród doktorów będących przed habilitacją dostrzegamy rosnącą aktywność naukowo-badawczą i publikacyjną, co dobrze wróży ich dalszej karierze naukowej.

W latach 1992–2006 Wydział Pedagogiki i Psychologii prowadził środowiskowe studia doktoranckie pod opieką naukową Wydziału Nauk Społecznych. Od 1 września 2006 roku Wydział prowadzi własne studia doktoranckie, zwane, zgodnie z ustawą o szkolnictwie wyższym z dnia 1 października 2005 roku, studiami III stopnia. Kierownikiem studiów doktoranckich z dniem 1 września 2006 roku została dr hab. prof. UŚ Wiesława Sacher; od 2008 roku funkcję tę sprawowała dr hab. Hanna Przybyła-Basista, od 2012 do 2016 roku kierownikiem była dr hab. Beata Pituła; od 1 września 2016 roku kierownikiem jest dr hab. Beata Ecler-Nocoń.

Do współpracy naukowej są zapraszani studenci obu kierunków studiów. Począwszy od 1999 roku, na Wydziale coraz intensywniej powstają pod opieką pracowników naukowo-dydaktycznych koła naukowe, które rozbudzają zainteresowania poznawcze u studentów z różnych lat studiów. Dziś⁵⁵ na Wydziale działają aktywnie następujące koła naukowe:

1. Koło Naukowe „Lallatio”.
2. Koło Naukowe „Change”.
3. Koło Inicjatyw Twórczych.
4. Studenckie Koło Naukowe Młodych Pedagogów.
5. Koło Naukowe Psychologów.
6. Koło Naukowe Psychologii Społecznej „Influence”.
7. Koło Naukowe Badań nad Osobowością i Procesami Utajonymi „Implicit”.
8. Koło Naukowe Psychologii Humanistycznej.
9. Studenckie Koło Psychologii Organizacji.
10. Studenckie Koło Naukowe Psychologii Zachowań Nieetycznych.
11. Studenckie Koło Psychoterapii i Treningu Psychologicznego.
12. Koło Naukowe Psychologii Jakości Życia „MERITUM”.
13. Koło Naukowe Neuropsychologii.

⁵⁵ Stan na dzień 1 października 2016 roku.

14. Koło Psychologii Sądowej i Policyjnej „Paragraf”.

15. Studenckie Koło Seksuologii.

Aktywne uczestnictwo studentów w kołach naukowych pozwala młodym ludziom zapoznać się z badaniami naukowym prowadzonymi na Wydziale, a studenci będący magistrantami mogą sami w tych badaniach uczestniczyć, być członkami zespołów badawczych. Korzyści pedagogiczne dla studentów są wielorakie, to między innymi: kształtowanie umiejętności prowadzenia badań naukowych, poznanie zespołowej pracy naukowej, kształtowanie nowych umiejętności i rozbudowa wiedzy specjalistycznej, głębsze studia literaturowe, poznanie nowych teorii i naukowego słownictwa specjalistycznego, lepsze przygotowanie badawcze do prowadzenia samodzielnych badań naukowych na potrzeby pracy magisterskiej. Z wymienionych powodów pracownicy Wydziału wspierają powstawanie na nim i rozwój kół naukowych.

Działalność dydaktyczna

W roku akademickim 2001/2002 zaczęto wprowadzać sukcesywnie europejski system punktów kredytowych (ECTS), który obejmuje obecnie wszystkie roczniki studiów stacjonarnych. W latach 2002–2004 podjęto szereg równoległych działań zmierzających do spełnienia warunków uzyskania akredytacji przez oba kierunki studiów. Podjęte przez władze dziekańskie i dyrekcje obu instytutów działania przyczyniły się do poprawy proporcji studentów przypadających na jednego samodzielnego pracownika nauki oraz dostosowania liczby studentów do realnych możliwości kadrowych poprzez obniżenie limitów przyjęć na pierwsze lata studiów. Modernizacja planów studiów, dostosowanie ich do wymagań resortu oraz rynku pracy podniosło skutecznie jakość kształcenia. W celu ewaluacji jakości kształcenia na obu kierunkach przeprowadza się ankiety wśród studentów różnych lat, kierunków i trybów kształcenia, oceniające parametry charakteryzujące jakość realizacji określonych przedmiotów (dziś: modułów) przez poszczególnych nauczycieli akademickich. Przedstawione działania doprowadziły do uzyskania przez oba kierunki studiów pozytywnej oceny Państwowej Komisji Akredytacyjnej – kierunek studiów psychologia otrzymał akredytację w 2004 roku, a kierunek studiów pedagogika – w 2005 roku.

Instytut Psychologii prowadzi jednolite stacjonarne i niestacjonarne (wieczorowe) studia magisterskie, dla których siatki studiów są identyczne, w następujących specjalizacjach: psychologia kliniczna i sądowa, kliniczno-wychowawcza dzieci i młodzieży, pracy i organizacji, zdrowia i choroby oraz społeczna i środowiskowa. Natomiast Instytut Pedagogiki w roku akademickim 2006/2007 po raz ostatni przeprowadził rekru-

tację na jednolite stacjonarne i niestacjonarne (zaoczne) studia magisterskie w następujących specjalnościach: pedagogika resocjalizacyjna z profilaktyką społeczną, pedagogika socjalna i opiekuńcza, pedagogika zdrowia oraz zintegrowana edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne. Od roku akademickiego 2007/2008 Instytut prowadzi już rekrutację na studia licencjackie (I stopnia) oraz studia uzupełniające (II stopnia) na wymienione wcześniej specjalności, jakkolwiek już od 2004 roku w wyniku wygranego konkursu w MENiS prowadził stacjonarne i niestacjonarne studia licencjackie na dwu nowych specjalnościach: zintegrowana edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne oraz zintegrowana edukacja wczesnoszkolna i edukacja informatyczna; ponadto od lat dziewięćdziesiątych w ramach czterech specjalności Instytut Psychologii prowadzi dwuletnie studia uzupełniające do magisterium. Od roku akademickiego 2007/2008 wprowadzono piątą specjalność: zintegrowana edukacja wczesnoszkolna i oligofrenopedagogika; specjalność ta stanowi odpowiedź na zapotrzebowanie społeczne regionu śląskiego na nauczycieli klas i szkół integracyjnych, szkół specjalnych oraz przedszkoli integracyjnych. Po wygaszeniu specjalności: zintegrowana edukacja wczesnoszkolna i oligofrenopedagogika, od 2011 roku prowadzimy specjalność z zakresu pedagogiki rewalidacyjnej na II stopniu studiów, a od 2013 roku wprowadzono trzeci kierunek studiów: pedagogika specjalna. Aktualnie poszerzono ofertę edukacyjną o nowe specjalności: pedagogika resocjalizacyjna z socjoterapią, pedagogika resocjalizacyjna z penitencjarystyką oraz promocja zdrowia z profilaktyką uzależnień. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego w lipcu 2015 roku wyraziło zgodę na prowadzenie przez nasz Wydział kierunku studiów: zarządzanie zasobami ludzkimi. Otwarcie tego czwartego kierunku studiów odpowie na zapotrzebowanie śląskiego społeczeństwa i spowoduje dalsze zmiany w strukturze organizacyjnej Wydziału.

W dniu 17 listopada 2015 roku rektorzy trzech uczelni wyższych: Uniwersytetu Śląskiego, Akademii Muzycznej i Akademii Sztuk Pięknych, podpisali umowę o wspólnym prowadzeniu nowego, interdyscyplinarnego, elitarnego i prestiżowego kierunku studiów I stopnia dla młodzieży uzdolnionej artystycznie: arteterapii. Uczelnią wiodącą w realizacji tego zamierzenia jest Uniwersytet Śląski, a w nim Wydział Pedagogiki i Psychologii, program studiów opracowała bowiem prof. dr hab. Katarzyna Krasoń i zajęcia z zakresu terapii pedagogicznej będą realizowane na naszym Wydziale. Absolwenci arteterapii otrzymają dyplom trzech uczelni i będą mogli między innymi podjąć studia II stopnia w zakresie pedagogiki specjalnej.

Katedra Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów przygotowała wspólnie z Instytutem Anglistyki propozycję studiów II stopnia

z zakresu wychowania przedszkolnego z językiem angielskim, a także specjalność: wychowanie przedszkolne z wczesnym wspomaganie rozwoju dziecka. Nowy kierunek studiów oraz obie specjalności zostały uruchomione od roku akademickiego 2016/2017.

W konkluzji rozważań o działalności dydaktycznej Wydziału Pedagogiki i Psychologii można stwierdzić, że dążymy do tego, by Wydział był przygotowany do kształcenia innowacyjnego i ustawicznego, kształcenia interdyscyplinarnego, zindywidualizowanego oraz odpowiadającego na potrzeby studentów, wykorzystującego najnowsze technologie i metody kształcenia.

W ramach struktury Uniwersytetu Śląskiego funkcjonuje Uniwersytet Trzeciego Wieku, którego kierownikiem jest emerytowany pracownik Instytutu Psychologii – dr Helena Chrapkiewicz. Zajęcia na Uniwersytecie Trzeciego Wieku cieszą się dużą popularnością wśród osób starszych, które mogą tam rozwijać swoje zainteresowania i aspiracje życiowe w trakcie aktywnego uczestnictwa w edukacji ustawicznej.

Wydział prowadzi również szereg studiów podyplomowych, głównie kwalifikacyjnych. Ich oferta zmienia się z roku na rok w zależności od zapotrzebowania społecznego. Pracownicy sami rozpoznają ten rynek edukacyjny i w odpowiednim czasie występują z inicjatywą do Rady Wydziału o uruchomienie kolejnych studiów podyplomowych. W roku akademickim 2015/2016 Wydział prowadzi następujące studia podyplomowe:

- Podyplomowe Studia Kwalifikacyjne z Oligofrenopedagogiki;
- Podyplomowe Studia Kwalifikacyjne – Edukacja Wczesnoszkolna i Wychowanie Przedszkolne;
- Podyplomowe Studia Kwalifikacyjne – Terapia Pedagogiczna i Rewalidacja Dziecka ze Specjalnymi Potrzebami Edukacyjnymi;
- Podyplomowe Kwalifikacyjne Studia Pedagogiczne;
- Podyplomowe Studia – Psychologia Zachowań Społecznych;
- Podyplomowe Studia Zarządzania i Umiejętności Menedżerskich z Elementami Coachingu;
- Podyplomowe Kwalifikacyjne Studia – Profesjonalny Dyrektor – Prawo i Ekonomia w Kierowaniu i Zarządzaniu Oświatą;
- Podyplomowe Kwalifikacyjne Studia dla Nauczycieli w Zakresie Edukacji Zdrowotnej i Wychowania do Życia w Rodzinie.

Dbanie o wysoką jakość kształcenia, ściśle powiązanie badań naukowych z procesem dydaktycznym spowodowało, że na Wydziale, podobnie jak na całym Uniwersytecie, realizowany jest proces zapewnienia jakości kształcenia. Za każdy z kierunków studiów odpowiedzialny jest Kierunkowy Zespół Zapewnienia Jakości Kształcenia, współpracujący ściśle z Wydziałowym Zespołem Jakości Kształcenia, kierowanym do września 2016 roku przez dr hab. Irenę Pilch, a od 1 października 2016

roku przez dr. hab. Macieja Bernasiewicza. Proces zapewnienia jakości kształcenia dotyczy studiów I stopnia, II stopnia, jednolitych studiów magisterskich, studiów III stopnia oraz studiów podyplomowych.

Zamierzenia

W licznych dyskusjach na temat roli nauczycieli akademickich w nowym, **postmonocentrycznym** łańdźce edukacyjno-społecznym – dyskusjach toczących się podczas posiedzeń Rady Wydziału – często daje się słyszeć głosy przede wszystkim o wspólnotowości, poszanowaniu swobód akademickich, autotelicznej wartości pracy, uczciwości w prowadzonych badaniach teoretycznych i empirycznych, a w szczególności w eksperymentach. Sądzimy, iż wyraźnie zaznacza się dążność kadry akademickiej obu instytutów i katedr do stałego (ciągłego) doskonalenia erudycji, stosowanych metod diagnozowania, do coraz głębszego poznawania swojej dziedziny i reprezentowanej specjalności naukowej, do nieustannego wzbogacania wiedzy, prezentowania nowych rezultatów badań i analiz.

Zwraca uwagę udział naszej kadry nauczycieli akademickich w życiu naukowym i uczelnianym, krajowym i międzynarodowym. Kumulacja wszystkich form aktywności naukowej, doradczo-ekspertalnej, charakterystycznej dla profesorów tytularnych i doktorów habilitowanych, jest wynikiem zapraszania naszej kadry samodzielnych pracowników nauki do uczestniczenia w różnych szacownych przedsięwzięciach w postaci: recenzowania i opiniowania prac, zasiadania w radach naukowych, komisjach, towarzystwach czy podejmowania prac redakcyjnych. Świadczy to o **obywatelstwie** pedagogów i psychologów Uniwersytetu Śląskiego w świecie akademickim.

Strategia rozwoju Wydziału została uchwalona na Radzie Wydziału w dniu 26 lutego 2013 roku i jest zgodna ze strategią rozwoju Uniwersytetu Śląskiego na lata 2012–2020, uchwaloną przez Senat uczelni na posiedzeniu w dniu 24 stycznia 2012 roku. Strategia „W swoich zasadniczych celach powtarza generalne obligacje, jakie nałożono na społeczność uczonych i studentów oraz służby pomocnicze Uniwersytetu. Obligacje te dotyczą sprawnego zarządzania wydziałem i jego jednostkami organizacyjnymi, rozwoju nauki, kształcenia na najwyższym poziomie na wszystkich rodzajach studiów oraz dobrej współpracy z otoczeniem. Wydział Pedagogiki i Psychologii w swojej czterdziestoletniej tradycji udowadnia licznymi osiągnięciami wszystkie cele strategiczne, o któ-

rych jest mowa w strategii”⁵⁶. Analizując strategię rozwoju Wydziału do 2020 roku, można znaleźć w niej cele strategiczne oraz cele szczegółowe, które społeczność akademicka realizuje systematycznie.

W tym miejscu warto przytoczyć także fragment misji Wydziału, zatwierdzonej na tej samej Radzie Wydziału: „Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego, wpisując się w tradycję szkolnictwa różnych szczebli na Górnym Śląsku i w Zagłębiu Dąbrowskim, dąży do równego, sprawiedliwego i otwartego na społeczne zapotrzebowanie dostępu do wiedzy akademickiej wszystkich, których prawo do nauki nie jest ograniczone żadnymi przeszkodami. Kształci elity intelektualne, które służyć będą instytucjom państwa, samorządom terytorialnym, gminom i organizacjom pożytku publicznego. Jest świadom kulturowego miejsca, w jakim funkcjonuje, dąży do kreowania, utrwalania i pielęgnowania uniwersalnych wartości nauk o wychowaniu i psychologii w ścisłym związku z wartościami lokalnymi. Wydział dba o to, aby efekty badań naukowych jego pracowników znalazły swoje odbicie w procesie nauczania. Misję swą Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego realizuje, opierając się na tradycjach rodzimych, jak też europejskich i światowych”⁵⁷.

Nasz Wydział ze swą ofertą badań naukowych i ściśle związaną z nią ofertą dydaktyki jest otwarty na oczekiwania społeczności, w której funkcjonuje, na potrzeby absolwentów szkół ponadgimnazjalnych, chcących podejmować u nas studia, po których ukończeniu możliwe będzie zdobycie satysfakcjonującej pracy. Dlatego każdego roku staramy się proponować nowe specjalności, które zachęcą młodzież do studiowania na naszym Wydziale. Bogata oferta kwalifikacyjnych studiów podyplomowych pozwala zainteresowanym na podejmowanie doskonalenia zawodowego. Pracownicy naukowo-dydaktyczni z różnych ośrodków akademickich w Polsce wszczynają na Radzie Wydziału Pedagogiki i Psychologii przewody doktorskie, postępowania habilitacyjne oraz procedury o uzyskanie tytułu profesora. Nasz Wydział stał się znaczącym ośrodkiem naukowym w naukach społecznych, o bardzo silnej kadrze naukowej, wydaje dwa parametryzowane czasopisma naukowe, prowadzi oryginalne i ważne pod względem poznawczym badania naukowe, a pracownicy publikują liczące się monografie naukowe oraz artykuły w czasopismach o międzynarodowym i ogólnopolskim zasięgu. Celem nadrzędnym naszych wspólnych działań jest wysoka jakość podejmowanych badań naukowych i realizowanego procesu dydaktycz-

⁵⁶ *Strategia rozwoju Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego na lata 2012–2020*. http://wpips.us.edu.pl/dok/strategia_rozwoju.pdf [dostęp: 13.06.2016].

⁵⁷ *Ibidem*.

nego – chcemy, aby nasz Wydział był coraz silniejszy i coraz lepiej postrzegany w polskim środowisku naukowym, a także w zagranicznych ośrodkach naukowych.

Władze dziekańskie i dyrektorzy instytutów w okresie funkcjonowania Wydziału Pedagogiki i Psychologii

Znaczący wkład w dynamiczny rozwój naukowy, dydaktyczny i organizacyjny Wydziału Pedagogiki i Psychologii wniosły kolejne władze dziekańskie oraz dyrektorzy instytutów, przedstawieni dalej w chronologicznej kolejności kadencji.

1976–1981

Dziekan: doc. dr Henryk Gąsior.

Prodziekani: doc. dr Kazimierz Czarnecki, doc. dr Jadwiga Bińczycka-Feluś.

Kierownik studium zaocznego: dr Józef Pielka.

1981–1984

Dziekan: prof. dr hab. Wanda Bobrowska-Nowak.

Prodziekan ds. dydaktyki: doc. dr hab. Maria Bolechowska.

Prodziekani ds. studenckich: dr Maria John (wrzesień–grudzień 1981),
doc. dr Jadwiga Bińczycka.

Prodziekan ds. ogólnych: doc. dr hab. Irena Heszen-Klemens (1981–1982).

Kierownik studium zaocznego: dr Władysława Błońska.

1984–1987

Dziekan: doc. dr hab. Andrzej Radziewicz-Winnicki.

Prodziekan ds. nauki: doc. dr hab. Jan M. Stanik.

Prodziekani ds. dydaktyki: doc. dr Kazimierz Czarnecki, a od 1985/1986
– doc. dr hab. Danuta Maszczyk.

Prodziekan ds. studenckich: doc. dr Jadwiga Bińczycka.

Kierownik studium zaocznego: dr Władysława Błońska.

1 września 1987 – 30 listopada 1990

Dziekan: prof. dr hab. Andrzej Radziewicz-Winnicki.

Prodziekan ds. nauki: doc. dr hab. Jan M. Stanik.

Prodziekani ds. dydaktyki: doc. dr hab. Danuta Maszczyk, a od 1 lutego
1989 – doc. dr hab. Barbara Żechowska.

Prodziekan ds. studenckich: dr Zbigniew Marten.

Kierownik studium zaocznego: dr Władysława Błońska.

1 grudnia 1990 – 30 sierpnia 1993

Dziekan: prof. dr hab. Zofia Ratajczak.

Prodziekan ds. nauki: prof. dr hab. Irena Heszen-Niejodek.

Prodziekan ds. dydaktyki pedagogiki: prof. dr hab. Barbara Żechowska.

Prodziekan ds. dydaktyki psychologii: dr Jadwiga Timoszenko.

Pełnomocnik dziekana ds. studiów zaocznych: dr Władysława Błońska.

Pełnomocnik dziekana ds. studenckich: dr Maria Krzyśko.

1 września 1993 – 30 sierpnia 1996

Dziekan: prof. dr hab. Henryk Moroz.

Prodziekan ds. nauki: prof. dr hab. Irena Heszen-Niejodek.

Prodziekan ds. studiów dziennych: dr hab. Władysława Łuszczuk.

Prodziekan ds. studiów zaocznych: doc. dr Kazimierz Czarnecki.

1 września 1996 – 30 sierpnia 1999

Dziekan: prof. UŚ dr hab. Władysława Łuszczuk.

Prodziekan ds. nauki: prof. UŚ dr hab. Dorota Ekiert-Grabowska.

Prodziekan ds. studiów dziennych: dr Marek Adamiec.

Prodziekan ds. studiów zaocznych: dr Eugenia Rostańska.

1 września 1999 – 30 sierpnia 2002

Dziekan: prof. UŚ dr hab. Władysława Łuszczuk.

Prodziekan ds. nauki: prof. UŚ dr hab. Dorota Ekiert-Grabowska.

Prodziekan ds. studiów dziennych: dr hab. Agnieszka Stopińska-Pająk.

Prodziekan ds. studiów zaocznych: dr Eugenia Rostańska.

1 września 2002 – 30 sierpnia 2005

Dziekan: prof. dr hab. Stanisław Juszczyk.

Prodziekan ds. nauki: prof. UŚ dr hab. Ewa Syrek.

Prodziekan ds. studiów dziennych: prof. UŚ dr hab. Agnieszka Stopińska-Pająk.

Prodziekan ds. studiów wieczorowych i zaocznych: prof. UŚ dr hab. Eugenia Mandal.

Pełnomocnik dziekana ds. studiów doktoranckich: prof. UŚ dr hab. Katarzyna Popiołek.

Pełnomocnik dziekana ds. praktyk pedagogicznych: dr Wojciech Zając
(1 września 2005 – 30 sierpnia 2006).

1 września 2005 – 30 sierpnia 2008

Dziekan: prof. zw. dr hab. Stanisław Juszczyk.

Prodziekan ds. nauki: prof. dr hab. Adam Stankowski.

Prodziekan ds. studiów stacjonarnych: dr hab. Zbigniew Spindel.

Prodziekan ds. studiów niestacjonarnych: prof. UŚ dr hab. Anna Nowak.

Pełnomocnik dziekana ds. studiów doktoranckich: do 30 sierpnia 2006 – dr hab. Agnieszka Stopińska-Pająk, od 1 września 2006 kierownik studiów doktoranckich – dr hab. Wiesława Sacher.

Pełnomocnik dziekana ds. praktyk pedagogicznych: dr Małgorzata Mních.

1 września 2008 – 31 sierpnia 2012

Dziekan: dr hab. Zbigniew Spendel.

Prodziekan ds. nauki: prof. UŚ dr hab. Anna Nowak.

Prodziekan ds. studiów stacjonarnych: dr hab. Agnieszka Stopińska-Pająk.

Prodziekan ds. studiów niestacjonarnych: dr hab. Ewa Jarosz.

Kierownik studiów doktoranckich: dr hab. Hanna Przybyła-Basista.

Pełnomocnik dziekana ds. praktyk pedagogicznych: dr Małgorzata Mních.

1 września 2012 – 30 sierpnia 2016

Dziekan: prof. zw. dr hab. Stanisław Juszczyk.

Prodziekan ds. nauki: prof. dr hab. Katarzyna Krasoń.

Prodziekan ds. studiów stacjonarnych: dr hab. Beata Mazepa-Domagala.

Prodziekan ds. studiów niestacjonarnych: dr hab. Teresa Wilk.

Kierownik studiów doktoranckich: dr hab. Beata Pituła.

Pełnomocnik dziekana ds. praktyk pedagogicznych: dr Hewilia Hetmańczyk-Bajer.

W kadencji 2016–2020 wymienione osoby nadal pełnią swe funkcje.

Dyrektorami **Instytutu Pedagogiki** od lat dziewięćdziesiątych byli kolejno:

1995–1996 – prof. UŚ dr hab. Maria Teresa Michalewska

1996–2002 – prof. zw. dr hab. Andrzej Radzewicz-Winnicki

2003–2005 – prof. dr hab. Adam Stankowski

2005–2007 – prof. zw. dr hab. Wojciech Kojs

2007–2012 – prof. UŚ dr hab. Katarzyna Krasoń

2012–2015 – dr hab. Alina Budniak

2015–nadal – dr hab. Ewa Szadzińska

Dyrektorami **Instytutu Psychologii** od lat dziewięćdziesiątych byli kolejno:

1994–2007 – prof. zw. dr hab. Zofia Ratajczak

2007–2012 – prof. UŚ dr hab. Małgorzata Górnik-Durose

2012–2016 i 2016–2020 – dr hab. Zbigniew Spendel

Bibliografia

- 10 lat Uniwersytetu Śląskiego 1968–1978. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1978.
- 10-lecie Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego. „Dziennik Zachodni” [Katowice] z dnia 19.09.1986 r.
- Andrukowicz W.: *Chowanna – w dwusetną rocznicę urodzin Bronisława F. Trentowskiego*. „Chowanna” 2009, tom jubileuszowy: *Modalne aspekty treści kształcenia* [red. W. Kojś].
- Andrzej Radzewicz-Winnicki. *Twórczość naukowa, bibliografia prac, działalność badawcza, praca dydaktyczna w latach 1970–2005*. Oprac. E. Syrek, A. Roter. Katowice: Śląsk, 2005.
- „Auxilium Sociale – Wsparcie Społeczne” [kwartalnik naukowy pod redakcją naukową A. Radzewicza-Winnickiego]. Katowice 1997–2005.
- Bobrowska-Nowak W.: *Kartki z przeszłości „Chowanny”*. „Chowanna” 1993, T. 1.
- Bocian F.: *Henryk Gąsior – Jubileusz pedagoga*. „Nauczyciel i Szkoła” 1998, nr 2 (5).
- Budniak A.: *Czasopismo pedagogiczne „Chowanna” (1929–1997). Zarys monograficzny*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1999.
- „Chowanna” 2006, T. 2 (27): *Resocjalizacja młodzieży niedostosowanej społecznie – wybrane konteksty* [red. A. Nowak].
- Czarnecki K.: *Maria Julia Bolechowska (1921–1993)*. W: *Idem: Pionierzy, współtwórcy i twórcy polskiej psychologii naukowej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2000.
- Czarnecki K.: *Mój życiorys naukowy*. „Nauczyciel i Szkoła” 1999, nr 1 (6).
- Czarnecki K., Kowolik P.: *Maria Julia Bolechowska*. W: *Kronika Katowic*. T. 8. Katowice: Muzeum Historii Katowic, 2000.
- Czernichowski E.: *Organizacja i znaczenie Instytutu Pedagogicznego w Katowicach*. Katowice: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1930.
- Drynda D.: *Molak Adolf*. W: *Słownik pedagogów polskich*. Red. W. Bobrowska-Nowak, D. Drynda. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1998.
- Dziecko w kulturze europejskiej*. Red. M. Knapik, W. Sacher. Katowice: Biblioteka Śląska-Zakład Arteterapii UŚ, 2005.
- Dziecko w świecie wiedzy, informacji i komunikacji*. Red. S. Juszczyk, I. Polewczyk. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2005.
- Europa – integracja – sztuka. Tematyczna koncepcja pracy edukacyjno-terapeutycznej środkami artystycznymi*. Red. M. Knapik, W. Sacher. Katowice: Biblioteka Śląska-Zakład Arteterapii UŚ, 2006.

- Grzybowa M.: *Nauczyciel-eksperymentator, naukowiec, pedagog, pedeutolog. Życie – działalność edukacyjna – działalność twórcza Jana Bohuckiego (1901–1991)*. „Nauczyciel i Szkoła” 1997, nr 2 (3).
- Institut Pedagogiczny w Katowicach. [Broszura informacyjna. Nakładem IP. Gmach Gimnazjum Państwowego]. Poznań: Drukarnia W.L. Anczyca i s-ki, 1928.
- Jarosz E., Syrek E.: *Działalność naukowo-badawcza i organizacyjna Katedry Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Śląskiego w latach 1980/81–2009/10. Wokół szkoły naukowej Profesora Andrzeja Radziewicz-Winnickiego*. W: *Czas społeczny akademickiego uczestnictwa w rozwoju i doskonaleniu civil society. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Andrzejowi Radziewiczowi-Winnickiemu w 65. rocznicę urodzin*. Red. E. Syrek. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2010.
- Juszczyk S.: *80 lat historii kształcenia nauczycieli na Śląsku*. Katowice: Fundacja dla Śląska, 2009.
- Juszczyk S.: *Doktorat honoris causa Uniwersytetu Śląskiego dla Profesora Wincentego Okonia w roku jubileuszu 30-lecia Wydziału Pedagogiki i Psychologii (1976–2006)*. W: *Wincenty Okoń – Doctor honoris causa Universitatis Silesiensis*. Red. S. Juszczyk. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2006.
- Juszczyk S.: *Edukacja bez barier*. „Gazeta Uniwersytecka” 2006, listopad.
- Juszczyk S.: *Jubileusz 30-lecia Katedry Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów – a rozwój pedagogiki wczesnoszkolnej i pedagogiki przedszkolnej w katowickim akademickim ośrodku pedagogicznym*. W: *Pedagogika wczesnoszkolna i przedszkolna w rzeczywistości edukacyjnej i kulturowej w sytuacji zmiany społecznej. Jubileusz 30-lecia Katedry Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów, Katedra Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach*. Red. S. Juszczyk, M. Kisiel. Katowice: Uniwersytet Śląski, 2010.
- Juszczyk S.: *Jubileusz 30-lecia Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego (1976–2006)*. „Chowanna” 2007, T. 2 (29).
- Juszczyk S.: *Nestor polskich humanistów*. „Gazeta Uniwersytecka” 2006, listopad.
- Juszczyk S.: *Podziw i uznanie*. „Gazeta Uniwersytecka” 2006, grdzień.
- Juszczyk S.: *Prof. zw. dr dr h.c. Wincenty Okoń. Życie i twórczość naukowa*. „Chowanna” 2006, T. 2 (27).
- Kojs W.: [Opinia o dorobku naukowym, dydaktycznym i organizacyjnym Profesora zw. dr Wincentego Okonia, przygotowana w związku z uchwałą Rady Wydziału Pedagogiki i Psychologii oraz uchwałą Senatu Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach o nadanie Mu tytułu Doktora Honoris Causa]. W: *Wincenty Okoń – Doctor honoris causa*

- Universitatis Silesiensis*. Red. S. Juszczyk. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2006.
- Kosek-Nita B., Raś D.: *Idee Uniwersytetu w praktyce kształcenia pedagogów specjalnych. 20 lat Studiów podyplomowych „Profilaktyka i Resocjalizacja” na Uniwersytecie Śląskim (1986–2006)*. „Chowanna” 2006, T. 2 (27).
- Kosek-Nita B., Raś D.: *Kontakty z ludźmi „innymi” jako problem wychowania, opieki i resocjalizacji*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2000.
- Kowolik P.: *Andrzej Radziewicz-Winnicki. „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”* 2006, nr 1.
- Kowolik P.: *Henryk Moroz. „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”* 2006, nr 1.
- Kowolik P.: *Józef Pieter (1904–1989) – psycholog, pedagog, filozof. „Nauczyciel i Szkoła”* 2004, nr 1–2.
- Kowolik P.: *Jubileusz 70-lecia urodzin i 50-lecia pracy zawodowej Profesora Włodzimierza Lecha Goriszowskiego. „Nauczyciel i Szkoła”* 1999, nr 2 (7).
- Kowolik P.: *Prof. zw. dr hab. Wanda Bobrowska-Nowak – pedagog, psycholog i historyk wychowania. W: Wychowanie – opieka – wsparcie. Tradycje i doświadczenia polskiej pedagogiki oraz możliwości współczesnego ich wykorzystania*. Red. M. Wójcik. Mysłowice: Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach, 2002.
- Krasoń K.: *Cielesność aktu tworzenia w teatrze ruchu*. Kraków: Wydawnictwo Universitas, 2013.
- Krasoń K., Mazepa-Domagała B.: *Wymiary ekspresji dziecięcej. Stymulacja – samorealizacja – wsparcie*. Katowice: Centrum Ekspresji Dziecięcej przy Bibliotece Śląskiej, 2005.
- Kwieciński Z.: [Opinia o dorobku naukowym Profesora Wincentego Okonia]. W: *Wincenty Okoń – Doctor honoris causa Universitatis Silesiensis*. Red. S. Juszczyk. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2006.
- Lewowicki T.: [Opinia o dorobku naukowym Profesora Wincentego Okonia]. W: *Wincenty Okoń – Doctor honoris causa Universitatis Silesiensis*. Red. S. Juszczyk. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2006.
- Media wobec wielorakich potrzeb dziecka*. Red. S. Juszczyk, I. Polewczyk. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2005.
- Michalewska M.T., Kisiel M.: *Problemy edukacji lingwistycznej. Teoria i praktyka edukacyjna w zmieniającej się Europie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2002.

- Misja Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego. <http://wpips.us.edu.pl/dok/misja.pdf> [dostęp: 13.06.2016].
- Molak Adolf. W: *Słownik biograficzny ziemi cieszyńskiej*. Red. J. Golec, S. Bojda. T. 2. Cieszyn: Offsetdruk i Media, 1995.
- „The New Educational Review” [pedagogiczny kwartalnik naukowy] [red. S. Juszczyk] 2003–2015.
- Palka S.: *Twórcze i aktywne życie prof. zw. dr. hab. Henryka Moroza*. W: *Twórcze życie nauczyciela*. Red. S. Juszczyk. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1996.
- Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna w sytuacji zmiany społecznej, kulturowej i oświatowej. Studia – rozprawy – praktyka*. Red. S. Juszczyk, M. Kisiel, A. Budniak. Katowice: Uniwersytet Śląski, Katedra Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów, 2011.
- Pieter J.: *Powstanie i rozwój uczelni wyższych w województwie katowickim w latach 1945–1964*. „Chowanna” 1964, z. 4.
- Pituła B.: *Pamięci Profesor Barbary Żechowskiej*. „Chowanna” 2001, T. 2 (17).
- Protokoły posiedzeń Rady Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego z lat 1976–2006. Archiwum Dziekanatu Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego.
- Psychologiczne i psychiatryczne opiniodawstwo sądowe w ramach nowych uregulowań prawnych*. Red. J. Stanik, Z. Majchrzyk. Katowice: Anima, 2001.
- Radzewicz-Winnicki A.: *Laudatio*. W: *Wincenty Okoń – Doctor honoris causa Universitatis Silesiensis*. Red. S. Juszczyk. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2006.
- Radzewicz-Winnicki A.: *Professor Wincenty Okoń doctor honoris causa of the University of Silesia*. „The New Educational Review” 2006, vol. 11, no. 3–4.
- Rechowicz H.: *W służbie nauki i regionu. W: 10 lat Uniwersytetu Śląskiego 1968–1978*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1978.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 8 sierpnia 2011 r. w sprawie obszarów wiedzy, dziedzin nauki i sztuki oraz dyscyplin naukowych i artystycznych. Dz.U. 2011, nr 179, poz. 1065.
- Rzymełka-Frąckiewicz A., Wilk T.: *Integrująca rola Katedry Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Śląskiego. Refleksje w trzydziestą rocznicę istnienia Katedry*. „Wychowanie na co Dzień” 2011, nr 3.
- Społeczne procesy modernizacyjne w środowisku lokalnym średniego miasta (doświadczenia i propozycje)*. Red. T. Frąckowiak, P. Mosiek, A. Radzewicz-Winnicki. Rawicz-Leszno: Urząd Gminy Rawicz, 2005.

- Sprawozdanie JM Rektora za rok akademicki 2005/2006*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2006.
- Staniak J.M., Majchrzyk Z.: *Psychologiczne i psychiatryczne opiniodawstwo sądowe w ramach nowych uregulowań prawnych*. Katowice: Wydawnictwo Anima, 2001.
- Statut Uniwersytetu Śląskiego*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1999.
- Statut Uniwersytetu Śląskiego*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2006.
- Stopińska-Pająk A.: „Chowanna” – wczoraj i dziś. „Ruch Pedagogiczny” 1984, nr 3.
- Stopińska-Pająk A.: *Funkcje społeczno-pedagogiczne „Chowanny”*. „Chowanna” 1987, z. 2.
- Strategia rozwoju Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego na lata 2012–2020*. http://wpips.us.edu.pl/dok/strategia_rozwoju.pdf [dostęp: 13.06.2016].
- Syrek E.: *Wstępy i kontynuacje obszarów badawczych Katedry Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Śląskiego*. W: *Pedagogika społeczna. Wstępy i kontynuacje*. Red. E. Marynowicz-Hetka, E. Skoczylas-Namielska. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2015.
- Sztuka i ekspresja dziecka – w poszukiwaniu sensu tworzenia*. Red. K. Krasoń. Katowice: Zespół Katolickich Szkół Ogólnokształcących nr 2, 2003.
- Uniwersytet Śląski, Instytut Pedagogiki, Katedra Pedagogiki Społecznej*. Oprac. E. Górnikowska-Zwolak. W: *Funkcjonowanie i kierunki rozwoju pedagogiki społecznej w Polsce. Prezentacja ośrodków akademickich*. Red. E. Trempała, M. Cichosz. Olecko: Wszechnica Mazurska, 2000.
- Uniwersytet Śląski – wyrósł z dobrego drzewa, 1968–1998*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1998.
- Vision dans l'éducation des élèves handicapés mentaux*. Éd. A. Stankowski. S.É.C.T. Association internationale. Sciences, Éducation, Cultures, Traditions. Fribourg: Fribourg – Suisse, 2013.
- Wincenty Okoń – Doctor honoris causa Universitatis Silesiensis*. Red. S. Juszczyk. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2006.
- Wydział Pedagogiki i Psychologii*. Oprac. H. Gąsior, P. Barczyk, Z. Ratajczak. W: *10 lat Uniwersytetu Śląskiego 1968–1978*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1978.
- Zarządzenie Ministra Oświaty i Szkolnictwa Wyższego w sprawie organizacji Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach z dnia 31 lipca 1968 r. „Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego” 1968, nr A-10, poz. 71.

- Zarządzenie Ministra Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki w sprawie struktury organizacyjnej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach z dnia 16 sierpnia 1973 r. Utworzenie Wydziału Filologicznego, Wydziału Nauk Społecznych i Wydziału Biologii i Ochrony Środowiska. „Dziennik Urzędowy Ministerstwa Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki” 1973, nr 14, poz. 157.
- Zarządzenie Ministra Oświaty i Szkolnictwa Wyższego w sprawie struktury organizacyjnej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach z dnia 26 czerwca 1969 r. „Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego” 1969, nr A-7, poz. 69.
- Zarządzenie Ministra Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki w sprawie zmian organizacyjnych w szkołach wyższych podległych Ministrowi Nauki Szkolnictwa Wyższego i Techniki. Utworzenie w Uniwersytecie Śląskim Wydziału Pedagogiki i Psychologii. „Dziennik Urzędowy Ministerstwa Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki” 1976, nr 12, poz. 45.
- Zarządzenie Ministra Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki w sprawie zmian organizacyjnych w Uniwersytecie Śląskim w Katowicach z dnia 29 lipca 1974 r. Utworzenie Wydziału Nauk o Ziemi i Instytutu Fizyki i Chemii Metali w ramach Wydziału Matematyki, Fizyki i Chemii. „Dziennik Urzędowy Ministerstwa Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki” 1974, nr 8, poz. 68.
- Zarządzenie nr 98 Rektora Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach z dnia 27 czerwca 2014 r., w sprawie zmian w strukturze podstawowych jednostek organizacyjnych prowadzących działalność naukowo-dydaktyczną w Uniwersytecie Śląskim w roku akademickim 2013/2014 i 2014/2015. <http://bip.us.edu.pl/sites/bip.us.edu.pl/files/zarz201498.pdf> [dostęp: 13.06.2016].
- Zbigniew Kwieciński, *Doctor Honoris Causa Universitatis Silesiensis*. Oprac. naukowe K. K r a s o Ń. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2014.



Fot. 1. Jubileusz prof. zw. dr. hab. Andrzeja Radzewicza-Winnickiego. Mała Scena Teatru im. S. Wyspiańskiego w Katowicach (2005)



Fot. 2. Podpisanie umowy w sprawie powołania TNER. Od lewej: prof. zw. dr. hab. Stefan Michał Kwiatkowski (dyrektor Instytutu Badań Edukacyjnych, Warszawa), prof. zw. dr. hab. Stanisław Juszczyk (dziekan Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego), prof. zw. dr. hab. Janusz Janeczek (rektor Uniwersytetu Śląskiego), doc. Pavol Odalos (prorektor Uniwersytetu Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy, Słowacja), doc. Tadeusz Siwek (prorektor Uniwersytetu Ostrawskiego w Ostrawie, Czechy) (grudzień 2003)



Fot. 3. Budynek Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego. Katowice, ul. Grażyńskiego 53



Fot. 4. Inauguracja roku akademickiego 2010/2011 na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego



Fot. 5. Uroczystość wręczenia doktoratu *honoris causa* Uniwersytetu Śląskiego prof. zw. dr. hab. Wincentemu Okoniowi. Uniwersytet Warszawski (2006)



Fot. 6. Zdjęcie grupowe pracowników pionu pedagogiki Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego (grudzień 2007)



Fot. 7. Prof. dr hab. Ewa Syrek odbiera nagrodę II stopnia z rąk Rektora Uniwersytetu Śląskiego JM prof. zw. dr. hab. Wiesława Banysia (październik 2010)



Fot. 8. Immatrykulacja studentów I roku (rok akademicki 2009/2010)

Część monograficzna

Kierunki rozwoju etyki pedagogicznej
i teorii wychowania moralnego

pod redakcją
Alicji Żywczok



Wstęp

Intencją redaktora części monograficznej niniejszego tomu było włączenie się w dyskusję dotyczącą funkcji oraz przedmiotu badań etyki pedagogicznej i teorii wychowania moralnego w obecnych warunkach społecznych, kulturowych, cywilizacyjnych i ekonomicznych, z nadzieją, że ten głos w dyskusji zainspiruje odbiorców kultury do refleksji nad tradycyjnymi i nowoczesnymi zasobami kultury etycznej, wzorcami postępowania, jakością życia moralnego i stylem wychowania moralnego. Redakcji oraz procesowi współtworzenia części monograficznej niniejszego tomu „Chowanny” towarzyszyło przekonanie o istotnej **funkcji etyki** w konstruktywnej zmianie obyczajów, poprawie relacji międzyludzkich oraz samokontroli, a także w samodoskonaleniu. W czasach obfitujących w zjawiska dehumanizacji i dezintegracji wynikające z licznych zagrożeń indywidualnych i społecznych konieczne staje się znalezienie przeciwwagi w postaci humanizującego wpływu nauki, kultury, religii – dziedzin wzmacniających człowieczeństwo oraz zapewniających ludziom godne i satysfakcjonujące przetrwanie.

Chociaż moralistyka budzi dziś powszechną niechęć, etyka¹ i moralność stanowią wciąż klasyczne fundamenty trwałych i zintegrowanych

¹ Proponuję, by termin „etyka” łączyć z nauką, natomiast termin „moralność” odnosić do kategorii sumienia i kodeksów moralnych. Zgodnie z tym rozróżnieniem, moralista orzeka, co jest dobre, a co złe, jak należy i jak nie należy postępować, natomiast etyk analizuje zjawiska zaliczane do sfery moralności bądź etyki, stosując metody przyjęte w naukach humanistycznych, unikając w wypowiedziach teoretycznych wszelkich wartościowań. Etyk normatywny to

społeczności ukierunkowanych na realizację dobra wspólnego. „Społeczeństwo bez moralności obejść się nie może. Jej brak wprowadziłby ogólny nieład, któremu prawo nie zdołałoby zaradzić. Moralność, podnosząc ludzki umysł ponad egoistyczne popędy i łącząc ludzi w bratni związek, godzi sprzeczne dążności”² – pisał już na początku XX wieku Władysław Kozłowski. Znaczenie etyki w kreowaniu losów człowieka i postępu społecznego wydaje się oczywiste, choć udział tego dyskretnego, ale jakże skutecznego narzędzia społecznych i gospodarczych przeobrażeń bywa w publicznym dyskursie często pomijany. „W *ethosie* Polaków brakuje bowiem respektu dla prawa i etyki. [...] Wieloletnia rozbieżność monoideologicznych wzorców wychowawczych instytucji państwowych (m.in. szkoły, mass mediów, zakładów pracy) i wzorców socjalizacji rodzinnej, [...] zaowocowała anomią – pustką aksjonormatywną i cynizmem [...]. Większość polskiej młodzieży charakteryzuje postawa hedonistyczna przy niemal zupełnym niedostrzeganiu prawa i etyki jako regulatorów ludzkiego zachowania. Powoduje to zablokowanie rozwoju moralnego młodego pokolenia na poziomie przedkonwencjonalnym i wczesnokonwencjonalnym, a zatem na poziomie niedojrzałości moralnej”³. W pierwszej dekadzie XXI wieku tendencja do profilowania rozwoju dzieci i młodzieży przez nowoczesne technologie informacyjne, zwłaszcza Internet (portale społecznościowe), jeszcze się nasiliła. Zatem niepokój i troska o rozwój etyczny, moralny i duchowy⁴ współczesnych i przyszłych generacji stały się motywem konsolidacji naukowców (pedagogów, psychologów i filozofów) wokół zagadnień etyki pedagogicznej i teorii wychowania moralnego. Rezultaty interdyscyplinarnych wysiłków badawczych, teoretycznych i empirycznych, zostały zaprezentowane w części monograficznej niniejszego tomu.

Warto treść tego tomu „Chowanny” odnieść do bieżącej kondycji filozofii edukacji (w tym filozofii wychowania) i etyki pedagogicznej w naszym kraju. Sygnalizowany wzrost w ostatnim dziesięcioleciu liczby publikacji z tego zakresu świadczy o swoistym renesansie refleksji filozoficzno-pedagogicznej. Ten obszar badań nie jest już prywatną

zarazem teoretyk i moralista. L. Żuk-Łapińska: *Problemy etyki*. T. 1: *Etyka opisowo-wyjaśniająca*. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1997, s. 14.

² W. Kozłowski: *Pisma filozoficzne i psychologiczne*. Lwów: Polskie Towarzystwo Nakładowe, 1912, s. 217–218.

³ Z. Kwieciński: *Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*. W: *Idem: Pedagogika postu. Preteksty, konteksty, podteksty*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2012, s. 63.

⁴ A. Żywczok: *Hermeneutyka uczuciowej i duchowej bliskości*. W: *Miłość – akt preferencji duchowości człowieka. Studium bliskości uczuciowej*. Red. A. Żywczok. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2013.

sprawą niewielkiego kręgu uczonych; powstają katedry, zakłady na uniwersytetach, ośrodki i centra badawcze, których założyciele i kontynuatorzy traktują ten obszar badań jako podstawowy i przeciwstawiają się zarzuceniu perspektywy filozoficznej w badaniach pedagogicznych. Naukowcy ci próbują przywrócić pedagogice jej ścisły związek z subdyscyplinami filozofii⁵, zwłaszcza etyką, bez której niemożliwy jest pogłębiony namysł nad wychowaniem człowieka.

Cele etyki stosowanej i cele wychowania zazębiają się; zarówno etycy, jak i pedagodzy zmierzają do tego, by obdarzyć społeczeństwo jednostkami moralnymi, o prawym charakterze i wrażliwym sumieniu, zdając sobie sprawę z tego, jak bogate zasoby celów, dążeń i wzorców postępowania mieści w sobie etyka oraz jakie trudności wiążą się z ich realizacją. Liczni reprezentanci etyki i pedagogiki wskazują koincydencję między wychowaniem a moralnością oraz wynikające z tego konsekwencje praktyczne: lepsze samopoznanie, samokontrola i samodoskonalenie członków społeczności. Etyka niejednokrotnie wskazywała prawodawcom i wychowawcom, jaki kierunek w zakresie rozwoju moralnego należy obrać, jak pozytywnie przekształcić obecny stan moralności, jakie reformy zaprowadzić, by człowiek ewoluował w stronę aksjologicznego optimum, a członkowie społeczności podlegali sukcesywnej inkluzji.

Dostrzegając nierozzerwalną więź między pokrewnymi dyscyplinami: etyką i pedagogiką, można dziś zadać pytanie: cóż stanowi wyższy cel pedagogiki, jeśli nie właściwe ukształtowanie profilu moralnego i dojrzałości aksjologicznej człowieka⁶? Pozostałe cele i zadania tej dyscypliny można uznać za jedynie przygotowujące do realizacji celu głównego.

Etyka (nauka o moralności; łac. *ethos* – ‘obyczaj’), rozumiana jako rodzaj wiedzy, nie pełni funkcji metaforycznego bufora lub tarczy chroniącej ludzi przed złem, nie jest drogowskazem kierującym jednostkę ku dobru, jednak rozbudza subtelne potrzeby moralne i duchowe współczesnego człowieka, często skrepowanego wytworami cywilizacji technicznej. Próbuje również wspierać go w rozwiązywaniu skomplikowanych dylematów moralnych. Etyka nie stanowi wprawdzie antidotum na wszystkie ludzkie rozterki wewnętrzne, jednak dzięki niej człowiek

⁵ S. Sztobryn: *Wstęp*. W: *Pedagogika filozoficzna*. T. 3: *Filozofia wychowania w XX wieku*. Red. S. Sztobryn, E. Łatacz, J. Bochomulska. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2010, s. 3; S. Sztobryn: *Słowo wstępne*. W: *Pedagogika filozoficzna*. T. 4: *Metamorfozy filozofii wychowania od antyku po współczesność*. Red. S. Sztobryn, M. Wasilewski, M. Rojek. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2012, s. 5.

⁶ Zob. S. Gałkowski: *Ku dobru. Aktualność filozofii wychowania Jacka Woronieckiego*. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1998.

nabywa umiejętności dokonywania trafnych wyborów życiowych i reprezentowania właściwych postaw moralnych.

Podstawowe zadanie etyki i moralistyki sprowadza się do działań mających na celu ukształtowanie w każdym człowieku niezależnego moralnego sądu, czyli umiejętności formułowania właściwych ocen moralnych. Taki rodzaj oddziaływania etyków i moralistów sprawdza się zwłaszcza w zakresie profilaktyki społecznej wojen, konfliktów narodowościowych i innych zagrożeń, na przykład terroryzmu, dyskryminacji czy demoralizacji. Troska o autonomię moralną człowieka, nieograniczoną przez czynniki czy to zewnętrzne, czy wewnętrzne, stanowi priorytetowy cel nie tylko etyki współczesnej, lecz także pedagogiki. By go zrealizować, konieczne wydaje się pogłębienie antropologicznej znajomości ludzkiej natury, równie istotne w zawodzie etyka i pedagoga. Potencjał moralny, którego źródło tkwi w aksjologicznej naturze człowieka, jest rozpoznawany i odpowiednio rozwijany dopiero w procesie jego wychowania.

Pedagodzy oczekują od etyków, że ci stworzą intelektualnie uzasadnione reguły życia moralnego, sądy o wartościach i powinnościach moralnych. Z kolei etycy spodziewają się, iż etyka ogólna wzbogacona zostanie zasadami, metodami, formami, środkami, treścią i stylem wychowania moralnego młodego pokolenia. Konstruktywny dialog etyków i pedagogów procentuje rozwojem indywidualnym członków społeczeństwa, sprzyja również ewolucji moralności, postępowi społecznemu i ekonomicznemu danej zbiorowości, zatem warto zadbać o współpracę reprezentantów nauk i praktyków wykonujących na co dzień swoją profesję – uczących etyki w szkołach czy na uniwersytetach, wychowujących kolejne generacje w instytucjach oświatowych, kulturalnych i opiekuńczych.

Dzięki przestrzeganiu fundamentalnych zasad etyki człowiek zapewnia sobie rozwój moralny i jednocześnie samorealizuje się na drodze osiągnięcia pomyślności życiowej⁷. Etyczna szlachetność stanowi w takiej interpretacji zadań etyki najpewniejszy środek służący osiągnięciu celów finalnych, na przykład szczęścia, afirmacji życia. Etyka rozumiana jako teoria i praktyka zacności (bądź przyzwoitości) przypomina ludziom o ich aksjologicznej naturze, wspierając w skali indywidualnej i zbiorowej poczucie godności i sprawiedliwości. Łatwo odnaleźć w etyce pochwałę altruizmu, miłości społecznej, braterstwa, wolności, pokoju, tolerancji i solidarności; zachętę, by dokonywać trafnego wartościowania, panować nad popędową i afektywną stroną ludzkiej natury, by wyrabiać

⁷ Relację między moralnością a pomyślnością życiową analizuję w monografii naukowej. A. Ż y w c z o k: *Ku afirmacji życia. Pedagogiczne podstawy pomyślnej egzystencji*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2011, s. 180–181.

cechy i predyspozycje do działań prospołecznych, rozwijać motywację allocentryczną, śmiało wysuwać cele ponadpodmiotowe, na przykład supererogacyjne. W niektórych okolicznościach etyka bywa także rodzajem autoterapii, punktem zwrotnym przywracającym człowiekowi zaufanie do ludzi, nadzieję i pierwotne poczucie sensu życia.

Przedmiot badań etycznych jest bardzo rozległy, nie można go zacieśnić ani do samego człowieka, ani do przyjętego postępowania; to więcej niż określanie ludzkich postaw w kategoriach dobra i zła. Przedmiotem etycznych dociekań mogą być kwestie znajdujące się w następujących grupach tematycznych (inspirujące autorów artykułów zamieszczonych w części monograficznej czasopisma):

1. Człowiek jako sprawca działań moralnych; podmiot doświadczający wartości; współtwórca wartości i cnót moralnych.
2. Przeżycia człowieka jako podmiotu życia moralnego, a więc świadomość i samoświadomość wartości, uczucia i emocje kierujące człowiekiem ku wartościom, wolność woli.
3. Dobro lub zło moralne jako kwalifikacje ludzkich czynów, postaw oraz zachowania i postępowania człowieka w zróżnicowanych warunkach i sytuacjach społecznych.
4. Normy moralne (inaczej zasady, reguły postępowania, wśród których daje się wyodrębnić między innymi normy: nakazu i zakazu; ogólne i szczegółowe; personalistyczne, utylitarystyczne, witalistyczne), prawo naturalne, sumienie jako obiektywne podstawy moralnego dobra lub zła⁸.

Wyliczone przez Antoniego Siemianowskiego grupy tematyczne stanowiące przedmiot badań etycznych uzupełnię wskazaniem głównych kategorii etyki (w tym etyki pedagogicznej). W analizie problematyki badawczej typowej w etyce naukowej proponuję zatem wyszczególnić:

- powinności, zobowiązania oraz obowiązki (wraz z poczuciem obowiązku);
- prawa moralne i imperatywy;
- idee i ideały moralne;
- wartości deontyczne i antywartości, hierarchia wartości;
- cnoty i przywary;
- przyzwyczajenia moralne;
- teorie, koncepcje, refleksje, systemy, kierunki, prądy, nurty (metaetyka);
- akty moralne (intencjonalne); czyny;
- postępowanie i zachowanie, działanie moralne;
- sądy (oceny moralne) i wartościowanie;

⁸ A. Siemianowski: *Szkice z etyki wartości*. Gniezno: Wydawnictwo „Gaudinium”, 2006, s. 11-12.

- fakty życia moralnego;
- wybory i decyzje moralne;
- relacje i interakcje;
- poręczenie moralne (wraz z poczuciem moralnym);
- doświadczenie aksjologiczne;
- wrażliwość aksjologiczną;
- sprawności moralne;
- dojrzałość aksjologiczną;
- wzór osobowy i wzorzec postępowania;
- kodeks etyczny, np. Dekalog, kodeksy etyk zawodowych;
- kulturę etyczną;
- rozwój moralny;
- postęp moralny;
- autonomię moralną (w odróżnieniu od heteronomii oraz anomii moralnej);
- problemy i dylematy moralne;
- wychowanie moralne⁹.

Status etyki naukowej nie odbiega od statusu innych subdyscyplin; ma swój przedmiot badań, aparaturę pojęciową, metodologię; zadania etyki sprowadzają się głównie do analizowania, wyjaśniania i klasyfikowania zjawisk moralnych. To, że ludzie dokonują określonych wyborów moralnych, że przedkładają jedne wartości nad inne, preferują pewne ideały etyczne, normy i cele postępowania, że dokonują ocen moralnych, stanowi w etyce naukowej fakt, którego genezę warto poznać¹⁰.

Mając na uwadze **strukturę etyki**, zwłaszcza trzy jej główne działy: etykę teoretyczną (na przykład teorię wartości), etykę normatywną (system norm naczelnych i szczegółowych dotyczących ludzkiego postępowania, norm postępowania indywiduum wobec siebie, innych ludzi, wobec absolutu, środowiska przyrodniczego, kulturowego itd.), etykę stosowaną (zawierającą wskazówki technologiczne, jak należy lub nie należy postępować, aby pozostać w zgodzie z obowiązującymi normami etycznymi i własnym sumieniem; przez etykę praktyczną rozumiemy również całość działań i wartościowania danego człowieka), warto podkreślić **znaczącą w procesie wychowania zależność etyki stosowanej od stanu etyki teoretycznej i normatywnej**. Podział etyki na opisowo-wyjaśniającą, normatywną i metaetykę (refleksję o etyce) częściowo koresponduje z wcześniej przytoczoną klasyfikacją.

⁹ Klasyfikacja autorstwa Alicji Żywczok.

¹⁰ W. Tyburski: *Mysł etyczna pozytywizmu polskiego*. W: *Człowiek i wartości moralne*. Red. Z. Czarniecki, S. Soldenhoff. Lublin: Wydawnictwo Lubelskie, 1989, s. 18.

Zarówno teoretycy wychowania moralnego, jak i pedagodzy praktycy muszą wykazywać się umiejętnością etycznej kwalifikacji różnych działań wychowawczych. **Etyka pedagogiczna czy nauczycielska** nie stanowi jednak odrębnej dziedziny etycznej, ale wpisuje się w etykę jako subdyscyplinę zarazem filozoficzną i pedagogiczną. Spór związany z tezą o wielości etyk (na przykład zawodowych czy wynikających z zasad obowiązujących w różnych religiach świata) jest pozorny, gdyż znajduje proste i pojednawcze rozwiązanie w stwierdzeniu, iż systemy etyczne nie różnią się katalogiem proponowanych wartości moralnych, a jedynie sposobem ich uzasadniania.

Strukturę części monograficznej „Chowanny” tworzy siedem artykułów przedstawicieli różnych nauk (pedagogiki, psychologii, filozofii) i ośrodków uniwersyteckich, zarówno specjalistów znanych w kraju, jak i młodszych pracowników naukowych, jednak mających już w swej dziedzinie pewne osiągnięcia.

Artykuł Alicji Żywczok ma charakter polemiczny; autorka, nie pomijając walorów intelektualizmu etycznego, skrytykowała jego główne założenia, a zwłaszcza stwierdzenie, że o moralnym postępowaniu człowieka decyduje jego wiedza o wartościach moralnych. W przekonaniach tego typu badaczka upatruje przyczyny angażowania w rozwój jedynie sfery umysłowej uczniów we współczesnej szkole. Wysznuła kilka tez, które uzasadniła w tekście. Jedną z tych tez głosi, że intelektualizm etyczny, pomijając znaczenie ludzkich emocji, uczuć i woli, znacznie utrudnił prawidłowy proces wychowania moralnego kolejnych pokoleń, sprowadzając go do kształcenia aksjologicznego. Autorka zaprezentowała liczne przejawy intelektualizmu etycznego, który zdominował polską szkołę, na przykład: redukcjonistyczne postrzeganie ucznia jako podmiotu uczącego się, rzadziej zaś podmiotu doświadczającego, przeżywającego emocje, uczucia, wzruszenia; infrastruktura szkoły relatywnie dobrze przystosowana do realizacji procesu dydaktycznego, a niewystarczająca, by pełnić funkcje wychowawcze, a zwłaszcza by w wychowankach zachodziła introcepcja wartości. Alicja Żywczok głosi pogląd, iż uprzywilejowanymi kategoriami pedagogicznymi w teorii i praktyce wychowania moralnego powinny być sytuacja wychowawcza oraz atmosfera wychowania, których aranżowanie sprzyja wdrażaniu dzieci i młodzieży do przyjmowania właściwych postaw.

Tekst Rafała Godonia jest próbą przemyślenia związku etyki i edukacji, ze szczególnym naciskiem na kształcący charakter tej relacji. Autor zinterpretował również znaczenie pojęcia „etyka pedagogiczna”. Głównymi punktami odniesienia w tej interpretacji uczynił Jana Patočki koncepcję „człowieka duchowego” oraz wybrane aspekty koncepcji „rozmowy ludzkości” Michaela Oakeshotta. Rafał Godoń podjął się również wyjaśnienia utrzymującej się w kulturze zachodniej tenden-

cji do skrywania sensu tych ludzkich doświadczeń, w których dochodzi do zagrożenia przyjętej i utrwalonej interpretacji rzeczywistości. Ma to szczególne znaczenie w kontekście praktyki edukacyjnej. W części końcowej artykułu zostały zaprezentowane wnioski dotyczące udziału etyki w budowaniu doświadczenia pedagogicznego.

Beata Ecler-Nocoń swój artykuł poświęciła dylematom etycznym dotyczącym ról pełnionych przez kobiety i mężczyzn w rodzinie. Zauważała, że XX i XXI wiek obfituje w zmiany obejmujące wiele dziedzin życia społecznego, a zmiany te wymagają modyfikacji dotychczasowych schematów zachowania człowieka i skłaniają go do wielu pytań. Wątpliwości etyczne odnoszą się do różnych obszarów ludzkiej egzystencji, między innymi do podejmowanych ról; ich charakteru i czynników, które powinny decydować o wyborach moralnych. Autorka podjęła próbę pokazania sposobów rozwiązywania dylematów, jakie narastają wokół ról podejmowanych przez kobiety i mężczyzn w rodzinie.

Ewa Szadzińska przedstawiła ideę zrównoważonego rozwoju, która wyznacza kierunek współczesnej edukacji. Wskazała na konieczność zgodnych z tą ideą zmian systemu wartości uczniów. Podkreśliła, że w praktyce edukacyjnej istotne są cztery strategie: informacyjna, problemowa, nastawiona na wartości i nastawiona na działanie; wynikiem stosowania wszystkich tych strategii jest zdolność do właściwego oceniania zjawisk i zdarzeń. Umiejętność ta potrzebna jest w podejmowaniu decyzji etycznych oraz przygotowaniu działania zgodnie z zasadami zrównoważonego rozwoju.

Edyta Widawska w swoim artykule przyjęła założenie, że etyka pedagogiczna stanowi podwaliny wszelkich dyskusji o wychowaniu; zasugerowała, że dopiero etyczny dyskurs uprawnia do podejmowania działań na gruncie pedagogicznym. Dokonała analizy treści zawartych w podręcznikach przeznaczonych dla uczniów I klas szkoły podstawowej w kontekście podstawowych pojęć wchodzących w zakres etyki pedagogicznej, między innymi godności rozumianej jako źródło praw człowieka; wolności, tolerancji i sprawiedliwości. Przypomniała również, że ratyfikacja Konwencji ONZ o prawach osób niepełnosprawnych nakłada na nasz kraj *gros* zobowiązań, których spełnienie ma zapewnić realizację praw i wolności tej grupy osób. Jednym z zobowiązań jest podnoszenie świadomości społecznej w zakresie praw osób z niepełnosprawnością, które powinno mieć miejsce między innymi na poziomie edukacji wczesnoszkolnej.

Artykuł Małgorzaty Kitlińskiej-Król stanowi głos w dyskusji dotyczącej wartości preferowanych przez współczesnych ludzi. To próba rozważań nad uchwyconymi w toku własnych badań empirycznych deklarowanymi przez przyszłych pedagogów wartościami, a także im-

plikacjami oddziaływań wychowawczych na młode pokolenie. Autorka wskazała wiele istotnych aspektów problematyki wartości, natomiast za kluczowy aspekt uznała wychowanie do wartości humanistycznych. Zaakcentowała również wagę następujących zagadnień: definiowania wartości, hierarchii wartości, klasyfikacji wartości, ich statusu ontologicznego, postaw związanych z reprezentowanymi wartościami oraz znaczenia deklarowanych i zinterioryzowanych wartości pedagoga bądź wychowawcy. Przeanalizowała zgodność deklarowanych przez pedagogów wartości z aktualnymi celami i procesem wychowania.

Joanna Góźdz poruszyła problem zarazem pedagogiczny, psychologiczny i etyczny – kwestię „ściągnięcia” w polskiej szkole. Spróbowała odpowiedzieć na pytanie, czy zjawisko to jest postrzegane jako odbiegające od normy etycznej czy społecznie aprobowane. W tym celu przeprowadziła badania diagnostyczne, których wyniki zaprezentowała w artykule. Grupę badaną stanowiło 1 070 uczniów liceów i techników. Celem badań było ustalenie: częstości ściągania, motywów ściągania i czynników zapobiegających temu procederowi, preferowanych przez uczniów odmian i metod ściągania. Przeprowadzone badania obejmowały także konsekwencje zjawiska – reakcje nauczycieli (oraz postrzeganie tych reakcji przez uczniów), uczucia uczniów po ściąganiu oraz postrzeganie ofiar ściągania.

O różnorodności i zarazem jednolitości merytorycznej niniejszego tomu zadecydowały wyniki badań hermeneutycznych (zaprezentowane przez czterech autorów) oraz badań empirycznych (zaprezentowane przez trzech autorów) – wszystkie ściśle związane z problematyką etyki pedagogicznej: indywidualnego rozwoju moralnego, progresji społecznej i kulturowej, problemów i dylematów etycznych rozwiązywanych w procesie wychowania dzieci i młodzieży. Zastosowanie w części monograficznej dedukcyjnego układu treści pozwala Czytelnikowi przeanalizować w pierwszej kolejności artykuły o dużym znaczeniu teoretycznym, by następnie zwrócić uwagę na szczegółowe kwestie pedagogiczne, których analiza może być przydatna zwłaszcza nauczycielom, wychowawcom, opiekunom i pedagogom.

Bibliografia

- Dziedzictwo etyki współczesnej. Aksjologia i etyka Romana Ingardena i jego uczniów. Studia i rozprawy.* Red. P. Duchliński. Kraków: Akademia „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM, 2015.
- Etyka zawodu nauczyciela. Nauczanie etyki.* Red. K. Kaszyński, L. Żuk-Łapińska. Zielona Góra: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. T. Kotarbińskiego, 1995.

- Gałkowski S.: *Ku dobru. Aktualność filozofii wychowania Jacka Woronieckiego*. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1998.
- Homplewicz J.: *Etyka pedagogiczna*. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1995.
- Kozłowski W.: *Pisma filozoficzne i psychologiczne*. Lwów: Polskie Towarzystwo Nakładowe, 1912.
- Kwieciński Z.: *Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*. W: *Idem: Pedagogie postu. Preteksty, konteksty, podteksty*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2012.
- Łobocki M.: *Wychowanie moralne w zarysie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2002.
- Nowak M.: *Teorie i koncepcje wychowania*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008.
- Ossowska M.: *O człowieku, moralności i nauce*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1983.
- Ossowska M.: *Socjologia moralności. Zarys zagadnień*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1963.
- Po co etyka pedagogom?* Red. W. Sawczuk. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2007.
- Rosmini A.: *Zasady etyki*. Przeł. A.M. Wierzbicki. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1999.
- Siemianowski A.: *Szkice z etyki wartości*. Gniezno: Wydawnictwo „Gaudentinum”, 2006.
- Szmyd J.: *Regresja antropologiczna w świecie współczesnym a filozofia*. „Edukacja Filozoficzna” 2012, nr 54.
- Sztobryn S.: *Słowo wstępne*. W: *Pedagogika filozoficzna. T. 4: Metamorfozy filozofii wychowania od antyku po współczesność*. Red. S. Sztobryn, M. Wasilewski, M. Rojek. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2012.
- Sztobryn S.: *Wstęp*. W: *Pedagogika filozoficzna. T. 3: Filozofia wychowania w XX wieku*. Red. S. Sztobryn, E. Łatacz, J. Bochomulska. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2010.
- Ślipko T.: *Zarys etyki ogólnej*. Kraków: Wydawnictwo WAM, 2004.
- Śliwerski B.: *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009.
- Tyburcki W.: *Myśl etyczna pozytywizmu polskiego. Studia z dziejów polskiej niezależnej myśli etycznej*. W: *Człowiek i wartości moralne*. Red. Z.J. Czarnecki, S. Soldenhoff. Lublin: Wydawnictwo Lubelskie, 1989.
- Vardy P., Grosch P.: *Etyka*. Przeł. J. Łoziński. Poznań: Wydawnictwo Zys i S-ka, 1995.

- Witkowski L.: *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2014.
- Wojtyła K.: *Elementarz etyczny*. Wrocław: Wydawnictwo Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej, 1986.
- Żuk-Łapińska L.: *Problemy etyki*. T. 1: *Etyka opisowo-wyjaśniająca*. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1997.
- Żuk-Łapińska L.: *Problemy etyki*. T. 2: *Etyka normatywna*. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1998.
- Żuradzki T.: *Racje wewnętrzne, powinności moralne i relatywizm: odpowiedź na polemikę*. „Etyka” 2013, nr 46.
- Żywczok A.: *Hermeneutyka uczuciowej i duchowej bliskości*. W: *Miłość – akt preferencji duchowości człowieka. Studium bliskości uczuciowej*. Red. A. Żywczok. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2013.
- Żywczok A.: *Ku afirmacji życia. Pedagogiczne podstawy pomyślniej egzystencji*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2011.

Alicja Żywczok



Alicja Żywczok

Uniwersytet Śląski

Moralne i edukacyjne konsekwencje intelektualizmu etycznego

Wprowadzenie

Polemika z indywidualistycznym intelektualizmem etycznym wymaga przypomnienia jego głównych założeń, a także przeanalizowania konsekwencji tejże koncepcji etycznej dla procesu wychowania współczesnych ludzi. Krytyczne postrzeżenie zapoczątkowanego przez Sokratesa intelektualizmu etycznego nie wyklucza pewnych zalet koncepcji, między innymi upowszechnienia zgodności myślenia z działaniem, wzbogacenia epistemologii o sposób rozumowania indukcyjno-dysjunktywnego czy metody dyskursu: elenktyczną i majeutyczną (do dziś korzystają z nich dydaktycy), niegdyś skłaniające obywateli do demokratycznej partycypacji politycznej¹. Znane i wciąż używane stwierdzenie: „wiem, że nic nie wiem”, stanowi wyznacznik pokory intelektualnej i motywuje współczesnych ludzi do wysiłku poznawczego oraz rozpoznawania i odkrywania „punktów nieoznaczonych” w nauce.

Mimo niewątpliwych walorów koncepcji etycznej Sokratesa dostrzegłam również kryjące się w niej zagrożenia, które mogą manifestować się w dziedzinie wychowania młodego pokolenia. Identyfikacja skutków moralnych i edukacyjnych intelektualizmu etycznego skłoniła mnie do wysunięcia następujących tez, które spróbuję uzasadnić:

Teza 1: Intelektualizm etyczny (mimo dobrych intencji jego twórcy i kontynuatorów) sukcesywnie przyczyniał się do inercji moralności

¹ M.L. Gąsiorowski: *Postać Sokratesa w ujęciu Hannah Arendt*. „Edukacja Filozoficzna” 2012, vol. 54, s. 175.

i zastoju rozwoju moralnego przedstawicieli epok minionych i współczesnych, zwłaszcza podzielających poglądy sokratejskie.

Teza 2: Intelktualizm etyczny związany z jednostronnym angażowaniem sfery intelektualnej człowieka i przekonaniem, że wystarczy rozwinąć procesy poznawcze, aby nastąpiło uwewnętrznienie przyswojonych pamięciowo bądź polisensorycznie wartości (interioryzacja), zasad etycznych i norm moralnych (internalizacja), znacznie utrudnił prawidłowy proces wychowania moralnego kolejnych pokoleń.

Teza 3: Intelktualizm etyczny, pomijając znaczenie emocjonalności, uczuciowości² czy wolitywności³ człowieka, zakwestionował również podstawowe podpory ludzkiego rozwoju moralnego, między innymi wzruszenia, sentymenty, marzenia, intuicję, wyobrażenia, uznając je za komponenty irracjonalne, a tym samym niekonieczne w akcie i procesie wychowania młodego pokolenia.

Teza 4: Większość współczesnych nauczycieli reprezentuje stanowisko intelektualizmu etycznego i konsekwentnie korzysta z jego założeń (świadomie lub nie) w toku realizacji programu wychowawczego i celów kształcenia na wszystkich etapach edukacyjnych w szkole podstawowej, gimnazjum, szkole ponadgimnazjalnej oraz wyższej.

Teza 5: We współczesnej polskiej szkole próbuje się realizować program kształcenia moralnego, podczas gdy rozwój moralny uczniów wymaga przede wszystkim sprawnej realizacji procesu wychowania moralnego.

Teza 6: Nauczyciele są przekonani, że wychowują młode pokolenie za pośrednictwem metod kształcenia, popełniają zatem błąd, który proponuję nazywać **błędem intelektualizmu etycznego**.

Uzasadnienie wyliczonych tez powinno inspirować nauczycieli do weryfikacji stereotypów dotyczących sposobów kształtowania sfery moralnej dzieci i młodzieży. Można mieć nadzieję, że świadomość skutków intelektualizmu etycznego pozwoli dostrzec w nim przyczyny tak wolno przebiegającego reformowania dzisiejszej szkoły – przeprowadzania zarówno zmian mentalnych, jak i infrastrukturalnych.

² Nie chodzi również o lansowanie **emotywizmu** (łac. *emotus* – ‘poruszać, wzruszać’), tzn. przeświadczenia, że podstawą ludzkich sądów o świecie są afekty, emocje i uczucia.

³ **Woluntaryzm** (łac. *voluntas* – ‘wola’) to termin stosowany na oznaczenie doktryn lub prądów filozoficznych, których przedstawiciele uzasadniają większość zjawisk działaniem woli i uważają ją za siłę sterującą przebiegiem wydarzeń. W psychologii przełomu XIX i XX wieku, na przykład Wilhelma Wundta i Williama Jamesa, woluntaryzm występował w postaci poglądu, zgodnie z którym procesy wolicjonalne stanowią podstawę życia psychicznego człowieka.

Założenia filozoficzne intelektualizmu etycznego – rekonstrukcja i reinterpretacja

Intelektualizm etyczny (łac. *intellectus* – ‘rozumienie, zdolność pojmowania, rozum’) stanowi koncepcję etyczną sformułowaną po raz pierwszy przez Sokratesa. Urodzony w Atenach około 469 roku filozof był synem rzeźbiarza Sofroniska i znanej z Platońskiego *Fedona* położnej Fajnarety. Początkowe zainteresowania Sokratesa przyrodą i matematyką, ujawnione prawdopodobnie pod wpływem Anaksagorasa, uległy zmianie na rzecz problematyki społeczno-moralnej. W dziełach Arystotelesa Sokrates jest przedstawiany jako filozof, który przedmiotem swych dociekań czyni zagadnienia moralne podbudowane logicznie i wywodzone metodologicznie z najbardziej ogólnych ujęć opartych na rozumowaniu i wnioskowaniu.

Kwintesencją koncepcji Sokratejskiej jest stwierdzenie, że o moralnym zachowaniu człowieka decyduje przede wszystkim świadomość moralna, tj. wiedza o wartościach moralnych. Trzon tej etyki stanowi również zagadnienie dobra osiągalnego jedynie w czystym poznaniu. Bez wiedzy o dobru, zdaniem Sokratesa, niemożliwe jest podejmowanie właściwych działań moralnych. Natomiast dysponowanie tą wiedzą skłania człowieka do postępowania zgodnego z nią, zatem wiedza stanowi podstawę dobra moralnego, zło moralne zaś powstaje zawsze z niewiedzy. Dobro to racjonalny czynnik duszy opanowujący to, co w niej irracjonalne, na przykład instynkty, namiętności. To również rodzaj reprezentacji rozumu (a nie na przykład woli). W takim ujęciu dobro zostało ukazane raczej jako problem do umysłowego rozeznania niż normatyw postępowania. Najwyższym celem etyki Sokratesa jest zdobycie pojęciowego oglądu dobra i dyskursywne (nie intuicyjne, które opiera się głównie na mniemaniach) zagłębianie się w nim.

Cnotą i dzielnością duszy nie jest motywacja czy wysiłek usposabiający człowieka do określonego postępowania, ale poznawanie dobra w dialektycznym dyskursie. Wiedza o cnocie i cnota są tym samym, zatem cnota nie oznacza tu jakiejś nowej jakości ludzkiego działania, ale ukierunkowanie na wiedzę, dzięki której osiąga się znawstwo dobra. Chodzi głównie o to, aby mieć rozeznanie dobra i rozumowo opanować pojęcie „człowiek dobry”. Dla Sokratesa problemem jest nie to, w jaki sposób ludzie w swej egzystencji stają się dobrymi, ale to, co w aspekcie dobra znaczy cnota jako taka. To zaś osiągnąć mogą jedynie ludzie mądrzy, rozważni, którzy potrafią wznieść się na wyżyny poznania moralnego dobra – elita (*aristoi*).

Uznanie dla postawy i przekonań etycznych Sokratesa wyrażali jego następcy, między innymi Ksenofont, Simmias, Kebes, Ajschines⁴. Hannah Arendt natomiast dostrzegła pewne elementy działalności Sokratesa tworzące niebezpieczeństwo dla potomnych; miała na myśli dwóch uczniów Sokratesa – Alcybiadesa i Kritiasza, którzy nauczanie Sokratesa doprowadzili do skrajności i – poprzestając wyłącznie na negocjowaniu i cynizmie – stali się zagrożeniem nie tylko dla ówczesnej państwowości, lecz także dla spadkobierców spuścizny filozoficznej Sokratesa⁵. Twierdzenie Parmenidesa, że „być i myśleć jest tym samym”, podobnie jak refleksje Kartezjańskie, w których centrum znalazło się przeżywanie siebie jako podmiotu poznającego oraz przeżywanie pewności jako ostatecznego kryterium prawdy, uczyniły niemałe spustoszenie w etyce teoretycznej i stosowanej. Stwierdzenie: „Cogito ergo sum”, utrwaliło w świadomości kolejnych pokoleń przekonanie, że umysł najściślej koresponduje z bytem i zbliża człowieka do osiągnięcia nieśmiertelności⁶.

To akcentowanie znaczenia wiedzy w sferze moralnej stanowi zarazem wyróżnik stanowiska nadrzędnego wobec intelektualizmu etycznego – racjonalizmu etycznego, nazywanego także racjonalizmem pragmatyczno-etycznym. U podstaw zasadniczej tezy racjonalistów głoszącej nieograniczone rozszerzenie kompetencji rozumu leży w gruncie rzeczy motyw pozaracjonalny – wiara w moc rozumu. Wynika to z przeświadczenia, że jeśli do tej pory nie wszystko zostało rozumowo poznane i racjonalnie wytłumaczone, to nie dlatego, że istnieje jakaś sfera tajemnicy, lecz jedynie z powodu przejściowych trudności rozumu, który nie wypracował jeszcze odpowiednich narzędzi poznawczych. Racjoniści uważają, że istnienie tajemnic jest jedynie tymczasowe – po pewnym czasie zostaną one z pewnością rozświetlone. W przekonaniu racjonalistów rozum jest zdolny nie tylko wyjaśnić tajemnice, lecz także zapobiec złu, nieszczęściom, demoralizacji. Taką naiwną wiarę we wszechmoc rozumu łatwo daje się wykryć w głównych ideach racjonalizmu oświeceniowego. Odrzucenie możliwości intuicyjnego uchwycenia pewnych zasad wiedzy do radykalnego konwencjonalizmu, a wykluczenie jakiegokolwiek *a priori* prowadzi do racjonalizmu typu neopozytywistycznego⁷. Ponadto racjoniści, którym nie udało się w zadowalającym stop-

⁴ J. Legowicz: *Historia filozofii starożytnej Grecji i Rzymu*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1986, s. 139, 144, 145.

⁵ H. Arendt: *Myślenie*. Przeł. H. Buczyńska-Garewicz. Warszawa: Wydawnictwo „Czytelnik”, 1991.

⁶ A.M. Nowik: *Kartezjańskie sformułowanie „cogito ergo sum” w aspekcie metody uprawiania filozofii*. „Edukacja Filozoficzna” 2012, vol. 54.

⁷ W. Stróżewski: *Istnienie i sens*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”, 2005, s. 451–453.

niu wyjaśnić rzeczywistości i znaleźć właściwego kryterium prawdy, są narażeni na sceptycyzm.

Ideał człowieka rozumianego jako *animal rationale* od dawna przestał być jedynym, jaki obowiązuje. Zakwestionowany przez Sigmunda Freuda, a odrzucony przez egzystencjalistów, między innymi Sørensa Kierkegaarda, nie mógł już zwodzić swą absolutyzacją rozumu. Dziś racjonałiści w swoich założeniach zwracają uwagę myślicieli na konieczność uzupełnienia racjonalizmu składnikami pozarozumowymi, na przykład sumieniem, uczuciowością wyższą, intuicją, motywacją, aktywnością wyobraźni, ekspresją twórczą.

Polemika z racjonalizmem nie służy w tym wypadku ekspozycji irracjonalizmu, ale zrozumieniu konieczności odwoływania się, zwłaszcza w procesie wychowania człowieka, do różnych sfer jego funkcjonowania: rozumowej, emocjonalnej, uczuciowej, wolicjonalnej, moralnej, duchowej. W wychowaniu moralnym oddziaływanie tylko na intelekt nie wystarcza. Wiedza o tym, co jest dobrem, a co złem, rzadko skłania człowieka do właściwego postępowania. Złodziej na ogół wie, że kradnie, a więc, że czyni źle, a mimo to dopuszcza się kradzieży. Kłamca ma świadomość, że nie mówi prawdy, a mimo to ucieka się do kłamstwa. Intelektualizm etyczny oparty na przekonaniu, że w procesie umoralniania ludzi wystarczy samo uświadomienie etyczne, jest błędem w wychowaniu⁸ popełnianym już w czasach Sokratesa.

Racjonalizm, mimo swej atrakcyjności i długiego trwania, tzn. odradzania się w różnych odmianach w wielu okresach historycznych, rodzi wciąż niebezpieczeństwa, których przejawy przeanalizuję i zinterpretuję w tym artykule, zachęcając do wartościowania założeń filozoficznych i etycznych tego nurtu oraz weryfikacji poglądów na temat edukacji aksjologicznej, wychowania moralnego, tzn. wdrażania dzieci i młodzieży do reprezentowania wartości moralnych.

Przejawy intelektualizmu etycznego w instytucjach edukacyjnych

Intelektualizm etyczny nie tyle wkradł się do współczesnej szkoły, ile ewidentnie ją zdominował. Wychowywanie uczniów zostało wyparte przez informowanie; oddziaływaniem szkolnym została objęta wyłącznie sfera intelektualna dzieci i młodzieży, natomiast rozwój emocjonalny, uczuciowy, wolicjonalny czy duchowy są z niego niemalże wyłączone. O rezultatach wychowawczych decydują na ogół spontaniczne mechanizmy grupowe, na przykład odniesienia porównawczego, które

⁸ K. Kotłowski: *Podstawowe prawidłowości pedagogiki*. Wrocław-Warszawa-Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1964, s. 94-95.

mogą modyfikować wyliczone sfery funkcjonowania ucznia. Jest to jednak proces nieukierunkowany i niekontrolowany przez grono pedagogiczne. Zatem odpowiedzialność za pozaintelektualny rozwój młodego pokolenia została powierzona innym podmiotom: rodzicom, pracownikom środków masowego przekazu, tzn. ludziom, którzy nie zajmują się profesjonalnie kształtowaniem emocjonalności, uczuciowości wyższej, wolitywności czy duchowości człowieka, natomiast dbają o realizację celów komercyjnych, ekonomicznych bądź ideologicznych.

W szkołach – od szkoły podstawowej po uniwersytet – szerzy się wiedzę, nie pomagając uczniom w jej asymilowaniu, rzadko kształtuje się wrażliwość sumienia, umiejętność samopoznania i rozumienia natury ludzkiej, rzadko motywuje się uczniów do wnikania w przyczyny i skutki własnego postępowania. Nie wspiera się również krystalizowania sądów moralnych czy budzenia motywów do działania. Przerost intelektualizmu ujawnia się również w tym, że młodzież zna zasady i wartości moralne (tzn. potrafi posługiwać się ich nazwami, gdyż zostały jej podane), lecz nie kojarzy ich z indywidualnym doświadczeniem życiowym, traktuje te zasady i wartości jak slogany nieniosące atrakcyjnej treści⁹. Reprezentowanie przez niektórych nauczycieli poglądów nominalizmu aksjologicznego nie pomaga uczniom w sprawnym przekładaniu wartości na wzorce postępowania.

Wśród innych przejawów intelektualizmu etycznego w polskiej szkole warto wyliczyć również:

- redukcjonistyczne postrzeganie ucznia jako podmiotu uczącego się (rzadziej podmiotu doświadczającego, przeżywającego emocje, uczucia czy wzruszenia);
- moralizatorstwo nauczycieli (werbalne przeciwstawianie zasad, norm i wartości moralnych instynktownemu postępowaniu człowieka, wykazywanie doniosłości pierwszego i znikomości drugiego czynnika);
- niewystarczające aktywizowanie sfery deontycznej uczniów (zgoda na permissywność wychowanków);
- ograniczanie terenu kontaktu nauczyciela z uczniami do gmachu szkoły, ewentualnie jej najbliższego otoczenia;
- pomijanie w wychowaniu szkolnym woli, wyobraźni, intuicji, marzeń, nastroju, wzruszeń, sentymentów ucznia;
- udzielanie pierwszeństwa kształtowaniu raczej poglądów niż przekonań i postaw;

⁹ E. S m o ł k a: *Filozofia kształtowania charakteru. Fryderyka Wilhelma Foerстера teoria wychowania w świetle założeń personalizmu chrześcijańskiego*. Tychy: Wydawnictwo „Maternus Media”, 2005, s. 207, 208.

- większy nacisk na rozwijanie indywidualności związanej z inteligencją niż na formowanie charakteru i osobowości uczniów;
- prymat wartości i norm moralnych deklarowanych nad rzeczywistymi, tzn. czynami, postępowaniem;
- wyższość dyscypliny szkolnej i zdyscyplinowania uczniów nad budowaniem przyjaznej atmosfery w klasie, szkole;
- przewaga rywalizacji zespołów nad integracją wewnątrzszkolną; pobudzanie nastawienia na konkurencję w zakresie wyników uczenia się, rozwoju zainteresowań i uzdolnień specjalnych uczniów;
- redukcja kreatywności nauczycieli i uczniów jako obszaru należącego do strefy nieracjonalnej, a zatem niekoniecznej (zamiast twórczości - rekonstrukcja, zamiast unikalności - kult powszechności);
- rozrost działań pozornych (uleganie wrażeniu użyteczności pewnych działań) wynikający z nieumiejętności wyłonienia priorytetów i reprezentowania postawy konsekwencji życiowej;
- encyklopedyzm, czyli tendencja do gromadzenia wiedzy, nie zaś jej poszukiwanie i odkrywanie;
- przewaga werbalizmu nad metodami niewerbalnymi (na przykład rzadkie wykorzystywanie dramy);
- uprzywilejowanie wybranych procesów poznawczych: myślenia i pamięci, kosztem koncentracji uwagi i spostrzegania wielozmysłowego;
- prymat przekazywania wiadomości i informacji nad budzeniem ciekawości i fascynacji daną dziedziną nauki czy pielęgnowaniem zamiłowań;
- budzenie zdziwienia raczej osiągnięciami techniki niż środowiskiem społecznym i przyrodniczym;
- przyzwyczajenie do egzaminowania uczniów; maniera stałego oceniania (zwłaszcza za pomocą techniki testów) wyników uczenia się;
- dominacja metod podawania wiedzy (na przykład wykładu), poszukiwania wiedzy (rozmowa, dyskusja, pogadanka) i metod mieszanych w stosunku do aktywizujących;
- aktywizm redukujący kontemplatywność, refleksyjność oraz autoanalizę.

Rozważenia wymagają szczegółowe metody, jakimi posługują się nauczyciele w procesie wychowania, gdyż świadczą o utrzymującym się niezmiennie intelektualizmie etycznym. Badania efektywności funkcjonowania szkoły, między innymi źródeł niepowodzeń i sukcesów uczniów w nauce, potwierdzają niewielkie umiejętności metodyczne większości obserwowanych nauczycieli. Słaba znajomość metodyki nauczania i wychowania (zwłaszcza moralnego) rodzi zaniepokojenie badaczy zjawiska

i skłania do refleksji¹⁰. Czy wychowawcza grupa **metod modelowania** (inaczej: osobistego wpływu wychowawcy), znana powszechnie jako dawanie dobrego przykładu, identyfikacja z innymi i naśladowanie ich sposobu bycia, ma pozostać jedyną szansą na prawidłowy rozwój moralny i etyczny młodego pokolenia? Naśladowanie rodziców, nauczycieli i rówieśników stanowi w tym zakresie dość ubogi repertuar działań wychowawczych, zwłaszcza jeśli wyliczone podmioty nie reprezentują wzorów osobowych najwyższej jakości. W tej grupie metod znajdują się również inne: sugestia, perswazja, wyrażanie aprobaty bądź dezaprobaty, którymi nauczyciele posługują się sporadycznie.

Grupą metod stosowaną w szkole są również **metody wpływu sytuacyjnego**, takie jak: nagradzanie, karanie, instruowanie, przydzielanie ról lub funkcji (provokacja bądź presja sytuacyjna). Ale już organizowanie doświadczeń aksjologicznych, wiążące się z aranżowaniem sytuacji wychowawczych dostarczających pozytywnych przeżyć moralnych i ćwiczeniem unikania przykrych przeżyć przez podejmowanie właściwych decyzji, należy do rzadkości. Trening (inaczej: metoda ćwiczeń) polegający na powtarzaniu pewnych czynności aż do wytworzenia nawyku jest powszechnie stosowany w kształceniu szkolnym, ale z pewnością nienadużywany w procesie wychowania szkolnego. Szkoła kojarzy się raczej z treningiem poznawczym (na przykład mnemotechnicznym czy szybkiego czytania) niż z treningiem empatii, dojrzałości emocjonalnej czy wrażliwości etycznej. Sarkastycznie chciałoby się dodać, że w sieci skojarzeniowej uczniów lepiej zapisało się słowo „tresura” niż „trening”, profesjonalny, analityczny wywód wymaga jednak powstrzymania się od stylu ironisty i skoncentrowania na rzetelnej argumentacji.

Metody takie jak **nadawanie znaczenia** różnym obiektom, zdarzeniom, które mają doprowadzić do ukształtowania w wychowankach określonych postaw moralnych, są zupełnie pomijane. Doskonalenie rozumienia sensu i znaczenia rzeczy, faktów i artefaktów, mające fundamentalny udział w procesach wartościowania, interioryzacji, internalizacji oraz intropekcji wartości, zostało zmarginalizowane, a zatem nie jest przez nauczycieli powszechnie praktykowane. Podawane uczniom nazwy wartości, „oglądane z bezpiecznej odległości w szkolnym laboratorium” pozostają w sferze intelektualnej, nie inicjując żadnej przemiany wewnętrznej. Aby proponowane wartości miały dla ucznia znaczenie osobiste, powinien on emocjonalnie je przeżywać, a doświadczając ich, kształtować bądź modyfikować własne postępowanie.

¹⁰ Z. Kwieciński: *Praca w szkole jako złudzenie. Studium przypadku*. W: *Idem: Pedagogie postu. Preteksty, konteksty, podteksty*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2012, s. 250.

Należy jeszcze wspomnieć o kolejnej grupie metod wychowania – **metodach wpływu społecznego**, wśród których na szczególną uwagę zasługują metody: kształtowania norm grupowych, przekształcania struktury grupy czy ukierunkowania wewnątrzgrupowej kontroli. Metody te wymagają dużego zaangażowania nauczyciela i umiejętności dyskretnej ingerencji w grupy rówieśnicze, zwłaszcza nieformalne, tak, aby możliwa była w nich realizacja celów wychowawczych. Nauczyciele korzystają z wychowawczych i profilaktycznych zasobów tych metod głównie wtedy, gdy organizują wybór przewodniczącego/wójta/starosty klasy, jednak, niestety, trudno przywołać inne sytuacje szkolne, które dowodziłyby eksploatacji metod wpływu społecznego.

Inną bardzo zaniedbaną w procesie wychowania szkolnego grupą metod są **metody kierowania samowychowaniem**, do których należą: refleksja nad sobą (na przykład nad ideałami życiowymi, celami, dążeniami, planami, przekonaniem, wartościami, postawami) prowadząca do samoświadomości i samopoznania; samokontrola zachowania; adekwatna samoocena; autokorekta; autokreacja wynikająca z kompetencji biograficznej. W trakcie lekcji uczniowie niezwykle rzadko mają możliwość zastanowienia się nad sobą: wyliczonymi szczegółowymi komponentami, częściej krystalizują swe poglądy, czyli stanowisko intelektualne.

Niniejsze analizy prowadzą do sceptycznego wniosku, iż **we współczesnej polskiej szkole odbywa się wyłącznie proces kształcenia uczniów**, natomiast proces wychowania (zwłaszcza wychowania moralnego¹¹) odbywa się spontanicznie jako przypadkowy skutek działań dydaktycznych nauczycieli. Nawet zajęcia pozalekcyjne, na przykład koła zainteresowań, rzadko służą celom wychowawczym, częściej kształcącym bądź samokształcącym.

Przejawem intelektualizmu etycznego jest, w moim przekonaniu, również **architektura budowli i wnętrza szkół** świadcząca o tym, że są to instytucje kształcące, nie wychowujące. Poza tzw. wyspami oporu edukacyjnego i szkołami eksperymentalnymi, których założyciele próbowali przełamać schematyzm infrastrukturalny i zaproponować oryginalne rozwiązania zagospodarowania przestrzeni szkoły i jej otoczenia, budynki polskich szkół wyglądają podobnie, a ich wnętrza również niewiele się różnią: kręte korytarze przypominają labirynt, wielość takich samych drzwi, zwłaszcza w wielkiej szkole miejskiej, utrudnia uczniom rozpoznanie swej klasy. Surowość ścian i brak przytulności wyraźnie różnią szkołę od domu rodzinnego, wywołując w dzieciach poczucie obcości i zagubienia. Głośnie dzwonki międzylekcyjne naśladują

¹¹ Nieco bardziej pozytywnie ocenia się na przykład proces wychowania patriotycznego.

sygnały ostrzegawcze – alarmy związane z kataklizmami i katastrofami – które w tym wypadku zostają skojarzone zarówno z paroma minutami wytchnienia podczas przerwy, jak i początkiem nowego napięcia psychicznego na kolejnej lekcji. Poczucia osamotnienia, zwłaszcza uczniów z klas 0–III, nie łagodzi „ciepły” kontakt indywidualny dzieci z nauczycielem, gdyż, jak twierdzą nauczyciele, na taki brakuje czasu. Nawet praca na dywanie nie daje najmłodszym uczniom poczucia swobody, gdyż ich silna potrzeba ruchu każdego dnia zostaje zablokowana na kilka godzin.

Uczniowie starsi mają pod tym względem jeszcze trudniejszą sytuację, gdyż siedzą kilka godzin w rzędach ławek skierowanych na „środek wszelkiej wiedzy” – nauczyciela. Uczniowie słabo komunikują się wzrokowo z sobą, nie można więc oczekiwać szybkiej integracji kilkudziesięciu osób. Ten centralizm w usytuowaniu nauczyciela i pomocy dydaktycznych (na przykład tablicy, map) nie wynika jedynie z pragmatyzmu i zasad dydaktyki, stanowi raczej relikwyt przeszłości, konserwatywną blokadę kreatywności wynikającą z zachwianego poczucia bezpieczeństwa nauczycieli, ich lęku przed grupą uczniów.

Forma organizacyjna niemal każdej lekcji mogłaby być inna, dostosowana do tematyki, a lekcja przeprowadzona pogładowo. Lekcja może przypominać dzieło sztuki. Każde wnętrze klasy powinno wyglądać inaczej, na przykład **pracownia fizyczna** może rodzić skojarzenia z planetarium czy obserwatorium astronomicznym. **Pracownia biologiczna** może zostać urządzona na wzór oceanarium; zupełnie niewskazane z powodów humanitarnych i ekologicznych jest gromadzenie eksponatów martwych organizmów zanurzonych w formalinie, natomiast zalecane – tworzenie mandali z sypkich przypraw, ziół i kwiatów, nasion różnych roślin. Można czasem skorzystać z najlepszego sprzętu multimedialnego, żeby jak najdokładniej obrazować środowisko przyrodnicze, pobudzając przy tym wyobraźnię uczniów. Warto jednak pamiętać, że najdoskonalszą pracownię biologiczną stanowi przyrodnicze środowisko naturalne, które tworzy osobliwe warunki do czynnego kontaktu uczniów z biosem i zastosowania zasady pogładowości bezpośredniej. W **pracowni historycznej** powinny się mieścić rekwizyty z odległej przeszłości, jednak nie w postaci zakurzonych, podartych map, ale budzących zaciekawienie pamiątek rodzinnych, szkolnych, lokalnych, które skłaniają uczniów do afirmacji trzech kategorii temporalnych: przeszłości, teraźniejszości i przyszłości, oraz inspirują do zastanawiania się nad historią własnej rodziny, regionu i kraju. Obrazy olejne wydarzeń historycznych namalowane przez uczniów mogą stanowić cenny środek dydaktyczny i równocześnie ozdobę pracowni.

Pracownia polonistyczna nie może być pozbawiona biblioteczki z dostępnymi dziełami literatury światowej, po które sięgają uczniowie

w dowolnej chwili, interpretując ruchem utwory literackie (jak zaleca się w przypadku biblioterapii ekspresyjnej¹²). Zasoby pracowni uczniowie wzbogacają zbiorami własnych utworów poezji czy prozy. Organizowanie w pracowni wieczorów literackich, konkursów literackich i recytacji klasowych, szkolnych i międzyszkolnych powinno stać się tradycją szkoły. Gazetka ścienna, a także redagowana przez uczniów gazeta internetowa (na stronie WWW szkoły), w której uczniowie zamieszczają swe utwory opiniowane przez społeczność szkolną, służyłyby zapobieganiu sporadyczności ćwiczeń literackich.

Pracownia artystyczna nie może być pozbawiona sztalug, dłut rzeźbiarskich, materiałów do wyrobów z gliny, drewna, tkanin; instrumentów muzycznych, mikrofonów. Aby sala taka była atrakcyjna dla uczniów, może przypominać studio nagrań albo szkołę tańca. **Pracownia teatralna** może służyć realizacji celów relaksacyjnych, terapeutycznych (psychodrama) i rozwijaniu ekspresji uczniów, ich umiejętności retorycznych, emisji głosu. Zbudowanie sceny, chociażby prowizorycznej, która nie będzie pulpitem dla nauczyciela, pobudzi wychowanków do tworzenia inscenizacji, wystawiania dzieł literatury i prezentowania ich najpierw kolegom i koleżankom z innych klas, a następnie członkom rodziny oraz przedstawicielom środowiska lokalnego, na przykład mieszkańcom domów pomocy społecznej, domów dziecka. W ten sposób dzieci przełamują rozleniwienie, nieśmiałość oraz kształtują w sobie odwagę, czynność, gościnność, budują motywację altruistyczną.

Na **terenie zielonym otaczającym szkołę** powinny być przygotowane nie tylko boiska sportowe, lecz także altany, w których zaprzyjaźnione grupy mogłyby spędzać czas na rozmowach i grach, domki na niskich drzewach zachęcające młodsze dzieci do odosobnienia, wyciszenia i zabaw tematycznych. Obecne młode pokolenie będzie w przyszłości decydować o tym, jakie warunki zapanują w hospicjach, szpitalach i domach pomocy społecznej. Dorośli otrzymają dokładnie to, co zaoferowali pod względem uczuciowym i instytucjonalnym swym potomkom.

Podane przykłady organizacji przestrzeni szkolnej służyły zobrazowaniu różnicy między projektowaniem instytucji kształcącej a projektowaniem instytucji wychowującej młode pokolenie. Współczesne szkoły sprawiają wrażenie instytucji, których twórcy nie pomyśleli o dzieciach i dzieciństwie, ale wyłącznie o ich umysłach, choć i w tym wypadku mam wątpliwości, czy wystarczająco zadbano chociażby o rozwój intelektualny uczniów. Ten wymaga przecież uwzględnienia oddziaływania

¹² K. K r a s o ń: *Wymiary biblioterapii ekspresyjnej, kilka refleksji wprowadzających*. W: *Ekspresja twórcza dziecka. Konteksty - inspiracje - obszary realizacji*. Red. K. K r a s o ń, B. M a z e p a - D o m a g a ła. Katowice: Wydawnictwo „Librus”, 2004.

odpowiednich bodźców, na przykład wywołujących zdziwienie, zaskoczenie, zachwyt, fascynację, radość, zadumę. Jeżeli członkowie społeczeństwa odpowiedzialnie traktują proces wychowania, to szkoły nie powinny wyglądać gorzej niż banki czy hipermarkety, choć objekty te pełnią zupełnie inne funkcje. Zatem wciąż aktualne jest pytanie o priorytety Polaków i o stereotypy utrudniające zmiany mentalne dotyczące wielu dziedzin życia zbiorowego. Nie wszystko można usprawiedliwić sytuacją finansową kraju, a już z pewnością nie wielowiekowe zaniedbywanie instytucji oświatowych.

Edukacja aksjologiczna czy wychowanie moralne?

Rewitalizacja uczuciowych, wolicjonalnych i duchowych składników osobowości uczniów

Jeszcze nie tak dawno główny cel szkoły formułowano jako realizację procesu dydaktyczno-wychowawczego, co wyraźnie pokazuje zasadniczy kierunek, jaki wyznaczono tejże instytucji pełniącej przede wszystkim funkcje kształcące. Mimo uregulowań prawnych w postaci zmiany zapisów ustawowych – przeformułowania głównego celu szkoły na realizację procesu wychowawczo-dydaktycznego – priorytety nauczycieli i dyrektorów szkół nie uległy zmianie, nikt z nich nie jest też rozliczany z rezultatów działań wychowawczych. Obecnie liczą się głównie wyniki dydaktyczne, natomiast frekwencję uczniów oraz ocenę z zachowania uważa się za wskaźniki wysiłków wychowawczych nauczyciela i uczniowskich postępów w tym zakresie.

W sytuacji anomii moralnej panującej we współczesnej szkole proponuję zająć się najpierw najważniejszym problemem: należy **na nowo sformułować zasadniczy cel szkoły, polegający na realizacji procesów wychowawczego i dydaktycznego**; takie rozdzielenie celów nakładałoby na nauczycieli konieczność projektowania działań wychowawczych nie przy okazji prowadzenia lekcji, czyli nauczania, ale osobno w ramach na przykład organizacji zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych uczniów. Łatwiej byłoby wówczas dokonać bilansu postępów w zakresie odmiennych przecież sfer rozwoju ucznia: poznawczej i społeczno-moralnej. Zmiany w zapisach ustawowych powinny procentować w zakresie wdrażania uczniów do rozumienia i asymilowania humanistycznych wartości oraz reprezentowania pożądaných postaw moralnych, egzystencjalnych, społecznych, kulturowych, ekologicznych, intra- i interpersonalnych.

Wprowadzając w procesie wychowania pewne zagadnienie etyczne, nauczyciel nie powinien wyliczać wynikających z niego nakazów (obowiązków) bądź zakazów, ale **aranżować sytuacje, w których dana**

norma moralna (vs wartość) ma zastosowanie, za pomocą odwoływania się do doświadczenia uczestników lekcji, zajęć pozalekcyjnych czy spotkania pozaszkolnego. Istotna jest łączność nazwy wartości z działaniem rodzącym określone przeżycia emocjonalne i uczuciowe. Friedrich Wilhelm Foerster uważa, że „nie można prowadzić dziecka przez dedukcje moralne do doświadczenia moralnego, tylko na odwrót – najpierw treść moralna musi zostać przeżyta, a dopiero potem skojarzona z pojęciem, by operować nim na sposób intelektualny”¹³, w tym filozoficzny. Proponując uczniom pewien cykl tematyczny (na przykład analizę zakazu etycznego „nie kradnij”), pedagog radził postępować zgodnie z następującym schematem:

1. Rozważyć znaczenie poszanowania cudzej własności, na przykład w domu, szkole, parku, hotelu, kinie; poruszyć kwestię dbałości o rzeczy pożyczone lub wypożyczone; omówić niechęć do wyzyskiwania cudzych dóbr, na przykład pracy rodziców, rodzeństwa lub obcych.
2. Rozważyć (na podanych przez uczniów przykładach) czynniki zewnętrzne drobnych form kradzieży: sytuację, okoliczności, warunki życiowe, oraz czynniki wewnętrzne: zadatki, skłonności, pokusy i przyzwyczajenia, prowadzące człowieka do przekraczania tego zakazu.
3. Rozważyć konsekwencje przekroczenia zakazu moralnego dla sprawcy: wpływ nieuczciwości na samopoczucie i charakter sprawcy kradzieży, na jego stosunki z innymi ludźmi, szacunek dla samego siebie, samoocenę, rozwój społeczny i moralny, poczucie szczęścia, satysfakcji z życia, sukces edukacyjny i zawodowy.
4. Rozważyć sposoby przeciwdziałania złamaniu danej zasady moralnej, metody wychowania i samowychowania w duchu uczciwości¹⁴.

Mimo iż niewątpliwym osiągnięciem stanowiska intelektualnego zaproponowanego przez Foerstera jest zastąpienie pamięciowego przyswajania treści refleksją, na pewien niedostatek tego poglądu wskazuje monotonia rozważań moralnych proponowanych uczniom w trakcie lekcji bądź pozalekcyjnego spotkania z nauczycielem. Uderza brak oryginalnych metod, form i środków dydaktycznych, które wywołują wzruszenia, sentymenty, pobudzają emocje, uczucia, marzenia i snucie planów, angażują wyobraźnię i intuicję¹⁵.

¹³ F.W. Foerster: *Wychowanie człowieka. Książka dla rodziców, nauczycieli i kapłanów*. Przeł. W. Osterloff. Warszawa-Lublin-Łódź: Wydawnictwo G. Gebethner, 1913, s. 6.

¹⁴ E. Smółka: *Filozofia kształtowania charakteru...*, s. 209.

¹⁵ Zob. A. Żywczok: *Ku afirmacji życia. Pedagogiczne podstawy pomysłnej egzystencji*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2011, s. 498-501.

Max Scheler, Nicolai Hartmann czy Dietrich von Hildebrand, reprezentujący aksjologię fenomenologiczną, byli przekonani, że **świadomość aksjologiczna jest rezultatem nie racjonalnego czy naukowego myślenia, ale odczuwania wartości**¹⁶. Co więcej – to właśnie uczucia pozwalają człowiekowi rozpoznać, czy postępuje on dobrze czy popełnia zło. Między przeżyciami emocjonalnymi a wartościami zachodzą związki istotowe; wartości są zawsze noematycznymi korelatami uczuć, zatem wartości mogą być ujmowane tylko w bezpośredniej emocjonalnej intuicji. Odczuwane emocjonalnie wartości są prostymi jakościami idealnymi, których nie daje się wyprowadzić z celów czy norm ustanowionych w społeczeństwie. Jakości tych nie należy również sprowadzać do potrzeb i pragnień podmiotu. Tworzenie czy odwoływanie się nauczyciela do katalogu norm, wartości, powinności, zakazów bądź nakazów moralnych nie przybliży wychowanka do ich ucieleśniania w swym życiu. Nie pomoże również w przewyciężeniu relatywizmu aksjologicznego, subiektywizmu i sceptycyzmu. Zdaniem fenomenologów, wszelkie pojęcia i sądy muszą być oparte na doświadczeniu, jednak nie jedynie rozumowym. Rozum ani nie jest najwyższą „władzą” człowieka, ani nie decyduje o człowieczeństwie. Nie można więc uważać, że akty rozumu są racjonalne, a inne przeżycia irracjonalne; uczucia są bardzo ważnymi przeżyciami, nie niższymi niż akty rozumu i rozstrzygającymi o tym, że człowiek jest człowiekiem. Uczucia jako przeżycia intencjonalne, a więc skierowane ku podmiotom, informują człowieka w swoisty sposób o wartościach, zatem wiedza o wartościach i postępowanie zgodne z nimi pochodzą z emocjonalnej intuicji wartości¹⁷.

Atrofia i hipertrofia funkcji psychicznych: słaby, nierównomierny bądź nadmierny rozwój uczuć, inteligencji czy woli, może zaburzyć właściwą introcepcję wartości. Szczególnie niepokojąca jest nadmierne rozwinięta – w stosunku do innych sfer ludzkiego funkcjonowania – inteligencja. Bez zorganizowania wzruszeń w uczuciowość wyższą życie emocjonalne człowieka przypomina chaos różnorodnych impulsów. Z kolei odpowiednie panowanie woli nad popędami umożliwia prawidłowe kształtowanie się zasad moralnych¹⁸. **Emocje, wola i intelekt muszą zatem pozostawać w osobliwej harmonii, by rozwój człowieka przebiegał prawidłowo, a proces wychowania moralnego zachodził bez większych zakłóceń, tj. opóźnienia bądź zahamowania.**

¹⁶ Zob. A. Siemianowski: *Szkice z etyki wartości*. Gniezno: Wydawnictwo „Gaudentinum”, 2006, s. 33, 35.

¹⁷ Ibidem.

¹⁸ S. Kunowski: *Wartości w procesie wychowania*. Wybór B. Lenarczyk. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2003, s. 119.

Taki rodzaj poglądów filozoficznych nakłada na nauczyciela obowiązek tworzenia określonych sytuacji wychowawczych skłaniających uczniów do odpowiednich przeżyć emocjonalnych i uczuciowych ukierunkowanych na zdobywanie doświadczeń aksjologicznych prowadzących do dojrzałości moralnej. Aranżowanie takich sytuacji bądź właściwe korzystanie ze spontanicznie powstałych warunków powinno należeć do podstawowych umiejętności zawodowych nauczycieli, stanowić przejaw ich profesjonalizmu i kunsztu wychowawczego, z którego powinni być w takim samym stopniu rozliczani, jak z wyników nauczania.

O kulturze etycznej nauczyciela decydują między innymi zasady, którymi kieruje się on, organizując sytuacje wychowawcze. Karen S. Kit-chener sprowadza te zasady do pięciu: nieczynienie krzywdy; działanie na korzyść innych; poszanowanie cudzej autonomii; sprawiedliwość i rzetelność oceniania; szczerść, życzliwość i ufność. Oprócz kierowania się zasadami nie mniej istotne są dyspozycje psychiczne nauczyciela, zwłaszcza wyrozumiałość. Max van Manen wyróżnił pięć odmian pedagogicznej wyrozumiałości wobec wychowanka: rozumienie pozbawione uprzednich nastawień i ocen (jak przyjaciela); rozumienie rozwoju (jak psychologa czy doradcy); rozumienie analityczne (jak badacza, diagnosty); rozumienie edukacyjne (jak nauczyciela); rozumienie formacyjne (jak rodzica). Wyszczególnione typy wyrozumiałości są związane z innymi cechami nauczyciela: refleksyjnością, dyskrecją, wnikliwością, roztropnością i troskliwością, jakże istotnymi w relacjach z uczniami¹⁹.

Każda sytuacja wychowawcza wymaga wprowadzenia szczegółowych komponentów tworzących odpowiednią atmosferę. Sytuacja wychowawcza i atmosfera wychowania stają się zatem uprzywilejowanymi kategoriami pedagogicznymi, zwłaszcza w teorii i praktyce wychowania moralnego²⁰. Nie moralizatorstwo, lekcja etyki czy nawet rozmowy o etyce, ale jak najczęstsze praktykowanie wartości, czerpanie zadowolenia i radości życia z pomocy innym, pracowitości, uprzejmości, życzliwości, aktu odwagi, przyjmowania na siebie odpowiedzialności, zaprowadzania sprawiedliwości stanowią „klucz” do wychowania moralnego dzieci i młodzieży. Organizując pomoc, na przykład ludziom, zwierzętom, zagrożonym gatunkom roślin, warto zwrócić uwagę wychowanków na konieczność kontynuacji dzieła, na to, by działania nie miały jedynie okazjonalnego czy akcyjnego charakteru.

Przydatne w takim procesie wychowania może okazać się czytelnictwo biografii bądź autobiografii szlachetnych ludzi połączone z tu-

¹⁹ Podaję za: Z. Kwieciński: *Zmienić kształcenie nauczycieli*. W: *Idem: Pedagogie postu...*, s. 170–171.

²⁰ A. Życzok: *Ku afirmacji życia. Pedagogiczne podstawy pomyślnej egzystencji...*, s. 494–496.

rystyką (krajoznawstwem edukacyjnym), które zachęcają do kroczenia śladami ludzi mądrych i wprowadzania cennych modyfikacji do własnego życia. Musical czy inscenizacja teatralna, tworzone z myślą o zaprezentowaniu ich pensjonariuszom domu pomocy społecznej czy klubu seniora, mogą przynieść w wychowaniu młodego pokolenia lepsze rezultaty niż jakakolwiek pouczająca retoryka. Rozwieslanie dzieci hospitalizowanych czy przebywających w instytucjach opieki całkowitej przez wspólną zabawę z rówieśnikami stanowi najlepszą „szkołę moralności” i aktywność społeczną. Festyn czy piknik zorganizowane przez młodzież dla dzieci z rodzin niewydolnych wychowawczo oprócz dostarczenia bodźców silnie profilujących charakter mogą zainspirować organizatorów do rozwoju zainteresowań pedagogicznych. Zajęcia socjoterapeutyczne czy warsztaty dojrzałości etycznej doskonale aktywizują sferę aksjologiczną wychowanków i wpisują się w dynamiczny proces wychowania moralnego młodego pokolenia.

Podsumowanie

Syntezę treści tego artykułu warto zaprezentować w punktach.

1. Do głównych założeń intelektualizmu etycznego (koncepcji sformułowanej po raz pierwszy przez Sokratesa, a kontynuowanej przez racjonalistów, na przykład Ksenofonta czy Kartezjusza), zakwestionowanych przez mnie w niniejszym tekście, należą następujące stwierdzenia:
 - cnota i wiedza są tożsame, więc aby być człowiekiem dobrym, wystarczy znawstwo dobra;
 - bez wiedzy o dobru niemożliwe jest podejmowanie odpowiednich decyzji i działań moralnych, zatem podstawową przyczynę zła, demoralizacji, nieszczęść stanowi niewiedza;
 - poznawanie dobra odbywa się przez dialektyczny dyskurs, nie zaś w rezultacie wysiłku woli, zaangażowania emocji, uczuć, wyobraźni czy intuicji człowieka;
 - optymalne poznanie dobra moralnego nie jest powszechnie dostępne; poznać dobro mogą jedynie ludzie przekonani o wszechwładzy rozumu – tworzący elitę.
2. Dominacja intelektualizmu etycznego we współczesnych instytucjach edukacyjnych jest nie do utrzymania na obecnym etapie rozwoju kultury i nauki ze względu na redukcjonistyczne uprzywilejowanie jednej sfery rozwoju człowieka – umysłowej. Racjonalistyczny pragmatyzm pieczołowicie podtrzymywany w szkole – od podstawowej po wyższą – powinien zostać poddany weryfikacji i skonfrontowany

z wynikami nowoczesnych badań nad procesem rozwoju moralnego człowieka.

3. Realizacja procesu wychowania moralnego we współczesnej polskiej szkole wymagałaby od nauczycieli i pedagogów między innymi:
 - umiejętności rozróżniania metod kształcenia i metod wychowania;
 - docenienia takich kategorii pedagogicznych, jak sytuacja i atmosfera wychowawcza, oraz sprawnego aranżowania ich stosownie do warunków środowiskowych, standardów i potrzeb;
 - planowania oryginalnych form organizacyjnych lekcji;
 - projektowania infrastruktury instytucji edukacyjnych tak, by prawidłowo zachodziły w nich dwa najważniejsze procesy: wychowawczy i dydaktyczny.
4. Praktykowane dotychczas kształcenie aksjologiczne procentowało jedynie rozwojem opartej na rozumie świadomości aksjologicznej, nie przekładało się jednak na odpowiednie postępowanie, czyli postawy moralne uczniów. Intelektualne rozeznanie jednostek w wartościach niestety nie rodzi samoczynnie wrażliwości deontycznej związanej ściśle z procesami interioryzacji, internalizacji oraz introcepcji wartości.
5. Nacisk położony na odpowiedni rozwój moralny i duchowy²¹ młodego pokolenia może przynieść oczekiwane skutki nie tylko w odniesieniu do dojrzałości aksjologicznej, lecz także w innych zakresach: uczuciowości wyższej, kontroli wolicjonalnej i, paradoksalnie, w konsekwentnym rozwoju intelektualnym niezagrożonym przez racjonalność instrumentalną prowadzącą na ogół do sceptycyzmu.

Bibliografia

- Arendt H.: *Myślenie*. Przeł. H. Buczyńska-Garewicz. Warszawa: Wydawnictwo „Czytelnik”, 1991.
- Foerster F.W.: *Wychowanie człowieka. Książka dla rodziców, nauczycieli i kapłanów*. Przeł. W. Osterloff. Warszawa-Lublin-Łódź: Wydawnictwo G. Gebethner, 1913.
- Gąsiorowski M.L.: *Postać Sokratesa w ujęciu Hannah Arendt*. „Edukacja Filozoficzna” 2012, vol. 54.
- Janowski Z.: *Teodycea Kartezjańska*. Kraków: Wydawnictwo „Arca-na”, 1998.

²¹ Zob. A. Żywczok: *Hermeneutyka uczuciowej i duchowej bliskości*. W: *Miłość – akt preferencji duchowości człowieka. Studium bliskości uczuciowej*. Red. A. Żywczok. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2013.

- Konstańczak S.: *Internalizacja wartości moralnych*. Słupsk: Wydawnictwo Uczelniane Pomorskiej Akademii Pedagogicznej, 2001.
- Kotłowski K.: *Podstawowe prawidłowości pedagogiki*. Wrocław-Warszawa-Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1964.
- Krasoń K.: *Wymiary biblioterapii ekspresyjnej, kilka refleksji wprowadzających*. W: *Ekspresja twórcza dziecka. Konteksty – inspiracje – obszary realizacji*. Red. K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała. Katowice: Wydawnictwo „Librus”, 2004.
- Kunowski S.: *Wartości w procesie wychowania*. Wybór B. Lenarczyk. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2003.
- Kwieciński Z.: *Praca w szkole jako złudzenie. Studium przypadku*. W: *Idem: Pedagogie postu. Preteksty, konteksty, podteksty*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2012.
- Kwieciński Z.: *Zmienić kształcenie nauczycieli*. W: *Idem: Pedagogie postu. Preteksty, konteksty, podteksty*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2012.
- Legowicz J.: *Historia filozofii starożytnej Grecji i Rzymu*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1986.
- Nowik A.: *Kartezjańskie sformułowanie „cogito ergo sum” w aspekcie metody uprawiania filozofii*. „Edukacja Filozoficzna” 2012, vol. 54.
- Rodis-Lewis G.: *Kartezjusz i racjonalizm*. Przeł. S. Cichowicz. Warszawa: Prószyński i S-ka, 2000.
- Siemianowski A.: *Szkice z etyki wartości*. Gniezno: Wydawnictwo „Gaudentinum”, 2006.
- Smółka E.: *Filozofia kształtowania charakteru. Fryderyka Wilhelma Foerstera teoria wychowania w świetle założeń personalizmu chrześcijańskiego*. Tychy: Wydawnictwo „Maternus Media”, 2005.
- Stróżeński W.: *Istnienie i sens*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”, 2005.
- Żywczok A.: *Hermeneutyka uczuciowej i duchowej bliskości*. W: *Miłość – akt preferencji duchowości człowieka. Studium bliskości uczuciowej*. Red. A. Żywczok. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2013.
- Żywczok A.: *Ku afirmacji życia. Pedagogiczne podstawy pomyślnego egzystencji*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2011.

Alicja Żywczok

Moral and Educational Consequences of Ethical Intellectualism

Summary: The article is of a polemic character; the author criticizes the main assumptions of ethical intellectualism, especially the statement that a person's moral behavior is closely affected by his or her knowledge of moral values. According to the author such beliefs lead to one-sided commitment of the students' mental sphere in the present-day school. The author puts forward sev-

eral theses, which she elaborates on in the text, including the following: ethical intellectualism, disregarding the importance of human will, emotions and feelings has significantly hampered the proper process of moral upbringing of subsequent generations and replaced it with axiological education. The author presents numerous examples of ethical intellectualism, which has dominated the Polish school, e.g. the student is perceived as a learning subject, less often as a subject experiencing a variety of emotions or feelings; the school infrastructure is relatively well suited to fulfill its didactic function but less so to carry out its upbringing functions; especially neglected here is the introception of values in students. The author is of the opinion that privileged pedagogical categories should include, among others, the upbringing situation and the atmosphere of upbringing, both of which facilitate the process of adopting proper moral attitudes by children and the youth.

Key words: ethical intellectualism, rationalism, moral value, process of moral upbringing, axiological education.

Alicja Żywczok

Ethische Folgen und Bildungsfolgen des ethischen Intellektualismus

Zusammenfassung: Der Beitrag hat einen polemischen Charakter. Alle Vorteile des ethischen Intellektualismus zu schätzen wissend beanstandete die Verfasserin seine wichtigsten Voraussetzungen und besonders die Behauptung, dass für ethische Handlungsweise eines Menschen sein Wissen von ethischen Werten ausschlaggebend sei. Den Grund für solche These sieht sie im einseitigen Einsatz der geistigen Sphäre der Schüler in der heutigen Schule. Sie stellte auch einige Thesen auf, die von ihr auch im vorliegenden Text begründet wurden, u.a. folgende: die Bedeutung von menschlichen Emotionen, Gefühlen und Willen vernachlässigt zu haben hat der ethische Intellektualismus einen richtigen Prozess der ethischen Erziehung von nächsten Generationen wesentlich erschwert und auf axiologische Bildung reduziert. Die Verfasserin zeigte mehrere Anzeichen des ethischen Intellektualismus auf, der die polnische Schule beherrscht hat, z.B.: reduktionistische Beurteilung des Schülers als eines lernenden statt eines erfahrenden, Emotionen, Gefühle, Rührung erlebenden Subjektes; die Schulinfrastruktur ist zwar relativ gut vorbereitet, um den didaktischen Prozess zu realisieren, aber nicht gut genug dazu geeignet, um erzieherische Funktionen auszufüllen, so dass es zur Introzeption der Werte von den Schülern nicht kommt. Die Verfasserin vertritt die Meinung, dass zu privilegierten pädagogischen Kategorien in Theorie und Praxis der ethischen Erziehung u.a. die Erziehungssituation und Erziehungsatmosphäre werden sollten; die Erschaffung der genannten Kategorien hilft, Kinder und Jugendliche anleiten, richtige ethische Haltung einzunehmen.

Schlüsselwörter: ethischer Intellektualismus, Rationalismus, ethischer Wert, Prozess der ethischen Erziehung, axiologische Bildung



Rafał Godoń

Uniwersytet Warszawski

Etyka i kształcenie O integralności doświadczenia pedagogicznego

Wprowadzenie

Rozważenie związków etyki i edukacji może być różnie ukierunkowane. Repertuar możliwych podejść i perspektyw w badaniu tego, co łączy etykę i edukację, jest na tyle obszerny, na ile pozwala wyobraźnia tych, którzy swoją uwagę skupiają na tej relacji. Zapewne żadna teoria nie jest w stanie wyczerpująco przedstawić tego bogactwa. Niezależnie jednak od obranego stanowiska w tej sprawie warto podjąć starania o wydobycie tego, co powoduje, że relacja ta wciąż budzi zainteresowanie zarówno w obszarze codziennej praktyki oświatowej, jak i w dyskursie akademickim.

Sz szczególnie obiecujące jest w tym kontekście przyjrzenie się etyce i kształceniu w perspektywie filozoficznego namysłu, w którym akcent pada nie tyle na historyczno-filozoficzne lub systemowe wyjaśnienia, ile na to, co rzeczywiście jest problematyczne w ludzkim doświadczeniu. Pytanie dotyczące relacji etyki i kształcenia uznaję za zaproszenie do dociekań nad istotą doświadczenia człowieka, zwłaszcza uczącego się i troszczącego o swój rozwój. Takie ukierunkowanie pytania jest jednocześnie próbą zrozumienia warunków, w jakich możliwe jest uchwylenie niepowtarzalności i wyjątkowości doświadczenia pedagogicznego.

Problematyczność powiązania etyki i edukacji oznacza więc, w mojej interpretacji, przede wszystkim nieoczywistość ludzkich dążeń do zrozumienia siebie i do osiągnięcia doskonałości. Powiązanie zagadnień etycznych i pedagogicznych nie jest tu rozpatrywane jako problem przede wszystkim poznawczy, lecz rozumiane jako odzwierciedlenie tego,

co najbardziej bolesne w ludzkim zamieszkiwaniu w świecie. Być może język współczesnej refleksji humanistycznej, w tym pedagogicznej, zapomina o dramatycznym rozdarciu, jakie relacja etyki i edukacji zdaje się skrywać. Jeśli jednak pragnieniem akademików naprawdę jest rozumienie świata, w którym żyjemy, muszą oni ten język „drażyć”. Nie mogą przecież uciekać w swoich poszukiwaniach od roztrząsania dylematów dla człowieka najważniejszych, nawet jeśli są one za sprawą różnych praktyk społecznych skrywane.

Starając się wniknąć w głąb myśli, na którą naprowadza nas język współczesnego dyskursu pedagogicznego, proponuję rozważyć sens wyrażenia „etyka pedagogiczna”. Co właściwie oznacza takie określenie etyki? Czy etyka może być opatrzona przymiotnikami, które określając ją, jednocześnie wyznaczają swoiste obszary refleksji etycznej? Co skrywa sformułowanie „etyka pedagogiczna”? Właśnie z takiego punktu widzenia, który jest pełen wątpliwości, podnoszę kwestię etyki pedagogicznej, mając przy tym nadzieję, że w ten sposób uda mi się choć trochę przybliżyć egzystencjalny wymiar powiązania etyki i kształcenia.

Powróćmy do uwagi dotyczącej „rozdarcia, jakie relacja etyki i edukacji zdaje się skrywać”. Jaki właściwie sens ma ta uwaga? Czy nie jest zwykłym retorycznym chwytem, który po wybrzmieniu pozostawia pustkę? O jakie rozdarcie tu chodzi? Kiedy i jak dochodzi do jego przysłonięcia?

Rozdarcie, na które usiłuję zwrócić tu uwagę, nie przejawia się być może w spektakularnych przeżyciach, mimo to nie jest mniej bolesne i kłopotliwe niż te dylematy, które najmocniej poruszają ludzkie serca. Przemyślenie sensu pojęcia „etyka pedagogiczna”, będącego egzemplifikacją związku etyki i edukacji, może być pomocne w wydobyciu na jaw tego, co ten związek zdaje się skrywać, a zatem może odsłonić to rozdarcie.

Przedstawię interpretację tego pojęcia w dwóch kontekstach. Pierwszy związany jest z myślą Jana Patočki, czeskiego filozofa, który zauważył swoistą nieprecyzyjność lub niestosowność rozróżniania człowieka duchowego i intelektualisty. Drugi kontekst zawdzięczam Michaelowi Oakeshottowi, autorowi często przywoływanemu w akademickich debatach pedagogicznych, a to dzięki jego niezwykle nośnej metaforze „rozmowy ludzkości”.

Etyka pedagogiczna - kształtowanie intelektualisty czy człowieka duchowego?

Jan Patočka w wykładzie *Człowiek duchowy a intelektualista* w poruszający sposób ukazał sytuację człowieka w kulturze Zachodu drugiej po-

łowy XX wieku. Teza Patočki, w moim odczytaniu, jest bardzo mocna. Twierdzi on, że zarysowująca się na przestrzeni dziejów różnica między człowiekiem duchowym a intelektualistą tak silnie utrwaliła się w naszym życiu, że współcześnie nie dostrzegamy destrukcyjnego wpływu tego rozróżnienia.

Choć, jak zauważa Patočka, określenie „człowiek duchowy” jest dość mylące, ponieważ przywodzi na myśl sferę spirytystyczną, to pozwala ono, zdaniem filozofa, uprzytomnić sobie, jak dalece niewystarczające w opisie doświadczenia bycia w świecie jest sformułowanie „intelektualista”. Dziś, zauważa Patočka, mamy spore kłopoty z dostrzeżeniem różnicy między osobą, która jest kulturalna i ma dobre wykształcenie, a osobą, która w odpowiedzialny i autentyczny sposób dysponuje swoim odczytaniem i wiedzą. Rzecz w tym, że obecnie intelektualista nie oznacza człowieka mądrego, umiającego odnieść to, czego się „nauczył”, do rzeczywistości, w której się znajduje. Patočce bardzo zależy na wstrząśnięciu czytelnikiem i zmuszeniu go do zadania pytania o to, co oznacza dla nas obycie kulturowe i uzyskanie wykształcenia. Czy dostrzegamy dziś różnicę między Sokratesem a sofistami? Przecież nie polega ona wyłącznie na tym, że Sokrates – w przeciwieństwie do sofistów – umiał zrezygnować z materialnych korzyści, jakie ewentualnie mogą płynąć z wiedzy i nauczania. Właściwie jeśli porównać zewnętrzne przejawy postawy intelektualisty i człowieka duchowego, to – poza, być może akcydentalnym, zainteresowaniem sprawami materialnymi lub jego brakiem – trudno dostrzec, co ich tak naprawdę różni. A przecież to właśnie ta różnica, zdaniem Patočki, motywowała Platona do myślenia¹.

Tytułowa różnica w eseju Patočki tylko pozornie wydaje się nieznaną. Tekst przekonuje, że nie ma ona charakteru słownikowego, lecz dotyczy ludzkiego życia. Sedno dociekań Patočki tkwi więc w ludzkiej egzystencji i jej rozumieniu, a nie w definiowaniu i porządkowaniu leksemów. Dlatego też przekonanie, że wykształcenie jest czymś wymiernym i uchwytnym, na przykład zdobyciem najwyższych kompetencji i wiedzy lub wyrazem dojrzałości intelektualnej i życiowej, polegającej na pełnym zaangażowaniu się w rozumienie rzeczywistości oraz przyjęciu odpowiedzialności za świat i w nim zamieszkiwanie, wymaga co najmniej krytycznego spojrzenia i komentarzy. Patočka prowokuje pytanie o sens edukacji, o jej egzystencjalny i etyczny wymiar.

Co zatem oznacza etyka pedagogiczna w kontekście pytania o człowieka duchowego? Myślę, że dominujące dziś w mediach i życiu publicznym oczekiwanie, aby kształcenie było podporządkowane rynko-

¹ J. Patočka: *Człowiek duchowy a intelektualista*. W: Idem: *Eseje heretyckie z filozofii dziejów*. Przeł. A. Czcibor-Piotrowski, E. Szczepańska, J. Zychowicz. Warszawa: Fundacja „Aletheia”, 1998, s. 213.

wi i potrzebom społecznym, aby absolwenci szkół i uczelni sprawnie zasilali rynek pracy, jest dość wyraźnym wskazaniem na prymat we współczesnym świecie kulturalnego człowieka nad człowiekiem duchowym. I nie chodzi tu po prostu o odrzucenie spraw duchowych czy religijnych i życie wyłącznie sprawami materialnymi. Współczesny pracownik jest, jak zauważa Patočka, kulturalnym człowiekiem, to znaczy interesującym się sprawami także niematerialnymi. Chodzi jednak o jakość tego „zainteresowania”. Czy nie jest w tym przypadku tak, jak opisywał to Martin Heidegger?

dziś dla zainteresowania (*Interesse*) ważne jest jedynie to, co interesujące. To, co interesujące, pozwala już w najbliższym momencie pozostać obojętnym i być zwolnionym przez coś innego, co nas obchodzi równie mało, jak poprzednie. Dziś często sądzi się, że coś jest szczególnie cenne dlatego, że uzna się je za interesujące. Naprawdę jednak sądem tym strąciło się to, co interesujące, do poziomu tego, co obojętne, i przesunęło do tego, co nudne².

Tak zwane uczestnictwo w kulturze, polegające na orientacji w najważniejszych osiągnięciach artystycznych, naukowych czy cywilizacyjnych, a także znajomość tego, co stanowi o „ogólnym wykształceniu” jednostki, nie jest jeszcze odpowiedzią człowieka na pytanie o jego miejsce w świecie. Można powiedzieć, że każdego z nas świat zaprasza do uczestnictwa, „zaczepia”, aby włączyć nas w obieg wielkich myśli i idei. Nie każdy jednak po otrzymaniu takiego zaproszenia chce i umie z niego skorzystać. Sądzę, że człowiek duchowy Patočki jest właśnie tym, kto umie z takiej możliwości skorzystać i w taki ruch myśli się włączyć.

Etyka pedagogiczna może być rezultatem działalności kulturalnego człowieka lub człowieka duchowego. W każdym z przypadków przybiera zasadniczo odmienny kształt. Wydaje się, że intelektualista, czyli kulturalny człowiek, łączy etykę i kształcenie w sposób, który nie może wzbudzać zastrzeżeń. Zna formalne i teoretyczne ramy, w jakich tę relację należy zgodzić z tradycją i obyczajami przedstawiać. Erudycja i elokwencja pozwalają intelektualistom na wykazanie zasadności koncepcji, które przyjmuje i wysuwa. Człowiek kulturalny rozumie też, że w swoim prywatnym życiu musi postępować zgodnie z zasadami, o których rozprawia teoretycznie. Wydaje się więc, że nic nie powinno tu wzbudzać wątpliwości. Czy jednak nie jest tak, że wśród teorii i koncepcji etycznych oraz pedagogicznych człowiek ten dokonuje wyboru, niczym klient sklepu, rozglądający się, aby znaleźć to, co w danej chwili

² M. Heidegger: *Co zwie się myśleniem?* Przeł. J. Mizera. Warszawa-Wrocław: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1999, s. 12.

może być najbardziej atrakcyjne i co najlepiej zaspokoi jego potrzeby? Czy samo stosowanie sformułowania „etyka pedagogiczna” nie wskazuje już na potrzebę odnalezienia „etykiety”, która najlepiej przedstawi poszukiwany towar? Czy towarem tym, w naszym przypadku, nie jest poczucie, że sposób, w jaki kształcimy, jest dobry, sprawiedliwy, słuszny – czyli etyczny?

Przyjęcie perspektywy „kulturalnego człowieka” prowadzi do takiej koncepcji etyki pedagogicznej, która jednak wzbudza wątpliwości. W tym ujęciu etyka pedagogiczna jest zagrożeniem. Jest niebezpiecznym sformułowaniem, ponieważ ekonomiczny, skrótowy komunikat, który zawiera, zachęca do bezwiednego uznania, że sprawy dobra i zła, sprawiedliwości i niesprawiedliwości, tego, co słuszne, i tego, co niegodziwe, mamy już za sobą, już je rozstrzygnęliśmy i wiemy, jak sobie z nimi radzić. Wystarczy tylko właściwie wybrać. Jakże często „kulturalne” nauczanie etyki pedagogicznej polega na przygotowywaniu do dokonania wyboru jednej spośród „oferowanych” doktryn etycznych, z których wszystkie są tak samo interesujące i ważne. Uczeń lub student ma tylko zdecydować, co najbardziej mu odpowiada, która z koncepcji jest zgodna z jego preferencjami. Nie chodzi już o bolesne doświadczenie dylematu, lecz o jego uniknięcie. Dlatego ostatecznie etyka pedagogiczna kulturalnego człowieka uczy nas nudy.

Odmienny charakter ma etyka pedagogiczna człowieka duchowego. Warto już na wstępie rozważania tej kwestii podkreślić, że z punktu widzenia człowieka duchowego sama nazwa „etyka pedagogiczna” nie ma tu zasadniczego znaczenia. Chodzi jedynie o to, aby nasze rozumienie dobra i zła, sprawiedliwości i niesprawiedliwości czy też konkretnego dylematu nie miało pozornego charakteru, aby było odpowiedzią na świat, wynikającą nie tylko z naszego umysłu czy dobrego wychowania, lecz także z naszego jestestwa. Rzecz w tym, że etyka pedagogiczna człowieka duchowego nie jest doktryną ani zbiorem zasad. Nie jest formalnym czy systemowym opisem rzeczywistości, lecz autentycznym wysiłkiem rozumienia sposobu, w jaki jesteśmy w świecie. Dlatego etyka ta jest nie tyle zakorzeniona w konkretnym doświadczeniu, ile jest tym doświadczeniem właśnie. Nie można jej w żaden sposób odseparować od sytuacji naszych przeżyć i doświadczeń. Etyka ta to nieusuwalna i integralna składowa naszego – ludzkiego – sposobu bycia w świecie.

W perspektywie wyznaczonej przez sens pojęcia „człowiek duchowy” – w rozumieniu, jakie temu pojęciu nadaje Patočka – etyka pedagogiczna jest obiecującym sformułowaniem, ponieważ uprzytamnia ono, że nie można o najważniejszych ideach rozprawiać poza kontekstem własnego życia. Poruszenie kwestii dobra i zła, jeśli dokonuje się tego w trybie właściwym refleksji człowieka duchowego, ma charakter wychowawczy, po prostu jest wychowaniem. Dlatego taka właśnie etyka stanowi

doświadczenie, które warto uprzytamniać przyszłym nauczycielom. Obudzenie w nich duchowości, rozumianej nie jako przeciwieństwo tego, co materialne, lecz jako odpowiedzialny, całościowy sposób bycia w świecie, może przeciwdziałać kryzysowi, którego początki dostrzegali już między innymi Friedrich Nietzsche i Edmund Husserl³. Jak widać w tradycji europejskiej, dążenie do uchwycenia swoistości kondycji człowieka nierzadko wspiera się pojęciem ducha, w tym znaczeniu, w jakim przywołał je Patočka. Jego pytanie o człowieka duchowego należy do tych wyjątkowych elementów naszej tradycji, w których to, co rzeczywiście ważne, dochodzi do głosu.

Etyka pedagogiczna, czyli w poszukiwaniu doskonałości

Warto także zwrócić uwagę na trudną historię kształtowania się etyki pedagogicznej w jej obecnym rozumieniu. Wśród wielu czynników decydującą rolę odegrały w niej dwa zjawiska charakterystyczne dla współczesności w ogóle, a szczególnie znaczące dla formowania się nowoczesnych stosunków międzyludzkich. Pierwszym jest dążenie do precyzji i konkluzywności w poznaniu, co ostatecznie przyjmuje postać specjalizacji. Drugi to wzrost podporządkowywania poznania społecznej żądzy konsumpcji, której najbardziej uchwytnym wyrazem jest roszczenie użyteczności. Oba te zjawiska można przedstawić jako zniekształcone składowe współczesnej „rozmowy ludzkości”, czyli jako zdeformowane głosy nauki i praktyki, opisane przez Michaela Oakeshotta ponad pół wieku temu, a wciąż prowokujące do refleksji⁴. Można przypuszczać, że głosy te są przejawem bezwzględnego dążenia człowieka Zachodu do doskonałości.

Przede wszystkim chodzi o specjalizacyjny charakter etyki pedagogicznej, który wynika z podporządkowania tego obszaru refleksji humanistycznej tendencji będącej proceduralnym odpowiednikiem naukowego dążenia do zawężania pola badań. Oczywiście, specjalizacja jest jednym z niezbędnych elementów funkcjonowania zarówno współczes-

³ F. Nietzsche: *To rzekł Zaratustra. Książka dla wszystkich i dla nikogo*. Przeł. S. Lisiecka, Z. Jaskuła. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1999; E. Husserl: *Kryzys europejskiego człowieczeństwa a filozofia*. Przeł. J. Sidorek. Warszawa: Fundacja „Aletheia”, 1993.

⁴ M. Oakeshott: *Poezja i jej głos w rozmowie ludzkości*. Przeł. Ł. Sommer. W: M. Oakeshott: *Wieża Babel i inne eseje*. Wybrał P. Śpiewak. Przeł. A. Lipszyc, Ł. Sommer, M. Szczubiałka. Warszawa: Fundacja „Aletheia”, 1999, s. 243–296 [pierwodruk z 1959 roku]. Na temat koncepcji kształcenia proponowanej przez Michaela Oakeshotta zob.: M. Oakeshott: *The Voice of Liberal Learning*. Indianapolis: Liberty Fund, 2001.

nej nauki, jak i cywilizacji zbudowanej na naukowych fundamentach. Jednak w kontekście etyki zamiast gwarantować ścisłość poszukiwań specjalizacja ogranicza jedynie pole interpretacyjne refleksji etycznej.

W tym kontekście „etyka pedagogiczna” miałyby oznaczać wyspecjalizowaną dyscyplinę poszukiwań naukowych, która prowadzi do wiążących, a może nawet ostatecznych ustaleń w zakresie tego, co etyczne w wychowaniu i kształceniu. Niezwykle wątpliwa jest taka koncepcja etyki pedagogicznej. Nie uwzględnia bowiem pluralizmu i otwartości, które zmieniły w XX wieku teorie epistemologiczne w sposób, jak można sądzić, już nieodwracalny. Trudno przecież dziś wyobrazić sobie powrót w samowiedzy nauki do przekonania o obiektywności i ostateczności poznania naukowego. Co więcej, marginalizacja etyki w obszarze edukacji i sprowadzanie etyki do sposobu funkcjonowania zasad i norm w życiu szkolnym nie tylko odbiega od tego, co ma miejsce w wielu środowiskach pedagogicznych, a czego nie sposób utożsamiać z jakąkolwiek standaryzacją lub regulacją, lecz także mija się z tym, co w tradycji filozoficznej rozumiemy jako wartościowe etycznie.

Można powiedzieć, że przeciwieństwem dążenia do specjalizacji jest użyteczność. Choć w historii idei nie jest to postulat nowy, to w kontekście współczesnego formowania się dyskursu społecznego przybrał niezwykle zaskakującą postać. Zdaje się, że dziś merkantylny stosunek do rzeczywistości nikogo nie zaskakuje, nawet w edukacji, czyli w sferze życia, w której z założenia liczy się coś zupełnie innego. Mamy przecież sytuację, w której już całkiem otwarcie dzieci, nawet najmłodsze, są uczone tego, że kształcenie jest sprawą opłacalności. „Warto się uczyć” – zachęcają coraz częściej rodzice i nauczyciele, „ponieważ kształcenie się to inwestycja w przyszłość”. „Chcesz coś osiągnąć, czyli zyskać, musisz teraz się wysilić”. Jeszcze wyraźniej widać to w publicznym dyskursie dotyczącym szkolnictwa wyższego; wysuwane jest tutaj roszczenie, aby wkład w edukację własną lub naszych dzieci przyniósł w przyszłości wymierne korzyści. Studia, jak coraz częściej słyszymy, mają przede wszystkim zapewnić pracę. Tymczasem wszyscy przecież pamiętamy, że w oświacie na każdym poziomie chodzi przede wszystkim o człowieka i o to, w jaki sposób odkrywa on nieustannie i w zaskoczeniu swoją własną kondycję i człowieczeństwo. Taki wysiłek edukacyjny wzniósł kulturę Zachodu na wyżyny, ale też od setek już lat stanowił przeciwwagę dla nazbyt natrętnego merkantylizmu.

Czy etyka pedagogiczna jest w stanie przeciwstawić się naporowi ekonomii? Jeśli będzie pojmowana jako paleta gotowych (do wyboru) koncepcji dobra i zła, teorii sprawiedliwości i niesprawiedliwości, to zapewne skuteczność tej obrony jest dość wątpliwa. Etyka taka zawiera co prawda odwołanie do pojęcia doskonałości, ale rozumianej jako przejaw dążenia do panowania nad światem, a to nie zachęca wcale do swobod-

nego namysłu i rzeczywiście krytycznej postawy wobec merkantylizmu. Umysł wyćwiczony tylko w akceptowaniu lub odrzucaniu, a nie w sztuce myślenia, nie uniknie paszczy tego Molocha. Jeśli jednak pojęcie doskonałości rozumieć nie jako ostateczność, która może być w naszym posiadaniu, lecz jako bodziec do podejmowania wysiłku przekraczania samego siebie i własnych ograniczeń, jeśli też pozwolić uczniom na samodzielne podejmowanie ryzyka rozumienia spraw trudnych, w tym tak zwanych dylematów etycznych, to szansa na wypracowanie oporu wobec ekonomii jest znacznie większa, mimo zaniechań i zaniechań, jakie mamy już na swoim koncie. Dlatego potrzebne jest nowe ujęcie etyki⁵ i kształcenia, które nie będzie zbudowane na biernej akceptacji etyk panujących, lecz które wprawi w ruch myślenia nasz stosunek do tego, co etyczne, i nie pozwoli na unieruchomienie tego myślenia⁶. Sparafrazuję słowa Patočki o człowieku duchowym⁷: dziś potrzebujemy etyki w drodze.

Podsumowanie

Co wynika z poczynionych rozważań? Czy umieszczenie pojęcia etyki pedagogicznej w kontekście pytania o człowieka duchowego oraz w perspektywie wyznaczonej przez kategorię rozmowy ludzkości pozwoliło na uchwycenie jakiegoś skrywanego aspektu doświadczenia pedagogicznego?

Przede wszystkim pojęcie etyki pedagogicznej może być rozumiane jako wyraz pragmatycznego i kompromisowego połączenia dwóch sfer ludzkiej aktywności: nauczania oraz troski o dobro i sprawiedliwość. Zapewne „intelektualiści” i zwolennicy ostatecznej doskonałości, wprowadzając konwencjonalne i tradycjonalistyczne formy ujmowania spraw etycznych i pedagogicznych, kierują się autentyczną troską o naszą wspólną przestrzeń życia. Wydaje się jednak, że spojrzenie na etykę pedagogiczną z perspektyw Patočki i Oakeshotta pozwala na nabranie dystansu do takiej troski. Rzeczywista troska o etykę nie polega

⁵ Na temat reinterpretacji pojęcia kształcenia i etyki zob.: P. Hogan: *The New Significant of Learning. Imagination's Heartwork*. London–New York: Routledge, 2010; R. Godoń, P. Hogan: *The Inherent Ethics and Integrity of Education*. „Kultura Pedagogiczna” 2014, nr 1, s. 55–68.

⁶ Miejsce etyki we współczesnej kulturze podlega odnawianiu w różnych obszarach. Na temat zwrotu etycznego w literaturze zob.: M. Januszkiwicz: *Kim jestem ja, kim jesteś ty? Etyka, tożsamość, rozumienie*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, 2012, s. 206.

⁷ J. Patočka: *Człowiek duchowy a intelektualista...*, s. 216.

na zdobyciu wykształcenia, lecz na jego ciągłym zdobywaniu, tak jak uczenie się nie jest zadaniem do sfinalizowania, lecz odpowiedzią na zaproszenie, które jest na stałe otwarte. Skoro dziś już rozumiemy, że kształcenie nie ma sensu, jeśli nie jest procesem nieustannym, całościowym, to być może jesteśmy też gotowi uznać etykę, która nie jest nam dana, lecz w naszym własnym wysiłku rozumienia podlega nieustannej konstrukcji⁸. Dlatego niezręczne nieco hasło: „etyka w drodze”, wydaje się dziś znów aktualne.

Choć tekst jedynie sygnalizuje problem, który dostrzegam, skupiając się na pojęciu etyki pedagogicznej, to ukazuje także historyczne osadzenie każdej etyki, niezależnie od jej orientacji. Rzecz w tym, że pojęcie etyki pedagogicznej można również rozumieć jako usiłowanie opisania i wyartykułowania doświadczenia, które czasami wyrażamy za pomocą zwrotów takich jak: „człowiek konsekwentny”, „osoba z zasadami”, w których pragniemy zwrócić uwagę na pewnego rodzaju ciągłość i prawidłowość ludzkiego życia. A pragnienie to nie jest wynalazkiem czasów najnowszych. Nie od dziś wysoko cenimy osoby, które umieją zachować zgodność słów i czynów, które w różnych momentach swej biografii zachowują życiową równowagę, egzystencjalną stabilność, nie ulegają wpływom różnorodności, niczym chorągiewka podmuchom wiatru, lecz umiejętnie kierują swoją odmiennością. W naszej kulturze takie koncepcje człowieka, w których liczy się i zmienność ludzkiego życia, i jego trwałość, są obecne od samego początku. Lektura między innymi pism Platona daje w tym zakresie do myślenia.

Dlatego sformułowanie „etyka pedagogiczna” może zawierać, i pewnie zawiera, przekaz z przeszłości, w którym nasi poprzednicy upominają się o roztropne i odpowiedzialne odnoszenie się zarówno do dobra i sprawiedliwości, jak i do wychowania i kształcenia. Odpowiedzialność w tym kontekście oznacza i troskę o innych, o ich ludzką kondycję, i pielęgnowanie własnego człowieczeństwa oraz samorozumienia. I to niezależnie od tego, jak bardzo współczesne nam mody i ideologie utrudniają przyjęcie takiej odpowiedzialności.

Na koniec zobaczymy, jak przedstawiona refleksja nad etyką pedagogiczną pozwala interpretować doświadczenie pedagogiczne. Etyka pedagogiczna jest pojęciem niewiele znaczącym, jeśli nie wskazuje na doświadczenie konkretnej osoby, zabiegającej o rozumienie samej siebie. Innymi słowy, pojęcie to nie ma najmniejszego znaczenia poza autentycznym przeżyciem, które (w sensie edukacyjnym) zmienia losy

⁸ Skarga zauważa: „W naszym filozoficznym myśleniu, nawet tam, gdzie nie było do końca wyartykułowane, to etyczne nastawienie zawsze było obecne”. B. Sk a r g a: *O znaczeniu wymiaru metafizycznego w kulturze*. W: E a d e m: *Człowiek to nie jest piękne zwierzę*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”, 2007, s. 23.

człowieka, nadając jego życiu integralny charakter. Właśnie ta właściwość relacji etyki i kształcenia powoduje, że język pedagogiki ucieka od prób wyartykułowania istoty tej relacji. Trudno przecież, unikając trywialności, wyrazić to, co obecne jest w doświadczeniu codzienności, i to każdego z nas. Im bliżej zatem jesteśmy spraw codziennych, a ważnych, uprawiając akademicką humanistykę, tym większa szansa, że doświadczenie pedagogiczne zostanie przez nas potraktowane z należytą wnikliwością i szacunkiem.

Bibliografia

- Gadamer H.-G.: *Hermeneutics, Religion, and Ethics*. Przeł. J. Weinsheimer. New Haven–London: Yale University Press, 1999.
- Godoń R., Hogan P.: *The Inherent Ethics and Integrity of Education*. „Kultura Pedagogiczna” 2014, nr 1.
- Heidegger M.: *Co zwie się myśleniem?* Przeł. J. Mizera. Warszawa–Wrocław: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1999.
- Hogan P.: *The New Significant of Learning. Imagination’s Heartwork*. London–New York: Routledge, 2010.
- Husserl E.: *Kryzys europejskiego człowieczeństwa a filozofia*. Przeł. J. Sidorek. Warszawa: Fundacja „Aletheia”, 1993.
- Januszkiewicz M.: *Kim jestem ja, kim jesteś ty? Etyka, tożsamość, rozumienie*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, 2012.
- Nietzsche F.: *To rzekł Zaratustra. Książka dla wszystkich i dla nikogo*. Przeł. S. Lisiecka, Z. Jaskuła. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1999.
- Oakeshott M.: *Poezja i jej głos w rozmowie ludzkości*. Przeł. Ł. Sommer. W: M. Oakeshott: *Wieża Babel i inne eseje*. Wybrał P. Śpiwak. Przeł. A. Lipszyc, Ł. Sommer, M. Szczubiałka. Warszawa: Fundacja „Aletheia”, 1999.
- Oakeshott M.: *The Voice of Liberal Learning*. Indianapolis: Liberty Fund, 2001.
- Patočka J.: *Człowiek duchowy a intelektualista*. W: Idem: *Eseje heretyckie z filozofii dziejów*. Przeł. A. Czycibor-Piotrowski, E. Szczepańska, J. Zychowicz. Warszawa: Fundacja „Aletheia”, 1998.
- Skarga B.: *O znaczeniu wymiaru metafizycznego w kulturze*. W: Eadem: *Człowiek to nie jest piękne zwierzę*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”, 2007.

Rafał Godoń

Ethics and Education

On Integrity of Educational Experience

Summary: The paper explores the problematic character of the relationship between ethics and education. The key concept that is analyzed and interpreted is pedagogical ethics. The author raises question on the actual meaning of the term and suggests that not every conception of pedagogical ethics can be really productive in a positive sense in the contemporary educational practice. The term is interpreted in two perspectives that derive from other philosophical concepts. The first comes from the concept of spiritual man, suggested by the Czech philosopher, Jan Patočka. The other originates from Michael Oakeshott's concept of conversation of humankind. The final part consists of some thoughts concerning the influence of ethics on understanding of educational experience.

Key words: ethics, education, educational experience, pedagogical ethics.

Rafał Godoń

Ethik und Bildung

Zur Integrität der pädagogischen Erfahrung

Zusammenfassung: Der Text ist ein Versuch, die Wechselbeziehung zwischen Ethik und Bildung zu erörtern und den Bildungscharakter der Relation hervorzuheben. Der Verfasser erklärt die Bedeutung des Begriffs „pädagogische Ethik“. Die wichtigsten Bezugspunkte sind für ihn dabei der von Jan Patočka entwickelte Begriff „spiritueller Mensch“ und ausgewählte Aspekte Michael Oakeshotts Theorie „Die Gespräche der Menschheit“. Er bemüht sich auch, die im Abendland gepflegte Tendenz, den Sinn von den menschlichen Erfahrungen zu verstecken, in denen die gebräuchliche und eingeprägte Interpretation der Wirklichkeit bedroht ist, zu erläutern. Es ist besonders in Bezug auf Bildungspraxis von Bedeutung. Die am Ende des Beitrags gezogenen Schlüsse betreffen den Einfluss der Ethik auf pädagogische Erfahrung.

Schlüsselwörter: Ethik, Bildung, pädagogische Erfahrung, pädagogische Ethik



Beata Ecler-Nocoń

Uniwersytet Śląski

Etyczne dylematy związane ze zmianą dotyczącą postrzegania ról płciowych podejmowanych przez kobiety i mężczyzn w rodzinie

W rozwój społeczeństwa bez wątpienia wpisane są zmiany. Na przestrzeni wieków rozkwit w jakiejś dziedzinie zwykle pociąga przeobrażenia w życiu społecznym. W pewnym sensie konieczność zmian wpisana jest we wszelaki rozwój, jednak równocześnie zrozumiałe jest, że przeobrażenia pociągają za sobą pytania dotyczące jakości i kierunku zmian. Jeśli zmiana dotyka sytuacji człowieka, przeobraża tę sytuację, to człowiek na nowo musi jej sprostać. Swego czasu to rozwój przemysłu przyczynił się do ewoluowania rodziny. Ogólna sytuacja gospodarcza sprawiała, że choć praca kobiet nie była godziwie wynagradzana (nie tak, jak praca mężczyzn), to stała się koniecznością, gdyż dopiero praca obojga rodziców pozwalała utrzymać rodzinę, zapewnić jej jako taki byt. Relacje rodzinne dotknął wówczas dylemat związany z potrzebami, zobowiązaniami i prawami członków rodziny.

Aby zrozumieć sens trudnych wyborów, przed którymi stanęła współczesna rodzina, zacznijmy od przywołania znaczenia, jakie przynosi samo pojęcie „dylemat”. W *Słowniku filozofii* czytamy, że dylemat to „rozumowanie polegające na przedstawieniu takich dwóch zdań, że jeśli jedno z nich jest fałszywe, to drugie musi być prawdziwe”¹. W szerszym znaczeniu – i o takie nam tu chodzi – to konieczność wyboru między dwiema (a nawet kilkoma) dostępnymi możliwościami.

Dylemat, przed którym tu stajemy, wiąże się z wyborami kobiet i mężczyzn, wyborami dotyczącymi ich ról życiowych w rodzinie i poza nią.

¹ D. Julia: *Słownik filozofii*. Przeł. K. Jarosz. Katowice: Wydawnictwo „Książnica”, 1992, s. 77.

Tradycyjna polaryzacja płciowa ustalała pewien schemat ról i zadań do wykonania. Mężczyznę i jego rolę sytuowała poza codziennością rodzinną, a kobietę lokowała w przestrzeni domu. Koniec wieku XIX i wiek XX wraz z wielką zmianą gospodarczo-kulturowo-społeczną przyniósł problem, który domaga się rozwikłania, a wpisany jest w realizowanie równości kobiet i mężczyzn z jednoczesnym uszanowaniem różnicy płciowej, a zarazem koniecznością realizowania dobra rodziny (dzieci wznrastających w teje rodzinie). Problem ów ma rozmaite częstkowe zawikłania. Na przykład, jak czytamy w *Kronice kobiet*, już przed 100 laty pracę zawodową wykonywało wiele milionów kobiet (w Niemczech aż 11 milionów)².

Praca kobiet w większości ich indywidualnych historii była życiową koniecznością. Dla niektórych kobiet stawała się szansą na podjęcie autonomicznego życia. Docenianie większej autonomii kobiet związane było z rozwojem ruchów feministycznych. XX wiek sprawił, że powoli zaczynano inaczej myśleć o możliwościach kobiety. Jednak nie zawsze, a może bardzo rzadko – przynajmniej na początku – odmienne myślenie kobiet o własnych możliwościach pociągało przeobrażenia w postrzeganiu przez mężczyzn kobiecych ról. Oznaczało to, że kobiety pracowały w domu i poza nim, a mężczyźni realizowali wciąż głównie role zawodowe. Tak też (powróćmy do przytoczonego przykładu z początku XX wieku) pracujące kobiety, mimo że weszły w sferę pozadomową, nie zostały zwolnione z obowiązków domowych. Niedziela zatem przestała być dla nich dniem odpoczynku, stała się czasem nadrabiania zaległości z tygodnia. Inaczej działało się w przypadku mężczyzn, którzy mogli w niedzielę odpoczywać. Dziś ten problem doczekał się wielu opisów w literaturze przedmiotu, choć nie znaczy to, że uzyskano ostateczne rozwiązanie tej kwestii. Przeciwnie, przez kolejne 100 lat była ona wzbogacana o coraz to nowe konteksty związane z przeobrażaniem się sytuacji i rozumieniem możliwości kobiet i mężczyzn. Sztywny podział ról, sytuujący kobietę w domu, a mężczyznę poza nim, już dawno stracił swoją aktualność, nie znalazł uzasadnienia we współczesnej praktyce społecznej. Niemniej dylemat dotyczący rodziny (mężczyzny i kobiety w rodzinie), a związany z odpowiedzią na pytanie, kto i co ma robić, wciąż frustruje wiele związków, co ciąży na samej rodzinie. Nadal też bardziej obciążona powinnościami rodzinnymi zdaje się kobieta. Rozwiązania legislacyjne przynoszą poprawę tej sytuacji tylko w pewnym stopniu. Obligatoryjną odpowiedzią na dylemat dotyczący ról nie może być również formalny podział na pół, w rozumieniu dzielenia każdej roli po połowie. Podział na pół nie łagodzi konfliktu ról między innymi dla-

² *Kronika kobiet*. Red. M.B. Michalik. Warszawa: Wydawnictwo „Kronika”, 1993, s. 456.

tęgo, że choć relacja kobiety i mężczyzny domaga się równości, różność obojga w relacji dopomina się o odrębne ich postrzeganie. Ta różność domaga się nowych aktualizacji w zakresie wybieranych i podejmowanych ról, których prosty podział na pół nie wyczerpuje i nie zaspakaja; przeciwnie, może być źródłem coraz to nowych konfliktów.

Etyczny koloryt owego dylematu wiąże się z tym, że bez wątpienia każdy wybór kobiety i mężczyzny rzutuje na bytowanie rodziny, bycie dzieci, ich rozwój oraz pozycję w rodzinie. Jeśli jest to wybór jednostkowy, wówczas waży na jednej biografii, natomiast jeżeli w podobny sposób wybiera wielu, to mamy do czynienia z problemem o wadze społecznej. Zatem dylemat dotyczący ról w rodzinie nadal czeka na salomonowe rozwiązanie.

Niniejsze rozważania będą próbą poszukiwania rozwiązania dylematu podziału ról kobiety i mężczyzny w rodzinie. Punktem wyjścia stanie się tu pokazanie mankamentów tradycyjnego podziału ról (zbudowanego na sztywnym postrzeganiu różnic między kobietą a mężczyzną), potem ukazane zostaną słabe punkty współczesnych propozycji w tymże podziale (zbudowanym na postulacie równości kobiet i mężczyzn). W końcu zaprezentowane zostanie nowe, dynamiczne ujęcie podziału ról (odwołujące się jednocześnie do równości i różnicy). To nowe ujęcie sprowadza się do algorytmicznego postrzegania ról i możliwości kobiet i mężczyzn. W celu wyjaśnienia i zobrazowania różnic w spojrzeniu na dobór ról w relacjach rodzinnych posłużę się metodą optymalizacji³, jaka stosowana jest w technice. Przyjmując matematyczną (techniczną) reprezentację relacji między osobnikami (zgodnie z przytoczonymi dalej definicjami), można pokusić się o rozważania na temat takiej organizacji współdziałania dwóch osób (tutaj: kobiety i mężczyzny), aby była ona optymalna. A oto podstawowe definicje:

x_i – i -ta cecha (możliwość kobieca);

y_j – j -ta cecha (możliwość męska);

wx_i, wy_j – wagi cech (możliwości kobiecych i męskich);

f – funkcja celu;

q – wartość funkcji celu;

Q – zbiór kompromisów.

Przykłady możliwości: empatia, racjonalność, konkretne predyspozycje, umiejętności opiekuńcze, umiejętności wychowawcze, umiejętności zawodowe, pasje itd.

³ Por. B. Ecler-Nocoń: *Wychowanie a płciowość osób w relacjach międzyludzkich z perspektywy pedagogiki personalistycznej*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2013.

W technice, aby przeprowadzić optymalizację (proces dochodzenia do rozwiązania optymalnego), konieczne są dwie rzeczy: pierwszą jest metoda optymalizacji, a drugą tzw. funkcja celu f .

Funkcja celu jest swoistym kryterium, według którego wartości dokonywany jest wybór rozwiązania lepszego lub gorszego spośród rozwiązań dopuszczalnych. Funkcja celu musi mieć zatem cechy oceniające, a więc wartość funkcji celu musi zależeć od ocenianych (porównywanych) cech, w tym przypadku cech (rozumianych jako potencjalne możliwości) kobiecych x_i i męskich y_j ; funkcję celu można zapisać jako: $q = f(x_i, y_j)$. Kluczowym problemem w optymalizacji staje się zatem wybór funkcji celu. Dalsze rozważania będą próbą rozpatrzenia trzech różnych funkcji celu, co w zamierzeniu ma doprowadzić do konkluzji na temat podejmowanych dziś w rodzinie ról.

Mankamenty tradycyjnego ujmowania ról w rodzinie w świetle metody optymalizacji

Słabe punkty tradycyjnego podziału ról w rodzinie pokazuje pierwszy z analizowanych przypadków; w funkcji celu przypisano tu znacznie różniące się wagi poszczególnym cechom (możliwościom) kobiecym i męskim. W języku humanistyki możemy powiedzieć, że ów przypadek nie uwzględnia równych praw kobiety i mężczyzny do realizowania rozmaitych potrzeb. Wróćmy jednak do analizy technicznej przypadku. Przyjmijmy, że rozważamy dwa duże zespoły działań podejmowanych przez kobietę i mężczyznę na rzecz rodziny (na działania te składają się różnorodne możliwości kobiety i mężczyzny), a określimy je ogólnie jako na przykład wychowanie dzieci (rola kobiety) i praca zawodowa (rola mężczyzny). Funkcja przyjmie zatem postać:

$$q = f(x_i, y_j) = \sum_i wx_i \cdot x_i + \sum_j wy_j \cdot y_j = \\ = wx_{praca} \cdot x_{praca} + wx_{wychowanie} \cdot x_{wychowanie} + wy_{praca} \cdot y_{praca} + wy_{wychowanie} \cdot y_{wychowanie}$$

Analizując zapis, wyjdziemy z założenia, że kobiety predestynowane są do działań związanych z wychowaniem dzieci (sfera domowa), a mężczyźni lepiej czują się w działaniu poza domem i mają większe ku temu możliwości. Zachowując proporcje pomiędzy cechami, przypisano wagi zgodnie z zależnościami:

$$wx_{wychowanie} \cong wy_{praca} \\ wx_{praca} \cong wy_{wychowanie} \\ wx_{wychowanie} \gg wx_{praca} \\ wy_{wychowanie} \ll wy_{praca}$$

Przy tak dobranych wagach efektem optymalizacji będzie rozwiązanie, w którym kobiety zostaną umieszczone li tylko w sferze domowej, a mężczyźni zostaną osadzeni w sferze pozadomowej (tu: zawodowej). Nie zmieści się w tym rozwiązaniu sytuacja, w której to kobieta ma pragnienie i możliwości, aby realizować się w sferze pozadomowej, a mężczyzna chciałby po części realizować się w domu. Zaprezentowany (teoretycznie optymalny) podział ról z góry zamyka obojgu ku temu drogę. Działanie wbrew temu modelowi spotykać się będzie ze złą oceną moralną z uwagi na fakt, że taki model uchodził będzie za najbardziej optymalny, z czym wielokrotnie mieliśmy w historii i współcześnie nadal mamy do czynienia. Na przykład z historii rewolucji francuskiej znane są sytuacje, gdy kobietom, które angażowały się na równi z mężczyznami w walkę o równość, braterstwo i wolność, odmawiano tej samej rangi. Świadczy to o tym, jak mężczyźni odbierali waleczne zmagania kobiet.

Jak pisał John W. Scott: „Ustanawiały one [kobiety – B.E.N.] fizyczne granice ciała męskiego i kobiecego. Przekroczenie progu między ogniskiem domowym a forum wiodło, w męskiej ocenie, do hermafrodytyzmu, do utraty cech wyraźnie różnicujących to, co męskie, od tego, co kobiece. Niebezpieczeństwo androgynii leżało w seksualnie niedookreślonym, a przez to potwornym ciele [...]. Kobiety zaangażowane politycznie [w karykaturach były przedstawiane] jako brzydkie, komiczne, budzące śmieszność naśladowczynie mężczyzn [...]. Kobiety w monoklach, kobiety z brodą, palące cygara, mężczyźni w spódnicach [...]. Transgresję utożsamiano z kastracją – widziano w niej zagrożenie dla wyznaczników męskości i symboli męskiej władzy, teraz utożsamianych z prawami politycznymi [...], a opartych na rozdziale sfer życia”⁴. Ta męska ironia, która kazała kobiety przedstawiać w krzywym zwierciadle, wynikała z tego – jak czytamy w tekście Scotta – że mężczyźni obawiali się oddania władzy. Władza wiąże się z panowaniem, zatem mężczyźni nie chcieli płciom przyznać tej samej rangi.

Modelu takiego – optymalnego – podziału ról nie można uznać za zadowalający, odbiera on bowiem jednej z płci przywilej równości. Z góry narzuca role, a deprecjonuje możliwości, które nie mieszczą się w przyjętym schemacie. Pomimo że wielu znanych myślicieli w historii próbowało takiemu podziałowi nadać naukowe ramy (Jan Jakub Rousseau,

⁴ J.W. Scott: *Only Paradoxes to Offer: French Feminists and the Rights of Man*. Cambridge: Harvard University Press, 1996, s. 80–81 – cyt. za: P. Werbner: *Upolitycznione macierzyństwo i feminizacja obywatelstwa: ruchy kobiece i transformacja sfery publicznej*. Przeł. K. Stańczak-Wiślicz. W: *Gender. Perspektywa antropologiczna*. Red. R.E. Hryciuk, A. Kościńska. T. 1: *Organizacja społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2007, s. 97.

Immanuel Kant, Arthur Schopenhauer czy Søren Kierkegaard⁵), dziś jest jasne, że podział ten zbudowano na takich samych stereotypach, jak tradycyjna polaryzacja rodzajów. Zatem takiż sposób realizacji działań w rodzinie w duecie płciowym, choć funkcjonalny, nie wykorzystuje wszystkich możliwości kobiet i mężczyzn. Odbiera też wzajemnej relacji obojga atrybut równości.

Mankamenty dzielenia ról „na pół” w rodzinie w świetle metody optymalizacji

Opisany tradycyjny model podziału ról w rodzinie odbierał każdej z płci przywilej (prawo) równości. W pewnej mierze doceniano różnice płciowe, ale deprecjonowano wiele możliwości i potrzeb, sytuując powinności zarówno kobiet, jak i mężczyzn wyłącznie w jednej ze sfer działania.

Rozważmy zatem drugi przypadek: dzielenie ról „na pół”. W drugim przypadku prześledźmy również dwa działania (praca zawodowa i wychowywanie – jak w przypadku pierwszym), jednakże wyrugujmy owe nierówności (w domyśle niesprawiedliwości) poprzez zrównanie wszystkich wag:

$$wX_{\text{wychowanie}} \cong wY_{\text{wychowanie}} \cong wX_{\text{praca}} \cong wY_{\text{praca}}$$

W tym przypadku efektem optymalizacji będzie sytuacja, w której wszyscy (kobieta i mężczyzna zarówno w rodzinie, jak i poza nią) będą robili dokładnie to samo. Taki sposób optymalizacji działań w duecie płciowym coraz częściej jest wprowadzany w życie i niejednokrotnie można się spotkać ze społecznym przeświadczeniem, że jest to jedyny pożądany sposób realizacji osoby ludzkiej (kobiety i mężczyzny) w relacji kobiety i mężczyzny w rodzinie. I w tym modelu kobietom i mężczyznom nadaje się z góry określone miejsce, bez możliwości wyboru. Może wydawać się, że kobieta w tym modelu koniecznie powinna dzielić urlop macierzyński z mężem (który wykorzysta urlop jako tacierzyński), niezależnie od własnych możliwości i potrzeb. Tak rozumiana optymalizacja ról zdaje się domagać sztywnego podziału w każdej najmniejszej dziedzinie życia, łamiąc tym samych kobiety i męski potencjał, faktyczne możliwości kobiet i mężczyzn, ich zamiłowania, upodobania czy preferencje.

Nie oznacza to, że przyjęcie rozwiązań dzielenia zadań „na pół” w każdym przypadku jest niedobre. W wielu rodzinach może służyć zarówno kobiecie, jak i mężczyźnie oraz ich potomstwu. Jednak w samej rzeczy

⁵ Zob. P. Allen: *Man–Woman Complementarity: The Catholic Inspiration*. „Logos” 2006, Summer, s. 90.

błędne jest założenie, iż maksymalizacja działań i możliwości w relacji między kobietą i mężczyzną w związku musi być rozwiązywana za pomocą takiego sztywnego podziału w każdym obszarze koniecznego działania.

Podział „na pół” nie uwzględnia indywidualnych możliwości kobiet i mężczyzn (w tym różnic płciowych), skupiając się na równości. Wszak nie zawsze optymalnym rozwiązaniem jest dzielenie się po połowie, wykonanie jakiejś czynności podług swoich możliwości (kobiecych lub męskich) wydaje się bowiem doskonalsze. Przykładowo, niewątpliwie i mężczyzna, i kobieta potrafią ukoić łkanie noworodka, ale często kobieta zrobi to szybciej i bardziej adekwatnie wyczuje potrzeby nowo narodzonej istoty. Niewykluczone też, że mężczyzna, z racji swoich zamiłowań kulinarnych, chętniej zajmie się niepodzielnie gotowaniem, a kobieta w tym samym związku będzie z upodobaniem malować ściany. Podział „na pół” nie uwzględnia indywidualnych możliwości, pragnień i potrzeb. Wskazany model nie honoruje osobowych różnic w potencjale, w tym różnic płciowych.

Równość i różnica – komplementaryzm integracyjny wobec współczesnych dylematów związanych z dyskursem ról płciowych

Jak widać, obrona równej godności z poszanowaniem odmienności w codziennych relacjach płciowych jest nie lada wyzwaniem. Szczególnie jeśli konstytuuje je błąd rozumowania *reductio ad absurdum*⁶, o jakim pisze Anna Grzegorzcyk. Błąd ów można sprowadzić do konkluzji: różność przy jednoczesnej równości⁷. Konkluzja ta jest konsekwencją następującego rozumowania: jeśli nierówność płciowa mężczyzny i kobiety implikuje równość (jedność) społeczną mężczyzny i kobiety ($\sim p > q$) oraz empirycznie stwierdza się ich nierówność – brak jedności społecznej ($\sim q$) – to nie ma nierówności płciowej (biologicznej) ($\sim p$). Jest to – jak pisze Grzegorzcyk – ewidentna sprzeczność logiczna, ale także sprzeczność w obrębie samego feminizmu⁸. Zdaniem Anny Grzegorzcyk, owa

⁶ O *reductio ad absurdum* w feminizmie pisze także A. Kołakowska: *Brygady politycznej poprawności*. „Rzeczpospolita” z dnia 29.01.2000 r.

⁷ Nie do końca można jednak się z tym logicznym wywodem zgodzić, jeśli chodzi o poszczególne modele relacji płciowych, w które po części wpisana jest pewna inspiracja feministyczna. Na ogół bowiem albo argumentuje się równość płci, albo ich odmienność. Z absurdem spotykamy się dopiero wówczas, gdy wpisujemy te twierdzenia w feminizm jako taki.

⁸ A. Grzegorzcyk: *Filozofia światła Edyty Stein*. Poznań: Księgarnia św. Wojciecha, 2004, s. 213.

nielogiczność w założeniu jest rozwiązywalna wyłącznie dzięki możliwości człowieka do przekraczania siebie⁹: „można by uogólnić i powiedzieć, że wszelkie paradoksy feminizmu są do pokonania jedynie na tej pozarozumowej, pozanaukowej, lecz transcendującej ludzki punkt widzenia drodze; drodze, na której zarówno mężczyzna, jak i kobieta przekraczają siebie, własne, egoistyczne »ja«”¹⁰.

Tym, co transcenduje ludzki punkt widzenia, bez wątpienia jest miłość w relacji dwu osób, miłość w nich i między nimi. W takim postrzeganiu, ugruntowanym w umiejętności dostrzegania odmienności, zmieniona zostaje perspektywa, która niweluje wspomniany paradoks. W takiej perspektywie jasne staje się, że zdania argumentujące równość wynikają z innych przesłanek niż te dowodzące różności. To człowieczeństwo implikuje równość każdej osoby ludzkiej. Jeden człowiek – w obliczu prawa – jest równy drugiemu w godności. Tu żadnej sprzeczności nie ma. Drugie zdanie mówi o tym, że ludzie są różni chociażby z uwagi na swe zewnętrzne i wewnętrzne możliwości konkretnego działania. Część tych możliwości wynika z płciowej specyfiki osób. Zatem w układaniu wzajemnych relacji należy uwzględniać specyficzne okoliczności egzekwowania równości między osobami, małżonkami, członkami rodziny. To regulujące osobowe relacje rozumowanie implikuje takie postrzeganie relacji, jakie wpisane jest w komplementaryzm integracyjny.

Podwaliny pod integracyjne postrzeganie osoby i płciowości dała żyjąca w XII wieku niemiecka mistyczka – Hildegarda z Bingen. Jednak zupełnie nowa formuła komplementarnego pojmowania relacji między kobietą i mężczyzną została wypracowywana na początku XX wieku przez takich filozofów, jak Dietrich von Hildebrand oraz Edyta Stein, a później Karol Wojtyła. To widzenie relacji między osobami różnej płci doskonale wpisuje się w personalistyczną wizję człowieka, zgodnie z którą w ontologicznym sensie każda kobieta i każdy mężczyzna są kompletni, pełni w sensie osobowym. Pełnia ta wyraża się w wolnej woli, zdolności do podejmowania działania, manifestowania swojego „chcę” w czynie. Każda osoba ludzka wyposażona jest w cały aparat kompetencji do stanowienia o sobie, co przesądza o byciu tej osoby, odczuwaniu przez nią tego bycia. To decyduje o równej randze każdego człowieka. Co to znaczy? Jak czytamy w *Słowniku filozofii*¹¹, ponad pewną nieuniknioną nierównością materialną natury ludzkiej istnieje równość wszystkich

⁹ W historii (pominiemy tu tysiące jednostkowych historii) znaleźli się mężczyźni, którzy swoją działalnością potrafili pokonać egoizm i zdobyć się na dostrzeżenie praw i potrzeb kobiet. Należą do tych mężczyzn chociażby John Stuart Mill, Alfred Adler, Wojciech Eichelberger, Jan Paweł II.

¹⁰ A. Grzegorzczak: *Filozofia światła Edyty Stein...*, s. 214–215.

¹¹ D. Julia: *Słownik filozofii...*, s. 305–306.

osób ludzkich wobec prawa obowiązującego w społeczeństwie, a jeszcze powyżej niego równość moralna, sprawiająca, że wszyscy ludzie, niezależnie od przynależności narodowej i usytuowania na szczeblach drabiny społecznej, mają, jak mówi Kant, „takie samo fundamentalne prawo do szacunku”, to znaczy do tego, aby nie zadawano im gwałtu¹².

Zatem z personalistycznego punktu widzenia równość tkwi w przypisywaniu każdej osobie ludzkiej tej samej godności, najogólniej pojmowanej jako właściwość osoby, właściwość, która pozwala osobie być celem samym w sobie, a nigdy środkiem do zdobywania celu¹³. Inaczej, każda osoba ludzka jest podmiotem własnych działań. Model komplementarny (integracyjny) ową równość płci zakłada. Założenie to, choć pozornie jasne, może nastroczać wiele trudności w realizacji. W sensie interpretacji egzekwowanie tej samej godności ludzkiej teoretycznie nie powinno przysporzać problemów. Jednak jak wiemy, właśnie nierówne traktowanie kobiet i mężczyzn w historii i we współczesności stało się zarzewiem ruchów feministycznych. Przyczyny perturbacji z domaganiem się równego traktowania kobiet i mężczyzn z uwagi na godność człowieka tkwią w dużym stopniu na przykład w mentalności ludzkiej (być może wskutek błędnych oddziaływań wychowawczych stosowanych przez kolejne pokolenia).

O stereotypach tkwiących w mentalności ludzkiej od dawien dawna (na przykład w mentalności ludzi, którzy tworzyli kulturę) celnie pisze Alice von Hildebrand: „W *Hamlecie* Williama Szekspira znalazło się często cytowane powiedzenie: »słabości, miano twoje: kobieta«. John Milton pisze, że »kobieta to piękna pomyłka«. A cóż dopiero można by powiedzieć o kobiecie, która nie jest piękna? Kant, pogrążony w jednym ze swych »obniżonych« nastrojów, pisze, że »kobieta jest mniej uzdolniona niż mężczyzna i stoi od niego niżej pod względem moralnym«. Natomiast Nietzsche z teutońską brutalnością powiada: »Idziesz do kobiet? Nie zapomnij bicza«. Z pogardą wyraża się o kobietach Artur Schopenhauer: »Kobiety to istoty dziecinne, lekkomyślne i krótkowzroczne, przez całe swoje życie są wielkimi dziećmi«. Aleksander Dumas pisze: »Zgodnie z Biblią, kobieta była ostatnim Bożym dziełem. Musiało się ono dokonać w sobotni wieczór, gdy Bóg był już wyraźnie zmęczony«¹⁴.

¹² Ibidem, s. 306.

¹³ Por. F.J. M a z u r e k: *Godność osoby ludzkiej podstawą praw człowieka*. Lublin: Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 2001.

¹⁴ A. von Hildebrand: *Przywilej bycia kobietą*. Przeł. Z. Dunian, W. Paluchowski. Poznań: Drukarnia i Księgarnia św. Wojciecha, 2008, s. 20–21. Por. W. Shakespeare: *Hamlet*. Przeł. J. Kydryński. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 1987, akt 1, scena 2; F.J. Buytendijk: *La Femme, ses modes d'être, de paraître, d'exister. Essai de psychologie existentielle*. Bruges: Les Editions

Trudność w egzekwowaniu równego traktowania związana jest również z wadliwie stanowionym prawem. Prawo może być wadliwe także z innej przyczyny, mianowicie z uwagi na brak rozeznania prawodawców we wszystkich przesłankach, na których prawo winno być stanowione. Jedną z takich przesłanek może być właśnie różnica płciowa. Jeśli bierzemy różnice płciowe (kobiece i męskie możliwości i potrzeby) w nawias, to nie możemy stanowić odrębnych (na przykład z myślą tylko o kobiecie czy z myślą tylko o mężczyźnie) założeń w prawie. Jeśli natomiast taką odrębność płciową widzimy i definiujemy, wówczas jest to fundament do tworzenia prawnych zapisów z uwagi na płć. Komplementarne ujęcie płciowości taką różność wyraźnie definiuje, ponieważ okoliczność, że każdą osobę ludzką możemy opisywać jako pełną, nie wyklucza różnic. Bez wątpienia zaś płć należy wiązać z szerszą perspektywą zmiennych czy różnic indywidualnych, płć stanowi jeden z czynników odpowiedzialnych za różnice w zachowaniu ludzi¹⁵.

Zachowanie równości osób ludzkich wymaga zintegrowania ich różności w jednym „działaniu matematycznym”. Inaczej: zintegrowanie się dwóch różności da równość. Przywołując tu język humanistyki, wyjaśnić to możemy następująco. Każda osoba ludzka jest (powinna być) równa wobec prawa. Trudność jednak sprawia powołanie uniwersalnej formuły równościowej z uwagi na specyficzne możliwości i potrzeby osób; wiodące znaczenie (choćby w sensie statystycznym) ma tutaj płć. W formule równości trzeba bowiem wziąć pod uwagę wszelkie warunki wewnętrzne i zewnętrzne, które pozwalają tę formułę w sposób uniwersalny aktualizować. Warunki te niejednokrotnie związane są z różnicą płciową i ta różnica stanowi jakby ograniczenie w przestrzeganiu równości. To ograniczenie związane z różnicą należy zatem wziąć pod uwagę. Aby było możliwe powołanie takiej – można rzec: wszechstronnej – formuły równościowej (biorącej pod uwagę różność), należy zintegrować osoby ludzkie z płciową specyfiką, aby kobiety i mężczyźni razem w integracji powołali właśnie taką formułę. Prudence Allen mówi o formule „1 plus 1 równa się 3”, co można – kontynuując tenże wywód – omówić jako: jedna osoba (kobieta) ze swoją różnością i rozumieniem równości plus druga osoba (mężczyzna) ze swoją różnością i rozumieniem równości w integracji dają równość o uniwersalnej for-

Desclee de Brouwer, 1954, s. 74, 70; F. Nietzsche: *Tako rzecze Zaratustra*. Przeł. W. Berent. Warszawa: Wydawnictwo „Bis”, 1990, s. 77; *Selection from Schopenhauer*. Ed. W.H. de Parker. New York: Chas. Scribners Son's, 1928, s. 435; N. Guterman: *A Book of French Quotations*, Doubleday Anchor. New York: Anchor, 1990, s. 327.

¹⁵ Taką interpretację proponują na przykład: E. Maccoby, C. Jacklin: *The Psychology of Sex Differences*. Stanford: Stanford University Press, 1978.

mule; innymi słowy, dają coś, co się w sposób prosty nie sumuje, a jest algorytmicznym przetworzeniem wielu danych¹⁶.

Matematyczną implikacją formuły Allen będzie sytuacja w relacji osób (kobiety i mężczyzny), w której nie nadaje się wag poszczególnym cechom (działaniom) tych osób. W technice sytuacja taka zachodzi przy tzw. optymalizacji wielokryterialnej (polioptymalizacji). Zastosowanie metody optymalizacji wielokryterialnej pozwala na poszukiwanie rozwiązania optymalnego przy różnych sprzecznych kryteriach jednostkowych (tutaj: cechach, działaniach – zatem możliwościach czy potrzebach). W metodzie tej nie występuje pojedyncza funkcja celu, lecz wiele elementarnych funkcji. W rozważanym przypadku (wychowanie dzieci i praca zawodowa) można to zapisać następująco:

$$q = f(x_i, y_j) = \begin{cases} x_{praca} \\ x_{wychowanie} \\ y_{praca} \\ y_{wychowanie} \end{cases}$$

Tak postawiony problem optymalizacyjny nie ma jednego rozwiązania optymalnego, jak to miało miejsce w przypadkach poprzednich, lecz zbiór rozwiązań optymalnych – tzw. zbiór kompromisów Q . Elementy należące do zbioru kompromisów różnią się od siebie pod względem wartości, jednakże, co ważne, każdy z tych kompromisów jest optymalny. W dwóch poprzednich przypadkach wynikiem jest konkretne optymalne rozwiązanie obowiązujące wszystkich uczestników procesu; w opisywanym przypadku rozwiązań jest wiele. Aby można było je zrealizować, należy z tego zbioru wybrać jedno konkretne rozwiązanie. Każde z tych rozwiązań bierze pod uwagę możliwości kobiety i możliwości mężczyzny, a na dodatek wiele wariantów ich życiowej sytuacji. Zaletą tego podejścia jest okoliczność, że wyboru rozwiązania można dokonać indywidualnie dla konkretnego przypadku (dla konkretnej relacji mężczyzny i kobiety, dla konkretnej rodziny) oraz rozwiązanie to można zmieniać w sytuacji zmiany uwarunkowań, przy zachowaniu optymalności każdego z rozwiązań. Jednak wypracowanie takiego optymalnego rozwiązania w konkretnej relacji kobiety i mężczyzny uwarunkowane jest ich wzajemną miłością. Tylko przez pryzmat miłości, dzięki głębokiej integracji (zjednoczeniu osób ludzkich na gruncie różnicy zawartej w płciowości) następuje odczytanie wzajemnych pragnień i możliwości. Ta wewnętrzna integracja osób różnej płci może przynieść zupełnie inne rozwiązania (optymalne, wielokryterialne) niż te, któ-

¹⁶ Zob. B. E c l e r - N o c o ń: *Wychowanie a płciowość osób...*, s. 104–125.

re dałoby się uzyskać za pomocą pobieżnego spojrzenia biorącego pod uwagę tylko kryterium równości (II model) lub wyłącznie kryterium różnic (I model).

Spróbujmy zobrazować drogę osiągnięcia tegoż innego rozwiązania – będącego wypracowanym algorytmem innym w każdej relacji, a także takim algorytmem, który nieustannie jest przedefiniowywany. Posłużę się egzemplifikacją biograficzną, która uświadamia, że przy wzajemnym nastawieniu na optymalną realizację rozmaitych celów, przy wielokryterialnym uwzględnieniu możliwości osób i warunków sytuacji możliwe jest wypracowanie takiego rozwiązania, aby miało ono właśnie atrybut optymalności dla poszczególnych osób, ich relacji oraz sytuacji (przy uwzględnieniu różnic i równości). Dalej zamieszczone zostaną dwie historyczne egzemplifikacje, które pokazują, że tam, gdzie jest szczerza wola spojrzenia z różnych perspektyw, dopracowano się swoistego algorytmu, który tłumaczy się tylko warunkami w konkretnej rodzinie. Oto przykłady:

Przykład pierwszy. W latach dwudziestych XX wieku państwo Wańkowiczowie ustalili, że Melchior Wańkowicz będzie pracował (miał ku temu możliwości zewnętrzne i wewnętrzne) i zarabiał na potrzeby całej rodziny; będzie przy tym mieszkał sam w Warszawie, co pozwoli mu przygotować się do egzaminów na studia prawnicze. W tym samym czasie żona Melchiora – Zofia (spodziewająca się drugiego dziecka) pozostanie u rodziny na wsi, co ułatwi kobiecie opiekę nad starszym dzieckiem (świeże powietrze, zdrowe jedzenie, pomoc) oraz stworzy dogodniejsze warunki zdrowotne dla niej samej. Zofia postanowiła na wsi tłumaczyć książki dla wydawnictwa, bo potrafiła, lubiła i było na nie zapotrzebowanie, a w konsekwencji mogła pomóc mężowi w utrzymaniu rodziny. Równocześnie chciała (oboje uznali, że ma ku temu możliwości) starannie dbać o rozwój córeczki, prowadzić pamiętnik dotyczący jej rozwoju. Potwierdzenie, że takie rozwiązanie na tamten czas wydawało im się optymalne z uwagi na ich możliwości, znajdujemy we wzajemnej korespondencji małżonków:

Z głęboką czcią myślę o Tobie jako o matce. Duszyczka naszego zwierzusia przekształca się pod Twoją ręką we wrażliwą duszę takiego małego człowieczka – małej dziewczynki. [...]. Jak dobrze, że jej pokazujesz pola i łąki, piękno świata Bożego, wierzę, że to nie marnuje się (Melchior Wańkowicz)¹⁷.

¹⁷ King i Królik. *Korespondencja Zofii i Melchiora Wańkowiczów 1914–1939*. Oprac. A. Ziółkowska - Boehm. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo „Twój Styl”, 2004, s. 121.

Tak bardzo się troszczę, by Twej pracy nie zmarnowali [...], bo tak bardzo cię obchodzi i tyle w nią włożyłeś i gotowam jeszcze dłużej pobiedować, bo to przecież taka godna, pyszna praca, dająca sens życiu (Zofia Wańkowiczowa)¹⁸.

Przykład drugi. Około 20 lat wcześniej małżeństwo Maryli (malarzki, poetki) i Wacława Wolskich ułożyło sprawy domowe w odmienny sposób, bacząc na swe różne możliwości i potrzeby. Małżonkowie byli rodzicami piątki dzieci, a tym, który wiele energii i czasu poświęcał ich wychowaniu, był ojciec. Dawał on czas swojej żonie – poetce i malarce – na realizację jej niezwykłych możliwości, choć i ona niezwykle troszczyła się o wychowanie religijne i moralne ich wspólnego potomstwa. Jak czytamy w dziennikach córki Maryli i Wacława – Beaty:

Od najmłodszych lat Ojciec kładł nacisk na nasze wychowanie fizyczne. Był wielkim zwolennikiem systemu księdza Kneippa, ganiał nas boso po rosie, kazał po myciu oblewać nas zimną wodą, mieć otwarte okna, spać na płaskich włosiennych poduszkach, zażywać dużo ruchu na powietrzu [...], pamiętam nasze wycieczki za miasto w kilka rodzinnych rowerów, na zawilce do Zubrzycy (wycieczki uskrzydłone radością własnej kwilącej ze szczęścia młodości)¹⁹.

Podsumowanie

Spośród wielu przemian w naszym współczesnym postrzeganiu rzeczywistości, relacji ludzkich, relacji kobiet i mężczyzn wyraźnie unaocznia się ta, która dotyczy przeobrażeń w społecznym rozumieniu równości (w sensie przynależnej osobie godności) kobiety i mężczyzny. Jednak to rozumienie nie przynosi oczywistego rozwiązania problemów w codziennych relacjach kobiet i mężczyzn. Bez wątplenia wyczerpała się formuła bezwzględnie przyporządkowująca li tylko kobiecie możliwości sferze domowej, a męskie możliwości sferze pozadomowej. Jednak rozwiązanie nakazujące dzielenie każdej roli „na pół” nie tylko zdaje się deprecjonować specyficzne płciowe potencjały, lecz także ma wymiar nakazujący podejmowanie jakichś ról bez refleksji nad faktycznymi możliwościami, potrzebami i pragnieniami kobiet i mężczyzn. Te możliwości, potrzeby i pragnienia domagają się integracji w działaniach na rzecz rodziny, w zadaniach tam podejmowanych. Taka integracja może

¹⁸ Ibidem, s. 130.

¹⁹ M. Wolska, B. Obertyńska: *Wspomnienia*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1974, s. 407.

być konstruktywną, ważną zmianą. Jednak jej aktualizacja będzie możliwa dopiero wówczas, kiedy nasze działania w rodzinie wzbogacimy o umiejętność przyjmowania perspektywy drugiej osoby; to przyjmowanie perspektywy drugiego musi cechować wzajemność.

Przyjmowanie perspektywy drugiego służy w pełni rozumieniu wzajemnych możliwości, potrzeb czy praw oraz aktualizowaniu tego rozumienia w konkretnej sytuacji. Zdolność do zachowania wieloaspektowego widzenia sprzyja wypracowywaniu nowych, zaskakujących rozwiązań w relacjach małżeńskich i rodzinnych, rozwiązań, o których wcześniej nie mogło być mowy. Niewątpliwie służą temu pewne intelektualne dyspozycje osób do wszechstronnego analizowania, szczególnie wtedy, gdy na wymóg równości nakłada się różnica płciowa. Wówczas zrozumienie różnicy domaga się równoczesnej analizy wzajemnych możliwości, ale i ograniczeń, które z tejże różnicy wypływają. Różnica sprawia, że potrzeby i oczekiwania są inne. Zrozumienie tego faktu w relacji osób niejednokrotnie zabiera wiele czasu. Jednak najistotniejsze jest transcendowanie ludzkiego punktu widzenia na drodze, na której mężczyzna i kobieta przekraczają swoje egoistyczne „ja”²⁰. Wtedy dopiero kobieta i mężczyzna doświadczają nowej jakości bytowania i widzenia, nowego rozumienia otaczającego świata. Jak to komentuje Anna Grzegorzczak, powołując się na Edytę Stein, zachodzą wówczas równoważne relacje „poznania rozumem” i „poznania sercem”. Relacja równoważności wiązałyby w pary istotowe cechy męskie i żeńskie: „zdobywanie – służenie, walka – pokojowość, przekształcenie – radowanie się stworzeniem, intelektualne opanowywanie rzeczywistości – uczestniczenie w życiu, myślenie abstrakcyjno-analityczne – myślenie całościowo-konkretne, poznanie rozumowe – poznanie duchowe”²¹.

Bibliografia

- Allen P.: *Man-Woman Complementarity: The Catholic Inspiration*. „Logos” 2006, Summer.
- Buytendijk F.J.: *La Femme, ses modes d'être, de paraître, d'exister. Essai de psychologie existentielle*. Bruges: Les Editions Desclee de Brouwer, 1954.
- Ecler-Nocoń B.: *Wychowanie a płciowość osób w relacjach międzyludzkich z perspektywy pedagogiki personalistycznej*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2013.

²⁰ A. Grzegorzczak: *Filozofia światła Edyty Stein...*, s. 204.

²¹ Ibidem.

- Grzegorzyc A.: *Filozofia światła Edyty Stein*. Poznań: Księgarnia św. Wojciecha, 2004.
- Guterman N.: *A Book of French Quotations, Doubleday Anchor*. New York: Anchor, 1990.
- Hildebrand A. von: *Przywilej bycia kobietą*. Przeł. Z. Dunian, W. Paluchowski. Poznań: Drukarnia i Księgarnia św. Wojciecha, 2008.
- Julia D.: *Słownik filozofii*. Przeł. K. Jarosz. Katowice: Wydawnictwo „Książnica”, 1992.
- King i Królik. *Korespondencja Zofii i Melchiora Wańkowiczów 1914–1939*. Oprac. A. Ziółkowska-Boehm. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo „Twój Styl”, 2004.
- Kołąkowska A.: *Brygady politycznej poprawności*. „Rzeczpospolita” z dnia 29.01.2000 r.
- Kronika kobiet*. Red. M.B. Michalik. Warszawa: Wydawnictwo „Kronika”, 1993.
- Maccoby E., Jacklin C.: *The Psychology of Sex Differences*. California: Stanford University Press, 1978.
- Mazurek F.J.: *Godność osoby ludzkiej podstawą praw człowieka*. Lublin: Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 2001.
- Nietzsche F.: *Tako rzecze Zaratustra*. Przeł. W. Berent. Warszawa: Wydawnictwo „Bis”, 1995.
- Scott J.W.: *Only Paradoxes to Offer: French Feminists and the Rights of Man*. Cambridge: Harvard University Press, 1996.
- Selection from Schopenhauer*. Ed. W.H. de Parker. New York: Chas. Scribners Son's, 1928.
- Shakespeare W.: *Hamlet*. Przeł. J. Kydryński. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 1987.
- Werbner P.: *Upolitycznione macierzyństwo i feminizacja obywatelstwa: ruchy kobiece i transformacja sfery publicznej*. Przeł. K. Stańczak-Wiślicz. W: *Gender. Perspektywa antropologiczna*. Red. R.E. Hryciuk, A. Kościńska. T. 1: *Organizacja społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2007.
- Wolska M., Obertyńska B.: *Wspomnienia*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1974.

Beata Ecler-Nocoń

The Ethical Dilemma Connected with Social Changes in Gender Roles

Summary: The modern family finds itself facing a variety of ever-changing circumstances which greatly inhibit the selection of clearly defined roles or

behaviours intent on bringing about the good of the whole family. The article describes three models which regulate the roles taken upon individuals within the family. The text defines the optimal method of creating one's own role in the family as one which would allow for the simultaneous consideration of the variety of possibilities and needs of all family members.

Key words: gender role, division of roles, social change, dilemma

Beata Ecler-Nocoń

Die mit veränderter Beurteilung der Geschlechtsrollen von Frauen und Männern in der Familie verbundenen ethischen Dilemmata

Zusammenfassung: Das 20. und 21. Jahrhunderte sind reich an Wandlungen in vielen Bereichen des Gesellschaftslebens. Diese Wandlungen müssen auch die Umwandlung der bisherigen Schemata des menschlichen Verhaltens nach sich ziehen. Mit den Umwandlungen gehen oft ethische Fragen einher, die verschiedenen Bereiche der menschlichen Existenz betreffen: die in der Gesellschaft erfüllten Rollen, deren Charakter und Faktoren, die für die Wahl einer bestimmten Rolle ausschlaggebend werden sollten. Im vorliegenden Beitrag versucht seine Verfasserin eine von den potentiellen Methoden zu zeigen, die bei der Lösung von den Problemen helfen würden, die mit den von Frauen und Männern übernommenen Rollen in der Familie verbunden sind.

Schlüsselwörter: Geschlechtsrollen, Rollenteilung, gesellschaftlicher Wandel, Dilemma



Ewa Szadzińska

Uniwersytet Śląski

Edukacyjne przygotowanie do etycznego działania na rzecz zrównoważonego rozwoju

Wprowadzenie

Ukierunkowanie rozwoju cywilizacji zgodnie z ideą zrównoważonego rozwoju jest propagowane przez organizacje międzynarodowe ONZ, UNESCO, UNICEF oraz agendy państwowe, które w tworzonych dokumentach wskazują liczne kierunki działania. Krystalizowanie się znaczenia idiomatu „zrównoważony rozwój” odnosi się do zjawisk obserwowanych na świecie w związku z doświadczanym kryzysem środowiskowym. Jego wystąpienie wynika z ingerowania przez człowieka w środowisko przyrodnicze, co wywołuje trudności technologiczne i gospodarcze w życiu ludzi. Złożoność problemów, które muszą być rozwiązane przez społeczności, wymaga międzynarodowej współpracy zmierzającej do przezwyciężenia kryzysu w środowisku przyrodniczym i społecznym. Przygotowanie ludzi do podejmowania działań zgodnych z zasadami zrównoważonego rozwoju nie jest możliwe bez odpowiedniej edukacji.

Oczekiwanie społeczne, że edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju przyczyni się do wprowadzenia korzystnych zmian w ludzkim życiu, wymaga wskazania istotnych cech takiej edukacji oraz składników wyróżniających ją spośród innych modeli edukacji.

W niniejszym artykule przedstawiam sens idei zrównoważonego rozwoju i związanych z nią wartości społecznych, od których zależy budowanie modelu edukacji. Następnie opisuję wybrane aspekty edukacji, które mają znaczenie w przygotowaniu społeczeństwa do działania zgodnie z zasadami zrównoważonego rozwoju.

Idea zrównoważonego rozwoju i jej znaczenie w edukacji

W interdyscyplinarnej dyskusji dotyczącej zrównoważonego rozwoju najczęściej ujmuje się go jako:

- zależność i wzajemne uwarunkowania ochrony środowiska, wzrostu ekonomicznego i rozwoju człowieka (zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i w wymiarze społecznym);
- trwały sposób zaspokajania potrzeb ludzi w teraźniejszości bez ryzyka, że przyszłe pokolenia nie będą mogły zaspokajać swoich potrzeb;
- zapewnienie wszystkim żyjącym dziś ludziom i przyszłym pokoleniom dostatecznie wysokich standardów ekologicznych, ekonomicznych i społecznych, społeczno-kulturowych w granicy naturalnej wytrzymałości Ziemi, przy zastosowaniu zasady sprawiedliwości wewnątrzpokoleniowej i międzypokoleniowej¹.

W ogólnym zarysie realizowanie wzorca działania społecznego powinno zapewnić ludziom zdrowe, godne życie przejawiające się w dobrym samopoczuciu. Przeżywanie życia zależy od procesów zachodzących w naturalnych ekosystemach podtrzymujących życie na Ziemi oraz od różnorodności biologicznej. Procesy zachodzące w tym ekosystemie spełniają ważne funkcje: zaopatrzeniową (służą zaopatrzeniu w żywność, paliwo), regulacyjną (służą zmniejszaniu powodzi, zapylaniu), kulturową (służą rekreacji, doświadczaniu stanów duchowych)². O zapewnieniu ludziom odpowiednich warunków życia decydują społeczne, gospodarcze decyzje. Zaspokojenie podstawowych potrzeb ludzi oraz zapewnienie dobrych relacji między nimi stworzy ludziom szanse rozwoju.

Wynikiem poszukiwania istoty zrównoważonego rozwoju są koncepcje filozoficzne, w których dominują następujące aspekty:

1. **Aspekt ekonomiczny.** Zwraca się uwagę na konieczność racjonalnego postępowania człowieka w korzystaniu z zasobów naturalnych w celu zapewnienia komfortu życia. Wskaźnikiem ekonomicznym jest wzrost gospodarczy, który oznacza ciągłe innowacyjne poszukiwania wydajnych rozwiązań technicznych, technologicznych sprzyjających gospodarowaniu i wzrostowi dobrobytu ludzi.

¹ Por. *Zrównoważony rozwój - debiut naukowy 2013*. Red. T. Jemuczura, H.A. Kretk. Racibórz: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, 2013; Z. Hull: *Filozofie zrównoważonego rozwoju*. W: *Zrównoważony rozwój. Od utopii do praw człowieka*. Red. A. Papuziński. Bydgoszcz: Oficyna Wydawnicza Branta, 2005, s. 58.

² Ch.J. Krebs: *Ekologia. Eksperymentalna analiza rozmieszczenia i liczebności*. Przekł. A. Kozakiewicz, M. Kozakiewicz, J. Szacki. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 2011, s. 558-562.

2. **Aspekt ekologiczny.** Dostrzegana jest konieczność ochrony przyrody, szczególnie bioróżnorodności oraz naturalnych zasobów Ziemi. Wskaźnikiem ekologicznym jest zdrowotność ekosystemu, który wykazuje zdolność do radzenia sobie z problemami wywołanymi przez czynniki fizyczne, rozwój technologiczny, działania człowieka.
3. **Aspekt społeczny.** Podkreśla się wartość współdziałania ludzi w celu zapewnienia dostępu do podstawowych dóbr. Wskaźnikiem społecznym jest sprawiedliwość społeczna, która wymaga ograniczenia korzystania z zasobów przyrody³.

Sens idei zrównoważonego rozwoju można wyrazić w stwierdzeniu, iż realizowanie działań społecznych zgodnych z tą ideą może zapewnić ludziom zdrowe i godne życie. Jakość życia jest gwarantowana przez równowagę między wzrostem gospodarczym a stanem ekosystemów. Przejawia się ona w zdrowym i estetycznym środowisku, środowisko takie zaś jest zdecydowanie ważniejsze niż komfort życia wyznaczony przez poziom konsumpcji i posiadanie dóbr materialnych. Zapewnienie wysokiej jakości życia wszystkim ludziom na Ziemi wymaga udostępnienia im podstawowych dóbr. Osiągnięciu tego celu służy oszczędne wykorzystanie surowców, energii oraz regulowanie ilości odpadów. Człowiek jako istota społeczna potrzebuje dobrych relacji z innymi. Liczy się solidarność, która wymaga ograniczania korzystania z zasobów przyrody, środowiska tak, aby inni ludzie także mogli zaspokoić swe potrzeby. W życiu społecznym należy zmniejszać, eliminować biedę, zapóźnienia cywilizacyjne przez równoważenie wymagań ekologicznych i ekonomicznych.

Do działania na rzecz realizacji idei zrównoważonego rozwoju w społeczeństwie, tzn. **godnego życia w środowisku społecznym, przyrodniczym i technicznym**, powinna przygotowywać edukacja formalna oraz nieformalna. Ważna dla urzeczywistnienia wartości uznawanych za podstawę zrównoważonego rozwoju jest świadomość kolejności zdarzeń wskazana przez Andrzeja Grzegorzcyka: najpierw należy opisać pożądany, oczekiwany stan rzeczy, a dopiero potem można podjąć działania, które umożliwią ludziom przeżywanie wartościowych stanów⁴. Rozróżnianie tychże stanów rzeczy – odróżnianie stanu pożądanego od realnego – jest ważne w wyborze lub tworzeniu odpowiednich dla tychże stanów działań edukacyjnych.

³ Por. A. P a p u z i ń s k i: *Filozoficzne aspekty zrównoważonego rozwoju – wprowadzenie*. „Problemy Ekorozwoju” 2006, vol. 1, nr 2, s. 27; Z. H u l l: *Filozofie zrównoważonego rozwoju...*

⁴ A. G r z e g o r z c y k: *Życie jako wyzwanie. Wprowadzenie w filozofię racjonalistyczną*. Wyd. 2. popr. Warszawa: Wydawnictwo IFIS PAN, 1995, s. 92-108.

Koncentruję uwagę tylko na opisie pożądanej wizji społeczeństwa funkcjonującego zgodnie z zasadami zrównoważonego rozwoju, której podstawą są wartości. Kryterium wyróżnienia wartości⁵ zrównoważonego rozwoju stanowi przyrodnicze i społeczne środowisko życia człowieka.

Wartości przyrodnicze są analizowane, respektowane w toku działalności dotyczącej ochrony przyrody w postaci wiedzy o zjawiskach, procesach potrzebnych w realizowaniu zrównoważonego rozwoju gospodarczego. Opis tych wartości odwołuje się do stwierdzenia, iż przyroda nie jest naturalnym środowiskiem życia człowieka, lecz dopiero zbudowane/utworzone przez człowieka cywilizacje, w tym sposoby gospodarowania naturalnymi zasobami Ziemi, są uznawane za część przyrody⁶.

Do **wartości społecznych** zrównoważonego rozwoju zalicza się solidaryzm, egalitaryzm, odpowiedzialność, sprawiedliwość wewnątrzpokoleniową i międzypokoleniową. Charakterystyka tych wartości w pracach dotyczących zrównoważonego rozwoju opiera się na wskazaniu tych cech zbiorowego życia społecznego, które dotyczą zagrożeń zdrowia i/lub życia ludzi z powodu kryzysu ekologicznego. Dalej przedstawię ogólną charakterystykę tychże wartości ważnych w edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju.

W **solidaryzmie społecznym** ważne jest dbanie o wspólnotę interesów jednostek, grup społecznych, państw na arenie międzynarodowej, zwłaszcza w warunkach zagrożenia kryzysem ekologicznym. Solidarność z innymi ludźmi to wartość, która przejawia się w odczuwaniu powinności w stosunku do drugiego człowieka. Skoro najważniejsze jest życie w każdej postaci, to konieczny staje się szacunek dla wszelkiego życia i ludzka solidarność.

Egalitaryzm społeczny wymaga zapewnienia wszystkim równych szans udziału w rozwoju, przede wszystkim przez zaspokojenie podstawowych potrzeb najbiedniejszych ludzi na świecie i zapewnienie wszystkim odpowiednich warunków dla zachowania zdrowia.

Sprawiedliwość jest wartością, której urzeczywistnienie w społeczeństwie decyduje o stosunkach międzyludzkich. Autorzy opisów idei zrównoważonego rozwoju odwołują się do powszechnie uznawanego znaczenia sprawiedliwości; sprawiedliwość taka oznacza, że każdy człowiek żyjący w społeczeństwie uważa za sprawiedliwe: równość szans, zaspokojenie minimalnych potrzeb życiowych i możliwość uczestnictwa

⁵ Wartość to stan rzeczy lub cecha stanu rzeczy, jeżeli ludzie przejawiają wobec nich pozytywne odczucia i starają się je uwzględnić w swym postępowaniu.

⁶ Por. E. Symonides: *Ochrona przyrody*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2007.

w życiu społecznym⁷. Ważne jest dookreślenie tej wartości. Sprawiedliwość przejawia się w takich postawach i zachowaniach, które zapewniają odpowiednie regulowanie stosunków społecznych oraz dzielenie wytwarzanego dobra materialnego i kulturowego⁸.

Do istotnych wartości społecznych zalicza się również **odpowiedzialność**. Poczucie odpowiedzialności (moralnego obowiązku wobec świata i przyszłych pokoleń) wynika z uznawanych przez człowieka wartości wewnętrznych (sumienia). W urzeczywistnianiu idei zrównoważonego rozwoju istotna jest odpowiedzialność za środowisko. Człowiek powinien zdawać sobie sprawę ze swojej centralnej pozycji w ewolucji naszej planety. Świadomość takiej pozycji skutkuje przyjęciem odpowiedzialności za środowisko przyrodnicze. Oznacza to wyrzeczenie się używania siły wobec środowiska przyrodniczego. Brak odpowiedzialności i nadużywanie zasobów naturalnych wynika z braku trafności oceny niebezpieczeństwa dla życia ludzi.

Przedstawiony ogólny opis wartości jest zgodny z uznawanymi za godne zaufania teoriami etycznymi (formalizmem, utylitaryzmem, etyką cnoty, etyką miłości bliźniego, etyką umowy społecznej, koncepcją praw moralnych), a przede wszystkim z zasadą roztropności sformułowaną przez Jacka Hołówkę. Zasada roztropności oznacza wytyczanie własnej drogi postępowania przez odwoływanie się do zaleceń różnych teorii, odszukiwanie wpływających z nich ograniczeń dla realizowania życiowych celów oraz stawianie sobie wymagania bycia przyzwoitym człowiekiem. Dobrym przykładem zastosowania zasady roztropności jest opis sprawiedliwego dzielenia się przedstawiony przez Andrzeja Grzegorzczyka. Autor ten stwierdził, iż sprawiedliwość w aspekcie dystrybucyjnym oznacza równość rozdziału czegoś względem jakiegoś aspektu życia. Grzegorzczyk wyróżnił następujące możliwości sprawiedliwego dzielenia:

- wszyscy otrzymują tyle samo bez względu na cokolwiek;
- wszyscy otrzymują równe szanse w sytuacji przyjętej za wyjściową;
- rozdział jest proporcjonalny do uzdolnień;
- rozdział jest proporcjonalny do włożonego wysiłku;
- rozdział jest proporcjonalny do osiągniętego rezultatu;
- rozdział jest proporcjonalny do potrzeb (rozsądnie ocenianych)⁹.

⁷ Por. E. Szadzińska: *Proces kształcenia ukierunkowany na wartości społeczne*. W: *Edukacja globalna. Polskie konteksty i inspiracje*. Red. M. Kuleta-Hulboj, M. Gontarska. Warszawa: Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2015, s. 133–135.

⁸ J. Hołówka: *Etyka w działaniu*. Warszawa: Prószyński i S-ka, 2001, s. 295.

⁹ A. Grzegorzczyk: *Etyka w doświadczeniu wewnętrznym*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX, 1989, s. 220.

Znajomość tychże możliwości dzielenia się oraz świadomość wartości powinna być wykorzystywana w podejmowaniu decyzji w konkretnej sytuacji.

Opowiedzenie się za realizowaniem działań zgodnie z zasadami zrównoważonego rozwoju jest realistycznym podejściem do oczekiwań społecznych ze względu na możliwości sprostania im przez konkretne osoby. Można zwracać uwagę na sens działań i ograniczenie ich realizowania. Dostrzeżenie, uznanie zmienności kryterium wyboru wartości w zależności od sytuacji pozwala na przygotowanie ludzi do podejmowania etycznych decyzji.

Wymienione wartości mogą być podstawą ukierunkowania edukacji; w kolejnej części artykułu przedstawię różnicowanie edukacji z uwagi na przyjmowane założenia, uwarunkowania społeczne i strategie edukacyjne.

Charakterystyka edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju

Międzynarodowe organizacje ONZ i UNESCO podkreślają wagę odpowiedniej edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju. Najczęściej edukację na rzecz zrównoważonego rozwoju określa się jako:

- edukację, która umożliwi uczącemu się zdobywanie umiejętności, wiedzy i przymiotów zapewniających mu trwały rozwój;
- edukację jednakowo dostępną na wszystkich szczeblach i we wszelkich społecznych kontekstach (rodzinnym, szkolnym, zawodowym, lokalnym);
- edukację budującą odpowiedzialność obywatelską i promującą demokrację przez uświadomienie jednostce jej praw i obowiązków;
- edukację opartą na zasadzie nauki przez całe życie;
- edukację wspierającą równomierny rozwój jednostki¹⁰.

Wymienione ujęcia są komplementarne, ponieważ odnoszą się do różnych aspektów edukacji dostosowywanych do zmieniających się modeli rozwoju społeczno-gospodarczego. W ciągu ostatnich 50 lat edukacja uznana za kluczową strategię społeczną wspomagającą kształtowanie się modelu rozwoju społeczno-gospodarczego na rzecz zrównoważonego rozwoju doprowadziła do utworzenia programów: edukacji ekologicznej, edukacji środowiskowej, edukacji obywatelskiej (dla demokracji), edukacji międzykulturowej, edukacji globalnej.

W niektórych krajach, na przykład w Wielkiej Brytanii, programy te wprowadzono w edukacji formalnej (w szkołach i na uniwersytetach)

¹⁰ Dekada edukacji na temat zrównoważonego rozwoju. <http://www.unesco.pl/edukacja/> [dostęp: 11.02.2014].

oraz w edukacji nieformalnej (w organizacjach pozarządowych)¹¹. W sytuacji realizowania programów w ramach edukacji formalnej zaleca się, by:

- opracować program nauczania, w którym tematyka zrównoważonego rozwoju będzie potraktowana poważnie;
- dostarczyć wystarczająco dużo informacji o koncepcjach ekologicznych i współzależnościach występujących w środowisku naturalnym;
- dać osobom uczącym się możliwość wykształcenia wrażliwości na środowisko naturalne i poczucia sprawczości;
- umożliwić osobom uczącym się rozwinięcie zdolności analitycznych i badawczych oraz umiejętności związanych z podejmowaniem działań obywatelskich.

Edukacja formalna wspomagana przez edukację nieformalną przygotowuje uczniów do tego, co dopiero nastąpi, na przykład dalszej nauki, szkolenia zawodowego, pracy. Z perspektywy idei zrównoważonego rozwoju oznacza to, że nacisk położony na kształtowanie umiejętności krytycznego myślenia, prowadzenia dialogu i debaty (z podkreśleniem, że uczenie się, partycypacja społeczna i podejmowanie decyzji na kolejnych etapach życia są procesami ciągłymi i nieustającymi) powinien być co najmniej tak duży, jak nacisk położony na zdobywanie wiedzy. Wówczas edukacja przynosi najlepsze rezultaty. Paul Vare i William Scott stwierdzają, że pomocne jest myślenie o dwóch komplementarnych podejściach: „edukacji dla zrównoważonego rozwoju 1” i „edukacji dla zrównoważonego rozwoju 2”.

Edukacja dla zrównoważonego rozwoju 1 to głównie przekazywanie treści i informacji; edukacja ta zakorzeniona jest w codziennej praktyce i dostarcza wskazówek dotyczących zmiany zachowania i sposobu myślenia o tym, jak obecnie żyjemy. Z kolei edukacja dla zrównoważonego rozwoju 2 jest zorientowana na dialog i debatę, skupia się na zagadnieniach kontrowersyjnych i rozwija u osób uczących się umiejętność krytycznego myślenia oraz zdolność dokonywania mądrych wyborów w obliczu złożonej i niepewnej przyszłości¹².

Obecnie w Polsce dominuje edukacja środowiskowa przygotowująca uczniów do zdobywania umiejętności niezbędnych do poprawy stanu środowiska oraz tworzenia nowych wzorców zachowań, kształtowania postaw, przekonań jednostek, grup i społeczeństw; nowe wzorce zacho-

¹¹ P. Vare, W. Scott: *Education for Sustainable Development: Two Sides and an Edge*. London: Development Education Association, 2008.

¹² P. Vare, W. Scott: *Learning for a Change: Exploring the Relationship between Education and Sustainable Development*. „Journal of Education for Sustainable Development” 2007, no. 1(2).

wań i postaw mają uwzględniać troskę o jakość środowiska¹³. Ten rodzaj edukacji w typologii brytyjskiej odpowiada zatem edukacji typu 1, skoncentrowanej na zmianie ucznia. Coraz większą uwagę kieruje się jednak na edukację, w której zdobywa się wiedzę o powiązaniach zagadnień ekonomicznych, społecznych, politycznych i ekologicznych oraz przygotowującą uczniów do funkcjonowania w społeczeństwie globalnym¹⁴. Stwarzane są podwaliny do rozwijania edukacji typu 2 – skoncentrowanej na zmianie społecznej.

Przychylam się do opinii, iż edukację na rzecz zrównoważonego rozwoju w znaczeniu edukacji typu 2 można uznać za edukację obywatelską opartą na wiedzy, umiejętnościach i otwartości umysłu, zaangażowaniu społecznym w codzienne sprawy wydarzające się w rodzinie, społeczności lokalnej, miejscu pracy, w szeroko pojmowanym społeczeństwie. Krytyczna analiza społeczna i aktywne zastanawianie się nad możliwością zmiany zachowania są niezbędnymi umiejętnościami obywatelskimi, przy założeniu, że społeczeństwa mogą efektywnie tworzyć się na nowo. Jeśli chcemy umożliwić wszystkim ludziom na świecie życie na odpowiednim poziomie, życie o akceptowalnej jakości, to należy znaleźć sposób, aby wprowadzić w szkołach tego typu kształcenie.

Edukacja formalna jest uznaną instytucjonalną formą kształcenia w każdym uczącym się społeczeństwie oraz odgrywa kluczową rolę we wspieraniu osób w zdobywaniu szerokiej wiedzy i umiejętności rozwijanych w późniejszym życiu¹⁵. Doceniając rolę szkolnej edukacji dla zrównoważonego rozwoju, należy podkreślać wartość szacunku dla innych ludzi, w tym dla przyszłych pokoleń, szacunku dla różnic i różnorodności oraz środowiska naturalnego, które zamieszkujemy i którego potrzebujemy. To nastawienie koresponduje z następującymi założeniami edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju:

- u jej podłoża leżą wartości społeczne;
- jest interdyscyplinarna i holistyczna;
- jest krytyczna, zorientowana na rozważanie zagadnień;
- korzysta z różnorodnych metod nauczania;
- jest partycypacyjna (motywuje uczniów do aktywnego uczestnictwa w procesie uczenia się);
- daje się zastosować w codziennym życiu;

¹³ Przez edukację do zrównoważonego rozwoju. Narodowa Strategia Edukacji Ekologicznej. Warszawa: Ministerstwo Środowiska, 2001.

¹⁴ Por. K. Jaksikowa, E. Pająk-Ważna, M. Klarenbach: *Edukacja globalna w Małopolsce. Podmioty – praktyki – konteksty*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Implus”, 2015.

¹⁵ Por. A. Wiłkomirska: *Wiedzieć i rozumieć aby być obywatelem. Studium empiryczne*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2013.

- uwzględnia uwarunkowania lokalne (ma istotne znaczenie dla danej grupy odbiorców)¹⁶.

Realizowanie edukacji opartej na takich założeniach wymaga respektowania kolejności zdarzeń. Najpierw powinno wystąpić zaznajomienie się z opisem oczekiwanego stanu świata zbudowanym na wartościach społecznych (o czym już pisałam na s. 119 artykułu). Następnie należy utworzyć nowe, dotychczas nieznanne wzorce działania, które umożliwią ludziom przeżywanie pożądaných stanów. W przygotowaniu ludzi do etycznego działania warto zwrócić uwagę na przeżycia o charakterze witalnym oraz duchowym. Andrzej Grzegorzczuk zalicza do cennych stanów witalnych takie przeżycia, od których zależy nasze życie biologiczne i ekspansja w otaczającym świecie. Do cenionych przeżyć należą stany bezinteresowne nazywane duchowymi, które wzmacniają, poprawiają jakość naszego życia¹⁷. W procesie edukacji znaczenie ma poznawanie działań umożliwiających przeżywanie stanów, od których zależy jakość naszego życia. Za istotne więc uznałam wskazanie w tym artykule składników, od których zależy urzeczywistnianie wartości.

Wybrane aspekty procesu edukacji przygotowującej do etycznego działania

Do podstawowych działań edukacyjnych zalicza się opanowanie wiadomości i umiejętności, które są elementem postaw oraz kompetencji. Jednak nadrzędnym celem edukacji jest rozwój systemu wartości osób uczących się. Zgodnie z taką hierarchią, w procesie edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju ważniejsze od opanowania wiadomości czy umiejętności jest rozwinięcie **zdolności do podejmowania etycznych decyzji oraz realizacja wartości**. Zdaję sobie jednak sprawę, że w pierwszej kolejności następuje poznawanie rzeczywistości i konstruowanie wiedzy, a dopiero później oceniany jest jakiś stan rzeczy. Cennym efektem edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju jest działanie, w którym ujawniają się wartości zaakceptowane przez człowieka. Przez realizowanie wartości człowiek kształtuje swój sposób istnienia.

W pedagogice wartości są ujmowane we wzorcu osobowym. Urszula Morszczyńska terminem „wzorzec osobowy” nazywa „zestaw, układ norm nakazujących (zalecających) realizację wartości możliwych”¹⁸.

¹⁶ P. Vare, W. Scott: *Learning for a Change...*, s. 119.

¹⁷ A. Grzegorzczuk: *Życie jako wyzwanie...*, s. 92-108.

¹⁸ U. Morszczyńska: *Normy w pedagogice. Aksjologiczne i metodologiczne wyznaczniki statusu zdań o powinnościach*. Kraków: Wydawnictwo Akademickie, 2009, s. 330.

W określaniu wzorca osobowego istotne znaczenie mają **wartości duchowe** oraz – dopełniające je – **wartości witalne**; wartości duchowe i witalne przysługują wyłącznie osobie, jej działaniom i intencjom. Na podstawie wzorca osobowego ustala się cechy i zachowania *homo cooperativus*, czyli człowieka zdolnego do współpracy i bezinteresowności. O takich zachowaniach człowieka decyduje jego zdolność do empatii, współczucia i współodczuwania – wczuwania się w sytuację innych ludzi. Dzięki tej zdolności człowiek rozwija uczucie miłości *caritas* do innych osób¹⁹.

Oprócz wymienionych cech we wzorcu osobowym dotyczącym edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju istotne znaczenie ma umiejętność współpracy oraz współdziałania. Holger Rogoll wskazuje, iż podejmowanie współpracy jest uznawane za pomocne w osiągnięciu celów odległych. Tylko wtedy, gdy podejmuje się działania po to, by wiodło się dobrze ludziom z otoczenia, można otrzymać od nich pomoc. Współpraca zapewnia ludziom wyższy poziom szczęścia i bezpieczeństwa; ustalone normy społeczne sprzyjające myśleniu o wspólnocie, a nie myśleniu ukierunkowanemu jedynie na cel indywidualny służą realizacji tego celu. Pożądane jest wspieranie kooperacji przez podtrzymywanie dobrych obyczajów, konstruowanie systemów prawnych. Treść celów edukacji zawiera opis cech osobowych jednostek uczących się; chodzi tu o takie cechy, jak: odpowiedzialność, wrażliwość, refleksyjność, zdolność utrzymania równowagi wewnętrznej, oraz umiejętności (między innymi rozwiązywania problemów, podejmowania decyzji, innowacyjnego działania, korzystania z informacji).

W zakres edukacyjnego przygotowania uczniów do działania na rzecz zrównoważonego rozwoju wchodzić ćwiczenia służące kształtowaniu umiejętności poznawania oraz oceniania. Oba procesy są z sobą powiązane. Ponieważ wypowiedzi oceniające należą do aktywności poznawczej, aby ocenić pewien stan rzeczy, wykorzystujemy zdolności poznawcze. Treść wypowiedzi oceniających zawiera pojęcia, które są składnikami wiedzy.

Każdy z wymienionych zakresów edukacyjnego przygotowania uczniów do działania na rzecz zrównoważonego rozwoju odnosi się do uznawanych strategii edukacyjnych. Oto one²⁰:

1. **Strategia informacyjna.** Poznawanie pojęć występuje w treściach przedmiotowych w toku czynności opisu zjawisk, zdarzeń, co w przypadku zrównoważonego rozwoju obejmuje opis życia biolo-

¹⁹ H. Rogoll: *Ekonomia zrównoważonego rozwoju. Teoria i praktyka*. Przeł. J. Gilewicz. Poznań: Zys i S-ka, 2010.

²⁰ Por. F. Bereźnicki: *Dydaktyka kształcenia ogólnego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2001.

- gicznego/przyrodniczego, następnie antropologicznego, psychologicznego, społecznego, gospodarczego, ideologicznego i kulturowego.
2. **Strategia problemowa.** Tworzone struktury, hierarchia pojęć są istotne w rozwiązywaniu problemów i uwzględniają treści trzech aspektów rozwoju:
 - aspekt ekologiczny - wiedza o zagrożeniach;
 - aspekt ekonomiczny - podwyższanie kwalifikacji, pomnażanie „kapitału ludzkiego”;
 - aspekt społeczno-kulturowy - zwiększenie równości szans społecznych, podniesienie jakości życia i dbałości o zdrowie.
 3. **Strategia eksponująca wartości;** ich dostrzeżenie i przeżywanie. Andrzej Grzegorzcyk zdefiniował ocenę jako przeżycie ujawniające się przez odczucie emocji, słowne wyrażenie osądu intelektualnego, pragnienie cennego stanu albo kontaktu z cenioną rzeczą, podjęcie decyzji o wyborze albo dążeniu do celu, rozpoczęcie działania, by osiągnąć cenny stan rzeczy²¹. Konkretne zachowanie, na przykład sprawiedliwe, zależy od charakteru struktury poznawczej, jaką są przekonania o podobieństwie podstawowych zdolności poznawczych, emocjonalnych, ruchowych ludzi. Dostrzeżenie podobieństw prowadzi do wzbudzania motywacji do troszczenia się o każdego. Sprawiedliwość ma zatem wymiar globalny. Warunkiem decydującym o społecznym uznaniu jakiejś sytuacji edukacyjnej jest dostrzeżenie w niej wartości istotnych dla wychowanka. Oznacza to, że z wartości istniejących obiektywnie wychowankowie mogą tworzyć w danej sytuacji wartości subiektywne. Angażując się w realizowane zadania, mogą nadawać wartość przedmiotom i ludziom. Uczniowie uznający te wartości za wartości osobiste mogą podlegać wewnętrznej przemianie. Ten jednostkowy, podmiotowy charakter oceniania w każdej sytuacji społecznej kieruje uwagę na proces, w którym jednostka uznaje za wartościowe opanowane wiadomości i umiejętności. Dopiero po uznaniu przez uczniów znaczenia tych wiadomości i umiejętności możliwe staje się wykorzystanie ich w ocenianiu.
 4. **Strategia działaniowa.** Istotnym wyzwaniem dla edukacji jest przygotowanie osób uczących się do działań zbiorowych. O ich odrębności względem działań indywidualnych świadczy fakt uczestnictwa jednostki w strukturach społecznych bez względu na jej własne przekonania i wartościowanie. Z ogólnej charakterystyki działań zbiorowych wynika, iż są one podejmowane przede wszystkim w celu osiągnięcia wartości witalnych (walka o przetrwanie, obrona własnego bytu, ekspansja). Etyczne postępowanie jest ważne o tyle, o ile przyczynia się do zaspokojenia podstawowych potrzeb jednostki.

²¹ A. Grzegorzcyk: *Etyka w doświadczeniu wewnętrznym...*, s. 77.

Oznacza to konieczność podejmowania przez jednostkę decyzji zgodnie z jej własną skalą wartości, a nie na podstawie wyobrażenia tego, co preferuje zbiorowość. Aby wprowadzić zmiany społeczne, trzeba znać uwarunkowania ich powstawania²². Oprócz nich kluczowe znaczenie ma podmiotowa decyzja jednostki o podjęciu działania oraz jej przemiana wewnętrzna, następująca wtedy, gdy osoba jest przekonana o sensie swego działania. Taka przemiana wyraża się w dostrzeganiu związków pomiędzy własnym życiem a życiem innych ludzi i przyrodą. Jest to możliwe dzięki metodom edukacyjnym opartym na hermeneutycznym kole poznania, w których kontakt ucznia z otaczającym go światem prowadzi do ukształtowania systemu wartości ucznia. Mieczysław Sawicki opisał koło hermeneutyczne, na którym są oparte metody edukacyjne, następująco: uczeń doświadcza rzeczywistości, gdy otwiera się intencjonalnie na otaczający go świat i interesuje się nim; to, z czym uczeń się styka, zapada w jego nieświadomość, wzbudzając silne przeżycia emocjonalne. Takie zdarzenie pozwala jednostce uczącej się odczuć, że coś istnieje, zatem może stać się dla niej piękne, niezwykle, zagadkowe, nieoczekiwane, tajemnicze²³. Przejawem chęci poznania czegoś, zainteresowania się czymś są pytania wskazujące, że osoba chce nazywać to, co zaistniało. Nazwy stają się instrumentem służącym przywołaniu tego, czego się doświadczyło. Dzięki przyporządkowaniu nazw do rzeczy i zjawisk osoba ma poczucie, że wie, czym te rzeczy i zjawiska są. Nazwanie czegoś pozwala jej uchwycić sens słowa. W tym przypadku uczący się łączy słowa z rzeczami. Dopiero po ustaleniu znaczenia słów jest w stanie rozumieć wypowiedź innej osoby. Rozumienie przez dziecko zdarzeń, zjawisk społecznych i przyrodniczych wymaga odwołania się do intelektu. To, co istnieje w świecie zewnętrznym, może także istnieć w umyśle dziecka. Uwewnętrznienie (interioryzacja) świata zewnętrznego wzbogaca doświadczenie egzystencjalne dziecka. Jeżeli uczeń nie stosuje bezmyślnie nazw, lecz przeprowadza operacje umysłowe na pojęciach, buduje ich hierarchiczne układy, to potrafi inaczej postrzegać te same fakty²⁴. W sytuacjach edukacyjnych uczeń zdobywa poczucie odpowiedzialności przez uznanie swego zobowiązania wobec rzeczywistości przyrodniczej, kulturowej i osobowej. Wychowanek konfrontuje się z rzeczywistością, gdy w pełni zaangażuje się w nią uczuciowo i intelektualnie. Tylko takie

²² F. Bereżnicki: *Dydaktyka kształcenia ogólnego...*, s. 377.

²³ M. Sawicki: *Edukacja środowiskowa w klasach I-III szkoły podstawowej*. Warszawa: Wydawnictwo „Semper”, 1997, s. 37.

²⁴ *Ibidem*, s. 40.

uczestnictwo umożliwia uczącemu się bezpośrednio zdobywanie wiedzy o danym zjawisku²⁵.

Podsumowanie

Nowoczesna edukacja wymaga przygotowania uczniów do podejmowania różnorodnych działań na rzecz zrównoważonego rozwoju. Konieczne wydaje się obecnie wyznaczenie treści edukacyjnych odnoszących się w równym stopniu do środowiska przyrodniczego, społecznego i technicznego. Rezultatem działań ukierunkowanych na holistyczne i wieloaspektowe ujmowanie zagadnień będzie nie tylko opanowanie przez uczniów wiadomości, lecz także zdobycie umiejętności konstruowania wiedzy oraz oceniania, od którego zależy etyczne działanie oparte na respektowaniu wartości społecznych, takich jak sprawiedliwość czy odpowiedzialność. Od wykorzystania strategii edukacyjnych: informacyjnej, problemowej, nastawionej na wartości i działanie, zależy funkcjonowanie uczniów w społeczeństwie zgodnie z zasadami zrównoważonego rozwoju.

Bibliografia

- Ablewicz K.: *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2006.
- Bereźnicki F.: *Dydaktyka kształcenia ogólnego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2001.
- Grzegorzczak A.: *Etyka w doświadczeniu wewnętrznym*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX, 1989.
- Grzegorzczak A.: *Życie jako wyzwanie. Wprowadzenie w filozofię racjonalistyczną*. Wyd. 2. popr. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN, 1995.
- Hołó w k a J.: *Etyka w działaniu*. Warszawa: Prószyński i S-ka, 2001.
- Jaksikowska K., Pająk-Ważna E., Klarenbach M.: *Edukacja globalna w Małopolsce. Podmioty – praktyki – konteksty*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Implus”, 2015.
- Krebs Ch.J.: *Ekologia. Eksperymentalna analiza rozmieszczenia i liczebności*. Przekł. A. Kozakiewicz, M. Kozakiewicz, J. Szacki. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 2011.

²⁵ K. Ablewicz: *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2006, s. 146.

- Morszczyńska U.: *Normy w pedagogice. Aksjologiczne i metodologiczne wyznaczniki statusu zdań o powinnościach*. Kraków: Wydawnictwo Akademickie, 2009.
- Papuziński A.: *Filozoficzne aspekty zrównoważonego rozwoju – wprowadzenie*. „Problemy Ekorozwoju” 2006, vol. 1, nr 2.
- Przez edukację do zrównoważonego rozwoju. Narodowa Strategia Edukacji Ekologicznej*. Warszawa: Ministerstwo Środowiska, 2001.
- Rogoll H.: *Ekonomia zrównoważonego rozwoju. Teoria i praktyka*. Przeł. J. Gilewicz. Poznań: Zys i S-ka, 2010.
- Sawicki M.: *Edukacja środowiskowa w klasach I-III szkoły podstawowej*. Warszawa: Wydawnictwo „Semper”, 1997.
- Symonides E.: *Ochrona przyrody*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2007.
- Szadzińska E.: *Proces kształcenia ukierunkowany na wartości społeczne*. W: *Edukacja globalna. Polskie konteksty i inspiracje*. Red. M. Kuleta-Hulboj, M. Gontarska. Warszawa: Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2015.
- Vare P., Scott W.: *Education for Sustainable Development: Two Sides and an Edge*. London: Development Education Association, 2008.
- Vare P., Scott W.: *Learning for a Change: Exploring the Relationship between Education and Sustainable Development*. „Journal of Education for Sustainable Development” 2007, no. 1(2).
- Wiłkomirska A.: *Wiedzieć i rozumieć aby być obywatelem. Studium empiryczne*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2013.
- Zrównoważony rozwój – debiut naukowy 2013*. Red. T. Jemuczura, H.A. Krettek. Racibórz: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, 2013.
- Zrównoważony rozwój. Od utopii do praw człowieka*. Red. A. Papuziński. Bydgoszcz: Oficyna Wydawnicza Branta, 2005.

Ewa Szadzińska

Educational Preparation for Ethical Action for Balanced Development

Summary: The paper presents the idea of sustainable development which sets the direction for the development of education. Indicated the need for changes in the value of students in accordance with this idea. In educational practice the most importance is a valorization strategy because the result is the ability to evaluate. It is needed for decision-making and preparation of action in accordance with the principles of sustainable development.

Key words: education for sustainable development, ability to evaluate, educational strategy, cooperation

Ewa Szadzińska

Die Bildungsvorbereitung für ethisches Vorgehen für nachhaltige Entwicklung

Zusammenfassung: In ihrem Beitrag schildert die Verfasserin die Idee der nachhaltigen Entwicklung, die die Richtung der gegenwärtigen Bildung bestimmt. Sie behauptet, dass es notwendig ist, das Wertesystem der Schüler der Idee gemäß zu ändern. Hervorgehoben werden von ihr vier in der Bildungspraxis wichtige Strategien: Information, Problemstellung, Werte und Handlung, die eine Fähigkeit zur richtigen Beurteilung von Erscheinungen und Ereignissen zur Folge haben. Diese Fähigkeit hilft ethische Entscheidungen treffen und die der nachhaltigen Entwicklung entsprechende Handlung vorbereiten.

Schlüsselwörter: Bildung für nachhaltige Entwicklung, Beurteilungsfähigkeit, Bildungsstrategie, Zusammenwirken



Edyta Widawska

Uniwersytet Śląski

Etyka pedagogiczna podstawą edukacji włączającej Studium przypadku

Wprowadzenie

Etyka pedagogiczna stanowi podwaliny wszelkich debat o wychowaniu. Bez etycznego dyskursu niemożliwe jest podejmowanie jakichkolwiek działań na gruncie pedagogicznym¹. Nieuwzględnianie etosu moralnego grozi zachwianiem równowagi w procesie wychowania. Oddziaływanie wychowawcze – rozumiane jako działanie intencjonalne mające na celu wywieranie wpływu na osobę pozostającą w obszarze oddziaływań wychowawcy (rodzic, nauczyciel, opiekun instytucjonalny) – pozbawione komponentu etycznego może prowadzić do patologii². Posiadający władzę wychowawca, który w swoich działaniach nie kieruje się wartościami, może stać się osobą naruszającą prawa i wolności drugiego człowieka. Prawa człowieka to mechanizm broniący jednostkę w społeczeństwie demokratycznym przed naruszeniami ze strony władzy³. Przez władzę rozumiemy wszystkie podmioty wykonujące zadania zlecone przez państwo (dlatego też system edukacyjny i pracujący w nim

¹ J. Homplawicz: *Etyka pedagogiczna*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie, 1996, s. 22–26.

² E. Dobrzycka: *Etyka w wychowaniu*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Red. T. Pilch. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2003, s. 1077.

³ M. Nowicki: *Co to są prawa człowieka? W: Szkoła praw człowieka. Teksty wykładów*. Red. E. Łętowska. T. 1. Warszawa: Helsińska Fundacja Praw Człowieka, 1998, s. 8.

nauczyciele traktowani są jako „nosiciele” władzy). Ten element łączy zagadnienie etyki pedagogicznej z problematyką praw człowieka, w tym prawa do nauki⁴, to zaś w odniesieniu do osób z niepełnosprawnością stanowi główny temat niniejszego artykułu.

Drugim elementem łączącym etykę pedagogiczną i problematykę praw człowieka jest pojęcie godności, która po II wojnie światowej została wskazana w dokumentach międzynarodowych jako źródło praw człowieka. Podstawą współczesnej koncepcji praw człowieka jest niezbywalna i przyrodzona godność osobowa (*versus* godność osobista czy godność osobowościowa). Godność stanowi kategorię normatywną, która równocześnie związana jest z istotą człowieczeństwa. Powszechna godność osobowa implikuje uniwersalizm praw i wolności. Przede wszystkim jest to egalitarny uniwersalizm podmiotowy (z praw i wolności człowieka korzystają wszyscy bez względu na wiek, płeć, rasę, wyznanie, poziom sprawności itd.). Prawa człowieka zostały powiązane z godnością w sposób dość przypadkowy w latach 1946–1948 w trakcie prac nad Powszechną Deklaracją Praw Człowieka⁵. Ta abstrakcyjna i wieloznaczna wartość stała się podstawą konsensu dla twórców uniwersalnego dokumentu, stanowiącego podwaliny pod współczesną myśl społeczno-polityczną, jaką jest idea praw człowieka⁶. Prawa człowieka mają służyć godności osobowej każdego człowieka i ją chronić.

Godność osobową raczej intuicyjnie wyczuwamy niż dokładnie definiujemy. Immanuel Kant, uważany za myśliciela, który wprowadził do dyskursu filozoficzno-społecznego pojęcie godności osobowej, uważał ją za wartość wewnętrzną. Zatem każdy człowiek powinien być traktowany jako cel sam w sobie, a żadna jednostka ludzka, bez względu na okoliczności, nie powinna być traktowana przez innych ludzi jako środek do celu⁷. Warto w tym miejscu odwołać się do zróżnicowania poję-

⁴ E. Widawska: *Realizacja prawa do nauki w odniesieniu do osób z niepełnosprawnością w świetle zapisów Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych*. W: *Społeczne i prawne aspekty funkcjonowania osób z niepełnosprawnością*. Red. E. Widawska, K. Skotnicki. Częstochowa: Wydawnictwo Akademii im. J. Długosza, 2014, s. 11–25.

⁵ Powszechna Deklaracja Praw Człowieka. http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/Powszechna_Deklaracja_Praw_Czlowieka.pdf [dostęp: 2.06.2015].

⁶ E. Widawska: *System ochrony praw człowieka w ramach Organizacji Narodów Zjednoczonych*. W: *Prawa człowieka. Wybrane zagadnienia i problemy*. Red. L. Koba, W. Wacławczyk. Warszawa: Oficyna „Wolters Kluwer”, 2009, s. 57–72.

⁷ I. Kant: *Uzasadnienie metafizyki moralności*. Przeł. M. Wartenberg. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1984, s. 77.

cia godności. „Godność osoby zawiera dwa wymiary: godność osobową oraz godność osobowościową. Godność osobowa ma charakter bytowy, ponieważ odnosi się do człowieka jako bytu moralnego, czyli zdolnego moralnie wartościować na podstawie swojej rozumności i wolności. Godność osobowa jest właściwa każdemu człowiekowi. Godność osobowościowa odnosi się do podjętego przez osobę trudu i wiąże się z rozwojem osobowości etycznej. O ile afirmacja osoby z uwagi na jej godność osobową należy się wszystkim bez wyjątku, o tyle uznanie i szacunek dla jednostek wybitnych wynika ze stopnia rozwoju ich osobowości etycznej”⁸. Jak wskazują kierunki rozwoju etyki pedagogicznej i teorii wychowania moralnego, znaczenie godności osobowej w procesie edukacyjnym nie traci na aktualności, a jawi się wręcz bezsprzecznym jego fundamentem.

W artykule podjęto próbę analizy faktycznej realizacji idei godności osobowej w przestrzeni szkolnej w odniesieniu do osób z niepełnosprawnością. Ratyfikacja przez Polskę Konwencji Organizacji Narodów Zjednoczonych o prawach osób niepełnosprawnych⁹ (dalej: KPON) nakłada na nasz kraj *gros* zobowiązań, których wykonanie ma zapewnić tej grupie osób pełną realizację praw i wolności człowieka. Do tych zobowiązań należy między innymi podnoszenie świadomości społecznej w zakresie praw osób z niepełnosprawnością. Artykuł poświęcony jest jednemu z wielu obszarów, w których ten proces powinien zachodzić, a mianowicie edukacji wczesnoszkolnej, a zwłaszcza treściom zawartym w bezpłatnych podręcznikach przeznaczonych dla uczniów klas I szkoły podstawowej.

Edukacja włączająca w świetle Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych

Podpisanie i ratyfikowanie KPON obliuguje Polskę między innymi do podejmowania działań na rzecz realizacji edukacji włączającej na wszystkich poziomach kształcenia¹⁰. Zgodnie z głównym celem konwencji,

⁸ G. G r z y b e k: *Etyczne podstawy pracy socjalnej. Świadomość moralna, norma etyczna oraz wytyczne dla pracownika socjalnego i pedagoga społecznego*. Bielsko-Biała: Wydawnictwo Akademii Techniczno-Humanistycznej, 2007, s. 82.

⁹ Konwencja ONZ o prawach osób niepełnosprawnych przyjęta została przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych 13 grudnia 2006 r. Rząd Polski podpisał ją 20 marca 2007 r., a ratyfikacja konwencji przez Polskę nastąpiła 6 września 2012 r.

¹⁰ E. W i d a w s k a: *Zasada równego traktowania w odniesieniu do osób z niepełnosprawnością a edukacja włączająca. W: Efektywność europejskiego systemu ochrony praw człowieka. Obszary analizy skuteczności europejskiego systemu ochrony praw*

którym jest: „popieranie, ochrona i zapewnienie pełnego i równego korzystania ze wszystkich praw człowieka i podstawowych wolności przez wszystkie osoby niepełnosprawne oraz popieranie poszanowania ich przyrodzonej godności” (art. 1)¹¹, każda osoba z niepełnosprawnością winna móc w sposób skuteczny korzystać z pełni swych praw i wolności. Szczególnie znaczenie w kontekście etyki pedagogicznej ma realizacja prawa do edukacji. W myśl art. 24 konwencji państwo stroną bierze na siebie szereg zobowiązań mających doprowadzić do pełnego uczestnictwa każdej osoby z niepełnosprawnością w procesie edukacyjnym. Szczegółowe zapisy dotyczące przedmiotowej kwestii regulują realizację prawa do nauki bez dyskryminacji i na zasadach równych szans. Państwo ma zapewnić włączający system kształcenia, który umożliwi integrację na wszystkich poziomach edukacji w celu:

- rozwoju potencjału oraz poczucia godności wszystkich osób uczestniczących w procesie edukacyjnym;
- wielostronnego i wielokierunkowego wspierania rozwoju osób z niepełnosprawnością;
- umożliwienia osobom z niepełnosprawnością skutecznego udziału w życiu społecznym¹².

Przyjmując te zadania, państwo zobowiązuje się do tego, iż:

„(a) osoby niepełnosprawne nie będą wykluczane z powszechnego systemu edukacji ze względu na niepełnosprawność, a także, że dzieci niepełnosprawne nie będą wykluczane z bezpłatnej i obowiązkowej nauki w szkole podstawowej lub z nauczania na poziomie średnim,

(b) osoby niepełnosprawne będą korzystać z włączającego, bezpłatnego nauczania obowiązkowego wysokiej jakości, na poziomie podstawowym i średnim, na zasadzie równości z innymi osobami, w społecznościach, w których żyją,

(c) wprowadzane będą racjonalne usprawnienia, zgodnie z indywidualnymi potrzebami,

(d) osoby niepełnosprawne będą uzyskiwać niezbędne wsparcie, w ramach powszechnego systemu edukacji, celem ułatwienia ich skutecznej edukacji,

(e) stosowane będą skuteczne środki zindywidualizowanego wsparcia w środowisku, które maksymalizuje rozwój edukacyjny i społeczny, zgodnie z celem pełnego włączenia”¹³.

człowieka. Red. J. Jaskiernia. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2012, s. 827–847.

¹¹ Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych. Dz.U. 2012, poz. 1169, s. 4.

¹² Ibidem, s. 13.

¹³ Ibidem.

Zapewnienie włączającego systemu kształcenia wymaga nie tylko odpowiednio dostosowanych placówek edukacyjnych (chodzi tu między innymi o dostępność architektoniczną, wyposażenie nauczycieli w wiedzę i umiejętności pracy z uczniami z niepełnosprawnością), lecz także przygotowania społeczności szkolnej do współpracy i współdziałania w ramach zróżnicowanej pod względem poziomu sprawności społeczności klasowej. Na szczególną uwagę zasługują w tym ujęciu szkoły podstawowe, które jeśli będą odpowiednio przygotowane do realizacji założeń edukacji włączającej – mogą stać się pierwszymi i zarazem niezwykle ważnymi instytucjami, w których dzieci z niepełnosprawnością rozpoczną swoją edukacyjną podróż.

W celu zapewnienia właściwych warunków realizacji edukacji włączającej twórcy KPON nałożyli na państwa, które ratyfikowały ten dokument, obowiązek podnoszenia świadomości społecznej w zakresie problematyki niepełnosprawności. Ma to w efekcie doprowadzić do wzrostu udziału osób z niepełnosprawnością we wszystkich obszarach życia społecznego. Proces ten ma odbywać się wielotorowo i został szczegółowo opisany w art. 8 konwencji. Zobowiązania państwa zostały w tym artykule doprecyzowane; podkreślono skuteczność tych zobowiązań, ich adekwatność oraz konieczność ich podejmowania niezwłocznie po wejściu w życie przytaczanej regulacji prawnej. Działania mają obejmować aktywności ukierunkowane na zwalczanie stereotypów, uprzedzeń i szkodliwych praktyk wobec osób z niepełnosprawnością (w tym stereotypów, uprzedzeń i praktyk związanych z płcią i wiekiem tych osób) we wszystkich dziedzinach życia. Ważną kwestią pozostaje również promowanie wiedzy o zdolnościach i wkładzie osób z niepełnosprawnością w działania na rzecz społeczności; promocja ta ma wymiar włączający. Kształtowanie postawy poszanowania praw wszystkich ludzi, w tym osób z niepełnosprawnością, jest wymieniane w art. 8 KPON jako kolejne zadanie państwa, a szczególnie ważnym obszarem instytucjonalnym realizacji tego zadania jest system edukacyjny na wszystkich szczeblach kształcenia¹⁴.

Podkreślanie znaczenia kierowanej do dzieci już od najmłodszych lat edukacji o prawach osób z niepełnosprawnością pojawia się literalnie w samym tekście KPON w kontekście działań wspierających i wzmacniających poszanowanie godności osób z niepełnosprawnością. Według danych Głównego Urzędu Statystycznego, w roku szkolnym 2013/2014 funkcjonowały w systemie edukacji 12 682 szkoły podstawowe, w których 161 423 nauczycieli pracowało z 2 129 170 uczniami. Do

¹⁴ Ibidem, s. 7.

klas I uczęszczało wówczas 362 407 uczniów¹⁵. Dane te, dotyczące roku szkolnego 2013/2014, mogą służyć oszacowaniu przybliżonej liczby placówek i liczby osób, które w kolejnym roku szkolnym zetknęły się lub mogły się zapoznać z treściami zawartymi w bezpłatnym podręczniku dla uczniów klas I szkoły podstawowej *Nasz elementarz*. Podręcznik ten został przygotowany pod auspicjami Ministerstwa Edukacji Narodowej i trafił do uczniów oraz nauczycieli klas I we wrześniu 2014 roku.

Założenia metodologiczne i procedura badania

Przeanalizowałam treści zawarte w bezpłatnych podręcznikach Ministerstwa Edukacji Narodowej *Nasz elementarz*, które otrzymali uczniowie klas I szkół podstawowych w naszym kraju, pod kątem postanowień konwencji. W procedurze badania zastosowałam studium przypadku – metodę definiowaną jako zainteresowanie konkretnym przypadkiem, który można łatwo wyspecyfikować¹⁶. W przeprowadzonym studium są to opracowane przez ekspertów podręczniki do klasy I szkoły podstawowej.

W toku analizy zawartości podręczników jako główny problem badawczy obrałam problem dotyczący poszanowania godności osób z niepełnosprawnością. Do tego problemu badawczego sformułowałam następujące pytania badawcze: Czy, a jeśli tak, to w jaki sposób Ministerstwo Edukacji Narodowej wspiera włączanie dzieci z niepełnosprawnością w masowy nurt edukacji? W jaki sposób w bezpłatnych podręcznikach do klasy I szkoły podstawowej są prezentowane treści dotyczące niepełnosprawności? W jaki sposób w bezpłatnych podręcznikach do klasy I szkoły podstawowej jest prezentowany wizerunek osób z niepełnosprawnością? W jaki sposób w bezpłatnych podręcznikach do klasy I szkoły podstawowej poruszany jest problem dostępności środowiska fizycznego dla osób z niepełnosprawnością?

Celem przeprowadzonej analizy jest próba opisu zjawiska oraz znalezienie pomocy w zrozumieniu i wyjaśnieniu¹⁷ kwestii związanych z ak-

¹⁵ Główny Urząd Statystyczny: *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2013/2014*. Warszawa: Zakład Wydawnictw Statystycznych, 2014, s. 173. Przywołane dane obejmują informacje bez uwzględnienia szkół specjalnych.

¹⁶ R.E. Stake: *Jakościowe studium przypadku*. Przeł. M. Sałkowska. W: *Metody badań jakościowych*. Red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009, s. 623–649.

¹⁷ S. Juszczyk: *Badania jakościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2013, s. 118–128.

ceptacją i tolerancją w życiu społecznym osób z niepełnosprawnością¹⁸. Badania mają charakter pilotażowy i mogą stać się przyczynkiem do szeroko zakrojonych studiów, uzupełnionych o pozyskane z innych źródeł informacji dotyczących percepcji treści, ich oddziaływania czy – zgodnie z wytycznymi badań w działaniu i zasadą *empowermentu* – o włączenie osób z niepełnosprawnością w proces badawczy. W niniejszym artykule analizy ograniczono do zarysowanych w pytaniach kwestii. Zostaną one omówione w trzech płaszczyznach, które ujawniły się po przeprowadzeniu jakościowego i ilościowego opracowania materiału badawczego¹⁹: płaszczyzna równości i niedyskryminacji, płaszczyzna wizerunku osób/uczniów z niepełnosprawnością oraz płaszczyzna dostępności środowiska fizycznego.

Równość i niedyskryminacja

Pojęcie równości i łącząca się z nim kwestia niedyskryminacji są strukturalnie oraz funkcjonalnie zintegrowane z godnością osoby ludzkiej. Dyskryminacją jest bowiem każde nieuzasadnione w sposób racjonalny rozróżnienie praw i uprawnień osób funkcjonujących w życiu społecznym. Kierowanie się wartością, jaką jest godność osobowa, daje zatem możliwość realizacji integracyjnego modelu działań, w tym również aktywności edukacyjnej. Zaniechanie tego elementarnego wątku relacyjnego – godności osobowej jako cechy immanentnej, realizowanej w relacji z innymi podmiotami – może prowadzić do segregacji osób, nierówności oraz dyskryminacji. Biorąc pod uwagę fakt, iż osoby z niepełnosprawnością stanowią w uśrednieniu około 12% populacji (dane te uwzględniają osoby z niepełnosprawnością prawną i biologiczną), warto przyrzeć się, w jaki sposób problematyka tej mniejszości jest ukazywana w treściach programowych przeznaczonych dla najmłodszych uczniów szkół podstawowych.

W pierwszym etapie badań przeanalizowano liczebność reprezentacji problematyki niepełnosprawności w treściach podręczników. Wyniki tej analizy zostały zaprezentowane w tabeli 1.

¹⁸ E. W i d a w s k a: *Spółczesność a jednostka w świetle pojęcia tolerancji*. W: *Tolerancja. Studia i szkice*. Red. A. R o s ó ł, M.S. S z c z e p a ń s k i. T. 3. Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1996, s. 9–13.

¹⁹ W eksploracjach zastosowałam procedurę badań mieszanych. J.W. C r e s w e l l: *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*. Tłum. J. G i l e w i c z. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2013, s. 219–239.

Tabela 1

Obecność problematyki niepełnosprawności
w bezpłatnych podręcznikach *Nasz elementarz*
do klasy I szkoły podstawowej

Część	Liczba stron podręcznika (z okładką)	Liczba stron, na których znajdują się treści związane z niepełnosprawnością (w tym ilustracje)	Liczba ilustracji, na których widać osobę/ucznia z niepełnosprawnością ruchową
1: <i>Jesień</i>	95 (99)	5	4
2: <i>Zima</i>	95 (99)	5	3
3: <i>Wiosna</i>	95 (99)	5	3
4: <i>Lato</i>	79 (83)	5	5
Łą c z n i e	364 (380)	20	15

Analiza ilościowa reprezentacji problematyki niepełnosprawności w czterech częściach podręcznika *Nasz elementarz* dla uczniów klasy I szkoły podstawowej ujawniła występowanie treści związanych z przedmiotowym tematem. Na 20 stronach z 380 stron podręcznika pojawia się tematyka niepełnosprawności (na 5% stron). Stanowi to wskaźnik zainteresowania i wspierania przez Ministerstwo Edukacji Narodowej problematyki edukacji włączającej.

Przyjrzyjmy się teraz bardziej szczegółowo zamieszczonym treściom. W każdej z czterech części podręcznika temat niepełnosprawności pojawia się na 5 stronach. W **części pierwszej** – *Jesień* – występuje on w odniesieniu do:

- dostępności środowiska fizycznego (podjazd do budynku szkoły – s. 5, huśtawka na placu zabaw – s. 30);
- obecności uczennicy/ucznia z niepełnosprawnością ruchową w przestrzeni szkolnej (w klasie – s. 7, na szkolnym korytarzu – s. 12);
- aktywności wspólnej dziecka z niepełnosprawnością ruchową i dzieci sprawnych (taniec – s. 66).

W **części drugiej** – *Zima* – temat niepełnosprawności występuje w reprezentacjach:

- poruszonego w zadaniu dla uczniów tematu dogoterapii i hipoterapii (s. 5);
- podjętego w ilustracjach tematu osób Głuchych²⁰ (s. 14);

²⁰ Użycie określenia „Głuchy” pisanego z wielkiej litery odnosi się do osób posługujących się językiem migowym (jako językiem ojczystym) w codziennej komunikacji, dla których ważna jest kultura Głuchych. S. Mori, C.M. Reyes, T. Yamagata: *Poverty Reduction of the Disabled: Livelihood of Persons with Disabilities in the Philippines*. London–New York: Routledge, 2015, s. 12.

- poruszonego w zadaniach dla uczniów tematu języka migowego i alfabetu Braille'a (s. 15) (rys. 1);
- aktywności wspólnej dziecka z niepełnosprawnością ruchową i dzieci sprawnych (zadanie grupowe – s. 20, wycieczka klasowa – s. 54).

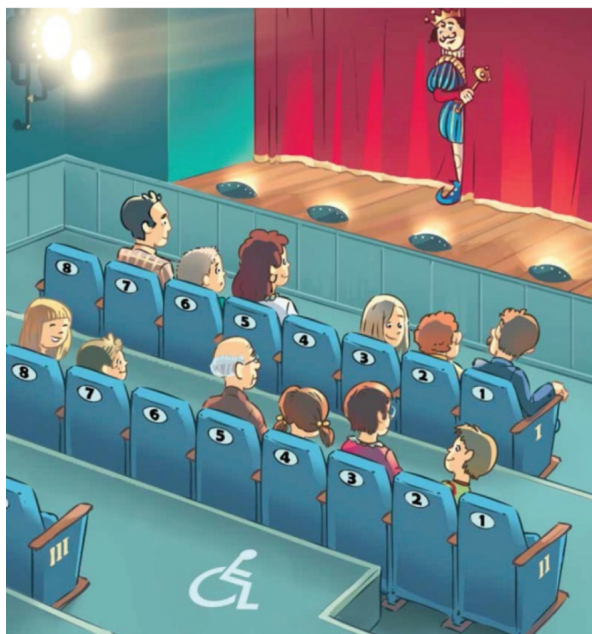


Rys. 1. Język migowy i alfabet Braille'a

Źródło: M. Lorek, L. Wollman: *Nasz elementarz. Podręcznik do szkoły podstawowej. Klasa 1. Cz. 2.* Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2014, s. 15.

W **trzeciej części** – *Wiosna* – przedmiotowy temat ma swoje reprezentacje w następujących treściach:

- aktywność wspólna dziecka z niepełnosprawnością ruchową i dzieci sprawnych (zadania grupowe – s. 7, 38);
- poruszenie tematu hipoterapii (s. 20 i 21);
- dostępność środowiska fizycznego (instytucja kultury – teatr – przygotowane miejsce dla osoby z niepełnosprawnością ruchową – s. 50) (rys. 2).



Rys. 2. Dostępność do dóbr kultury – przygotowane miejsca dla osób z niepełnosprawnością ruchową

Źródło: M. Lorek, B. Ochmańska, L. Wollman: *Nasz elementarz. Podręcznik do szkoły podstawowej. Klasa I. Cz. 3.* Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2014, s. 50.

W części czwartej – Lato – temat niepełnosprawności znajduje swoją realizację w:

- obrazie aktywności wspólnej dziecka z niepełnosprawnością ruchową i dzieci sprawnych (gra w piłkę – strona tytułowa, zadanie grupowe – s. 31, piknik rodzinny – s. 36);
- wizerunku spędzania czasu wolnego przez dziecko z niepełnosprawnością ruchową (wakacje – s. 77);
- ilustracji obecności uczennicy z niepełnosprawnością ruchową w przestrzeni szkolnej (zakończenie roku szkolnego – s. 78).

Z zebranych danych wynika, iż tematyka niepełnosprawności poruszana jest w odniesieniu do wszystkich jej rodzajów, choć ze zdecydowaną przewagą niepełnosprawności ruchowej. Może to wynikać ze skłonności autorów do powielania stereotypów dotyczących osób z niepełnosprawnością. Jednym z nich jest opinia, iż „niepełnosprawność jest czymś, co można zobaczyć”. Wszelkie atrybuty, którymi dysponują na przykład osoby z niepełnosprawnością ruchową czy sensoryczną (wózek, biała laska, pies asystujący etc.) są komunikatem odbieranym przez otoczenie i pozwalającym „zaklasyfikować” daną osobę do grupy osób z niepełnosprawnością. Ten uproszczony schemat poznawczy nie wspiera procesu integracji społecznej osób z niepełnosprawnością,

a powielanie i multiplikowanie schematu przez przekaz podręcznikowy może stanowić przeszkodę w budowaniu atmosfery wzajemnej tolerancji i poszanowania godności człowieka.

W podręcznikach występuje znaczna dysproporcja pomiędzy treściami, które ukazują różnorodne sytuacje społeczne, a treściami, które obrazują obecność w przestrzeni życia społecznego osób z niepełnosprawnością. Na 380 stronach wszystkich części podręcznika znajdujemy ilustracje trzech sytuacji, w których osoba z niepełnosprawnością znajduje się w przestrzeni publicznej (niebędącej szkołą): piknik rodzinny, plac zabaw, wakacje. Co ciekawe, scena rozgrywająca się w teatrze (rys. 2), mimo że przedstawia dostępność instytucji kultury dla osób z niepełnosprawnością (wyznaczone miejsce dla osoby z niepełnosprawnością ruchową), nie prezentuje czynnego udziału przedstawiciela/-ki tej grupy w spektaklu. Z prowadzonych badań wynika, iż w naszym kraju ten obszar społecznego funkcjonowania osób z niepełnosprawnością jest pomijany i traktowany marginalnie²¹.

W podręczniku można odnotować jeszcze czwartą reprezentację przestrzeni publicznej w połączeniu z osobą z niepełnosprawnością – udział w zajęciach hipoterapii (zarezerwowanych – ze względu na cel tej aktywności – dla osób z niepełnosprawnością). Wszystkie inne zadania i działania ilustrowane w podręczniku wykonywane są przez osoby sprawne. Stanowi to swoiste powielenie sytuacji z rzeczywistości społecznej, w której osoby z niepełnosprawnością w dalszym ciągu funkcjonują w społecznych niszach, a ich udział na przykład w rynku pracy jest niższy niż w krajach Europy Zachodniej i wynosi 25,9%²².

Wizerunek osób/uczniów z niepełnosprawnością

W odniesieniu do aktywności osób z niepełnosprawnością jest podobnie jak z reprezentacją innych treści dotyczących tej grupy. Działania podejmowane przez zaprezentowane w podręczniku postaci uczniów z niepełnosprawnością koncentrują się na wykonywaniu zadań zleonych

²¹ O ekskluzji osób z niepełnosprawnością z dostępu do kultury zob. E. Wiśniewska, E. Wysocka, Z. Wieczorek: *Wyznaczniki wykluczenia cyfrowego i dostępności stron internetowych instytucji publicznych*. Częstochowa: Wydawnictwo Akademii im. J. Długosza, 2014.

²² Dane Badania Aktywności Ekonomicznej Ludności (BAEL) dotyczą wskaźnika aktywności zawodowej dla osób z niepełnosprawnością w wieku produkcyjnym ekonomicznym. Tu wstępne dane średnioroczne za 2015 rok. Biuro Pełnomocnika Rządu ds. Osób Niepełnosprawnych: *Rynek pracy*. <http://www.niepełnosprawni.gov.pl/p,80,rynek-pracy> [dostęp: 2.06.2015].

przez nauczyciela. Uczniowie ci nie wykazują inicjatywy, nie pomagają innym, w przeciwieństwie do uczniów sprawnych, którzy pomagają swoim niepełnosprawnym kolegom (rys. 3).



Rys. 3. Przestrzeń klasy, uczniowie, nauczycielka

Źródło: M. Lorek, L. Wollman: *Nasz elementarz. Podręcznik do szkoły podstawowej. Klasa 1. Cz. 1.* Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2014, s. 7.

Podjęte w artykule zagadnienia godności osobowej i podnoszenia świadomości społecznej na temat niepełnosprawności możemy interpretować z dwóch różnych perspektyw. Z jednej strony mamy tu do czynienia z sytuacją budowania w uczniach sprawnych postawy wspierającej, pomocowej, empatycznej. Z drugiej strony jednak nie dochodzi do „społecznej wymiany dóbr”. Osoby z niepełnosprawnością są ukazane wyłącznie jako „biorcy” pomocy i wsparcia (rys. 4). Ogląd godnościowy wymaga wskazania na zasoby osób z niepełnosprawnością, zwłaszcza na te aspekty, w których osoby te mogą stać się „dawcami”. To stereotypowe ujęcie relacji: niepełnosprawna mniejszość („biorcy”) – sprawna większość („dawcy”), wydaje się szkodzić idei inkluzji społecznej.



Rys. 4. Wycieczka klasowa

Źródło: M. Lorek, L. Wollman: *Nasz elementarz. Podręcznik do szkoły podstawowej. Klasa 1. Cz. 2.* Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2014, s. 54.

Równie ważną kwestią jest język, którym posługujemy się, opisując rzeczywistość społeczną. W podręcznikach stosuje się sformułowanie „osoba niepełnosprawna” (Cz. 3: *Wiosna*, s. 21). Środowiska związane z problematyką niepełnosprawności postulują, by stosować do opisu osób należących do tej grupy określenia odłączające jednostkę od jej deskryptywnego desygnatu. Koncept ten ma swoje umocowanie nie tylko w rozważaniach teoretycznych²³, został również potwierdzony empirycznie. Odłączenie osoby od jej cechy pozwala skoncentrować się na jednostce. Ten godnościowy postulat i jego realizacja dają możliwość percepcji jednostki, jej niepowtarzalnego charakteru, człowieczeństwa, bez konieczności włączenia w ten ogląd poziomu sprawności osoby. „Osoba z niepełnosprawnością” i „osoba niepełnosprawna” to dwie różne postaci. Pierwsza doświadcza swojej niepełnosprawności w kontakcie z barierą (na przykład architektoniczną, mentalną, kulturową) – to model społeczny niepełnosprawności. Druga jest osobą konstytuowaną przez niepełnosprawność (zawsze i wszędzie jest biorcą, mniej lub bardziej profesjonalnej, pomocy) – to model medyczny niepełnosprawności²⁴. Dla budowania atmosfery tolerancji i poszanowania godności jednostki rezygnacja ze stygmatyzującego określenia, zwłaszcza w przekazach skierowanych do najmłodszych, zdaje się niebagatelnym postulatem.

Dostępność środowiska fizycznego

Do pełnej realizacji praw i wolności osób z niepełnosprawnością we wszystkich dziedzinach życia społecznego niezbędna jest możliwość swobodnego przemieszczania się tych osób i efektywnego korzystania przez nie z oferty instytucjonalnej skierowanej do wszystkich. Dostępność środowiska fizycznego powinna być uwzględniana na każdym etapie kreowania przestrzeni publicznej. Poczynając od dostępności transportu, komunikacji, budynków (w tym instytucji publicznych), przez infrastrukturę cyfrową, na najbliższym otoczeniu człowieka kończąc. Wymiar dostępności został zasygnalizowany w poddanych analizie podręcznikach. Jednak – tak jak w przypadku ukazywania wizerunku osób

²³ E. S a p i r: *Język. Wprowadzenie do badań nad mową*. Przeł. M. B u c h t a. Kraków: Universitas, 2010.

²⁴ E. W i d a w s k a: *Edukacja do równości a język dyskursu społecznego. Próba analizy na przykładzie problematyki niepełnosprawności*. W: *Wpływ standardów międzynarodowych na rozwój demokracji i ochronę praw człowieka*. T. 8. Red. J. J a - s k i e r n i a. Warszawa: Wydawnictwo Sejmowe, 2013, s. 450–464.

z niepełnosprawnością – daje się zauważyć pozbawione pogłębionej refleksji, instrumentalne podejście do tematu.

Pierwszą związaną z przedmiotową problematyką ilustracją, z którą zapoznają się uczniowie, jest budynek szkoły (rys. 5).



Rys. 5. Budynek szkoły

Źródło: M. Lorek, L. Wollman: *Nasz elementarz. Podręcznik do szkoły podstawowej. Klasa 1. Cz. 1.* Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2014, s. 5.

Prowadzi do niego, oprócz schodów, podjazd. Jednak już wewnątrz szkoły, którą można zobaczyć na zdjęciu (kolejne piętra), brak jakichkolwiek udogodnień dla osób z niepełnosprawnością ruchową. Jeśli zamiarem twórców miało być odwzorowanie współczesnej rzeczywistości szkolnej, to zabieg można uznać za nader udany. Warto jednak spojrzeć na to z perspektywy osób z niepełnosprawnością oraz społeczności szkolnej. „Przearanżowanie” przestrzeni szkolnej i dostosowanie jej do potrzeb uczniów z niepełnosprawnością nie jest proste. W sytuacji braków finansowych, z jakimi boryka się system edukacyjny, trudno wyobrazić sobie, by wszystkie placówki publiczne z dnia na dzień stały się placówkami w pełni dostępnymi dla wszystkich uczniów z niepełnosprawnością. Można jednak tak zaplanować zajęcia, by zminimalizować trudności, z jakimi spotykają się uczniowie, którzy chcą uczestniczyć w edukacji szkolnej najbliżej ich miejsca zamieszkania, bez konieczności poszukiwania placówki w pełni dostępnej dla osób z niepełnosprawnością.

Innym przykładem, tym razem projektowania uniwersalnego, jest ilustracja przedstawiająca huśtawkę, z której korzysta dziecko z niepełnosprawnością ruchową (rys. 6).



Rys. 6. Plac zabaw

Źródło: M. Lorek, L. Wollman: *Nasz elementarz. Podręcznik do szkoły podstawowej. Klasa 1. Cz. 1.* Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2014, s. 30.

Ukazanie tego wątku w podręczniku wydaje się istotne zarówno dla uczniów klas I szkoły podstawowej, jak i dla nauczycieli, którzy mogli nie zetknąć się z takim postrzeganiem wspólnej przestrzeni. Projektowanie uniwersalne to bowiem jedna z emanacji podmiotowego podejścia do wszystkich uczestników życia społecznego. Konstruując przestrzeń publiczną, winniśmy brać pod uwagę potrzeby każdej osoby, która będzie z tej przestrzeni korzystać. Dotyczy to osób z grup zarówno większościowych, jak i mniejszościowych (na przykład osób z niepełnosprawnością). Ta perspektywa uznająca znaczenie każdej jednostki i wagę jej godności osobowej pozwala na podejmowanie działań ukierunkowanych na tworzenie przestrzeni przyjaznej wszystkim i dla wszystkich dostępnej.

Niestety treści zawarte w książce *Nasz elementarz*, a poświęcone bezpieczeństwu w szkole, nie są ukazane z takim samym poszanowaniem praw wszystkich osób. W części pierwszej – *Jesień* – znajduje się instrukcja korzystania z drogi ewakuacyjnej (rys. 7a i 7b). Na pierwszej ilustracji widzimy korytarz szkolny z uczniami i nauczycielem. Wśród uczniów jest również dziecko z niepełnosprawnością ruchową (rys. 7a). Drugi rysunek zawiera instrukcję ewakuacyjną ze wskazaniem infografik pomagających bezpiecznie opuścić teren szkoły w razie zagrożenia. Na ilustracji przedstawiono nauczycielkę, która pokazuje dzieciom obrazkowe instrukcje znajdujące się na ścianach oraz pokonuje z uczniami schody – zgodnie ze wskazaniem infografik (rys. 7b).

a)



b)



Rys. 7. Droga ewakuacyjna

Źródło: M. Lorek, L. Wollman: *Nasz elementarz. Podręcznik do szkoły podstawowej. Klasa 1. Cz. 1.* Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2014, s. 12 (rys. a) i 13 (rys. b).

Pytaniem bez odpowiedzi pozostaje: co dzieje się z uczniem z niepełnosprawnością ruchową i w jaki sposób ma on skutecznie skorzystać ze wskazówek dotyczących bezpiecznego opuszczenia szkoły, jeśli porusza się na wózku? Kwestia pozostaje nierozstrzygnięta. Kolejny raz w podręczniku obecny jest element niezrozumienia idei edukacji włączającej i traktowania osób z niepełnosprawnością jako pretekstu do dyskusji o tolerancji, a nie jako ważnych osób. Ludzie z niepełnosprawnością nie są po to, by dawać sprawnej większości społeczeństwa możliwość wykazania się swymi przymiotami. Ludzie z niepełnosprawnością to pełnoprawni uczestnicy życia społecznego – mają takie same prawa jak inni członkowie społeczności, wynikające z przyrodzonej każdemu godności osobowej.

Podsumowanie i refleksja końcowa

Ramy artykułu nie pozwalają na prowadzenie dalszych pogłębionych analiz, jednak umożliwiają wstępną diagnozę. W odpowiedzi na postawione pytania badawcze można wskazać, iż Ministerstwo Edukacji Narodowej, podejmując się zadania ujednoczenia treści kształcenia dla klas I szkół podstawowych, wprowadziło problematykę edukacji włączającej do programów nauczania. Zaprezentowanie w podręcznikach zagadnień związanych z niepełnosprawnością: „wprowadzenie” ucznia z niepełnosprawnością do społeczności uczniowskiej oraz ukazywanie współpracy dzieci w klasie (bez względu na poziom ich sprawności), to elementy wpisujące się zarówno w nurt podnoszenia świadomości społecznej, jak i w ideę budowania poczucia godności wszystkich uczestników procesu edukacyjnego. Wykonano kolejny krok w procesie nazwanym przez Jonasa Totha rewolucją godności ludzkiej (*revolution of human dignity*)²⁵ – włączania wykluczonych.

Zawarte w podręcznikach *Nasz elementarz* treści dotyczące niepełnosprawności mają jednak charakter marginalny, a osoby z niepełnosprawnością ukazywane są w tych książkach w sposób stereotypowy. Widać trudności związane z projektowaniem uniwersalnym oraz brak zrozumienia idei edukacji włączającej (pod względem pokonywania barier zarówno architektonicznych, jak i mentalnych). Dominujące instrumentalne zaprezentowanie problematyki niepełnosprawności ujawnia zagrożenie dla podstawowych wartości wychowania (dobro, sprawiedliwość, tolerancja) oraz sprzyja potencjalnemu naruszeniu godności osób z niepełnosprawnością. Budzi to zaniepokojenie, gdyż „wśród osób, któ-

²⁵ J. Toth: *Human Dignity and Freedom of Conscience*. „World Justice” 1968, no. 202, s. 204–216.

rych sferę godności naruszono, zachwianiu ulega na ogół również naturalna autoafirmacja bądź afirmacja drugiego człowieka”²⁶.

Inną kwestią pozostaje, w jaki sposób pedagodzy edukacji wczesnoszkolnej postrzegają problematykę niepełnosprawności i jakie znaczenie mają ich osobiste przekonania oraz system wartości w realizacji treści zawartych w podręcznikach²⁷. To jednak temat na osobne opracowanie.

Bibliografia

- Creswell J.W.: *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*. Tłum. J. Gilewicz. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2013.
- Biuro Pełnomocnika Rządu ds. Osób Niepełnosprawnych: *Rynek pracy*. <http://www.niepelnosprawni.gov.pl/p,80,rynek-pracy> [dostęp: 2.06.2015].
- Dobrzycka E.: *Etyka w wychowaniu*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Red. T. Pilch. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2003.
- Główny Urząd Statystyczny: *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2013/2014*. Warszawa: Zakład Wydawnictw Statystycznych, 2014.
- Grzybek G.: *Etyczne podstawy pracy socjalnej. Świadomość moralna, norma etyczna oraz wytyczne dla pracownika socjalnego i pedagoga społecznego*. Bielsko-Biała: Wydawnictwo Akademii Techniczno-Humanistycznej, 2007.
- Homplewicz J.: *Etyka pedagogiczna*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie, 1996.
- Husu J.: *Real-world Pedagogical Ethics: Mission Impossible? „Teacher Development”* 2003, vol. 7, no.2.
- Juszczyk S.: *Badania jakościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2013.
- Kant I.: *Uzasadnienie metafizyki moralności*. Przeł. M. Wartenberg. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1984.
- Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych. Dz.U. 2012, poz. 1169.
- Lorek M., Ochmańska B., Wollman L.: *Nasz elementarz. Podręcznik do szkoły podstawowej. Klasa 1. Cz. 3-4*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2014.
- Lorek M., Wollman L.: *Nasz elementarz. Podręcznik do szkoły podstawowej. Klasa 1. Cz. 1-2*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2014.

²⁶ A. Żywcok: *Ku afirmacji życia. Pedagogiczne podstawy pomysłnej egzystencji*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2011, s. 189.

²⁷ J. Husu: *Real-world Pedagogical Ethics: Mission Impossible? „Teacher Development”* 2003, vol. 7, no. 2.

- Mori S., Reyes C.M., Yamagata T.: *Poverty Reduction of the Disabled: Livelihood of Persons with Disabilities in the Philippines*. London–New York: Routledge, 2015.
- Nowicki M.: *Co to są prawa człowieka?* W: *Szkoła praw człowieka. Teksty wykładów*. Red. E. Łętowska. T. 1. Warszawa: Helsińska Fundacja Praw Człowieka, 1998.
- Powszechna Deklaracja Praw Człowieka*. http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/Powszechna_Deklaracja_Praw_Czlowieka.pdf [dostęp: 2.06.2015].
- Sapir E.: *Język. Wprowadzenie do badań nad mową*. Przeł. M. Buchta. Kraków: Universitas, 2010.
- Stake R.E.: *Jakościowe studium przypadku*. Przeł. M. Sałkowska. W: *Metody badań jakościowych*. Red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009.
- Toth J.: *Human Dignity and Freedom of Conscience*. „World Justice” 1968, no. 202.
- Widawska E.: *Edukacja do równości a język dyskursu społecznego. Próba analizy na przykładzie problematyki niepełnosprawności*. W: *Wpływ standardów międzynarodowych na rozwój demokracji i ochronę praw człowieka*. T. 8. Red. J. Jaskiernia. Warszawa: Wydawnictwo Sejmowe, 2013.
- Widawska E.: *Realizacja prawa do nauki w odniesieniu do osób z niepełnosprawnością w świetle zapisów Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych*. W: *Spoleczne i prawne aspekty funkcjonowania osób z niepełnosprawnością*. Red. E. Widawska, K. Skotnicki. Częstochowa: Wydawnictwo Akademii im. J. Długosza, 2014.
- Widawska E.: *Spoleczeństwo a jednostka w świetle pojęcia tolerancji*. W: *Tolerancja. Studia i szkice*. Red. A. Rosół, M.S. Szczepański. T. 3. Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1996.
- Widawska E.: *System ochrony praw człowieka w ramach Organizacji Narodów Zjednoczonych*. W: *Prawa człowieka. Wybrane zagadnienia i problemy*. Red. L. Koba, W. Wacławczyk. Warszawa: Oficyna „Wolters Kluwer”, 2009.
- Widawska E.: *Zasada równego traktowania w odniesieniu do osób z niepełnosprawnością a edukacja włączająca*. W: *Efektywność europejskiego systemu ochrony praw człowieka. Obszary analizy skuteczności europejskiego systemu ochrony praw człowieka*. Red. J. Jaskiernia. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2012.
- Widawska E., Wysocka E., Wieczorek Z.: *Wyznaczniki wykluczenia cyfrowego i dostępności stron internetowych instytucji publicznych*. Częstochowa: Wydawnictwo Akademii im. J. Długosza, 2014.
- Życzok A.: *Ku afirmacji życia. Pedagogiczne podstawy pomysłnej egzystencji*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2011.

Edyta Widawska

Pedagogical Ethics as a Basis for Inclusive Education Case Study

Summary: Pedagogical ethics is the foundation for any discussion of education. Starting from this ethical discourse we can take actions on the basis of teaching. One of the basic concepts within the scope of pedagogical ethics is the dignity. Human dignity, which after World War II was indicated in international documents as the source of human rights. Poland's ratification of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities faces our country with the bulk of the commitments, the performance of which is to ensure the full realization of human rights and freedoms of this group of people. One of the commitments is to raise public awareness concerning rights of persons with disabilities. The article is devoted to one of many areas in which this process should take place, namely early childhood education, and exactly content of the free textbooks.

Key words: pedagogical ethics, inclusive education, accessibility, person with disabilities, early childhood education, awareness-raising, human dignity

Edyta Widawska

Pädagogische Ethik als Grundlage der inklusiven Bildung Fallstudie

Zusammenfassung: Pädagogische Ethik legt das Fundament für jede Diskussion über Erziehung; erst der ethische Diskurs berechtigt dazu, pädagogische Schritte in die Wege zu leiten. Zu Hauptbegriffen der pädagogischen Ethik gehört Würde, die nach dem zweiten Weltkrieg in internationalen Urkunden als Quelle der Menschenrechte genannt wurde. Die durch Polen ratifizierte UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen verpflichtet unser Land dazu, diese in nationales Recht umzusetzen und bestehende Gesetze anzupassen, um alle Rechte und Freiheit den Behinderten als gleichberechtigten Menschen zu gewährleisten. Eine der Pflichten ist auch die Aufklärung der Gesellschaft über Rechte der Behinderten. Der Beitrag ist einem der mehreren Bereichen, in denen der Aufklärungsprozess stattfinden sollte, nämlich der Frühbildung und besonders den in kostenlosen Schulbüchern enthaltenen Inhalte gewidmet.

Schlüsselwörter: pädagogische Ethik, inklusive Bildung, Verfügbarkeit, Person mit Behinderung, Frühbildung, Aufklärung, persönliche Würde



Małgorzata Kitlińska-Król

Uniwersytet Śląski

Preferencje aksjologiczne studentów pedagogiki

Wprowadzenie

Problematyka postrzegania, definiowania oraz realizowania wartości stanowi stale aktualny temat rozważań zarówno badaczy zajmujących się różnymi dyscyplinami naukowymi, jak i każdego człowieka. Przemyslenia dotyczące wartości ujawniają się szczególnie wtedy, gdy człowiek staje w obliczu problemów egzystencjalnych dotyczących sensu oraz celu swego życia.

Zmiany społeczne zapoczątkowane w wieku XX i kontynuowane w XXI ulegają akceleracji i globalizacji na skalę wcześniej niespotykaną, prowadząc do wielu korzystnych przeobrażeń, ale niosą z sobą również wyzwania, wymagające zajęcia określonego stanowiska.

Jeden z trudno rozstrzygalnych problemów współczesnych społeczeństw można zawrzeć w pytaniu: jaki system wartości człowieka uznać za optymalny? Badacze edukacji akcentują konieczność weryfikacji systemu wartości będącego podstawą wychowania kolejnych pokoleń. Wartości stanowią źródło inspiracji i dyrektyw, lecz część wartości traci społeczną aprobatę i siłę oddziaływania, niektóre zostają odrzucone, a inne nabierają znaczenia. Ewolucja wartości jest widoczna dzięki dostępności do informacji o funkcjonowaniu różnych kultur, orientacji światopoglądowych, religijnych. Mocno zaznacza się także występujący w wielu regionach świata, różnie rozwiązywany spór o relacje między „być” i „mieć”.

Jakie wartości preferują przyszli pedagodzy? Czy wpisują się swymi deklaracjami w kanony wartości cywilizacji europejskiej? Czy postawy

etyczne kandydatów na pedagogów rokują pozytywnie dla wychowania przyszlých pokoleń ku wartościom humanistycznym?

Wartości: definiowanie, klasyfikacje, hierarchia, oraz postawy z nimi związane

Człowiek jako istota rozumna nie mógłby się rozwijać oraz pełnić ról społecznych bez wartości. Wartości stanowią cenne i godne pożądanía dobra. Dla niektórych ludzi wartości są właściwościami rzeczy lub samymi dobrami materialnymi, dla innych są ideami, wiedzą o ideach¹. Wartości są motorem ludzkiego działania w życiu prywatnym i społecznym jednostki. Uznać je można również za podstawę ideału, zasad i norm funkcjonowania człowieka. Wartości wiążą się z dążeniami, aspiracjami, motywami działań. Bez wartości ludzkie życie byłoby pozbawione sensu².

Jak więc definiować wartości? Zainteresowanie kwestią wartości jest ogromne. Badacze różnych dyscyplin naukowych konstruują definicje, dobierając różnorodne kryteria opisu wartości, stąd znaczące zróżnicowanie ich pojmowania.

Przez **filozofów** wartość bywa określana jako „wszystko, co cenne, godne pożądanía i wyboru; co stanowi cel ludzkich dążeń”³. Aksjolodzy określają wartość jako to, „co cenne; co zgodne z naturą (działającego lub wartościującego); to, czego chcemy, przedmiot (aktualnego lub potencjalnego) dążenia, pożądanía, cel: to, czego pożądamy; pożądać: to, co zaspokaja (czyjeś) potrzeby, zainteresowania; to, co dostarcza zadowolenia; przyjemność; to, co obowiązuje, apeluje (do odbiorcy); to, co domaga się istnienia (realizacji)”⁴. **Socjolodzy** uważają na ogół, że wartości to „idee, zjawiska materialne i niematerialne przedmioty, stany, rzeczy, osoby, grupy, itp., które są przez jednostkę, warstwę, grupę, klasę społeczną itp. dodatnio lub ujemnie oceniane czy odrzucane”⁵. W **psycho-**

¹ *Młodzież jako przedmiot badań naukowych. Konteksty teoretyczne i metodologiczne*. Red. J. Górniewicz. Olsztyn: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1999, s. 71.

² M. Fritzhand: *Wartości a fakty*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1982, s. 9–11.

³ *Słownik pojęć filozoficznych*. Red. W. Krajewski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, 1996, s. 207.

⁴ A.B. Stępień: *Wstęp do filozofii*. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1995, s. 101.

⁵ K. Olechnicki, P. Załęcki: *Słownik socjologiczny*. Warszawa: Wydawnictwo „Graffiti”, 1998, s. 239.

logii natomiast wartością jest „zainteresowanie, jakim obdarza się jakiś przedmiot”, lub „szacunek, jakim się darzy jakąś osobę”⁶.

Łatwo zauważyć, że w zależności od dyscypliny prezentowanej przez badacza wartości będą różnie określone, utożsamiane między innymi z kryterium weryfikacji celów lub motywów działania, czasem będą tożsame z celem podejmowanych starań. Innym razem staną się normami społecznymi czy przekonaniem człowieka.

Wśród **pedagogów**, a także innych osób zajmujących się profesjonalnie wychowaniem również nie ma konsensusu w kwestii postrzegania wartości. Pedagodzy, opierając się na ustaleniach aksjologii, w której wartości stanowią podstawową kategorię, niezależnie od formuły definicyjnej tego pojęcia wskazują na ważne znaczenie wartości dla człowieka i jego aktywności poznawczej, reakcji emocjonalnej, orientacji w różnych sytuacjach i sensu życia⁷.

Aksjologia pedagogiczna, jak podają teoretycy wychowania, pochyla się nad wartościami z uwagi na procesy socjalizacji i wychowania. W obrębie tej dyscypliny konstruowane są metody przekazywania wartości. „Nie istnieje bowiem wychowanie bez wartości, bez aksjologicznego wsparcia tego procesu rozwijania całości psychiki człowieka, czyli »ogółu procesów i właściwości psychicznych«, tj. zarówno intelektualnych, emocjonalnych i wolicjonalnych łącznie z działaniem”⁸. Wartości stanowią fundament w formułowaniu celów wychowania i kształcenia, czyli założeń związanych z wielostronnym rozwojem dzieci i młodzieży. Wychowanie jest więc działaniem, w którym powinna postępować realizacja wybranych wartości, celów, potrzeb i zadań. Stanowi także proces zinternalizowania wartości wyznaczających relacje między podmiotami⁹. Ustalenie, które z wartości należy uznać za priorytetowe, okazuje się zabiegiem równie niełatwym, jak definiowanie pojęcia „wartość”.

Janusz Mariański wskazuje na funkcjonowanie dwóch głównych teorii związanych z istnieniem wartości. Zgodnie z założeniami **teorii obiektywistycznej**, wartości, na przykład dobro, prawda, piękno, stanowią autonomiczną jakość, niezależną od dokonywanych przez ludzi ocen. Mają absolutny i powszechnie obowiązujący charakter, dodatkowo wewnętrzne treści przeżyć jednostki ludzkiej nie mają wpływu na war-

⁶ N. Sillamy: *Słownik psychologii*. Przeł. K. Jarosz. Katowice: Wydawnictwo „Książnica”, 1995, s. 319.

⁷ M.J. Szymański: *Młodzież wobec wartości*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Badań Edukacyjnych, 1998, s. 9.

⁸ K. Sośnicki: *Istota i cele wychowania*. Warszawa: „Nasza Księgarnia”, 1964, s. 34.

⁹ M. Łobocki: *W trosce o wychowanie w szkole*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2007, s. 60.

tości jednostki. Wartości te istnieją obiektywnie niezależnie od tego, czy jesteśmy skłonni je preferować, czy też nie. Drugie podejście do wartości to **teoria subiektywistyczna**, zgodnie z którą wartości stanowią wytwór ocen dokonywanych przez człowieka zgodnie z jego potrzebami, pragnieniami i dążeniami. Są więc rezultatem naszych subiektywnych doznań¹⁰. Jak dodaje Kazimierz Sośnicki: zaprzeczając teorii obiektywistycznej, zakładamy, że nie istnieją wartości pochodzenia obiektywnego¹¹. Teoria subiektywistyczna może poprowadzić współczesne pokolenia do zanegowania stabilnego, niezmiennego charakteru wartości, co przekłada się na szkodliwe konsekwencje w wychowaniu, na przykład w postaci relatywizmu.

Debata dotycząca istnienia wartości trwa od dawna. Obecnie badacze problemu są skłonni akceptować model, w którym wartościom przypisywany jest charakter **obiektywno-subiektywny** (przedmiotowo-podmiotowy). Mieczysław Łobocki wyjaśnia, iż w tej koncepcji wartość ma w sobie dwa elementy: element istniejący niezależnie od osoby oceniającej oraz część przez tę ocenę zdeterminowaną. Takie założenia przyjęto dla teorii racjonalizmu, zgodnie z którą wartości istnieją obiektywnie w przedmiotach, a są ujawniane wówczas, gdy pozostają w relacji do podmiotu ludzkiego¹². Pamiętać jednak należy, co mocno akcentują przywołani teoretycy wychowania, „że wartości istnieją obiektywnie, ale inaczej niż przedmioty świata zmysłowego; świat zmysłowy bowiem egzystuje, a wartości mają znaczenie [...], swój sens, który jest przedmiotowy, obiektywny, niezależny od naszych przeżyć psychicznych”¹³.

Niejednoznaczność rozstrzygnięć teoretycznych dotyczących istnienia wartości może powodować wśród pedagogów/wychowawców niepewność związaną z dokonywanymi wyborami oraz niekonsekwencje w podejmowanych działaniach wychowawczych. A przecież znaczenie wartości w procesie wychowania zależy od tego, które z wartości świadomie do niego wprowadzimy¹⁴. Właśnie w tym miejscu pojawiają

¹⁰ J. M a r i a ń s k i: *Wprowadzenie do socjologii moralności*. Lublin: Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1989, s. 163–168.

¹¹ K. S o ś n i c k i: *Istota i cele wychowania...*, s. 152.

¹² M. Ł o b o c k i: *Teoria wychowania w zarysie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2007, s. 98.

¹³ Ibidem.

¹⁴ Autorce niniejszych rozważań bliskie jest stanowisko prezentowane przez badaczy wywodzących się z kręgu pedagogiki personalistycznej oraz humanistycznej. Koncepcja wychowania proponowana w obu tych kierunkach pedagogicznych oparta jest na teorii poznania, zakładającej ustawiczny rozwój człowieka (osoby w personalizmie, pomiotu w humanizmie). Ten rozwój wiąże się z udoskonaleniem, odkrywaniem siebie (personalizm), z odkrywaniem sensu życia, dokonywaniem autorefleksji, mądrego kompromisu, by odnaleźć się

się trudności. Pierwsza trudność związana jest z wielością oraz różnorodnością pojęć będących określeniami wartości proponowanych w bogatej gamie wartości. Druga dotyczy stosunku jednostki i społeczności do wartości. Dostrzec można, iż ów stosunek do wartości wyróżnia się stałością, a zarazem pewną dynamiką. „W dobie szybkich przeobrażeń, jakie zachodzą niemal w każdej sferze życia, również systemy wartości ulegają transformacji – pewne wartości zanikają, natomiast w ich miejsce pojawiają się nowe, które określają odmienną jakość życiowych zadań”¹⁵.

Które z klasyfikacji wartości uznać można za najbliższe współczesnemu człowiekowi i społeczeństwu? Czy będą to znane klasyczne podziały dokonywane przez Eduarda Sprangera, Milтона Rokeacha, Ryszarda Jedlińskiego, czy może klasyfikacje opracowane przez Janusza Homplewicza, Mariana Nowaka, Edwarda Grabowskiego, Wojciecha Pasterniaka, Janusza Sztumskiego, Karola Kotłowskiego, Zdzisława Cackowskiego itp.?¹⁶

Interesującą, gdyż uwzględniającą założenia etyki pedagogicznej, klasyfikację zaproponował Janusz Homplewicz. Wskazał on na dwie **dziedziny wartości**:

- „dziedzinę wewnętrznych, etycznych wartości człowieka, które dotyczą jego cech i właściwości, rozwoju osobowości, czynów i postawy;
- dziedzinę społecznych, etycznych wartości wychowania, które dotyczą współżycia z innymi. Wartości te można zgrupować w trzy zakresy: wartości związane z rodziną i innymi formami samorealizacji, wartości związane ze współżyciem i współpracą z innymi ludźmi w różnych środowiskach i wspólnotach, a także wartości w zakresie umiejętności zawodowych”¹⁷.

Janusz Homplewicz podjął się próby ustalenia istotnej w wychowaniu, religijnie zorientowanej hierarchii wartości. W interesujący spo-

w zmieniającej się rzeczywistości. Oba nurty wskazują na wagę dobra wspólnego, społecznego, kulturowego. Por. F. Adamski: *Poza kryzysem tożsamości*. Kraków: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1993; J. Tischnier: *Nieszczęsny dar wolności*. Kraków: Wydawnictwo Znak, 1993; B. Suchodolski: *Wychowanie mimo wszystko*. Warszawa: WSiP, 1990; B. Nawroczyński: *O wychowaniu i wychowawcach: dwanaście studiów pedagogicznych*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1968 i inne.

¹⁵ D. Wosik-Kawala, T. Zubrzycka-Maciąg: *Znaczenie wartości w wychowaniu*. W: *Wychowanie wobec wyzwań współczesności*. Red. J. Kirenko, D. Wosik-Kawala, T. Zubrzycka-Maciąg. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2011, s. 41.

¹⁶ Por. M. Łobocki: *Teoria wychowania...*, s. 99–102.

¹⁷ J. Homplewicz: *Etyka pedagogiczna. Podręcznik dla wychowawców*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie, 1996, s. 147.

sób pisał: „Wykaz wartości wychowania przypomina jedynie paletę barw, choćby najpiękniej i najpełniej, najbogaciej zestawianych – jest to zaledwie wstępna propozycja tego, co można z tych barw uczynić na płótnie”¹⁸. Tym stwierdzeniem badacz wskazuje na stałość, a zarazem dynamikę wartości, które można „komponować” w wymiarze indywidualnym i społecznym.

Z kolei Marian Nowak przywołuje podział wartości opracowany przez Wolfganga Brezinkę, uznając, iż jest to propozycja nadal aktualna. Brezinka wskazuje, że cenne w procesie wychowania **wartości wyrażają się w następujących postawach:**

1. Postawa otwarcia na świat (i życie) – wynika z ufności i przekonania, że świat i życie posiadają sens i wartość. Tej postawie przynależą takie wartości, jak: miłość wobec dzieci, życie w harmonii, pozytywne postrzeganie świata, wzmacnianie poczucia własnej wartości.
2. Postawa aktywności – przejawia się w gotowości do utrzymania siebie własną pracą i wysiłkiem. Dominują tu między innymi: gotowość do ponoszenia trudu, cierpliwość, poświęcenie.
3. Postawa realizmu – powinni ją własnym przykładem kształtować rodzice, wprowadzając dzieci w realistyczne rozumienie świata oraz siebie.
4. Postawa naznaczona „kulturą serca” – ukierunkowana na kształtowanie uczuć i wychowanie emocjonalne. „Kultura serca” może być rozumiana dwojako:
 - jako relacja do dóbr, które warte są miłości;
 - jako jakość sama w sobie (tj. wrażliwość na dobro, piękno, niesienie pomocy innym, zdolność do kontemplacji, bycia wewnątrz i na zewnątrz siebie)¹⁹.

Przejawem dojrzałości człowieka jest świadoma realizacja wartości widoczna w jego funkcjonowaniu (w sferze poznawczej, emocjonalnej i behawioralnej). Ukształtowana postawa aksjologiczna nie wyklucza przyjmowania lub odrzucania wpływu nowych wartości, które niesie z sobą współczesność. Postawa ta będzie się przejawiać właśnie w umiejętności odróżniania tego, co wartościowe, od tego, co jedynie imituje wartość. „W dokonywaniu wyboru wartości zgodnie z tym, co najbardziej cenne, upragnione, powinna wspierać człowieka jego zinterioryzowana hierarchia wartości, wówczas łatwiej mu rozstrzygać dylematy moralne. Tego »wsparcia« nie będą posiadali ludzie, dla których hierarchia wartości będzie czymś jedynie deklarowanym, istniejącym niejako

¹⁸ Ibidem, s. 156.

¹⁹ Podają za: M. Nowak: *Teorie i koncepcje wychowania*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008, s. 371–373.

poza jednostką”²⁰. Porządek wartości (hierarchia) nie musi być ani stały, ani nadmiernie zhierarchizowany – istotne są poziomy ważności, na których różne wartości zajmują równorzędne miejsce. „Poczucie uporządkowania wartości motywuje człowieka do działania, wyznacza ich kierunek i sens. Niekiedy jednak ludzie czują się zagubieni, ponieważ nie potrafią określić tego, co ma dla nich znaczenie, na czym polega wartość, którą chcieliby realizować w życiu, co jest priorytetem, a co namiastką wartości”²¹.

Dobry pedagog powinien wyróżniać się odpowiednim, trwałym porządkiem wartości, wskazywać te wartości wychowankom, wyjaśniać ich stosowanie, własnym przykładem pociągając do życia zgodnego z własną hierarchią wartości.

Wychowanie do realizacji wartości humanistycznych?

Wychowanie do wartości jest jednym z problemów budzących współcześnie wiele dyskusji społecznych, naukowych. Tytuł podrozdziału prowokuje do udzielenia rozstrzygających odpowiedzi. Obok odpowiedzi twierdzącej pojawia się współcześnie stanowisko zgoła przeciwne. Uzasadniając swój krytyczny stosunek, przeciwnicy idei wychowania do wartości wskazują na związane z nim zagrożenia wynikające z ograniczenia wolności, swobody wyboru wartości, indoktrynacji, a czasem wręcz ukrytej przemocy²².

Człowiek, który nie podlega wychowaniu do wartości, zaczyna nieprawidłowo wartościować, co stanowi poważną przeszkodę w jego rozwoju²³. Badania psychologiczne nad rozwojem sądów ewaluacyjnych wskazują, że proces nadawania znaczenia (tu: wartościom) przebiega

²⁰ J. Puzynina: *Język wartości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1992, s. 71–72.

²¹ D. Wosik-Kawala, T. Zubrzycka-Maciąg: *Znaczenie wartości...*, s. 37. Por. K. Ostrowska: *W poszukiwaniu wartości. Ćwiczenia z uczniami*. Cz. 1. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2000.

²² Szersza dyskusja na temat atutów i zagrożeń „wychowania do wartości” prezentowana jest przez badaczy teorii wychowania oraz przedstawicieli innych dyscyplin naukowych. Por. P. Bryzgalski: *Kształt naszemu życiu nadają wartości*. „Edukacja i Dialog” 1999, nr 5 (108); J. Mariański: *Kryzys moralny czy transformacja wartości? Studium socjologiczne*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 2001; W. Pasterniak: *Dydaktyka wartości*. W: *Wartości – społeczeństwo – wychowanie. Studia z pedagogiki społecznej*. Red. F. Adamski. Kraków: Uniwersytet Jagielloński, 1995.

²³ K. Olbrycht: *Wychowanie do wartości*. <http://www.fidesetratio.org.pl/files/plikipdf/olbrycht1.pdf> [dostęp: 30.06.2015].

w trzech fazach powstawania standardów²⁴: hedonistycznej, konformistycznej, poznawczej. Dziecko najpierw nieświadomie, drogą naśladownictwa i empatii, dążąc do nagrody, z czasem coraz bardziej świadomie – chcąc zyskać aprobatę otoczenia – wartościuje rzeczywistość według przyswajanych standardów. Nie ma więc w trakcie rozwoju osobniczego takiego momentu, który byłby wolny zarówno od wartościowania, jak i od wpływu na nie. Katarzyna Olbrycht przestrzega przed rezygnacją ze wskazywania wartości, ponieważ – jak twierdzi – prowadzi to „do przejęcia wpływu w tym zakresie przez przypadkowe podmioty zainteresowane kształtowaniem społecznej podatności na presję i manipulację”²⁵.

Jak w tym kontekście kształtuje się postępowanie nauczyciela pragnącego wychować dzieci i młodzież do humanistycznych wartości? Okazuje się, że również w tym zakresie nie ma jednoznacznych rozstrzygnięć. Jan Zimny pisze: „wychowanie do wartości to określenie wieloznaczne i bardzo nieprecyzyjne, a o samym wychowaniu, czy raczej kierunku podejmowanych zabiegów wychowawczych nie mówiące dosłownie niczego. Może informuje ono jedynie o naszej intencji wychowania, jednak nie precyzuje zupełnie kierunku i celu. A to może być niebezpieczne”²⁶. Niebezpieczeństwo tkwi w niezwykle bogatej gamie możliwości interpretacji terminu wartości. Bez uszczegółowienia pojęcie „wychowanie do wartości” może odpowiadać niemal wszystkim ludziom, gdyż margines „niedopowiedzenia”, jaki tworzy treść terminu, jest tak szeroki, że daje możliwości realizacji własnego kierunku w wychowaniu, zawsze ku zadowoleniu autora/autorów pomysłu²⁷.

Jan Zimny zwraca również uwagę na osoby nazywane „autorami wychowania”. Priorytetowe miejsce przyznaje członkom rodziny, kolejne instytucjom, na przykład przedszkolu, szkole, które stają się miejscem „zetknięcia” różnych postaw wychowawczych. Zasadniczą rolę odgrywają w tych placówkach nauczyciele, wychowawcy i pedagodzy, stający się przewodnikami dzieci po rzeczywistości edukacyjnej. I tu, jak twierdzi badacz, można zaobserwować dysonans między postawami nauczycielskimi, który pojawia się na styku wiedzy o wartościach i planu czy programu wychowawczego, który ją jedynie sygnalizuje. Prawdopodobnie rzutuje to na proces wychowania podopiecznych, czego konsekwencją może być zaburzone poznawanie przez wychowanków świata wartości i utrwalenie w nich postaw relatywistycznych. Takie zjawisko będzie

²⁴ Ibidem.

²⁵ Ibidem.

²⁶ P. Bryzgalski: *Kształt naszemu życiu nadają wartości...* – podaję za: J. Zimny: *Aksjologia w życiu pedagogicznym*. <http://www.pedkat.pl/index.php/253-ks-zimny-jan-aksjologia-w-zyciu-pedagogicznym> [dostęp: 20.07.2015].

²⁷ Ibidem.

miało miejsce, gdy postawa pedagoga bądź wychowawcy wobec wartości nadrzędnych pozostanie jedynie powierzchowna²⁸. Jak więc wychowywać do wartości mądrze? Na jakie wartości wychowawcy i pedagodzy powinni zwrócić szczególną uwagę?

Pedagog – twórca i odtwórca wartości

Wychowanie do wartości wymaga przyjęcia pewnych wartości wynikających z określonej wizji człowieka i świata, która wyposaża w argumenty, a także pozwala na rzetelną dyskusję nad wyborem wartości i jego konsekwencjami. Wizja wychowania do wartości, by mogła być realizowana, musi wyrażać się w programie wychowawczym szkoły posiadającym akceptację rady pedagogicznej, rady rodziców i innych podmiotów społecznych, na przykład instytucji środowiska lokalnego, globalnego²⁹. Konieczna jest perspektywa aksjologiczna wielu osób i środowisk wychowawczych, jednak za nią nie powinna iść wizja kreowania powszechnie akceptowanej hierarchii wartości³⁰. Nauka o wartościach jest niezbędna w procesie wychowania i samowychowania, gdyż ukierunkowuje i wspiera młodych ludzi w kształtowaniu ich stosunku do świata, rozumieniu praw i powinności oraz tworzeniu planów edukacyjnych i życiowych. Nie bez znaczenia pozostaje dydaktyka, w której realizacja wielu przedmiotów – szczególnie humanistycznych i kulturalnych – ma znaczący wpływ na wprowadzanie uczniów w świat wartości³¹.

Wychowanie do wartości obejmuje, jak podaje Katarzyna Olbrycht, kilka **zakresów działania**. Każdy z nich może być realizowany różnymi metodami, dobranymi do możliwości wychowanków i sytuacji wychowawczej. Kolejne zakresy tego działania to:

1. Odkrywanie i poznawanie określonych wartości, a także ich źródeł i podstaw. Temu procesowi powinno towarzyszyć uczenie języka wartości. Istotną kwestią w tym zakresie jest również uzmysłowienie wychowankom hierarchii wartości – wskazanie wartości nadrzędnych i im podporządkowanych. Świadomość istnienia hierarchii wartości pozwala na refleksyjne podejście do podejmowanych decy-

²⁸ Ibidem. Por. L. V i v e s: *O podawaniu umiejętności*. Przekł., wstęp i przypisy A. K e m p f i. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1968, s. 73.

²⁹ K. O l b r y c h t: *Wychowanie do wartości...*

³⁰ *Raport w sprawie obecności aksjologii systemów wartości w procesie edukacyjnym*. Oprac. C. B a n a c h et al. W: *Świat wartości i wychowanie*. Red. W. S z e w c z u k. Warszawa: Fundacja „Innowacja”, 1996, s. 372–373.

³¹ Ibidem, s. 374–375.

- zji. Nie usztywnia i nie formalizuje przyjętych systemów wartości, ale pozwala je mądrze korygować.
2. Kształcenie wrażliwości na wartości, czyli zdolności do dostrzegania ich w świecie i udzielania na nie adekwatnej odpowiedzi. Niezbędne są sytuacje, które mogą wyostrzyć pożądane wartości, związać je z konkretnymi przeżyciami. Szczególnym środowiskiem kształcenia wrażliwości na wartości jest rodzina. Innymi polami oddziaływać będą: sztuka, obrzędowość, zabawa. Terenem wpływu na kształtowanie wrażliwości aksjologicznej ucznia jest szkoła (tu znaczenie ma uzasadniony wybór patrona szkoły, obchody świąt szkolnych itp.). Niezastąpionym doświadczeniem w sferze budowania wrażliwości aksjologicznej jest też samodzielne działanie na rzecz danej wartości. Kształtujące będą te aktywności, które wymagają trudu, czasu, pracy nad sobą, gdyż będą prowadziły do niezależności sądów i decyzji.
 3. Kontakt z ludźmi uosabiającymi wybrane wartości. To najważniejszy zakres przyswajania wartości, ponieważ „życie ludzi, którzy konsekwentnie starają się postępować zgodnie z przyjętą orientacją życiową, staje się jej uwiarygodnieniem” (odwoływanie się do wzorców osobowych i autorytetów)³². Nauczyciele, wychowawcy, pedagodzy, będąc modelami, powinni być świadomi, że niosą określony świat wartości i nigdy nie są neutralni³³.

Wyznaczenie obszarów wychowania do wartości pozwala pedagogom zaplanować swoją i wychowanków formę współpracy. Pozostaje jeszcze określić, ku jakim wartościom mają oni zmierzać. „Odpowiedź na to pytanie powinna wypływać z przyjęcia określonej orientacji aksjologicznej. Współcześnie w świecie pogłębiającego się chaosu wartości badacze podejmują trud poszukiwania uzasadnienia celów wychowawczych wśród wartości bliskich ludziom różnych kultur i religii”³⁴.

W kontekście aksjologicznej tradycji europejskiej mówi się najczęściej o trzech triadach wartości, które splotły się na przestrzeni historii w całość. Są to:

- wartości uznane przez starożytną Grecję za najważniejsze – prawda, dobro i piękno;
- podstawowe dla chrześcijaństwa cnoty – wiara, nadzieja i miłość;
- wartości wypisane na sztandarach rewolucji francuskiej – wolność, równość i braterstwo³⁵.

Leon Dyczewski proponuje dopełnienie listy wartości europejskich wartościami z czwartej grupy, adekwatnymi do obecnej sytuacji geopo-

³² K. Olbrycht: *Wychowanie do wartości...*

³³ Ibidem.

³⁴ Ibidem.

³⁵ Ibidem.

litycznej świata i zakorzenionymi w osobowym traktowaniu człowieka. Wartości tej czwartej grupy obejmują godność osoby ludzkiej, solidarność i pluralizm³⁶. Wszystkie cztery zbiory wartości upowszechniane w różnym czasie w Europie stanowią wartości osobowe, więc nie ulega wątpliwości, że wychowanie do wartości, w którym człowiekowi przysługuje najwyższa bezwarunkowa wartość, ma sens. „Wyzwaniom [...] XXI wieku może sprostać tylko człowiek wszechstronnie wykształcony, zdolny do myślenia w kategoriach innowacyjnych i alternatywnych, energiczny, sprawny, wrażliwy na wartości, uznający je za dyrektywy postępowania, drogowskazy życia, czyli człowiek pełny”³⁷. Czy taki jest współczesny pedagog, wychowawca? Czy przygotowuje młode pokolenie do odpowiedzi na takie wyzwanie? Czy bliskie jest pedagogowi naszych czasów życie zgodne ze wspólnotowymi wartościami cywilizacji europejskiej?

Warte przypomnienia wydają się sformułowania Raportu Komisji Europejskiej *Edukacja dla Europy*, z których wypływa przekonanie o potrzebie rozwijania nowych rodzajów współdziałania, by wychowywać nowe pokolenia w duchu wymienionych wartości. „Oto one:

- prawa człowieka;
- podstawowe swobody;
- demokratyczna prawomocność;
- pokój i odrzucenie przemocy jako środka do celu;
- poszanowanie innych ludzi;
- solidarność międzyludzka;
- rozwój zrównoważony;
- równość szans;
- zasady myślenia racjonalnego: etyka dowodów podlegających sprawdzeniu;
- ochrona ekosystemu;
- odpowiedzialność jednostkowa”³⁸.

Lista zaprezentowanych wartości napawa optymizmem, jednak ich realizacja stanowi swoiste wyzwanie dla ludzi mądrych, by zadbali o odpowiednią edukację i zgodne współistnienie narodów.

³⁶ L. D y c z e w s k i: *Miejsce i funkcje wartości w kulturze*. W: *Kultura w kręgu wartości*. Red. L. D y c z e w s k i. Lublin: Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 2001, s. 43.

³⁷ K. D e n e k: *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 1999, s. 61.

³⁸ *Raport Komisji Europejskiej „Edukacja dla Europy”*. Przeł. J. W o j n a r, J. K u b i n. Warszawa: Komitet Prognoz Polska 2000 Plus przy Prezydium PAN-Wydawnictwo „Elipsa”, 1999, s. 16–17.

Komunikat z badań empirycznych

W 2014 roku przeprowadziłam badania wśród 120 studentów dwu niepublicznych uczelni wyższych na Górnym Śląsku. Badani to osoby studiujące pedagogikę (różne jej specjalności) w trybie zaocznym na poziomie studiów licencjackich. W procesie badawczym zastosowałam metodę sondażu diagnostycznego, a w jej obrębie – kwestionariusz ankiety. Kwestionariusz był anonimowy, złożony z 16 pytań, w większości półotwartych, uzupełniony metryczką. Zasadniczym celem badań było poznanie opinii współczesnych studentów pedagogiki na temat wpływu procesów globalizacyjnych na wartości przez nich preferowane.

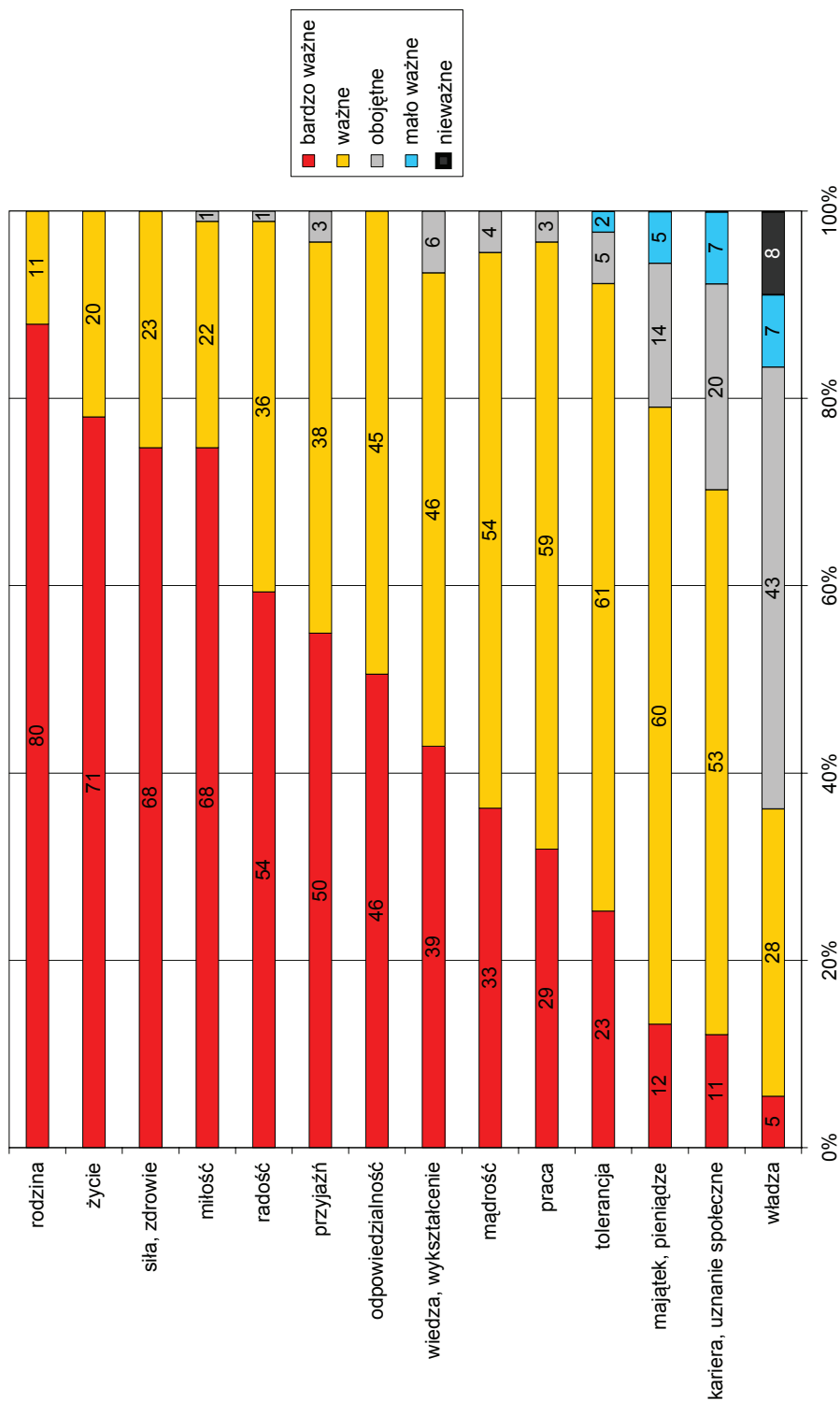
Po odrzuceniu niekompletnych lub wypełnionych niezgodnie z instrukcją kwestionariuszy do ostatecznej weryfikacji zakwalifikowałam 91 prób badawczych. Zebrane dane socjodemograficzne wskazują, iż wśród 91 respondentów było 88 kobiet (97%) i 3 mężczyzn (3%). Większość badanych (76%) zadeklarowała, że pochodzi z obszarów miejskich, natomiast 24% osób wywodziło się z obszarów wiejskich. Respondenci to na ogół osoby bardzo młode, do 25. roku życia (65%), następną grupę wiekową (od 26. do 35. roku życia) reprezentowało 26% badanych, najmniej liczną grupę (9%) tworzyły osoby w wieku 36–45 lat.

Do respondentów skierowałam prośbę, by wskazali te wartości, które są istotne w ich życiu, a zarazem aktualne współcześnie. Wyniki analizy ilościowej zebranego materiału prezentuję na rys. 1.

Zestawienie wyników pozwala na wyodrębnienie wartości preferowanych przez badanych studentów. Wielu spośród respondentów za bardzo ważną wartość uznało rodzinę (80 wskazań), życie (71 wskazań), miłość (68 wskazań), siłę i zdrowie (68 wskazań), radość (54 wskazania). Wymienione wartości zajmowały wysoką lokatę w hierarchii wartości znacznej części badanych. Za istotną wartość (odpowiedź „ważne”) respondenci uznali również tolerancję (61 wskazań), majątek, pieniądze (60 wskazań) oraz pracę (59 wskazań).

Zestawiając te wyniki z danymi z Raportu „Młodzi 2011”, można uznać, iż występuje zgodność w pierwszeństwie rodziny (w raporcie: „udane życie rodzinne”) jako najistotniejszej wartości młodego pokolenia Polaków. Natomiast na niższej pozycji wśród bardzo ważnych wartości badani przeze mnie studenci ulokowali przyjaźń (50 wskazań) i pracę (29 wskazań). W analizowanym Raporcie... te wartości lokują się zaraz po „udanym życiu rodzinnym” – „przyjaźń” zajmuje w zestawieniu drugie, a „interesująca praca” trzecie miejsce³⁹.

³⁹ Raport „Młodzi 2011”. <http://zds.kprm.gov.pl/mlodzi-2011> [dostęp: 20.11.2014], s. 39–41.



Rys. 1. Wartości deklarowane przez respondentów (na rysunku podano liczby wskazań w kolejnych kategoriach; wartości uszeregowano od największej do najmniejszej liczby wskazań „bardzo ważne”)

Interesujące było ustalenie, iż 43 badanych studentów uznało władzę za im obojętną, 8 zaś – za nieważną. Wynik ten jest odmienny od opublikowanego w raporcie, w którym niemal 80% badanych młodych Polaków wskazało prestiż i szacunek jako wartości przez nich pożądane. Tych dwóch kategorii wartości („władzy” i „prestiżu, szacunku”) nie można uznać za tożsame, jednak daje się wyodrębnić pewien ich obszar wspólny. Badani studenci pedagogiki nie potraktowali władzy jako istotnej w ich życiu wartości, trudno tu o jednoznaczne wskazanie przyczyny.

Porównując opisane wyniki badań, zarówno tych zrealizowanych przeze mnie w 2014 roku, jak i tych przedstawionych w *Raporcie „Młodzi 2011”*, z danymi sprzed niemal 40 lat prezentowanymi w opracowaniu pod redakcją Hanny Świdry, wskazać należy na pewne wybory wartości, które pomimo upływu czasu i zaobserwowanych przeobrażeń społecznych nie uległy dezaktualizacji. Badana młodzież z liceów ogólnokształcących i techników przed 40 laty ceniła bardzo wysoko wartości intelektualne (70% respondentów liceów i 43% uczniów techników). Była jednak i taka część respondentów (5% licealistów, 8% badanych z techników), która uznała walory intelektualne za mało istotne⁴⁰.

W przeprowadzonych przeze mnie eksploracjach badani przyszli pedagodzy także wskazali, że wiedza i wykształcenie są dla nich istotne; za bardzo ważną uznało tę wartość 39 osób, za ważną – 46 badanych. Dodatkowo nie było w badanej grupie osób negujących wartości intelektualne. Uznać więc można, iż wykształcenie na przestrzeni czasu nie straciło na swej ważności, a na poziomie studiów wyższych zyskało jedną z czołowych lokat w hierarchii wartości.

W badaniach z 2014 roku pojawiły się również takie dane, które wskazują na wyraźne obniżenie się statusu niektórych wartości. Taka zmiana dotyczy między innymi wartości materialno-konsumpcyjnych. Respondenci badani 40 lat temu sytuowali te wartości na niskich rangach hierarchii wartości. Wzór osobowy „człowieka ekonomicznego”, czyli zdolnego do bogacenia się, zaradnego, był mało atrakcyjny. Ów wzorzec ludzki w tamtej rzeczywistości społecznej nie był w zgodzie z przyjętym modelem społeczeństwa bezklasowego⁴¹.

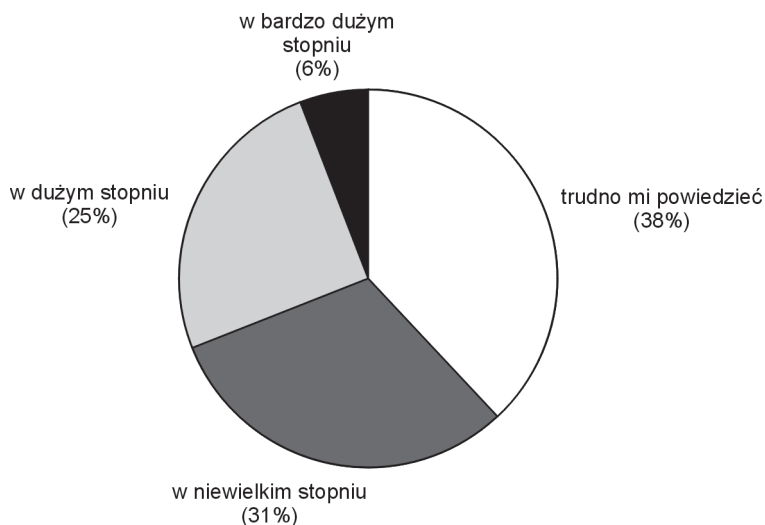
W dzisiejszym polskim społeczeństwie „człowiek ekonomiczny”, zdominowany przez wzorzec „mieć”, funkcjonuje, a dla niektórych grup ludzkich stanowi nawet swoisty wzorzec do naśladowania. Wśród bada-

⁴⁰ H. Świdry: *Wartości intelektualne*. W: *Młodzi a wartości*. Red. H. Świdry. Warszawa: WSiP, 1979, s. 191–208.

⁴¹ A. Uhlig: *Wartości materialno-konsumpcyjne*. W: *Młodzi a wartości...*, s. 253–263.

nych 72 studentów za ważne (60 wskazań) lub bardzo ważne (12 wskazań) uznało majątek, pieniądze.

Kolejny punkt kwestionariusza ankiety stanowiła prośba o dokonanie oceny możliwości kierowania się młodych ludzi tradycyjnymi wartościami, takimi jak: religia, uczciwość, małżeństwo, honor. Dane dotyczące odpowiedzi na ten punkt kwestionariusza przedstawiłam na rys. 2.



Rys. 2. Młodzi ludzie a życie zgodne z tradycyjnymi wartościami – opinie respondentów

Najliczniejsza grupa respondentów (38%) nie była w stanie jednoznacznie odpowiedzieć na pytanie, czy współcześni młodzi ludzie są skłonni żyć zgodnie z tradycyjnymi wartościami⁴². Kolejną pod względem liczebności grupę (31%) stanowiły osoby przekonane, iż jedynie w niewielkim stopniu młodzi ludzie mogą kierować się w swoim życiu religią, uczciwością, honorem bądź dążyć do zawarcia związku małżeńskiego. Grupę „wątpiących” w słuszność tradycyjnych norm i wartości równoważą badani, którzy przyjęli, iż wartości tradycyjne w bardzo

⁴² Wartości tradycyjne, w moim przekonaniu, to wartości względne trwałe, uniwersalne, ponadczasowe i ogólnoludzkie. Wartości, które pomimo biegu historii, przeobrażeń społecznych, kulturowych są istotne i za takie uznawane przez jednostki, grupy społeczne. Wartości te mogą występować w różnych konfiguracjach hierarchii wartości poszczególnych osób, jednak będą w tych konfiguracjach obecne. Nie podlegają więc dezaktualizacji, choć zmieniają się kanony ich realizacji. Wartości tradycyjne to dla Polaków wartości z europejskiego kręgu kulturowego, zasadniczo umocowane w chrześcijaństwie.

dużym stopniu (6%) oraz w dużym stopniu (25%) mogą być wyznacznikiem drogi życiowej młodych ludzi.

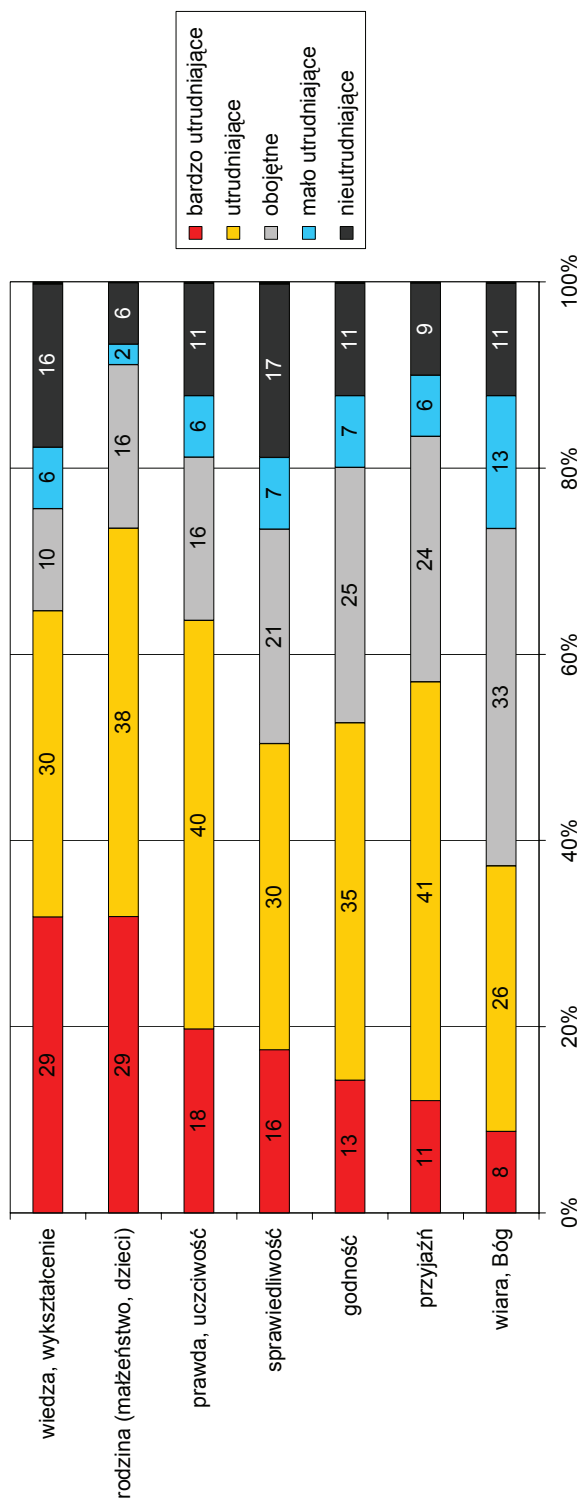
Dane zaprezentowane na rys. 2 ilustrują stosunkowo równomierny rozkład wskazań, przekładający się na obraz niejednoznaczności postaw przyszłych pedagogów wobec klasycznych wartości. Najbardziej „niepokojącą aksjologicznie” grupą, biorąc pod uwagę przygotowanie do zawodu pedagoga, stanowiły osoby, które nie potrafiły zająć stanowiska w kwestii tradycyjnych wartości. Z pewnością respondenci z tej grupy mieli możliwość odkrycia i poznania wyliczonych wartości. Czy jednak dane było tym osobom doświadczyć emocji dzięki uczestnictwu w sytuacjach towarzyszących na przykład praktykom religijnym czy uczciwym bądź honorowym zachowaniom innych członków społeczeństwa?

Wyniki badań odpowiedzi uzyskanych na następne pytanie kwestionariusza są, niestety, jeszcze mniej optymistyczne (zob. rys. 3).

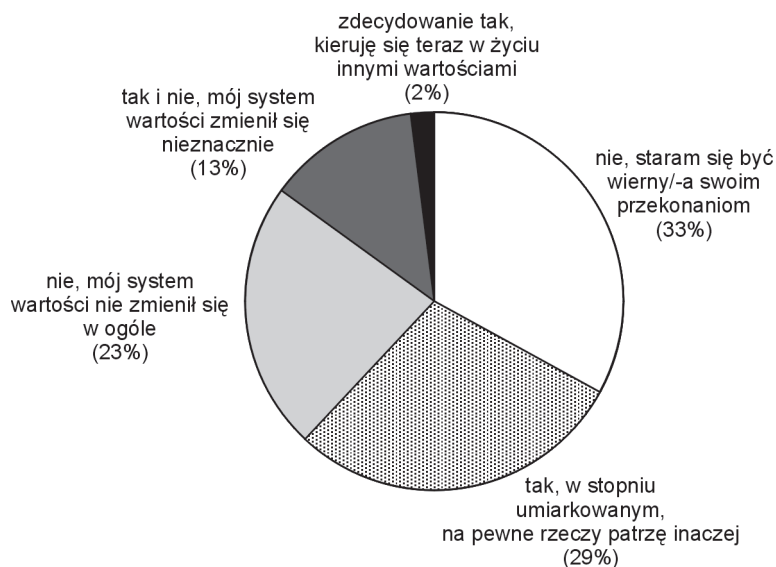
Zdobycie wysokiej pozycji zawodowej i prestiżu społecznego może bardzo utrudnić rodzina (29 wskazań), wiedza/wykształcenie (29 wskazań). Jako ważne przeszkody w drodze do społecznego sukcesu respondenci wyróżnili przyjaźń (41 wskazań), a także prawdę i uczciwość (40 wskazań); te zadeklarowane przez najliczniejszą grupę respondentów wartości mogą – w opinii badanych – blokować ich rozwój zawodowy. Myślę, iż zostały tu „dopuszczone do głosu” pewne stereotypy funkcjonujące w naszym społeczeństwie, a związane ze specyficzną, nieuczciwą strategią zatrudniania czy awansowania pracowników. Badani stanowili grupę osób legitymujących się wykształceniem średnim, w większości ogólnokształcącym. Nie była to więc grupa, z której pracodawcy chcieliby rekrutować pracowników, co przekłada się często na negatywne doświadczenia związane ze zdobywaniem zatrudnienia.

W ustaleniach badawczych zarejestrowałam również opinię 79% respondentów, że cechy charakteryzujące globalizację, takie jak: wzrost tempa życia, pogoń za pieniędzmi i sukcesem, powodują, że młodzi ludzie rezygnują z wartości wyższych. Studenci zapytani o to, czy zmieniła się ich hierarchia wartości z takiego właśnie powodu, nie potwierdzili takiej zależności.

Mając na uwadze, iż uniwersytet powinien wychowywać do wartości humanistycznych, zapytałam respondentów o to, czy środowisko akademickie, w ich odczuciu, wywarło wpływ na ich indywidualny system wartości. Rozkład odpowiedzi za to pytanie ilustruje rys. 4.



Rys. 3. Wartości utrudniające zdobycie wysokiej pozycji zawodowej i prestiżu społecznego w opinii badanych (na rysunku podano liczby wskazań w kolejnych kategoriach; wartości uszeregowano od największej do najmniejszej liczby wskazań „bardzo utrudniające”)



Rys. 4. Odpowiedzi respondentów na pytanie, czy środowisko akademickie wywarło wpływ na ich system wartości

Wyniki badania nie przynoszą jednoznacznej odpowiedzi na postawione pytanie, a wielość wybranych wariantów prowokuje do pogłębionych rozważań. Czesław Banach pisze o pilnej potrzebie odnowy edukacji nauczycielskiej. Sugeruje rozszerzenie treści podbudowy ogólnej i humanistycznej tej edukacji. Być może taka potrzeba istnieje, w pewnym zakresie, w kształceniu nauczycieli wywodzących się z innych dyscyplin naukowych niż pedagogika. Pilniejsza jednak wydaje się kwestia humanizacji edukacji nauczycielskiej, pedagogicznej, a także treści i form pracy „nauczycieli”⁴³.

Ponadto w wynikach przeprowadzonych badań zauważyłam kilka sprzeczności – deklaracji, które podważają jednoznaczność wcześniej zaprezentowanych sądów respondentów; na przykład:

1. 73% badanych stwierdziło, że ważny jest dla nich sukces zawodowy, ale osoby te nie kierują się w życiu zasadą „po trupach do celu”. Czy w takim razie ważne są wartości, które zanegowane zostały w odpowiedziach na pytanie dotyczące utrudnień na drodze awansu zawodowego? W badaniach H. Świdy wartości prestiżowe były dla badanej populacji mało ważne, jedynie 5% ogółu respondentów uznało je za istotne. Jak wskazują pogłębione analizy autorki, uczniowie nie stosowali wówczas takich mierników oceny, jak: wysoka pozycja spo-

⁴³ C. B a n a c h: *Wartości w systemie edukacji*. <http://www.up.krakow.pl/konspekt/konspekt7/banach7.html> [dostęp: 15.08.2015].

łeczna, władza czy sława. To z kolei we współczesnym świecie jest kryterium stosunkowo powszechnie stosowane⁴⁴.

2. 60% respondentów uznało, iż religia/wiara jest ważna w życiu, gdyż daje poczucie wewnętrznego spokoju.
3. 58% przyszłych pedagogów deklaroowało bierny stosunek do pieniędzy; większość respondentów wybrała stwierdzenie: „pieniądze w życiu są obojętne – dają dużo możliwości, ale nie są najważniejsze”.
4. 68% wskazań dotyczyło deklaracji, iż wartości nabyte w rodzinie (prawdopodobnie wartości tradycyjne) są dla badanych ważne, ale z biegiem czasu jednostka wyrabia sobie swój system wartości.

Refleksja końcowa

W analizie problematyki wychowania do wartości humanistycznych poruszane są kwestie niezwykle istotne dla jednostki, społeczeństwa i świata. Interesujące, ale zarazem niespójne wydają się deklaracje w tym zakresie badanych przyszłych pedagogów. Oprócz pozytywnie rokujących wskazań wartości, które stanowią podstawy kreowania przez respondentów ich życia osobistego i zawodowego, zostały ujawnione również niedomagania wychowawcze. Wpisują się one w zaobserwowane trendy ujawniające kryzysy i wyzwania stojące przed edukacją aksjologiczną.

Zdaję sobie sprawę z tego, że wniosków nasuwających się na podstawie przeprowadzonych badań nie należy uogólniać, gdyż nie można ich uznać za reprezentatywne dla młodych ludzi czy przyszłych pedagogów w Polsce. Żywię przekonanie, iż wpadającym w wir pracy pedagogom nie zabraknie mądrości, sił, chęci i odwagi, by stawić czoło konfliktom, dokonać słusznego wyboru wartości, jasno dookreślając wartości nadrzędne.

Życie społeczne Polaków w przyszłości w znacznej mierze będzie zależęć od tego, jakie wartości będą realizować pedagodzy, czy staną się oni właściwymi „przewodnikami” młodzieży. Swoistą troskę o wartości przejawiał już Aleksander Świętochowski w programie pedagogicznym pozytywizmu warszawskiego. Reprimenda tego filozofa wydaje się ponadczasowa: „wychowanie etyczne ma w naszym pedagogicznym systemie swoją uprawę, ale uprawę nędzną. Etyka powinna być jednym z najważniejszych i najbardziej w wychowaniu uwzględnianych nauk [...]. Gdy zmarnieje, uschnie lub zgnije jeszcze kolejnych kilkanaście lub kilkadziesiąt pokoleń, wtedy narody przekonają się, że w starannej uprawie moralnych skłonności dziecka jest jedyny ratunek dla

⁴⁴ A. Uhlgi: *Wartości prestiżowe. W: Młodzież a wartości...*, s. 234–243.

cnót człowieka, wtedy schronią swe szczęście pod opiekę umiejętności, którą dotąd za cień skostniałego i martwego systemu uważają”⁴⁵.

Bibliografia

- Adamski F.: *Poza kryzysem tożsamości*. Kraków: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1993.
- Banach C.: *Wartości w systemie edukacji*. <http://www.up.krakow.pl/konspekt/konspekt7/banach7.html> [dostęp: 15.08.2015].
- Bryzgalski P.: *Kształt naszemu życiu nadają wartości*. „Edukacja i Dialog” 1999, nr 5 (108).
- Denek K.: *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 1999.
- Dyczewski L.: *Miejsce i funkcje wartości w kulturze*. W: *Kultura w kręgu wartości*. Red. L. Dyczewski. Lublin: Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 2001.
- Fritzhand M.: *Wartości a fakty*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1982.
- Homplewicz J.: *Etyka pedagogiczna. Podręcznik dla wychowawców*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie, 1996.
- Łobocki M.: *Teoria wychowania w zarysie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2007.
- Łobocki M.: *W trosce o wychowanie w szkole*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2007.
- Mariański J.: *Kryzys moralny czy transformacja wartości? Studium socjologiczne*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 2001.
- Mariański J.: *Wprowadzenie do socjologii moralności*. Lublin: Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1989.
- Młodzież jako przedmiot badań naukowych. Konteksty teoretyczne i metodologiczne*. Red. J. Górniewicz. Olsztyn: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1999.
- Nawroczyński B.: *O wychowaniu i wychowawcach: dwanaście studiów pedagogicznych*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1968.
- Nowak M.: *Teorie i koncepcje wychowania*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008.
- Olbrycht K.: *Wychowanie do wartości*. <http://www.fidesetratio.org.pl/files/plikipdf/olbrycht1.pdf> [dostęp: 30.06.2015].

⁴⁵ A. Świętochowski: *Nowe drogi*. W: *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*. T. 2: *Pedagogika i szkolnictwo w XIX stuleciu*. Wybór i oprac. S. Wołoszyn. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1965, s. 572–573.

- Olechnicki K., Załęcki P.: *Słownik socjologiczny*. Warszawa: Wydawnictwo „Graffiti”, 1998.
- Ostrowska K.: *W poszukiwaniu wartości. Ćwiczenia z uczniami*. Cz. 1. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2000.
- Pasterniak W.: *Dydaktyka wartości*. W: *Wartości – społeczeństwo – wychowanie. Studia z pedagogiki społecznej*. Red. F. Adamski. Kraków: Uniwersytet Jagielloński, 1995.
- Puzynina J.: *Język wartości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1992.
- Raport Komisji Europejskiej „Edukacja dla Europy”. Przeł. I. Wojnar, J. Kubin. Warszawa: Komitet Prognoz Polska 2000 Plus przy Prezydium PAN-Wydawnictwo „Elipsa”, 1999.
- Raport „Młodzi 2011”. <http://zds.kprm.gov.pl/mlodzi-2011> [dostęp: 20.11.2014].
- Raport w sprawie obecności aksjologii systemów wartości w procesie edukacyjnym. Oprac. C. Banach et al. W: *Świat wartości i wychowanie*. Red. W. Szewczuk. Warszawa: Fundacja „Innowacja”, 1996.
- Sillamy N.: *Słownik psychologii*. Przeł. K. Jarosz. Katowice: Wydawnictwo „Książnica”, 1995.
- Słownik pojęć filozoficznych*. Red. W. Krajewski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, 1996.
- Sośnicki K.: *Istota i cele wychowania*. Warszawa: „Nasza Księgarnia”, 1964.
- Stępień A.B.: *Wstęp do filozofii*. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1995.
- Suchodolski B.: *Wychowanie mimo wszystko*. Warszawa: WSiP, 1990.
- Szymański M.J.: *Młodzież wobec wartości*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Badań Edukacyjnych, 1998.
- Świda H.: *Wartości intelektualne*. W: *Młodzież a wartości*. Red. H. Świda. Warszawa: WSiP, 1979.
- Świętochowski A.: *Nowe drogi*. W: *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*. T. 2: *Pedagogika i szkolnictwo w XIX stuleciu*. Wybór i oprac. S. Wołoszyn. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1965.
- Tischner J.: *Nieszczęsny dar wolności*. Kraków: Wydawnictwo Znak, 1993.
- Uhlig A.: *Wartości materialno-konsumpcyjne*. W: *Młodzież a wartości*. Red. H. Świda. Warszawa: WSiP, 1979.
- Uhlig A.: *Wartości prestiżowe*. W: *Młodzież a wartości*. Red. H. Świda. Warszawa: WSiP, 1979.
- Vives L.: *O podawaniu umiejętności*. Przekł., wstęp i przypisy A. Kempfi. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1968.

- Wosik-Kawala D., Zubrzycka-Maciąg T.: *Znaczenie wartości w wychowaniu*. W: *Wychowanie wobec wyzwań współczesności*. Red. J. Kirenko, D. Wosik-Kawala, T. Zubrzycka-Maciąg. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie Skłodowskiej, 2011.
- Zimny J.: *Aksjologia w życiu pedagogicznym*. <http://www.pedkat.pl/index.php/253-ks-zimny-jan-aksjologia-w-zyciu-pedagogicznym> [dostęp: 20.07.2015].

Małgorzata Kitlińska-Król

Preferences Axiological Education Students

Summary: The article is an element in the debate on the value preferred by modern man operating in the post-modern social reality. It is an attempt debate on the future educators declared values and thoughts related to the implications of their educational influence on the young generation of Polish people. Among the many important aspects of the issue of values as a key concept of education assigned a value. Were also highlighted issues concerning the hierarchy of values, the classification of the value and the importance of teacher / educator in the educational process. I made an attempt to analyze compatibility with the values declared by educators to designated, current, civilizational values of clarifying the goals of education.

Key words: values, education, education in the values, educator

Małgorzata Kitlińska-Król

Axiologische Präferenzen von den Pädagogikstudenten

Zusammenfassung: Der Beitrag ist eine Stimme in der Diskussion über die Werte, die der in der postmodernen sozialen Wirklichkeit lebende Mensch von heute, bevorzugt. Es ist ein Versuch, die von künftigen Pädagogen zu erklärenden Werte und die Folgen der Erziehung von der jungen Generation der Polen zu erörtern. Die Verfasserin hat angenommen, dass unter vielen Aspekten der Problematik die Bildung von humanistischen Werten am wichtigsten ist. In ihrem Beitrag betont sie auch folgende Probleme: Wertordnung, Klassifizierung von Werten und Bedeutung von pädagogischen Maßnahmen im Erziehungsprozess. Sie untersucht außerdem, ob die von den Pädagogen zu erklärten Werte mit gültigen Erziehungszielen übereinstimmen.

Schlüsselwörter: Werte, Erziehung, Bildung von den Werten, Pädagoge



Joanna Góźdź

Uniwersytet Śląski

Ściąganie w szkole – pomiędzy etyką a społeczną normą*

Wprowadzenie

Zjawisko ściągania, mimo iż stanowi fenomen rozpatrywany na ogół w kontekście normatywnym, należy do rzadko opisywanych oraz wyjaśnianych w teoretycznych i empirycznych pracach naukowych. Z jednej strony z punktu widzenia etycznego ma wyraźny wydźwięk negatywny, łamie się tu bowiem normę „nie oszukuj” i jako takie ściąganie jest piętnowane. Z drugiej strony wspomnienie o ściąganiu w szkole często wywołuje uśmiech na twarzach, ściąganie wydaje się czymś tak powszechnym, że niektórzy publicznie wręcz chwalać się tym, w jaki sposób udało się im oszukać nauczyciela, dostać dobrą ocenę czy zdać egzamin maturalny. W tego typu opowieściach ściąganie ma zabarwienie pozytywne i stanowi raczej powód do dumy, potwierdzenie zaradności i sprytu, które stawiane są ponad normą „nie oszukuj”. W takim ujęciu to osoby nieściągające traktowane są jako mało zaradne, ściągającym zaś przysługuje szacunek i podziw dla ich umiejętności „radzenia sobie” w życiu.

Podstawowym zadaniem szkoły jest edukacja, czyli proces obejmujący zarówno wychowanie – kształtowanie osobowości ucznia (jego potrzeb, emocji, motywacji oraz relacji interpersonalnych), jak i kształcenie – do-

* Artykuł stanowi część mojej niepublikowanej rozprawy doktorskiej, zatytułowanej *Rola czynników sytuacyjnych i intrapsychicznych a skłonność do ściągania – zjawisko ściągania w percepcji i doświadczeniach uczniów szkół ponadgimnazjalnych*, przygotowanej pod kierunkiem dr hab. Ewy Wysockiej.

tyczące głównie sfery poznawczej¹, czyli zdobywania wiedzy i umiejętności, których miernikiem są oceny szkolne, stanowiące o osiągnięciu (lub nie) przez ucznia sukcesu szkolnego. Sukces szkolny (pozytywną ocenę²) można osiągnąć na dwa sposoby. Pierwsza droga – można ją nazwać konwencjonalną, ponieważ zakłada się, iż tę drogę realizuje system edukacyjny – polega na uczestnictwie ucznia w procesie uczenia się, więc celowym wkładaniu przez ucznia wysiłku w opracowanie i powtarzanie materiału (pamięć krótkotrwała); powinien on zostać zapisany w strukturach poznawczych w takim miejscu i w taki sposób, aby mógł być wydobyty lub odtworzony zgodnie z intencją (pamięć długotrwała)³. Wydobyć, odtworzyć lub wykorzystać nabytej informacji w trakcie weryfikacji efektów kształcenia ma w konwencjonalnej drodze osiągania sukcesu szkolnego stanowić podstawę oceny. Droga druga, którą – zgodnie z tytułem artykułu Wiesława Andrukowicza⁴ – można nazwać drogą na skrót, pomija proces uczenia się. Sukces szkolny, a więc pozytywna ocena, nie przystaje w tym przypadku do posiadanej przez ucznia wiedzy – dochodzi do **ściągnięcia, które można rozumieć jako swoiste oszustwo szkolne**, próbę osiągnięcia sukcesu szkolnego, pozytywnej oceny za pomocą środków odmiennych od tych, których użycia oczekuje się od ucznia, a które narzuca szkoła – środków pomijających proces uczenia się.

Ściąganie przyjmuje różne formy – indywidualną, partnerską lub grupową⁵. Pierwsza polega na samodzielnym korzystaniu z niedozwolonych materiałów pomocniczych, ściąg lub książek stanowiących „protezy pamięci”⁶. Druga opiera się na współpracy z kolegą z ławki, często na „zapuszczaniu żurawia”. Trzecia to praca zespołowa polegająca między innymi na przekazywaniu informacji przez opracowany przez klasę system znaków porozumiewawczych lub umieszczenie ściąg w widocznym miejscu⁷.

¹ K. Rubacha: *Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin*. W: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2004.

² Omówienie problematyki oceniania wykracza poza ramy niniejszego artykułu.

³ Por. A. Longstaff: *Neurobiologia*. Przekład zbiorowy pod red. A. Wróbla. Wyd. 1. Dodruk. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2005.

⁴ W. Andrukowicz: *Ściągi, czyli edukacja na skrót*. „Edukacja i Dialog” 2003, nr 9 (152).

⁵ B. Śliwerski, K. Kobierski: *Etyczne i wychowawcze aspekty ściągania w szkole powszechnej*. „Egzamin. Biuletyn Badawczy Centralnej Komisji Egzaminacyjnej. Etyka w edukacji” 2006, nr 6.

⁶ W. Andrukowicz: *Ściągi, czyli edukacja na skrót...*, s. 58.

⁷ Por. G. Myśliwiec, P. Garczyński: *Złodzieje wiedzy, czyli głos o lekkim zabarwieniu moralno-etycznym*. „Egzamin. Biuletyn Badawczy Centralnej Komisji Egzaminacyjnej. Etyka w edukacji” 2006, nr 6.

Konrad Kobierski⁸ stwierdza, że ściąganie nigdy nie było prawnie zabronione. Jednak zjawisko to sytuuje w wymiarze prawnym – pisze w tym kontekście o formie popełniania przestępstwa, jaką jest pomocnictwo, i o współwinie biernych nauczycieli. W kodeksie karnym⁹ wyróżnia się trzy formy popełnienia przestępstwa (art. 18 k.k.):

- sprawstwo (art. 18 § 1 k.k.: „Odpowiada za sprawstwo ten, kto wykonuje czyn zabroniony sam albo wspólnie i w porozumieniu z inną osobą, ale także ten, kto kieruje wykonaniem czynu zabronionego przez inną osobę lub wykorzystując uzależnienie innej osoby od siebie, poleca jej wykonanie takiego czynu”);
- podżeganie (art. 18 § 2 k.k.: „Odpowiada za podżeganie ten, kto chcąc aby inna osoba dokonała czynu zabronionego, nakłania ją do tego”);
- pomocnictwo (art. 18 § 3 k.k.: „Odpowiada za pomocnictwo ten, kto w zamiarze, aby inna osoba dokonała czynu zabronionego, swoim zachowaniem ułatwia jego popełnienie, w szczególności dostarczając narzędzia, środek przewozu, udzielając rady, informacji, odpowiada za pomocnictwo także ten, kto wbrew prawnemu obowiązkowi niedopuszczenia do popełnienia czynu zabronionego swoim zachowaniem ułatwia innej osobie jego popełnienie”).

Odnosząc ściąganie do form popełniania przestępstw wyróżnionych w k.k., można sklasyfikować ten proceder jako: **ściąganie sprawcze** i **ściąganie pomocnicze**. Pierwsze dotyczy zachowania, którego celem jest zawyżenie własnej oceny w stosunku do posiadanej wiedzy lub umiejętności. Z kolei ściąganie pomocnicze to zachowanie polegające na udzieleniu rówieśnikowi pomocy w zawyżeniu jego oceny w stosunku do posiadanej przez niego wiedzy. Okazuje się jednak, że z psychologicznego punktu widzenia ściąganie przyjmuje trzy wymiary¹⁰: ściąganie sprawcze, ściąganie pomocnicze (oba zgodne z zaprezentowanymi definicjami) i **niechęć do pomocy w ściąganiu**, która stanowi bierny lub aktywny sprzeciw wobec ściągania przez rówieśników.

Badani przez Kobierskiego¹¹ nauczyciele stwierdzają, że „o rzeczach oczywistych się nie pisze”, nie umieszcza się zatem zakazu ściągania w regulaminach szkół, a norma „nie oszukuj” jest normą domyślną dla wszystkich, wynikającą z logiki kształcenia i weryfikacji wiedzy.

⁸ K. Kobierski: *Ściąganie w szkole. Raport z badań*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2006.

⁹ Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. – Kodeks karny. Dz.U. 1997, nr 88, poz. 553. <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19970880553> [dostęp: 24.04.2015], dalej: k.k.

¹⁰ Wyniki analizy czynnikowej kwestionariusza *Sprawdziany własnej konstrukcji* (materiały niepublikowane).

¹¹ K. Kobierski: *Ściąganie w szkole. Raport z badań...*, s. 254.

Ściąganie falsyfikuje rezultaty testów, udaremnia proces weryfikacji efektów uczenia się i czyni go bezsensownym¹². Wyniki badań CBOS wskazują, iż w Polsce 58% osób akceptuje ściąganie na maturze, a 28% je potępia. Krzysztof Kruszko uważa, że ściąganie stanowi swoistą niewolę, do wyjątków zaś należą ci, którzy nigdy nie ściągali, bo ściągają wszyscy, a bez tej czynności funkcjonowanie w systemie edukacji wydaje się niemożliwe¹³. Wyniki włoskich badań wskazują, że paradoksalnie im wyższy poziom kształcenia, tym rzadziej uczniowie nie ściągają – na pytanie dotyczące częstości ściągania najrzadszą odpowiedzią uczniów szkół podstawowych jest „często”, a najrzadszą odpowiedzią uczniów liceów na to samo pytanie – „nigdy”¹⁴.

Sugeruje to (a sugestia ta jest zgodna z założeniami poczynionymi przez Ervinga Goffmana), iż system edukacyjny służy kreowaniu „drugiego życia” i makiawelicznego sposobu przystosowywania się uczniów do instytucji szkolnej (posiadającej cechy instytucji totalnej¹⁵), a więc kształtowaniu osobowości manipulującej innymi, mającej z punktu widzenia celowych oddziaływań wychowawczych cechy niepożądane: brak empatii i pozytywnych uczuć w relacjach interpersonalnych, zakłamanie, oszukiwanie, brak przywiązania do powszechnie akceptowanych norm moralnych (na przykład normy uczciwości), przewaga racjonalności nad emocjonalnością oraz brak zaangażowania ideologicznego¹⁶.

Z punktu widzenia etyków ściąganie jest łamaniem normy „nie oszukuj”¹⁷. Można wyodrębnić etykę absolutną lub relatywną. W pierwszej normy (wyższego rzędu) obowiązują niezależnie od warunków – czasu, sytuacji, osób. W etyce relatywnej normy stosowane są zależnie od okoliczności, a kryterium stosowalności norm wyznaczają względy praktyczne¹⁸. Relatywistyczne traktowanie norm jest charakterystycz-

¹² M. Dei: *La devianza dei Piccoli. Pratiche e rappresentazioni del copiare in classe tra gli alunni della scuola secondaria di primo grado e della V elementare*. „Sociologia del Diritto” 2009, no. 1 (36).

¹³ K. Kruszko: *W niewoli ściągania*. W: *Człowiek w wielkiej sieci*. Red. D. Sa- rzała, M. Walancik. Warszawa: Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, 2011.

¹⁴ M. Dei: *La devianza dei Piccoli...*, s. 151.

¹⁵ E. Wysocka: *Człowiek a środowisko życia. Podstawy teoretyczno-metodologiczne diagnozy*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2007.

¹⁶ I. Pilch: *Osobowość makiawelisty i jego relacje z ludźmi*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2008.

¹⁷ A. Życzok: *Intelektualna uczciwość w osobliwych losach ludzi nauki – studium biograficzne*. W: *Praca człowieka jako kategoria współczesnej pedagogiki*. Red. W. Furmanek. Rzeszów-Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 2007, s. 306.

¹⁸ P. Zimbardo: *Efekt Lucyfera. Dlaczego dobrzy ludzie czynią zło?* Przeł. A. Cybulko et al. Red. M. Materska. Wyd. 1. Dodruk 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009.

ne dla makiawelistów, którzy znają i rozumieją normy moralne, jednak realizacja celów okazuje się ważniejsza niż przestrzeganie zasad (nawet tych akceptowanych). Dlatego też makiaweliści nie traktują norm jako przeszkód, jeśli respektowanie tych norm mogłoby się okazać niekorzystne. Jednak w sytuacji potencjalnej straty w przypadku złamania normy bywa ona przez nich respektowana¹⁹.

Ściąganie jako łamanie normy „nie oszukuj” stanowi kłamstwo manipulacyjne (jest bowiem próbą „wkradania się w czyjeś łaski”, czerpania zysków, osiągnięcia własnych celów, czasem z wykorzystywaniem przy tym innych osób) i kłamstwo pragmatyczne, które ma przynieść korzyść i sukces ściągającemu²⁰.

W Polsce widoczna jest społeczna akceptacja ściągania w szkole, duże przyzwolenie na nie, co odzwierciedlają nie tylko postawy osób publicznych „chwalących” się swoją „zaradnością szkolną”, lecz także wyniki badań Magdaleny Doliwy²¹, wedle których prawie 79,75% gimnazjalistów przynajmniej raz korzystało z wcześniej przygotowanych ściąg podczas sprawdzianów w trakcie miesiąca poprzedzającego badanie.

W niektórych krajach piętnuje się ściąganie, za które grozi nawet relegowanie ze szkoły. Uważa się, że różnice w sposobach traktowania ściągania w różnych krajach mają swoje uwarunkowania historyczne. W polskiej szkole ściąganie jest już „tradycją”, która ma swoje korzenie w okresie zaborów²². Ściąganie było w tym czasie motywowane chęcią przeciwstawienia się zaborcom – rusyfikacji i germanizacji – oraz wprowadzanym przez nich normom i wartościom. Oszukiwanie nauczyciela w celu zachowania suwerenności było traktowane jako czyn patriotyczny i miało pozytywny wydźwięk. Nieco później ściąganie stanowiło akt oporu i sprzeciwu wobec narzuconego reżimu sowieckiego. Obyczaj ściągania, głęboko zakorzeniony w polskiej mentalności, stanowi więc wynik długoletniej walki o polskość i normalizację życia społecznego.

Grupa badana, metody i cele badań

Przeprowadzone badania miały charakter diagnostyczny w zakresie opinii i deklaracji uczniów szkół ponadgimnazjalnych na temat ściąga-

¹⁹ I. Pilch: *Osobowość makiawelisty i jego relacje z ludźmi...*, s. 16.

²⁰ B. Śliwerski, K. Kobierski: *Etyczne i wychowawcze aspekty ściągania w szkole powszechnej...*

²¹ M. Doliwa: *Ściąganie zawsze było, jest i będzie*. „Egzamin. Biuletyn Badawczy Centralnej Komisji Egzaminacyjnej. Etyka w edukacji” 2006, nr 6.

²² B. Śliwerski, K. Kobierski: *Etyczne i wychowawcze aspekty ściągania w szkole powszechnej...*

nia. Zastosowano metodę sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem techniki ankietowej. Łącznie przebadano 1 070 uczniów publicznych szkół ponadgimnazjalnych – liceów ogólnokształcących (54,2%; $N = 580$) i techników (45,8%; $N = 490$) – w województwie śląskim. Badana grupa była zróżnicowana ze względu na płeć (56,2% kobiet i 43,8% mężczyzn) i wiek – uczniowie w wieku od 15 do 21 lat ($M = 17,25$, $SD = 1,12$).

Celem badania była diagnoza:

1. Rozpowszechnienia zjawiska ściągania wśród uczniów szkół ponadgimnazjalnych oraz deklarowanych przez uczniów motywów i czynników powstrzymujących od ściągania.
2. Preferowanych przez badanych sposobów ściągania oraz kwestii autorstwa ściąg.
3. Konsekwencji ściągania w zakresie: pożądanych reakcji nauczycieli oraz percepcji ich reakcji na ściąganie, a także percepcji ofiar ściągania i uczuć towarzyszącym uczniom po ściąganiu na sprawdzianie.

Rozpowszechnienie zjawiska ściągania, deklarowane motywy ściągania oraz czynniki je powstrzymujące

Wyniki badań potwierdzają powszechność występowania analizowanego zjawiska, gdyż 88,6% spośród badanych uczniów przyznało, że w trakcie nauki w szkole ponadgimnazjalnej ściągało na sprawdzianie, a tylko 11,4% zaprzeczyło temu ($N = 935$). Istotne są odpowiedzi na pytanie o przyczyny ściągania lub nieściągania. Skategoryzowanie wymienianych przez badanych motywów ściągania w szkole ponadgimnazjalnej pozwoliło na wyodrębnienie pięciu typów uwarunkowań. Podział ten oparto na koncepcji Konrada Kobierskiego²³, który wymienia cztery typy motywów ściągania: uwarunkowania kompetencyjne, organizacyjne, wolicjonalne, emocjonalne. Ze względu na wypowiedzi uczniów niemieszczące się w tej systematyzacji dodano do niej piąty typ uwarunkowań, który jest związany z pracą nauczyciela.

Pierwszy typ uwarunkowań ściągania to uwarunkowania związane z **kompetencjami** (łącznie 65,3% odpowiedzi uczniów potwierdzało korzystanie z tego typu ściągania). Wśród tego typu uwarunkowań uczniowie najczęściej wymieniają brak wiedzy i trudny materiał. Drugi typ to uwarunkowania **emocjonalne**, które wskazywane są łącznie w 11,2% odpowiedzi badanych. Najczęstsze wypowiedzi to chęć zdobycia lepszej oceny oraz zapominanie w wyniku stresu. Dwa kolejne typy przyczyn ściągania – uwarunkowania **organizacyjne** oraz **wolicjonalne** – wskazywane są w podobnym odsetku odpowiedzi badanych (odpowiednio:

²³ K. Kobierski: *Ściąganie w szkole. Raport z badań...*, s. 130–131.

9,3% oraz 9,1%), którzy najczęściej odwołują się albo do braku czasu na naukę, albo do niechęci do nauki i lenistwa. Ostatni typ to uwarunkowania ściągania związane są z **pracą nauczyciela**. Takie przyczyny ściągania wskazywane są najrzadziej spośród wszystkich typów (5,1% odpowiedzi badanych); uczniowie twierdzą najczęściej, że „nauczyciel za dużo wymaga”.

Jak dowodzą wyniki badań, prawie wszyscy uczniowie szkół ponadgimnazjalnych ściągają, co spowodowane jest brakiem poczucia kompetencji w zakresie przedmiotu lub uwarunkowaniami emocjonalnymi, organizacyjnymi, wolicjonalnymi. Natomiast w niewielkim stopniu ściąganie jest związane z uwarunkowaniami tkwiącymi w pracy nauczyciela.

Struktura ujawnionych przez respondentów motywów wydaje się dość logiczna, jeśli bierzemy pod uwagę istotę zjawiska ściągania, które powstaje w sytuacji braku dostatecznych kompetencji przedmiotowych; dlatego też dominujące przyczyny ściągania mają charakter *stricte* poznawczy (przyczyny tzw. wprost). Jednak na uwagę zasługuje fakt, iż w katalogu czynników tzw. nie wprost powodujących występowanie zjawiska ściągania wśród najważniejszych są te, które mają charakter emocjonalny; czynniki te są zróżnicowane pod względem jakościowym. Dwie najważniejsze kategorie motywów (unikanie złej lub osiągnięcie dobrej oceny) są pierwotnie związane z mechanizmem lęku, którego przyczyna jest na ogół zewnętrzna (ocena, reakcje – na przykład – rodziców) lub – rzadziej – wewnętrzna (samoocena, poczucie własnej wartości). Generalnie jednak lęk ewokujący stres i jego oczekiwanie są tu dominujące. Mogą też powodować, że przedmiot, który wyzwała stres i lęk, nie jest lubiany, co zwrótnie utrudnia uczenie się, powodując z kolei wzmocnienie stanów lękowych (stresu).

Opisana sytuacja wskazuje na dominację wśród przyczyn ściągania powiązanych z sobą motywów poznawczo-emocjonalnych (to, co trudne, budzi lęk). Analizując strukturę wskazywanych **motywów**, można dokonać ich kolejnej kategoryzacji na **wewnętrzne** (kompetencyjne, wolicjonalne, emocjonalne) i **zewnętrzne** (organizacyjne, związane z pracą nauczyciela) lub **dyspozycyjne** (wewnętrzne) i **sytuacyjne** (zewnętrzne). W deklaracjach uczniów wyraźnie dominują motywy wewnętrzne (dyspozycyjne) nad zewnętrznymi (sytuacyjnymi), co wskazuje z jednej strony na dużą samoświadomość uczniów i ich refleksyjność (wewnętrzna atrybucja przyczyn), a z drugiej na brak tendencji do przerzucania odpowiedzialności za nienormatywne zachowanie na innych (brak tendencji do zewnętrznej atrybucji przyczyn).

Dla praktyki pedagogicznej jest to sytuacja „optymistyczna” (jeśli coś zależy ode mnie, to mogę coś z tym zrobić, na przykład zmienić to); jednak optymizm ten ograniczany jest charakterem wskazywanych

dominujących motywów poznawczo-emocjonalnych, pierwotnie determinowanych prawdopodobnie niekorzystną atmosferą i deficytami dydaktycznymi związanymi z sytuacją szkolną. Brak kompetencji i lęk wywoływany przez poczucie niekompetencji mają pierwotne źródło zewnętrzne.

Kolejne ważne zagadnienie to przyczyny nieściągnięcia przez uczniów w szkole ponadgimnazjalnej. Wymieniane przez badanych uczniów przyczyny nieściągnięcia udało się poddać typologizacji. Kategorie czynników powstrzymujących uczniów od ściągania są niemal analogiczne do motywów ściągania, jednak ze względu na treść wypowiedzi – wyszczególnione wcześniej motywy emocjonalne i wolicjonalne – lokują się w przesłankach etycznych, uwarunkowania organizacyjne zaś mają nieco inną naturę. Najczęstsze okazały się **uwarunkowania kompetencyjne** (38,1%), wśród których najistotniejsza jest zdobywana wiedza i umiejętności. Drugą grupę motywów nieściągnięcia stanowią **uwarunkowania etyczne** (27,6%) związane z uczciwością, ze sprawiedliwością oraz – w przypadku naruszenia zasad – z wyrzutami sumienia. Nieco rzadziej uczniowie odnoszą się do **uwarunkowań organizacyjnych** (22,9%), to jest braku potrzeby ściągania, nieumiejętności oszukiwania czy braku chęci do pisania ściąg. Kolejny typ motywów stanowi **obawa przed konsekwencjami** w przypadku przyłapania ucznia na ściąganiu. To strach powstrzymuje przed oszustwem 10,5% osób, które zadeklarowały, że w szkole ponadgimnazjalnej nigdy nie ściągają.

Można zatem stwierdzić, że uczniowie nie ściągają, gdy czują się kompetentni w zakresie wymagań programowych. Obawa przed przyłapaniem i jego konsekwencjami jest mniej istotnym czynnikiem ochronnym. Wnioskowanie jest tu analogiczne do tego podejmowanego w przypadku motywów ściągania. Dominują wyraźnie czynniki dyspozycyjne, wewnętrzne (wewnętrzna atrybucja), o charakterze poznawczym oraz normatywno-etycznym, w mniejszym stopniu organizacyjnym, co ukazuje, że młodzież uczy się i jest motywowana w tym zakresie głównie autotelicznie lub działają tu „powściągi etyczne”, rzadziej zaś tzw. powściągi sprawnościowe, instrumentalne (brak umiejętności ściągania). Relatywnie rzadko badani deklarowali, że nieściągnięcie zależy od zewnętrznych czynników (atrybucja zewnętrzna) o charakterze emocjonalnym (lęk, obawa przed nauczycielem i konsekwencjami), incydentalnie zaś nieściągnięcie łączono z bezrefleksyjnością.

Można skonkludować zatem, że badana młodzież przejmuje odpowiedzialność za własne zachowania niezależnie od ich „jakości”, czy to pozytywnej (brak ściągania), czy negatywnej (ściąganie), co wskazuje także na dużą autonomię działań respondentów.

Preferowane sposoby ściągania oraz autorstwo ściąg

Sposoby ściągania można różnie kategoryzować, charakteryzują się one również pewną dynamiką. Najczęściej uczniowie ściągają z małych karteczek. **Tradycyjne sposoby** ściągania są najbardziej upowszechnione spośród wszystkich wymienionych przez badanych sposobów (52,2% odpowiedzi). Należy zauważyć, że spory odsetek wypowiedzi uczniów wskazuje na korzystanie z **pomocy innych osób** (w tym kolegów i nauczycieli; 23,7% odpowiedzi). Coraz większą rolę (14,1% odpowiedzi) wydają się odgrywać **sposoby wykorzystujące zdobycze techniki i elektroniki**, głównie telefon komórkowy. Pozostała część wszystkich wypowiedzi stanowią te, które wskazują korzystanie z różnego typu **przedmiotów w otoczeniu** (9,1% odpowiedzi) albo każdego możliwego sposobu (0,3% odpowiedzi), by podnieść swoją ocenę.

Zróżnicowanie technik ściągania jest duże, ale w obrębie wskazanych kategorii dominują takie, które powinny być łatwo rozpoznawalne, a w każdym razie możliwe do identyfikacji przez nauczyciela. Jeśli zaś uczniowie je wykorzystują, może to oznaczać, że nauczyciele „nie chcą ich dostrzegać”, tak bowiem jest wygodnie.

Częstym usprawiedliwieniem ściągania są twierdzenia uczniów, że przygotowując ściągę, można nauczyć się materiału, ponieważ istnieje potrzeba jego opracowania w formie skróconej. Biorąc pod uwagę tę kwestię, zadano respondentom pytanie o samodzielność w przygotowywaniu ściąg. Uczniowie najczęściej **samodzielnie przygotowują ściągę, ale nie do każdego sprawdzianu** (49,3%); 11,2% respondentów przyznaje, że w ogóle **nie przygotowuje ściąg samodzielnie**, natomiast 39,5% badanych uczniów deklaruje **samodzielne przygotowywanie ściąg do każdego sprawdzianu**. Można zatem sądzić, że większość uczniów samodzielnie przygotowuje ściągę. Zaletą takiego postępowania jest jego „walor uczący”, uczniowie mogą jednak także korzystać z pewnych pomocy (na przykład dostępnych w sprzedaży gotowych ściąg z różnych przedmiotów).

Dodatkowo, gdy badani przyznawali się do niepełnej samodzielności w przygotowywaniu ściąg, zadano im pytanie o to, kto jest autorem ściąg lub w jaki sposób zostały one pozyskane. W wypowiedziach udzielonych przez prawie wszystkich respondentów, którzy w ogóle nie przygotowują ściąg samodzielnie lub robią to, ale nie zawsze, ściągę pozyskiwane są **od kolegów i koleżanek** (90,3%); 6,5% wypowiedzi badanych wskazuje, że ściągę są **pobierane z Internetu**. Niewielki odsetek wypowiedzi uczniów (0,5%) dotyczy wskazania, że uczniowie **nie wiedzą nawet, kto jest autorem ściąg**. W 4 wypowiedziach (0,9%) autorstwo ściąg przypisano **twórcom książek**.

Wyniki badań częściowo potwierdzają istnienie powszechnego przekonania, że samodzielne opracowanie materiału sprzyja procesowi uczenia się lub utrwalania wiedzy. Proces ten jednak nie zachodzi w przypadku korzystania ze ściąg pochodzących z innych źródeł. Ponadto, w przypadku, gdy uczniowie nie opracują własnej ściagi, prawie zawsze mogą liczyć na to, że ściągę otrzymają od kolegi lub koleżanki, co w dobie powszechności komputerów, drukarek i ksero nie jest zaskakujące. Może to sugerować funkcjonowanie w szkole opracowanego przez uczniów „systemu” pomocy.

Konsekwencje ściągania

Uczniom zadano również pytanie o to, co w ich opinii powinien zrobić nauczyciel, gdy zauważy, że któryś z uczniów ściaga na sprawdzianie z jego przedmiotu. Można założyć, że odpowiedzi są pochodną realnych doświadczeń uczniów w takich sytuacjach szkolnych, ale zależą zapewne także od własnego stosunku konkretnych uczniów do ściągania. Kategoryzacja odpowiedzi na to pytanie pozwala stwierdzić, że największy odsetek wypowiedzi uczniów wskazuje, iż nauczyciel w przypadku zauważenia oszustwa na sprawdzianie powinien takiemu uczniowi **dać szansę zaliczenia sprawdzianu** (nie zabierać kartki, nie stawiać jedynki, ocenić ściągę, ostrzec, upomnieć; 26,6%) lub **pozwolić dalej ściagać** (20,2%). 20,2% odpowiedzi respondentów wskazuje, że **następstwa powinny być łagodne** – w postaci zabrania kartki bez większych konsekwencji lub obniżenia oceny. Mniejszy odsetek badanych (15,4%) jest zdania, że konsekwencje ściągania powinny być **dolegliwe** – w postaci niezaliczenia sprawdzianu, braku możliwości poprawy lub nawet pisania wszystkich sprawdzianów jeszcze raz. 12,9% wypowiedzi respondentów wskazuje, że nauczyciel powinien **utrudnić ściąganie** przez zabranie ściagi lub przesadzenie ucznia, a 0,6% odpowiedzi na to pytanie stanowią **odpowiedzi unikowe** – między innymi stwierdzenia, że „nauczyciel powinien zrobić to, co według niego słuszne”. Ponadto 1,2% wypowiedzi badanych to sugestie, że ściąganie powinno być dla nauczyciela bodźcem do **zmiany jego podejścia do pracy**.

Nauczyciel zauważający oszustwo na sprawdzianie powinien, w opinii badanych, dać ściągającemu szansę lub po prostu pozwolić ściagać dalej, ewentualnie zastosować wobec ściągającego ucznia łagodną karę – na przykład w postaci obniżenia oceny. Widoczna jest dominacja łagodnego traktowania ściągania przez uczniów, wyznaczana przez triadę: przyzwolenie, druga szansa, łagodne konsekwencje, co stanowi podstawę „ochrony celu ściągania”. W wypowiedziach uczniów widoczne jest ich przeświadczenie, że wymierzanie dotkliwych kar za ściąganie

znacznie rzadziej dotyczy tych uczniów, których stosunek do ściągania jest negatywny bądź którzy doświadczają ambiwalencji w ocenie własnego postępowania. Dojrzały stosunek do sytuacji ściągania ma bardzo niewielki odsetek uczniów, którzy wskazują sposoby rozwiązania problemu (zmiana sposobu nauczania i kontroli wyników). Większość uczniów jednak dąży do zachowania *status quo*; świadczy to o niedojrzałym stosunku badanych do zdobywania wiedzy oraz braku zainteresowania nauką szkolną, co determinowane może być sposobem nauczania niemotywuującym do zdobywania wiedzy o świecie. Oczywiście przesłanek tego stanu rzeczy może być więcej i mogą one mieć charakter systemowy, związany choćby z przekonaniem, że większość przekazywanej wiedzy nie jest uczniom potrzebna, na przykład ze względu na brak zainteresowania niektórymi przedmiotami, nieadekwatność programu nauczania do możliwości ucznia oraz brak potrzeby kontynuowania edukacji i szkolenia przygotowującego do zawodu.

Dojrzały stosunek do ściągania wiąże się także z postrzeganiem indywidualnych konsekwencji (ofiary) oszukiwania. Kolejne pytanie kwestionariusza dotyczyło percypowanych przez uczniów ofiar ściągania. Kategoryzacja odpowiedzi i interpretacja rozkładu wyników pozwalają stwierdzić, że uczniowie wykazują najczęściej brak świadomości ofiar ściągania („nie wiem”, „nie ma ofiar”; 35,6%). Nieco mniej badanych (31,4%) dostrzega, że ofiarami ściągania są sami ściągający z powodu braku wiedzy wymaganej na sprawdzianie. Wśród wypowiedzi respondentów 11,9% to opinia, że poszkodowanymi są uczniowie uczący się i uczciwie zdobywający swoje oceny. Podobny odsetek badanych (9,8%) wykazuje makiaweliczne podejście do tego zagadnienia; stwierdza, że ofiary to **osoby, które nie potrafią ściągać** i są mało sprytnie, dlatego ponoszą bezpośrednie konsekwencje ściągania. W 7,4% wypowiedzi jako ofiary wskazywane są **osoby kontrolujące wyniki uczniów** (nauczyciele, rodzice), a w 2,4% wypowiedzi uczniów zagadnienie to jest szerzej oceniane; uczniowie dostrzegają na przykład, że na ściąganiu cierpi **całe społeczeństwo**.

Badani najczęściej nie zauważają tego, że ściąganie w szkole może komukolwiek zaszkodzić, stąd może być traktowane w kategoriach „przestępstwa bez ofiar”, a jeśli komukolwiek szkodzi, to, w opinii badanych, głównie samym ściągającym. Rzadko problem ten jest postrzegany przez uczniów szerzej. Ściąganie, jako łamanie normy uczciwości i sprawiedliwości, może być więc związane ze stosowaniem techniki neutralizującej normy, nazwanej przez Greshama M. Sykesa i Davida Matzę techniką „zaprzeczania ofiary”²⁴.

²⁴ Podają za: A. Siemaszko: *Granice tolerancji. O teoriach zachowań dewiantycznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1993.

Nietrudno zauważyć, że tego typu przekonania torują drogę – przez usprawiedliwienie i normalizowanie – rozprzestrzenianiu się zjawiska. Przekonanie o braku ofiar może stanowić podstawę kształtowania się przekonania o nieszkodliwości ściągania, czyli przekonania, że zachowania takie są uzasadnione i usprawiedliwione, choćby bezpośrednimi korzyściami, jakie odnosi podmiot ściągający (zaliczenie przedmiotu lub sprawdzianu); nie ma strat, są jedynie korzyści, zatem nie ma przesłanek negatywnych dla podjęcia tego typu zachowania („dlaczego nie ściągać”).

Widoczna jest duża niedojrzałość postaw uczniów wobec ściągania, wyznaczana: bezrefleksyjnością, nieświadomością konsekwencji ściągania (na przykład przypisywaniem znaczenia sprytowi), a także normalizowaniem ściągania przez ocenę takiego zachowania w perspektywie braku ofiar (braku szkodliwości). Można założyć, że wskazane przesłanki stanowią zarówno silną podstawę pozytywnych postaw wobec ściągania, jak i bariery utrudniające zmianę tej postawy na negatywną. Pozytywny aspekt stanowią wypowiedzi badanych wskazujące na postrzeganie ofiar ściągania jako uczniów, którym brakuje wiedzy czy umiejętności.

Sprawdzanie i ocenianie osiągnięć uczniów czyni z nauczycieli oponentów ściągania. Wobec rozpowszechnienia zjawiska istotny staje się sposób myślenia oraz zachowania nauczycieli w sytuacji, kiedy dostrzegają oni próbę oszukiwania przez któregoś z uczniów. Zbyt liberalne podejście oraz brak reakcji nauczycieli w takiej sytuacji może ułatwiać ściąganie, a także zwiększać pokusę oszustwa. Z kolei ich czujność i odpowiednie reakcje mogą zapobiegać takim próbom czy nawet pokusie²⁵. W celu sprawdzenia, w jaki sposób nauczyciele zachowują się w obliczu prób ściągania, zadano badanym uczniom pytania o częstość „przyłapań” na ściąganiu, a także percypowane reakcje nauczycieli na ściąganie w klasie.

Odpowiedzi na pytanie o częstość „przyłapań” na ściąganiu kształtowały się następująco: 11% uczniów jednoznacznie stwierdziło, że w szkole ponadgimnazjalnej nigdy nie zostało przyłapanych na ściąganiu, 6,3% uważa, że przyłapywani są rzadko, a 18,7% twierdzi, że zdarza się to czasami; aż 63,4% uczniów deklaruje, że na ściąganiu przyłapywani są często.

Badani uczniowie zapytani o ocenę percypowanych działań nauczyciela w sytuacji ściągania stwierdzili, że reakcja nauczyciela to **upomnienie** (30,4% odpowiedzi), a więc brak poważnych konsekwencji (choć dla ucznia – subiektywnie – samo upomnienie może stanowić już poważną konsekwencję). Znaczący odsetek odpowiedzi uczniów (14,4%)

²⁵ Por. M. De i: *La devianza dei Piccoli...*

wskazuje, że nauczyciele **udają, że nie widzą ściągania**. Najwięcej badanych (36,5% odpowiedzi) podało jednak, że zdarza się, iż nauczyciel **zabiera kartkę ściągającemu**, a 12,5% – że reakcją nauczyciela może być **wstawienie oceny niedostatecznej**, a więc konsekwencja należąca do dolegliwych. Pojawia się również kategoria **reakcji emocjonalnej** (krzyk) nauczyciela (4,7%), co wskazuje na jego nieradzenie sobie z sytuacją.

Ważne wydaje się skierowanie uwagi na niektóre nieistotne na pierwszym rzut oka szczegóły, takie jak stan emocjonalny ucznia tuż po sprawdzianie, na którym ścigał, a to stanowi swoistą konsekwencję ściągania. Ma to znaczenie w kształtowaniu się postaw wobec ściągania, a jednocześnie tłumaczy samo zjawisko (na przykład emocje pozytywne wobec ściągania) lub może stanowić przesłankę dla zmiany postaw wobec ściągania (na przykład emocje negatywnych). W stanie emocjonalnym ucznia, który dopuścił się ściągania, można wyróżnić lekkie i przyjemne doznania, takie jak ulga czy odprężenie, uczucia silne i przyjemne, jak radość, a także uczucia nieprzyjemne, jak poczucie winy, wstyd czy obniżenie poczucia własnej wartości. Po oszustwie niektórzy uczniowie mogą odczuwać obojętność, co oznacza, że taki czyn jest dla nich pod względem emocjonalnym nieistotny²⁶.

Wśród emocji odczuwanych przez uczniów ściągających dominują te o charakterze **pozytywnym** (55,5% odpowiedzi), które, zgodnie z Solomona teorią procesów przeciwstawnych²⁷, są stanami przeciwstawnymi do strachu czy lęku oraz hamującymi te odczucia, mogą działać uzależniająco i motywować do oszustwa. Po emocjach pozytywnych lokuje się **obojętność** (26,5% odpowiedzi), natomiast słabo zaznaczają się **uczucia negatywne i ambiwalencja** (po 9% odpowiedzi). Zaskakujący jest fakt, że poczucie winy po oszustwie, jakim bez wątpienia jest ściąganie, jest wskazywane tylko w 6,1% odpowiedzi uczniów.

Rokowania dotyczące zmian postaw wobec ściągania są raczej pesymistyczne, układ emocji ujawniony w badaniu nie sprzyja bowiem eliminacji zdarzeń (ściągania), które te emocje wywołują. Stan emocjonalny respondentów zdaje się zatem utrwalać zachowania negatywne. Ponadto można wnioskować, iż emocje te wyzwalone są przez bezpośrednie konsekwencje („udane ściąganie”) bez włączania refleksji związanych z negatywnymi konsekwencjami odległymi („brak wiedzy”). Potwierdzają to analizy związane z postrzeganiem „ofiar ściągania”, których rzekomo nie ma, a jeśli są, to wynika to z „nieudanego ściągania”. W tej sytuacji może nasilać się tendencja do „ulepszania technik ściągania” –

²⁶ Por. ibidem.

²⁷ G. M i e t z e l: *Wprowadzenie do psychologii. Podstawowe zagadnienia*. Przekł. E. P a n k i e w i c z. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2000.

wyraźna bariera dla zmiany postaw wobec zachowania negatywnego, czyli ściągania.

Na podstawie zaprezentowanych wyników badań można stwierdzić, że uczniowie po sprawdzianie, na którym ściągali, traktują ten czyn najczęściej obojętnie lub odczuwają przyjemne emocje, które mogą działać jako wzmocnienie tego typu zachowania. Rzadziej deklarują odczuwanie stanów nieprzyjemnych (poczucie winy), działających karząco. Obojętność emocjonalna wobec ściągania może być związana ze stosowaniem przez uczniów technik neutralizacji i przekonaniem badanych o normalności czy powszechności tego czynu.

Podsumowanie

Wobec zjawiska ściągania badani uczniowie przyjmują postawę pozytywną, o czym świadczy nie tylko wysoki odsetek uczniów ściągających, lecz także ich opinie i deklaracje na temat ściągania. Jest ono uwarunkowane głównie przyczynami kompetencyjnymi. Zasadniczym czynnikiem powstrzymującym od ściągania jest poczucie kompetencji z zakresu przedmiotu, nieco mniej istotnym – pobudki etyczne.

Do najpopularniejszych technik ściągania należą sposoby tradycyjne (kartki) oraz opierające się na korzystaniu z pomocy innych. W związku z rozwojem technologicznym uczniowie, ściągając, korzystają również ze zdobyczy techniki. Pisanie ściąg „tradycyjnych”, wymagające opracowania, streszczenia i usystematyzowania materiału, może prowokować uczenie się. Ściągi są jednak często „produktem” pracy kolegów i koleżanek, bywają również pozyskiwane z Internetu lub gotowych opracowań (niejednokrotnie stanowiących dobrze rozwijający się biznes), co potwierdza, że ściąganie to „edukacja na skrót”, z pominięciem uczenia się określonych treści – o czym świadczą wyraźnie dominujące kompetencyjne uwarunkowania ściągania.

O pozytywnych postawach uczniów wobec ściągania świadczą również ich opinie na temat preferowanych reakcji nauczycieli. Wśród preferowanych postaw nauczycieli dominuje postawa przyzwalająca na ściąganie (łagodne konsekwencje, druga szansa), co determinuje przyzwolenie samych uczniów na ściąganie (którego celem jest ukrycie braku kompetencji). Stanowi to o słabości, niewydolności procedury weryfikacji wiedzy. Doświadczenie uczniów wskazuje, że większość z nich było przyłapanych na próbie oszustwa, a konsekwencje miały charakter karzący. Co powoduje zatem, że pomimo nieprzyjemnych konsekwencji uczniowie ściągają?

Warto przeanalizować emocje uczniów tuż po ściąganiu. Niska ranga emocji negatywnych, w tym poczucia winy, może świadczyć o tym,

że **ściągnięcie jest rzadko traktowane jako łamanie normy „nie oszukuj” i zachowanie nieetyczne**. Raczej powstają emocje neutralne lub o znaku pozytywnym, co świadczy o tym, iż ściąganie jest traktowane w społeczności uczniów jako swoista norma. Można przewidywać, że emocje pozytywne wobec ściągania będą dodatkowo umacniać pozytywne postawy wobec analizowanego zjawiska szkolnego.

Propozycją rozwiązania problemów dotyczących ściągania przez uczniów niech staną się słowa Angela Syfriga: „Szkoła dla dziecka to przede wszystkim szkoła bez stopni i bez lęku. Nie chodzi tu o rezygnację z systemu oceniania ucznia, ale o odrzucenie tego wszystkiego, co niszczy jego zainteresowania i radość uczenia się [...], by nie było ono porównywane z innymi dziećmi, ale z samym sobą!”²⁸.

Bibliografia

- Andrukowicz W.: *Ściągki, czyli edukacja na skróty*. „Edukacja i Dialog” 2003, nr 9 (152).
- Dei M.: *La devianza dei Piccoli. Pratiche e rappresentazioni del copiare in classe tra gli alunni della scuola secondaria di primo grado e della V elementare*. „Sociologia del Diritto” 2009, no. 1 (36).
- Doliwa M.: *Ściąganie zawsze było, jest i będzie*. „Egzamin. Biuletyn Badawczy Centralnej Komisji Egzaminacyjnej. Etyka w edukacji” 2006, nr 6.
- Kobierski K.: *Ściąganie w szkole. Raport z badań*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2006.
- Kruszko K.: *W niewoli ściągania*. W: *Człowiek w wielkiej sieci*. Red. D. Sarzała, M. Walancik. Warszawa: Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, 2011.
- Longstaff A.: *Neurobiologia*. Przekład zbiorowy pod red. A. Wróbla. Wyd. 1. Dodruk. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2005.
- Mietzel G.: *Wprowadzenie do psychologii. Podstawowe zagadnienia*. Przekł. E. Pankiewicz. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2000.
- Myśliwiec G., Garczyński P.: *Złodzieje wiedzy, czyli głos o lekkim zabarwieniu moralno-etycznym*. „Egzamin. Biuletyn Badawczy Centralnej Komisji Egzaminacyjnej. Etyka w edukacji” 2006, nr 6.
- Pilch I.: *Osobowość makiawelisty i jego relacje z ludźmi*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2008.

²⁸ A. Syfrig: „Szkoła dla Dziecka”. Cele i zadania międzynarodowej fundacji. Przekł. B. Śliwerski. W: *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*. Red. B. Śliwerski. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1992, s. 170.

- Rubacha K.: *Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin*. W: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2004.
- Siemaszko A.: *Granice tolerancji. O teoriach zachowań dewiacyjnych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1993.
- Syfrig A.: „Szkola dla Dziecka”. *Cele i zadania międzynarodowej fundacji*. Przekł. B. Śliwerski. W: *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*. Red. B. Śliwerski. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1992.
- Śliwerski B., Kobiński K.: *Etyczne i wychowawcze aspekty ściągania w szkole powszechnej*. „Egzamin. Biuletyn Badawczy Centralnej Komisji Egzaminacyjnej. Etyka w edukacji” 2006, nr 6.
- Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. – Kodeks karny. Dz.U. 1997, nr 88, poz. 553. <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19970880553> [dostęp: 24.04.2015].
- Wysocka E.: *Człowiek a środowisko życia. Podstawy teoretyczno-metodologiczne diagnozy*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2007.
- Zimbardo P.: *Efekt Lucyfera. Dlaczego dobrzy ludzie czynią zło?* Przekł. A. Cybulko et al. Red. M. Materska. Wyd. 1. Dodruk 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009.
- Żywczok A.: *Intelektualna uczciwość w osobliwych losach ludzi nauki – studium biograficzne*. W: *Praca człowieka jako kategoria współczesnej pedagogiki*. Red. W. Furmanek. Rzeszów-Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 2007.

Joanna Góźdz

Cheating on School Tests – Between Ethics and the Social Norms

Summary: The paper introduces the issue of cheating in Polish school. 1 070 students of Polish high-schools were examined. The purpose of the study was to establish: frequency of cheating in Polish school, its motives and deterring factors as well as preferred by students methods of cheating. The conducted study included the consequences of the phenomenon – preferred teachers reactions on cheating and perceptions of their real reactions, as well as feelings after cheating and the perception of victims of cheating. The results are presented.

Key words: ethical standard, cheating at school, honesty, motives for cheating on school tests

Joanna Góźdź

Abschreiben in der Schule – zwischen Ethik und gesellschaftlicher Norm

Zusammenfassung: Der Beitrag behandelt eine pädagogische und zugleich psychologische und ethische Frage – Abschreiben in polnischer Schule. Die Verfasserin versucht die Frage zu beantworten, ob das Phänomen als eine Abweichung von ethischer Norm betrachtet ist, oder gesellschaftliche Zustimmung findet. Zu diesem Zwecke führte sie eigene diagnostische Untersuchungen durch, in deren Rahmen 1070 Schüler aus öffentlichen Lyzeen und Techniken befragt wurden. Die Untersuchungen sollten: die Häufigkeit des Abschreibens, dessen Beweggründe und Präventivmaßnahmen, als auch die von den Schülern bevorzugten Methoden des Abschreibens bestimmen. Sie umfassten auch: die Folgen des genannten Phänomens – Reaktion der Lehrer dagegen, die Gefühle der Schüler nach dem Abschreiben und der Umgang mit den Opfern des Abschreibens.

Schlüsselwörter: ethische Norm, Abschreiben, Schulbetrug, Beweggründe fürs Abschreiben

Studia i rozprawy



Marta Znaniecka

Uniwersytet Gdański

Kategoria duchowości w pedagogice kontemplatywnej*

Wstęp

Ruch w ramach amerykańskiego systemu edukacji, który zmierza w stronę bardziej holistycznego kształcenia, działa – chciałoby się powtórzyć za cytowanymi w niniejszym artykule autorami – od niedawna i jest wynikiem nasilającej się krytyki wszystkich szczebli edukacji za reprezentowanie przez nie sfragmentaryzowanego i alienującego podejścia do procesu kształcenia¹. Jednak gdy sięgamy nieco dalej, okazuje się, że podobna krytyka systemu kształcenia zarówno w Europie, jak i w Ameryce podejmowana jest od tak dawna, od jak dawna system edukacji funkcjonuje. Idea holizmu, integracji, spajania tego, co podzielone, wyobcowane, wyalienowane, nie jest przecież nowa. Jako pierwszy w nowożytnej szkole sformułował ją prawdopodobnie Johann Heinrich Pestalozzi, który podkreślił konieczność integrowania trzech sfer funkcjonowania dziecka, reprezentowanych przez: głowę, serce i rękę. Z kolei łączący się z tym wątek poczucia alienacji doświadczanej przez jednostkę, która traci łączność ze światem natury w uprzemysłowionym świecie rządzonym zasadą efektywności, był podnoszony już przez Jeana-Jacques’a Rousseau, a w Stanach Zjednoczonych ma swoje korzenie w amerykańskim transcendentalizmie. W literaturze pedagogicznej

* Projekt został sfinansowany ze środków Narodowego Centrum Nauki przyznanych na podstawie decyzji numer DEC-2012/05/N/HS6/04048.

¹ Zob. A.W. Astin, H.S. Astin, J.A. Lindholm: *Cultivating the Spirit*. San Francisco: Jossey-Bass, 2011.

funkcjonują niejako trzy „odmiany” procesu integrowania czy też jednoczenia tego, co sfragmentaryzowane w edukacji; odmiany te powiązane są z kategorią duchowości i wychowaniem moralnym. Określenia *integral*, *holistic*, *integrative* używane są nie tylko do opisania „całościowego”, „kompletnego”, „włączającego każdą ze sfer funkcjonowania” podejścia do jednostki i procesu jej kształcenia, lecz także w ramach określonych identyfikacji pedagogicznych, kładących akcenty na nieco inny fragment owej integracji. Tak więc istnieją obok siebie, a raczej krzyżują się z sobą pedagogika holistyczna (*holistic education*), pedagogika integralna (*integral education*) oraz pedagogika integracyjna (*integrative education*).

W tym artykule chciałabym przybliżyć mało znaną w polskiej literaturze przedmiotu pedagogikę kontemplatywną, która odwołuje się do idei holizmu. Pedagogika kontemplatywna wpisana jest w szerszy nurt, nazywany pedagogiką integracyjną, czyniąc się tym samym różną od pedagogiki holistycznej (*holistic education*) i integralnej (*integral education*, reprezentowanej przez Kena Wilbera²). Nie jest to z pewnością dobre miejsce na głębszą refleksję nad charakterem podobieństw i różnic między tymi trzema identyfikacjami. Warto jednak zwrócić uwagę na odwoływanie się wszystkich trzech do koncepcji całości oraz procesu spajania, przy jednoczesnym świadomym tworzeniu rozróżnień tych nurtów pedagogiki poprzez konsekwentne używanie odrębnego nazewnictwa. Wydaje się, że podobnie jak pedagogika integralna, pedagogika integracyjna nie chce być kojarzona z pojemnym i mało naukowym nurtem pedagogiki holistycznej. Pedagogika integralna i pedagogika integracyjna wydają się mieć dobry powód utrzymywania tego typu separacji, chcą bowiem zyskać status dziedzin, które naukowo uzasadnią i szczegółowo sprecyzują wizję odnowy edukacji, żegnając się tym samym z majaczącym gdzieś w oddali upragnionym obrazem nowego wspianego świata.

Praktyki kontemplatywne

Pedagogika kontemplatywna odwołuje się do jasno zdefiniowanego zakresu technik kontemplatywnych. Jak pisze Parker J. Palmer: „Ruch edukacji integracyjnej jest opętany pytaniami dotyczącymi techniki”³. Proces integrowania odnosi się do wprowadzania do procesu kształ-

² Zob. M.B. K i e l a r: *Integralna wizja Kena Wilbera i jej zastosowanie w edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, 2012.

³ P. J. P a l m e r, A. Z a j o n c: *The Heart of Higher Education: A Call to Renewal*. San Francisco: Jossey-Bass, 2010, s. 22. Jeżeli nie zaznaczono inaczej, cytaty w przekładzie autorki artykułu.

cenia koncepcji i praktyki tworzenia szerokiego kontekstu dla wiedzy, wskazuje na fakt współzależności jej rozmaitych części, nawiązuje relacje pomiędzy wiedzą a życiem, jak również poszerza trzecioosobową perspektywę poznawczą o perspektywę pierwszoosobową, jako znaczącą w kontekście powstawania wiedzy w wymiarze indywidualnym i wspólnotowym. Ta pierwszoosobowa perspektywa oznacza przyznanie uprawnionego statusu nieracjonalnym formom inteligencji ludzkiej, które obok racjonalnego intelektu mają zasadniczy wpływ na powstawanie nauki. Wśród tych nieracjonalnych form inteligencji ludzkiej są „wiedza pochodząca z ciała, relacyjność, intuicja i emocje”⁴. Pedagogika kontemplatywna – co także ma kluczowe znaczenie dla tych zagadnień – jest ufundowana na założeniu, że takie umiejętności, jak długotrwałe i dobrowolne utrzymywanie uwagi, odzyskiwanie równowagi emocjonalnej oraz współczucie, mogą być rozwijane dzięki regularnej praktyce⁵. Ma to niewątpliwy wpływ na sposób kreowania procesu moralnego wychowania.

William James w 1890 roku napisał: „Zdolność wolicjonalnego skupiania, za każdym razem, uwagi leży u podstaw osądu, charakteru i woli. Ten, kto nie posiada tej umiejętności, nie włada sobą w pełni. Edukacja, która doskonaliłaby tę zdolność, byłaby edukacją w pełnym tego słowa znaczeniu”⁶. Dalej stwierdził, że łatwiej byłoby zdefiniować ten ideał niż dać konkretne wskazówki, jak koncentrować uwagę. Fragment ten w ramach ruchu pedagogiki kontemplatywnej jest traktowany niczym święte wersety z Biblii. Zdecydowanej zmiany poddano jednak stwierdzenie Jamesa, jakoby łatwiej było zdefiniować ten ideał niż dać konkretne wskazówki, jak skupiać uwagę. Współczesna nauka stwarza dzisiaj bowiem wyjątkowe warunki dla badania fenomenu uwagi, znajdującego się w centrum zainteresowania praktyk kontemplacyjnych. „Kontemplacja obejmuje długotrwałe skupianie uwagi prowadzące do pogłębienia stanu koncentracji, spokoju, wglądu oraz »kontekstualizujących« orientacji [»contextualizing« orientations]”⁷. Praktyki kontemplatywne natomiast to szerokie spektrum angażujących umysł i ciało ćwiczeń, które służyć mają skupianiu uwagi i w efekcie rozwijaniu po-

⁴ Ibidem, s. 24.

⁵ A. Z a j o n c: *Contemplative Pedagogy: A Quiet Revolution in Higher Education*. „New Directions for Teaching and Learning” 2013, no. 134: *Contemplative Studies in Higher Education* [ed. L.E. S a n d e r s], s. 88–89.

⁶ W. J a m e s: *The Principles of Psychology*. New York: Henry Holt and Company, 1931, s. 424.

⁷ H. R o t h: *A Pedagogy for the New Field of Contemplative Studies*. https://www.academia.edu/5770209/A_Pedagogy_for_the_New_Field_of_Contemplative_Studies [10.02.2015].

zytywnych jakości umysłu, takich jak: współczucie, cierpliwość, emocjonalna równowaga, odporność (*resilience*)⁸. Wątek jasnego rozdzielenia praktyk kontemplatywnych od religii staje się kwestią kluczową, a właściwie być albo nie być praktyk kontemplatywnych w ramach systemu edukacji⁹. Pedagogika kontemplatywna chce mieć jednoznacznie świecki wydźwięk. Nie dla wszystkich jest to oczywiste i wciąż duża część akademików ma spory kłopot z zaakceptowaniem faktu istnienia badań kontemplatywnych w kształcie, o jakim będzie tutaj mowa, a szczególnie aspektu ich praktycznego przełożenia na grunt edukacji; naukowców zajmujących się badaniami kontemplatywnymi oskarża się o nieuprawnione mieszanie religijnego światopoglądu ze światopoglądem naukowym.

W ciągu ostatniej dekady narodził się szczególny dialog pomiędzy neuronauką, psychiatrią a praktykami kontemplatywnymi, który rozwinął się dzięki kilku odkryciom w obrębie neuronauki; odkrycia te znacząco zmieniły sposób widzenia człowieka i w efekcie miały także wpływ na obszar edukacji¹⁰. Najważniejsze jest tutaj odkrycie zjawiska neuroplastyczności. Dowiedziono, że nasz mózg zmienia się w odpowiedzi na określone doświadczenia; w związku z tym podejmując na przykład określone praktyki kontemplatywne będące specyficznym treningiem umysłu, w bardzo konkretny sposób wpływać możemy na funkcjonowanie mózgu. Zasada wpływania na mózg poprzez trening jest podobna do zasad stosowanych podczas treningu mięśniowego. Neuronauka staje się stabilnym punktem oparcia dla myślenia o jakościach człowieka, takich jak: współczucie, życzliwość, troska, cierpliwość, elastyczność itp., jako o zdolnościach, które można ćwiczyć. Na pytanie, jak to robić, chce odpowiadać pedagogika kontemplatywna. W tym celu sięga ona po praktyki, które w źródłowych tekstach filozofii oraz religii Wschodu i Zachodu figurują jako służące mentalnemu treningowi. Teksty te są poddawane naukowym badaniom w ramach studiów kontemplatywnych (*contemplative studies*). Obecność studiów kontemplatywnych w polu edukacji służy praktycznej implementacji i badaniu efektów praktyk kontemplatywnych w procesie kształcenia na każdym szczeblu edukacji: od przedszkola do uniwersytetu. Przykładem interdyscyplinarnej naukowej platformy korzystającej z wiedzy o praktykach kontemplatywnych jest *Contemplative Studies Initiative*

⁸ Zob. *The Tree of Contemplative Practices*. The Center for Contemplative Mind in Society. <http://www.contemplativemind.org/practices/tree> [15.06.2016].

⁹ D.P. Barbezat, M. Bush: *Contemplative Practices in Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass, 2014, s. 79.

¹⁰ Wystąpienie W.B. Britton z TEDx Brown University. <https://www.youtube.com/watch?v=TR8TjCncvIw> [12.02.2015].

przy Uniwersytecie Brown, spełniająca kryteria jednego z pierwszych w Stanach Zjednoczonych formalnych kierunków studiów poświęconych badaniom kontemplatywnym. Tutaj studentki i studenci – obok analizy tekstów z różnych kontemplatywnych tradycji oraz zdobywania wiedzy z zakresu neuronauki – uczestniczą w tzw. MedLab (*Meditation Laboratory*). Zajęcia te polegają na praktycznych ćwiczeniach medytacyjnych, które stają się okazją do pogłębienia studiów nad materiałem poddawanym w pierwszej kolejności intelektualnej analizie. Opisywana tu inicjatywa stanowi praktyczny przykład uzupełniania wiedzy zdobywanej poprzez przyjmowanie perspektywy trzecioosobowej wiedzą będącą wynikiem zmiany perspektywy na pierwszoosobową. Harold Roth, jeden z twórców i dyrektor Contemplative Studies Initiative, podkreśla, że zaangażowanie w doświadczenie różnych rodzajów kontemplacji z perspektywy pierwszej osoby jest zdarzeniem, które nie nosi znamion zaangażowania religijnego, jest oczyszczone z wiary i opiera się na obserwacji siebie (na poziomie umysłu i ciała) podczas wykonywania określonych praktyk; następnie doświadczenie takie poddawane jest krytycznej refleksji¹¹.

Impulsem do rozwijania kontemplatywnej nauki oraz włączania jej wyników do pola edukacyjnego była niewątpliwie zyskująca na popularności w świecie zachodnim medytacja – jedna z praktyk kontemplatywnych, która służy rozwijaniu uważności (*mindfulness*). Uważność oznacza świadomość wyłaniającą się z kulturowania szczególnego rodzaju uwagi: świadomej, nieosądzającej i skierowanej na bieżącą chwilę¹². To umiejętność kierowania uwagi na bieżącą chwilę w sposób niereaktywny, który umożliwia rozpoznawanie tego, co dzieje się we mnie i poza mną.

W społecznej rzeczywistości sporo jest dowodów dzisiejszego zainteresowania praktykami kontemplatywnymi. Z okładki magazynu „Time” z dnia 23 stycznia 2014 roku spogląda twarz kobiety z zamkniętymi oczami podpisana *The Mindful Revolution*¹³. W Wielkiej Brytanii All Party Parliamentary Group (APPG) – grupa parlamentarna zrzeszająca polityków ze wszystkich partii politycznych, debatuje wraz z przedstawicielami Oxford Mindfulness Centre przynależącego do Wydziału Psychiatrii Uniwersytetu Oksfordzkiego, Uniwersytetu w Bangor i Uniwersytetu w Exeter nad korzyściami i możliwymi drogami wprowadzania praktyki uważności do instytucji publicznych w Wielkiej Brytanii. Amerykański kongresman stanu Ohio Tim Ryan od lat dziewięćdziesiątych ubiegłego

¹¹ H. Roth: *A Pedagogy for the New Field of Contemplative Studies...*, s. 3.

¹² Zob. J. Kabat-Zinn: *Życie piękna katastrofa. Mądrością ciała i umysłu możemy pokonać stres, choroby i ból*. Warszawa: Czarna Owca, 2009.

¹³ Time. <http://time.com/1556/the-mindful-revolution/> [9.02.2015].

wieku lobbuje w senacie na rzecz zaangażowania państwa w praktykę uważności, postrzeganej jako tani i skuteczny środek prewencji w przypadku takich problemów społecznych, jak: wysoki poziom stresu, wypalenie zawodowe, nawroty depresji, czy uważanej za środek służący leczeniu bólu, ale też poprawiający emocjonalną równowagę i akademickie umiejętności w ramach systemu edukacji. Ryan prowadzi nawet w Kongresie grupę praktyków *mindfulness*. Służba zdrowia w Stanach Zjednoczonych korzysta z praktyki uważności już od 1979 roku. To wtedy Jon Kabat-Zinn zaproponował 8-tygodniowy Program Redukcji Stresu oparty na Uważności (Mindfulness-Based Stress Reduction, w skrócie: MBSR) w Massachusetts Medical Center. Kabat-Zinn nie był pierwszą osobą, która próbowała przeszczepić praktykę medytacji na grunt zachodni. Jednak jako jedyny zrobił to na tak dużą skalę, torując medytacji drogę do wielu publicznych i prywatnych instytucji, takich jak: szpitale, więzienia, szkoły, ale także do gabinetów terapeutycznych czy sfery biznesu. Ten niewątpliwy sukces odniesiony przez Kabata-Zinna można przypisać, po pierwsze, świeckiej formule, jaką nadał on medytacji w ramach MBSR, po drugie zaś, powiązaniu medytacji ze zjawiskiem stresu, który jest doświadczeniem uniwersalnym.

W zachodnim świecie trend włączania praktyk kontemplatywnych, w tym medytacji, do sektora edukacyjnego opiera się na obiecujących, acz wciąż znajdujących się w fazie początkowej badaniach, które przynajmniej na razie nieśmiało potwierdzają pokładane w nich oczekiwania. Willoughby B. Britton w konkluzjach dotyczących jednego z przeprowadzonych przez nią badań na grupie uczniów pisze: „Obecny entuzjazm i implementacja programów uważności w szkołach albo programów medytacyjnych wyprzedziły empiryczne dowody na skuteczność tych programów”¹⁴. Oczekiwania w środowisku pedagogów kontemplatywnych są w istocie duże. Przy innej z kolei okazji Britton sugeruje jednak, że skoro badania z zakresu neuronauki dają podstawy, by sądzić, że pożądane jakości umysłu, takie jak uważność, współczucie czy odporność, niczym nie różnią się w kontekście możliwości bycia trenowanymi od innych umiejętności, takich jak krytyczne myślenie, to zarówno jedne, jak i drugie powinny stać się częścią akademickiego programu kształcenia. Zdaniem badaczki, powinno się przynajmniej umożliwić studentom samodzielne dokonanie wyboru i wgląd w metody, za pomocą których mogą oni wspomnianych jakości się uczyć¹⁵.

¹⁴ W.B. Britton et al.: *A Randomized Controlled Pilot Trial of Classroom-Based Mindfulness Meditation Compared to an Active Control Condition in Sixth-Grade Children*. „Journal of School Psychology” 2014, no. 52, s. 274.

¹⁵ Film promocyjny *Contemplative Studies Initiative*. <http://www.brown.edu/academics/contemplative-studies/> [9.02.2015].

W świetle tych najnowszych badań szkoła i uniwersytet stają się w wielu miejscach na świecie, głównie w Stanach Zjednoczonych czy Wielkiej Brytanii, miejscem nowych eksperymentów. Wkomponowując praktyki kontemplatywne w program kształcenia, eksperymentuje się z technikami, które pozwalają na bycie w ciszy, badanie swoich wewnętrznych stanów, obserwowanie umysłu. Praktyki kontemplatywne stają się przede wszystkim narzędziem do introspekcji i samopoznania, ponieważ przekierowują uwagę ze sfery ekstrawertywnej aktywności nastawionej na świat zewnętrzny na penetrowanie swojego wnętrza w wymiarze emocji, nawykowych reakcji i świata myśli. Dają możliwość chwilowego odstąpienia od postawy zaangażowania w aktywność dyskursywnego umysłu, który jest domeną procesów kognitywnych, na rzecz obserwacji działającego umysłu. Ta zmiana perspektywy, jak twierdzą kontemplatywni pedagodzy, ma znaczący wpływ na podnoszenie jakości zdobywanej i konstruowanej wiedzy oraz uprawianej nauki¹⁶.

Duchowość w murach akademii

Duchowość, tak jak rozumie się ją w ramach pedagogiki kontemplatywnej, ma w ramach akademii dwa oblicza i „zastosowania”. Pierwsze oblicze pedagogiki kontemplatywnej łączy się z procesem nabywania i powstawania wiedzy w wymiarze jednostkowym oraz wspólnotowym. Drugie natomiast dotyczy wykluczonego wymiaru życia wewnętrznego jednostki w ramach uczelni wyższej. Najpierw chciałabym zatrzymać się przy pierwszym zastosowaniu/znaczeniu duchowości, w najogólniejszym sensie rozumianej jako subiektywny wątek uczestniczący w procesie poznania.

Pedagogika kontemplatywna, ulokowana w ramach szerszego nurtu pedagogiki integracyjnej, zbudowana jest na wspomnianych już założeniach, takich jak: relacyjność i współzależność charakteryzujące współczesną rzeczywistość; obiektywizm naukowy i subiektywizm współwystępujące w opisie tej samej rzeczywistości; osobiste zaangażowanie oraz wspólnotowa natura powstającej wiedzy¹⁷. O każdej z tych sfer piszą Parker J. Palmer oraz Arthur Zajonc w książce *The Heart of Higher Education: A Call to Renewal*. Jednym z największych wyzwań współczesnej edukacji, ich zdaniem, jest potrzeba zintegrowania subiektywności jako

¹⁶ Zob. D.P. Barbezat, M. Bush: *Contemplative Practices...*; P.J. Palmer, A. Zajonc: *The Heart...*

¹⁷ Zob. A. Zajonc: *Contemplative Pedagogy...*; P.J. Palmer, A. Zajonc: *The Heart...*; „New Directions for Teaching and Learning” 2013, no. 134: *Contemplative Studies in Higher Education* [ed. L.E. Sanders].

wymiaru, który może mieć swój znaczący udział w procesie poznania. „Kultura uniwersytecka musi zrozumieć prosty fakt, że poznanie, które jest naszą sprawą, jest ściśle powiązane z afektem, niezależnie od tego, jak bardzo byśmy myśleli, że emocje nie są naszą sprawą”¹⁸. Myślenie, piszą dalej A. Zajonc i P.J. Palmer, powołując się na odkrycia neuro nauki, nie jest wynikiem działania jedynie mózgu; odbywa się raczej w ramach aktywności uruchamianej za sprawą umysłu, który widziany jest nie jako organ, ale jako proces obejmujący znacznie więcej niż sam mózg¹⁹. Do procesu poznania pedagogika integracyjna obok intelektu włącza zarówno sferę ciała, jak i sferę emocji. „Jeśli więc słyszę, że kadra akademicka odrzuca afektywny wymiar kształcenia i uczenia się, uznając go za »kliwe głupstwo«, to dochodzę do wniosku, że oni raczej dokonują projekcji własnego dyskomfortu związanego z emocjami niż stwierdzają cokolwiek na temat rzeczywistego świata”²⁰. Zaprzeczanie emocjom bądź umniejszanie roli emocji w procesie poznawczym jest dzisiaj, jak twierdzą Palmer i Zajonc, wbrew faktom pochodzącym ze współczesnych badań z zakresu neuronauki. Pedagogika integracyjna oprócz znaczenia emocji podkreśla także wątek wspólnotowości, który leży u podstaw kształcenia, uczenia się i przyrostu wiedzy.

Zajonc (fizyk) odwołuje się do teorii względności Einsteina oraz mechaniki kwantowej i na ich podstawie pokazuje relacyjny charakter rzeczywistości, w której zjawiska są współkreowane przez obserwatorów oraz świat. Jako drugą istotną cechę rzeczywistości wskazuje holizm – dostrzeżenie całości i odebranie uprzywilejowanej pozycji poszczególnym częściom. Jest to wyjście poza dziewiętnastowieczny model edukacji, który zakładał istnienie obiektywnej i neutralnej wiedzy, „poszatkowanej” i niewykazującej wzajemnych powiązań pomiędzy poszczególnymi częściami. Dominujący współcześnie obraz świata jako wielości elementów powiązanych siatką współzależności wymaga zmiany paradygmatu kształcenia; podbudowy i uzasadnienia nowego sposobu edukowania poszukuje się właśnie we współczesnej fizyce i ekologii. Tak rozumiana idea integrowania wiedzy, o której mowa w rekonstruowanym tekście, oznaczać może konkretne posunięcia na gruncie praktyki edukacyjnej. Przykłady prezentowane przez autorów przywoływanego tekstu odnoszą się zarówno do konstruowanych przedmiotów i kursów akademickich, jak i do posunięć systemowych w ramach uniwersyteckiej administracji. Wśród tych pierwszych znaleźć można na przykład kurs z neoklasycznej

¹⁸ P.J. Palmer, A. Zajonc: *The Heart...*, s. 41.

¹⁹ B.P. Candace: *Molecules of Emotion: The Science behind Mind-Body Medicine*. New York: Simon&Schuster, 1999 – podaję za: P.J. Palmer, A. Zajonc: *The Heart...*, s. 41.

²⁰ P.J. Palmer, A. Zajonc: *The Heart...*, s. 42.

ekonomii, na którym studenci zajmują się teorią ekonomiczną, ale i konceptem szczęścia, nie tylko od strony jego definicji i najnowszych badań mających związek ze zgłębianą wiedzą; w ramach rozważań konceptu szczęścia otwiera się także pole refleksji dla studentów, pada bowiem pytanie o ich osobiste poszukiwania w zakresie szczęścia.

Ciekawy wydaje się również przykład dotyczący wprowadzania zagadnień z zakresu biedy i bogactwa na kursie z ekonomii poprzez zaangażowane dyskusje na temat sprawiedliwości społecznej, podejmowanie tematu świadomego konsumpcjonizmu i jego znaczenia w wymiarze ekonomicznym, społecznym, kulturowym. Praca końcowa z opisywanego przedmiotu, zatytułowana *Interbeing Project* [Projekt współbycie], polega na wybraniu przez studentów konkretnego produktu i zbadaniu sposobu jego produkcji. Wymaga to od nich samodzielnego dotarcia do stwierdzenia faktu zależności pomiędzy rynkami, siłą roboczą oraz powiązanymi z tym problemami społecznymi.

Innym poruszającym przykładem wprowadzania koncepcji integralności do sfery edukacji są zajęcia z anatomii, które studenci medycyny rozpoczynają od czytania poezji i refleksji nad śmiercią, co skłania ich do większej powagi i okazywania większego szacunku ciałom, których używają w ramach swoich ćwiczeń z anatomii.

Każdy z tych przykładów implementowania koncepcji integralności do sfery edukacji obrazuje, jak piszą autorzy, połączenie aspektu wiedzy i troski, intelektu i serca, wprowadza do naukowego oglądu rzeczywistości element osobistego doświadczenia. Namysł nad tworzeniem kontekstu dla procesu przekazywania wiedzy staje się nie mniej ważny niż sama treść i stanowi jednocześnie okazję do zaangażowania w proces poznawczy wymiaru etycznego.

Duchowość rozumiana jako subiektywny element współuczestniczący w kreowaniu wiedzy stanowi żywą tkankę koncepcji nazwanej przez A. Zajoncę epistemologią miłości. A. Zajonc, odwołując się do myśli Rudolfa Steinera i Rainera Marii Rilkego, stwierdza, że współczesny człowiek to człowiek samotny w tłumie, a największym wyzwaniem człowieka jest izolacja, w jakiej żyje. To stan, który rodzi się przez odcięcie jednostki od autentycznych relacji z innymi ludźmi i naturą; izolacji towarzyszy silne akcentowanie własnego „ja”. Stan ten odbija się także w domenie nauki, w której panujący sposób poznania jest właśnie żywym przykładem procesu alienowania się podmiotu od przedmiotu poznania. Zajonc cytuje w tym kontekście słowa P.J. Palmera: „Każdy sposób poznawania staje się sposobem życia, każda epistemologia staje się etyką”²¹. Stwierdzenie to ma swoje korzenie w filozofii antycznej,

²¹ P.J. Palmer: *The Violence of Our Knowledge: Toward a Spirituality of Higher Education*. 21st Century Learning Initiative. <http://www.21learn.org/arch/arti>

która to, jak pokazuje Pierre Hadot, traktowana jest dosłownie jako umiłowanie mądrości, a droga do niej stanowi jednocześnie sposób bycia i życia²². Współczesna przesadna, zdaniem Zajonca, tendencja do obiektywizacji przedmiotu poznania może stwarzać sytuację instrumentalnego i manipulatywnego sposobu bycia w świecie. Wyjściem z tej sytuacji jest zwrócenie się w stronę nawiązania empatycznego kontaktu (*empathetic connection*), który funduje epistemologię miłości. Jest to propozycja włączenia kontemplatywnej praktyki do naukowego procesu badania świata, czego wynikiem staje się kontemplatywne badanie i to właśnie ono stanowi właściwą praktykę epistemologii miłości. Propozycja Zajonca to próba ponownego wyobrażenia sobie związku, jak istnieje między procesem poznania a życiem. Wśród elementów składających się na proces kontemplatywnego badania, w którego centrum umieszczony został koncept miłości, znajdziemy także: szacunek, delikatność, intymność, zaangażowanie, wrażliwość, transformację, *Bildung* (bycie formowanym przez proces poznawczy) oraz wgląd jako efekt końcowy (greckie *episteme*, buddyjskie poznanie bezpośrednie). W kreśleniu swojej teorii Zajonc czerpie inspirację z metodyki badania naukowego zaproponowanej przez Johanna Wolfganga Goethego, w której zostaje zniesiony nieprzekraczalny dualizm – granica pomiędzy podmiotem a przedmiotem badania: „Istnieje delikatny empiryzm, który czyni siebie zupełnie identycznym z obiektem poznania, w ten sposób stając się prawdziwą teorią”²³. Píše także o „wzmacnianiu mentalnych sił”, takich jak: wyobrażenia, identyfikacja z obiektem poznania oraz deidentyfikacja z własnym ego – składowych empatycznego rozumienia, które zostają wbudowane w koncepcję epistemologii miłości²⁴. Wiedza staje się wynikiem nawiązywania bliskiego kontaktu człowieka z przedmiotem poznania poprzez przyjęcie postawy zaangażowania i w następstwie rodzącej się w tym procesie intymności. W myśl poszukiwania związku pomiędzy miłością, wiedzą i kontemplacją Arthur Zajonc i Joel Upton zaproponowali w Amherst College kurs zatytułowany *Eros and Insight [Miłość i wgląd]*. Nawiązywał on do technik medytacyjnych, zawierał inspiracje z zakresu nauki, filozofii, poezji, literatury, malarstwa. Włączanie miłości jako formy zaangażowania do pola nauki ma na celu, zda-

cles/palmer_spirituality.html – cyt. za: A. Zajonc: *Love and Knowledge: Recovering the Heart of Learning through Contemplation*. „Teachers College Record” 2006, no. 9 (108), s. 1743.

²² P. Hadot: *Filozofia jako ćwiczenie duchowe*. Tłum. P. Domański. Warszawa: Wydawnictwo PAN, 1992.

²³ J.W. Goethe: „*Maxims and Reflections*”, s. 307 – cyt. za: A. Zajonc: *Love...*, s. 1743.

²⁴ P.J. Palmer, A. Zajonc: *The Heart...*, s. 107.

niem Zajonca i Upton, inicjowanie etycznej postawy badacza, który na nowo poddaje refleksji związek wiedzy z życiem. Podobne stanowisko wyrażał Erich Fromm, zwracając uwagę na związek miłości i poznania. W opinii Fromma, żeby naprawdę poznać, trzeba umieć miłować. I na odwrót: kiedy miłujesz, naprawdę poznajesz²⁵. Kontemplatywne badanie jako kultywowanie uważności umysłu ma jednak służyć także wspieraniu jego jasności, umiejętności stawiania pytań, rozpoznawania własnych wątpliwości, identyfikowania trudnych momentów w procesie badawczym i gotowości do mierzenia się z nimi. Praktykami temu służącymi są: ćwiczenie koncentracji, praktyka uważności, podtrzymywanie sprzeczności (jako proceduralne ćwiczenie bycia z nierozwiązywalnym), ćwiczenie otwartej świadomości²⁶.

Drugie „zastosowanie” duchowości w ramach pedagogiki kontemplatywnej w odniesieniu do funkcjonowania uniwersytetu odgrywa kluczową rolę w konstruowaniu pełnego obrazu osoby uczącej się i nauczającej, która w murach akademii oprócz tego, że zaangażowana jest w procesy poznawcze, to także doświadcza siebie na poziomie egzystencjalnym, oznaczającym osobiste poszukiwanie znaczenia, sensu i wartości w życiu. Można posłużyć się tu poczynionym przez Williama Jamesa rozróżnieniem na dwa aspekty podmiotu: „ja” (ang. *I*) jako aspekt poznający i „ja” (ang. *me*) jako aspekt poznawany, czyli ten, który sam dla siebie jest obiektem poznania²⁷. Chodziłoby tutaj zatem o uzupełnienie jednowymiarowego skupienia na *I*, które eksploruje świat zewnętrzny, o potencjał tkwiący w aspekcie *me*. „Studenci są głodni edukacji, która lokuje ich w relacji nie tylko do teorii, lecz także do prawdziwych ludzi, którzy pomagają studentom uczyć się o nich samych i ich roli w promowaniu wspólnego dobra”²⁸. Poszukiwanie w ramach akademii odpowiedzi na tzw. wielkie pytania jest, jak twierdzą zajmujący się pedagogiką kontemplatywną, wykluczonym elementem edukacji. Można wymienić kilka przyczyn tego stanu rzeczy, o których wspominają autorzy przywoływanego dalej badania dotyczącego uczelni wyższych w Stanach Zjednoczonych. Można zamknąć na te „wielkie pytania” czy i pominąć tę „miękką” tkankę edukacji. Nie sprawi to jednak, że pro-

²⁵ E. Fromm: *Ludzki los jako klucz do psychoanalizy humanistycznej*. W: *I d e m*: *Szkice z psychologii religii*. Tłum. J. Prokopiuk. Warszawa: Książka i Wiedza, 1966, s. 40.

²⁶ A. Zajonc: *Contemplative Pedagogy...*, s. 84–88.

²⁷ R. Sendyka: *O sobie, eseistyce, Lambie i Brzozowskim*. „Przestrzenie Teorii” 2009, nr 12, s. 17.

²⁸ J.M. Pigza, M.J. Welch: *Spiritually Engaged Pedagogy: The Possibilities of Spiritual Development Through Social Justice Education*. „Spirituality in Higher Education” 2010, no. 4 (V). <http://spirituality.ucla.edu/publications/newsletters/5/4/welch.php> [15.03.2015].

cesy, o których tu mowa, przestaną odgrywać ważną rolę w procesie stawania się jednostki dojrzałym człowiekiem, procesie, który przypada akurat na czas studiów. „Jako nauczyciele coraz bardziej skupiamy się na uczeniu podstawowych umiejętności, takich jak pisanie, krytyczne myślenie, liczenie, i zbyt często zaniedbujemy poruszanie zagadnień równie istotnych dla życia młodych dorosłych, odnoszących się do celu, podstawowych wartości, kierunku życia. W efekcie nauczamy i uczymy się w »podzielonych« instytucjach, w których jeden zestaw celów jest sankcjonowany, a drugi zestaw dotyczący samego znaczenia edukacji jest zapominany”²⁹.

To zapomniane znaczenie edukacji dobrze obrazują osobiste opowieści Palmera i Zajonca z ich studenckich czasów. W historiach tych ich bohaterowie poruszają temat poszukiwania sensu w życiu studenta, który otrzymując w uniwersytecie niezbędną wiedzę i umiejętności, czuje się kompletnie zagubiony w obszarze niezwykle dla niego w tym czasie istotnym – dotyczącym sensu, celu, ogólnie rzecz ujmując: filozofii życia. W ramach konwencjonalnej edukacji obszar ten pozostaje prywatną sferą zarówno studenta, jak i nauczyciela; kwestii filozofii życia nie miesza się z poważnym zadaniem edukacyjnym, jakie ma do spełnienia uczelnia wyższa. W koncepcji i praktyce edukacji integracyjnej sfera ta zostaje zauważona jako konieczna w budowaniu poczucia spójności jednostki³⁰.

W latach 2004–2007 Higher Education Research Institute przy Uniwersytecie Kalifornijskim (UCLA) przeprowadził badania, których owocem jest książka *Cultivating the Spirit. How College Can Enhance Student's Inner Lives* autorstwa Alexandra W. Astina, Helen S. Astin oraz Jennifer A. Lindholm. Badania dotyczyły duchowego i religijnego rozwoju studentów w trakcie trzech lat studiów w amerykańskich uczelniach wyższych. Wyniki pokazują, że studentki i studenci są żywo zainteresowani tematami egzystencjalnymi, dotyczącymi sensu, znaczenia czy celu życia w czasie odbywania studiów wyższych. Cztery na pięć osób badanych jest zainteresowanych duchowością, a więcej niż trzy czwarte respondentów wierzy w Boga. Trzy czwarte badanych przyznaje się do poczucia związku z Bogiem/Siłą Wyższą, który/która przekracza ich „indywidualne »ja«”³¹. Tak duchowo i religijnie określona populacja studentów oczekuje od uczelni wyższych włączenia tej sfery ich życia

²⁹ P.J. Palmer, A. Zajonc: *The Heart...*, s. 15.

³⁰ Na zaniedbany w procesie edukacji wątek egzystencjalny w życiu ucznia zwraca uwagę Robert Kwaśnica w swoim projekcie holistycznej szkoły opisanej w raporcie *Reforma kulturowa. 2020, 2030, 2040*. <http://www.kig.pl/raport-reforma-kulturowa-2020-2030-2040.html> [dostęp: 23.07.2015].

³¹ A.W. Astin, H.S. Astin, J.A. Lindholm: *Cultivating the Spirit...*, s. 3.

do obszaru refleksji, liczy na pomoc w rozwijaniu osobistych wartości, wzmacnianie samorozumienia, jak również facylitowanie procesu odnajdywania celu życiowego. Najczęściej studenci stwierdzają jednak nieobecność tych wątków w refleksji akademickiej. Autorzy badań zwracają uwagę na fakt, iż misja wielu amerykańskich uniwersytetów zawiera deklarację na temat kształcenia „całej osoby” rozumianej w perspektywie zarówno kognitywnej, emocjonalnej, jak i moralnej. Praktyka uczelni jest jednak inna. Badacze zastanawiają się nad przyczynami takiego stanu rzeczy i wskazują niektóre z nich. Po pierwsze, zwyczajowo duchowość w społeczeństwie amerykańskim postrzegana jest jako sfera indywidualna i prywatna. Po drugie, pozytywistyczne myślenie i naukowy światopogląd znacząco wpłynęły na ustanowienie cenionych społecznie wartości, wśród których znalazł się nacisk na indywidualne osiągnięcia, współzawodnictwo, materializm i obiektywną wiedzę, co skutecznie wyparło samorefleksję czy otwarty dialog w perspektywie wielu obszarów funkcjonowania społeczeństwa przynależących do tych mniej namacalnych i niemierzalnych. „Te orientacje, w połączeniu z obserwowanym po II wojnie światowej naciskiem na biznesowy model podejścia do edukacji, który podkreśla produktywność i opłacalność, przyczyniły się do zdewaluowania nauk humanistycznych i odwrótu od holistycznego, integralnego podejścia do kształcenia i uczenia się na rzecz bardziej sfragmentaryzowanego i niepołączonego programu”³².

Jeszcze inną przyczyną wykluczania duchowości z murów uczelni wyższych jest „obiegowa” opinia wśród nauczycieli akademickich na temat tej kategorii i jej usytuowania wobec nauki. Ciekawym wynikiem badania wydają się odpowiedzi kadry akademickiej, z której aż 53% badanych uznaje za wyjątkowo ważny i bardzo ważny cel edukacji: „pomoc studentom w rozwijaniu indywidualnych wartości”, natomiast aż 60% badanych nauczycieli za wyjątkowo ważny i bardzo ważny cel edukacji uznaje „wzmacnianie samorozumienia studentów”. Jednak już tylko połowa badanej kadry twierdzi, że „duchowy rozwój” studentów jest równie ważny jak zdobycie wiedzy. Pokazuje to, zdaniem autorów, iż wskazane kwestie wiążą się z uczuciem dyskomfortu badanych i ich niechęcią do używania pojęcia „duchowość” w kontekście edukacji wyższej. „Duchowość” akademicy kojarzą z religią i jako takiej nie chcą wprowadzać na świeckie terytorium instytucji naukowej. Ten opór badanych związany jest naturalnie z ich lękiem przed byciem posądzonym o mieszanie obszaru świeckiego z religijnym, o wprowadzanie wiary w sferę racjonalnego poznania oraz indoktrynację. Zatem jeśli już w ramach uczelni wyższej trzeba wyobrazić sobie funkcjonowanie kategorii duchowości, to tylko jako poddawaną badaniu i nauczaną teorię w ramach wydziałów

³² Ibidem, s. 140.

zajmujących się studiami nad religijnością i duchowością. Brak gotowości kadry akademickiej do wspierania duchowego rozwoju studentów ma swoje źródło w braku konsensusu, czym duchowość w ramach uniwersytetu może być, co właściwie oznacza i z czym się wiąże.

Duchowość, odnosząca się do wartości, celu i sensu życia, włącza do procesu uczenia się także sferę emocjonalną, która z powodzeniem może współwystępować z kognitywnym wymiarem kształcenia i go wspierać poprzez tworzenie postawy zaangażowania w proces nabywania wiedzy pozostającej w związku z żywymi osobistymi doświadczeniami. Uzasadnieniem wdrażania procesu wzmocnienia wewnętrznych jakości młodych ludzi jest, jak piszą autorzy badania, potrzeba wspierania studentów w przygotowaniu do życia, które ma dla nich istotny sens i znaczenie, oraz radzeniu sobie z uczuciem niepewności, jako dominującym doświadczeniem współczesnego świata. Ten proces nabywania większej samoświadomości i samorozumienia jest jednocześnie niezwykle ważny dla kształtowania się takich jakości, jak empatia, współczucie i społeczna odpowiedzialność. Ma to zatem istotne znaczenie, zdaniem autorów, w kontekście kreowania relacji międzyludzkich charakteryzujących się większą życzliwością, szacunkiem dla odmienności, rozumieniem współzależności w kontekście zarówno lokalnym, jak i globalnym. Do głosu Astinów dołączyć należy również głosy takich autorów, jak bell hooks³³ i john a. powell³⁴, którzy praktyki kontemplatywne osadzają w kontekście tematów feminizmu, praw obywatelskich i rasy. Egalitaryzm i inkluzywność to nie tylko tematy do dyskusowania, ale – co ważne – także do przeżycia w ramach wewnętrznego doświadczenia pobudzanego za sprawą praktyk kontemplatywnych. Zatem, jak pisze powell, rozwiązanie kwestii rasizmu staje się wewnętrzną pracą u podstaw angażującą jakości serca.

Podsumowanie

„Adwokaci edukacji integracyjnej traktują fakty i racjonalność poważnie; postępując inaczej, sprzeniewierzylibyśmy się naszemu DNA. Ale jednocześnie szukamy form wiedzy, nauczania i uczenia się, które oferują więcej odżywczych wartości niż serwowana »chuda« zupa, której jedynymi składnikami są dane i logika”³⁵. Chodzi zatem o przepieczenie

³³ Zob. b. hooks: *All about Love: New Visions*. New York: William Morrow, 2001.

³⁴ Zob. j.a. powell: *Racing to Justice: Transforming Our Conceptions of Self and Other to Build an Inclusive Society*. Indiana: Indiana University Press, 2012.

³⁵ Ibidem, s. 21.

twardej tkanki edukacji, spełniającej kryteria efektywności i mierzalności, miękką tkanką, w której nie tylko dozwolone, lecz także poważnie potraktowane są się takie pojęcia, jak duchowość, miłość, bliskie relacje, wspólnota. Nie brzmią one specjalnie świeżo ani odkrywczo, bo słyhać je przecież w pedagogice od zawsze. A jednak... To, co zwraca uwagę i nadaje nową jakość omawianym tu tekstom ostatniej dekady, to niewątpliwie próba mówienia wprost o włączaniu duchowości do procesu kształcenia, przez co wyłania się jej obraz o coraz ostrzejszych rysach, coraz bardziej uchwytne i umożliwiający konstruktywną dyskusję. Pedagogika kontemplatywna inicjuje znaczącą zmianę na rzecz transformowania rozmytej kategorii duchowości w dostępną i żywą kategorię, która przestaje pracować w dyskursie pedagogicznym jako mgliste pojęcie. Nawet jeśli wciąż niemożliwe jest uzgodnienie jednej definicji, która odpowiadałaby na pytanie „czym jest duchowość?”, to jednak dostrzec można istotną zmianę polegającą na wyraźnym adresowaniu kwestii duchowości w obszarze praktyki edukacyjnej.

Bibliografia

- Astin A.W., Astin H.S., Lindholm J.A.: *Cultivating the Spirit*. San Francisco: Jossey-Bass, 2011.
- Barbezat D.P., Bush M.: *Contemplative Practices in Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass, 2014.
- Britton W.B. et al.: *A Randomized Controlled Pilot Trial of Classroom-Based Mindfulness Meditation Compared to an Active Control Condition in Sixth-Grade Children*. „Journal of School Psychology” 2014, no. 52.
- Fromm E.: *Ludzki los jako klucz do psychoanalizy humanistycznej*. W: Idem: *Szkice z psychologii religii*. Tłum. J. Prokopiuk. Warszawa: Książka i Wiedza, 1966.
- Hadot P.: *Filozofia jako ćwiczenie duchowe*. Tłum. P. Domański. Warszawa: Wydawnictwo PAN, 1992.
- hooks b.: *All about Love: New Visions*. New York: William Morrow, 2001.
- James W.: *The Principles of Psychology*. New York: Henry Holt and Company, 1931.
- Kabat-Zinn J.: *Życie piękna katastrofa. Mądrością ciała i umysłu możesz pokonać stres, choroby i ból*. Warszawa: Czarna Owca, 2009.
- Kielar M.B.: *Integralna wizja Kena Wilbera i jej zastosowanie w edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, 2012.
- Palmer P.J., Zajonc A.: *The Heart of Higher Education: A Call to Renewal*. San Francisco: Jossey-Bass, 2010.

- Pigza J.M., Welch M.J.: *Spiritually Engaged Pedagogy: The Possibilities of Spiritual Development Through Social Justice Education*. „Spirituality in Higher Education” 2010, no. 4 (V). <http://spirituality.ucla.edu/publications/newsletters/5/4/welch.php> [15.03.2015].
- Powell J.A.: *Racing to Justice: Transforming Our Conceptions of Self and Other to Build an Inclusive Society*. Indiana: Indiana University Press, 2012.
- Reforma kulturowa. 2020, 2030, 2040. <http://www.kig.pl/raport-reforma-kulturowa-2020-2030-2040.html> [dostęp: 23.07.2015].
- Roth H.: *A Pedagogy for the New Field of Contemplative Studies*. https://www.academia.edu/5770209/A_Pedagogy_for_the_New_Field_of_Contemplative_Studies [10.02.2015].
- Sendyka R.: *O sobie, eseistyce, Lambie i Brzozowskim*. „Przestrzenie Teorii” 2009, nr 12.
- Time. <http://time.com/1556/the-mindful-revolution/> [9.02.2015].
- The Tree of Contemplative Practices*. The Center for Contemplative Mind in Society. <http://www.contemplativemind.org/practices/tree> [15.06.2016].
- Zajonc A.: *Contemplative Pedagogy: A Quiet Revolution in Higher Education*. „New Directions for Teaching and Learning” 2013, nr 134: *Contemplative Studies in Higher Education* [ed. L.E. Sanders].
- Zajonc A.: *Love and Knowledge: Recovering the Heart of Learning through Contemplation*. „Teachers College Record” 2006, no. 9 (108).

Marta Znaniecka

The Category of Spirituality in Contemplative Pedagogy

Summary: This article is part of the project regarding traces of the presence of the category of spirituality in education. The aim of the present text is to introduce the concept of contemplative education, which in Polish literature is little known to the mainstream pedagogy. Contemplative pedagogy refers to the category of spirituality in a specific way. It initiates a significant change whereby spirituality becomes a living category in the process of education, it ceases to work in the pedagogical discourse as a concept which is vague and not very clear, and is addressed in the area of educational practice.

Key words: contemplative pedagogy, spirituality, integrative education, holism

Marta Znaniecka

Kategorie der Spiritualität in kontemplativer Pädagogik

Zusammenfassung: Der vorliegende Beitrag ist ein Teil des Projektes von den Spuren der Spiritualität in der Pädagogik und bezweckt, eine in der polnischen Fachliteratur kaum bekannte kontemplative Pädagogik (*contemplative education*) darzustellen. Kontemplative Pädagogik bezieht sich besonders auf die Kategorie der Spiritualität. Sie leitet nämlich einen Wandel in die Wege, der darauf beruht, dass die Spiritualität im Bildungsprozess zu einer „lebenden“ Kategorie in pädagogischer Praxis wird und funktioniert im pädagogischen Diskurs nicht mehr als nebulöser und unklarer Begriff.

Schlüsselwörter: kontemplative Pädagogik, Spiritualität, integrale Pädagogik, Holismus



Monika Sulik

Uniwersytet Śląski

W poszukiwaniu wiedzy przy stole, na stole, a może pod stołem – konteksty andragogiczne

*Siedziałem pod stołem, z którego sypały się okruchy opowieści
i syciłem nimi moją ciekawość.*

Grzegorz Kasdepke¹

W przestrzeni andragogicznej oraz biograficznej wiele mówi się i pisze o uczeniu się z życia, z zabawy i podczas zabawy, uczeniu się w codzienności, w podróży, w pracy itp. Duccio Demetrio jako momenty szczytowe w życiu człowieka dorosłego, które generują uczenie się, wskazuje miłość, zabawę, pracę i śmierć². W tym miejscu pragnę zaznaczyć, że uczenie się, edukację rozumiem jako proces ciągły, naturalny, obejmujący wszystkie aspekty dorosłego życia, a realizujący się poprzez edukację formalną, nieformalną oraz uczenie się przez doświadczenie³. Przyjmuję za Pierre'em Dominicé, że edukacja, kształcenie to procesy całego życia, wiążące się z codziennością jednostki; to sytuacje złożone, łączące się z rozwojem osobowości, formujące tożsamość osoby⁴.

Horst Stukenberg zaznacza, iż „przeżycia biograficzne pozostawiają swoje ślady i wywierają swoje piętno”⁵. Pisze wręcz o pedagogice

¹ G. Kasdepke: *Uniwersytet pod stołem*. „Wysokie Obcasy Extra” 2013, nr 6, s. 82.

² D. Demetrio: *Edukacja dorosłych*. Przeł. A. Górk a. W: *Pedagogika*. T. 3: *Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*. Red. B. Śliwerski. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, 2006, s. 124.

³ P. Dominicé: *Uczyć się z życia. Biografia edukacyjna w edukacji dorosłych*. Przeł. M. Kopytowska. Łódź: Wydawnictwo WSHE, 2006, s. 11.

⁴ P. Dominicé: *Historia życia jako proces kształcenia*. W: *Psychologiczna problematyka doradztwa zawodowego. Materiały do studiowania*. Red. H. Skłodowska. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 1994.

⁵ H. Stukenberg: *Siedem historyjek i ich znaczenie dla edukacji dorosłych w czasie dokonujących się zmian*. W: *Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar*.

opartej na przeżyciach i zaznacza, iż uczenie odbywa się zawsze z udziałem emocji i poza instytucjami. Refleksje te zdają się szczególnie warte uwagi w odniesieniu do celu podjętych w niniejszym tekście rozważań.

Zainspirowana esejem Grzegorza Kasdepke pt. *Uniwersytet pod stołem*⁶ oraz wspomnieniami autobiograficznymi osób mniej lub bardziej znanych i sławnych na temat roli i znaczenia stołu w ich życiu postanowiłam zapytać studentki i studentów pedagogiki o to, jakie miejsce w ich biografii zajmuje stół i to, co przy stole, na nim i pod nim się dzieje. Przeprowadziłam krótkie badania sondażowe, którego celem było uzyskanie informacji na temat tego, jakie miejsce w pamięci wchodzących w dorosłość zajmuje stół. Studentom i studentkom, z którymi odbywałam zajęcia w ramach ćwiczeń z andragogiki (6 grup ćwiczeniowych – łącznie 84 osoby), zadałam następujące zadanie: „Proszę opisać swoje pierwsze wspomnienia i doświadczenia edukacyjne związane ze stołem oraz jego rolę i znaczeniem w twojej rodzinie”. Okazało się, że wspomnienia i doświadczenia studentów związane ze stołem są niezwykle bogate i różnorodne, czego egzemplifikacją są z pewnością fragmenty narracji zamieszczone pod koniec niniejszego tekstu. Przeprowadzone badanie uświadomiło mi również wagę podejmowanego tematu, a także potrzebę ukazywania roli i znaczenia wspomnień z okresu dzieciństwa w budowaniu wiedzy o samym sobie i świecie oraz redefiniowaniu swojej tożsamości.

Na podstawie opublikowanych materiałów biograficznych, ale także wypowiedzi studentek i studentów pragnę podjąć próbę ukazania doświadczeń biograficzno-edukacyjnych związanych ze stołem – meblem codziennego użytku znajdującym się niemal w każdym domu. Jak powszechnie wiadomo, rola stołu kojarzy się głównie z przygotowaniem i spożywaniem posiłków. Tymczasem wiele osób zaznacza, iż jest to najważniejszy mebel w domu – „miejsce uspokojenia, wymiany pogodnych myśli, wzajemnego zaufania, zbliżenia i wzmocnienia więzi międzyludzkich [...]. Tradycyjne »siadamy do stołu« ma swoją moc magiczną. Wracamy do niego na różnych etapach, gdziekolwiek jesteśmy. »Siadamy do stołu« i znów jesteśmy razem, patrzymy sobie w oczy, czujemy się bezpiecznie. Nie jesteśmy sami”⁷. Czasami jednak stół bardziej dzieli niż łączy. Niejeden z nas był świadkiem „uderzenia pięścią w stół”, kłótni przy stole. Odczuwamy też żal z powodu pustego miejsca przy stole.

Red. E. Dubas, O. Czerniawska. Warszawa: Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, 2002.

⁶ G. Kasdepke: *Uniwersytet pod stołem...*

⁷ Z. Nasierowska: *Fotografia smaku czyli 24 obiady dla tych, którzy lubią i nie lubią przyjmować gości*. Warszawa: Wydawnictwo „Marginesy”, 2011, s. 13.

Z przekonaniem można jednak stwierdzić, iż doświadczenia te mają charakter edukacyjny. To właśnie przy stole uczymy się siebie i innych, uczymy się rozmawiać, rozwiązywać konflikty, argumentować czy mediować.

Przy stole

Ze społecznego i z pedagogicznego punktu widzenia przy stole nie tylko ma miejsce wspólne przyrządzanie posiłków oraz wspólne ich spożywanie, ale również toczą się rozmowy i dyskusje na tematy aktualne, pojawia się okazja do wspomnień i refleksji. Jak zaznacza Bożenna Mann, wspólne biesiadowanie przy stole to najpiękniejsze chwile i najmiłszy sposób spędzania czasu⁸. Wszak „domowy stół, codzienny, a zwłaszcza świąteczny, nie tylko żywi nas, ale także »od zawsze« kreuje szczególne, międzyludzkie relacje. Daje nam niezmiennie poczucie bliskości, bezpieczeństwa i wspólnoty. Staje się więc symbolem domu i łączących nas więzi. Dostarcza doznań i przeżyć, które często zachowujemy w szczególnej pamięci przez całe życie, pamięci, dzięki której możliwa jest więź i komunikacja między pokoleniami, a zatem i ciągłość naszych tradycji”⁹.

Niejednokrotnie siedzenie przy stole to wręcz wyróżnienie i swoista nobilitacja. Wymowne w tym kontekście są słowa Jana Hartmana, który tak oto wspomina swoje dzieciństwo: „Gdy jadłem z rodzicami obiad – był to ważny domowy rytuał – najpierw siedziałem na trzech tomach XIX-wiecznego wydania dzieł wszystkich Szekspira, potem podkładano mi pod siedzenie dwa, z czasem jeden, aż w końcu zacząłem normalnie sięgać do stołu”¹⁰.

Stół jawi się nam zatem jako najważniejszy przedmiot w przestrzeni domowej; ale jego doniosłą rolę dostrzegamy również w przestrzeni społecznej oraz politycznej. Idea stołu i siedzenia przy wspólnym stole jest niezwykle często wykorzystywana w świecie polityki i edukacji. Organizatorzy Kongresu Kultury i Komunikacji dla Młodych w Cieszynie tak uzasadniali wybór zaproponowanej formuły „okrągłego stołu”: „wybraliśmy okrągły stół, bo jego idea przywraca myślenie wspólnotowe [...]. Okrągły stół udowodnił, że uczeń może być nauczycielem,

⁸ B. M a n n: *Pasja pokoleń. 100 lat kuchni rodziny Mannów*. Warszawa: Wydawnictwo Muza, 2010, s. 6.

⁹ B. O g r o d o w s k a: *Tradycje polskiego stołu*. Warszawa: Wydawnictwo Muza, 2010, s. 347.

¹⁰ J. H a r t m a n: *Jak mnie wychowano*. „Wysokie Obcasy Extra” 2014, nr 2 (23), s. 138.

pokazując własną, ale przy tym wspólną drogę ciekawych rozwiązań w przestrzeni publicznej. To praktyczny przykład pedagogiki poza szkolną ławką”¹¹.

Szczególną rolę i znaczenie stołu, tego, kto przy stole siedzi i co się przy stole dzieje, dostrzega się na Górnym Śląsku. Irena Bukowska-Floreńska tak pisze: „Pod ścianą, w najbardziej widocznym miejscu, blisko okna, stał stół kuchenny wysuwany na środek kuchni, gdy cała rodzina siadała **przy nim** do codziennego posiłku. Stół ten miał wysuwany spód (jakby szufladę) na nogach i z otworami w blacie, w którym znajdowały się dwie miski do *pomywania naczyń*. Po zjedzeniu posiłku wysuwano tę część stołu i do nich wkładano brudne naczynia (wsuwając potem pod stół), gromadząc je w ciągu dnia, *coby nie było kramu w kuchni, a potem wszystko łoroz się pomywało, jak wszyscy pojedli [...]*. Lepszy stół stał w izbie. Stół zawsze tu się uważało (i tak jest do dziś) za najważniejszy sprzęt. W rodzinach, w których jeszcze nadal zwraca się uwagę na znaczenie symboliczne otoczenia, w jakim się żyje, właśnie stół jest pierwszy wnoszony do mieszkania w razie przeprowadzki. Stół, zwłaszcza w pokoju, powinien być duży, najlepiej »rozciągnany«, by cała rodzina, *ojcowie, wszystkie dzieci ze swoimi rodzinami się pomieścili [...]*. Nadal obowiązuje zwyczaj, że każdy zajmował **przy nim** to samo od lat miejsce, zarówno na co dzień, jak i w czasie spotkań świątecznych. Mówi się, że *zaraz widać, jak kogoś braknie, albo jak ktoś przybędzie nowy, albo powróci na to samo miejsce, jak w życiu*. Stół jest zatem formalnym centrum życia rodzinnego, więzi i pamięci rodzinnej”¹².

Niezwykle istotne w tym miejscu są również słowa Marii Królskiej, która od 40 lat prowadzi w Poznaniu stołówkę. Kobieta ta „nie mówi, że lubi gotować czy karmić, tylko że lubi stół pełen gości, a przy pustym stole przecież siedzieć nie można. Dla większości starszych osób wizyty w tym miejscu to najciekawszy punkt ich monotonnego dnia. Spotykają się ze znajomymi, z którymi siedzą przy stolikach długo po zjedzeniu obiadu. Nikt ich stąd nie wyprasza, nawet jeśli już nic nie zamówią. Przez blisko 40 lat funkcjonowania stołówki przewinęła się przez nią galeria wybitnych uczonych i artystów, ale też indywidualności. Na przykład ci z »okrągłego stołu« – jedyne w sali o takim kształcie. Przez dziesięciolecia był rozłożony i opatrzony bilecikiem »Rezerwacja«. W ostatnich tygodniach siadywała przy nim już tylko pani Ula Hoffmann [...]. Mimo 91 lat przyjeżdżała codziennie na obiad z odległej willowej dzielnicy. Pani Ula była ostatnią z tych, którzy sia-

¹¹ M. Pa l u c h: *Paszporty na okrągłym stole*. „Gazeta Uniwersytecka UŚ” 2014, nr 5 (215) (luty), s. 13.

¹² I. B u k o w s k a - F l o r e Ń s k a: *Rodzina na Górnym Śląsku*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2007, s. 111–113, tekst pogrubiony – M.S.

dywali przy tym wielkim stole gromadzącym przez lata profesorów obu uczelni i znajomych. Gdy jedni kończyli, zjawiali się kolejni – i tak przez cały dzień. Rozmawiali o polityce, wydarzeniach kulturalnych, ale też o zwyczajnych sprawach, plotkowali”¹³.

Przedstawione przykłady wspomnień o stole mogą napawać optymizmem, ale też w pewien sposób uświadamiają nam, iż znaczenie stołu w naszej kulturze jest szczególnie gloryfikowane.

Na stole

W tej części artykułu warto jako pierwsze przywołać słowa polskiej aktorki Emilii Krakowskiej, która tak wspomina: „Najważniejszym meblem w domu jest stół [...]. Stół jednoczy ludzi i łączy pokolenia. Bez stołu dom nie istnieje. Stół zobowiązuje. Zachęca do wspólnych posiłków [...]. Kiedy byłam dorastającą panną myślałam zupełnie inaczej. »Stół? A po co mi stół? Zagraca. Taki drobnomieszczański rupieć«. W domu, w którym się urodziłam, stał wielki, drewniany, porządny stół. Któregoś razu z bratem w akcie buntu zdjęliśmy z niego piękny haftowany obrus, a na jego miejsce rozłożyliśmy stare gazety. Na nich postawiliśmy stół z kiszonymi ogórkami i wino w szarej torbie. Rozsiadliśmy się wygodnie na krzesłach, położyliśmy nogi **na stole** i postanowiliśmy, że tak będziemy już zawsze. Mama, widząc nas, tylko pobłażliwie uśmiechnęła się pod nosem. Upłynęło pół godziny. Nie wytrzymał. Okazało się, że to nie o to nam chyba chodziło. Własny bunt rozgromiliśmy sami. Skruszeni zabraliśmy z blatu nogi, złożyliśmy gazety, położyliśmy obrus. Sprawa stołu wróciła na studia. Wyfrunęłam z domu. Kiedy zamieszkałam w akademiku, stół z mojego pokoju wyrzuciłam. Był mi niepotrzebny. W jego miejsce postawiłam wielkie lustro i parawan, żeby się odgradzić od koleżanek. To była moja świątynia dumania. Bo ja się czułam wtedy jak wielka artystka. Upłynęło trochę czasu. Dorosłam. W moim życiu pojawiły się dzieci. Stworzyłam swój własny dom. A w nim właśnie stół stał się najważniejszym meblem. Dziś nie wyobrażam sobie bez niego prawdziwego domu”¹⁴.

Komentarzem do tego cytatu mogą być słowa Ireny Bukowskiej-Florenskiej o tym, czego nie powinno być „na stole”: „Ostrzega się przed

¹³ http://www.wysokieobcasy.pl/wysokieobcasy/1,96856,15125688,Gasienica_ze_schabu_i_inne_specjaly_Ogrodu_Smakow.html [dostęp: 23.09.2015].

¹⁴ I. Pałucha: *Jedzenie jest dla mnie obrzędem – rozmowa z Emilią Krakowską*. „Wróżka” 2009, nr 4, s. 82.

kładzeniem butów **na stole**, nawet jeśli są w pudełku po przyniesieniu ze sklepu, bo to się nie godzi, tak się nie robi, to jest na zgorzienie”¹⁵.

Pod stołem

O ile przy stole i na stole dzieją się sprawy codzienne, ale także magiczne i doniosłe (stoi koszyk z chlebem, leży wykrochmalony obrus lub cerata w kratkę, stoi dzbanek z herbatą lub filiżanka kawy), o tyle już to, co **pod stołem**, w języku metafory często nabiera odcienia szarości, czasem oszustwa, przynajmniej w znaczeniu potocznym i zdroworozsądkowym. Zapłata pod stołem, kopnięcie pod stołem, leżenie pod stołem, przyklejona do stołu guma... Tymczasem to właśnie pod stołem rozgrywają się często sceny kluczowe i decydujące dla życia rodzinnego. A na pewno niezapomniane i niezwykle edukacyjne.

„Stół z powyłamywanymi nogami” to pierwsze z trudniejszych zdań dzieciństwa. Wypowiedzenie tego zdania to swoisty sprawdzian dojrzałości języka. I jeszcze nasze polskie: „a kto z nami nie wypije, niech się pod stół skryje”.

Philippe Lejeune zauważa, że „to, co trudne do osiągnięcia w wieku dziecięcym, powiększa swą wartość. Opowieść o dzieciństwie jawi się więc często jako poszukiwanie inicjacyjne, którego trudności, stają się przedmiotem szczególnej uwagi. Pamięć jest podzielona, wspomnienia ulatują, są rzadkie na początku, o ile oczywiście jest jakiś początek, później jednak czółenka wszystkie je ze sobą zwiąże, choć zawsze pozostanie wątpliwość co do jego okoliczności i szczegółów”¹⁶. Wydaje się jednak, iż niemal każdy z nas ma z dzieciństwa takie wspomnienie, w którym najważniejszy jest stół, a właściwie to, co **pod nim**. Koc zarzucony na krzesła, a pod nim kryjówka, w której można się było bawić, ale też bezpiecznie podsłuchiwać i naśladować dorosłych, bez końca.

Grzegorz Kasdepke pisze: „Uniwersytet **pod stołem** (UpS) to najważniejsza uczelnia mojego życia. Starłem się nie opuścić żadnego wykładu, żadnych ćwiczeń, żadnych dyskusji panelowych. Zakradałem się pod obrus, wzruszająco spragniony wiedzy. Robiłem rysunkowe notatki gorliwie i bez zachęty ze strony profesorskiego ciała. Byłem jak uczestnik tajnych kompletów; w razie wykrycia groziły mi liczne reperkusje – poczynając od internowania w dzieciennym pokoju, a kończąc na rozstrzelaniu słowami pełnymi pretensji (»Podsłuchujesz«!). Nigdy później

¹⁵ I. Bukowska - Floreńska: *Rodzina na Górnym Śląsku...*, s. 121, tekst pogrubiony – M.S.

¹⁶ P. Lejeune: *Wariacje na temat pewnego paktu. O autobiografii*. Przeł. W. Grajewski et al. Kraków: Universitas, 2007, s. 243.

nie towarzyszyła mi już taka gorączka nauki, nigdy więcej nie czułem takiego głodu poznania – pragnąłem wiedzy dla samej wiedzy, a nie dla tytułów!”¹⁷.

Z kolei o poszukiwaniu bezpieczeństwa pod stołem czytamy w niezwykle przejmującym fragmencie powieści autobiograficznej Janiny Bauman: „Nasze bezpieczeństwo w jej domu, podobnie jak gotowanie, stanowiło dla Wali punkt honoru. Uważała, że pod jej dachem nic nam nie grozi i była z tego dumna. Wymyśliła sposób utwierdzania sąsiadów w przekonaniu, że nie ma przed nimi żadnych tajemnic. Kiedy wieczorem wracała z pracy, a także w niedzielę, otwierała drzwi na rościęz i pozostawiała je przez pewien czas otwarte, żeby sąsiedzi, idąc do ubikacji, mogli zajrzeć do pokoju i stwierdzić, że prócz niej samej nie ma w nim nikogo. Siedziałyśmy wtedy pod kuchennym stołem przykrytym ceratą, która zwisała aż do podłogi. Musiałam wcześniej zażywać kodeinę, żeby mój kaszel nas nie zdradził”¹⁸.

Są też takie miejsca jak Vanuatu na wyspie Efate, gdzie to, co najważniejsze, dzieje się właśnie pod stołem. „Obserwuję kobiety, dzieci, młode dziewczyny, mężczyzn, całe rodziny. Wszyscy oni siedzą lub leżą na matach pod stołami. Nie ma krzeseł, nie ma foteli, nie ma kanapy. Jest beton, a na nim maty. Na stołach kolorowe owoce, świeże warzywa, a pod stołem, na tych matach ludzie. Klient podchodzi do stolika, zainteresowany kupnem pomidora, z karteczki odczytuje cenę, pakuje wydzielone pomidory, a w ich miejsce zostawia pieniądze. Sprzedawcy nie podnoszą się, nie ruszają, nie zabiegają o klientów. Jedni zajęci są karmieniem piersią, inni obiadem, jeszcze inni drzemią. Dla wielu ludzi Zachodu obrazek, może nie tyle wstrząsający, co smutny. Dla tutejszych to codzienne życie”¹⁹.

Doskonałą egzemplifikacją tego, jaką rolę w biografii człowieka może odgrywać stół i to, co pod nim, są również refleksje zanotowane przez studentki i studentów biorących udział w przeprowadzonym przeze mnie badaniu. Przytoczę kilka przykładów wypowiedzi respondentów na zadany temat²⁰.

¹⁷ G. K a s d e p k e: *Uniwersytet pod stołem...*, s. 82, podkr. – M.S.

¹⁸ J. B a u m a n: *Zima o poranku. Opowieść dziewczynki z warszawskiego getta*. Przeł. J. B a u m a n, A. S a k. Kraków: Znak, 2009, s. 204.

¹⁹ *Pod stołem w Vanuatu*. National Geographic Polska. <http://www.national-geographic.pl/uzytkownik/blog/wpis/pod-stolem-w-vanuatu/tomekimagda/> [dostęp: 23.03.2014].

²⁰ W wypowiedziach respondentów poprawiono jedynie ortografię i interpunkcję. Wyróżnienia w cytatach z badań – M.S.

Stół - bezpieczna kryjówka

Będąc dzieckiem, często uciekałam „**pod stół**”, chowając się przed rodzicami, gdy narozrabiałam. Było to czymś w rodzaju bezpiecznej przystani dla mnie. Będąc „pod stołem”, wiedziałam, że nic mi nie grozi. Dziś, będąc osobą dorosłą, czasem mam ochotę wrócić „pod stół” i schować się przed ludźmi i problemami.

Jako dziecko często lubiłam spędzać czas **pod stołem**. Był tam mój własny świat, do którego dorośli (ze względu na swój rozmiar) nie mieli dostępu. Podobało mi się tam, gdyż ten świat zależał ode mnie i rządziły nim swoje reguły. Nie miałam kontaktu z problemami dorosłych i mogłam skupić się na zabawie. Często udawałam, że stół to mój własny dom, i starałam się go urządzić po swojemu. Znosiłam tam książki, talerze, wyznaczałam miejsce do spania i do gotowania. Było to dla mnie też pewne przygotowanie do późniejszego życia i prowadzenia domu.

Stół - miejsce dowodzenia. **Wokół niego** siedzieli dowódcy - mama i tata. Ja - mały kadet, który znalazł się na poligonie, bez wcześniejszego szkolenia. Wszelkie rozkazy, rozmowy prowadzone przez dowódców, były dla mnie jak wyznaczanie azymutów - niezrozumiałe. Z upływem czasu doskonaliłam się w obsłudze busoli i wykonywaniu szkicu mapy. Wówczas kiedy odbywało się zebranie sztabu dowodzącego - ja czułam się jak żołnierz leżący w okopie. Było to miejsce bezpieczne. Nikt nie rzucał grantaми ani nie strzelał z kbks-u.

Stół - miejsce zabawy

Zawsze podczas uroczystości rodzinnych przy stole znajdowało się dużo gości. Wtedy razem z kuzynami siedzieliśmy i bawiliśmy się pod stołem. Dowiadaliśmy się ciekawych historii z życia naszej rodziny, np. gdy dziadek się upił swoją wiśniówką i zasnął w stodole.

Kiedy byłam mała, często siedziałam **pod stołem**, bawiąc się, przypatrując dorosłym. Z tej perspektywy wszystko było inne. Z jednej strony miejsce było bezpiecznym schronieniem, a z drugiej idealnym miejscem do przysłuchiwania się rozmowom rodziców. Dla mnie jako dziecka nie wszystko było oczywiście zrozumiałe, wiele spraw było dla mnie niewiadomą, interpretowałam je po swojemu, zgodnie ze swoimi dziecięcymi możliwościami. Pamiętam, że często bawiłam się pod stołem w dom, naśladowując role moich rodziców. Wtedy chciałam być dokładnie taka jak moja mama. Przyznać trzeba jednak, że z perspektywy stołu wszystko wydawało się łatwiejsze. Można było tam się ukryć i problemy zniknąć. Teraz, kiedy jestem już do-

rosła, nic nie jest już takie proste. Nie ma miejsca, w którym można by się ukryć przed problemami dnia codziennego. Do dziś myśl o chwilach spędzonych na zabawie pod stołem stanowi dla mnie miłą odskocznicę i piękne wspomnienie beztrudnych momentów.

Podśluchiwanie rozmów

Podczas większych imprez siedziałyśmy z siostrą ukryte pod stołem i podśluchiwałyśmy [...]. Wszystko, co wtedy słyszałam, wydawało się takie dorosłe, takie ciekawe, takie tajemnicze. A teraz to wszystko okazuje się proste i jasne. Nawet za bardzo, czasem chciałabym wrócić do tamtych czasów.

W moim domu od zawsze były trzy stoły. Ten w kuchni, w salonie i w jadalni. Każdy z nich był zupełnie inny. Ten w kuchni na codzienne „klacchy o niczym”, w salonie – dodatek do popołudniowej herbatki i spotkań w mniejszym gronie. I ten stół w jadalni, miejscu tajemniczym, najmniej uczęszczanym, w miejscu, w którym goście raczą się wykwintnymi wypiekami mamy, podanymi w iście uroczystym charakterze. Wydawałoby się, że ten ostatni stół będzie tym najbardziej fascynującym, jednak to właśnie stół kuchenny wniósł do mojego życia nieco pikanterii zarezerwowanej dla dorosłych, zasiadających do „arcyważnych” spraw. Swoich obserwacji i spostrzeżeń nie dokonywałam zazwyczaj spod stołu, bo kryjówka była to niezbyt dobra. Stół był na celowniku moich żądnych wiedzy oczu i uszu. Najczęściej były to opowieści babci, która rozmawiała z inną babcią. Wtedy te opowieści były najlepsze. Wiadomo! Sąsiadki najlepiej wiedzą, co w trawie piszczy.

Igraszki i psoty

Chowałam się, żeby mama się martwiła. Łaskotałam siedzących wokół gości. Będąc nastolatkiem, zaczepiałem ukradkiem koleżanki, smyrając je **pod stołem** nogą albo ręką po kolanie. Teraz jako człowiek dorosły schylam się pod stół w momencie, gdy coś mi upadnie, albo żeby uciszyć lekkim kopnięciem moją nadmiernie wylewną żonę.

Pamiętam, jak razem z kuzynem po imieninach spijaliśmy **pod stołem** resztki wódki i wina, które zostały w kieliszkach, a nie były zabrane jeszcze do kuchni.

Na jednej z imprez rodzinnych, jako kilkuletnia dziewczynka przyczajona między nogami gości, wraz ze starszą siostrą pragnęłam odkryć smaki dorosłości. Ukradkiem sięgałyśmy **ponad stół**, by zanurzyć palce w ma-

gicznym napoju, który sprawiał, że dorośli stawali się rówieśnikami z piaskownicy.

Pierwsza lekcja dorosłości

To właśnie **pod stołem** przeżyłam swój „pierwszy raz” z alkoholem. Pamiętam ten dzień, to była komunia mojego kuzyna. Dorośli siedzieli przy stole, a my, jak to dzieci, goniliśmy się po mieszkaniu. Zastanawiał mnie fakt, że wujek dość często schyla się pod stół zaciągnięty długim obrusem. Bez zastanowienia zostawiłam kuzynostwo i weszłam pod stół. Stało tam kilka dużych, jak dla mnie wtedy, butelek wypełnionych bezbarwną cieczą. Chwyciłam butelkę, w której tej bezbarwnej cieczy było już niewiele. Odkręciłam korek i bez namysłu przechyliłam butelkę, wypijając ciecz. W tym samym momencie mój wujek zajrzał pod stół. Impreza została przerwana. Pamiętam widok rodziców. Nie wiedziałam, co mam zrobić. Nagle z ich ust padł potok słów dotyczących złego zachowania, tego, że nie powinnam bez pozwolenia dotykać rzeczy dorosłych.

Kiedy byłam małym dzieckiem, lubiłam siadać **pod stołem** i obserwować i słuchać dorosłych. Było to dla mnie miejsce bezpieczne, w którym mogłam doświadczać świata dorosłych. Choć byłam tam sama, nie bałam się, ponieważ dookoła mnie byli ci, których kochałam. To właśnie ta samotność dała mi możliwość na samodzielne przemyślenia, na czas na zastanowienie się nad tym, co się dzieje w moim świecie. Ten czas był tylko mój. To, co udało mi się usłyszeć i zobaczyć, wpłynęło na moje życie. Nauczyłam się zachowań dorosłych. Dowiedziałam się, czym różnią się od dzieci.

Każdy młody człowiek, dziecko chce jak najszybciej dorosnąć, dojrzeć, usamodzielnić się. Jako mała dziewczynka, obserwując życie dorosłych, uczyłam się, jak żyć. Siedząc w dużym pokoju **pod stołem**, starym, okrągłym, podpatrywałam zachowania moich bliskich [...].

Zamiast zakończenia

Stół, a także to, co na nim, przy nim i pod nim, staje się niemyim świadkiem ważnych spraw, trosk, problemów, ale też tajemnic. Budzi szacunek, zobowiązuje i wreszcie edukuje. Te role stołu egzemplifikowane są z pewnością w przedstawionych fragmentach narracji, w których można zobaczyć, jak stół bardzo mocno zaistniał i zaznaczył swoją obecność w biografiiach.

Nie sposób nie zauważyć, iż to, co się działo i dzieje na stole i przy stole czy pod stołem, jest swoistym obrazem odzwierciedlającym relacje

międzyludzkie. Stół to wielobarwna tradycja, wiele obyczajów, zwyczajów, ale też obraz „chleba powszedniego”, a zatem szansa na wgląd w codzienność. To także dziedzictwo przodków, ale również pasja pokoleń często z pieczołowitością przekazywana potomkom.

W podsumowaniu podjętych rozważań warto przytoczyć słowa Agaty Bielik-Robson, która odwołuje się do historii „o pewnym automacie, który był skonstruowany w taki sposób, że mógł prowadzić zwycięską rozgrywkę szachową, odpowiadając na każde posunięcie przeciwnika. Kukła w tureckim stroju i z fajką w ustach siedziała nad szachownicą umieszczoną na dużym stole. System luster tworzył złudzenie, że stół ten widoczny jest ze wszystkich stron. Tak naprawdę jednak pod stołem siedział mały karzełek, będący szachowym ekspertem, i poruszał kukłą za pomocą sznurków”²¹. Czyżby taką właśnie rolę odgrywała „Wielka Pani” o imieniu Edukacja? Wydaje się, że to, co formalne, zapisane, określone w programach, projektach czy raportach, daje nam wielowymiarowy obraz edukacji. Tymczasem to może właśnie „pod stołem” dzieje się wszystko to, co szczególnie inspiruje i pociąga, to, co tajemnicze, ale i autentyczne. Zgodzę się ze słowami Horsta Skutenberga: nie ma doświadczenia ludzkiego, które nie byłoby edukacją²².

Bibliografia

- B a u m a n J.: *Zima o poranku. Opowieść dziewczynki z warszawskiego getta*. Przeł. J. B a u m a n, A. S a k. Kraków: Znak, 2009.
- B i e l i k - R o b s o n A.: *„Na pustyni” – kryptoteologie późnej nowoczesności*. Kraków: Universitas, 2008.
- B u k o w s k a - F l o r e Ń s k a I.: *Rodzina na Górnym Śląsku*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2007.
- D e m e t r i o D.: *Edukacja dorosłych*. Przeł. A. G ó r k a. W: *Pedagogika*. T. 3: *Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*. Red. B. Ś l i w e r s k i. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, 2006.
- D o m i n i c e P.: *Uczyć się z życia. Biografia edukacyjna w edukacji dorosłych*. Przeł. M. K o p y t o w s k a. Łódź: Wydawnictwo WSHE, 2006.
- D o m i n i c e P.: *Historia życia jako proces kształcenia*. W: *Psychologiczna problematyka doradztwa zawodowego. Materiały do studiowania*. Red. H. S k ł o d o w s k i. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1994.

²¹ A. Bielik-Robson: *„Na pustyni” – kryptoteologie późnej nowoczesności*. Kraków: Universitas, 2008.

²² H. Skutenberg: *Siedem historyjek i ich znaczenie dla edukacji dorosłych...*

- Hartman J.: *Jak mnie wychowano*. „Wysokie Obcasy Extra” 2014, nr 2 (23).
- Kasdepke G.: *Uniwersytet pod stołem*. „Wysokie Obcasy Extra” 2013, nr 6.
- Lejeune P.: *Wariacje na temat pewnego paktu. O autobiografii*. Przeł. W. Grajewski et al. Kraków: Universitas, 2007.
- Mann B.: *Pasja pokoleń. 100 lat kuchni rodziny Mannów*. Warszawa: Wydawnictwo Muza, 2010.
- Nasierowska Z.: *Fotografia smaku czyli 24 obiady dla tych, którzy lubią i nie lubią przyjmować gości*. Warszawa: Wydawnictwo „Marginesy”, 2011.
- Ogrodowska B.: *Tradycje polskiego stołu*. Warszawa: Wydawnictwo Muza, 2010.
- Paluch M.: *Paszporty na okrągłym stole*. „Gazeta Uniwersytecka UŚ” 2014, nr 5 (215) (luty).
- Pałucha I.: *Jedzenie jest dla mnie obrzędem – rozmowa z Emilią Krakowską*. „Wróżka” 2009, nr 4.
- Stukenberg H.: *Siedem historyjek i ich znaczenie dla edukacji dorosłych w czasie dokonujących się zmian*. W: *Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar*. Red. E. Dubas, O. Czerniawska. Warszawa: Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, 2002.

Monika Sulik

In the Search for Knowledge at the Table, on the Table or under the Table – Andragogical Contexts

Summary: The author has tried to describe the experience of biographical and education related to one of the most important furniture everyday, which is the table. This furniture mainly related to the preparation and consumption of food, it is also an opportunity to learn, to meetings, talks and strengthening relationships. The table is also very often a “witness” the first lessons of adulthood, which take place in childhood, while having fun. The author also appeared in the text of the role and importance of the table in the perception of students of pedagogy.

Key words: education, andragogy, knowledge, biography, learning from life, lifelong learning, the table.

Monika Sulik

**In der Suche nach dem Wissen
am Tisch, auf dem Tisch oder vielleicht unter dem Tisch -
andragogische Kontexte**

Zusammenfassung: In ihrem Beitrag bemüht sich die Verfasserin, die mit einem der wichtigsten Möbelstücke des täglichen Gebrauchs, nämlich Tisch verbundenen biografischen Erfahrungen und Bildungserfahrungen zu schildern. Das vor allem mit Vorbereitung und Verzehr der Nahrung assoziierte Möbelstück ist auch ein Gegenstand, der Lehre, Zusammentreffen, Gespräche und Festigung zwischenmenschlicher Kontakte möglich macht. Der Tisch ist sehr häufig „Zeuge“ von ersten Lektionen der Volljährigkeit, die in der Kindheit während des Spiels stattfinden. Die Verfasserin stellt auch die Rolle und die Bedeutung des Tisches nach der Wahrnehmung von Pädagogikstudenten und -studentinnen dar.

Schlüsselwörter: Edukation, Andragogik, Wissen, Biografie, Lebenslehre, Tisch



Krystyna Buszman
Hanna Przybyła-Basista
Uniwersytet Śląski

Percepcja wsparcia społecznego pacjentów z zaburzeniami odżywiania w perspektywie pacjentów, ich rodziców i przyjaciół

Wprowadzenie

Zaburzenia odżywiania nie są wprawdzie nowym problemem, jednak od ponad dwudziestu lat zjawisko to przybiera na sile. W odniesieniu do takich chorób, jak anoreksja czy bulimia psychiczna, zaczęto w przestrzeni publicznej posługiwać się różnymi określeniami, na przykład „choroba naszych czasów” czy „modne zaburzenie”¹. Ze względu na rokowania przebiegu tych chorób wiążące się z ryzykiem utraty zdrowia (brak poprawy w anoreksji obserwowano w 5–29% przypadków, w przypadku bulimii zaś – 5–33%)², kłopotami z wyzdrowieniem (chroniczny przebieg anoreksji stwierdzano u około 20% pacjentów; częściową poprawę – u kilku do 40% chorych, a wyzdrowienie – u 40–77% pacjentów)³. W przypadku anoreksji badania katamnestyczne ujawniają dwie ważne tendencje: jedna wskazuje wzrost wskaźnika umieralności na tę chorobę w miarę jej trwania (wskaźnik śmiertelności w anoreksji po więcej niż 15 latach choroby wahał się od 15% do 23,8%)⁴, a dru-

¹ B. Józefik, M. Pilecki: *Obraz kliniczny zaburzeń odżywiania się. W: Anoreksja i bulimia psychiczna. Rozumienie i leczenie zaburzeń odżywiania się.* Red. B. Józefik. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1999, s. 30–39.

² B. Józefik: *Rokowanie w zaburzeniach odżywiania się. W: Anoreksja i bulimia psychiczna...*, s. 53 i 56.

³ Ibidem, s. 52.

⁴ Ibidem, s. 54.

ga – bardziej optymistyczna – możliwość wyzdrowienia nawet po wielu latach chorowania⁵. Doświadczenia kliniczne w przypadku bulimii ujawniają duże ryzyko nawrotów choroby w sytuacji, gdy terapia nie jest kontynuowana⁶.

Badacze i klinicyści, dążąc do poznania mechanizmów chorobowych, poszukują potencjalnych przyczyn zaburzeń odżywiania. W tym celu analizują specyfikę relacji rodzinnych, poszukują w życiorysie pacjenta wydarzeń stresujących i traumatycznych, dążą do poznania cech charakterystycznych dla funkcjonowania osób z zaburzeniami odżywiania, ustalają cechy osobowości typowe dla osób z tego rodzaju problemami (jak perfekcjonizm, niska samoocena, nadmierne poczucie odpowiedzialności), badają zakłócenia w percepcji siebie i swojego ciała. Badania te mają znaczenie podstawowe dla zrozumienia złożoności przyczyn i mechanizmów funkcjonowania chorobowego.

Wskazać też można inny kierunek badań – są to poszukiwania czynników sprzyjających procesowi zdrowienia. W ten nurt wpisują się między innymi badania nad rolą wsparcia społecznego. Literatura przedmiotu dowodzi, iż jest ono istotnym czynnikiem pomagającym skutecznie radzić sobie w sytuacji życiowego kryzysu bądź choroby⁷. Pojęcie wsparcia społecznego, zdaniem Heleny Sęk i Romana Cieślaka, należałoby definiować jako „obiektywnie istniejące i dostępne sieci społeczne, które wyróżniają się od innych sieci tym, że poprzez fakt istnienia więzi, kontaktów społecznych, przynależności, pełnią funkcję pomocną wobec osób znajdujących się w trudnej sytuacji”⁸. Próbując wyjaśnić znaczenie wsparcia społecznego dla procesu zdrowienia osób z zaburzeniami odżywiania, należy wniknąć głębiej w mechanizm funkcjonowania wsparcia i uwzględnić trzy perspektywy spojrzenia, a mianowicie: perspektywę osób z anoreksją i bulimią, perspektywę rodziców tych osób oraz perspektywę ich przyjaciół. Tej problematyce będzie poświęcona dalsza część artykułu, w której znaczącą część stanowi analiza wyników badań własnych.

⁵ Ibidem, s. 53.

⁶ Ibidem, s. 56.

⁷ S. C o h e n, S.L. S y m e: *Issues in the Study and Application of Social Support*. In: *Social Support and Health*. Eds. S. C o h e n, S.L. S y m e. San Francisco: Academic Press, 1985, s. 3–22.

⁸ H. S e k, R. C ie ś l a k: *Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne*. W: *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*. Red. H. S e k, R. C ie ś l a k. Wyd. 1, 5. dodruk. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2012, s. 14–15.

Relacje rodzinne i wsparcie społeczne osób z zaburzeniami odżywiania

Wsparcie bliskich, w szczególności osób z rodziny, odgrywa niezwykle istotną rolę w procesie leczenia pacjentów z zaburzeniami odżywiania⁹. W ostatnich latach coraz więcej badań prowadzonych jest z udziałem rodzin pacjentów z zaburzeniami odżywiania, w znacznej większości rodzin pacjentów z anoreksją psychiczną¹⁰. Jak wskazują badania¹¹, wspieranie bliskich zmagających się z zaburzeniami odżywiania i opiekowanie się tymi osobami wiąże się z doświadczaniem wysokiego poziomu stresu, lęku i depresyjności. Kate Weaver w dokonany przez siebie przeglądzie badań wskazuje na bardzo trudne i specyficzne doświadczenia rodziców związane z chorobą dzieci. Badani rodzice mówili o poczuciu społecznej izolacji, depresji, lęku, obciążenia, strachu, bezradności, poczuciu wstydu i winy oraz negatywnych opiniach innych osób¹². Dawanie wsparcia może być niekiedy trudnym doświadczeniem, gdyż niejednokrotnie wymaga od pomagających konfrontacji z realnym, często bardzo poważnym zagrożeniem stanu zdrowia osoby chorej, uświadomienia sobie konsekwencji i możliwych powikłań zdrowotnych, zmierzenia się z trudnymi doświadczeniami związanymi z instytucjonalną opieką medyczną, a także poczuciem wykluczenia społecznego bądź obwiniania się za wystąpienie choroby u dziecka. Pomagający powinni się zatem spodziewać wielu trudnych chwil i doświadczeń związanych z udzielaniem wsparcia osobom cierpiącym na anoreksję bądź bulimię psychiczną.

Z kolei zadowolenie chorego z otrzymywanego wsparcia zależy w dużej mierze od rozpoznania własnych potrzeb w tym zakresie, a także możliwości otrzymania wsparcia¹³. W literaturze przedmiotu, pomimo iż badacze są zgodni co do dużego znaczenia wsparcia cierpiących na

⁹ R. Hoste, A. Doyle, D. Le Grange: *Families as an Integral Part of the Treatment Term*. In: *A Collaborative Approach to Eating Disorders*. Eds. J. Alexander, J. Treasure. New York: Routledge, 2012, s. 136-143.

¹⁰ D. Le Grange et al.: *Academy for Eating Disorders Position Paper: the Role of the Family in Eating Disorders*. „International Journal of Eating Disorders” 2010, vol. 43, s. 1-5.

¹¹ O. Kyriacou, J. Treasure, U. Schmidt: *Understanding How Parents Cope with Living with Someone with Anorexia Nervosa: Modelling the Factors that are Associated with Carer Distress*. „International Journal of Eating Disorders” 2008, vol. 41, s. 233-242.

¹² K. Weaver: *Loving Her into Well-Being One Day at a Time: Narratives of Caring for Daughters with Eating Disorders*. „Open Journal of Nursing” 2012, no. 2, s. 406-408.

¹³ H. Sęk, R. Cieślak: *Wsparcie społeczne – sposoby definiowania...*, s. 14-15.

anoreksję i bulimię psychiczną otrzymywanego od osób bliskich, wskazuje się różnice w postrzeganiu takiej pomocy. Możliwości otrzymania wsparcia wiążą się najczęściej z poczuciem bliskości, dobrymi relacjami z rodziną, przyjaciółmi oraz innymi osobami tworzącymi potencjalną sieć wsparcia. Jednakże w przypadku osób z zaburzeniami odżywiania nie jest to takie proste. Badania wskazują, iż pacjenci z anoreksją czy bulimią psychiczną mają trudności zarówno w kontaktach społecznych, jak i w relacjach z osobami bliskimi (rodziną, przyjaciółmi)¹⁴. Problemy te utrzymują się z reguły nawet po wyeliminowaniu objawów chorobowych. Osoby z bulimią częściej postrzegają swoje rodziny jako odrzucające, podczas gdy osoby chorujące na anoreksję częściej widzą w bliskich źródło wsparcia¹⁵. Pacjentki z anoreksją, dzięki bliskim relacjom rodzinnym i unikaniu konfliktów, oceniają swoje rodziny jako wspierające i wyrażają satysfakcję z otrzymywanej od nich pomocy¹⁶. Wykazano przy tym, iż anorektycy mają tendencję do oceniania swoich relacji z matką jako lepszych niż relacji z ojcem¹⁷. Pacjentki z bulimią natomiast, często doświadczające w swoich rodzinach więcej konfliktów, ekspresji negatywnych emocji i jawnego okazywania niezadowolenia, odbierają swoje rodziny jako nieudzielające odpowiedniego wsparcia¹⁸.

Ponadto badania nad wsparciem przeprowadzone przez Melisę K. Hold i Dorothy Espelage¹⁹ w grupie osób z zaburzeniami odżywiania wykazały, że osoby te mają mniejszą zdolność do efektywnego radzenia sobie z problemami. Udowodniono również, że umiejętności radzenia sobie ulegają pogorszeniu wraz z nasileniem objawów chorobowych²⁰. Badania Bridget Dolain, Stuarta Liebermana, Chrisa Evansa i J. Huberta

¹⁴ J.M. Tiller et al.: *Social Support in Patients with Anorexia and Bulimia Nervosa*. „International Journal of Eating Disorders” 1997, no. 21 (1), s. 31–38; I. Grissett, K. Norvell: *Perceived Social Support, Social Skills, and Quality of Relationships in Bulimic Women*. „Journal of Consulting and Clinical Psychology” 1992, vol. 60 (2), s. 293–299; M. Holt, D. Espelage: *Problem-Solving Skills Among Female College Students with and without Sub-Clinical Eating Disorders*. „Journal of Counseling and Development” 2002, vol. 80, s. 346–354.

¹⁵ B. Józefik: *Relacje rodzinne w anoreksji i bulimii psychicznej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2008.

¹⁶ Ibidem.

¹⁷ B. Pawłowska, M. Masiak: *Porównanie danych socjodemograficznych pacjentek z anoreksją typu restrykcyjnego i bulimiczno-hospitalizowanych w Katedrze i Klinice Psychiatrii AM w Lublinie w latach 1993–2003*. „Psychiatria Polska” 2007, nr 3, s. 351–364.

¹⁸ B. Józefik: *Relacje rodzinne w anoreksji i bulimii psychicznej...*

¹⁹ M.K. Holt, D. Espelage: *Problem-Solving Skills Among Female College Students...*, s. 346–354.

²⁰ J.M. Tiller et al.: *Social Support...*, s. 31–38.

Lacey²¹ nad jakością bliskich relacji osób z zaburzeniami odżywiania wykazały z kolei, iż osoby te doświadczają więcej konfliktów w relacjach interpersonalnych niż osoby zdrowe. Ponadto badane kobiety chorujące na anoreksję i bulimię deklarowały gorszą jakość bliskich relacji, a także większe niezadowolenie z postrzeganego i otrzymywanego wsparcia od członków rodziny i przyjaciół²². Wykazywały również tendencje do izolowania się od otoczenia²³. Pojawiające się rozbieżności w ocenie relacji osób chorych na anoreksję i bulimię z najbliższym otoczeniem skłaniają do dalszych poszukiwań badawczych i zgłębiania zagadnienia wsparcia w tej grupie osób.

Cel badań własnych

Z uwagi na wciąż niewielką ilość literatury przedmiotu opisującej zagadnienie wsparcia społecznego jako istotnego czynnika wspomagającego proces leczenia i zdrowienia osób z zaburzeniami odżywiania przeprowadzono badania własne. Miały one charakter jakościowy, a ich celem było pogłębienie rozumienia potrzeby otrzymywania wsparcia społecznego przez osoby chore oraz opisanie doświadczeń związanych z udzielaniem wsparcia przez rodziców i przyjaciół osób z zaburzeniami odżywiania. Główne pytania badawcze brzmiały: (1) Czy osoby z zaburzeniami odżywiania mają zapotrzebowanie na wsparcie społeczne, a jeśli tak, to czego konkretnie oczekują od swoich rodziców i przyjaciół? (2) Jakie są doświadczenia rodziców i przyjaciół osób chorych na anoreksję i bulimię w zakresie udzielania wsparcia tym osobom? (3) Czy, a jeśli tak, to w jaki sposób choroba wpłynęła bądź wpływa na relacje chorych z ich bliskimi?

Metoda badań i charakterystyka grupy badawczej

Badania zostały przeprowadzone w styczniu 2015 roku. Objęto nimi trzy kategorie badanych: osoby zmagające się z zaburzeniami odżywiania, rodziców chorych oraz ich przyjaciół. Ogółem w badaniach wzięło udział 13 osób. Wśród badanych 6 osób to pacjenci z rozpoznaniem anoreksji (4 kobiety i 1 mężczyzna) lub bulimii (1 kobieta). Kolejne 4 to

²¹ B. Dolan et al.: *Family Features Associated with Normal Body Weight Bulimia*. „International Journal of Eating Disorders” 1990, vol. 9 (6), s. 639–647.

²² I. Grissett, K. Norvell: *Perceived Social Support...*, s. 293–299.

²³ M. Holt, D. Espelage: *Problem-Solving Skills Among Female College Students...*, s. 346–354.

przyjaciele osób cierpiących na zaburzenia odżywiania i obecnie znajdujących się na różnych etapach leczenia (przy czym w 3 przypadkach były to osoby od wielu lat blisko związane z badanymi pacjentami). Ostatnią, 3-osobową grupę stanowili rodzice nastolatek z objawami anoreksji psychicznej (2 matki i 1 ojciec). Badania zostały przeprowadzone na terenie województw śląskiego i małopolskiego (w stacjonarnym oddziale psychiatrycznym i poradni zdrowia psychicznego) oraz za pośrednictwem forum internetowego przeznaczonego dla osób z zaburzeniami odżywiania i ich bliskich. Wszystkie osoby badane zostały poinformowane o celu badań i wyraziły zgodę na udział w nich. Dodatkowo osoby badane zostały zapewnione o pełnej poufności i anonimowości zebranych danych. Badania przeprowadzono za pomocą specjalnie skonstruowanych do tego celu ustrukturyzowanych wywiadów, dostosowanych odpowiednio do każdej z badanych grup. W wywiadach w grupie osób chorych proszono o: 1) podstawowe dane demograficzne, 2) informacje o chorobie, jej postrzeganiu i przeżywaniu, 3) opis percepcji relacji z rodziną przed zachorowaniem i obecnie oraz postrzegania relacji z osobami spoza rodziny, 4) zrelacjonowanie postrzegania ilości i jakości otrzymywanego od bliskich osób wsparcia. W grupach rodziców i przyjaciół największy nacisk położony został na opis doświadczeń i emocji związanych z udzielaniem wsparcia osobom z zaburzeniami odżywiania.

Średnia wieku w grupie pacjentów wyniosła niespełna 23 lata ($M = 22,67$; $SD = 3,98$), przy czym najmłodsza badana miała 17 lat, a najstarsza - 28 lat. Średnia wieku w grupie rodziców wynosiła 48 lat ($SD = 6,56$), a w grupie przyjaciół - około 22 lata ($M = 21,75$; $SD = 4,86$). Pod względem poziomu wykształcenia w grupie pacjentów rozkład wyglądał następująco: 3 osoby miały wykształcenie średnie, 2 - wyższe, a 1 - podstawowe. Wszyscy rodzice mieli wykształcenie wyższe, wśród przyjaciół zaś 2 osoby miały wykształcenie podstawowe, 1 osoba wykształcenie średnie i 1 - wyższe.

Wyniki badań własnych

Wpływ choroby na codzienne funkcjonowanie - perspektywa pacjentów

Badani zostali poproszeni o określenie w 100-punktowej skali, w jakim stopniu występujące u nich objawy choroby zdominowały obecnie ich życie. Wszyscy pacjenci z anoreksją określili ten wpływ na poziomie 80 punktów lub większym (z czego 2 osoby określiły go na poziomie 100 punktów, a kolejne 2 na poziomie 90). Młoda kobieta (lat 20) cierpiąca na

bulimię zaznaczyła nieco niższy poziom wpływu objawów chorobowych na swoje życie (na poziomie 70 punktów). Możemy zatem mówić albo o całkowitej koncentracji pacjentów na chorobie, albo o bardzo dużym lub dużym wpływie choroby na bieżące życie pacjentów. Pacjenci nadawali też różne nazwy obecnemu etapowi choroby, na przykład: *rozdroża* (Aśka²⁴, 22 lata, od 7 lat zmagają się z anoreksją), *walka niezdecydowania z lękiem* (Kasia, 17 lat, od pół roku leczy się z anoreksji), *przełom w walce z anoreksją – ostatnia deska ratunku* (Karol, 26 lat, cierpi na anoreksję od 3,5 roku), *świadoma próba powrotu do zdrowia* (Magda, 20 lat, od 4 lat walczy z bulimią). Przytoczone przez pacjentów określenia świadczą o podjęciu przez nich próby walki z chorobą, ale też ukazują liczne lęki i niepewność co do wyniku tej walki. Jedna z pacjentek mówi wprost o swoistym poczuciu pata czy impasu, nazywając ten etap życia „beznadziejnym” (Dominika, 23 lata, od 6 lat choruje na anoreksję).

Osoby badane różnie identyfikują sytuacje trudne w przebiegu choroby. Dla części najtrudniejszym momentem było odkrycie choroby przez innych (*Kiedy pani psycholog w szkole wezwała moich rodziców i powiedziała im, że zauważyła u mnie problemy z jedzeniem. Mama krzyczała, że mam jej nie robić wstydu przy obcych i zacząć normalnie jeść – Kasia*), uświadomienie sobie samej, że jest to stan chorobowy (*Utrata kontroli nad spożywaniem posiłków, całkowita dominacja choroby – wymioty po każdym posiłku i nieakceptowanie żadnego pożywienia – Magda*) bądź uznanie faktu choroby i podjęcie walki z nią (*Najtrudniejszym momentem w mojej chorobie była konieczność rozpoczęcia spożywania normalnych śniadań i pełnych obiadów. Ale tak naprawdę najtrudniejsze było przede wszystkim... przyznanie się do choroby i zrozumienie jej – Karol*). Inne osoby, mówiąc o swoich najtrudniejszych chwilach, opisywały także bolesne doświadczenia związane ze zrozumieniem przyczyn choroby (*Były dwa takie momenty. Pierwszy w liceum. Dużo czasu poświęcałam nauce, bardzo się stresowałam, waga się wahała, czułam, że wszystkiego jest za dużo. Choroba stała się sposobem na ucieczkę od trudności. Drugi już po studiach, w pracy. Bardzo duże wymagania, brak równowagi emocjonalnej, olbrzymi chaos myślowy doprowadziły mnie do stanu wygłodzenia – Hania, 28 lat, cierpi na anoreksję od 14 lat*). Niektórzy pacjenci mówili też o negatywnym i ograniczającym wpływie choroby na życie (*Gdy nie mogłam żyć spontanicznie, musiałam odmawiać spotkań, czułam złość w stosunku do siebie – Dominika*). Momentem trudnym dla chorych było także uświadomienie sobie własnej bezsilności wobec anoreksji i konieczności poszukania pomocy na zewnątrz (*To moment, w którym uświadomiłam sobie, że naprawdę potrzebuję pomocy z zewnątrz. Nie miałam na nic siły, czułam, że choroba ze mną wygrywa i nie poradzę sobie dłużej sama – Aśka*).

²⁴ W trosce o anonimowość badanych wszystkie imiona zostały zmienione.

Przytoczone wypowiedzi ukazują obraz trudności w pokonywaniu choroby, docieraniu do przyczyn i podjęciu próby walki o swoje zdrowie. Są też sygnałem kłopotów w odzyskiwaniu panowania nad swoim zdrowiem i konieczności wspierania pacjentów, ze szczególnym uwzględnieniem subiektywnie trudnych momentów w rozwoju choroby, które mogą stać się przełomowe dla procesu zdrowienia.

Wpływ choroby na codzienne funkcjonowanie - perspektywa rodziców

Rodzicom pacjentów, podobnie jak im samym, zadano pytanie, na ile choroba dzieci zdominowała życie rodziny. Wszyscy rodzice, których dzieci były nastolatkami cierpiącymi na anoreksję psychiczną, byli przekonani o bardzo dużym wpływie choroby na życie całej rodziny (powyżej 80 punktów w skali 100-punktowej). Mówili o konieczności przeorganizowania życia rodzinnego i podporządkowania go sprawom związanym z chorobą i leczeniem. Rodzice mówili albo o koncentracji na emocjonalnym przeżywaniu choroby córek i własnych licznych obawach, albo o aktywnym podejściu do kwestii leczenia i podporządkowaniu rodziny sprawom jedzenia zgodnie z zaleceniami medycznymi. Reakcje rodziców nastolatków z zaburzeniami odżywiania można podzielić na dwie grupy:

1. Obawy rodziców (reakcje skoncentrowane na emocjonalnym przeżywaniu choroby):

Całymi dniami o niej myślę. Zastanawiam się, w jakim będzie nastroju po powrocie ze szkoły i czy uda mi się ją namówić, by coś znalazła (Dorota, 55 lat, mama 13-letniej Zosi cierpiącej na anoreksję od 8 miesięcy)

Cały czas boję się, że jej stan zdrowia może się pogorszyć, że znowu przestanie jeść i trafi do szpitala (Grażyna, 42 lata, mama 15-letniej Alicji cierpiącej na anoreksję od 3 lat).

2. Aktywna pomoc w pokonywaniu choroby (koncentracja na zadaniu dotyczącym leczenia dziecka):

W zasadzie wszystko zostało podporządkowane pod leczenie Kasi i kwestie związane z jedzeniem, posiłkami (Bartosz, 47 lat, tata 17-letniej Kasi chorej na anoreksję od 6 miesięcy).

Interesujące były również odpowiedzi rodziców na pytanie, który moment w chorobie dziecka uznaliby za najtrudniejszy:

Rok temu, gdy córka trafiła do szpitala z wycieńczenia. Ten widok, gdy była podpięta do aparatury... co jakiś czas do mnie wraca, mimo iż stan córki jest zdecydowanie lepszy niż wtedy (Grażyna, 42 lata, mama 15-letniej Alicji cierpiącej na anoreksję od 3 lat).

Moment, w którym dowiedziałem się, że córka ma problemy z jedzeniem, po tym jak szkolna psycholog zaprosiła mnie i żonę do siebie na rozmowę. Z rozmowy wyszło, że córka od dawna ma problemy, o których my nic nie wiemy. Bardzo kocham córkę i nie chciałbym, żeby jej się coś stało (Bartosz, 47 lat, tata 17-letniej Kasi chorej na anoreksję od 6 miesięcy).

To był moment, w którym zrozumiałam, że córka ma problem. Wydawało mi się, że to przeze mnie, że zrobiłam coś nie tak. Nie chciałam uwierzyć, że naprawdę ma anoreksję. Przecież tyle się o tym mówiło w radiu, telewizji... Nie sądziłam, że może to nas spotkać (Dorota, 55 lat, mama 13-letniej Zosi cierpiącej na anoreksję od 8 miesięcy).

Najtrudniejszym momentem dla rodziców, jak dowodzą przytoczone wypowiedzi, był fakt konfrontacji z chorobą córki i trudności w dopuszczeniu tej myśli do siebie, pewnej nieodwołalności stanu chorobowego i rozlicznych zagrożeń z tym związanych.

Relacje rodzinne przed chorobą i obecnie – perspektywa pacjentów

Prawie wszyscy pacjenci (5 osób) określili swoje obecne relacje z rodzicami jako bardzo dobre lub dobre. Dostrzegli zmianę w swoich relacjach z rodzicami pod wpływem choroby. Co więcej, sądzili, że od kiedy zachorowali, zauważalne zmiany w zachowaniu rodziców miały najczęściej pozytywny charakter:

Są ostrożniejsi, ale bardziej empatyczni (Aśka, 22 lata, choruje na anoreksję od 7 lat).

Tata zauważył, że choruję, i teraz mi pomaga (Dominika, 23 lata, choruje na anoreksję od 6 lat, zawsze miała poczucie bliskości z matką, ale nie z ojcem).

Są bardziej wyrozumiali, rzadziej krytykują, traktują mnie bardziej podmiotowo, bardziej mnie szanują, rzadziej podejmują za mnie decyzje, pytają o zdanie czy o zgodę (Hania, 28 lat, choruje na anoreksję od 14 lat).

Pozytywne zmiany w relacjach rodzice – dzieci wiązały się też ze wzrostem częstości kontaktów, polepszeniem komunikacji. Oto przykładowe wypowiedzi ilustrujące te zmiany:

Staramy się dużo z sobą rozmawiać, teraz to głównie w weekendy, na przepustkach. Czuję, że chcę dać mi wsparcie. Jesteśmy wobec siebie szczerzy (Aśka, 22 lata, choruje na anoreksję od 7 lat).

Podczas mojego pobytu w szpitalu bardziej się interesowali moim stanem. Zmiany zaszły w zakresie wyznaczania sobie pewnych granic, wyrażaniu emocji. Poprawił się kontakt z ojcem (Magda, 20 lat, choruje na bulimię od 4 lat).

Część pacjentów, mówiąc o pozytywnych zmianach i bliskości z rodzicami, miała na myśli oboje rodziców, niektórzy podkreślali zmianę w relacjach z jednym z rodziców (na przykład Dominika dostrzegła poprawę kontaktów z ojcem). Badani mówili też o utrzymaniu dobrych relacji z matką i braku poprawy relacji z ojcem, które zawsze były negatywne (*Z mamą mam najbliższą relację i znajduję u niej poczucie zrozumienia. [...] zawsze spędzałem z nią dużo wolnego czasu [...] dużo rozmawiamy, wspiera mnie w walce z anoreksją. Ojciec natomiast jest agresywny – Karol, 26 lat, choruje na anoreksję od 3,5 roku).*

Tylko jedna osoba uznała, że choć ma przeciętne relacje z obojgiem rodziców, to obecnie czuje się bliżej związana z tatą, który stara się ją zrozumieć, pyta, jak może pomóc, natomiast mama w *kółko zmusza do jedzenia* (Kasia, lat 17, choruje na anoreksję od 6 miesięcy). Z wypowiedzi tej pacjentki wynika też, że zmian, które nastąpiły w rodzinie pod wpływem choroby, dziewczyna nie traktuje jako pozytywnych (*Teraz w kółko jesteśmy razem... pilnują mnie, zwłaszcza mama – Kasia, 17 lat, choruje na anoreksję od 6 miesięcy).*

Wypowiedzi z jednej strony wskazują, że pozytywne przemiany w rodzinie mogą być czynnikiem motywującym chorego do zdrowienia, jednoczącym i mobilizującym system rodzinny do sięgnięcia po zasoby pozwalające na przezwyciężenie problemów związanych z chorobą. Jednak z drugiej strony nie zawsze zachodzi taka konsolidacja rodziny; bywa, że rodzice prezentują sprzeczne postawy wobec dziecka i jego choroby (jedno z rodziców jest wspierające, a drugie reaguje złością). Może to stanowić czynnik negatywny prognostycznie w walce z chorobą, wróżyć spadek jakości życia i kłopoty wewnątrzrodzinne (w relacjach rodzicielskich, małżeńskich).

Relacje rodzinne przed chorobą i obecnie – perspektywa rodziców

Wszyscy rodzice dostrzegają zmiany w zachowaniu swoich dzieci. Postrzegają swoje relacje z chorującymi dziećmi nieco bardziej negatywnie, eksponując trudności, wskazując na pewne aspekty problemowe:

Do niedawna myślałem, a w zasadzie byłem pewien, że córka mi ufa i mamy bardzo dobrą relację. Powoli przekonuję się jednak, że nie do końca tak jest. Mam wrażenie, że wiem o niej dużo mniej niż mi się dotychczas wydawało; Stała się bardziej wycofana i smutna, ale też czasami potrafi wybuchnąć, zwłaszcza jeśli chodzi o jedzenie. Bywa, że całymi dniami chodzi podminowana (Bartosz, 47 lat, tata 17-letniej Kasi chorej na anoreksję od 6 miesięcy).

Czuję, że cały czas mi nie ufa, ale staram się, by to zmienić, i mam nadzieję, że kiedyś się uda [...] (Grażyna, 42 lata, mama 15-letniej Alicji cierpiącej na anoreksję od 3 lat).

Niektórzy rodzice mówią też o pewnych pozytywnych przemianach we wzajemnych relacjach ze swoimi cierpiącymi na anoreksję córkami:

Wcześniej było bardzo źle – uciekała od nas, nie chciała być w domu. Teraz częściej z nami rozmawia; Teraz, kiedy nasze relacje są lepsze, po prostu czuję, że to dla niej ważne; Więcej mówi o sobie, o tym, co czuje (Grażyna, 42 lata, mama 15-letniej Alicji cierpiącej na anoreksję od 3 lat).

Chce spędzać ze mną więcej czasu niż dawniej, co bardzo mnie cieszy. Sądziłam, że woli spędzać czas z siostrą niż ze mną (Dorota, 55 lat, mama 13-letniej Zosi cierpiącej na anoreksję od 8 miesięcy).

Z wypowiedzi rodziców wynikają następujące obserwacje: po pierwsze – rodzice czują zadowolenie z podejmowania prób zmiany relacji z córkami na bliższe i mają poczucie ulgi, gdy to udaje się choćby częściowo; po drugie – rodzice podkreślają trudności w docieraniu do swoich chorych dzieci, co wiąże się z przeżywaniem przez nich niepokoju.

Zadowolenie pacjentów ze wsparcia otrzymanego od ich rodziców i przyjaciół

Pacjentom zadano pytanie o to, jak zareagowali ich bliscy, gdy dowiedzieli się o chorobie, i czego wówczas chorzy oczekiwali (odpowiedzi na to pytanie znajdują się w tabeli 1). Pacjenci mówili o bardzo emocjo-

nalnych reakcjach ze strony rodziców, rodziny, bliskich, gdy osoby te dowiadywały się o chorobie: krzyk, rozpacz, żal, złość, krytyka, płacz. Pojawiły się też inne, bardziej racjonalne reakcje zorientowane na działanie, na przykład wysłanie dziecka do psychologa lub na badania specjalistyczne. Działania te zostały jednak przez pacjentów ocenione negatywnie i zignorowane. Pacjentka z anoreksją stwierdziła, że w zasadzie nikt z rodziny nie zorientował się, że jest to stan chorobowy. Reakcje te znajdują potwierdzenie w danych z literatury przedmiotu²⁵.

Tabela 1

Reakcje bliskich na chorobę a oczekiwania osób z zaburzeniami odżywiania

Osoby badane	Reakcje osób bliskich, gdy te dowiedziały się o chorobie	Oczekiwania osób badanych wobec najbliższych
Aśka, 22 lata, choruje na anoreksję od 7 lat	Ciocia, lekarka [zauważyła – K.B., H.P.B.] i poleciła mi zrobić odpowiednie badania i dała namiary na specjalistów.	W tamtym czasie zignorowałam to, uważałam, że przesadza, w końcu tylko się odchudzałam. Zrozumiałam, że coś się dzieje, znacznie później.
Dominika, 23 lata, choruje na anoreksję od 6 lat	Tata wysłał mnie do psychologa.	Raczej oczekiwałam rozmowy niż przerzucania problemu na kogoś innego.
Hania, 28 lat, choruje na anoreksję od 14 lat	Rodzice traktowali ją [chorobę – K.B., H.P.B.] jak fanaberię; krzyczeli, krytykowali, nazywali „dziwakiem”, próbowali przedrzeć się.	Nie takiej reakcji oczekiwałam. Chciałam, żeby mnie przytulili, wspierali, zapewniali o swojej miłości, poszli ze mną wspólnie do specjalisty. Może żeby podjęli terapię rodzinną, pomogli zmienić szkołę lub przerwać naukę i zacząć leczenie.
Karol, 26 lat, choruje na anoreksję od 3,5 roku	Moją chorobę najlepiej i najszybciej zrozumiała siostra – powiedziała, że się głodzę i wyniszczam. Reakcja była bardzo emocjonalna – krzyczała, płakała.	Oczekiwałam zrozumienia i wsparcia.
Kasia, 17 lat, choruje na anoreksję od 6 miesięcy	W rodzinie nikt nie zauważył.	Chciałam, żeby w końcu zobaczyli [rodzice – K.B., H.P.B.], że też mogą mieć problemy, że nie tylko oni je mają.
Magda, 20 lat, choruje na bulimię od 4 lat	Reakcja rodziny – rozpacz, żal i złość.	Uważam tę reakcję za naturalną, niczego nie oczekiwałam.

²⁵ K. Weaver: *Loving Her into Well-Being One Day at a Time...*, s. 406–419.

Kolejnym ważnym punktem badania było skierowanie do pacjentów z anoreksją i bulimią pytania, czy wsparcie, które aktualnie otrzymują od osób bliskich z rodziny, odpowiada potrzebom, czy też przeciwnie, chorzy mają poczucie, że czegoś im brakuje. Odpowiedzi respondentów można pogrupować w cztery kategorie (kategorie zostaną zilustrowane przykładowymi wypowiedziami):

1. Przekonanie o doświadczaniu pełnego wsparcia zgodnego z potrzebami pacjentów:

Otrzymuję w tej chwili taką ilość wsparcia, jakiej potrzebuję, od ważnych dla mnie osób (Aśka, 22 lata, choruje na anoreksję od 7 lat).

2. Przekonanie o doświadczaniu specyficznego wsparcia zorientowanego zadaniowo na pomoc w wypełnianiu zaleceń lekarskich (ale bez okazywania zrozumienia, wsparcia emocjonalnego czy bliskości):

On [tata – K.B., H.P.B.] nadal od strony medycznej mnie wspiera, ale brak mi szczerzej i uczciwej rozmowy (Dominika, 23 lata, choruje na anoreksję od 6 lat).

[Rodzice – K.B., H.P.B.] są bardziej wyrozumiali. Mówią, że lepiej ładniej wyglądam. Kiedy przyjeżdżam na przepustkę [ze szpitala – K.B., H.P.B.], słyszę, że dobrze, że przyjechałam. Dom jest posprzątny na mój przyjazd. Mama pyta, co mi przygotować do jedzenia. Brakuje mi zrozumienia przez nich tego, że źle działa na mnie wywieranie presji (Hania, 28 lat, choruje na anoreksję od 14 lat).

3. Przekonanie o braku wsparcia i zrozumienia ze strony bliskich:

Brakuje mi częstych i bliskich relacji z rodziną. Potrzebowałbym z ich strony więcej zrozumienia i wsparcia (Karol, 26 lat, choruje na anoreksję od 3,5 roku).

Chciałabym przytulenia od mamy, a nie ciągłych kłótni i kontroli (Kasia, 17 lat, choruje na anoreksję od 6 miesięcy).

4. Przekonanie, że wsparcie z zewnątrz nie jest potrzebne:

Niczego z zewnątrz nie potrzebuję. Jedynie wewnętrznej siły do walki z chorobą, której niestety mi brak (Magda, 20 lat, choruje na bulimię od 4 lat).

Analiza danych wskazuje, że w rodzinach osób z zaburzeniami odżywiania często możemy obserwować niezgodność pomiędzy reakcjami najbliższych na wieść o chorobie a potrzebami i oczekiwaniami osoby chorej. Z wielu wypowiedzi pacjentów wynika, że pomoc, jaką otrzymują oni obecnie ze strony rodziny i osób bliskich, jest niewystarczająca bądź nieadekwatna. Dane te są zgodne z wynikami innych badań, między innymi tych przeprowadzonych przez Deanny Linville, Tiffany Brown, Katrinę Sturm i Tori McDougal²⁶. W badaniach tych ich autorki pokazały, że pacjenci z zaburzeniami odżywiania różnie oceniają swoje rodziny pod względem udzielanego choremu wsparcia w trakcie procesu leczenia. Co prawda część badanych odczuwa wsparcie i czuje się motywowana do powrotu do zdrowia, ale też duża część pacjentów postrzega rodzinę jako niewspierającą i wzbudzającą poczucie wstydu w związku z chorobą.

Inni badacze mają podobne obserwacje na temat przekonania pacjentów o niewystarczającym poczuciu wsparcia. Jane M. Tiller i współpracownicy²⁷ wykazali, że pacjenci z zaburzeniami odżywiania deklarują posiadanie mniejszego wsparcia strukturalnego niż wsparcie deklarowane przez osoby z grupy kontrolnej. I tak, osoby z bulimią doświadczały większego rozczarowania wsparciem otrzymywanym od obojga rodziców niż osoby z grupy kontrolnej. W badaniach porównawczych²⁸ rodzin pacjentek anorektycznych i dziewcząt zdrowych wykazano, że pacjentki z anoreksją ogólnie gorzej oceniają swoje rodziny niż osoby z grupy kontrolnej. Rodziny pacjentek cechuje wyższy poziom kontroli, emocjonalności oraz nastawienia na wypełnienie zadań.

Dylematy rodziców i przyjaciół związane z udzielaniem wsparcia

Problemy i trudności rodziców. Wszyscy rodzice biorący udział w badaniach dostrzegali wagę i znaczenie udzielanego swoim córkom wsparcia, choć przyznawali, że sam proces nie był dla nich łatwy. Na pytanie, jak czują się z udzielanym przez siebie wsparciem, rodzice odpowiadali:

²⁶ D. Linville et al.: *Eating Disorders and Social Support: Perspectives of Recovered Individuals*. „Eating Disorders” 2012, vol. 20, s. 216–231.

²⁷ J.M. Tiller et al.: *Social Support...*, s. 31–38.

²⁸ B. Józefik et al.: *Obraz relacji rodzinnych w oczach rodziców pacjentek chorujących na anoreksję psychiczną – część I*. „Psychiatria Polska” 2002, nr 1, s. 51–64; G. Iniewicz et al.: *Obraz relacji rodzinnych w oczach rodziców pacjentek chorujących na anoreksję psychiczną – część II*. „Psychiatria Polska” 2002, nr 1, s. 65–81.

To trudne. Czasem brak mi sił (Grażyna, 42 lata, mama 15-letniej Alicji cierpiącej na anoreksję od 3 lat; matka ma poczucie, że choroba córki w 85% zdominowała ich życie rodzinne).

Czuję się bezradny, nie wiem, jak mam pomóc (Bartosz, 47 lat, tata 17-letniej Kasi chorej na anoreksję od 6 miesięcy; ojciec ma poczucie, że choroba córki w 100% zdominowała życie rodziny).

Mam wrażenie, że nie mogę jej dać tego, czego by potrzebowała (Dorota, 55 lat, mama 13-letniej Zosi cierpiącej na anoreksję od 8 miesięcy; matka ma poczucie, że choroba córki w 80% zdominowała ich życie rodzinne).

Wszyscy rodzice mówili o własnym poczuciu bezradności i trudnościach w docieraniu do córek cierpiących na anoreksję. Za najtrudniejsze uważali:

Poczucie bezradności i niemocy... Patrzenie, jak Twoje dziecko zabija się na Twoich oczach (Grażyna, 42 lata, mama 15-letniej Alicji cierpiącej na anoreksję od 3 lat).

Widzę, że jest smutna, ale nie wiem, co robić (Bartosz, 47 lat, tata 17-letniej Kasi chorej na anoreksję od 6 miesięcy).

To poczucie bezradności jest zdecydowanie najgorsze (Dorota, 55 lat, mama 13-letniej Zosi cierpiącej na anoreksję od 8 miesięcy).

Wszystkich rodziców łączyło przekonanie, iż im samym również potrzebna byłaby pomoc. Identyfikując swoje potrzeby w zakresie otrzymania wsparcia ze strony profesjonalistów, wymieniali następujące:

[Potrzebowałabym – K.B., H.P.B.] *Wskazówek, co robić, jak. Gdzie szukać pomocy* (Grażyna, 42 lata, mama 15-letniej Alicji cierpiącej na anoreksję od 3 lat).

Chciałabym, żeby ktoś mi powiedział, jak się zachowywać – co robić, a czego nie, żeby córka nie traktowała mnie jak wroga (Bartosz, 47 lat, tata 17-letniej Kasi chorej na anoreksję od 6 miesięcy).

Potrzebowałabym pomocy specjalisty, który powiedziałby, co robić, by było dobrze... Boję się czasem, że zrobię coś złe, coś nie tak [...] (Dorota, 55 lat, mama 13-letniej Zosi cierpiącej na anoreksję od 8 miesięcy).

Z zamieszczonych wypowiedzi wynika, że choć badani rodzice starają się być zaangażowani w pomoc swoim dzieciom z zaburzeniami odżywiania, to doświadczają wielu trudności, niejasności związanych z określeniem zasad postępowania, sposobów komunikowania się z córkami, udzielania im wsparcia. Kate Weaver²⁹ twierdzi, że kiedy u dziecka diagnozowane jest zaburzenie odżywiania, od rodziców oczekuje się pomocy w odzyskaniu przez dziecko zdrowia. Jednakże rodzice często czują się osamotnieni i nie mają przekonania, że są wystarczająco dobrze przygotowani do wypełniania tych zadań. Czynią to zatem intuicyjnie, spontanicznie, mając często poczucie dużego obciążenia.

Holmer Graap i współpracownicy³⁰ w swoich badaniach przyjrzeni się obciążeniom i potrzebom rodzin pacjentów z zaburzeniami odżywiania. Rodziny pacjentów z anoreksją wykazywały więcej negatywnych konsekwencji choroby dla ich społecznego funkcjonowania niż rodziny chorych z bulimią. Badania te wykazały również, że osoby bliskie wspierające chorych z zaburzeniami odżywiania w codziennym funkcjonowaniu napotykają wiele problemów, którym muszą sprostać. Zapotrzebowanie członków rodziny, przyjaciół osób chorych na otrzymanie wsparcia (na przykład w zakresie opracowania planu działania w sytuacjach kryzysowych, odpowiedniej psychoedukacji) z reguły nie spotyka się ze zrozumieniem i w konsekwencji nie zostaje zaspokojone.

Problemy i trudności przyjaciół. Zdecydowana większość badanych przyjaciół osób z zaburzeniami odżywiania (3 na 4 osoby) postrzega udzielane przez siebie wsparcie jako ważne i potrzebne osobie chorej:

Często mówi mi, jak ważna jest dla niej nasza przyjaźń, i ceni to, że z nią wytrzymałam nawet te trudne momenty (Lidka, 19 lat, przyjaciółka chorej na bulimię od 5 lat).

[...] często dziękuje mi, że jestem i ją wspieram. Mówi, że jako jedyna ją rozumiem i że mi ufa (Marta, 23 lata, przyjaciółka chorej na anoreksję od 6 lat).

Tak [mam poczucie, że potrzebuje mojego wsparcia – K.B., H.P.B.], bo o tym mówi, ale często zarzuca mi też, że jej nie rozumiem i mam dać jej spokój (Ola, 17 lat, przyjaciółka chorej na anoreksję od pół roku).

²⁹ K. Weaver: *Loving Her into Well-Being One Day at a Time...*, s. 406–419.

³⁰ H. Graap et al.: *The Needs of Carers of Patients with Anorexia and Bulimia Nervosa*. „European Eating Disorders Review” 2008, vol. 16, s. 21–29.

Obserwowanie choroby przyjaciółki często wiąże się z przeżywaniami bezradności, śledzeniem pogłębiania się objawów, obcowaniem z kimś, kogo trudno zrozumieć, gdy pogrąża się w chorobie mogącej zakończyć się śmiercią. Takie doświadczenia powodują trudności trwania w bliskiej relacji z osobą chorą na anoreksję. Przeżycia tego rodzaju obrazuje wypowiedź Karoliny:

Kiedyś myślałam, że tak [wsparcie jest ważne – K.B., H.P.B.], ale teraz się zastanawiam [...] (Karolina, 28 lat, przyjaciółka chorej na anoreksję od 14 lat).

Swoje doświadczenia związane z udzielaniem wsparcia badana ta opisuje bardziej szczegółowo:

Czuję, że ją zawiodłam, ale musiałam się oddalić. To było zbyt trudne. Była dla mnie ważna i bardzo mi bliska, a codziennie musiałam patrzeć, jak umiera. Czasami boję się, że kiedyś zadzwoni ktoś z jej rodziny z informacją, że Basia umarła (Karolina, 28 lat, przyjaciółka chorej na anoreksję od 14 lat).

Przyjaciółki innych chorych, choć przy nich trwają, również mówią o swoich trudnych doświadczeniach udzielania wsparcia:

Kiedy z jej zdrowiem było gorzej, mnie też było trudno. Chciałam jej jeszcze bardziej pomóc, ale nie mogłam. Strasznie było mi jej żal w tych gorszych chwilach i robiłam, co mogłam, by pomóc jej znaleźć siłę (Lidka, 19 lat, przyjaciółka chorej na bulimie od 5 lat).

Powoli zaczynam mieć dość. Wiem, że jest chora i nie powinnam się na nią złościć, ale trudno mi patrzeć, jak siebie niszczy (Ola, 17 lat, przyjaciółka chorej na anoreksję od pół roku).

Mam nadzieję, że choć trochę jest jej łatwiej. Nie jest w najlepszym stanie teraz, ale wierzę, że jej się uda [...]. Najtrudniejsza jest chyba świadomość, że ona sama musi tak naprawdę chcieć wyzdrowieć. Ja mogę przy niej być, wspierać, ale nic więcej (Marta, 23 lata, przyjaciółka chorej na anoreksję od 6 lat).

Niektóre osoby będące przyjaciółmi chorych mówią o swoim zapotrzebowaniu na wsparcie ułatwiające zrozumienie przyjaciółki-pacjentki i trwanie przy niej:

myślę, że potrzebowałabym wtedy informacji o samej chorobie, jak i o tym, jak ja mogłabym jej pomóc, by było to bardziej przydatne (Lidka, 19 lat, przyjaciółka chorej na bulimię od 5 lat).

Chciałabym, żeby ktoś mi powiedział, jak do niej dotrzeć, co jej mówić, żeby pomogło. Czasem nie wiem, czy tym, co mówię, bardziej jej pomagam czy szkodzę (Ola, 17 lat, przyjaciółka chorej na anoreksję od pół roku).

Analiza wypowiedzi przyjaciół wskazuje na ich świadomość wagi udzielanego przez nich wsparcia. Jednocześnie wywiady z przyjaciółmi osób chorych dowodzą istnienia potrzeby edukacji bliskich w zakresie specyfiki zaburzeń odżywiania, form i sposobów udzielania wsparcia tak, by było ono jak najbardziej skuteczne i przydatne chorym. Pamiętając o dużym obciążeniu osób bliskich (rodziny) kontaktami z osobami cierpiącymi na anoreksję i bulimię, warto z jednej strony podkreślać znaczenie utrzymania sieci wsparcia przyjacielskiego, a z drugiej strony uświadomić sobie kruchość tych sieci z uwagi na trudności w kontakcie i obcowaniu z osobami chorymi.

Wnioski i podsumowanie

Z przeprowadzonych badań własnych wysnuć można dwa ważne wnioski: po pierwsze – potwierdziły się przypuszczenia, że w przypadku osób z anoreksją i bulimią otrzymywanie wsparcia od najbliższych (rodziców, przyjaciół) pełni bardzo ważną rolę w procesie leczenia; po drugie – udzielanie chorym wsparcia przez osoby najbliższe jest dla nich częstokroć przeżyciem trudnym, obciążającym i wyczerpującym emocjonalnie, ponieważ proces leczenia ma charakter długotrwały, bliscy przez miesiące czy lata obserwują brak poprawy objawowej, a przede wszystkim są świadomi zagrożenia zdrowia i życia osób chorych.

Uzyskane wyniki zaprezentowanych tutaj badań korespondują z wnioskami z badań polskich i zagranicznych opisanymi w literaturze przedmiotu. Z przeprowadzonych analiz wynika, że pozytywne relacje w rodzinie stanowią istotny zasób pomocny w odzyskaniu zdrowia przez osoby z zaburzeniami odżywiania³¹. Funkcjonowanie rodzin osób cierpiących na te zaburzenia w znacznej mierze koncentruje się wokół tematyki jedzenia, pomniejszone jest tym samym znaczenie innych

³¹ H. Sęk, R. Cieślak: *Rola wsparcia społecznego w sytuacjach stresu życiowego. O dopasowaniu wsparcia do wydarzeń stresowych* W: *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie...*, s. 49–67; A. Wiątrowska: *Jakość życia w zaburzeniach odżywiania*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 2009.

ważnych aspektów, na przykład jakości relacji między poszczególnymi członkami systemu rodzinnego³². Efektywne wsparcie rodzin i przyjaciół pacjentów powinno wiązać się z położeniem nacisku na wzajemną bliskość emocjonalną i zrozumienie, co dla wielu rodzin może być trudne. Z raportów badaczy wynika też, że osoby z zaburzeniami odżywiania wykazują mniejsze kompetencje społeczne i komunikacyjne, czego skutkiem często jest nieumiejętność korzystania z dostępnej sieci wsparcia lub wręcz nieumiejętność dostrzeżenia jej istnienia³³. Kierunek pracy terapeutycznej z pacjentami nad ich kompetencjami społecznymi i dostrzeganiem potencjalnych sieci wsparcia jest zatem ważny z praktycznego punktu widzenia. Co więcej, badania dowodzą, że u będących w wieku adolescencji pacjentów z zaburzeniami odżywiania większa motywacja do zmiany wiąże się między innymi z percypowaną jakością relacji z rodzicami, tj. lepsze relacje chorego z rodzicami sprzyjają zmniejszeniu objawów depresyjnych i szybszemu powrotowi do zdrowia³⁴.

Przeprowadzone przez nas badania ukazały również potrzebę poszerzenia wiedzy na temat procesów psychologicznych zachodzących u osób udzielających wsparcia chorym na anoreksję i bulimię. Istotne wydaje się zrozumienie trudności tych, którzy mogą nieść pomoc opartą na bliskości więzi. Pomoc ta może przyczyniać się do uruchomienia u chorych mechanizmów zdrowienia. Niektórzy badacze wprost postulują konieczność prowadzenia pogłębionych badań nad doświadczeniami rodziców wspierających dzieci z zaburzeniami odżywiania oraz nad narracjami tych rodziców, twierdząc, że zrozumienie ich przeżyć może pomóc w kreowaniu środowiska wspierającego zdrowienie pacjenta oraz wspomóc zdolności systemu rodzinnego do chronienia jednostki³⁵.

Chociaż coraz więcej wiadomo o pozytywnych i negatywnych stronach udzielania pomocy bliskim, wciąż jeszcze przeprowadzono niewiele badań na temat możliwości odciążenia osób pomagających i zmniejszenia ich negatywnych emocji. Zakłada się jednak, że jest to ważny czynnik, który mógłby w znaczący sposób wpłynąć na wynik leczenia osoby chorej³⁶. Odpowiednio opracowana, pod kątem specyfiki potrzeb

³² A. Brytek-Matera, B. Izydorczyk: *Specyfika funkcjonowania rodzin z dzieckiem chorym na jadłowstręt psychiczny*. „Chowanna” 2008, nr 2 (31), s. 157-168.

³³ M. Holt, D. Espelage: *Problem-Solving Skills Among Female College Students...*, s. 346-354.

³⁴ S.L. Zaitsoff, A. Taylor: *Factors Related to Motivation for Change in Adolescents with Eating Disorders*. „European Eating Disorders Review” 2009, vol. 17, no. 3, s. 227-233.

³⁵ K. Weaver: *Loving Her into Well-Being One Day at a Time...*, s. 406-419.

³⁶ D. Le Grange et al.: *Academy for Eating Disorders Position Paper...*, s. 1-5.

osób pomagających, literatura na temat samej choroby i jej przebiegu, a także sposobów udzielania pomocy mogłaby przyczynić się do redukcji negatywnych emocji osób pomagających, w tym poczucia winy i wstydu, które często towarzyszą bliskim osób chorych³⁷. Lois J. Surgenor i współpracownicy³⁸ w swoich badaniach obejmujących pacjentów, ich bliskich (rodziny i przyjaciół) oraz personel medyczny zajmujący się osobami zmagającymi się z zaburzeniami odżywiania udowodnili, że kwestia edukacji w zakresie leczenia tych zaburzeń jest niezwykle ważna. Wśród istotnych edukacyjnie tematów wymienili: naukę rozpoznawania pierwszych symptomów zaburzeń odżywiania, naukę skutecznego radzenia sobie ze stresem i stygmatyzacją społeczną, identyfikację oczekiwań, jakie można mieć względem systemu opieki zdrowotnej, naukę, jak radzić sobie z zaburzeniami odżywiania w warunkach domowych czy też gdzie szukać potrzebnego rodzinie wsparcia.

Dodatkowym czynnikiem chroniącym zasoby rodziny i przyjaciół pacjentów może być korzystanie z grup wsparcia. Zwracają na tę kwestię uwagę badacze zajmujący się problematyką zdrowia. O potrzebie edukacji osób z otoczenia chorego w zakresie udzielania mu pomocy – w kontekście chorób przewlekłych – pisze między innymi Ewa Syrek³⁹, która zwraca szczególną uwagę na konieczność psychoedukacji nauczycieli mających kontakt z chorymi dziećmi.

Choć nikt nie ma wątpliwości co do znaczenia udzielania wsparcia w procesie leczenia pacjentom z zaburzeniami odżywiania, to nadal istnieje wiele pytań otwartych, na które trzeba jeszcze odpowiedzieć, by lepiej zrozumieć, kiedy zwiększają się szanse na efektywne udzielanie wsparcia i od czego zależy skuteczność wspierania pacjentów z zaburzeniami odżywiania.

Bibliografia

- Brytek-Matera A., Izydorczyk B.: *Specyfika funkcjonowania rodzin z dzieckiem chorym na jadłowstręt psychiczny*. „Chowanna” 2008, nr 2 (31).
- Cohen S., Syme S.L.: *Issues in the Study and Application of Social Support*. In: *Social Support and Health*. Eds. S. Cohen, S.L. Syme. San Francisco: Academic Press, 1985.

³⁷ Ibidem.

³⁸ L.J. Surgenor et al.: *Educational Needs of Eating Disorder Patients and Families*. „European Eating Disorders Review” 2000, vol. 8, s. 59–66.

³⁹ E. Syrek: *Edukacyjno-pedagogiczne korelaty społecznego wymiaru choroby*. „Chowanna” 2012, nr 1 (38), s. 55–68.

- Dolan B. et al.: *Family Features Associated with Normal Body Weight Bulimia*. „International Journal of Eating Disorders” 1990, vol. 9 (6).
- Graap H. et al.: *The Needs of Carers of Patients with Anorexia and Bulimia Nervosa*. „European Eating Disorders Review” 2008, vol. 16.
- Grissett I., Norvell K.: *Perceived Social Support, Social Skills, and Quality of Relationships in Bulimic Women*. „Journal of Consulting and Clinical Psychology” 1992, vol. 60 (2).
- Holt M., Espelage D.: *Problem-Solving Skills Among Female College Students with and without Sub-Clinical Eating Disorders*. „Journal of Counseling and Development” 2002, vol. 80.
- Hoste R., Doyle A., Le Grange D.: *Families as an Integral Part of the Treatment Team*. In: *A Collaborative Approach to Eating Disorders*. Eds. J. Alexander, J. Treasure. New York: Routledge, 2012.
- Iniewicz G. et al.: *Obraz relacji rodzinnych w oczach rodziców pacjentek chorujących na anoreksję psychiczną – część II*. „Psychiatria Polska” 2002, nr 1.
- Józefik B.: *Relacje rodzinne w anoreksji i bulimii psychicznej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2008.
- Józefik B.: *Rokowanie w zaburzeniach odżywiania się*. W: *Anoreksja i bulimia psychiczna. Rozumienie i leczenie zaburzeń odżywiania się*. Red. B. Józefik. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1999.
- Józefik B., Pilecki M.: *Obraz kliniczny zaburzeń odżywiania się*. W: *Anoreksja i bulimia psychiczna. Rozumienie i leczenie zaburzeń odżywiania się*. Red. B. Józefik. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1999.
- Józefik B. et al.: *Obraz relacji rodzinnych w oczach rodziców pacjentek chorujących na anoreksję psychiczną – część I*. „Psychiatria Polska” 2002, nr 1.
- Kyriacou O., Treasure J., Schmidt U.: *Understanding How Parents Cope with Living with Someone with Anorexia Nervosa: Modelling the Factors that are Associated with Carer Distress*. „International Journal of Eating Disorders” 2008, vol. 41.
- Le Grange D. et al.: *Academy for Eating Disorders Position Paper: the Role of the Family in Eating Disorders*. „International Journal of Eating Disorders” 2010, vol. 43.
- Linville D. et al.: *Eating Disorders and Social Support: Perspectives of Recovered Individuals*. „Eating Disorders” 2012, vol. 20.
- Pawłowska B., Masiak M.: *Porównanie danych socjodemograficznych pacjentek z anoreksją typu restrykcyjnego i bulimicznego hospitalizowanych w Katedrze i Klinice Psychiatrii AM w Lublinie w latach 1993–2003*. „Psychiatria Polska” 2007, nr 3.

- Sę k H., Cie ślak R.: *Rola wsparcia społecznego w sytuacjach stresu życiowego. O dopasowaniu wsparcia do wydarzeń stresowych*. W: *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*. Red. H. Sę k, R. Cie ślak. Wyd. 1, 5. dodruk. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2012.
- Sę k H., Cie ślak R.: *Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne*. W: *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*. Red. H. Sę k, R. Cie ślak. Wyd. 1, 5. dodruk. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2012.
- Surgenor L.J. et al.: *Educational Needs of Eating Disorder Patients and Families*. „European Eating Disorders Review” 2000, vol. 8.
- Syrek E.: *Edukacyjno-pedagogiczne korelaty społecznego wymiaru choroby*. „Chowanna” 2012, nr 1 (38).
- Tiller J.M. et al.: *Social Support in Patients with Anorexia and Bulimia Nervosa*. „International Journal of Eating Disorders” 1997, no. 21 (1).
- Weaver K.: *Loving Her into Well-Being One Day at a Time: Narratives of Caring for Daughters with Eating Disorders*. „Open Journal of Nursing” 2012, no. 2.
- Wiatrowska A.: *Jakość życia w zaburzeniach odżywiania*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 2009.
- Zaitsoff S.L., Taylor A.: *Factors Related to Motivation for Change in Adolescents with Eating Disorders*. „European Eating Disorders Review” 2009, vol. 17, no. 3.

Krystyna Buszman, Hanna Przybyła-Basista

Perception of Social Support in Patients with Eating Disorders from the Perspective of Patients, Their Parents and Friends

Summary: The aim of this paper is to make a quick overview of the literature concerning the role of social support for patients with anorexia and bulimia nervosa rendered by relatives and friends. On this background authors' own qualitative research on this topic is presented with the main focus on the perception of such a support from different perspectives. The paper examines the perception of social support by patients and experience of parents and friends' in giving support to them. Participants in this study were 13 individuals representing the following groups: patients with eating disorders and parents and friends of those who suffer. They were interviewed using a structured interview. The obtained results confirmed the hypothesis that support from relatives and friends in eating disorders treatment is important, but also showed difficulties parents and friends may have in giving support. Moreover, the findings confirm the need of educating the whole family and friends of patients (with eating disorders) in more effective support.

Key words: social support, eating disorders, anorexia nervosa, bulimia nervosa, parents, friends

Krystyna Buszman, Hanna Przybyła-Basista

**Die Wahrnehmung der sozialen Unterstützung
von Patienten mit Essstörungen
aus der Sicht von Patienten, deren Eltern und Freunden**

Zusammenfassung: Der Beitrag ist ein kurzer Überblick über die Fachliteratur zum Thema: Bedeutung von der sozialen Unterstützung der Nächsten für an Bulimie und Magersucht leidenden Patienten. Die Verfasserinnen präsentieren Ergebnisse ihrer eigenen qualitativen Untersuchungen, die bezweckten, die Erfahrungen der an Bulimie und Magersucht kranken Patienten, die eine soziale Hilfe erhalten und die Erfahrungen der diese Hilfe leistenden Eltern und Freunde darzustellen. An der strukturierten Befragung nahmen 13 Personen teil: Patienten mit Essstörungen, deren Eltern und Freunde. Einerseits bestätigen ihre Ergebnisse die These von großer Bedeutung der von den Nächsten der Kranken geleisteten Hilfe, andererseits aber veranschaulichen sie alle Schwierigkeiten der Verwandten mit der Hilfeleistung. Diese Ergebnisse zeugen auch davon, dass es nötig ist, die Familien von den Patienten und deren Nächste im Bereich der effektiven Hilfeleistung für Bulimie- und Magersuchtkranke auszubilden.

Schlüsselwörter: soziale Unterstützung, Essstörungen, Magersucht, Bulimie, Eltern, Freunde



Agata Chudzicka-Czupała

SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny,
Wydział Zamiejscowy w Katowicach

Lidia Baran

Uniwersytet Śląski

Skłonność do moralnego dystansowania się studentów a ich intencje nieuczciwego zachowania się i reakcji na nieuczciwość akademicką innych

Wprowadzenie

Moralność człowieka i jego skłonność do podejmowania działań zgodnych z określonymi normami zachowania stanowi przedmiot licznych badań nie tylko ze względu na specyficzny charakter rozwiązywania przez różne osoby dylematów o charakterze moralnym¹, lecz także z powodu wzrastającej liczby nagłaśnianych skandali dotyczących nieuczciwego postępowania przedsiębiorców² czy oszustw popełnianych przez naukowców³. Jak pokazują analizy⁴, sposób działania czy radzenia sobie w sytuacjach dających możliwość postępowania uczciwie lub nieuczciwie podlega generalizacji, co oznacza, że nagradzające konsekwencje oszukiwania w kontekście szkolnym mogą być przenoszone do środowiska zawodowego. Fakt ten nadaje kluczowe znaczenie oddziaływaniom

¹ M. Hohol, Ł. Kwiatek: *Wewnętrzny kompas*. „Charaktery” 2014, nr 5.

² P. Antonowicz, Ł. Szarmach: *Teoria i praktyka funkcjonowania piramidy finansowej versus studium przypadku upadłości Amber Gold Sp. z o.o.* „Zarządzanie i Finanse” 2013, nr 11 (1).

³ P. Zdybek, R. Walczak, M. Zdybek: *Historia zwykłego oszustwa. Nieuczciwość akademicka widziana oczami studentów psychologii*. „Psychologia Społeczna” 2012, nr 73 (22).

⁴ R. Bernardi et al.: *Examining the Decision Process of Students' Cheating Behavior: An Empirical Study*. „Journal of Business Ethics” 2004, vol. 50; S. Nonis, C. Swift: *An Examination of the Relationship Between Academic Dishonesty and Workplace Dishonesty: A Multicampus Investigation*. „Journal of Education for Business” 2001, vol. 77 (2).

i interwencjom wychowawczym przeprowadzanym na wczesnym etapie rozwoju w kształtowaniu określonych sposobów postępowania w momencie dokonywania wyborów o charakterze moralnym czy etycznym. W konstruowaniu tych oddziaływań wychowawczych istotne znaczenie ma zarówno wiedza na temat poziomu złożoności rozumowania moralnego jednostki, jak i znajomość określonych mechanizmów psychologicznych ułatwiających lub utrudniających angażowanie się w transgresje moralne. Jednym z takich mechanizmów psychologicznych jest moralne dystansowanie się (*moral disengagement*)⁵, stanowiące tendencję do wykorzystywania mechanizmów poznawczych umożliwiających odcięcie się od moralnych sankcji wewnętrznych (poczucia winy i wstydu) poprzez usprawiedliwienie oraz potwierdzenie słuszności nieetycznego działania⁶.

Moralne dystansowanie się

Podstawą mechanizmu moralnego dystansowania się, opisanego przez Alberta Bandurę⁷, jest teoria społecznego uczenia się moralnego sprawstwa. Zgodnie z tą teorią, człowiek konstruuje w toku socjalizacji, między innymi poprzez bezpośrednie uczenie się, modelowanie oraz proces samooceny, moralne standardy dobra i zła, które stają się podstawą indywidualnego systemu samoregulacji. W ramach tego systemu jednostka obserwuje swoje działanie, ocenia jego zgodność z osobistymi moralnymi standardami, relację z sytuacją, w której działanie to zachodzi, i na podstawie tej oceny reguluje odpowiednio swoje postępowanie.

Generalną tendencją samoregulacyjną jest podejmowanie działań zgodnych z moralnymi standardami, przynoszących samozadowolenie i zwiększających poczucie własnej wartości, oraz powstrzymywanie się od działań, które naruszają normy moralne i prowadzą do samopotępienia (poczucia winy i wstydu). Dzięki systemowi samoregulacji możliwe jest przewyciężanie silnych bodźców zewnętrznych i postępowanie zgodnie z wewnętrznymi standardami, jednak tylko w sytuacjach, w których mechanizmy samoregulacji są aktywne⁸. W momencie kon-

⁵ A. B a n d u r a: *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1986.

⁶ A. C h u d z i c k a - C z u p a ł a: *Etyczne zachowanie się człowieka w organizacji*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2013.

⁷ A. B a n d u r a: *Selective Activation and Disengagement of Moral Control*. „Journal of Social Issues” 1990, vol. 46.

⁸ A. B a n d u r a: *Moral Disengagement in the Preparation of Inhumanities*. „Personal and Social Psychology Review” 1999, vol. 3.

fliktu między pokusami zewnętrznymi a standardami moralnymi możliwe jest jednak także zastosowanie jednego z kilku sposobów dezaktywowania mechanizmów samoregulacji i podjęcie działań korzystnych dla jednostki, ale prowadzących do szkodliwych efektów społecznych, bez doświadczania negatywnych konsekwencji. Sposoby te, nazywane mechanizmami moralnego dystansowania się, mogą polegać na poznawczej rekonstrukcji (zniekształcaniu) zachowania, jego efektów, zależności między działaniem a jego konsekwencjami, obrazu ofiary własnego lub czyjeś postępowania⁹.

W ramach rekonstrukcji zachowania moralne dystansowanie się może przebiegać na trzy sposoby. Pierwszy z nich to **moralne usprawiedliwienie** (*moral justification*), czyli przedstawianie szkodliwego działania jako służącego wyższemu celom moralnym (tłumaczenie kradzieży koniecznością wykarmienia rodziny). Drugi sposób – **stosowanie eufemizmów** (*euphemistic labeling*) – polega na opisywaniu zachowania z wykorzystaniem zawilego słownictwa, odbierającego działaniu jednoznacznie szkodliwy charakter (określanie śmierci cywili w trakcie bombardowań jako „strat ubocznych”). Natomiast trzeci sposób to **korzystne porównania** (*advantageous comparison*) – kontrastowanie nieetycznego zachowania z innym, rażąco niemoralnym, nadaje zachowaniu nieetycznemu pozory słuszności (przedstawianie zbrojnej interwencji w danym kraju jako akcji ratującej ludzi przed okrucieństwem panującego reżimu)¹⁰.

Rekonstrukcja efektów nieetycznych działań polega na **zniekształceniu negatywnych konsekwencji zachowania** (*distortion of consequences*) poprzez ich minimalizowanie, umniejszanie, ignorowanie, a także niedowierzanie im (postrzeganie zabierania papieru do drukarki z firmy, w której się pracuje, jako działania pozbawionego negatywnych konsekwencji)¹¹.

Moralne dystansowanie się wobec relacji między zachowaniem a jego konsekwencjami może ujawniać się poprzez **przeniesienie odpowiedzialności** (*displacement of responsibility*) oraz **rozproszenie odpowiedzialności** (*diffusion of responsibility*). Pierwszy z mechanizmów polega na zniekształceniu relacji pomiędzy działaniem i jego efektami, co w konsekwencji prowadzi do zmniejszenia poczucia sprawstwa (tłumaczenie przejawów dyskryminacji rasowej wykonywaniem poleceń przełożonego), natomiast drugi na osłabieniu związku między zachowaniem a jego konsekwencjami poprzez działanie w grupie, podział aktywności

⁹ A. B a n d u r a: *Selective Moral Disengagement in the Exercise of Moral Agency*. „Journal of Moral Education” 2002, vol. 31 (2).

¹⁰ A. B a n d u r a: *Selective Activation and Disengagement of Moral Control...*

¹¹ A. B a n d u r a: *Moral Disengagement in the Preparation of Inhumanities...*

na etapy czy rutynę (tłumaczenie nieudzielenia pomocy nieznanemu osobie brakiem reakcji innych ludzi)¹².

Dwa ostatnie mechanizmy moralnego dystansowania się dotyczą sposobu postrzegania ofiary konkretnego działania i polegają na jej **dehumanizacji** (*dehumanization*) oraz rekonstrukcji **atrybucji winy** (*attribution of blame*). Dehumanizacja to pozbawienie jednostki ludzkich właściwości, a tym samym usunięcie konieczności traktowania jej jak człowieka (przykładem może być postrzeganie agresji wobec przedstawicieli innej grupy rasowej jako usprawiedliwionej). Natomiast zgodnie z mechanizmem atrybucji winy, ofiara danego działania zasłużyła sobie na określone traktowanie i w pewnym stopniu sama odpowiada za to, co ją spotkało (zarzucanie ofiarom gwałtu prowokacyjnego zachowania)¹³.

Wyniki dotychczasowych badań wskazują, że wyższy poziom moralnego dystansowania się związany jest, między innymi, z wyższym poziomem interpersonalnej agresji i zachowań antyspołecznych u młodzieży szkolnej¹⁴, podejmowaniem nieetycznych decyzji przez studentów¹⁵, antyspołecznymi działaniami zawodników w dziedzinie sportu¹⁶ oraz popieraniem interwencji wojskowych¹⁷. Moralne dystansowanie się charakterystyczne jest także dla członków personelu więziennego przeprowadzającego karę śmierci¹⁸ oraz odnajdywane w wypowiedziach przedstawicieli koncernów tytoniowych, firm sprzedających produkty zawierające ołów i chlorek winylu oraz branż, których pracownicy narażeni są na pylicę¹⁹. Analizy związku między moralnym dystansowaniem się a innymi zmiennymi pokazują natomiast, że sprzyja ono transgresjom moralnym poprzez redukcję prospołeczności, poczucia winy

¹² A. Bandura: *Selective Moral Disengagement in the Exercise of Moral Agency...*

¹³ A. Bandura: *Selective Activation and Disengagement of Moral Control...*

¹⁴ A. Bandura et al.: *Mechanisms of Moral Disengagement in the Exercise of Moral Agency*. „Journal of Personality and Social Psychology” 1996, vol. 71.

¹⁵ B. Ogunfowora, J. Bourdage, B. Nguyen: *An Exploration of the Dishonest Side of Self-Monitoring: Links to Moral Disengagement and Unethical Business Decision Making*. „European Journal of Personality” 2013, vol. 27 (6).

¹⁶ I. Boardley, M. Kavussanu: *Development and Validation of the Moral Disengagement in Sport Scale*. „Journal of Sport & Exercise Psychology” 2007, vol. 29.

¹⁷ K. Aquino et al.: *A Grotesque and Dark Beauty: How Moral Identity and Mechanisms of Moral Disengagement Influence Cognitive and Emotional Reactions to War*. „Journal of Experimental Social Psychology” 2007, vol. 43.

¹⁸ M. Osofsky, A. Bandura, Ph. Zimbardo: *The Role of Moral Disengagement in the Execution Process*. „Law and Human Behavior” 2005, vol. 29.

¹⁹ J. White, A. Bandura, L. Bero: *Moral Disengagement in the Corporate World*. „Accountability in Research” 2009, vol. 16.

i chęci zadośćuczynienia²⁰, wiąże się z niższym poziomem empatii i wyższym poziomem cynizmu²¹ oraz koreluje pozytywnie z makiawelizmem i relatywizmem moralnym, a negatywnie z poziomem poznawczego rozwoju moralnego i idealizmem moralnym²².

Moralne dystansowanie się a nieuczciwość akademicka

Nieuczciwością akademicką określamy podejmowanie przez studentów działań łamiących przyjęte na uczelni normy etyczne dotyczące pracy własnej i grupowej; przykładem takich działań są między innymi ściąganie, plagiatowanie, fałszowanie bibliografii i danych oraz pomoc innym w popełnianiu nieuczciwych działań tego rodzaju²³. Problem oszustw akademickich w Polsce jest analizowany od dłuższego czasu, jednak ilość badań poświęconych psychologicznym uwarunkowaniom podejmowania oszustw jest wciąż ograniczona²⁴. Celem naszych badań jest przeanalizowanie, niepoddawanego dotychczas badaniu, związku pomiędzy skłonnością do moralnego dystansowania się a nieuczciwością akademicką, a dokładnie pomiędzy intencją nieuczciwych zachowań i reakcji na nieuczciwe zachowania innych a poziomem moralnego dystansowania się wśród studentów.

Moralne dystansowanie się a intencja bycia nieuczciwym

Przeprowadzone dotychczas badania wskazują na dodatnią zależność między moralnym dystansowaniem się a podejmowaniem oszustw aka-

²⁰ A. Bandura et al.: *Mechanisms of Moral Disengagement in the Exercise of Moral Agency...*

²¹ J. Detert, L. Treviño, V. Sweitzer: *Moral Disengagement in Ethical Decision Making: A Study of Antecedents and Outcomes*. „Journal of Applied Psychology” 2008, vol. 93.

²² C. Moore et al.: *Why Employees Do Bad Things: Moral Disengagement and Unethical Organizational Behavior*. „Personnel Psychology” 2012, vol. 65 (1).

²³ A. Gromkowska-Melosiak: *Ściąganie, plagiaty, fałszywe dyplomy. Studium z socjopatologii edukacji*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2007.

²⁴ A. Błachnio: *Psychologia zdrady*. Warszawa: Difin, 2008; A. Chudzicka-Czupała: *Psychological and Moral Determinants in Accepting Cheating and Plagiarism Among University Students in Poland*. „Polish Journal of Applied Psychology” 2014, vol. 12 (1); M. Górnik-Durose, I. Landowska: *O etycznych dylematkach przy stawianiu pierwszych kroków w pracy naukowej – magistranci wobec plagiatowania*. W: *Człowiek wobec wartości etycznych. Badania i praktyka*. Red. A. Chudzicka-Czupała. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2013.

demickich²⁵ oraz wzrost poziomu moralnego dystansowania się u studentów, którzy mieli wyobrazić sobie, że zachowują się nieuczciwie, w porównaniu ze studentami, którzy wyobrażali sobie uczciwe postępowanie²⁶.

Istotnych dowodów na związek moralnego dystansowania się z nieuczciwością akademicką dostarczają także badania, w których zastosowano pomiar postaw neutralizujących (nakładających się na wpływ moralnego dystansowania się), umożliwiających racjonalizację lub usprawiedliwienie podejmowania zachowań odbiegających od normy²⁷. W badaniach Erica Beasleya²⁸ studenci tłumaczyli swoją nieuczciwość między innymi zbyt wysoko stawianymi przez profesorów wymaganiami, którym nie można sprostać bez oszukiwania (przenoszenie odpowiedzialności), oraz obojętnością wykładowców na nieuczciwe zachowanie (zniekształcenie negatywnych konsekwencji zachowania). Analizy Lene Arnett Jensen, Jeffreya Jensena Arnetta, S. Shirley Feldman i Elizabeth Cauffman²⁹ pokazały, że najbardziej akceptowalne w opinii studentów tłumaczenia nieuczciwości to: konieczność zaliczenia zajęć w celu otrzymania pracy umożliwiającej pomoc finansową rodzinie (moralne usprawiedliwienie) oraz groźba zawieszenia w przypadku niezaliczenia przedmiotu (korzystne porównania). Natomiast zgodnie z wynikami metaanalizy Tamery B. Murdock i Erica M. Andermana³⁰, najczęściej pojawiającym się neutralizującym wytłumaczeniem nieuczciwości jest przekonanie, że wszyscy studenci oszukują (rozproszenie odpowiedzialności).

²⁵ M. Farnese et al.: *Cheating Behaviors in Academic Context: Does Academic Moral Disengagement Matter?* „Procedia – Social and Behavioral Sciences” 2011, vol. 29.

²⁶ L.L. Shu, F. Gino, M.H. Bazerman: *Dishonest Deed, Clear Conscience: When Cheating Leads to Moral Disengagement and Motivated Forgetting.* „Personality and Social Psychology Bulletin” 2011, vol. 37 (3).

²⁷ J. Vrbová: *Jak a kdy záci omlouvají své špatné chování ve škole: role morálního vyvázání se a neutralizace v kontextu školního podvádění starsích záku.* „Ceskoslovenska Psychologie” 2014, č. 58 (5).

²⁸ E. Beasley: *Students Reported for Cheating Explain What They Think Would Have Stopped Them.* „Ethics & Behavior” 2014, vol. 24 (3).

²⁹ L. Jensen et al.: *It's Wrong, but Everybody Does It: Academic Dishonesty Among High School and College Students.* „Contemporary Educational Psychology” 2002, vol. 27 (2).

³⁰ T.B. Murdock, E.M. Anderman: *Motivational Perspectives on Student Cheating: Toward an Integrated Model of Academic Dishonesty.* „Educational Psychologist” 2006, vol. 41 (3).

Dodatkowo, Carl I. Malinowski i Charles P. Smith³¹ wykazali, że wysoki poziom moralnego rozumowania jest związany z mniejszą ilością oszustw akademickich, ale tylko w przypadku, gdy pokusa nieuczciwego zachowania jest niska. Według autorów, sugeruje to, że silna pokusa podjęcia nieuczciwego zachowania może przeważać nad kosztami naruszenia zasad moralnych, nawet u osób o wysokim poziomie rozwoju moralnego rozumowania. Pozostaje to w zgodzie z opisanym przez Alberta Bandurę³² działaniem systemu samoregulacji oraz wynikami badań Richarda A. Bernardiego, Rene L. Metzger, Ryanna G. Scofielda Bruno, Marisy A. Wade Hoogkamp, Lillian E. Reyes oraz Gary'ego H. Barnaby'ego³³ wskazującymi na niską korelację pomiędzy nieuczciwym zachowaniem studentów a poziomem ich rozwoju moralnego.

Także badania prowadzone z wykorzystaniem modelu Teorii Planowanego Zachowania pokazują, że silna intencja oszukiwania w kontekście akademickim wiąże się z niskim poziomem powinności moralnej³⁴. Oznacza to, że jednostka nie czułaby się winna, oszukując na teście lub egzaminie, ponieważ działania takie nie są sprzeczne z jej zasadami i nie są postrzegane jako moralnie złe³⁵. Brak poczucia winy i przekonanie o słuszności własnego zachowania, deklarowane przez osoby przejawiające silną intencję nieuczciwości akademickiej, mogą być tłumaczone zastosowaniem mechanizmów moralnego dystansowania się, umożliwiających usprawiedliwienie swojego działania.

Moralne dystansowanie się a reakcja na nieuczciwość innych

Wyniki przeprowadzonych dotychczas badań wskazują, że moralne dystansowanie się koreluje pozytywnie z obserwowaną częstością nieuczciwych zachowań innych studentów³⁶, co w efekcie może prowadzić do braku reakcji na ich oszustwa. Ponadto wyniki metaanalizy Murdock

³¹ C.I. Malinowski, Ch.P. Smith: *Moral Reasoning and Moral Conduct: An Investigation Prompted by Kohlberg's Theory*. „Journal of Personality and Social Psychology” 1985, vol. 49.

³² A. Bandura: *Selective Activation and Disengagement of Moral Control...*

³³ R. Bernardi et al.: *Examining the Decision Process of Students' Cheating Behavior: An Empirical Study...*

³⁴ L. Beck, I. Ajzen: *Predicting Dishonest Actions Using the Theory of Planned Behavior*. „Journal of Research in Personality” 1991, vol. 25.

³⁵ T. Harding et al.: *The Theory of Planned Behavior as a Model of Academic Dishonesty in Engineering and Humanities Undergraduates*. „Ethics & Behavior” 2007, vol. 17 (3).

³⁶ M. Farnese et al.: *Cheating Behaviors in Academic Context: Does Academic Moral Disengagement Matter?...*

i Andermana³⁷ wskazują, że studenci przejawiają skłonność do normalizowania nieuczciwości akademickiej, jeżeli widzą, że inni studenci nie byli na niej przyłapani. Zależność tę potwierdzają opublikowane przez Donalda L. McCabe'a i Lindę Klebe Treviño³⁸ badania, wedle których dwa najsilniejsze predyktory popełniania oszustw akademickich przez studentów to bycie świadkiem nieuczciwości innych oraz pozytywna postawa rówieśników wobec oszustw. Możliwe więc, że moralne dystansowanie się wobec własnych nieuczciwych zachowań będzie również stosowane w odniesieniu do nieuczciwego działania innych studentów, które poddane neutralizacji nie będzie wymagało reakcji ze strony jednostki.

Okazuje się również, że wprowadzanie na uczelniach kodeksów honorowych zobowiązujących studentów do uczciwego zachowania oraz reagowania na wszelkie przejawy nieuczciwości, prowadzi do obniżenia poziomu oszustw, a także do zwiększenia liczby ich zgłaszania³⁹. Przestrzeganie kodeksu wiąże się zarówno z konkretnymi przywilejami (między innymi nienadzorowane egzaminy), jak i ze skierowaniem uwagi studentów na odpowiedzialność moralną związaną ze studiowaniem, co może aktywować system samoregulacji i uniemożliwiać moralne dystansowanie się wobec oszustw swoich i tych popełnianych przez innych, w efekcie wymuszając niejako reakcję na nieuczciwe zachowania pozostałych studentów.

Cel badań i hipotezy

Celem badań prezentowanych w tym artykule było znalezienie odpowiedzi na pytanie o ewentualne różnice w zakresie intencji podejmowania zachowań nieuczciwych podczas studiowania i w przyszłej pracy zawodowej oraz podejmowania reakcji na nieuczciwość akademicką (nieuczciwe zachowanie się innych studentów) w zależności od przejawianej przez osoby badane tendencji do moralnego dystansowania się.

Sformułowano, a następnie poddano weryfikacji następującą hipotezę badawczą:

³⁷ T. Murdock, E. Anderman: *Motivational Perspectives on Student Cheating...*

³⁸ D.L. McCabe, L.K. Treviño: *Individual and Contextual Influences on Academic Dishonesty: A Multicampus Investigation*. „Research in Higher Education” 1997, vol. 38 (3).

³⁹ D. McCabe, L. Treviño, K. Butterfield: *Cheating in Academic Institutions: A Decade of Research*. „Ethics and Behavior” 2001, vol. 11 (3).

H1: Istnieje typologia badanych w zakresie przejawianej tendencji do moralnego dystansowania się.

Po zweryfikowaniu hipotezy 1 postawiono hipotezę 2, dotyczącą różnic między wyodrębnionymi skupieniami (typami) badanych:

H2: Osoby badane z wyróżnionych skupień (typów) różnią się między sobą pod względem:

H2a: wyrażanych intencji nieuczciwego zachowania się podczas studiowania i w przyszłej pracy zawodowej – większe skłonności do nieuczciwego zachowania się przejawiają osoby mające większą skłonność do moralnego dystansowania się (należące do skupienia 1);

H2b: intencji braku reakcji na nieuczciwość akademicką (nieuczciwe zachowanie się innych studentów) – mniejsze intencje braku reakcji na nieuczciwość akademicką mają osoby o mniejszej skłonności do moralnego dystansowania się (należące do skupienia 2).

Próba badawcza, czas i miejsce badań

Badania przeprowadzono w 2014 roku na śląskich uczelniach wśród studentów nauk społecznych, ekonomii i zarządzania (dyscypliny te były reprezentowane w równych proporcjach).

Zbadano 244 studentów, w tym 199 kobiet (81,5%) oraz 45 mężczyzn (18,5%). Badani mieli od 19 do 46 lat ($M = 22,7$). Większość respondentów (122 osoby; 91% próby) to ludzie w wieku do 26 lat.

Metody badawcze

W badaniu tendencji do stosowania różnych form moralnego dystansowania się posłużono się *Skalą do badania moralnego dystansowania się*⁴⁰. Pierwszym krokiem było opracowanie polskiej wersji narzędzia przygotowanego z użyciem metody wtórnego tłumaczenia (*back-translation*)⁴¹, zgodnie ze standardową procedurą. Wyniki badań pilotażowych poddano następnie analizie czynnikowej z rotacją Varimax znormalizowane; w wyniku analizy wyodrębniono 8 czynników.

⁴⁰ J. Detert, L. Treviño, V. Sweitzer: *Moral Disengagement in Ethical Decision Making...*

⁴¹ R. Brislin: *The Wording and Translation of Research Instruments*. In: *Field Methods in Cross-Cultural Research*. Eds. W. Lonner, J. Berry. Newbury Park: Sage, 1986.

Wyłonione czynniki i podskale odpowiadają wyodrębnionym przez autorów oryginalnego narzędzia 8 formom moralnego dystansowania się: moralne usprawiedliwienia (*Bicie się jest w porządku, jeśli służy ochronie przyjaciół*), stosowanie eufemizmów (*Obgadywanie ludzi jest tylko częścią gry*), korzystne porównania (*Kradzież drobnych sum pieniędzy nie jest niczym bardzo poważnym, jeśli porównać ją z kradzieżą dużych sum*), przeniesienie odpowiedzialności (*Jeżeli ludzie żyją w złych warunkach, nie można ich winić za agresywne zachowania*), rozproszenie odpowiedzialności (*Członek grupy nie można winić za kłopoty, jakie sprawił cały zespół*), zniekształcanie negatywnych konsekwencji zachowania/umniejszanie negatywnych jego skutków (*Używanie obraźliwych słów nie krzywdzi tak naprawdę nikogo*), atrybucja winy (*Pracownicy nie ponoszą winy za niewłaściwe zachowanie w pracy, jeśli kierownictwo traktuje ich źle*) i dehumanizacja ofiary (*Ktoś, kto jest nieznośny, nie zasługuje na bycie traktowanym jak człowiek*).

Każda z podskal to zestaw kilku pozycji w skali Likerta, gdzie odpowiedź 1 na skali oznacza „zdecydowanie się nie zgadzam”, a 5 – „zdecydowanie się zgadzam”. Podskale charakteryzują się wystarczająco wysoką spójnością wewnętrzną (wartość α Cronbacha wahała się od 0,71 do 0,88). Rzetelność całego kwestionariusza (α Cronbacha) wynosi 0,85. Skumulowany procent wariancji wyjaśnianej przez te czynniki wynosi 66,7%, skumulowana wartość własna czynników to 16,0.

Do badania intencji nieuczciwego zachowania się wykorzystano Skalę do badania intencji do nieuczciwego zachowania się podczas studiowania i w przyszłej pracy zawodowej. Skala składa się z 3 pozycji w opracowaniu własnym i 1 pozycji zaczerpniętej z pracy Donalda L. McCabe'a⁴² (rzetelność $\alpha = 0,86$). Stwierdzenia składające się na skalę opisują zachowania, których prawdopodobieństwo wystąpienia badany miał ocenić na 5-stopniowej skali odpowiedzi: od 1 – „bardzo mało prawdopodobne” do 5 – „bardzo prawdopodobne”. Na przykład badany proszony był, by ocenić, na ile jest prawdopodobne, że w przyszłości podczas testu lub egzaminu „dopuszcza się niedozwolonych praktyk (ściągi, odpisywanie itp.)”.

Do badania braku reakcji na nieuczciwość akademicką (na nieuczciwe zachowanie się innych) wykorzystano skalę – zestaw 3 stwierdzeń, do których badany miał ustosunkować się na 5-stopniowej skali odpowiedzi: od 1 – „bardzo mało prawdopodobne” do 5 – „bardzo prawdopodobne”, oceniając tym samym prawdopodobieństwo braku własnej reakcji na nieuczciwe zachowanie się innych (ściągnięcie, plagiatowanie, oddanie

⁴² D.L. McCabe: *McCabe's Academic Integrity Survey Report*. http://www.depts.ttu.edu/provost/qep/docs/McCabe_Academic_Integrity_Report_Cover.pdf [20.04.2014].

czyjejs pracy jako własnej). Pozycje skali zaczerpnięto ze *Skali akceptacji bierności świadka ściągania i plagiatowania*⁴³ (rzetelność narzędzia $\alpha = 0,91$).

Analizę przeprowadzono za pomocą pakietu statystycznego STATISTICA v. 10⁴⁴.

Wyniki

Ogólna charakterystyka badanych zmiennych

Statystyki opisowe i korelacje między badanymi zmiennymi zamieszczono w tabeli 1.

Skłonność do moralnego dystansowania się – różnice między badanymi (weryfikacja hipotezy H1)

Pierwszym krokiem analizy było sprawdzenie, czy, a jeśli tak, to w jaki sposób badani różnią się między sobą pod względem przejawianej przez nich skłonności do moralnego dystansowania się. Sprawdzone też, czy istnieje typologia badanych ze względu na tę tendencję. W tym celu zastosowano analizę skupień metodą k -średnich, która maksymalizuje odległości między wyodrębnionymi skupieniami. Jako miernik odległości skupień przyjęto odległość euklidesową, gdyż miary wszystkich zmiennych włączonych do modelu były takie same. Nie zachodziła też potrzeba zwiększenia znaczenia zmiennych słabych, bardziej odległych.

Liczba skupień w metodzie k -średnich nie jest znana *a priori*. Pakiet STATISTICA zawiera v -krotny sprawdzian krzyżowy, będący algorytmem automatycznego wyznaczania optymalnej liczby skupień. Liczba wyodrębnionych skupień wynosi 2 i odpowiada dwóm grupom badanych, różniących się maksymalnie między sobą w zakresie tendencji do poszczególnych form moralnego dystansowania się. Określona w ten sposób liczba skupień daje możliwość logicznej interpretacji wyników. Pozwala to na przyjęcie hipotezy H1.

Podział grupy badawczej ukazuje tabela 2, w której przedstawiono średnie poszczególnych zmiennych (skłonności do stosowania różnych form moralnego dystansowania się) odpowiadające wyodrębnionym

⁴³ A. Chudzińska-Czupała: *Filozofia moralna a akceptacja przejawów nieuczciwości akademickiej przez studentów uczelni wyższych*. „Czasopismo Psychologiczne” 2014, nr 20 (1).

⁴⁴ StatSoft Inc.: *Electronic statistics textbook*. Tulsa, OK: StatSoft, 2012; T. Hill, P. Lewicki: *Statistics: Methods and Applications*. Tulsa, OK: StatSoft, 2007.

Tabela 1

Statystyki opisowe i korelacje zmiennych badawczych (N = 244)

Zmienna	Intencje nieuczciwego zachowania się	Intencje braku reakcji na nieuczciwe zachowanie się innych)	Moralne usprawiedliwienia	Stosowanie eufemizmów	Korzystne porównania	Przeniesienie odpowiedzialności	Rozproszenie odpowiedzialności	Zniekształcanie negatywnych konsekwencji zachowania	Atrybucja winy	Dehumanizacja ofiary	M	SD
Intencje nieuczciwego zachowania się	-										9,62	3,87
Intencje braku reakcji na nieuczciwość akademicką (nieuczciwe zachowanie się innych)	0,12	-									13,41	3,29
Moralne usprawiedliwienia	0,25	-0,02	-								9,40	1,96
Stosowanie eufemizmów	0,21	-0,02	0,29	-							14,82	3,59
Korzystne porównania	0,17	-0,01	0,31	0,40	-						4,81	2,15
Przeniesienie odpowiedzialności	0,07	-0,05	0,14	0,16	0,35	-					6,66	2,47
Rozproszenie odpowiedzialności	0,09	0,06	0,17	0,12	0,27	0,42	-				8,45	2,72
Zniekształcanie negatywnych konsekwencji zachowania	0,07	-0,14	0,12	0,19	0,39	0,31	0,16	-			4,86	1,93
Atrybucja winy	0,19	-0,15	0,24	0,29	0,45	0,35	0,20	0,48	-		5,62	2,16
Dehumanizacja	0,07	-0,14	0,29	0,28	0,30	0,13	0,08	0,32	0,53	-	5,64	2,73

W tabeli wyróżniono korelacje między badanymi zmiennymi (dla wartości pogrubionych $p < 0,01$) oraz średnie i odchylenia standardowe.

Objaśnienia: **M** – średnia arytmetyczna; **SD** – odchylenie standardowe.

$p < 0,01$.

skupieniom badanych oraz wyniki analizy wariancji różnic między tymi średnimi. Średnie dla obu skupień przedstawiono na rys. 1.

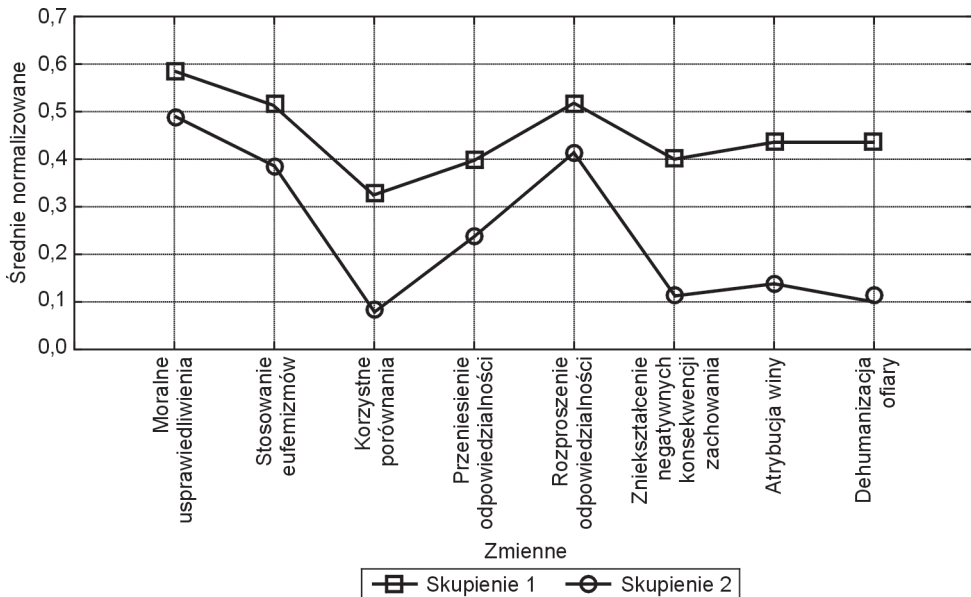
Tabela 2

Skłonności do stosowania różnych form moralnego dystansowania się – średnie skupień i analiza wariancji

Zmienne	Średnie skupień		Analiza wariancji		
	skupienie 1 (N = 102)	skupienie 2 (N = 142)	Między. SS	Wewn. SS	F
Moralne usprawiedliwienia	10,02	8,95	67,82	866,62	18,94
Stosowanie eufemizmów	16,22	13,81	343,58	2785,12	29,85
Korzystne porównania	6,22	3,80	347,61	772,33	108,92
Przeniesienie odpowiedzialności	7,77	5,85	219,37	1263,71	42,01
Rozproszenie odpowiedzialności	9,17	7,94	88,79	1713,72	12,54
Zniekształcanie negatywnych konsekwencji zachowania	6,20	3,90	312,56	594,70	127,19
Atrybucja winy	7,33	4,39	512,73	624,58	198,66
Dehumanizacja ofiary	7,75	4,11	787,47	1021,07	186,63

Objaśnienia: **skupienie 1** – osoby mające większą skłonność do moralnego dystansowania się; **skupienie 2** – osoby mające mniejszą skłonność do moralnego dystansowania się; **N** – liczba badanych; **F** – wartość testu *F*; **Między. SS** – suma kwadratów między grupami; **Wewn. SS** – suma kwadratów wewnątrz grup.

$p < 0,01$



Rys. 1. Skłonności do stosowania różnych form moralnego dystansowania się – wykres średnich dla obydwu skupień

Skupienie 1 – osoby mające większą skłonność do moralnego dystansowania się; **skupienie 2** – osoby mające mniejszą skłonność do moralnego dystansowania się.

Wyniki analizy wariancji pokazują, że wszystkie różnice w poszczególnych formach tendencji do moralnego dystansowania się są statystycznie istotne. Oznacza to, że obydwie wyłonione grupy badanych różnią się istotnie między sobą w zakresie tych zmiennych. Osoby wchodzące w skład skupienia 1 ($N = 102$) mają znacząco większą skłonność do moralnego dystansowania się niż osoby ze skupienia 2 ($N = 142$). Respondenci najbardziej różnią się między sobą w zakresie skłonności do dehumanizacji ofiary, atrybucji winy i zniekształcania negatywnych form zachowania, a najmniej w kwestii tendencji do rozproszenia odpowiedzialności i moralnych usprawiedliwień.

Intencje nieuczciwego zachowania się badanych i braku reakcji na nieuczciwość akademicką (weryfikacja hipotez H2a i H2b)

W celu weryfikacji hipotez H2a oraz H2b dokonano porównania różnic w intencjach nieuczciwego zachowania się badanych podczas studiowania i w dalszej pracy zawodowej oraz reakcji na nieuczciwość akademicką (na nieuczciwe zachowanie się innych studentów) między osobami z obydwu wyróżnionych skupień (o różnym poziomie przejawianej skłonności do moralnego dystansowania się). Wyniki porównania obu grup, dokonanego za pomocą testu t -Studenta, ukazano w tabeli 3.

Tabela 3

Intencje nieuczciwego zachowania się badanych i braku reakcji na nieuczciwość akademicką – wartości t -Studenta dla grup niezależnych (zmienna grupująca: przynależność do skupienia 1 lub 2)

Zmienna zależna	M		t	df	p
	skupienie 1	skupienie 2			
Intencje nieuczciwego zachowania się podczas studiowania i w przyszłej pracy zawodowej	10,31	9,13	2,39	242	0,01
Intencje braku reakcji na nieuczciwość akademicką (na nieuczciwe zachowanie się innych studentów)	11,02	11,92	-2,08	242	0,03

Objaśnienia: **skupienie 1** – osoby mające większą skłonność do moralnego dystansowania się; **skupienie 2** – osoby mające mniejszą skłonność do moralnego dystansowania się; **M** – średnia arytmetyczna; **t** – test t -Studenta; **df** – stopnie swobody; **p** – poziom istotności.

Rezultaty analiz wskazują na statystyczną istotność różnic między średnimi wynikami, uzyskanymi w wyodrębnionych skupieniach (w skupieniach 1 i 2). Oznacza to, że osoby ze skupienia 1 (wykazujące się większą tendencją do moralnego dystansowania się) przejawiają

znacząco wyższe intencje nieuczciwego zachowania się podczas studiowania oraz w dalszej pracy zawodowej niż osoby ze skupienia 2 (mające niższą tendencję do moralnego dystansowania się). Na tej podstawie można przyjąć postawioną hipotezę H2a.

Istotne statystycznie różnice dotyczą też intencji braku reakcji na nieuczciwość akademicką (na nieuczciwe zachowanie się innych studentów). Okazało się jednak, że osoby ze skupienia 2 (o niższej skłonności do moralnego dystansowania się) mają znacząco wyższe od osób ze skupienia 1 intencje braku reakcji na nieuczciwość akademicką (na nieuczciwe zachowanie się innych studentów), co oznacza, że mamy do czynienia ze zjawiskiem odwrotnym niż zakładane w hipotezie H2b. Hipotezę H2b należy zatem odrzucić.

Wyniki przeprowadzonego badania pozwoliły więc na przyjęcie hipotez H1 i H2a, nie potwierdziły natomiast hipotezy H2b.

Podsumowanie wyników i wnioski

Celem przeprowadzonego badania było zweryfikowanie występowania zróżnicowania pod względem tendencji do moralnego dystansowania się wśród studentów oraz określenie ewentualnych różnic w intencji nieuczciwych zachowań i reakcji na nieuczciwe zachowania innych u osób o różnym poziomie tej tendencji. W świetle otrzymanych wyników moralne dystansowanie się stanowi obiecujący konstrukt wyjaśniający psychologiczne mechanizmy podejmowania zachowań nieetycznych, reakcji na nie oraz możliwą podstawę teoretyczną do tworzenia interwencji i programów nakierowanych na rozwój moralny.

Otrzymane wyniki potwierdziły występowanie różnic między studentami w poziomie moralnego dystansowania się, które okazały się największe w zakresie poznawczej rekonstrukcji percepcji ofiary zachowań nieetycznych (dehumanizacja ofiary, atrybucja winy) oraz konsekwencji podejmowania tego typu działań (zniekształcanie negatywnych form zachowania). Fakt ten potwierdza postulowaną teoretycznie skłonność jednostek do zróżnicowanego stopnia korzystania z mechanizmów moralnego dystansowania się i przydatność omawianego konstruktu w analizach podejmowania zachowań niemoralnych.

Wyniki badań pozwoliły także na potwierdzenie występowania różnic w intencjach nieuczciwego zachowania się podczas studiowania i w przyszłej pracy zawodowej między osobami cechującymi się różnym poziomem moralnego dystansowania się. Oznacza to, że wśród osób o wysokim poziomie moralnego dystansowania się skłonność do podejmowania niedozwolonych praktyk, takich jak ściąganie czy plagiatowanie, jest większa nie tylko w trakcie studiowania, lecz także po

zakończeniu edukacji i rozpoczęciu pracy zawodowej. Jak podkreśla Albert Bandura⁴⁵, stosowanie mechanizmów moralnego dystansowania się osłabia stopniowo system samoregulacji; wielokrotne stosowanie mechanizmu prowadzi do punktu, w którym działania początkowo oceniane jako odrażające mogą być realizowane bez większej trudności. Rutynizowanie dystansowania się potwierdzają badania longitudinalne przeprowadzone na grupie adolescentów, które wskazują na utrwalający się z czasem związek między moralnym dystansowaniem się a skłonnością do agresji i przemocy⁴⁶. Możliwe jest więc, że nieuczciwe zachowania w środowisku akademickim, związane ze stosowaniem przez studentów mechanizmów moralnego dystansowania się, przynoszące nagradzające konsekwencje, przeniosą się do środowiska zawodowego w wyniku zrutynizowania. Wydaje się, że podjęcie interwencji nakierowanych na wzmacnianie systemu samoregulacji już na etapie studiów miałyby istotne znaczenie nie tylko doraźne, lecz także długoterminowe.

Poziom moralnego dystansowania się różnicuje też reakcję na nieuczciwe zachowanie się innych studentów, jednak zależność ta przyjęła kierunek odwrotny od zakładanego. Okazało się bowiem, że wyższą skłonność do braku reakcji na nieuczciwość innych, do milczenia, kiedy jest się świadkiem czyjegoś nieetycznego zachowania, mają osoby o niskim poziomie moralnego dystansowania się. Możliwym wytłumaczeniem takiej zależności jest fakt, że osoby o wysokim i niskim poziomie moralnego dystansowania się stosują odmienne sposoby poznawczej analizy nieuczciwych zachowań innych. Jak pokazują badania Lisy L. Shu, Franceski Gino i Maxa H. Bazermana⁴⁷, poziom moralnego dystansowania się w sytuacji wyobrażania sobie nieuczciwego zachowania innych osób był istotnie niższy od poziomu moralnego dystansowania się w sytuacji wyobrażania sobie własnej nieuczciwości. Ponieważ jednak autorzy nie dokonywali pomiaru moralnego dystansowania się przed zastosowaniem manipulacji, kwestia ta powinna zostać poddana dalszej analizie. Wyniki badań innych autorów⁴⁸ przekonują, że ludzie generalnie czują się bardziej moralni od innych i przejawiają większy rygoryzm moralny wobec innych osób niż wobec samych siebie, jednak

⁴⁵ A. Bandura: *Selective Moral Disengagement in the Exercise of Moral Agency...*

⁴⁶ M. Paciello et al.: *Stability and Change of Moral Disengagement and Its Impact on Aggression and Violence in Late Adolescence*. „Child Development” 2008, vol. 79 (5).

⁴⁷ L.L. Shu, F. Gino, M.H. Bazerman: *Dishonest Deed, Clear Conscience...*

⁴⁸ A. Jordan, B. Monin: *From Sucker to Saint: Moralization in Response to Self-Threat*. „Psychological Science” 2008, vol. 19.

możliwe jest, że osoby różniące się skłonnością do moralnego dystansowania się różnią się także pod względem wskazanych tendencji. Warto byłoby więc podjąć badania, w których dokonano by pomiaru skłonności do moralnego dystansowania się przed pomiarem innych zmiennych.

Uzyskane przez nas wyniki badań można także tłumaczyć faktem, że zredukowanie prospołeczności i poczucia winy charakterystyczne dla osób o wysokim poziomie moralnego dystansowania się ułatwia im podjęcie decyzji o stanowczej i potępiającej reakcji na nieuczciwość innych osób⁴⁹. Możliwe również, że decyzja o reagowaniu na nieuczciwość innych wśród osób o wysokim poziomie moralnego dystansowania się związana jest z wykazanim w badaniach związkiem tej tendencji z wysokim poziomem relatywizmu oraz niskim poziomem idealizmu moralnego⁵⁰. Wskazane zależności wymagają jednak potwierdzenia w toku dalszych analiz. Prawdopodobne wydaje się także, że na generalnie wysoką skłonność badanych do braku reakcji na nieuczciwość innych studentów ($M = 13,41$, przy rozpiętości 5–15) wpływ mają specyficzne warunki kulturowe. Jak pokazują bowiem badania, studenci z krajów Europy Wschodniej, w których gospodarka ma charakter przejściowy, w wyższym stopniu niż studenci ze Stanów Zjednoczonych przekonani są, że oszustwa akademickie nie są etycznie złe, postrzegają je wręcz jako społecznie akceptowalne⁵¹. Polscy studenci w wyższym stopniu niż amerykańscy są również skłonni traktować nieuczciwe zachowanie akademickie jako sposób radzenia sobie z systemem edukacji oraz postrzegać wykładowców jako odpowiedzialnych za stworzenie warunków uniemożliwiających oszustwa⁵². Możliwe jednak, że na relację pomiędzy zmiennymi wpłynął w tym wypadku charakter grupy badawczej, której większość stanowiły kobiety. Badania Michała Krawczyka⁵³ ujawniły, że kobiety częściej niż mężczyźni dzielą się swoimi odpowiedziami podczas egzaminów, pozwalając tym samym innym na oszustwo, co tłumaczone jest przejawianiem przez kobiety etyki troski, zwróconej ku wartościom interpersonalnym. Aby przekonać się, czy w przypadku przeprowadzonych badań płeć ma znaczenie, w przyszłości należałoby podjąć badania na próbie o zwiększonym udziale płci męskiej.

⁴⁹ A. Bandura et al.: *Mechanisms of Moral Disengagement in the Exercise of Moral Agency...*

⁵⁰ C. Moore et al.: *Why Employees Do Bad Things...*

⁵¹ P. Grimes: *Dishonesty in Academics and Business: A Cross-Cultural Evaluation of Student Attitudes*. „Journal of Business Ethics” 2004, vol. 49.

⁵² R. Lupton, K. Chapman, J. Weiss: *A Cross-National Exploration of Business Students' Attitudes, Perceptions, and Tendencies Toward Academic Dishonesty*. „Journal of Education for Business” 2000, vol. 75.

⁵³ M. Krawczyk: *Sex, Morals and Exam Cheating*. „Working Papers” 2012, vol. 75 (9).

W badaniach poświęconych znaczeniu moralnego dystansowania się dla podejmowania nieuczciwych działań warto też skupić się na pogłębieniu wiedzy na temat jego teoretycznych podstaw, między innymi związków tej skłonności z innymi cechami psychologicznymi (na przykład psychopatią) i z kontekstem sytuacyjnym (znaczenie może mieć na przykład to, że istnieje szansa bycia złapanym) oraz możliwości tworzenia praktycznych oddziaływań z wykorzystaniem tej zmiennej, między innymi poprzez sprawdzenie podatności na manipulację skłonnością do moralnego dystansowania się.

Praktycznym postulatem wynikającym z przeprowadzonych przez nas badań jest uświadomienie osobom tworzącym programy profilaktyczne, których celem jest zapobieganie nieuczciwemu zachowaniu się studentów, złożoności i wielości czynników oraz mechanizmów psychologicznych mających znaczenie dla tego zjawiska. Istotna wydaje się bowiem konieczność opracowania odmiennych form oddziaływania skierowanych do osób o różnej skłonności do moralnego dystansowania się.

Bibliografia

- Antonowicz P., Szarmach Ł.: *Teoria i praktyka funkcjonowania piramidy finansowej versus studium przypadku upadłości Amber Gold Sp. z o.o.* „Zarządzanie i Finanse” 2013, nr 11 (1).
- Aquino K. et al.: *A Grottesque and Dark Beauty: How Moral Identity and Mechanisms of Moral Disengagement Influence Cognitive and Emotional Reactions to War.* „Journal of Experimental Social Psychology” 2007, vol. 43.
- Bandura A.: *Moral Disengagement in the Preparation of Inhumanities.* „Personal and Social Psychology Review” 1999, vol. 3.
- Bandura A.: *Selective Activation and Disengagement of Moral Control.* „Journal of Social Issues” 1990, vol. 46.
- Bandura A.: *Selective Moral Disengagement in the Exercise of Moral Agency.* „Journal of Moral Education” 2002, vol. 31 (2).
- Bandura A.: *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1986.
- Bandura A. et al.: *Mechanisms of Moral Disengagement in the Exercise of Moral Agency.* „Journal of Personality and Social Psychology” 1996, vol. 71.
- Beasley E.: *Students Reported for Cheating Explain What They Think Would Have Stopped Them.* „Ethics & Behavior” 2014, vol. 24 (3).
- Beck L., Ajzen I.: *Predicting Dishonest Actions Using the Theory of Planned Behavior.* „Journal of Research in Personality” 1991, vol. 25.

- Bernardi R. et al.: *Examining the Decision Process of Students' Cheating Behavior: An Empirical Study*. „Journal of Business Ethics” 2004, vol. 50.
- Błachnio A.: *Psychologia zdrady*. Warszawa: Difin, 2008.
- Boardley I., Kavussanu M.: *Development and Validation of the Moral Disengagement in Sport Scale*. „Journal of Sport & Exercise Psychology” 2007, vol. 29.
- Brislin R.: *The Wording and Translation of Research Instruments*. In: *Field Methods in Cross-Cultural Research*. Eds. W. Lonner, J. Berry. Newbury Park: Sage, 1986.
- Chudzicka-Czupała A.: *Etyczne zachowanie się człowieka w organizacji*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2013.
- Chudzicka-Czupała A.: *Filozofia moralna a akceptacja przejawów nieuczciwości akademickiej przez studentów uczelni wyższych*. „Czasopismo Psychologiczne” 2014, nr 20 (1).
- Chudzicka-Czupała A.: *Psychological and Moral Determinants in Accepting Cheating and Plagiarism Among University Students in Poland*. „Polish Journal of Applied Psychology” 2014, vol. 12 (1).
- Detert J., Treviño L., Sweitzer V.: *Moral Disengagement in Ethical Decision Making: A Study of Antecedents and Outcomes*. „Journal of Applied Psychology” 2008, vol. 93.
- Farnese M. et al.: *Cheating Behaviors in Academic Context: Does Academic Moral Disengagement Matter?* „Procedia – Social and Behavioral Sciences” 2011, vol. 29.
- Górnik-Durose M., Landowska I.: *O etycznych dylematach przy stawianiu pierwszych kroków w pracy naukowej – magistranci wobec plagiatowania*. W: *Człowiek wobec wartości etycznych. Badania i praktyka*. Red. A. Chudzicka-Czupała. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2013.
- Grimes P.: *Dishonesty in Academics and Business: A Cross-Cultural Evaluation of Student Attitudes*. „Journal of Business Ethics” 2004, vol. 49.
- Gromkowska-Melosik A.: *Ściąg, plagiaty, fałszywe dyplomy. Studium z socjopatologii edukacji*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2007.
- Harding T. et al.: *The Theory of Planned Behavior as a Model of Academic Dishonesty in Engineering and Humanities Undergraduates*. „Ethics & Behavior” 2007, vol. 17 (3).
- Hill T., Lewicki P.: *Statistics: Methods and Applications*. Tulsa, OK: StatSoft, 2007.
- Hohol M., Kwiatek Ł.: *Wewnętrzny kompas*. „Charaktery” 2014, nr 5.

- Jensen L. et al.: *It's Wrong, but Everybody Does It: Academic Dishonesty Among High School and College Students*. „Contemporary Educational Psychology” 2002, vol. 27 (2).
- Jordan A., Monin B.: *From Sucker to Saint: Moralization in Response to Self-Threat*. „Psychological Science” 2008, vol. 19.
- Krawczyk M.: *Sex, Morals and Exam Cheating*. „Working Papers” 2012, vol. 75 (9).
- Lupton R., Chapman K., Weiss J.: *A Cross-National Exploration of Business Students' Attitudes, Perceptions, and Tendencies Toward Academic Dishonesty*. „Journal of Education for Business” 2000, vol. 75.
- Malinowski C.I., Smith Ch.P.: *Moral Reasoning and Moral Conduct: An Investigation Prompted by Kohlberg's Theory*. „Journal of Personality and Social Psychology” 1985, vol. 49.
- McCabe D.L.: *McCabe's Academic Integrity Survey Report*. http://www.depts.ttu.edu/provost/qep/docs/McCabe_Academic_Integrity_Report_Cover.pdf [20.04.2014].
- McCabe D.L., Treviño L.K.: *Individual and Contextual Influences on Academic Dishonesty: A Multicampus Investigation*. „Research in Higher Education” 1997, vol. 38 (3).
- McCabe D., Treviño L., Butterfield K.: *Cheating in Academic Institutions: A Decade of Research*. „Ethics and Behavior” 2001, vol. 11 (3).
- Moore C. et al.: *Why Employees Do Bad Things: Moral Disengagement and Unethical Organizational Behavior*. „Personnel Psychology” 2012, vol. 65 (1).
- Murdock T.B., Anderman E.M.: *Motivational Perspectives on Student Cheating: Toward an Integrated Model of Academic Dishonesty*. „Educational Psychologist” 2006, vol. 41 (3).
- Nonis S., Swift C.: *An Examination of the Relationship Between Academic Dishonesty and Workplace Dishonesty: A Multicampus Investigation*. „Journal of Education for Business” 2001, vol. 77 (2).
- Ogunfowora B., Bourdage J., Nguyen B.: *An Exploration of the Dishonest Side of Self-Monitoring: Links to Moral Disengagement and Unethical Business Decision Making*. „European Journal of Personality” 2013, vol. 27 (6).
- Osofsky M., Bandura A., Zimbardo Ph.: *The Role of Moral Disengagement in the Execution Process*. „Law and Human Behavior” 2005, vol. 29.
- Paciello M. et al.: *Stability and Change of Moral Disengagement and Its Impact on Aggression and Violence in Late Adolescence*. „Child Development” 2008, vol. 79 (5).

- Shu L.L., Gino F., Bazerman M.H.: *Dishonest Deed, Clear Conscience: When Cheating Leads to Moral Disengagement and Motivated Forgetting*. „Personality and Social Psychology Bulletin” 2011, vol. 37 (3).
- StatSoft Inc.: *Electronic statistics textbook*. Tulsa, OK: StatSoft, 2012.
- White J., Bandura A., Bero L.: *Moral Disengagement in the Corporate World*. „Accountability in Research” 2009, vol. 16.
- Vrbová J.: *Jak a kdy záci omlouvají své špatné chování ve škole: role morálního vyvážení se a neutralizace v kontextu školního podvádění starsích záku*. „Ceskoslovenska Psychologie” 2014, č. 58 (5).
- Zdybek P., Walczak R., Zdybek M.: *Historia zwykłego oszustwa. Nieuczciwość akademicka widziana oczami studentów psychologii*. „Psychologia Społeczna” 2012, nr 73 (22).

Agata Chudzicka-Czupała, Lidia Baran

Students' Moral Disengagement and Their Intentions for Dishonest Behaviour and Reaction to Academic Dishonesty of Others

Summary: The article discusses the role of mechanism of moral disengagement in the context of moral behaviour intents. A sample of 244 university students from Silesia participated. The analyses are conducted in the context of the tendency towards different forms of moral disengagement. The results demonstrate that students of different moral disengagement level differ in terms of intentions for dishonest behaviour at the university and in the future work and in their reaction for academic dishonesty of others. The direction of the future research was shown.

Key words: moral disengagement, academic dishonesty, morality

Agata Chudzicka-Czupała, Lidia Baran

Psychologische Mechanismen der Moralität Die Tendenz zur moralischen Distanzierung der Studenten in bezug auf die Neigung zum unehrlichen Verhalten und der Reaktion auf die akademische Unehrlichkeit der anderen

Zusammenfassung: Der Beitrag handelt von der Rolle des Moralischendistanzierungsmechanismus bei der Bildung der Neigung zum unehrlichen Verhalten und der Reaktion auf die akademische Unehrlichkeit der anderen. Die Ergebnisse der Forschung basieren auf einer Probe von 244 schlesischen Hochschulstudenten. Die Analyse bezieht sich auf die von den Studenten manifestierten Tendenz, verschiedene Formen der moralische Distanzierung einzusetzen. Die Ergebnisse zeigen den Unterschied in der Neigung zum unehrlichen Verhalten in der Hochschule und in der beruflichen Zukunft und der Neigung zur spezi-

fischen Reaktion auf akademische Unehrllichkeit zwischen Studenten , die sich voneinander in Bezug auf die Tendenz zur moralischen Distanzierung unterscheiden. Der Artikel zeigt auch Richtungen für die zukünftige Forschung.

Schlüsselwörter: moralische Distanzierung, akademische Unehrllichkeit, Moralität



Petr Juříček

Vysoká škola Karla Engliše, Brno

Specifika institucionálního zacházení s mladými dospělými v podmínkách výkonu trestu odnětí svobody*

Úvod

Sociálně deviantní projevy chování mládeže včetně kriminálního jednání jsou problematikou, jež dnešní moderní, dynamická společnost vnímá velice citlivě. Důvodem je zvýšená obava vlastního ohrožení z případné psychické i duševní újmy. Práce řady autorů¹ se typicky zabývají více či méně etiologií a hledáním příčin **sociálně deviantního (delikventního) jednání mladých** a jsou zpravidla zkoumány v prostředí školy či výchovných ústavů pro mládež a bývají často uchopeny z různých metodologických přístupů².

* Tato studie je výstupem z grantu P408/11/0395 financovaného Grantovou agenturou České republiky, jíž autor tímto děkuje za finanční podporu výzkumu problematiky privatizace bezpečnosti. Privatizace bezpečnosti: Role aktérů privátního sektoru v reakcích na současné bezpečnostní hrozby.

¹ M. B a r t o ň o v á, M. V í t k o v á: *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami* V. Brno: Masarykova univerzita, 2011; V. Č e r n í k o v á: *Sociální ochrana. Terciární prevence, její možnosti a limity*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2008; A. M a r e š o v á: *K diskuzi o snížení věkové hranice trestní odpovědnosti v ČR a uplatňování alternativních trestů a opatření u delikventních dětí a mladistvých*. „Trestní právo“ 1997, roč. 2, č. 1; J. P. M u r r a y: *Children and Television Violence*. „The Kansas Journal of Law and Public Policy“ 1995, Spring; L. S i e g e l, J. S e n n a: *Juvenile Delinquency: Theory, Practice and Law*. St. Paul: West, 1988; W. W. S z c z e s n y: *Zarys resocjalizacji z elementami patologii społecznej i profilaktyki*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak“, 2003, atd.

² Viz. H. T a r r y, N. E m l e r: *Attitude, Values and Moral Reasoning as Predictors of Delinquency*. „British Journal of Developmental Psychology“ 2007, vol. 25(2).

Na řešení vzrůstající křivky charakterizující recidivitu u mladých pachatelů se podílí i česká vězeňská služba prostřednictvím programů zacházení pro mladistvé a mladé vězně, které s sebou nesou určitá **specifika** zacházení ve výkonu trestu odnětí svobody (dále jen „VTOS“). Realizované programy u mladých vězňených jsou založeny především na jejich přípravě k budoucímu povolání, které spočívají v dosažení odpovídajícího stupně vzdělání. Jejich cílem je absolvování povinné školní docházky a následného dovršení učňovského stupně vzdělání či rekvalifikace, která je realizována výhradně denním studiem. Při stanovení obsahu programu zacházení s mladistvým se vždy sleduje zabezpečení jeho pracovní kvalifikace v návaznosti na zajištění soběstačného života. Doplňujícími částmi programů jsou pak formy sekundárního vzdělávání a návštěva zájmových aktivit, které podporují jeho rozvoj a dovednosti. Velký důraz je kladen na základní sebeobslužné aktivity (vaření, praní, žehlení či udržování standardních hygienických návyků) či na maximální podporu rodinných vazeb na blízkou rodinu formou korespondenčního či návštěvního kontaktu.

Při bilancování počtu odborných textů, které vycházejí přímo z prostředí VTOS, lze zjistit, že současná analýza českých podmínek v této oblasti zcela absentuje. O konfrontaci teoretických závěrů přímo v podmínkách věznění se dosud pokusila pouze autorka Nedbálková³, která se zabývala otázkami intimních vztahů uvnitř vězení a problematikou genderových aspektů systému, nebo lze nalézt autory Dirgu a Hasmanovou Marhánkovou⁴, kteří ve svém kvalitativním výzkumu analyzovali vliv vězeňského prostředí s akcentem na zaměstnance věznice (dozorce).

Předložený text je možné považovat za výjimečný, neboť paralelně využívá teoretická a empirická zjištění, která vycházejí z přímého zkoumání mezi vězňenými osobami. Právě zachycení reálných (objektivních) podmínek představuje přidanou hodnotu příspěvku, což je pochopitelné, neboť vzhledem k bezpečnostní charakteristice zkoumaného prostředí věznice nejsou pro výzkumníky a badatele z řad akademické obce běžně dostupné.

Text je zaměřen na vývoj a stručný náhled do problému kriminality mladé generace (struktury a dynamiky trestných činů) a objasňuje sou-

(On-line). K dispozici: EBSCOhost [11.04.2010]; A. E d w a r d s, Ch. A l l e: *Values Clarification Used as Intervention for Urban, Delinquent, Pregnant Adolescents and Young Mothers*. „Journal of Human Behavior in the Social Environment“ 2008, vol. 18, issue 1. (On-line). K dispozici na EBSCOhost [13.04.2010]; J. P e t e r s i - l i a: *When Prisoners Come Home: Parole and Prisoner Reentry*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

³ K. N e d b á l k o v á: *Spoutaná Rozkoš: (re)produkce genderu a sexuality v ženské věznici*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2006.

⁴ L. D i r g a, J. H a s m a n o v á M a r h á n k o v á: *Nejasné vztahy moci – vězení očima českých dozorců*. „Sociologický časopis/Czech Sociological Review“ 2014, vol. 50, no. 1.

časný fenomén vzrůstající recidivity těchto pachatelů. Hlavní cíl výzkumu tvoří analýza změn v hodnotové hierarchii mladých dospělých vězňů, prostřednictvím které hodnotím pozitivní či negativní dopad programů zacházení realizovaných v podmínkách VTOS. Přínos celého textu představují zjištěné poznatky z vnímání vybraných hodnot, charakterizující dílčí hodnotové orientace, současně text nabízí návrh změn v oblasti zacházení, které povedou ke zvýšení kvality odborného zacházení, jež má vliv na další trestnou činnost **mladých pachatelů trestných činů**.

Kriminalita jako důsledek sociální deviace

V každé společnosti se najde osoba či skupiny osob, jejichž chování je odlišné od chování ostatních, vyznačuje se určitými **sociálně-deviantními znaky** a zpravidla přechází do jednání porušujícího normy trestního práva. Současné teorie v českém prostředí hovoří o dvou základních přístupech k dané problematice, tedy o **normativním pojetí** (teorie napětí a anomie, sociální dezorganizace, sociální kontroly či racionální volby) a **reaktivním pojetí** (teorie konfliktu, labelingu) **sociální deviace**⁵.

Za základ diskuze o normativních teoriích zabývajících se sociálními deviacemi je možné považovat teorii napětí a anomie (Strain and Anomie Theory), jejíž základy položil Robert King Merton. Autor vychází z charakteristiky moderní průmyslové společnosti, která se vyznačuje specializovanou dělbou práce a diferenciací pracovních rolí, což má za následek oslabení kolektivního vědomí a nárůst deviantního chování. Rozvíjí tak myšlenku reakcí na konflikt mezi hodnotami, které společnost hlásá, a omezenými prostředky k jejich dosažení (konformita, inovace, ritualismus, únik a rebelie), kterými dochází k „destabilizaci, oslabování sociálně regulativního systému a následnému rozvoji anomie“⁶ a v návaznosti na nedostatečnou sociální kontrolu nad pudovými potřebami člověka začíná deviantní fungování sociálních struktur. Jedinci se mohou zachovat inovativním způsobem, přičemž k dosažení kulturního cíle, s kterým se ztotožňují, začnou používat **nelegitimní** prostředky. Použité prostředky jsou mnohokrát účinnější a navozují vnější zdání úspěchu⁷. Rozsah ino-

⁵ Srov. G. Bridges, S. Desmond: *Deviance Theories*. In: *Encyclopedia of Sociology*. Eds. E. Borgatta, R. Montgomeryová. New York: Macmillan, 2000; M. Clinard, R. Meier: *Sociology of Deviant Behavior*. Belmont: Wadsworth-Thompson, 2008; S. Messner, R. Rosenfeld: *Crime and the American Dream*. Belmont: Wadsworth, 2007.

⁶ R.K. Merton: *Studie ze sociologické teorie*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2000, s. 137–138.

⁷ Ibidem.

vativního jednání určuje stupeň anomie ve společnosti. Určité inovativní jednání je v dané společnosti žádoucí, přestože ji neposouvá vpřed a nemá na společnost významný pokrokový dopad⁸. Rituální způsob spočívá v odmítnutí kulturních cílů společnosti (retrealismus), ale za současné akceptace legitimních prostředků k jejich dosažení⁹. „Retrealismus reprezentuje odmítnutí cílů a prostředků odklonem od tradičních společností bez snahy o jakoukoliv konstrukční společenskou změnu¹⁰. Merton¹¹ zde uvádí příklady tzv. vydeděnců společnosti reprezentující rebelantský přístup, pro který je typické odmítnutí existující společenské struktury a snaha o vytvoření struktury nové. Současně odmítají legitimní prostředky k dosažení cílů společnosti, pro které je typické nejen odmítání kulturních cílů společnosti, ale běžně akceptovatelné prostředky k dosažení cílů nahrazují jinými, které aktivně využívají¹². Merton poukazuje také na latentní funkci určitého sociálního jednání, tedy na důsledek způsobující nefunkčnost systému, který byl zamýšlený. Jako představitel strukturálního funkcionalismu viděl příčinu deviantního jednání ve společenské struktuře, která neumožňuje všem lidem, aby dosahovali společensky stanovených cílů. Podle Mertona je zdrojem deviace nedostatek symetrie mezi kulturními hodnotami a sociálními normami chování. Zatímco z kulturních hodnot pocházejí kulturně schvalované cíle, sociální normy jsou sociálně schvalované způsoby (prostředky) k dosahování těchto cílů. Jádrem Mertonovy teorie spočívá v poznání, že zatímco hodnoty a kulturní cíle z nich odvozené (např. získat peníze) platí univerzálně pro všechny, prostředky k jejich legitimnímu a legálnímu dosažení jsou partikulární. To znamená, že je má k dispozici pouze někdo, protože jsou ve společnosti rozděleny nerovnoměrně. Ve společnosti se potom může nacházet mnoho lidí, kteří jsou povzbuzováni hodnotovým vzorcem společnosti k tomu, aby hromadili bohatství, ale současně jsou jim uzavřeny sociálně přijatelné způsoby, jak toho dosáhnout, protože mají na příklad nízké vzdělání, nízký příjem apod. Jedinec v takové společnosti je tak sice motivován k dosahování kulturně předepsaných cílů, jeho šance dosáhnout jich legální cestou jsou však limitovány. Z druhé strany ovšem bez konformity není možné udržet stabilitu systému. „O společnosti můžeme mluvit ve skutečnosti jediné díky tomu, že se chování zpravidla orientuje směrem k základním hodnotám společnosti. Jestliže neexistuje žádný depozitář hodnot sdílených jedinci, nacházejícími se ve vzájemné interakci, jsou zde pouze sociální

⁸ G. M u n k o v á: *Sociální deviace*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - nakladatelství Karolinum, 2001.

⁹ J. J a n d o u r e k: *Sociologický slovník*. Praha: Portál, 2001.

¹⁰ G. M u n k o v á: *Sociální deviace...*

¹¹ R. K. M e r t o n: *Studie ze sociologické teorie...*

¹² *Ibidem*.

vztahy, nikoliv však společnost¹³. Zločinnost se tak stává jakýmsi podivným mobilním žebříkem. Přemrštěný kulturní důraz na peněžní úspěch pro všechny a sociální struktura, která omezuje možnost použít legitimní prostředky, vyvolávají tendenci uchýlovat se k novátorským praktikám. Tyto praktiky jsou vnímány jako forma chování nedokonale socializovaných jedinců, kteří se chtějí oprostít od zavedených institucionalizovaných prostředků, ale zároveň si chtějí podržet kulturní hodnotu úspěchu. Jednou z nich je únik, který představuje jednání, jímž se člověk vyřazuje ze společnosti proto, že neuznává ani její hodnoty (kulturně stanovené cíle), ani její normy a pravidla. „Lidé s tímto způsobem adaptace jsou přesně řečeno lidmi ve společnosti, nikoliv lidmi společnosti“¹⁴. Vzpoura (rebelie) znamená naopak kolektivní způsob adaptace. „Tato adaptace vede lidi ven ze sociální struktury, k plánování a snaze o nastolení nové sociální struktury, tzn. značně pozměněné“¹⁵. Rebelie tedy neznamená jenom odmítnutí existujících kulturních cílů a prostředků k jejich dosažení, ale také snahu nahradit je alternativními cíli a prostředky¹⁶.

Z Mertonovy teorie vychází např. český autor Michal Hřčka, který rozlišuje dva základní teoretické pohledy. Za sociální deviaci z pohledu normativního považuje jednání, které porušuje určitou konkrétní normu. Nejedná se o porušování norem právních anebo morálních, ale jakékoliv normativní porušení systému. Druhým přístupem je sociální reakce, která může vést k porušení normy. Může se jevit, že **sociální deviace** je ztotožňována s opakem normality, tedy s **abnormalitou**. Deviace se vyznačuje porušením sociální normy, přičemž při abnormalitě k jejímu narušení nemusí dojít. „Deviace je v obecném pojetí chápána jako jakákoliv odchylka od normální struktury či funkce a může se vyskytovat u kteréhokoliv jevu v přírodě nebo společnosti“¹⁷. Sociální deviaci představuje pojem používaný v sociologii pro označení opaku konformního jednání, ke kterému dochází výhradně v lidské společnosti, protože „sociální deviace jsou ty, které mají význam v sociálních interakcích a vztazích“¹⁸. Podle autorky Urbanové se jedná o „odchylku od očekávaného standardizovaného a institucionalizovaného jednání, které předepisuje sociální norma platná v určitém sociálním útvaru“¹⁹. **Sociální norma** pak představuje kulturní a časově podmíněné verbalizované pravidlo lidského jednání,

¹³ Ibidem, s. 147.

¹⁴ Ibidem, s. 166.

¹⁵ Ibidem, s. 170.

¹⁶ Ibidem.

¹⁷ M. H ř č k a: *Sociální deviace*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2001, s. 1.

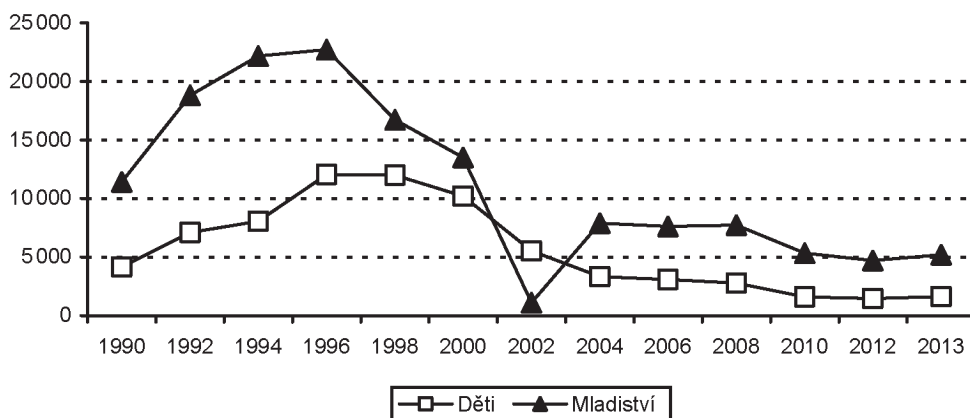
¹⁸ Ibidem, s. 17.

¹⁹ M. U r b a n o v á: *Systémy sociální kontroly a právo*. Plzeň: Aleš Čenek, 2006, s. 81.

keré je v daném kontextu široce sdíleno a je považováno za přijatelné k naplňování hodnot uznávaných společností²⁰.

Dynamika kriminality mládeže v ČR

Kriminalita mládeže v České republice s sebou nese určité charakteristické rysy a pro její výzkum je klíčové analyzovat **dynamiku vývoje** a vzhledem ke komplexnímu posouzení také **recidivitu**²¹. Od roku 1990 do současnosti došlo v České republice k prudkému nárůstu kriminality až téměř čtyřnásobně (Graf 1).



Graf 1. Dynamika kriminality mládeže na území ČR

Zdroj: Statistický výkaz Policejního prezidia ČR 2012 s vyjádřením prognózy za rok 2013.

Statistiky Policejního prezidia ČR²² ukazují, že indexy kriminality přepočtené na počty obyvatel se v uvedených letech s počty skutků spáchaných na našem území příliš neliší. Plynule dochází k poklesu tohoto indexu, i když ne v tak výrazných intervalech jako v rozsahu uváděném v absolutních číslech. Kriminalitu mládeže tak můžeme hodnotit **vysokým stupněm latence**. Podle Válkové a Kuchty²³ zaznamenáváme u méně závažných, bagatelních deliktů určitou toleranci společnosti k této trestné činnosti, pokud se jich dopustí právě děti, u kterých jsou tato méně závažná porušení práva považována za vývojově podmíněný jev. U dětí mladších patnácti let

²⁰ L. Urban, J. Dubský, J. Bajura: *Sociální deviace*. 2. rozš. vyd. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2012.

²¹ H. Válková, J. Kuchta: *Základy kriminologie a trestní politiky*. 2. vydání. Praha: C.H. Beck, 2012.

²² Indexy kriminality jsou celosvětově uváděny v přepočtech na 10 000 obyvatel daného věku.

²³ H. Válková, J. Kuchta: *Základy kriminologie a trestní politiky...*

se ve značné míře objevuje majetková kriminalita (což kopíruje strukturu kriminality jako takové i u dospělé populace), navíc dominují delikty, které z hlediska nenaplnění znaků skutkové podstaty, či výše škody²⁴ nejsou postižitelné. U mladistvých delikventů je patrný vyšší podíl krádeží vloupáním, krádeží prostých, dále pak loupeže a ublížení na zdraví. Podle Válkové a Kuchty²⁵ je, z hlediska rozvoje tzv. **kriminální dráhy** dětského delikventa kriminalita páchaná především dětmi do patnácti let charakteristická svým tzv. **epizodickým charakterem**. Vysvětlení tohoto jevu nabízí Firsťová: „V období dospívání dochází k psychosociálnímu zrání jedince, což bývá někdy dáváno do souvislosti s jistým opouštěním kriminální dráhy. Na výrazný pokles kriminality je pak poukazováno před dovršením třicátého roku věku.“²⁶ Právě s tímto věkem je některými odborníky spojováno završení období tzv. mladého dospělého, kdy se zdůrazňují individuality psychosociálního zrání osobnosti, jež s kriminalitou úzce souvisí. Kulminacím rokem se v tomto ohledu stává (opět dle statistik) dvacátý rok věku pachatele a poté zaznamenáváme mírný pokles. Obecně lze tedy říci, že právě věk dospívání je možné označit z hlediska rozvoje kriminální dráhy mladého jedince za období velice významné.

Věková křivka pachatelů se liší u jednotlivých druhů trestné činnosti, již se mládež dopouští. „Specifičnost této křivky je ovlivněna především rozsahem trestného činu pohlavního zneužívání, kterého se dopouští ve větší míře skupina pachatelů, jejichž věk se pohybuje právě kolem věkové hranice trestní odpovědnosti, s níž je v ČR spojena také ochrana dětí před sexuálními aktivitami“²⁷. Křivka majetkové kriminality, která má v rámci celkové kriminality největší podíl (v roce 2011 zhruba 42% u dětí a 53 % u mladistvých), kopíruje kriminalitu celkovou. Významné místo ve struktuře této kriminality zastupuje trestný čin loupeže, který svou povahou patří do skupiny násilné kriminality. Loupeže jsou typické právě pro stále mladší pachatele, neboť kriminalita páchaná dětmi zaujímá významné místo (v roce 2012 činil podíl loupeží na celkové kriminalitě dětí do patnácti let věku 9% a u mladistvých 6%)²⁸.

Při srovnání podílu recidivy mládeže (pachatelé do 18 let věku)²⁹ s recidivou dospělých pachatelů jsou již na první pohled vidět jisté rozdíly,

²⁴ Tato výše je stanovena zákonem a odpovídá minimální výši 5000 Kč.

²⁵ H. Válková, J. Kuchta: *Základy kriminologie a trestní politiky...*

²⁶ J. Firsťová: *Zabezpečovací detence pro ochranu společnosti*. „České vězeňství“ 2008, č. 2, s. 23.

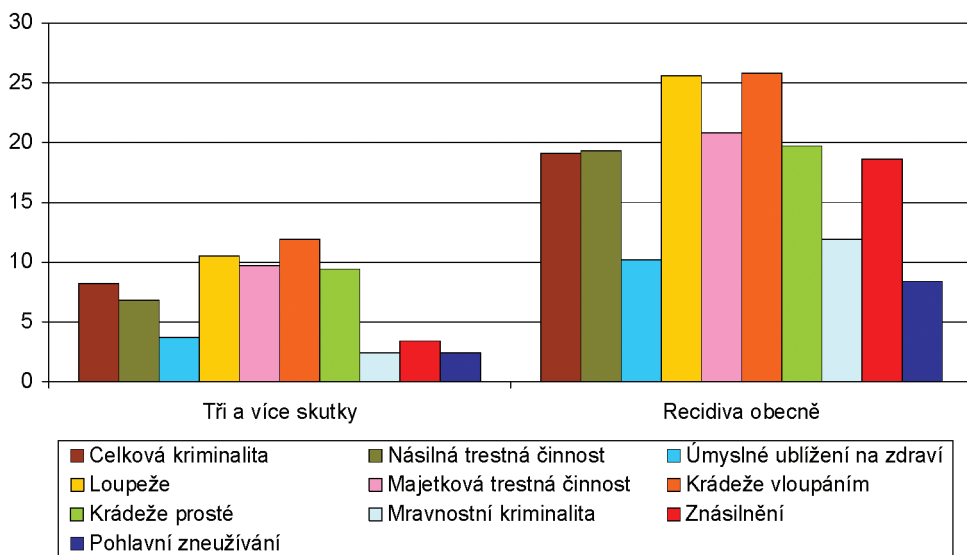
²⁷ Ibidem, s. 23–27. V řadě případů, které jsou následně orgány činnými v trestním řízení kvalifikovány jako trestný čin pohlavního zneužití, se jedná o dobrovolné pohlavní styky mezi dětmi, které hranici „legálního pohlavního styku“ atakují.

²⁸ Statistiky Policejního prezidia ČR za rok 2012.

²⁹ Data jsou uváděna za rok 2011.

neboť recidiva dětí se jeví spíše jako stagnující, zatímco u recidivy dospělých pachatelů je vidět vzestupný trend³⁰.

Ukazuje se, že vyšší míru recidivy ve smyslu spáchání dvou deliktů, lze zaznamenat u trestného činu znásilnění a krádeže vloupáním. Oproti tomu u závažnější formy recidivní trestné činnosti, kdy se pachatel již v minulosti dopustil tří a více deliktů naplňujících znaky trestného činu, se nejvyšší podíl recidivistů objevuje u trestného činu krádeže, vloupání a loupeže (Graf 2).



Graf 2. Recidiva kriminality mládeže

Zdroj: Statistický výkaz Policejního prezidia ČR v roce 2012.

Zacházení s mladými dospělými delikventy

Problémem formy ústavní výchovy zaměřené na mládež se zabývá řada autorů³¹, kteří se snaží o výzkumy v oblasti resocializace v ústavních pod-

³⁰ Statistiky je v této souvislosti nutné vnímat jako neúplné, neboť mnoho protispolečenské činnosti mládeže nenaplnuje znaky skutkové podstaty trestných činů a zůstávají mimo dosah těchto oficiálních statistik.

³¹ J. Whittaker: *Caring for Troubled Children*. San Francisco: Jossey-Bass, 1979; P. Barker. In: *Children in Residential Care: Critical Issues in Treatment*. Eds. Ch.E. Schaefer, A.J. Swanson. New York: Van Nostrand Reinhold, 1993; O. Matoušek: *Potřebujete psychoterapii?* 2. roz. a upravené vyd. Praha: Portál, 1999; A. Stankowski: *Nástin problematiky etopedie a sociální patologie*. Ostrava: PdF OU, 2004; V. Labáth: *Residenciálna starostlivosť*. Bratislava: Občanske združenie Sociálna práca, 2001.

mínkách, snaží se především o redefinici role ústavní výchovy a navrhují efektivní změny celého procesu vzhledem k postupujícímu vývoji. Stan-
kowski k tomuto uvádí: „Nastal čas na realizaci resocializačních cílů podle
vzoru revalorizace deviačního prostředí“³². Tvrdí, že **izolace** nepřizpůsobivé
populace vyžaduje přesvědčení, že resocializaci lze realizovat pouze
v pedagogických podmínkách, kde je vychovávaný jedinec subjektem
odborného působení. Firstová³³ tuto tezi doplňuje, že ústavní výchova je
žádoucí až v případech spáchání závažnějších provinění (zločinů) a recidi-
vní trestné činnosti mladistvých. Aplikace tohoto nejkrajnějšího způsobu
řešení delikvence mládeže v podobě VTOS by mělo být přijímáno jako „ul-
tima ratio“, kdy se jiné prostředky a možnosti zacházení mají účinkem³⁴.

Program zacházení - nástroj reedukačního procesu

Výzkum kriminálního chování³⁵ a zejména provedené studie ke zjišťování
účinnosti intervenčních programů ukázaly³⁶, že princip detekce kom-
plexních rizikových faktorů jako takový k zajištění uspokojivých výsled-
ků nestačí, resp. že stejné faktory mohou působit na různé respondenty
(mladiství, dospělí) různým způsobem. V této souvislosti byl zaveden
tzv. **princip responsivity**, který říká, že by výsledná intervence měla
při své intenzitě a délce odpovídat míře a kvalitě **kriminogenních rizik**
a potřeb, resp. ze statických (*static*) a dynamických (*dynamic*) faktorů³⁷.

³² A. S t a n k o w s k i: *Nástin problematiky etopedie a sociální patologie...*

³³ J. F i r s t o v á: *Kriminalita mládeže jako etopedický problém*. Brno: Masaryko-
va univerzita, 2013.

³⁴ Problematika mladých je upravena zákonem o soudnictví ve věcech mládeže
a stanoví, že tento druh opatření „lze mladistvému uložit pouze tehdy, jestliže s ohle-
dem na okolnosti případu, osobu mladistvého nebo předchozí použitá opatření zjevně
nepostačovalo k dosažení účelu tohoto zákona“ (§ 31 odst. 2 zákona o soudnictví).

³⁵ Srov. D. P. F a r r i n g t o n: *Implications of Criminal Career Research for the Pre-
vention of Offending*. „Journal of Adolescence“ 1990, vol. 13; M. W. L i p s e y: *What
do We Learn from 400 Research Studies on the Effectiveness of Treatment with Juve-
nile Delinquents?* In: *What Works: Reducing Reoffending: Guidelines from Research
and Practice*. Ed. J. M c G u i r e. Chichester, UK: Wiley, 1995; P. G e n d r e a u,
C. G o g g i n: *Principles of Effective Correctional Programming*. „Forum Corrections
Res.“ 1996, vol. 8.

³⁶ Srov. J. M c G u i r e: *A Review of Effective Interventions for Reducing Aggres-
sion and Violence*. „Philosophical Transaction of the Royal Society Bulletin“ 2008;
D. A. A n d r e w s, J. B o n t a: *The Psychology of Criminal Conduct*. 4th. ed. Cincinnati,
OH: Lexis Nexis-Anderson Publishing Co., 2006.

³⁷ Obě skupiny jsou ke kriminálnímu chování v kauzálním vztahu, přičemž
„statické faktory“ (např. věk v době spáchání prvního trestného činu, počet
odsouzení, druh trestů, intenzita páchaní apod.) vycházejí z anamnézy, již se

Prostřednictvím tohoto procesu lze detekovat riziko újmy oběti, rizikové kriminogenní faktory (pravděpodobnost recidivy) a obsahuje zhodnocení responsivity odsouzeného (motivace, sebereflexe, schopnost učení). Primárním účelem analýzy je predikovat pravděpodobnost opakování trestné činnosti odsouzenými, resp. zajistit sběr dostatečného objemu informací o vězňené osobě, aby mohla být identifikována kriminogenní rizika a potřeby, se kterými se pracuje při následném odborném zacházení a na jejichž základě je sestavena odpovídající forma programu zacházení.

Procházková³⁸ definuje tento proces jako souhrn metod a postupů, které tvoří těžiště práce v převýchovných zařízeních (školských i vězeňských), jejichž cílem je resocializace, čili opětovné a úplné zapojení jedince do společnosti. Při užším pohledu můžeme o programu zacházení hovořit jako o komplexním souhrnu pracovních, vzdělávacích, speciálně výchovných (terapeutických) a zájmových aktivit s diferencovaným přístupem, vycházejícím z individuálních podmínek odsouzeného, jehož hlavním cílem je vytvoření předpokladů pro úspěšnou **reintegraci**³⁹. V Evropských vězeňských pravidlech (1996) je zacházení pojato jako obecný pojem, označující veškerá opatření (práci, vzdělávání, sportovní či zájmové aktivity, sebeobslužné činnosti, přípravu na propuštění z vězení a život po něm) přijatá pro uchování zdraví vězňů, jejich sebeúcty, k rozvíjení jejich osobního smyslu pro zodpovědnost, k podpoře postojů a dovedností, jež jim po návratu do společnosti zvýší pravděpodobnost, že povedou soběstačný život v rámci platných zákonů⁴⁰.

V případě **standardních programů zacházení** u mladých dospělých vězňů je odborné zacházení založeno na vzdělávacích a pracovních aktivitách, volnočasových činnostech, které jsou voleny tak, aby odpovídaly vývojovým potřebám mladistvých⁴¹, a důraz je kladen na sociální

udály a jsou neměnné, zatímco **dynamické faktory** (např. finanční situace, zaměstnání, postoje podporující kriminální chování, závislosti, rodinné vztahy a sociální okolí) jsou aktuální, přítomné a lze je ovlivňovat. Vedle toho spolupůsobí i další vlivy (jevy), u nichž byla empiricky prokázána určitá spojitost se spácháním trestného činu (např. nízké sebehodnocení, deprese, úzkost a strach), avšak nikoliv kauzální vztah.

³⁸ M. Procházková, M. Vítková: *Integrativní speciální pedagogika. Integrate školní a sociální*. Brno: Paido, 2004.

³⁹ Srov. J. Sochůrek: *Kapitoly z penologie II. díl*. Liberec: TU Liberec, 2007; S. Fischer: *Etopedie v penitenciární praxi*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2006.

⁴⁰ Zajímavou definici nabízí např. V. Mařádek (*Krize v krizi a její výskyt ve vězeňském prostředí*. „České vězeňství“ 1995, č. 1), který uvádí, že zacházením s vězni rozumíme všechno to, co s nimi ve vězeňských zařízeních děláme, abychom naplnili účel výkonu trestu, a přitom vězňům „neuškodili“.

⁴¹ Srov. § 82 ŘVTOS.

výcvik zaměřený na zvládnutí agresivního chování⁴². Nepostradatelnou doménou je dokončování či zvyšování kvalifikace, posilování hodnoty práce u odsouzeného, získávání pracovních návyků, které jsou nezbytně nutné pro následné uplatnění se na trhu práce. Cílem je mimo jiné zvyšování jejich kulturní a vzdělanostní úrovně, právního vědomí, osvojení si základních společenských zvyklostí, mravních norem a pozitivního formování jejich občanských postojů⁴³. Za hlavní charakteristický rys lze u této formy programů považovat **individuálnost a jedinečnost**. Aby se totiž vězněný jedinec po propuštění úspěšně adaptoval do společnosti (zvláště u dlouhotrvajících trestů), je nutné jej již v době, kterou tráví ve VTOS, dostatečně seznamovat se změnami, které ve společnosti probíhají, aby se nevracel jako člověk dezorientovaný, s vysokou pravděpodobností, že trestnou činnost zopakuje.

Speciálně výchovný program jako experiment

Povaha **speciálně výchovných programů** je proti standardizovaným programům založena na principu **kolektivního plnění**. Jedná se o účelově sestavený soubor skupinových, speciálně výchovných aktivit, který je určen pro cíleně vybranou skupinu vězněných osob, která se vyznačuje (převládajícím) dominantním **patologickým** rysem (např. pachatelé s trestnou činností se sexuálním podtextem, odsouzení s poruchou chování způsobenou dlouhodobým užíváním omamných a psychotropních látek nebo alkoholu či odsouzení se sníženou mentální úrovní).

Pro potřeby výzkumu byla využita forma **experimentálně** sestaveného programu zacházení, s důrazem na **morálně-etické** hledisko, které lze u kategorie mladých dospělých detekovat jako významný rizikový faktor. Vycházel jsem právě z Mertonovy teze⁴⁴, který rozvíjí myšlenku reakcí na konflikt mezi hodnotami, který může vyústit v únik až rebelii, pro kterou je typické odmítání kulturních cílů společnosti. Běžně akceptovatelné prostředky k dosažení cílů jsou nahrazovány jinými, jsou aktivně využívány.

Uvedený program spočíval v **modifikaci psychosociálního výcviku** zaměřeného nejen na znalost společensky žádoucích norem chování, ale především na nácvik konkrétních dovedností při jednání a komunikaci s okolím, přičemž měl přispět k lepší orientaci v mezilidských vztazích. Cílem metody tzv. **společenské rehabilitace** bylo usměrnit značně deformované sociálně-společenské chování jednotlivců. Při sestavování

⁴² Např. trénink sebeovládání či způsoby uvolňování napětí.

⁴³ Srov. A. Fábry: *Penológia*. Bratislava: Eurokódex, s.r.o., 2009.

⁴⁴ R.K. Merton: *Studie ze sociologické teorie...*

programu jsem vycházel ze studie autora Slomka⁴⁵, který při hodnocení efektivity zacházení využil jako edukativní prostředek formu **simulačních her**, které vedou k dodržování pravidel, mají zásadní dopad na jednotlivé dispozice jedince, učí sebeovládání, včetně zvládnutí afektivních projevů a výrazně stimulují motivační impulsy pro pěstování klíčových morálních vlastností⁴⁶.

Analýza reedukačního procesu prostřednictvím změn v hodnotovém žebříčku

Pro posouzení dopadů programů zacházení prostřednictvím změn životních hodnot v průběhu VTOS jsem byl inspirován autorem Parsonsem⁴⁷, který považuje **hodnotovou orientaci** za více či méně souvislý a stabilní systém hodnot (řád) regulující a usměrňující chování jednotlivce, který je charakteristický svou uspořádaností, vycházející z hodnotového vzorce jedince, sociální skupiny nebo společnosti.

Při koncipování výzkumného šetření jsem byl inspirován Brezinkou⁴⁸ a Švarcovou⁴⁹, kteří tvrdí, že hodnotová orientace charakterizuje **nejobecnější postoje, životní styl a morálku každého v dané společenské kultuře**. Z tohoto závěru lze usuzovat, že na základě projevených změn (pozitivních i negativních) v hodnotovém žebříčku lze predikovat dopad (vliv) dlouhodobého působení na jednotlivce, čímž programy zacházení ve výkonu trestu bezesporu jsou.

Sak⁵⁰ k tomuto uvádí: „Preference jednotlivých hodnot však nejsou rozloženy v souboru nahodile, bez vzájemných souvislostí mezi jednotlivými hodnotami“. Sak⁵¹ při tvorbě základních hodnotových orientací předpokládal, že hodnotový systém jedince, skupin či generací je vnitřně konzistentní, má svou systémovou logiku, vycházející z hodnotové orientace subjektu (Tabulka 1).

⁴⁵ Z. S l o m e k: *Speciální pedagogika – Etopedie*. České Budějovice: Zdravotně sociální fakulta JČ univerzity, 2006.

⁴⁶ Významně jsem v tomto kontextu uplatňoval efekt *disinhibice*, při které se pomocí četného opakování určitého jevu vyvolává odpovídající změna v chování pozorovatelů a společně s tím se zvyšuje úroveň žádoucích reakcí na jednotlivě volené podněty.

⁴⁷ T. P a r s o n s et al.: *The Social System*. London: Routledge and Kegan Paul Ltd., 1991.

⁴⁸ W. B r e z i n k a: *Filozofické základy výchovy*. Praha: České katolické nakladatelství Zvon, 1996.

⁴⁹ E. Š v a r c o v á: *Etopedie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2002.

⁵⁰ P. S a k: *Proměny české mládeže*. Praha: Petrklíč, 2000, s. 78.

⁵¹ Ibidem.

Tabulka 1

Klasifikace hodnot a hodnotových orientací využitých ve výzkumu

Hodnotová orientace	Životní hodnota	Projev
Egoisticko-materialistická	majetek, plat, další příjmy, společenská prestiž, soukromé podnikání, úspěšnost v zaměstnání či jiné prostředky k získání majetku atd.	Nositelé této hodnotové orientace se chtějí prosadit, chtějí být v centru pozornosti, ale nechťejí pro společnost a pro druhé lidi nic přinést.
Profesně-rozvojová	vzdělání, rozvoj vlastní osobnosti, zajímavá práce, seberealizace z poznávání.	Nositelé této orientace mají tvořivý a aktivní přístup k životu. Seberozvíjení vlastní osobnosti, který je pro ně velice důležitý, spojují se svou prací.
Reprodukční	životní partner, rodina a děti, láska	Vyjadřuje zájem lidského rodu na svém zachování cestou biologické reprodukce. Znamená činnosti z hlediska lidského rodu životně důležité, zaměřené na rozmnožování a vytváření podmínek pro růst a socializaci dětí.
Globální	zdravé životní prostředí, mír, zdraví	Vyjadřuje zájmy celého lidského rodu, zdraví jako nejvyšší hodnota lidského jedince. Globální a reprodukční hodnotová orientace představují dvě stránky existence lidské civilizace.
Liberální	svoboda, demokracie, soukromé podnikání	Svoboda nejobecněji vyjadřuje podstatu liberální hodnotové orientace. Zbývající dvě hodnoty představují konkretizaci pro dvě oblasti života společnosti člověka, pro politický a ekonomický život. Spojení soukromého podnikání se svobodou a demokracií dává soukromému podnikání jiny obsah než u materiálně-egoistické hodnotové orientace, kde je podnikání spojeno s majetkem a příjmy.
Sociální	veřejně prospěšná práce, politická angažovanost, společenská prestiž, být užitečný druhým lidem	Jedince vede k překračování sebe sama, k interakcím a vztahům k druhým individuům, primárním sociálním skupinám a k lidským pospolitostem. „Být užitečný druhým lidem“ představuje intimní rovinu vztahu člověka k člověku, „veřejně prospěšná práce“ koresponduje s komunální rovinou a „politická angažovanost“ směřuje k obecné rovině politického systému.
Hédonistická	koníčky a zájmy, přátelství, láska	Hédonistická orientace je alternativou k orientacím na rodinu, společnost, hromadění majetku i profesi. Významnou součástí orientace jsou mezilidské vztahy, ovšem vztahy, které jedince nesvazují.

Zdroj: Autor dle Sakovy koncepce. P. Sak: *Proměny české mládeže*. Praha: Petrklíč, 2000.

Metodologický rámec výzkumu

Primárním cílem bylo prostřednictvím zaznamenaného posunu životních hodnot posoudit, zda **speciálně výchovný program (experimentálně sestavený)** významněji ovlivňuje **resocializaci** a následnou **reintegraci** vězňů do společnosti, než běžně užívané standardní (individuální) programy. Jak uvádí Merton⁵², cílů u jedince lze dosáhnout konformním způsobem, kdy se jedinci sladí s kulturními cíli, a to s použitím legitimních prostředků.

K dosažení tohoto cíle sloužily tři otázky, při jejichž zodpovězení jsem získal náhled na dopady realizovaných programů zacházení na jedince, kteří se do jejich plnění zapojili.

1. Projeví se změny v hierarchii hodnot u jednotlivých zkoumaných skupin?
2. Lze považovat rozdíly mezi dosaženými výsledky u kontrolní skupiny a modifikované skupiny za výrazné?
3. Bude u skupiny odsouzených, zapojených do speciálního programu, celkové průměrné pořadí důležitosti analyzovaných hodnot vyšší než u skupiny kontrolní?

Za hlavní výzkumný nástroj byl využit **dotazník vlastní konstrukce**, koncipovaný z otázek týkajících se běžných oblastí života (např. rodinné prostředí, dětství, partnerské vztahy, kariéra či budoucnost atd.) a korespondující se Sakovou klasifikací⁵³, s důrazem na vliv vězeňského prostředí na respondenta, který vycházel z posouzení tzv. míry důležitosti, tedy sestavením hodnoty, již v životě považuje za nejdůležitější, na první pozici až po životní hodnoty nejméně důležité, které na škále zaujímaly nejnižší postavení⁵⁴. Prostřednictvím tzv. hodnoty (koeficientu) průměrného pořadí důležitosti (číslicí 1-5) měli respondenti vyjádřit důležitost své odpovědi u otázek, vztahujících se na jednotlivé životní hodnoty v předložené škále. Podobně jako Kraus⁵⁵ vycházím z premisy, že hodnotový systém celé společnosti je reflexí samotné mládeže, neboť právě mládež tvoří aktivní subjekt, který přebírá jednotlivé hodnoty diferencovaně, a tak zpětně přebírá hodnotový systém společnosti. Dle Krause⁵⁶ dnešní mládež odmítá hodnoty předchozí společnosti, nechce ovlivňovat společenské procesy a více preferuje své soukromí

⁵² Ibidem.

⁵³ Ibidem.

⁵⁴ Srov. G. Dobrotka: *Prognostická kritéria recidivy*. „Socialistická zákonost“ 2004, vol. 9.

⁵⁵ B. Kraus, V. Poláčková: *Člověk, prostředí, výchova*. Brno: Paido, 2001.

⁵⁶ Ibidem.

a soukromé ambice⁵⁷. Tím se potvrzuje, že životní způsob je určován osvojenými hodnotovými orientacemi a v případě patologie hodnocení předpokládáme existenci odlišnosti od standardů hodnot (norem) společnosti. Cakirpaloglu⁵⁸ pak dodává, že změna hodnot jedince má vliv na celkovou změnu osobnosti, což může být výsledkem působení **procesu opakované socializace**. Dochází tím k úplnému nahrazení jednoho žebříčku hodnot za jiný, následkem cílevědomého zásahu daného jedince do zavedeného systému hodnot (např. vzděláním, výchovou, změnou sociálního postavení, atd.).

Charakteristika výzkumného souboru

Z celkového počtu odsouzených zařazených do VTOS ve věznici byli prostřednictvím elektronického informačního systému vybráni odsouzení dle věku 18–26 let, kategorie tzv. mladých dospělých odsouzených. Při výběru nebyl brán ohled na zařazení v rámci vnější diferenciaci odsouzených⁵⁹. Z elektronického informačního systému byl proveden výběr 287 odsouzených z kategorie **mladých dospělých** z celkového počtu 560 (100%) vězňů, dle délky trestu více jak 2 roky⁶⁰. Po oslovení vybrané skupiny byly 254 respondentům hromadně rozdány (rozeslány) dotazníky, na základě jejichž výsledků byla sestavena **primární škála** životních hodnot, kterou vytvořila základní skupina respondentů (45,3%)⁶¹. Po oslovení všech dotazovaných základní skupiny, tedy 254 respondentů, si 118 (46,4 %) z nich zvolilo nově navržený **speciálně výchovný program** (modifikovaná skupina) a 136 (53,3%) vězňů pracovalo v některém ze **standardních programů** zacházení (kontrolní skupina)⁶². Rozdíl mezi původním počtem 136 a reálným stavem 116 respondentů tvořili odsouzení přemístění do jiných věznic, propuštění na svobodu nebo participanti, kteří dodatečně odmítli spolupráci na výzkumu. Obdobně byly stejné dotazníky předány ke zpracování skupině respondentů, kteří

⁵⁷ Srov. P. Hartl, H. Hartlová: *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000; J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš: *Pedagogický slovník*. 6. akt. vyd. Praha: Portál, 2009.

⁵⁸ P. Cakirpaloglu: *Psychologie hodnot*. Praha: Votobia, 2004.

⁵⁹ Ustanovení § 8 zákona č. 169/1999 Sb., o výkonu trestu odnětí svobody ve znění pozdějších novel.

⁶⁰ Kritérium dvou let bylo zvoleno z důvodu časové náročnosti výzkumu.

⁶¹ Rozdíl mezi vybranou skupinou respondentů 287 (51,3%) a počtem realizovaných dotazníků tvořili odsouzení, kteří aktuálně odmítli spolupráci na výzkumném projektu.

⁶² Odsouzení, kteří si zvolili návrh speciálně výchovného programu, prošli v průběhu této fáze navrženým programem postupně v pěti na sobě nezávislých skupinách.

po dobu jednoho roku pracovali v nezávislých skupinách na navrženém, speciálně výchovném programu. Původní skupina 118 respondentů byla také snížena na 106, kdy pokles původního stavu způsobilo přemístění odsouzených do jiné věznice a propuštění do civilního života. Po provedeném sběru dat byly komparovány nové pozice hodnot u jednotlivých skupin a byla zhodnocena významnost zjištěného rozdílu.

Vyhodnocení výsledků výzkumu

Analýzou dat získaných výzkumem lze odpovědět na tři otázky, kterými byl posuzován vliv realizovaných programů zacházení (standardní a speciálně výchovné) na odsouzené, s důrazem na zachycení rozdílné míry dopadu na jedince.

První výzkumnou otázkou, zda se projeví změny v hierarchii hodnot u jednotlivých zkoumaných skupin, nelze potvrdit. Jednoznačně lze říci, že obě zkoumané alternativy programů realizovaných u odsouzených mají vliv na změnu postojů k životním hodnotám, jejichž vlivem došlo k výrazným posunům hodnot ve škále (Tabulka 2).

Tabulka 2

Srovnání posunu hodnot mezi skupinami

P.č.	Základní skupina	Kontrolní skupina	Modifikační skupina
1.	Zdraví	Život	Život
2.	Rodina a děti	Zdraví	Zdraví
3.	Láska	Láska	Rodina a děti
4.	Partner	Partner	Partner
5.	Život	Svoboda	Vzdělání
6.	Přátelé	Rodina a děti	Svoboda
7.	Pravda	Přátelé	Láska
8.	Svoboda	Pravda	Přátelé
9.	Peníze	Vzdělání	Pravda
10.	Vzdělání	Práce	Práce
11.	Životní prostředí	Majetek	Majetek
12.	Práce	Peníze	Peníze
13.	Majetek	Práce pro druhé	Pracovní úspěchy
14.	Podnikání	Životní prostředí	Podnikání
15.	Pracovní úspěchy	Pracovní úspěchy	Práce pro druhé
16.	Práce pro druhé	Podnikání	Životní prostředí

Zdroj: Vlastní práce dle získaných údajů z výzkumu.

Hodnota „Zdraví“ se přesunula u obou skupin z původní pozice 1 na pozici 2, avšak s minimálním rozdílem, který lze přisuzovat konfliktnímu významu s pojmem „Život“. Tato preference je výrazem uvědomění si, že zdraví je předpokladem všech dalších aktivit a základního životního pocitu spokojenosti. Na této hodnotě lze však dokumentovat, že hodnota jedince a její přenos do jeho chování nejsou přímočaré. Navzdory dominantní pozici hodnoty zdraví u mládeže, ale i celkově v populaci, jedná značná část lidí přímo v rozporu s touto hodnotou. Nejvíce patrné to je v případě značně rozšířeného nikotinismu, alkoholismu a nyní již i při konzumaci drog. Hodnota „Rodina a děti“ se přesunula z pozice 2 na pozici 6. Tento posun je možné hodnotit jako výrazný, směrem na nižší postavení. „Láska“ na původní pozici 3 změnila postavení pouze u skupiny modifikační, směrem dolů na pozici 7. Uvedený pojem charakterizuje hodnoty citově-abstraktní, takže lze říci, že u této skupiny došlo ke snaze dát přednost pragmatickým hodnotám významným pro lidský život. „Partner“ je první hodnotou, která zůstala i po vlivu obou alternativ programu beze změny svého původního postavení. Zachovala se na čtvrté pozici. Pojem „Život“ prodělal zcela zásadní a výrazný posun směrem k prioritnímu postavení. Tento posun je výrazný především díky původnímu slabému postavení v hierarchii, kdy dle výsledků základní skupiny získal postavení na 5. místě, což dalo jasný signál k budoucímu posunu. „Přátelé“ představují pro běžnou populaci pro zásadní život nevýznamnou hodnotu, v prostředí, ve kterém výzkum probíhal, je však pojmem výrazným. Toto však samotné výsledky nepotvrdily, neboť se postavení této definované hodnoty mění „nevýrazným rozdílem“, ale opačným směrem, než by se dalo předpokládat. Posun nastal směrem dolů, a to z 6. místa na místo 7. a 8. Životní hodnota „Pravda“ má v rámci vězeňské subkultury také význam specifický, neboť tento pojem u zkoumaných skupin působil značně bezvýznamně. Mnoho trestných činů odsouzených je založeno právě na potírání „Pravdy“ samotné. Při vyhodnocení hodnoty „Pravda“ lze získat signály nápravy či jejího opaku. V této fázi se obě alternativy programu jeví jako nositelé negativního vlivu, neboť postavení této hodnoty se mění také sestupně. Z pořadí 7. sestupuje na místo 8. a následně 9. Pojem „Svoboda“ lze chápat v podmínkách výkonu trestu odnětí svobody jako zásadní a lze ji považovat za měřítko posunu pozitivního vlivu u respondentů výzkumu. Postavení této hodnoty se mění poměrně „výrazně“, resp. proti původnímu postavení na pozici 8 dochází k posunu směrem k prioritnímu postavení, a to o 4 stupně u kontrolní skupiny a o 3 stupně u skupiny modifikační. Posun lze u obou skupin vyhodnotit jako výrazný a především jako pozitivní. „Peníze“ lze zahrnout do skupiny hodnot materiálních, jejichž posun se předpokládá směrem dolů vzhledem k významu důležitosti v lidském životě. Zkoumané postavení se v této oblasti mění z pozice

9 skutečně směrem dolů, na pozici s menší významností, tedy na pozici 12 u obou skupin respondentů podrobených výzkumu. „Vzdělání“ je podle mého názoru další skupinou pojmů charakterizující pozitivní vliv zacházení s klienty. Posun se předpokládal směrem k prioritnímu postavení, k čemuž také došlo. Tato životní hodnota naznala posun výrazný, z pozice desáté se očekávaným směrem změnila na pozici devátou u skupiny kontrolní a na pozici 5 u skupiny modifikační. Tento posun, především u skupiny odsouzených zapojených do speciálního programu, lze hodnotit jako „velmi výrazný“. Hodnota „Životní prostředí“ je hned u skupiny základní, dle mého názoru na překvapivé, jedenácté pozici, především vzhledem k povaze hodnot, které se umístily na nižších místech. Předpoklad posunu byl tedy směrem dolů, na konec následných hierarchií. Tato změna se skutečně potvrzuje, u skupiny kontrolní na čtrnácté pozici a u skupiny modifikační až na místo šestnáct, tedy poslední ve zkoumané hierarchii. „Práci“ lze zařadit do skupiny abstraktních hodnot, určitě ne prioritních. Předpokladem proti původnímu postavení byl nevýrazný posun. Výsledky tuto teorii potvrzují, posun nastal směrem nahoru, avšak pouze o dvě místa. U postavení hodnoty „Majetek“ na původním 13. místě, což se ihned v počátku jeví jako dosti nízké, jsem předpokládal posun směrem nahoru, podobně jako Sak⁶³, podle kterého mládež na význam majetku nahlíží značně diferencovaně, neboť je výrazem vzoru konvenčního životního stylu, kdy je majetek či finanční zázemí symbolem společenské prestiže, která dle mladých vede k získání vlivu nad sociálním okolím, vlastně i k získání sebeúcty a vyššího sebehodnocení. Sakovy závěry potvrdily i výsledky tohoto výzkumu, neboť nastal posun směrem k prioritám, pouze však o dvě místa v žebříčku. Hodnota „Podnikání“ je hodnotou zcela abstraktní, společenskou, jak v podvědomí společnosti, tak subkultury odsouzených. Je blízce spojená s hodnotou „Peníze“, tudíž bylo možné předpokládat podobný posun jako u uvedené hodnoty. Posun se skutečně potvrdil i zde, nastal směrem dolů, u skupiny kontrolní na místo šestnácté a u skupiny modifikační kopíroval pozici původní, tedy pozici skupiny základní. Další zcela abstraktní hodnotou je pojem „Pracovní úspěchy“, dle mého názoru ve společnosti zkoumaných respondentů téměř neznámý. Posun skutečně nenastal u skupiny kontrolní, překvapivě však došlo k posunu u skupiny modifikační, z patnácté pozice na třináctou. Změnu však nelze charakterizovat jako výraznou. „Práce pro druhé“ je hodnotou abstraktní, posun jsem předpokládal jen velmi nepatrný. Výsledky hovoří naopak o posunu výrazném, z šestnácté pozice se tato hodnota shodně dostala na třináctou pozici.

⁶³ P. Sak, K. Saková: *Mládež na křižovatce*. 1. vyd. Praha: Svoboda servis, 2004.

Výsledná sumarizace výsledků tak ukazuje, že nejvýraznějším posunem prošla hodnota „Vzdělání“, a to o 5 míst směrem „nahoru“. Hodnota „Životní prostředí“ zaznamenala stejně velký posun, avšak **opačným** směrem, a pouze jediná hodnota „Partner“ si v průběhu výzkumu zachovala u všech zkoumaných skupin **stejně postavení**. To v případě respondentů, kteří spadají do modifikační skupiny „Život“ (Tabulka 3).

Vyhodnocení výzkumné otázky, zda je možné považovat rozdíly mezi dosaženými výsledky u kontrolní skupiny a modifikační skupiny za výrazné, dokládají, že lze spatřovat „výrazné posuny“ u jednotlivých skupin, avšak velmi obdobné, a proto nelze s daným tvrzením souhlasit.

Tabulka 3

Komparace míry posunu hodnot v žebříčku zkoumaných skupin

P.č.	Z - základní skupina		K - kontrolní skupina		M - modifikační skupina	
	koeficient	konečné pořadí	koeficient	konečné pořadí	koeficient	konečné pořadí
1.	1,00	zdraví	1,00	život	1,75	život
2.	2,00	rodina a děti	2,50	zdraví	2,00	zdraví
3.	3,00	láska	3,00	láska	3,00	rodina a děti
4.	4,50	partner	3,75	partner	4,75	partner
5.	5,75	život	5,50	svoboda	6,75	vzdělání
6.	6,75	přátelé	6,50	rodina a děti	7,25	svoboda
7.	6,75	pravda	6,75	přátelé	7,25	láska
8.	7,25	svoboda	8,00	pravda	8,00	přátelé
9.	10,50	vzdělání	9,00	vzdělání	8,75	pravda
10.	10,75	peníze	10,25	práce	9,75	práce
11.	11,25	majetek	11,25	majetek	10,75	majetek
12.	11,25	práce	11,25	peníze	10,75	peníze
13.	11,50	životní prostředí	12,75	práce pro druhé	13,50	pracovní úspěchy
14.	13,75	podnikání	14,00	životní prostředí	13,75	podnikání
15.	14,00	pracovní úspěchy	14,50	pracovní úspěchy	14,00	práce pro druhé
16.	16,00	práce pro druhé	16,00	podnikání	14,25	životní prostředí

Zdroj: Vlastní práce dle získaných údajů z výzkumu.

V **kontrolní** skupině došlo u šesti pojmů k posunu směrem **nahoru** („Život“, „Svoboda“, „Vzdělání“, „Práce“, „Majetek“ a „Práce pro druhé“) a u sedmi hodnot směrem **dolů** („Zdraví“, „Rodina a děti“, „Přátelé“, „Pravda“, „Peníze“, „Životní prostředí“, „Podnikání“). U tří životních hodnot („Láska“, „Partner“, „Pracovní úspěchy“) k **posunu nedošlo** a zůstaly na svém původním postavení. V **modifikační** skupině pak bylo provedeno stejné početní srovnání, jehož výsledkem bylo, že sedm hodnot („Život“, „Vzdělání“, „Svoboda“, „Práce“, „Majetek“, „Pracovní úspěchy“ a „Práce pro druhé“) této skupiny doznalo posunu **směrem nahoru** a současně

sedm hodnot („Zdraví“, „Rodina a děti“, „Láska“, „Přátelé“, „Pravda“, „Peníze“ a „Životní prostředí“) se posunulo **směrem dolů**. Pouze dva pojmy („Partner“ a „Podnikání“) zůstaly na svém stejném, **původním postavení**. Změna pozice u třinácti hodnot první skupiny a čtrnácti hodnot u druhé skupiny dokládá, že skutečně dosažené rozdíly ve změnách pozic jsou jen **velmi nepatrné**.

Třetí výzkumná otázka, zda bude u skupiny odsouzených zapojených do speciálního programu průměrné pořadí důležitosti vyšší, než u skupiny kontrolní, vykazuje vyšší koeficient, než u skupiny modifikační (viz Tabulka 4).

Tabulka 4

Komparace koeficientů průměrného pořadí důležitosti (Pdp)

P.č.	Pdp - kontrolní (Sk)	Pdp - modifikační (Sk)
1.	5,00	4,92
2.	4,68	4,52
3.	4,58	3,74
4.	4,57	4,69
5.	2,91	3,65
6.	4,34	3,43
7.	4,08	3,82
8.	4,41	4,12
9.	3,75	2,61
10.	3,82	3,23
11.	3,08	4,21
12.	4,41	4,48
13.	3,66	2,55
14.	3,56	2,85
15.	2,58	2,47
16.	3,41	3,86
Celkem	3,927	3,696

Zdroj: Vlastní práce dle získaných údajů z výzkumu.

Pro podrobnou analýzu si je vhodné povšimnout mezních hodnot důležitosti bez rozdílu kvalitativní povahy hodnoty. U první skupiny je nejnižším pořadím důležitosti 2,58 a u skupiny druhé 2,47. Jak je vidět z výsledného postavení, nejedná se o výrazný rozdíl, zajímavé jsou však odpovídající životní hodnoty. V prvním případě se jedná o „Pracovní úspěchy“, v druhém se jedná o „Práci pro druhé“. Naopak nejvyšší hodnotou je „Život“, a to v obou případech, u kontrolní skupiny to však je 5,00 a u modifikační skupiny 4,92. Hlubší rozbor uvedených výsledků ukazuje, že hodnoty modifikační skupiny skutečně **nejsou vyšší než u kontrolní skupiny**. Jak je vidět, jedná se pouze o šest hodnot, kde re-

spondenti modifikační skupiny dané tvrzení ohodnotili vyšší číslicí na škále. Rozdíl výsledného pořadí důležitosti u obou zkoumaných skupin je poměrně výrazný a činí 0,23 bodu (12%) ve prospěch kontrolní skupiny. Znamená to, že respondenti, kteří pracovali ve standardním programu zacházení, kladli větší důraz na kladené otázky u jednotlivých životních hodnot. Na škále důležitosti tedy volili vyšší známky a tím více zdůrazňovali pravdivost daných tvrzení. Vzhledem k tomu, že tato tvrzení byla zpracována tak, aby volili nejvyšší hodnoty důležitosti, je tento výsledek důkazem **menšího vlivu speciálně výchovného programu na změnu hodnot v životních žebříčcích odsouzených.**

Interpretace výsledků výzkumu

Při vyhodnocení hodnot dle Sakovy struktury hodnotových orientací je možné identifikovat, že nejvýše preferované jsou hodnoty, které řadíme do **reprodukční orientace**, ve které je primární hodnotou „Život“, „Zdraví“, „Rodina a děti“ či „Láska“. Odpovídá to také závěrům Krause⁶⁴, který z hlediska socializačního procesu zdůrazňuje primární a sekundární funkce rodiny, které musí plnit. Cheng⁶⁵ řeší nejen význam samotné rodiny, ale zdůrazňuje kvalitu **rodičovského dohledu** jako velmi významného faktoru při vzniku delikvence. S touto tezí lze, vzhledem k dosaženým výsledkům, také zásadně souhlasit. V současné době se často konstatuje, že mladí lidé jsou pragmatičtí, individualisticky orientovaní a jsou inspirováni pseudohodnotami. Paradoxně ale výsledky o preferenci takových hodnot uvedenému tvrzení nenasvědčují, protože se ukázaly výrazné prvky snahy po harmonickém životě, založeném na rodině a dobrých mezilidských vztazích⁶⁶, společně se zdravím, rodinným bezpečím či láskou v rodině. Závěry korespondují s autorkou Klčovanskou⁶⁷, která potvrzuje, že se u mládeže nejvíce prosazují allocentrické hodnoty (štěstí, rodinný život, vzájemná láska), na které až následně navazují materiální hodnoty (hodně peněz, zabezpečujících rodinný standard).

⁶⁴ B. Kraus, V. Poláčková: *Člověk, prostředí, výchova*. Brno: Paido, 2001.

⁶⁵ T. Cheng: *Impact of Family Stability on Children's Delinquency: An Implication for Family Preservation*. „Journal of Family Social Work“ 2004, vol. 8 issue 1. (On-line). K dispozici na EBSOhost. [12.04.2010].

⁶⁶ Srov. L. Spišiak, J. Spišiaková: *Hodnotový svět našich stredoškólákov*. „Učiteľské noviny“ 1993, roč. 43, č. 19.

⁶⁷ E. Klčovanská: *Význam hodnôt vo vzťahu k štruktúre osobnosti*. In: *Člověk v centre psychologického skúmania a starostlivosti*. [Acta Psychologica Tyrnaviensia. Č. 5]. Trnava, Towarzystwo Słowaków w Polsce – FF TU, 2001.

Respondenti kontrolní skupiny následně navazují na hodnoty **egoistické** a respondenti modifikační skupiny pak na **profesně-rozvojové** hodnoty. Vnímání těchto hodnot na předních místech v hodnotových škálách potvrzuje prioritu sebe samého, vlastní zájmy a utváření vlastního světa⁶⁸. U respondentů, kteří byli podrobena specializovanému programu, lze identifikovat výrazný vliv vzdělávacích aktivit, kterou lze spatřovat ve vysoké snaze po poznání. Toto zjištění odpovídá i závěrům Sakové a Saka⁶⁹, kteří uvádějí, že životní filosofie mladých pachatelů vychází z priorit, jako je materiální zajištění dosažené nejjednodušší cestou, mít dostatek času, využít vzniklých příležitostí k zábavě a nepřipouštět si příliš mnoho problémů, což koresponduje s Mertonovou snahou po rebelii a vzdoru. Bohužel jsou toto zdroje motivace, které nedávají záruku pozitivního mravního a osobnostního vývoje této generace. Podle Mertona⁷⁰ je právě tento syndrom omezených reálných příležitostí pachatelů modelem, který vyvolává deviantní chování.

Třetí kombinace hodnotového zaměření se vyznačuje typickou **liberální** hodnotovou orientací u kontrolní skupiny a **hédonisticky** nasměrovanými hodnotami u skupiny modifikační. Klesá význam odpovědnosti za druhé, současně klesá význam zdokonalování sebe sama. Trvale roste význam majetku a náplně volného času podle zájmů a koníčků, klesá význam **být užitečný druhým lidem**, ale také význam míru, životního prostředí a veřejně prospěšné činnosti. Klesá vnímání demokracie jakožto důsledek zkušeností s naším politickým systémem, politickou kulturou a pozicí občana v tomto systému. Vnitřní svět je ochuzován (ideje, myšlenky, transcendentní dimenze) a tato chudoba je jedním z důvodů rostoucího zájmu o drogy. Z výzkumů vyplývají jasné trendy, že mladí lidé stále více negativně vnímají politiku a občanskou angažovanost. Alarmující je především trend volající po uplatnění „**silnější ruky**“ na úkor demokratických principů.

Další kategorií jsou hodnoty **sociální** orientace u respondentů kontrolní skupiny a **egoisticko-materialistické** u skupiny modifikované, které se na dalších pozicích u obou skupin mění, což dokládá v podstatě obdobné vnímání hodnot u těchto skupin. Nejvýznamněji je vnímána společenská prestiž a různé prostředky k získávání majetku. Tento postoj je nutné chápat v souvislosti s nástupem postmoralistického klimatu⁷¹, který se vyznačuje nahrazováním povinností, odříkání, sebezapření a individuálními právy na autonomii touhy, štěstí či blahobytu,

⁶⁸ Srov. R.K. Merton: *Studie ze sociologické teorie...*; M. H r č k a: *Sociální deviace*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2001.

⁶⁹ P. S a k, K. S a k o v á: *Mládež na křižovatce...*

⁷⁰ R.K. Merton: *Studie ze sociologické teorie...*

⁷¹ Srov. G. L i p o v e t s k ý: *Soumrak povinnosti*. Praha: Prostor, 1999.

a který staví svoji věrohodnost jen na bezbolestných normách etického života. Hodnoty u mladé generace poukazují na růst významu ekonomické prosperity⁷², kariéry jako prostředku k získání majetku, materiálních hodnot a smyslového života. Na druhé straně klesá význam kvality života v konkurenci se smyslovým životem a materiálními hodnotami.

Shodné výsledky vykazují i hodnoty na poslední pozici ve zkoumané hierarchii, které jsou stejné u skupiny kontrolní a modifikační. Představují ji hodnoty **globálně** zaměřené, což odpovídá Krausovým závěrům⁷³, který tvrdí, že dnešní mládež je spíše globálně zaměřena, odmítá hodnoty předchozí společnosti, nechce ovlivňovat společenské procesy a více preferuje své soukromí, což má vliv na stále se snižující věkovou hranici pachatelů trestné činnosti, nárůst brutality a agresivity.

Závěr

Výsledky výzkumu ukázaly specifika současného zacházení s mladými odsouzenými, resp. odhalily vliv realizovaných programů na **hodnotový systém mladých dospělých** odsouzených.

Díky komparaci **standardizovaných** (individuálních) programů a alternativy **speciálně výchovného programu** je možné oponovat úvahám o vyšším vlivu skupinových (kolektivních) forem zacházení na resocializaci u cílových skupin jedinců. Tuto myšlenku sice nelze považovat přímo za mylnou, ale uvedená analýza ukázala, že ji v podmínkách VTOS rozhodně nelze hodnotit jako **převratnou**. Výsledky hovoří o **minimálním** vlivu (efektu) skupinových programů na jednice v podmínkách výkonu trestu odnětí svobody, kteří upřednostňují koncepci individuálně sestavených programů tak, aby řešily hlavní primární rizikové (patologické) oblasti jejich osobnosti.

Za významné považují zjištění, které hodnoty nejvíce ovlivňují jejich životní hodnoty⁷⁴. Je evidentní, že konkrétní hodnoty přímo nepřiznávají, mnohdy se zdá, že ani žádné nemají.

⁷² Srov. P. S a k: *Proměny české mládeže...*; T. H l o u š k a: *Účast mladých lidí na politickém a společenském životě*. Praha: NIDM MŠMT, 2006; V. P e t r á č k o v á, J. K r a u s: *Akademický slovník cizích slov*. Praha: Academia, 1995.

⁷³ B. K r a u s, V. P o l á č k o v á: *Člověk, prostředí, výchova...*

⁷⁴ Biologické (základní) hodnoty byly vždy na vyšším postavení v hierarchii, obdobně jako u běžné populace. Významné rozdíly byly zachyceny v oblastech, které charakterizují postavení ve společnosti, majetkové poměry, vztah k práci a ke své rodině. Relativně abstraktní hodnoty pak zaujímaly poslední místa v hierarchii, což je způsobeno zřejmě konzumní náladou vězeňské subkultury.

I když české vězeňství udělalo první významný krok ke zvýšení efektivity realizovaných programů tím, že zavedlo do praxe souhrnou analýzu rizik a potřeb odsouzených, která umí nabídnout zpracovatelům programů dostatek informací pro jejich efektivní zpracování, je nutné celý proces zkoordinovat i s řešením **vnější a vnitřní diferenciac**e vězněných osob, která zahrnuje dělení vězněných osob podle míry recidivy, pracovní využitelnosti či formy a typu nařízeného ústavního léčení⁷⁵.

Podobně jako soustavné zvyšování kvalifikace odborného personálu na poli analýzy rizik a potřeb odsouzených a v návaznosti také na tvorbu programů je efektivním krokem zřízení odborné skupiny (instituce)⁷⁶ složené ze specialistů z přímé praxe a badatelů z řad akademické obce, s cílem permanentně vyhodnocovat kvalitu diagnostických metod a reedukačního procesu. Pouze erudovaně prováděné vyhodnocení kontinuity a komplexnosti celého reedukačního procesu může nabídnout nejvyšší stupeň validity všech realizovaných programů.

Literatura

- Andrews D.A., Bonta J.: *The Psychology of Criminal Conduct*. 4th ed. Cincinnati, OH: Lexis Nexis-Anderson Publishing Co., 2006.
- Bartoňová M., Vítková M.: *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami* V. Brno: Masarykova univerzita, 2011.
- Bridges G., Desmond S.: *Deviance Theories*. In: *Encyclopedia of Sociology*. Eds. E. Borgatta, R. Montgomeryová. New York: Macmillan, 2000.
- Brezinka W.: *Filozofické základy výchovy*. Praha: České katolické nakladatelství Zvon, 1996.
- Cakirpaloglu P.: *Psychologie hodnot*. Praha: Votobia, 2004.

⁷⁵ „Odděleně se umísťují muži od odsouzených žen, odsouzení s infekčním onemocněním nebo u nichž je podezření na infekční onemocnění a dále zpravidla odsouzení: mladiství od dospělých, recidivisté od odsouzených, kteří jsou ve výkonu trestu poprvé, odsouzení za úmyslné trestné činy od odsouzených za trestné činy z nedbalosti, trvale pracovně nezařaditelní, s duševními poruchami, poruchami chování, s uloženým ochranným léčením, v zabezpečovací detenci a velmi nebezpeční vězni“ (ustanovení § 7 ZVTOS).

⁷⁶ Tuto myšlenku v minulosti naplňoval Výzkumný ústav penologický, který se ve spolupráci s Výzkumným ústavem kriminologickým zabýval komplexní problematikou zacházení s odsouzenými, řešením otázek recidivy a vývojem kriminality v České republice. Ústav musel být jako „neefektivní vědecké pracoviště“ zrušen.

- Cheng T.: *Impact of Family Stability on Children's Delinquency: An Implication for Family Preservation*. „Journal of Family Social Work“ 2004, vol. 8 issue 1. (On-line). K dispozici na EBSOhost. [12.04.2010].
- Children in Residential Care: Critical Issues in Treatment*. Eds. Ch.E. Schaefer, A.J. Swanson. New York: Van Nostrand Reinhold, 1993.
- Clinard M., Meier R.: *Sociology of Deviant Behavior*. Belmont: Wadsworth-Thompson, 2008.
- Černíková V.: *Sociální ochrana. Terciární prevence, její možnosti a limity*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2008.
- Dirga L., Hasmanová Marhánková J.: *Nejasné vztahy moci – vězení očima českých dozorců*. „Sociologický časopis/Czech Sociological Review“ 2014, vol. 50, no. 1.
- Dobrotka G.: *Prognostická kritéria recidivy*. „Socialistická zákonost“ 2004, vol. 9.
- Edwards A., Alle Ch.: *Values Clarification Used as Intervention for Urban, Delinquent, Pregnant Adolescents and Young Mothers*. „Journal of Human Behavior in the Social Environment“ 2008, vol. 18, issue 1. (On-line). K dispozici na EBSCOhost [13.04.2010].
- Fábry A.: *Penológia*. Bratislava: Eurokódex, s.r.o., 2009.
- Farrington D.P.: *Implications of Criminal Career Research for the Prevention of Offending*. „Journal of Adolescence“ 1990, vol. 13.
- Firstová J.: *Kriminalita mládeže jako etopedický problém*. Brno: Masarykova univerzita, 2013.
- Firstová J.: *Zabezpečovací detence pro ochranu společnosti*. „České vězeňství“ 2008, č. 2.
- Fischer S.: *Etopedie v penitenciární praxi*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2006.
- Gendreau P., Goggin C.: *Principles of Effective Correctional Programming*. „Forum Corrections Res.“ 1996, vol. 8.
- Hartl P., Hartlová H.: *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000.
- Hlouška T.: *Účast mladých lidí na politickém a společenském životě*. Praha: NIDM MŠMT, 2006.
- Hrčka M.: *Sociální deviace*. 1. Vydání. Praha: Sociologické nakladatelství, 2001.
- Jandourek J.: *Sociologický slovník*. Praha: Portál, 2001.
- Klčovánská E.: *Význam hodnot vo vztahu k štruktúre osobnosti*. In: *Člověk v centre psychologického skúmania a starostlivosti*. „Acta Psychologica Tyrnaviensia“ 2001, vol. 5.
- Kraus B., Poláčková V.: *Člověk, prostředí, výchova*. Brno: Paido, 2001.
- Labáth V.: *Residenciálna starostlivosť*. Bratislava: Občanske združenie Sociálna práca, 2001.
- Lipovetský G.: *Soumrak povinnosti*. Praha: Prostor, 1999.

- Lipsey M.W.: *What do We Learn from 400 Research Studies on the Effectiveness of Treatment with Juvenile Delinquents?* In: *What Works: Reducing Reoffending: Guidelines from Research and Practice*. Ed. J. McGuire. Chichester, UK: Wiley, 1995.
- Marešová A.: *K diskuzi o snížení věkové hranice trestní odpovědnosti v ČR a uplatňování alternativních trestů a opatření u delikventních dětí a mladistvých*. „Trestní právo“ 1997, roč. 2, č. 1.
- Mařádek V.: „Krise v krizi“ a její výskyt ve vězeňském prostředí. „České vězeňství“ 1995, č. 1.
- Matoušek O.: *Potřebujete psychoterapii?* 2. roz. a upravené vyd. Praha: Portál, 1999.
- McGuire J.: *A Review of Effective Interventions for Reducing Aggression and Violence*. „Philosophical Transaction of the Royal Society Bulletin“ 2008.
- McGuire J.: *What Works in Reducing Criminality. Reducing Criminality – Partnerships and Best Practices*. Referát na konferenci Australian Institute of Criminology. 2000.
- Merton R.K.: *Studie ze sociologické teorie*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2000.
- Messner S., Rosenfeld R.: *Crime and the American Dream*. Belmont: Wadsworth, 2007.
- Munková G.: *Sociální deviace*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – nakladatelství Karolinum, 2001.
- Murray J.P.: *Children and Television Violence*. „The Kansas Journal of Law and Public Policy“ 1995, Spring.
- Nedbálková K.: *Spoutaná Rozkoš: (re)produkce genderu a sexuality v ženské věznicí*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2006.
- Parsons T. et al.: *The Social System*. London: Routledge and Kegan Paul Ltd., 1991.
- Petersilia J.: *When Prisoners Come Home: Parole and Prisoner Reentry*. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- Petračková V., Kraus J.: *Akademický slovník cizích slov*. Praha: Academia, 1995.
- Procházková M., Vítková M.: *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální*. Brno: Paido, 2004.
- Průcha J., Walterová E., Mareš J.: *Pedagogický slovník*. 6. akt. vyd. Praha: Portál, 2009.
- Řehan V., Cakirpaloglu P.: *Sociální status a hodnotová orientace mladé generace*. „Československá psychologie“ 2000, roč. 44, č. 3.
- Sak P.: *Proměny české mládeže*. Praha: Petrklíč, 2000.
- Sak P., Saková K.: *Mládež na křižovatce*. 1. vyd. Praha: Svoboda servis, 2004.

- Siegel L., Senna J.: *Juvenile Delinquency: Theory, Practice and Law*. St. Paul: West, 1988.
- Slomek Z.: *Speciální pedagogika – Etopedie*. České Budějovice: Zdravotně sociální fakulta JČ univerzity, 2006.
- Sochůrek J.: *Kapitoly z penologie II. díl*. Liberec: TU Liberec, 2007.
- Spišiak I., Spišiaková J.: *Hodnotový svět našich stredoškolačkov*. „Učitel'ské noviny“ 1993, roč. 43, č. 19.
- Stankowski A.: *Nástin problematiky etopedie a sociální patologie*. Ostrava: PdF OU, 2004.
- Szczęsny W.W.: *Zarys resocjalizacji z elementami patologii społecznej i profilaktyki*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak“, 2003.
- Švarcová E.: *Etopedie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2002.
- Tarry H., Emler N.: *Attitude, Values and Moral Reasoning as Predictors of Delinquency*. „British Journal of Developmental Psychology“ 2007, vol. 25(2). (On-line). K dispozici: EBSCOhost [11.04.2010].
- Urban L., Dubský J., Bajura J.: *Sociální deviace*. 2. rozš. vyd. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2012.
- Urbanová M.: *Systémy sociální kontroly a právo*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2006.
- Válková H., Kuchta J.: *Základy kriminologie a trestní politiky*. 2. vydání. Praha: C.H. Beck, 2012.
- Vyhláška č. 345/1999 Sb., kterou se vydává řád výkonu trestu odnětí svobody, v platném znění.
- Whittaker J.: *Caring for Troubled Children*. San Francisco: Jossey-Bass, 1979.
- Zákon č. 169/1999Sb., o výkonu trestu odnětí svobody, ve znění pozdějších předpisů.
- Zákon č. 40/2009 Sb., trestní zákoník, ve znění pozdějších předpisů.

Internetové zdroje

www.vscr.cz

<http://www.policie.cz/statistiky-kriminalita.aspx>

Petr Juříček

Specifics of Institutional Treatment of Young Adults in the Conditions of Imprisonment

Summary: In Czech prisons, the number of recidivists is still on the rise. A possible cause of this condition can presumably be a low quality of specialist programmes aimed to prevent recidivism among convicts. The purpose of this study is to evaluate the impact of the programmes for prisoners carried out under the

conditions of Czech prison system and to analyse their two most common forms based either on individual or group approach towards convicts. Their influence on persons serving a prison sentence is assessed by way of analysing changes in the prisoners' hierarchy of values, that is in the status of life values before the individual and group programmes were implemented (programmes undertaken during imprisonment) and then, after they were completed. The results of the studies showed a significantly positive influence on convicts of the alternative programmes (other than group); it was shown that carrying out these programmes brings positive effects, especially when they are prepared in response to individual needs and risks.

Key words: crime, therapeutic programmes, environmental values, educational programme preventing recidivism

Petr Juříček

Spezifische institutionelle Behandlung der jungen Strafgefangenen

Zusammenfassung: In tschechischen Gefängnissen nimmt die Anzahl der Rückfällige weiterhin zu. Eine der möglichen Ursachen des Phänomens ist vielleicht schlechte Qualität der Präventionsprogramme, die dem Rückfall unter den Inhaftierten vorbeugen sollten. Der vorliegende Beitrag bezweckt, die Effektivität von den im tschechischen Strafvollzugssystem zu realisierten therapeutischen Programmen des Umgangs mit Inhaftierten zu beurteilen und deren zwei häufigste Formen: individuelles Programm oder Teamwork, zu untersuchen. Den Einfluss von den angewandten Programmen auf Strafgefangene beurteilt man nach dem Wandel von der Wertordnung, d.i. im Status der Lebenswerte, die vor der Anwendung der individuellen Programme und Teamprogramme und nach deren Erfüllung untersucht werden. Die Forschungsergebnisse haben aufgezeigt, dass alternative Programme (anders als Teamwork) einen positiven Einfluss besonders dann haben, wenn sie den individuellen Bedürfnissen und Bedrohungen der Gefangenen angepasst sind.

Schlüsselwörter: Kriminalität, therapeutische Programme, Umweltwerte, dem Rückfall vorbeugende therapeutische Präventionsprogramme



Jolanta Spętana

Wielkopolska Wyższa
Szkoła Społeczno-Ekonomiczna
w Środzie Wielkopolskiej

Sens życia jako wyznacznik zdrowia oraz kategoria badawcza w obszarze nauk społecznych

Interdyscyplinarna perspektywa nauk społecznych wobec uwarunkowań kondycji egzystencjalnej współczesnego człowieka

Problematyka kondycji egzystencjalnej człowieka coraz częściej znajduje się w polu analiz badawczych współczesnych nauk społecznych¹ i humanistycznych, a także w obszarze zainteresowania nauk pedagogicznych². Interdyscyplinarność charakteryzująca owe nauki sprzyja bowiem całościowej analizie sytuacji jednostki, odnosząc się zarówno do wiedzy z zakresu subdyscyplin pedagogicznych, w tym pedagogiki zdrowia i pedagogiki społecznej, jak i do psychologii³, socjologii czy filozofii i teologii⁴.

¹ E.J. Konieczna: *Poczucie sensu życia osób niepełnosprawnych ruchowo*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010; R. Klama t: *Cel, czas, sens życia*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 2002.

² Zob. J.T. Michalski: *Sens życia a pedagogika. Impulsy myśli Victora E. Frankla*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2011; J. Spętana: *Zagrożenia kondycji egzystencjalnej w sytuacji wychowawczej. O deficytach doświadczenia sensu życia oraz profilaktyce egzystencjalnej*. W: *Współczesne zagrożenia wychowania. Studium z pogranicza pedagogiki i filozofii*. Red. J. Spętana. Środa Wielkopolska: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2014.

³ A. Chojniak: *Człowiek i sens. Frankla koncepcja autotranscendencji*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora, 2003.

⁴ M. Heller: *Sens życia i sens wszechświata*. Kraków: Copernicus Center Press Sp. z o.o., 2014; J.L. Krakow i a k: *Absurd. Pytanie o sens ludzkiej egzystencji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, 2010.

Nauki społeczne znacznie poszerzyły bowiem spektrum swych zainteresowań badawczych i koncepcyjnych, wyszły naprzeciw potrzebom poznawania nowych lub zmieniających się obszarów ludzkiego działania, a także konsekwencji licznych zagrożeń zdrowia wynikających ze zmiany społecznej, z postępu cywilizacji i procesów globalizacji⁵. Uzyskany dzięki tego rodzaju wielostronnym analizom materiał badawczy pozwala nieustannie aktualizować, opisywać i weryfikować kondycję człowieka współczesnego w perspektywie globalnych przeobrażeń, towarzyszących temu niestałości i zagrożeniom dotyczącym wielu wymiarów egzystencji. Jeden z ważnych wymiarów tejże egzystencji uwidaczniający się na poziomie zdrowia stanowi kondycja egzystencjalna człowieka wraz z kluczową metapotrzebą – potrzebą sensu życia. Pedagogika społeczna, której rozległy obszar badań szczególnie sprzyja rozpatrywaniu sytuacji jednostki, grupy czy rodziny w wielorako uwarunkowanych kontekstach społecznych, socjalnych, edukacyjnych i readaptacyjnych, wskazuje na rosnącą potrzebę redefinicji dotychczasowych pól problemowych dotyczących związków zdrowia i kondycji egzystencjalnej. Prowadzenie wielostronnych i holistycznych analiz w tym zakresie wynika również ze ścisłego związku między zagadnieniem kondycji egzystencjalnej a sferą osobowościową, emocjonalną, psychiczną czy tożsamościową znajdującymi następnie odzwierciedlenie w wymiarze rodzinnym, zawodowym, ekonomicznym czy socjalno-bytowym.

Aktualne tendencje rozwojowe w sferze gospodarczej, ekonomicznej i kulturowej, nasycone mnogością ofert i szans cechuje jednak spirala wymagań rynkowych i konsumpcyjnych. Dynamiczny postęp w obrębie wielu dyscyplin wiedzy, w tym szczególnie ekspansywny rozwój w dziedzinie techniki, medycyny, technologii informacyjnych, coraz częściej konfrontuje jednostki i grupy z zagubieniem w otaczającej je rzeczywistości technologicznej oraz niewystarczalnością kompetencji do samodzielnego rozwiązywania bieżących problemów. Złożone i zróżnicowane kryzysy dotyczące sytuacji egzystencjalnej współczesnego człowieka, przyczyniając się do jego ekskluzji z bieżących grup i wspólnot, korelują w konsekwencji z brakiem poczucia bezpieczeństwa, stałości, koherencji, pustką egzystencjalną, poczuciem braku sensu życia, a także podejmowaniem zachowań ryzykownych (suicydalnych, autodestrukcyjnych itp.).

Rozwojowi obszaru zróżnicowanych możliwości wsparcia i pomocy w sytuacji kryzysowej, obejmujących sieć placówek i instytucji o profilu psychopedagogicznym i psychoterapeutycznym towarzyszy społeczna

⁵ E. Syrek: *Zdrowie i wychowanie a jakość życia. Perspektywy i humanistyczne orientacje poznawcze*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2008, s. 11. Zwłaszcza rozdział III: *Zdrowie i start w życie a ryzyko egzystencjalne*.

aprobata; obserwuje się także przyzwolenie społeczne na korzystanie z pomocy takich placówek. Czynnikiem o pozytywnych dla zachowań prozdrowotnych konotacjach jest również wzrost indywidualnej samoświadomości i upowszechniania wiedzy na temat zdrowia oraz deficytów w obszarze kondycji egzystencjalnej. Bogata oferta wsparcia i pomocy wpisuje się w konsekwencji w niezwykle barwną i dynamicznie rozwijającą się propozycję rynku dóbr i usług (także edukacyjnych i poradniczych), w której obrębie lokowane są możliwości redukcji deficytów w sferze kondycji egzystencjalnej związane z podniesieniem jakości życia.

Zagadnienie sensu życia w świetle analiz psychologicznych oraz koncepcji zdrowia

W psychologii wiele pojęć funkcjonuje równoległe z pojęciem sensu życia. Można do tej grupy pojęć zaliczyć takie pojęcia, jak: satysfakcja, dobrostan, przyjemność, poczucie koherencji, przepływ (*flow*), dobre samopoczucie (*well-being*). Według Janusza Mariańskiego, przyjemność jako stan zadowolenia powstający po spełnieniu oczekiwań będący wynikiem działań nastawionych na realizację potrzeb homeostatycznych pomaga przywrócić dobre samopoczucie oraz utrwała w człowieku poczucie sensu życia, które jest warunkiem szczęścia pojmowanego jako zadowolenie⁶. Zadowolenie z życia jest także wypadkową falującej rozpiętości między odczuwanymi potrzebami i wartościami a możliwościami ich zaspokojenia i realizacji, pozytywnym stanem poznawczym i wtórnie emocjonalnym powstałym na tle własnej sytuacji życiowej jednostki. Pojęcie *well-being*, tłumaczone jako dobre samopoczucie, dobrostan, opisywane przez pozytywne komponenty emocjonalne w sytuacji zaangażowania, działanie i osiągnięcie celu, odnosi się do subiektywnego odczuwania zadowolenia w sytuacji zadaniowej, a przez to bardzo ściśle łączy się z aktywnością celową⁷, co nawiązuje do rozwojowej koncepcji zdrowia. Podobnie koncepcja przepływu, której autorem jest Mihaly Csikszentmihalyi⁸, opisywana jako optymalne doświadczenie, dające wrażenie pełni istnienia oraz przynoszące głęboką satysfakcję, wiążące się z przeżyciem, do którego chce się wracać, akcentuje rozwojowy komponent korelujący z koncepcją zdrowia z uwagi na doświad-

⁶ J. Mariański: *Między nadzieją a zwątpieniem. Sens życia młodzieży szkolnej*. Lublin: Wydawnictwo Naukowe KUL, 1998, s. 328.

⁷ Ibidem. Pojęcie *well-being* wyrosło na gruncie nurtów psychologii poznawczej.

⁸ Ibidem.

czenie znaczące dla rozwoju osoby, poprawy jakości życia, uzyskania radości istnienia⁹.

Rozpatrywanie zagadnienia sensu życia w ramach psychologii wiąże się z subiektywnym, podmiotowym przeżywaniem życia, w którym człowiek – według Kazimierza Popielskiego – jest zorientowany na sens, ale przeżywa go i doświadcza na swój własny, indywidualny, zrelatywizowany sposób; od strony podmiotu poczucie sensu życia jest związane z dystansem do życia oraz dojrzałością osobowości łączącą podmiot z jednoczącą filozofią życia¹⁰. Wydaje się, że określenie subiektywnego i obiektywnego wymiaru sensu życia z zastosowaniem kategorii egzystencjalnych może stanowić ważne narzędzie służące do scharakteryzowania korelacji pomiędzy poczuciem sensu życia a poczuciem bycia zdrowym, czyli tego, co w psychologii określa się mianem zdrowia subiektywnego¹¹.

Istotnym elementem w rozpatrywaniu sensu życia jako kategorii psychologicznej będzie dookreślenie pojęć: „poczucie sensu życia” i „potrzeba sensu życia”. Przez **poczucie sensu życia** rozumie się subiektywny, psychologiczny wymiar sensu życia; w odróżnieniu od potrzeby sensu życia (aspektu dynamicznego) poczucie sensu życia stanowi statyczne jego ujęcie; pojawia się w wyniku gratyfikacji potrzeby sensu¹². Poczucie sensu życia można tu rozpatrywać w perspektywie dążenia człowieka i całej ludzkości do rozwoju (por. rozwojowa koncepcja zdrowia). Termin „poczucie” jest ponadto miarą doznania i doświadczenia, między innymi sensu życia, jest wyrazem jego akceptacji oraz siły i nastawień ku życiu, a samo pojęcie „poczucie” oznacza proces fuzji emocjonalno-poznawczej, i to niezależnie od tego, czy jego odcień semantyczny sugeruje uczucie czy znaczenie¹³. Poczucie sensu życia jest w znacznym stopniu uwarun-

⁹ Sens życia, podobnie jak *well-being* i przepływ, uważany za zjawisko pozytywne, dające także emocje, wiąże się z radosną stroną życia, daje także możliwość akceptacji życia takiego, jakim ono jest, również w tym, co trudne, bolesne, co sprawia cierpienie. Sens życia w ramach tej koncepcji to zespół doświadczeń, inaczej: zespół przepływów.

¹⁰ K. Popielski: *Poczucie sensu życia jako doświadczenie egzystencjalnie znaczące i potrzeba rozwojowa*. W: *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty*. Red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak. T. 2. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2007, s. 19 i nast.

¹¹ T.M. Ostrowski: *Sens życia jako predyktor subiektywnej oceny zdrowia*. W: *Psychologia zdrowia: konteksty i pogranicza*. Red. M. Górnik-Durose, J. Mateusik. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2011, s. 192.

¹² J. Mariański: *Między nadzieją a zwątpieniem...*, s. 328.

¹³ Egzystencjalne poczucie sensu jest swoistym uogólnieniem doświadczeń sensowności konkretnych doznań, przeżyć, spraw i zdarzeń w konkretnych sytuacjach życiowych. Pełna świadomość poczucia sensu życia stanowi niezbędne

kowe społecznie, ponieważ człowiek rozpatrywany jest na tle stosunków interpersonalnych, które mogą ułatwić lub udaremnić zaspokojenie podstawowych potrzeb ludzkich¹⁴. **Poczucie sensu życia można zatem zdefiniować jako stan subiektywnego odczuwania satysfakcji z życia.**

Janusz Mariański zwraca uwagę na „znaczenie” i „ważność” życia jako czegoś godnego akceptacji a nie jedynie zwykłą efektywność działań (efekt osiągnięcia celów), pojęcie sensu życia łączy zaś ze (a) sferą poznawczą związaną z umysłowym porządkowaniem zjawisk i doświadczeń oraz ze (b) sferą emocjonalno-dążeńiową i nastawieniem na realizację dążeń i aspiracji poprzez szukanie sensu jednostkowego, sensu własnego życia oraz pytania o sens świata pojawiające się szczególnie często w momencie słabnięcia indywidualnego poczucia sensu życia¹⁵.

Marian Lech oraz Grażyna Dolińska-Zygmunt, podkreślając aspekt poznawczy rozumienia sensu życia, piszą, że człowiek sam tworzy koncepcję sensu życia, którą autorki definiują jako układ przekonań (sądów, wyobrażeń) osoby ludzkiej, mniej lub bardziej świadomych, dotyczących jej perspektywicznych zadań życiowych¹⁶. Koncepcja sensu życia daje odpowiedzi na pytania, „po co żyć?”, „dlaczego i w jaki sposób postępować w swym życiu?”, stanowi plan działalności życiowej człowieka zawierający cele i program ich realizacji, obejmuje tym samym określoną hierarchię celów i wartości, orientujących osobę w wyznaczonym przez nią kierunku rozwoju. Nawiązuje tym samym do koncepcji zdrowia w aspekcie rozwojowym i dynamicznym. Usensownione w ten sposób życie wiąże się z nadaniem mu właściwości, prowadzących na plan drugi przypadkowość istnienia. Samodzielne wyznaczenie sobie celu, zadań do wykonania i realizacja planu wykracza poza sferę biologiczną człowieka i pozwala wychodzić poza sens istnienia wyłącznie w celu zachowania życia. Pozwala także na wyjście poza granice konstrukcji „człowieka zabawy”, który wprawdzie jest relatywnie lepiej wyposażony w cechy społecznie pożądane, takie jak: zdolność stwarzania, zmieniania się, adaptacja do ról społecznych, empatia, pomoc, przystosowanie, ale jest również uwikłany w konformistyczną zależność od kręgu społecznego, który nie zawsze jest nośnikiem i źródłem sensu życia¹⁷.

minimum istnienia na miarę człowieka, brak poczucia sensu życia oznacza zagubienie racji własnego bytu i znalezienie się w pustce egzystencjalnej. Ibidem, s. 32-33.

¹⁴ Ibidem, s. 33.

¹⁵ Ibidem, s. 18.

¹⁶ M. Lech, G. Dolińska-Zygmunt – podają za: R. Kl a m u t: *Cel, czas, sens życia...*, s. 23.

¹⁷ Szerzej na temat „człowieka zabawy”: M. G o l k a: *Czy koniec „człowieka zabawy”?* „Kultura i Społeczeństwo” 2006, nr 1.

Według Józefa Kozińskiego¹⁸, odnalezienie sensu własnego życia wyłącznie w świecie realnym: w pracy opiekuńczej, poznawczej, politycznej itp., wiąże się z naznaczeniem go i pozbawieniem wymiaru nieskończoności, konieczności, pewności, trwałości. Można zatem stwierdzić, że życie, egzystencja ludzka to zadanie, które każdy człowiek otrzymał do rozwiązania, dlatego też sens życia może mieć charakter społeczny, wewnętrzny, filozoficzny. Ludzkie dążenie do znalezienia sensu życia, określane także jako jeden z psychologicznych mechanizmów obronnych, polega na dążeniu do zrozumienia życia i świata, który owo życie porządkuje, uspokaja i daje człowiekowi poczucie bezpieczeństwa¹⁹.

Badania prowadzone przez psychologów wskazują, że życie, któremu sama jednostka nie nadaje sensu, kierunku, jest jałowe, czyni człowieka bezbronnym w obliczu kłopotów życiowych i powoduje niewykorzystanie zdolności, ponieważ występuje sytuacja braku nadrzędnych racji koniecznych do podejmowania wysiłku niezbędnego do wychodzenia poza sprawy bieżące²⁰. Życie usensownione przydaje natomiast ludzkiej biografii specyficzną wartość, dzięki której niepowodzenia i straty nie powodują przygnębienia, apatii i smutku, a działanie osoby jest fragmentem szerszego, sensownego kontekstu²¹. W opozycji do życia usensownionego istnieje współcześnie obserwowana tendencja do endyzmu, rozumianego jako ucieczka w smutek²², bezsens i depresję spowodowane koncentracją na negatywnych, katastroficznych, destrukcyjnych aspektach życia ludzkiego w wymiarze zarówno cywilizacyjnym, jak i jednostkowym²³.

Sens życia jako predyktor zdrowia

Spośród wielu elementów składowych kondycji egzystencjalnej na uwagę zasługuje zagadnienie sensu życia pojmowanego jako predyktor zdrowia, a zarazem potrzeba i doświadczenie egzystencjalnie znaczą-

¹⁸ J. Koziński: *Społeczeństwo transgresyjne. Szansa i ryzyko*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2004.

¹⁹ S. Głaz: *Sens życia*. Kraków: Wydawnictwo WAM, 1998, s. 21.

²⁰ K. Popielski: *Człowiek: egzystencja podmiotowo-osobowa*. W: *Człowiek – wartości – sens. Studia z psychologii egzystencji: logoteoria i nooteoria, logoterapia i nooterapia*. Red. K. Popielski. Lublin: Wydawnictwo Naukowe KUL, 1996, s. 43.

²¹ Ibidem.

²² A. Rynkiewicz: *Smutek. Analiza psychologiczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, 2014; S.C. Lewis: *Smutek*. Przekł. J. Olędzka. Kraków: Wydawnictwo Esprit, 2009.

²³ J. Koziński: *Społeczeństwo transgresyjne...*, s. 209.

ce. Deficyty na poziomie kondycji egzystencjalnej i destrukcji potrzeby sensu życia obejmują bowiem zwiększone ryzyko wystąpienia licznych deficytów w obrębie zdrowia, między innymi: nerwicy egzystencjalnej, stanów nerwicowych, depresji i stanów depresyjnych, a także zachowań suicydalnych. Kategorie egzystencjalne, a szczególnie pojęcie sensu życia, są stosowane w psychologii klinicznej, zwłaszcza w problematyce zaburzeń afektywnych i tendencji samobójczych²⁴, gdzie szczególnie często dochodzi do zaburzeń w sferze wartościowania. Kontekst kondycji egzystencjalnej wraz z niezaspokojoną potrzebą sensu życia nieodmiennie zatem wiąże się z kategoriami zdrowia, choroby i jakości życia²⁵. Problematyka sensu życia rozpatrywana w obrębie analiz i badań psychopedagogicznych wydaje się w tym kontekście szczególnie aktualnym zagadnieniem badawczym.

Należy się zgodzić, że współczesne systemowe myślenie o kategorii zdrowia, pozwalające rozpatrywać człowieka jako jedność biopsychiczno-duchową, nierozzerwalnie wiąże kategorie zdrowia i choroby z otoczeniem społecznym, biosferą oraz kulturą. Zarówno zdrowie, jak i choroba stanowią rzeczywistość dynamiczną, temporalną i zawsze osobiście przeżywaną. Jako takie są zjawiskami wielowymiarowo zakotwiczonymi w dynamizmach życia i egzystencji, z jednej strony mają charakter normy (zdrowie), a z drugiej – patologii (choroba), stają się więc najogólniejszymi realiami jakości egzystencjalnego rozwoju i procesów ludzkiego bycia i stawania się²⁶. Jednocześnie można kategorię zdrowia psychicznego rozpatrywać jako brak zaburzeń, strukturę zintegrowaną, równowagę psychiczną, wyraz zdolności produktywnych, sprawność zespołową podstawowych funkcji psychicznych, zdolność jednostki do harmonijnego współżycia z otoczeniem, jak i przystosowywania się do zmieniających się warunków²⁷.

Niewątpliwie dynamicznym aspektem kategorii zdrowia jest rozwój, rozumiany jako proces ukierunkowanych zmian, w których można wyróżnić następujące po sobie etapy przemian (fazy rozwojowe), wykazujące zróżnicowanie i progresywny charakter; w wyniku przemian

²⁴ T.M. Ostrowski: *Sens życia jako predyktor subiektywnej oceny zdrowia...*, s. 192.

²⁵ Zob. E. Syrek: *Jakość życia w chorobie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2001.

²⁶ K. Popielski: *Zdrowie i choroba w kontekście bycia, rozwoju i stawania się egzystencji podmiotowo-osobowej*. W: *Zdrowie i choroba w kontekście psychospołecznym*. Red. K. Popielski, M. Skrzypek, E. Albińska. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2004, s. 43.

²⁷ K. Dąbrowski: *Zdrowie psychiczne a wartości ludzkie*. Warszawa: Polskie Towarzystwo Higieny Psychiczej, 1974, s. 12–34.

powstaje nowa, wyższa jakość²⁸. Istotny aspekt procesów i zjawisk rozwojowych stanowi tu możliwość ich rozpatrywania w kontekście życia osobniczego (ontogenezy)²⁹. Fakt ten nabiera szczególnego znaczenia w obliczu kryzysów w biegu życia oraz kryzysów rozwojowych z dominującym wówczas pytaniem o sens i wartość życia. Szczególnie istotny w rozważaniach nad kategorią zdrowia jest charakterystyczny dla okresu adolescencji kryzys tożsamości, wyrażający się zwiększonym ryzykiem wystąpienia deficytów w obszarze kondycji egzystencjalnej w postaci depresji młodzieńczych i zachowań suicydalnych³⁰.

Równie ważne w analizie sytuacji człowieka współczesnego w kontekście zdrowia staje się uwzględnienie doświadczeń życiowych, ze wskazaniem na wydarzenia zmiany życiowej. W psychologii klinicznej nazywa się tak krytyczne wydarzenia, sytuacje trudne lub sytuacje stresowe, kojarzone z problemem obciążenia i podwyższonego ryzyka patologii, natomiast w obszarze psychologii rozwojowej mówi się w takiej sytuacji o stanie niezrównoważenia, sprzeczności i kryzysu, który stwarza możliwość zmiany rozwojowej³¹. Elementem łączącym rozpatrywanie doświadczeń w obrębie zmiany życiowej będą środowiskowe konteksty kulturowe, relacyjne lub społeczne stające się tłem pytań o sens i wartość życia, a pojawiające się każdorazowo w zderzeniu z trudnym, krytycznym wydarzeniem stawiającym pod znakiem zapytania całość dotychczasowych doświadczeń.

Zdrowie stanowiące jakość i wartość egzystencjalną podmiotu osobowego wyraża fakt dążenia do dobrostanu jednostki, wielowymiarowo będącej i wielokierunkowo stającej się (fizycznie, psychicznie i noetycznie) w kontekście relacji społecznych, kulturowych, przyrodniczo-środowiskowych, ekologicznych, politycznych, ekonomicznych³². W ramach podbudowy teoretycznej istotne znaczenie miałyby tu psy-

²⁸ A. Jopkiewicz, E. Suliga: *Biologiczne podstawy rozwoju człowieka*. Radom-Kielce: Wydawnictwo i Zakład Poligrafii Instytutu Technologii Eksploatacji, 1998, s. 11.

²⁹ Ontogenezą (rozwojem osobniczym) określa się proces rozwoju organizmu od momentu zapłodnienia komórki jajowej do kresu życia (śmierci) osobnika. Ibidem.

³⁰ A. Carr: *Depresja i próby samobójcze młodzieży. Sposoby przeciwdziałania i reagowania*. Przeł. J. Rybski. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2004.

³¹ I. Grzegorzewska: *Doświadczenia życiowe jako źródło zdrowia lub zaburzeń w przebiegu rozwoju dzieci i młodzieży*. W: *Zdrowie. Stres. Choroba w wymiarze psychologicznym*. Red. H. Wrona-Polańska. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2008, s. 132.

³² K. Popielski: *Zdrowie i choroba w kontekście bycia, rozwoju i stawiania się egzystencji podmiotowo-osobowej...*, s. 38.

chologia pozytywna oraz psychologia wspomagania rozwoju, której przedmiotem analiz i badań jest człowiek działający w świecie swego życia oraz proces udzielania jednostce pomocy. W biegu życia człowiek bowiem świadomie ustosunkowuje się do świata, poszukuje zarówno sensu w działaniach własnych czy innych ludzi, jak i sensu swojego istnienia, czemu towarzyszą wytyczone cele, plany, dążenia, bliższe i dalsze zadania, pojawiają się nowe doświadczenia, ale i powstają konflikty, problemy, z którymi jednostka musi sobie radzić³³.

Spośród bogatej literatury dotyczącej zdrowia na uwagę w kontekście zagadnienia kondycji egzystencjalnej człowieka zasługuje analiza Kazimierza Dąbrowskiego, zgodnie z którą zdrowie psychiczne jest to zdolność do rozwoju w kierunku wszechstronnego rozumienia, przeżywania, odkrywania i tworzenia coraz wyższej hierarchii rzeczywistości i wartości, aż do konkretnego ideału indywidualnego i społecznego³⁴. W świetle koncepcji dezintegracji pozytywnej tegoż autora zdrowie psychiczne ujmowane jest jako zdolność do wszechstronnego i wielopoziomowego rozwoju psychicznego poprzez procesy dezintegracji pozytywnej i cząstkowej integracji wtórnej w kierunku całościowej integracji wtórnej. Oznacza to, że procesy dezintegracji, które towarzyszą doświadczeniu braku sensu życia, kryzysom, traumatycznym wydarzeniom życiowym, nie tylko nie determinują załamania dotychczasowych dynamizmów rozwojowych, ale mogą także prowadzić do progresu, przełamania tendencji negatywnych poprzez pozytywne przepracowanie strat na rzecz rozwoju. W kontekście procesów wychowawczych i edukacyjnych oznacza to, że trauma związana z doświadczeniem deficytów na poziomie kondycji egzystencjalnej (bezsensu, pustki egzystencjalnej) nie wyznacza jedynej drogi prowadzącej do destrukcji zdrowia. Jeżeli bowiem przyjąć, że zdrowie jest kategorią o wysokim stopniu zdynamizowania procesów rozwojowych, to również stan braku sensu może stanowić punkt wyjścia podejmowania aktywnych prób mających na celu doświadczenie sensu i znaczenia na drodze aktywności własnej, relacji podmiotowych czy działania na rzecz innych jednostek potrzebujących pomocy. Z poczuciem sensu życia wiążą się bowiem między innymi: serdeczne kontakty z bliskimi, świadomość bycia potrzebnym innym, własna aktywność, poszukiwanie i odkrywanie prawdy, praca zawodowa lub twórcza.

Do ważnych metod przywracania zdrowia w aspekcie kondycji egzystencjalnej oraz redukcji deficytów doświadczenia sensu życia

³³ B.M. K a j a: *Psychologia wspomagania rozwoju. Zrozumieć świat życia człowieka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2010, s. 27.

³⁴ K. D ą b r o w s k i: *Co to jest zdrowie psychiczne?* W: *Zdrowie psychiczne*. Red. K. D ą b r o w s k i. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1985, s. 29.

w obrębie działań psychoterapeutycznych należą Victora Frankla logoterapia i analiza egzystencjalna. **Logoterapia** polega na wykorzystaniu przez jednostkę jej własnych technik terapeutycznych (dialog sokratejski, intencja paradoksalna i derefleksja). Charakterystyczny dla tej metody jest obszar poruszanych problemów (koncentracja na „cierpieniu nieprzewycięzalnym”, pustce egzystencjalnej i frustracji dążenia do sensu życia), specyficznie formułowane są również cele terapii zorientowane na sferę duchowości, tj.: reorganizacja hierarchii wartości, odkrycie sensu życia, uświadamianie sfery duchowości³⁵. Z kolei celem **analizy egzystencjalnej** jest uświadomienie człowiekowi jego wolności, którą rozumie się jako samodystans (*selbstdistanzierung*); na płaszczyźnie tej wolności przejawia się duchowość. Analiza egzystencjalna jest współcześnie wykorzystywana w leczeniu wielu zaburzeń psychicznych, uzależnień, nerwic i stanów depresyjnych³⁶.

Warto podkreślić, że zdrowie – jako fakt przyrodniczo-egzystencjalny, jakość zindywidualizowana, temporalna, doznanie jednostkowo doświadczane i głęboko przeżywane – należy również do kategorii wartości egzystencjalno-noetycznych, ponieważ jest pozytywną jakością egzystencji i mimo że nie posiada określonego charakteru lokalizacyjnego, to dotyczy każdej ze struktur organizmu i osobowości³⁷. Zdrowie noetyczne w propozycji rozumienia fenomenu ludzkiej egzystencji jest tym, co zostaje rozpoznane i wyraża specyficznie ludzki sposób bycia i stawania się, tzn. potrzeby człowieka, jego pragnienia, przeżycia, dążenia, zainteresowania, odniesienia i doświadczenia, ujawniając się w tym, co wyraża się poprzez biopsychonoetyczną jedność i aktywność ludzkiej egzystencji. Przekraczając czysto biologiczną i psychiczną aktywność człowieka, zdrowie jest przez jednostkę przeżywane, doświadczane i rozpoznawane, przejawia się w specyficznie ludzkich procesach zdrowej, dziejącej się egzystencji³⁸.

³⁵ P. S z c z u k i e w i c z: *Logoterapia a pomaganie w kryzysie psychicznym – studium przypadku*. katpsych.truni.sk/existprob/prispevky/szczuk.html [dostęp: 20.06.2015]. Zob. także: W. F r a n k l: *Homo patiens. Logoterapia i jej kliniczne zastosowanie. Pluralizm nauk a jedność człowieka. Człowiek wolny*. Przeł. R. C z e r n e c k i, J. M o r a w s k i. Warszawa: Wydawnictwo PAX, 1971, s. 40.

³⁶ M. L e d w o c h: *Egzystencjalne aspekty depresji. Badania empiryczne*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 2005.

³⁷ K. P o p i e l s k i: *Zdrowie i choroba w kontekście bycia, rozwoju i stawania się egzystencji podmiotowo-osobowej...*, s. 42.

³⁸ Ibidem.

Socjospołeczne uwarunkowania sensu życia a kategoria zdrowia

Problem sensu życia w teorii ról społecznych, zgodnie z którą człowiek zachowuje określone formy postępowania wobec sankcji społecznych łącznie z ekskluzją z ram danej społeczności³⁹, wskazuje na związek pomiędzy kondycją egzystencjalną jednostki a kontekstem społecznym. Zakłada się tu, że zachowania zarówno niezaburzone (normalne, przystosowawcze), jak i zaburzone (nieaprobowane społecznie) są nabywane zgodnie z pewnymi regułami uczenia się, przy czym sam proces uczenia się jest sterowany przez otoczenie. Przyczyny zaburzeń zachowania tkwią zatem w otoczeniu, nie zaś w jednostce, ponieważ to otoczenie dysponuje wzmocnieniami, dzięki którym jedne zachowania są preferowane, inne zaś piętnowane. Najistotniejsze różnice między poszczególnymi wariantami teorii społecznego uczenia się dotyczą preferowanego procesu uczenia się (uczenie się klasyczne, instrumentalne, naśladowcze), jak również tego, w jakim stopniu w danym wariantcie uwzględniane są poznawcze regulatory zachowania⁴⁰. I tak, człowiek uczy się bezradności (wyuczona bezradność), jeśli spostrzeża, że nie ma związku przyczynowego między działaniem a otrzymywaniem nagród i kar, a rzeczywisty zakres osobistej kontroli wydarzeń jest mniejszy od oczekiwanego. W efekcie pojawiają się: (1) deficyty poznawcze – przekonanie, że nie ma takich sytuacji, w których możliwe jest kontrolowanie wydarzeń; (2) deficyty motywacyjne – obniżenie motywacji do działania; (3) deficyty emocjonalne – pod postacią stanów apatii, lęku, depresji, poczucia bezsensu i zmęczenia, niekompetencji, bezradności i wrogości⁴¹. Opisane deficyty jednostki uwidaczniają się ostatecznie na poziomie deprywacji potrzeby sensu życia, jak również w obniżeniu kondycji psychofizycznej, któremu towarzyszą liczne objawy somatyczne, co prowadzi ostatecznie do destrukcji sfery zdrowia⁴².

Trudności w pełnieniu przez jednostkę roli społecznej wynikają stąd, iż nakazy roli stawiane jednostce są niejasne, zbyt liczne lub wzajemnie się wykluczają. Rola społeczna to zbiór wymagań i przepisów dotyczących tego, jak ma się zachować człowiek zajmujący określone pozycje społeczne; niedopełnianie aprobowanych wymagań grozi wypadnięciem z roli, na przykład przejściem na rentę, chorobą, inwalidztwem. Zgodnie z teorią nazna-

³⁹ Opisu wybranych teorii uczenia się ról społecznych dokonano na podstawie: H. Sę k: *Społeczna psychologia kliniczna*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1998, s. 70 i nast.

⁴⁰ Ibidem.

⁴¹ Ibidem.

⁴² E. A l b i Ń s k a: *Wpływ środowiska antropogenicznego na jakość życia ludzi*. W: *Zdrowie i choroba w kontekście psychospołecznym...*

czania społecznego, osoba obdarzona etykietą zaczyna być zgodnie z nią traktowana, z czasem zaś spełnia oczekiwania otoczenia i przystosowuje się do przypisanej roli⁴³. Jednocześnie jeśli osoba taka pozostaje w sytuacji braku pozytywnych doświadczeń wartości, braku punktów odniesienia, wówczas jej życie, działanie i motywację wypełnia pustka egzystencjalna, ta natomiast – ogarniając jednostkę – wprawia ją w stan niemożności pokonywania własnych uwarunkowań i ograniczeń. Z kolei teoria wyuczony bezradności odsyła do pozytywnych aspektów, bezradność bowiem jest koniecznym składnikiem ludzkiej egzystencji – istnieć to podlegać ograniczeniom. Bezradność człowieka wobec choroby, faktu przemijania, starzenia się⁴⁴, śmierci, przyrody stanowi ponadto pobudkę dla inteligencji człowieka, wyzwanie, a zarazem może sprzyjać podejmowaniu prób odnalezienia poczucia sprawstwa. Rozwinięciem tego aspektu jest uwzględnienie w procesie zdrowienia jednostki kontekstu środowiska społeczno-kulturowego⁴⁵, w tym aspektu sytuacyjnego (środowiskowego) i relacyjnego (interpersonalnego).

Człowiek, podobnie jak inne organizmy żywe, uzyskał w procesie ewolucji znaczny stopień przystosowania do warunków, w których egzystuje; zatem gdy mówimy o wpływie środowiska na rozwój, w tym na zdolność psychicznego lokowania sensu życia, powinniśmy mieć na uwadze przede wszystkim adaptabilność organizmu, czyli jego zdolność przystosowania, oraz występowanie nieodwracalnych zmian w trakcie rozwoju osobniczego nieutralizujących się w cechach dziedzicznych⁴⁶. Reakcja organizmu na określony bodziec wywołuje bowiem daleko idące skutki, których konsekwencje sięgają zdrowia, a szerzej: dotyczą problemu modelu (czy też wspólnie: modeli) zdrowia.

Kondycja zdrowotna oraz kondycja egzystencjalna współczesnego człowieka – w kierunku konkluzji

Na współczesny obraz analiz badawczych dotyczących związku pomiędzy pojemną kategorią zdrowia a kondycją egzystencjalną człowieka czasu

⁴³ H. Sęk: *Spółeczna psychologia kliniczna...*, s. 46.

⁴⁴ Zob. A. Tokaj, D. Krzysztofiak: *Senior w rodzinie. O dylematach opieki i potrzebie wsparcia*. W: *Rodzina – młodzież – dziecko. Szkice z teorii i praktyki pomocy psychopedagogicznej i socjalnej*. Red. M. Piórunek, J. Kozielska, A. Skońska-Pućka. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2013.

⁴⁵ Zob. A. Bańka: *Spółeczna psychologia środowiskowa*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, 2002.

⁴⁶ A. Jopkiewicz, E. Suliga: *Biologiczne podstawy rozwoju człowieka...*, s. 47 i kolejne.

postnowoczesności składają się badania zróżnicowanych uwarunkowań cywilizacyjnych, kulturowych, gospodarczych i ekonomicznych, a także badania indywidualno-osobowej sfery doświadczeń egzystencjalnie wypełniających potrzebę sensu życia. Uwzględniając złożoność sytuacji człowieka współczesnego (szereg obciążeń, zadań, szybkie tempo życia, niepewność jutra oraz rosnące wymagania kompetencyjne), należy wskazać na liczne konsekwencje owych tendencji w obszarze kondycji egzystencjalnej oraz kondycji zdrowotnej. Wzrastające ryzyko negatywnej weryfikacji jednostki pod kątem możliwości sprostanania przez nią licznym wymaganiom prowadzi do braku możliwości zaspokojenia metapotrzeby jednostki – potrzeby sensu życia. Zderzenie człowieka z sytuacjami trudnymi, problemowymi, granicznymi sytuacjami egzystencjalnymi czy kryzysami rozwojowymi uwidacznia się ostatecznie coraz częściej w postaci deficytów w obszarze zdrowia. Strategie i formy przystosowania do owych trudnych sytuacji życiowych często mają charakter dychotomiczny, dzięki temu mogą w sposób konstruktywny sprzyjać dalszemu rozwojowi zdrowia, ale mogą także doprowadzić do dezadaptacji jednostki, zaburzeń socjalizacji⁴⁷, załamania i zaburzeń emocjonalnych. Istniejące realnie zagrożenie zdrowia psychicznego jednostki, jak to zostało podkreślone w niniejszych rozważaniach, w wyniku długotrwałego oderwania człowieka od poczucia sensowności, na przykład w postaci podejmowanych działań, lub zaniechania przez jednostkę jakiegokolwiek działalności w poczuciu braku celowości teje, wiąże się ponadto ze wzrostem ryzyka wystąpienia wielu stanów patogennych, nerwic czy stanów depresyjnych, skorelowanych z zachwianiem poczucia sensu życia, a tym samym zdrowia⁴⁸.

Istnieje wobec tego pilna potrzeba dostrzeżenia i analizowania deficytów w zakresie kondycji egzystencjalnej oraz praktycznego reagowania na nie. Należy przy tym uwzględnić szeroko pojętą profilaktykę egzystencjalną stanowiącą element ogólnej profilaktyki i higieny zdrowia. Sposobów i źródeł redukcji ryzyka deficytów na poziomie kondycji egzystencjalnej można poszukiwać między innymi: w warstwie właściwości jednostkowych (osobowościowych), we wpływie środowisk twórczo inicjujących procesy samowychowania, w oddziaływaniu jednostek ważnych znaczeniowo dla egzystencji (znaczących innych), ważnych wydarzeniach życiowych skłaniających do autorefleksji, rozwijanej

⁴⁷ B. Grochmal-Bach, A. Knobloch-Gali: *Kryzysy rozwojowe wieku dziecięco-młodzieżowego a możliwości społecznego wsparcia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2005, s. 7.

⁴⁸ K. Jedliński: *Jak pomagać człowiekowi, który utracił sens życia?* W: *Jak odkrywać sens ludzkiego życia?* Red. J. Augustyn. Kraków: Wydawnictwo WAM, 1997.

sferze duchowej/religijnej oraz klimacie społecznym, który wywiera wpływ na jednostkę⁴⁹.

Spośród działań wspierających i psychoterapeutycznych o profilu prozdrowotnym w redukowaniu deficytów egzystencjalnych swoje zastosowanie mogą mieć zarówno koncepcja dezintegracji pozytywnej, jak i logoterapia oraz analiza egzystencjalna. Konteksty kondycji egzystencjalnej wraz z jej składowymi, do których należy między innymi zagadnienie sensu życia, zostają tym samym włączone w zakres istotnych, a zarazem aktualnych zadań społecznych o prozdrowotnym charakterze, decydujących o zdrowiu i jakości życia współczesnego człowieka.

Interdyscyplinarne ujęcie zagadnienia zdrowia i choroby wymaga ponadto wskazania konieczności wprowadzenia komplementarnej społecznej i humanistycznej perspektywy badawczej, uwzględniającej refleksję antropologiczną ujmującą człowieka całościowo (wraz z poszczególnymi warstwami jego egzystencji)⁵⁰. Zdrowie, stanowiące jakość i wartość egzystencjalną podmiotu osobowego, staje się w kontekście relacji społecznych, kulturowych, przyrodniczo-środowiskowych, ekologicznych; jest jakością zindywidualizowaną, temporalną, stanowi doznanie jednostkowo-egzystencjalne i w tym znaczeniu należy do podstawowych potrzeb podmiotowo-osobowych człowieka oraz do wartości egzystencjalno-noetycznych będących składową doświadczenia sensu życia. Dążenie „ku” wartościom i do bycia zdrowym można tu określić jako rodzaj życiowych, podmiotowo-osobowych właściwości, potrzeb, aktywności, trosk i predyspozycji znajdujących się w dyspozycji podmiotu osobowego świadomie dążącego do utrzymania zdrowia⁵¹, które warunkowane jest również doświadczeniem sensu życia. W podsumowaniu poczynionych refleksji należy stwierdzić: „istota ludzka zawiera się w walce o wartość i sens swojego istnienia. W realizacji sensu i wartości znajduje najgłębsze źródło satysfakcji. Człowiek nie chce istnieć za wszelką cenę, ale to, czego chce, to żyć z sensem”⁵².

⁴⁹ J. Spętana: *Zagrożenia kondycji egzystencjalnej w sytuacji wychowawczej...*, s. 24.

⁵⁰ M. Skrzypek, K. Popielski, E. Albińska: *Zdrowie i choroba jako przedmiot badań interdyscyplinarnych*. W: *Zdrowie i choroba w kontekście psychospołecznym...*, s. 23.

⁵¹ Ibidem, s. 38.

⁵² G. Dolińska-Zygmunt: *Psychologia wobec problematyki sensu życia*. W: *Sens życia*. Red. K. Obuchowski, B. Puszczewicz. Warszawa: Wydawnictwo NURT, 1990, s. 14.

Bibliografia

- Bańka A.: *Spółeczna psychologia środowiskowa*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, 2002.
- Carr A.: *Depresja i próby samobójcze młodzieży. Sposoby przeciwdziałania i reagowania*. Przeł. J. Rybski. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2004.
- Chojniak A.: *Człowiek i sens. Frankla koncepcja autotranscendencji*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora, 2003.
- Człowiek - wartości - sens. Studia z psychologii egzystencji: logoteoria i nooteoria, logoterapia i nooterapia*. Red. K. Popielski. Lublin: Wydawnictwo Naukowe KUL, 1996.
- Dąbrowski K.: *Zdrowie psychiczne a wartości ludzkie*. Warszawa: Polskie Towarzystwo Higieny Psychiczej, 1974.
- Fizioti E.: *Aby być wolnym. Logoterapia na co dzień*. Kielce: Wydawnictwo: „Jedność”, 2006.
- Frankl V.E.: *Homo patiens. Logoterapia i jej kliniczne zastosowanie. Pluralizm nauk a jedność człowieka. Człowiek wolny*. Przeł. R. Czerniecki, J. Morawski. Warszawa: Wydawnictwo PAX, 1971.
- Głaz S.: *Sens życia*. Kraków: Wydawnictwo WAM, 1998.
- Golka M.: *Czy koniec „człowieka zabawy”?* „Kultura i Społeczeństwo” 2006, nr 1.
- Grochmal-Bach B., Knobloch-Gali A.: *Kryzysy rozwojowe wieku dziecięco-młodzieżowego a możliwości społecznego wsparcia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2005.
- Heller M.: *Sens życia i sens wszechświata*. Kraków: Copernicus Center Press Sp. z o.o., 2014.
- Jak odkrywać sens ludzkiego życia?* Red. J. Augustyn. Kraków: Wydawnictwo WAM, 1997.
- Jopkiewicz A., Suliga E.: *Biologiczne podstawy rozwoju człowieka*. Radom-Kielce: Wydawnictwo i Zakład Poligrafii Instytutu Technologii Eksploatacji, 1998.
- Kaja B.M.: *Psychologia wspomagania rozwoju. Zrozumieć świat życia człowieka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2010.
- Klamut R.: *Cel, czas, sens życia*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 2002.
- Konieczna E.J.: *Poczucie sensu życia osób niepełnosprawnych ruchowo*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010.
- Kozielecki J.: *Społeczeństwo transgresyjne. Szansa i ryzyko*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2004.
- Krakowiak J.L.: *Absurd. Pytanie o sens ludzkiej egzystencji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, 2010.

- Ledwoch M.: *Egzystencjalne aspekty depresji. Badania empiryczne*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 2005.
- Lewis S.C.: *Smutek*. Przekł. J. Olędzka. Kraków: Wydawnictwo Esprit, 2009.
- Mariański J.: *Między nadzieją a zwątpieniem. Sens życia młodzieży szkolnej*. Lublin: Wydawnictwo Naukowe KUL, 1998.
- Michalski J.T.: *Sens życia a pedagogika. Impulsy myśli Victora E. Frankla*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2011.
- Niebrój L., Kosińska M.: *Health Care: Professionalism and Responsibility*. Katowice: Wydawnictwo ŚAM, 2005.
- Psychologia zdrowia: konteksty i pogranicza*. Red. M. Górnik-Durose, J. Mateusiak. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2011.
- Rodzina - młodzież - dziecko. Szkice z teorii i praktyki pomocy psychopedagogicznej i socjalnej*. Red. M. Piorunek, J. Kozielska, A. Skowrońska-Pućka. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2013.
- Rynkiewicz A.: *Smutek. Analiza psychologiczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, 2014.
- Sens życia*. Red. K. Obuchowski, B. Puszczewicz. Warszawa: Wydawnictwo NURT, 1990.
- Sęk H.: *Spółeczna psychologia kliniczna*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1998.
- Syrek E.: *Jakość życia w chorobie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2001.
- Syrek E.: *Zdrowie i wychowanie a jakość życia. Perspektywy i humanistyczne orientacje poznawcze*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2008.
- Szczukiewicz P.: *Logoterapia a pomaganie w kryzysie psychicznym - studium przypadku*. katpsych.truni.sk/existprob/prispevky/szczuk.html [dostęp: 12.07.2016].
- Współczesne zagrożenia wychowania. Studium z pogranicza pedagogiki i filozofii*. Red. J. Spętana. Środa Wielkopolska: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2014.
- Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty*. Red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak. T. 2. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2007.
- Zdrowie i choroba w kontekście psychospołecznym*. Red. K. Popielski, M. Skrzypek, E. Albińska. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2004.
- Zdrowie psychiczne*. Red. K. Dąbrowski. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1985.
- Zdrowie. Stres. Choroba w wymiarze psychologicznym*. Red. H. Wrona-Polańska. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2008.

Czasopisma

„Kultura i Społeczeństwo” 2006, nr 1.

Netografia

www.analiza-egzystencjalna.pl

Jolanta Spętana

The Meaning of Life as Indicator of Health and Research Category in Social Sciences

Summary: The article examines diverse determinants of the human existential and health condition considering the interdisciplinary paradigm of health and disease and the perspective of social sciences. The category of the meaning of life, constituting the predictor of health, has been presented from the view of psychological analyses (including the conceptions of Viktor Frankl), conceptions of health and existential deficits resulting in, among other things, risks of suicidal behaviour.

Key words: meaning of life, health, pedagogy of health, existential condition

Jolanta Spętana

Der Lebenssinn als Anzeichen der Gesundheit und eine Forschungskategorie auf dem Gebiet der Sozialwissenschaften

Zusammenfassung: Der Beitrag befasst sich mit differenzierten Determinanten der existentiellen Kondition und der körperlichen Verfassung eines Menschen in Bezug auf interdisziplinäres Gesundheitsparadigma und auf Sozialwissenschaften. Die Kategorie – Lebenssinn, die eine Determinante der Gesundheit ist, wird in Anlehnung an psychologische Analysen (u.a. die Theorie Viktor Frankls), die Theorie der Gesundheit und im Zusammenhang mit den, u.a. das Risiko der selbstmörderischen Absichten nach sich ziehenden existentiellen Defiziten dargestellt.

Schlüsselwörter: Lebenssinn, Gesundheit, Gesundheitspädagogik, existentielle Kondition



Małgorzata Bereźnicka

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN
w Krakowie

Sources of Knowledge about Parenting and Causes of Lack Thereof at the Birth of a First Child from Parents' Perspective

Introduction

Parenting changes the lives of women and men who become mother and father after the birth of their first child. These are entirely new roles, for which no one can be fully prepared beforehand because nothing can replace experience. However, the foundations acquired in a natural way in one's own family along with pedagogical knowledge gained through broadly understood education should help young parents feel ready to perform these new challenging tasks. Still, many parents feel insecure in the new role. Raising and caring for a child is a fundamental task for each family, to which parents are often unprepared. Frequently, they base it on intuition and their own experiences, learning from older family members or through observation of other families. At some stage of this difficult process however, they should get support from schools attended by their children (and other institutions), provided that school education and home upbringing are treated as complimentary. Obviously, individual efforts and environmental influences could also be beneficial.

Education, in the broadest sense, is preparing the young for participation in a society. This process begins within a family, in which rearing may be intentional, planned and conscious (reflective), similarly to institutions which are purposefully educational (including schools), or, it can be casual and spontaneous (non-reflective).¹ Raising children can

¹ S. Kawuła, J. Brągiel, A.W. Janke: *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2005, p. 102.

be perceived as purposeful and thoughtful when it is based on sufficient knowledge about the process and accompanied by appropriate attitudes. Only then, can it mean a high level of pedagogical culture.

According to I. Jundził, pedagogical culture is a kind of behavior manifesting itself in the awareness of educational objectives, broadening the knowledge of education, sensitivity towards issues relating to children and young people, and a sense of responsibility for the young generation. It finds its fullest expression in the proper influence on children, young people and adults.² D.C. Diehl, J.N. Wentz, and L.F. Forthun emphasize: "As most parents will recognize, the list of topics that parents need to master is almost endless, starting before birth and extending all the way to adulthood. Parents should be knowledgeable of child development stages, constructive discipline, positive communication, and a whole array of other parenting issues. Parenting is a lifelong exercise in learning that requires the ability to find answers to your pressing questions."³ What it implies is the need for ongoing education, which should begin even before a child is born. However, studies show that the reality is quite different.

The parents who "fail" because their children cause problems are usually blamed by their environment and experts, whereas, at the same time, little is done to help them become more effective in a most demanding, responsible and difficult job of raising children. They are, according to T. Gordon, "blamed but not trained."⁴

C.R. Rogers distinguished two types of learning: cognitive and experiential. The first, also called meaningless, corresponds to abstract knowledge, whereas the latter, regarded as significant, refers to applied knowledge. The main difference lies in the needs and wants of the learner. Significant learning entails personal involvement and pervasive effects on the learner; it is self-initiated and evaluated by the learner.⁵ Parents' knowledge of raising a child usually derives from experiential learning, but, in many cases, it may turn out insufficient. Therefore, it seems that the combination of the two types, together with parents' growing involvement as the key condition, would contribute to a higher level of parental knowledge.

² I. Jundził: *Środowiskowy system wychowawczy w mieście*. Warszawa: WSiP, 1983, p. 149.

³ D.C. Diehl, J.N. Wentz, L.F. Forthun: "Strengthening Families: Knowledge of Parenting and Child Development". <http://edis.ifas.ufl.edu/fy1245>, University of Florida Extension Publications (EDIS) [access: 6.02.2015].

⁴ T. Gordon: *Parent Effectiveness Training*. New York: Penguin Group Incorporated, 1975, pp. 1-2.

⁵ C.R. Rogers: *Freedom to Learn*. Columbus, OH: Merrill, 1969, p. 5.

Insecurity Concerning Most Parents

This article refers only to a portion of the author's research on pedagogical culture of parents and their attitudes towards parent training. The survey was conducted in Polish cities, towns and villages among 680 mothers and fathers from different backgrounds, representing different education, profession and age. A detailed analysis can be found in the author's book on pedagogical culture.⁶ In this article, the author focuses only on the sources of knowledge and causes of parents' lack of knowledge about parenting when their first child is born.

Firstly, it should be noted that only about one third of parents (32%) felt that they knew how to raise a child when they became parents.⁷ Half of them rated their preparation as "average" while less than one fifth (18%) admitted that they did not have sufficient knowledge about parenting. The differences between men's and women's responses were rather insignificant. The affirmative answer was chosen by 34% of mothers and 29% of fathers, the negative response by 17% of mothers and 21% of fathers, and an "average" option was 50% for both sexes. This is a surprising result, because a much higher educational competence and knowledge of the care and upbringing is generally attributed to mothers. It is not necessarily seen as acquired education, but a skill coming from feminine and motherly intuition. However, this stereotype was not confirmed by the findings of my research.

As for other factors differentiating respondents' replies, most disparities were irrelevant. Residents of small towns were slightly more likely to declare having sufficient knowledge about parenting. They chose the negative answer less frequently than other groups. The same applies to respondents professionally involved in education (mainly teachers, educators and researchers). It could also be observed that the higher education the parents received, the higher their self-assessment in this area was. With regard to age, the older the respondents, the more often they answered in an affirmative way, and the less frequently they indicated the "average" option. The oldest group showed the most similar proportions in all three response choices; the younger the age, the more

⁶ M. Bereżnicka: *Kultura pedagogiczna rodziców w społeczeństwie informacyjnym*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, 2015.

⁷ The question was answered by 671 respondents: 418 women and 263 men; 213 residents of villages, 179 - small towns, 276 - large cities; 77 respondents professionally involved in education, 510 - other professions, 84 - non-working persons; 219 of those with higher education, 396 - secondary education, 39 - primary/middle school education; 52 parents under the age of 25, 189 - aged 25 to 35, 379 - aged 35 to 55, and 47 - over the age of 55.

disparities appeared (fewer “yeses” and increasingly “average”). Results concerning the negative answer were not regular and they were the least popular among parents aged 25 to 35.

These results provoke many questions. In the survey, the question about acquiring sufficient knowledge on parenting was accompanied by a request for a justification for the given answer. It was filled out only by 57% (391 respondents): 143 parents indicated their source of knowledge and 248 explained the reasons for the lack thereof.

All the charts in this article were prepared by the author based on her own research.

Sources of Knowledge about Parenting

The most frequently indicated source of knowledge about parenting was experiences gained in the respondents’ own families (44% of all contributors⁸). Figure 1 shows the obtained data.

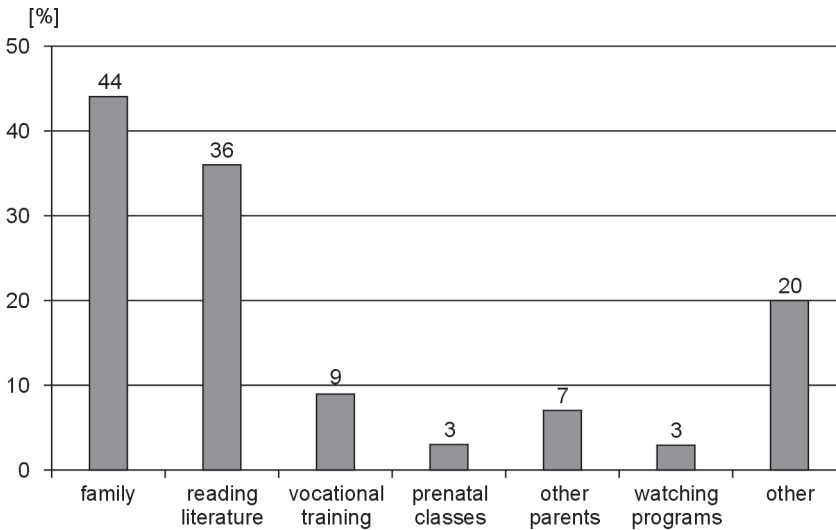


Fig. 1. Sources of parents’ knowledge about parenting at the birth of their first child

⁸ This survey was filled out by 143 respondents: 109 women and 34 men; 50 residents of villages, 38 – small towns, 54 – large cities; 27 respondents professionally involved in education, 101 – other professions, 15 – non-working persons; 52 of those with higher education, 77 – secondary education, 3 – primary/middle school education; 14 parents under the age of 25, 40 – aged 25 to 35, 84 – aged 35 to 55, and 5 – over the age of 55.

Referring to the literature on parenting, which includes guides, educational publications and articles, was indicated by over one third of parents. Significantly, fewer participants, that is less than one tenth, pointed to vocational training (mainly pedagogical studies) and other people's experiences. Only a few parents cited prenatal classes and watching TV educational programs. The category "other" (one fifth of respondents) included mainly emotional rather than factual explanations such as willingness to be a parent/feeling ready for parenthood.

Figure 2 shows clearly that gender has been an important factor in the discussed issue.

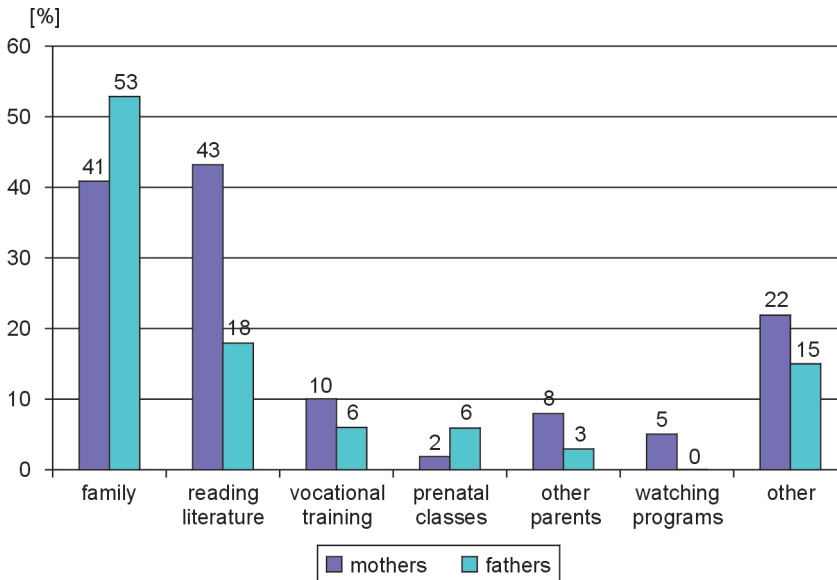


Fig. 2. Parents' gender and the sources of their knowledge about parenting

Mothers more than twice as frequently as fathers declared learning through literature and television programs, whereas fathers more likely relied on family experience. On the other hand, men seemed to be less interested in drawing from pedagogical practice of other parents. Also, more women's responses qualified as the category "other."

Analyzing the data in terms of the parents' place of residence revealed some differences presented in Figure 3.

It can be seen that family experiences were chosen mostly by respondents from small towns, next from big cities, and least frequently by those living in villages. It is surprising, given the common belief that family traditions are the most strongly rooted in the rural environment. The larger the city, the more frequently respondents declared reading literature and watching television programs, and the less likely they

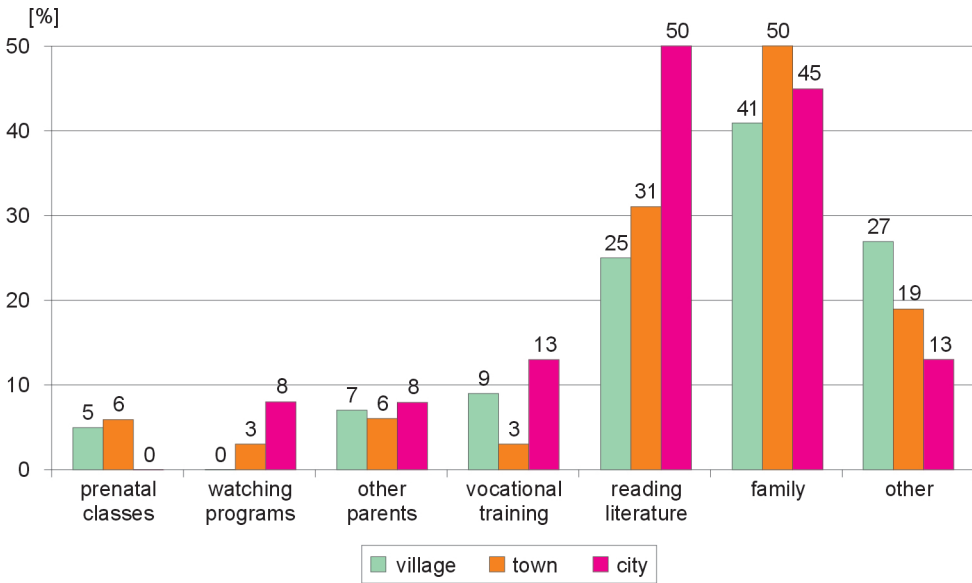


Fig. 3. Parents' place of residence and the sources of their knowledge about parenting

were to choose the category “other.” This may indicate that residents of major cities are preparing for parenthood trying to gain more professional information, while parents from the countryside are more prone to following intuitively the feeling of “the right moment,” unrelated to education. Vocational training was the least frequently chosen option by small-town residents.

The participants of the survey represented very different professional areas. For the purpose of this study, I divided them into three groups (Figure 4).

As might be expected, the respondents associated with science and education, more often than the other two groups, cited vocational training as a source of their knowledge. They were also more likely to resort to pedagogical literature. The category “others,” containing all vague responses, did not apply to them at all. On the other hand, educators more often than other professionals claimed their knowledge came from the home they had been growing up, and slightly more often – from other parents, which was not that obvious. This means that they were trying to combine professional knowledge with their own family's experience and observation of other mothers and fathers. Non-working parents' responses, in most significant cases, were similar to those obtained from parents representing “other professions”; most frequently they did not choose any of the answers (compared to two other groups). They also did not indicate prenatal classes or watching programs (this also applies to educators).

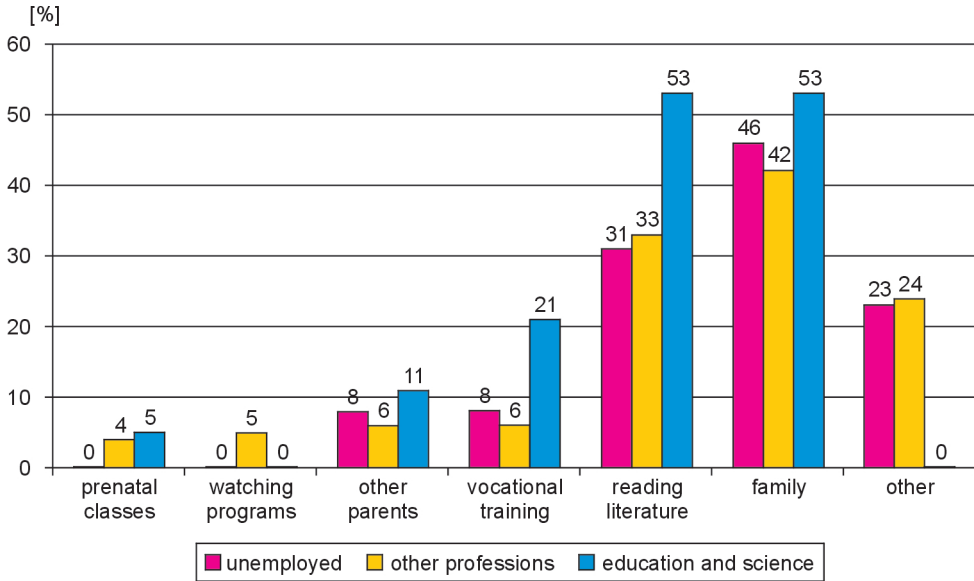


Fig. 4. Parents' professions and the sources of their knowledge about parenting

Figure 5 shows the collected data regarding parents' educational background.

The authors of vague statements (the category "other") were mostly parents with primary/middle school education. Relatively high

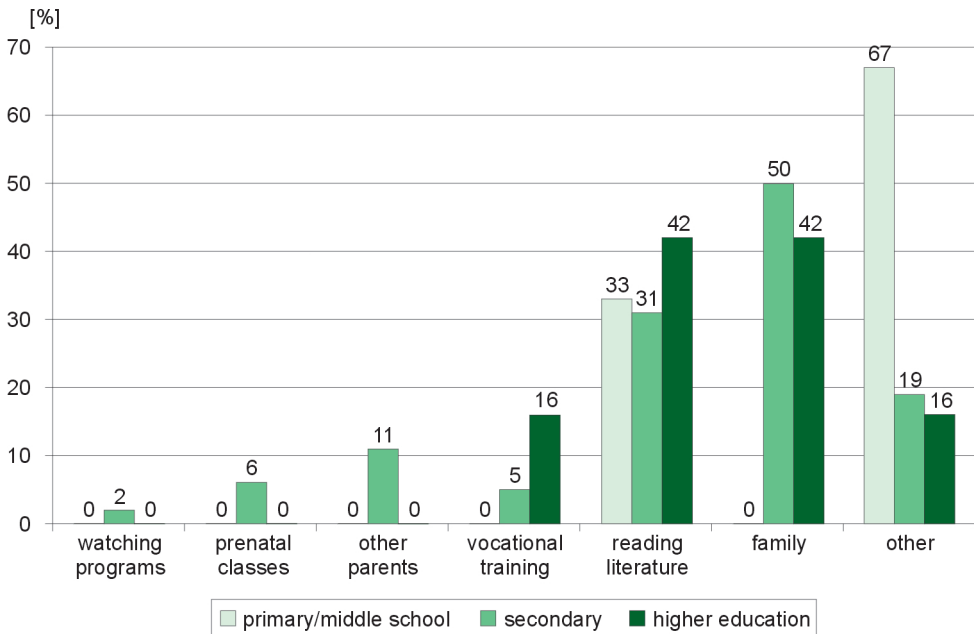


Fig. 5. Parents' level of education and the sources of their knowledge about parenting

percentage indicated regarding literature. However, all the percentage data in this analysis refer only to respondents who specified the source of knowledge (or accounted for its lack), and the representation of this group was rather sparse. It is striking that none of the respondents mentioned their own family's experiences. Perhaps they did not consider them worth identifying with. To compare, the family source was indicated by as many as 42% of parents with secondary education and half of university graduates. The middle group was the only one who admitted to drawing from experience of other parents, attending prenatal classes and watching programs about raising children. Quite surprisingly though, some of them pointed to vocational training (they might not have completed their pedagogical courses), indicated mainly by university graduates.

For the purpose of this study, respondents were divided into four age groups (Figure 6).

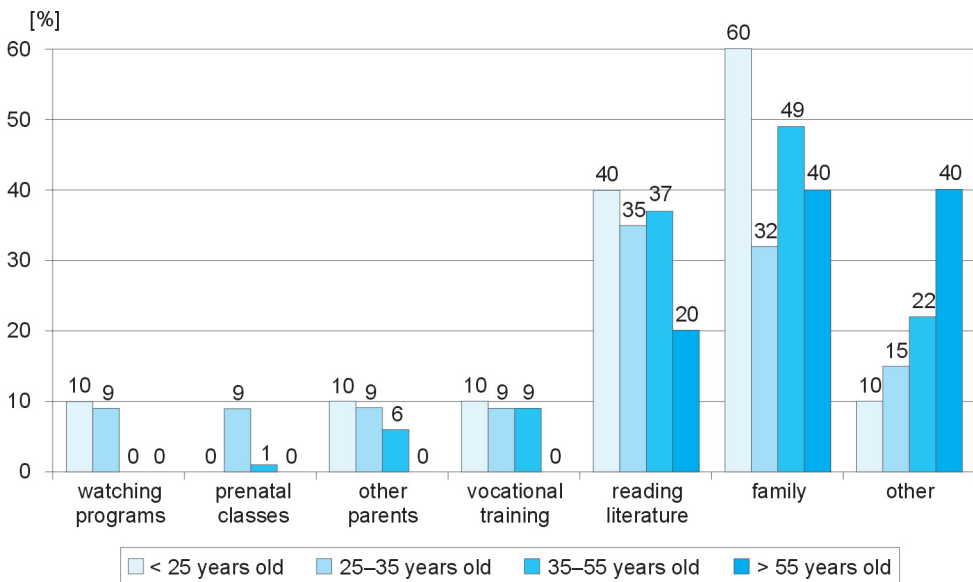


Fig. 6. Parents' age and the sources of their knowledge about parenting

The youngest parents, under the age of 25, more often than others indicated their own family as a source of knowledge about parenting. However, the next youngest group (aged 25 to 35) chose that answer the least frequently. The older the respondents were, the more frequently they pointed to sources classified as "other." The oldest respondents (over the age of 55) declared reading about education the least frequently. It can be easily explained by the fact that literature dealing with parenting is much more popular and accessible nowadays than it was a few decades ago. Vocational training, observation of other par-

ents, attending prenatal classes (benefited from primarily by participants aged 25 to 35) or watching TV programs were also less frequently indicated. That latter source was mentioned mainly by the two younger groups (approx. one tenth of respondents under the age of 35). This is understandable considering only recent popularity of such programs.

Disparities in the use of pedagogical and psychological literature by different groups of respondents were related to gender, age, place of residence and profession. Such contents were more readily used by women, parents under the age of 55, residents of big cities and professionals in the field of education/science. Other differences were rather minor, except for vocational training (naturally, chosen mainly by educators) and the category “other” encompassing vague statements (the most frequently indicated by parents with the lowest educational level and the oldest groups of respondents).

Causes of Parents' Lack of Knowledge

The analysis of responses concerning sources of knowledge about parenting revealed the reasons why new parents lacked relevant knowledge⁹. As shown in Figure 7, the answers were not particularly varied.

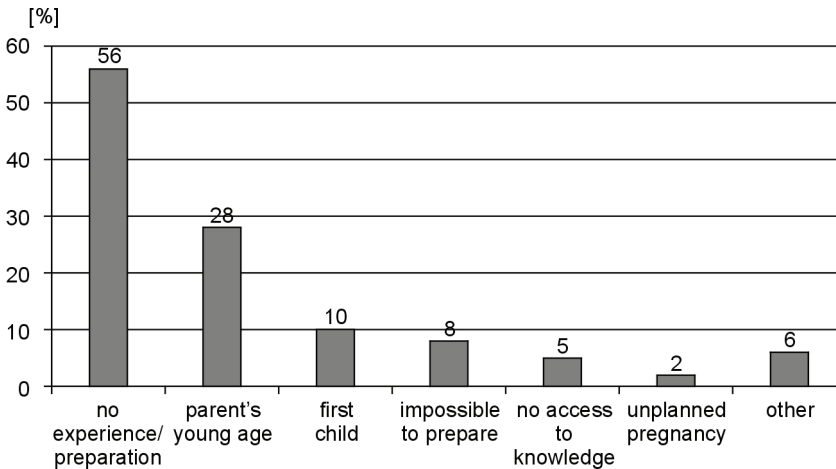


Fig. 7. Causes of parents' lack of knowledge about parenting at the birth of their first child

⁹ This survey was filled out by 248 respondents: 156 women and 92 men; including 87 residents of villages, 55 – small towns, 103 – large cities; 22 respondents professionally involved in education, 198 – other professions, 28 – non-working persons; 74 of those with higher education, 55 – secondary education, 11 – primary/middle school education; 32 parents under the age of 25, 78 – aged 25 to 35, 125 – aged 35 to 55, and 12 – over the age of 55.

Over half of the parents pointed to their lack of preparation and experience; one tenth dealt with parenting responsibilities for the first time. More than a quarter of respondents mentioned their young age when they became parents. A small group responded that it was impossible to prepare for parenthood. A small percentage of respondents referred to the lack of access to certain knowledge, unplanned pregnancy, detrimental family patterns, lack of parental support and fears of overwhelming responsibilities and expectations.

Figure 8 presents gender statistics.

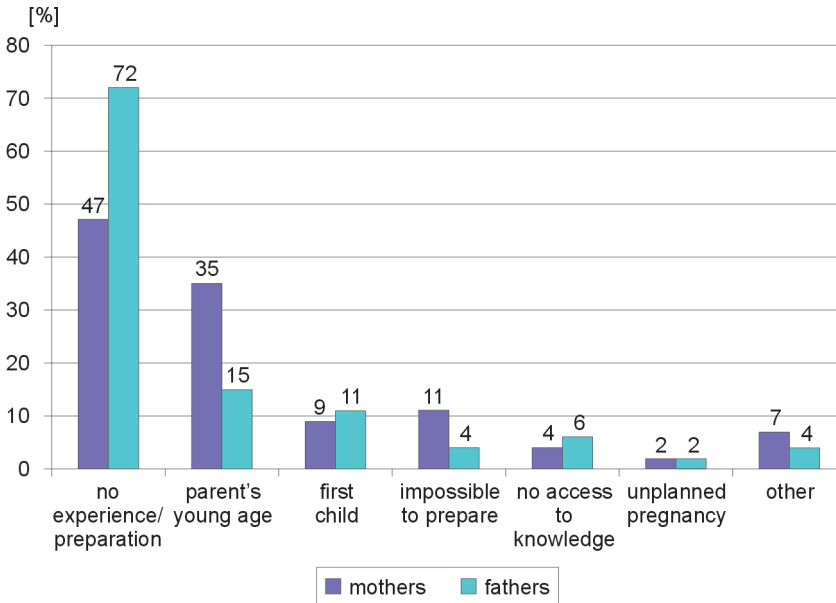


Fig. 8. Gender and causes of parents' lack of knowledge about parenting

Male respondents, more frequently than female respondents, accounted for their lack of knowledge citing unpreparedness and inexperience. They admitted that before their first child was born, they had not been thinking about fatherhood. Some males also believed that men were by nature less inclined for parenting. Female respondents declared more frequently that they had been too young for motherhood. They were more often convinced that it was impossible to prepare for motherhood because theoretical knowledge alone would be insufficient.

Further differences were revealed by an analysis of the respondents' places of residence (Figure 9).

Residents of small towns were more inclined than others to point to their lack of preparation/experience; rural residents saw the principal reason for the lack of knowledge in the fact that it was their first child,

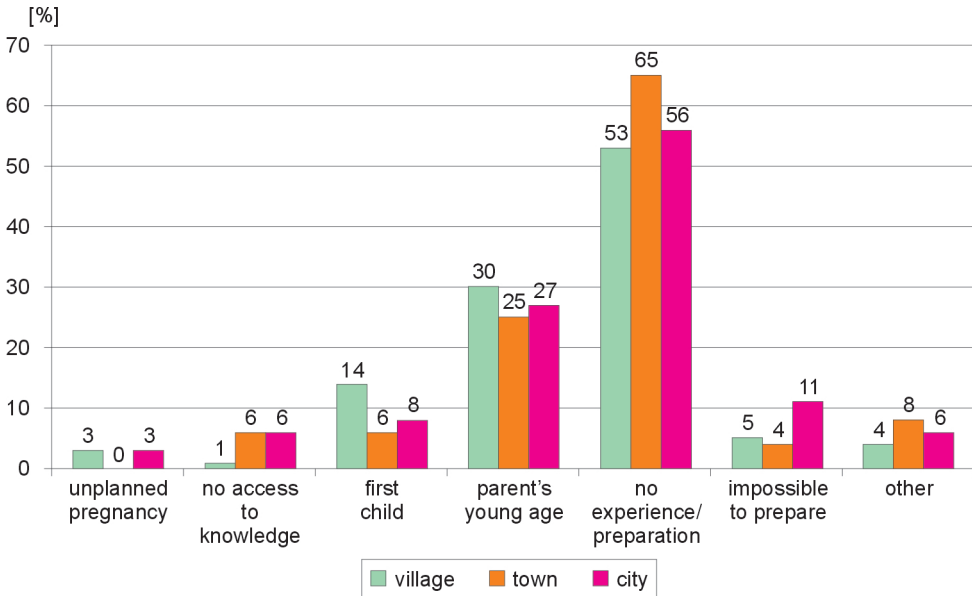


Fig. 9. Parents' place of residence and causes of their lack of knowledge about parenting

and residents of large cities emphasized that one could not prepare for parenthood at all. It is worth noting that only people from smaller towns did not mention unplanned pregnancy while the inhabitants of villages, despite having more limited access to knowledge, hardly ever indicated that reason. Unplanned pregnancy was infrequently blamed for the new parents' lack of knowledge.

As shown in Figure 10, some surprising results were revealed among respondents working in the field of education/science (and others).

Although professionals working in the field of education/science are expected to possess broader theoretical knowledge about parenting and related pedagogical aspects, this group, several times more often than others, were convinced that it was impossible to prepare for motherhood and fatherhood. At the same time, they less frequently than others pointed to their lack of preparation and experience (this category was chosen most often by other professionals) as well as their young age when they became parents. Non-working parents had the highest percentage of responses qualified as "other."

The data showing parents' responses in connection with their educational background are illustrated in Figure 11.

The inability to prepare for parenthood was cited mainly by university graduates who were also least likely to declare they had been too young when their first child was born. Understandably, the lower the education level, the higher the percentage of people who claimed that they had not had access to knowledge. The obvious first child statistic

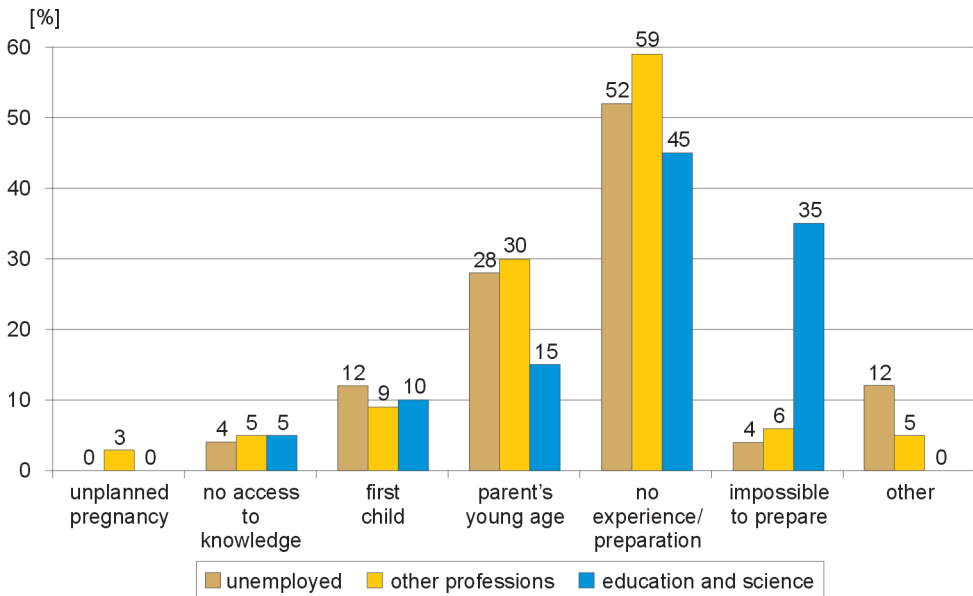


Fig. 10. Parents' professions and causes of their lack of knowledge about parenting

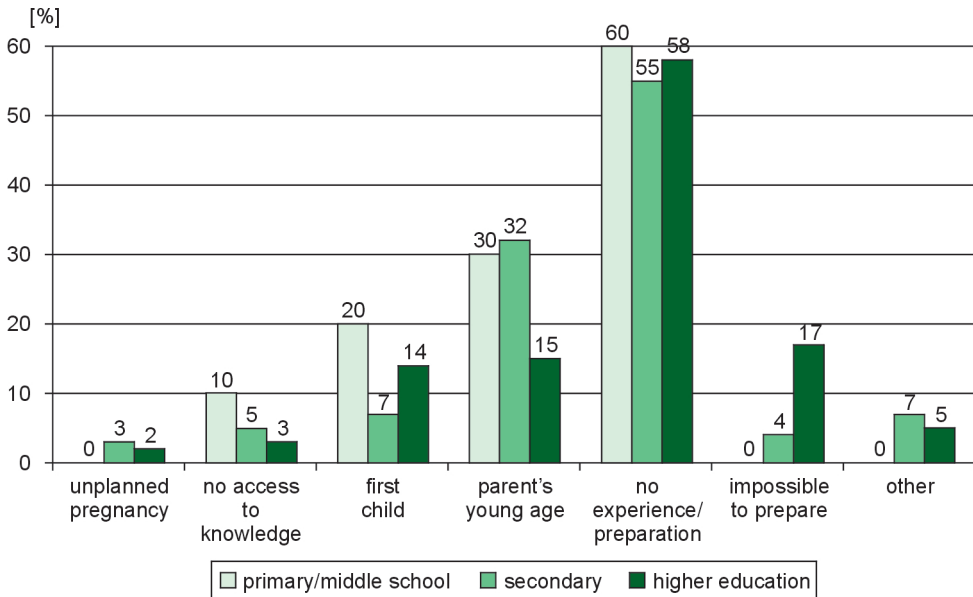


Fig. 11. Parents' level of education and causes of their lack of knowledge about parenting

appeared least frequently among high school graduates, and most frequently in a group of primary/middle school graduates. Interestingly, in the latter group there were no indications of any unplanned pregnancy.

Figure 12 shows the collected data in connection with the age of respondents.

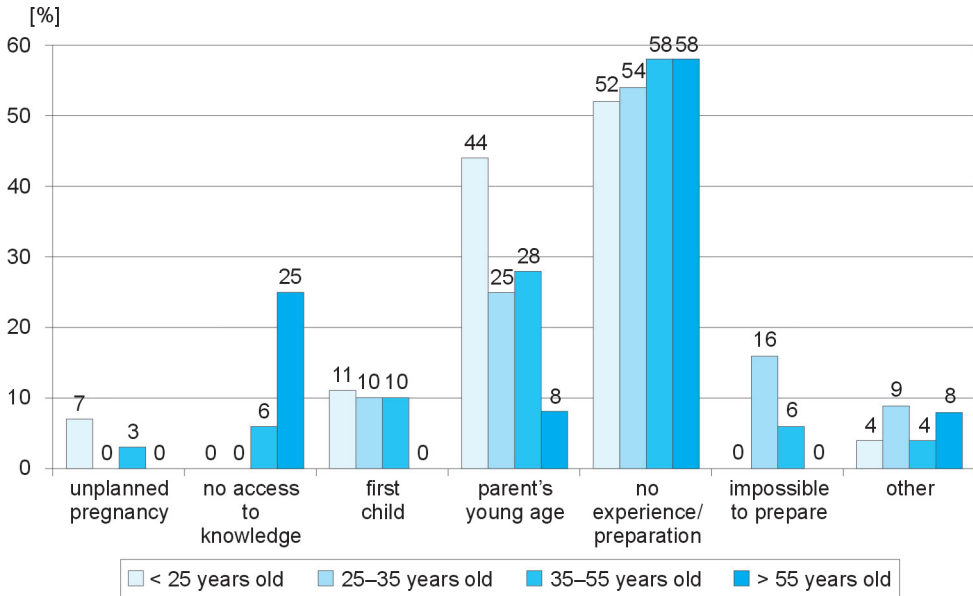


Fig. 12. Parents' age and causes of their lack of knowledge about parenting

The older the parents were, the more frequently they declared lack of access to knowledge. This is understandable since a few decades ago there were fewer television programs and shows, radio broadcasts, social campaigns, guides and magazines about parenting/education/communication with children than there are nowadays. The Internet itself has been indisputably influencing that situation through easy and instant access to numerous websites dealing with the subject. Moreover, the number of different courses and workshops offered to parents as well as their popularity is growing in Poland.

Respondents over the age of 55 never chose the first child explanation and indicated their very young age as new parents several times less frequently than others. That factor along with unplanned pregnancy was emphasized mostly by respondents under 25 years of age. Only the "middle" groups (aged 25 to 55, with a majority aged 25 to 35) emphasized the impossibility to prepare for parenthood.

Comparing the results obtained from different groups revealed disparities in statistics concerning lack of experience or preparation (mentioned more frequently by fathers), parents' young age (less popular among fathers, graduates, people over the age of 55 and education professionals), first child statistic (chosen mainly by rural residents and omitted by the oldest respondents), the belief that it is impossible to prepare for parenting (more frequently emphasized by urban residents, university graduates, educators and parents aged 25 to 35) and no access to knowledge (mainly interviewees over the age of 55).

Conclusions

To sum up, a portion of the compiled data regarding parents' knowledge about parenting or lack thereof, turned out to be surprising. Certain aspects require a further study, considering the fact that not all of my respondents were willing to clarify their responses concerning their knowledge or lack of knowledge. It may be the reason why the picture is incomplete, suggesting that these results should be verified. Nevertheless, it is possible to discern some patterns and draw general conclusions based on the above statistics.

Parents' sources of information about parenting at the birth of their first child seem to be rather limited. None of the answers was indicated by more than half of the respondents. The principal source of knowledge was their own family. Experiences at home in which the respondents had been growing up proved to be six times more meaningful than the observation of other parents (44% and 7%). As far as more professional sources are concerned, less than one third of parents claimed they had read guides, educational publications and articles on parenting while nearly one tenth had some kind of vocational training. Other sources, including prenatal classes and watching relevant programs on TV got low results. It should be emphasized that none of the respondents mentioned school as a source of knowledge about parenting and there were no declarations concerning parental training programs.

It can be said that the explanations for the lack of knowledge about parenting were not very original. More than half of the respondents simply wrote that they had not been prepared or had not had any experience. Over one fourth indicated their young age, one tenth stressed quite an obvious fact that it was their first child, and slightly fewer respondents cited impossibility to prepare. No access to knowledge was mentioned mainly by the oldest respondents, which seems to be out of date given the countless opportunities provided by the Internet.

The results of research on the level of preparation for parenthood at the birth of their first child (also confirmed by their today's self-esteem) and on the sources of the new parents' knowledge and causes of its lack, highlighted once again the necessity to raise pedagogical culture in Polish society.

First of all, parents' awareness should be developed to prevent irresponsible attitudes to child rearing and child neglect. The second step is to provide new parents with access to knowledge and learning opportunities as well as assistance and support, especially on the part of schools and kindergartens (with thoroughly educated teachers), social

workers,¹⁰ psychological and pedagogical counselling centers along with other institutions involved in education. In addition, desirable attitudes should be strengthened in our society by implementing educational values¹¹ through appropriate contents for children and youth in schools and universities, for the wider society – in the media, and in the case of believers – in their churches. Integrated, long-term and systematic actions can definitely improve the level of pedagogical culture of parents and, in this way, help raise a generation of wise, responsible young adults who will become positive role models to their children, contributing to the creation of a valuable and multilaterally developing society.

Notwithstanding the educational role of institutions, the influence of parents on upbringing cannot be diminished. They can neither be ignored and unappreciated or relieved of their educational duties. They should be aware that they are the first and most influential educators responsible for their children's upbringing and they are ultimately decisive. Any institutional, or other kind of support, ought to be considered complementary.

In view of my research, most parents do see the need for actions raising the level of pedagogical knowledge in Polish society (one tenth had no opinion on this subject; significantly, no one gave a negative reply). School is a source of knowledge of how to bring up children only for every tenth respondent. However, when problems with a child's behavior occur, more than one third of parents would seek support in that institution. Nearly 50% of respondents believe that parenting classes organized in schools would be beneficial (also two fifths believe that the preparation for future roles should start as early as in childhood/youth, by means of a school subject called Education for Family Life.

Therefore, strategies developed in the future should incorporate family support along with possibilities for parents to educate themselves. M.R. Sanders and M.L. Woolley emphasize that “there is substantial evidence that parent training based on social learning models is effective in managing a wide variety of behavioral and emotional problems in children.”¹² It involves parents of both young children¹³ and adoles-

¹⁰ S. Holland: *Child and Family Assessment in Social Work Practice*. London: Sage Publications, 2004.

¹¹ M. B e r e ż n i c k a: *Wartości kształcenia we współczesnej szkole*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, 2010.

¹² M.R. Sanders, M.L. Woolley: “The Relationship Between Maternal Self-efficacy and Parenting Practices: Implications for Parent Training.” *Child: Care, Health & Development* 2005, vol. 31 (1), p. 65.

¹³ M. Ch a n g, B. P a r k, S. K i m: “Parenting Classes, Parenting Behavior, and Child Cognitive Development in Early Head Start: A Longitudinal Model.” *The School Community Journal* 2009, vol. 19 (1).

cents.¹⁴ Early childhood programs have the potential to affect a large number of families. They may also act as an early warning and response system preventing abuse and neglect.¹⁵ Moreover, they would provide parents with encouragement and education and build resiliency in children.¹⁶

In *Parent Training Programs: Insight for Practitioners*, parent training is defined as “a program in which parents actively acquire parenting skills through mechanisms such as homework, modeling, or practicing skills. [...] This definition was based on decades of research showing that active learning approaches are superior to passive approaches.”¹⁷ It is also necessary to raise mothers and fathers’ consciousness of the significance of upbringing and a variety of issues connected with parenting, such as self-control of parents as role models or teaching children to follow their own (good) internalized standards of conduct rather than their parents’ dictates, inner control instead of conforming to authority, among others.

Moreover, M.R. Sanders and A. Morawska emphasize that “parents are more likely to learn the skills, increase their intentions to implement them and actually implement and maintain them when targeted parenting skills are modelled and demonstrated, and also (a) dysfunctional attributions or beliefs about the reasons for children’s behavior are changed; (b) positive expectancies and parenting self-efficacy are increased; (c) social supports are activated; and (d) parents learn to manage distressing affect that interferes with effective parenting.”¹⁸ Fulfilling these conditions requires further analysis and research. Nevertheless, it seems to be one of the most essential and urgent issues in Polish family pedagogy.

¹⁴ L.C. Taylor et al.: “Parent Training and Adolescent Social Functioning: A Brief Report.” *Journal of Child and Family Studies*, Springer US. link.springer.com/article/10.1007/s10826-014-0106-2 [access: 14.01.2015].

¹⁵ M.D. Reppucci, P.A. Britner, J.L. Wollard: *Preventing Child Abuse and Neglect through Parent Education*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co., 1997.

¹⁶ *Strengthening Families. A Guidebook for Early Childhood Program*. Washington D.C.: Center for the Study of Social Policy, 2007, section 1.1.-1.3.

¹⁷ *Parent Training Programs: Insight for Practitioners*. Atlanta, Georgia: U.S. Department of Health and Human Services, 2009, p. 2.

¹⁸ M.R. Sanders, A. Morawska: “Can Changing Parental Knowledge, Dysfunctional Expectations and Attributions, and Emotion Regulation Improve Outcomes for Children?” *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Centre of Excellence for Early Childhood Development. <http://www.child-encyclopedia.com/Pages/PDF/Sanders-MorawskaANGxp.pdf> [access: 12.02.2015], p. 6.

There has been no structured parent training program for parents in Poland yet. In her book on pedagogical culture, mentioned in this paper, the author discusses the idea of such a project. She considers the contribution from schools, parents' awareness, role of the media, financial costs and other factors. The issue of parental training requires a lot of debates and research, taking into consideration different political, social, economic and educational aspects. As H.A. Giroux claims, pedagogy should constantly enter into dialogue with other fields and theoretical domains to influence people's relationships with others and the world, and make it possible to live in a just society¹⁹. Families, being fundamental social units, with their high or low pedagogical culture, have a huge impact on these issues, and as such, on the future of succeeding generations.

References

- Bailey B.A.: *Easy to Love, Difficult to Discipline*. New York: Harper Collins, 2002.
- Bereźnicka M.: *Kultura pedagogiczna rodziców w społeczeństwie informacyjnym*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, 2015.
- Bereźnicka M.: *Wartości kształcenia we współczesnej szkole*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, 2010.
- Chang M., Park B., Kim S.: "Parenting Classes, Parenting Behavior, and Child Cognitive Development in Early Head Start: A Longitudinal Model." *The School Community Journal* 2009, vol. 19 (1).
- Diehl D.C., Wente J.N., Forthun L.F.: "Strengthening Families: Knowledge of Parenting and Child Development." <http://edis.ifas.ufl.edu/fy1245>. University of Florida Extension Publications (EDIS) [access: 6.02.2015].
- Giroux H.A.: "Cultural Studies, Public Pedagogy, and the Responsibility of Intellectual." *Communication and Critical/Cultural Studies* 2004, vol. 1, no. 1.
- Gordon T.: *Parent Effectiveness Training*. New York: Penguin Group Incorporated, 1975.
- Holland S.: *Child and Family Assessment in Social Work Practice*. London: Sage Publications, 2004.

¹⁹ H.A. Giroux: "Cultural Studies, Public Pedagogy, and the Responsibility of Intellectual." *Communication and Critical/Cultural Studies* 2004, vol. 1, no. 1, p. 64.

- Jundziłł I.: *Środowiskowy system wychowawczy w mieście*. Warszawa: WSiP, 1983.
- Kawula S., Brągiel J., Janke A.W.: *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2005.
- Kohn M.L.: "Social Class and Parental Values." *American Journal of Sociology* 1959, vol. 64 (4).
- Parent Training Programs: Insight for Practitioners*. Atlanta, Georgia: U.S. Department of Health and Human Services, 2009.
- Reppucci M.D., Britner P.A., Wollard J.L.: *Preventing Child Abuse and Neglect through Parent Education*. Baltimore: MD: Paul H. Brookes Publishing Co., 1997.
- Rogers C.R.: *Freedom to Learn*. Columbus, OH: Merrill, 1969.
- Sanders M.R., Morawska A.: "Can Changing Parental Knowledge, Dysfunctional Expectations and Attributions, and Emotion Regulation Improve Outcomes for Children?" *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Centre of Excellence for Early Childhood Development. <http://www.child-encyclopedia.com/Pages/PDF/Sanders-Morawska-ANGxp.pdf> [access: 12.02.2015].
- Sanders M.R., Woolley M.L.: "The Relationship Between Maternal Self-Efficacy and Parenting Practices: Implications for Parent Training." *Child: Care, Health & Development* 2005, vol. 31 (1).
- Strengthening Families. A Guidebook for Early Childhood Program*. Washington D.C.: Center for the Study of Social Policy, 2007.
- Taylor L.C. et al.: "Parent Training and Adolescent Social Functioning: A Brief Report." *Journal of Child and Family Studies, Springer US*. link.springer.com/article/10.1007/s10826-014-0106-2 [access: 14.01.2015].

Małgorzata Bereźnicka

Sources of Knowledge about Parenting and Causes of Lack Thereof at the Birth of a First Child from Parents' Perspective

Summary: The aim of this paper is to present the results of a survey on the knowledge of parenting at the birth of a first child, in particular responses regarding parents' self-evaluation. The author analyzes parents' sources of knowledge about parenting and causes of the lack of knowledge. The survey highlights the need for raising pedagogical culture and social awareness in Poland. Efforts have been undertaken to achieve this goal. However, there has been no organized, efficient program involving all parents.

Key words: parenting, raising children, knowledge, education, pedagogical culture

Małgorzata Bereźnicka

**Die Borne des Wissens über Erziehung
und die Ursachen des Mangels an solchem Wissen bei
der Geburt des ersten Kindes
aus der Sicht dessen Eltern**

Zusammenfassung: Der Beitrag hat zum Ziel, einen Teil der Forschungen darzustellen, welche den Kenntnissen der Eltern im Bereich der Elternschaft in dem Moment als ihr erstes Kind zur Welt kommt, gewidmet wurden. Die Verfasserin möchte besonders die von den Befragten eingeholten Informationen über Borne ihres Wissens oder über Ursachen des fehlenden Wissens darüber präsentieren. Die Forschungsergebnisse beweisen, dass es nötig sei die pädagogische Kultur und das soziale Bewusstsein der Eltern in Polen zu steigern. Solche Maßnahmen werden schon zwar in gewissem Maße ergriffen, doch es fehlt immer noch an einem kohärenten Programm, das alle Eltern berücksichtigen würde.

Schlüsselwörter: Elternschaft, Kindererziehung, Wissen, Bildung, pädagogische Kultur

**Recenzje,
komunikaty
polemiki**



Barbara Ostafińska-Molik: *Postrzeganie siebie i własnego zachowania w kontekście zaburzeń adaptacyjnych młodzieży*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2014, 368 s., ISBN 978-83-233-3768-3

W recenzji wydawniczej omawianej tutaj monografii dr hab. Ewa Wysoka z Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach pisze, że „książka Barbary Ostafińskiej-Molik stanowi próbę egzemplifikacji teoretycznej, empirycznej i aplikacyjnej słabo eksplorowanego na gruncie polskiej pedagogiki mechanizmu autopercepcji (rozumianej wieloaspektowo) jako korelatu funkcjonowania psychospołecznego młodzieży w wieku gimnazjalnym (średniej adolescencji). Jest to mechanizm niezwykle istotny z punktu widzenia przebiegu rozwoju młodego pokolenia, traktowany przez Autorkę jako mechanizm adaptacji vs. dezadaptacji społecznej pomyślnego rozwoju i zaburzeń rozwojowych, przejawiających się w trzech ogólnie i specyficznie ujętych sferach funkcjonowania – aspektach tożsamości ja – ja (cechy osobowe), ja – inni (zachowanie wobec świata społecznego) oraz ja – zadanie (działania w podstawowych dla młodego pokolenia, ale wybiórczo ujętych dziedzinach)” (z okładki recenzowanej książki). Łatwo można się zorientować, że te interesujące zagadnienia stały się inspiracją do napisania recenzowanej publikacji naukowej, której autorką jest dr Barbara Ostafińska-Molik – pedagog, socjolog i terapeuta pedagogiczny, adiunkt w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie.

Oddana do rąk Czytelników książka ujmuje niezwykle ważny proces samopoznawania (autopercepcji) od strony teoretycznej, empirycznej

i aplikacyjnej. Autorka podejmuje próbę „odpowiedzi na pytania: co jest ważne dla współcześnie dojrzewającej młodzieży, jakie są jej nadzieje i obawy, jak ocenia siebie, swoje zachowanie i swoje możliwości realizacji zadań” (*Wstęp*, s. 12). Trzeba jednak dodać, że Ostafińska-Molik opisuje sytuację spostrzegania siebie i własnej sytuacji życiowej przez młodzież przejawiającą zaburzenia zachowania.

Dr Barbara Ostafińska-Molik informuje, że „celem prowadzonych [...] badań było przedstawienie obrazu siebie i własnego zachowania u dorastających o zaburzonym zachowaniu – dokonane w kontekście obrazu samego siebie i własnego zachowania »posiadanego« przez młodzież, która nie ma trudności adaptacyjnych” (s. 116).

Samopoznanie siebie i własnej sytuacji życiowej jest zgłębianiem złożonych aspektów postaw człowieka (zbieraniem informacji na temat własnej osoby i tworzeniem wyobrażenia siebie), na które składają się doświadczenie, wyobraźnia, osobowość czy wyuczone mechanizmy reagowania na sytuacje. Autopercepcja stanowi przedmiot analiz dokonywanych przez różne gałęzie nauk o człowieku. Okres adolescencji to dla wielu młodych nadzwyczaj trudny czas. Czas ten jeszcze więcej problemów sprawia jednostkom, które przejawiają zaburzenia zachowania. Doświadczenie życia i percepcja świata, w którym żyje zarówno młodzież przejawiająca zaburzenia zachowania, jak i ta bez takich zaburzeń, są przede wszystkim zróżnicowane pod kątem odmiennego postrzegania tych aspektów przez jednostki z obu grup.

Młodzież z zaburzeniami zachowania różni się w wielu aspektach od młodzieży nieprzejawiającej takich zaburzeń. Różnice niejednokrotnie są bardzo złożone i wielorakie. Czasem trudno w jednoznaczny i prosty sposób odpowiedzieć na pytanie o przyczyny ich powstania. Autorka, jak sama zaznacza, analizuje jedynie najważniejsze różnice między tymi grupami młodzieży (por. s. 12).

Badaniami objęto grupy młodzieży będącej w drugiej fazie adolescencji, czyli w wieku od 14 do 16 lat, a więc w najbardziej „burzliwym” okresie życia. Aby ten czas zakończył się sukcesem, adolescent musi nabyć umiejętności umożliwiające mu przekształcanie rzeczywistości, w której żyje. Owa zdolność przekształcenia własnego świata zależy od postrzegania siebie i swojego zachowania.

Praca Barbary Ostafińskiej-Molik składa się ze *Wstępu*, trzech części prezentujących: problematykę badań w świetle literatury, metodologię przeprowadzonych badań empirycznych i analizę wyników badań własnych z implikacjami i rekomendacjami z nich wynikającymi, *Zakończenia*; publikację uzupełniają: bibliografia, aneks, spis tabel, spis rysunków, streszczenie w języku angielskim oraz indeks osób.

Pierwsza część, teoretyczna, zatytułowana *Problematyka badań w świetle literatury przedmiotu*, zawiera cztery rozdziały: 1. *Przestrzeń*

życiowa człowieka. Podstawowy zakres rozważań; 2. *Młodość i jej specyfika w kontekście biegu życia*; 3. *Percepcja siebie – przestrzeń myślenia o sobie i swoim zachowaniu*; 4. *Zachowanie i jego uwarunkowania*.

Autorka na podstawie dostępnej literatury omawia między innymi problematykę środowisk wychowawczych jednostki, czyli: rodziny, grupy rówieśniczej, szkoły, modele zdrowej osobowości, które wyznaczają kierunek procesu socjalizacji jednostki i cele wychowania. Ukazuje ponadto zaburzony proces socjalizacji kształtujący jednostkę, której funkcjonowanie społeczne jest nieprawidłowe.

Następnie prezentuje okres młodości i jego specyfikę w kontekście biegu życia; stwierdza, że „za jedno z ważniejszych zadań okresu dorastania uznaje się kształtowanie tożsamości” (s. 45). Omawia także kwestię kryzysu normatywnego (kryzysu tożsamości) w młodości i konieczność jego prawidłowego rozwiązania.

W rozdziale pt. *Percepcja siebie – przestrzeń myślenia o sobie i swoim zachowaniu* Ostafińska-Molik skupia się na omówieniu mechanizmów postrzegania świata społecznego, jakimi posługuje się młody człowiek w społecznym postrzeganiu siebie i innych.

Interesujący jest rozdział zatytułowany *Zachowanie i jego uwarunkowania*. Autorka monografii stwierdza, że „zachowanie jest najbardziej oczywistym przejawem aktywności ludzkiej, a wyposażone w znaczenie sensu, nazywane jest w socjologii działaniem” (s. 83). Przedstawia terminologię odnoszącą się do zaburzeń zachowania, kryteria i metody diagnostyczne zaburzeń zachowania i osobowości oraz typologię tych zaburzeń. W rozdziale tym zostały też pokrótce opisane teorie wyjaśniające zaburzenia w zachowaniu oraz wskazane różnice i podobieństwa między zaburzeniami, buntem i kontestacją. W ostatniej części rozdziału zaprezentowane zostały podstawowe (wybrane) modele pomocy osobom z zaburzeniami zachowania.

Druga część monografii dotyczy metod badawczych zastosowanych podczas badań empirycznych. Omawione tutaj zostały etapy procesu badawczego, przedstawione cel oraz przedmiot badań, problemy i pytania badawcze, zmienne i wskaźniki, wykorzystane narzędzia badawcze. Autorka zamieściła w tej części również opis badanej grupy oraz zrelacjonowała organizację i przebieg badań. Wskazane zostały także metody statystyczne wykorzystane w analizie.

Trzecia część pracy zawiera wyniki badań własnych i analizę tych wyników. Autorka poruszyła w tej części następujące zagadnienia: wyznaczniki oraz czynniki indywidualnego i społecznego funkcjonowania badanej młodzieży, a także obraz samego siebie i własnego postępowania w świadomości badanej młodzieży. Część wieńczy dyskusja, synteza wyników i postulaty istotne z punktu widzenia praktyki pedagogicznej.

Walorem omawianej książki jest jej aspekt praktyczny. Analiza przeprowadzonych badań oraz ich całościowa synteza pozwala bowiem na podjęcie próby nakreślenia działań profilaktycznych kierowanych do młodzieży z zaburzeniami zachowania i rekomendacji dla praktyki pedagogicznej (s. 323).

Autorka na podstawie badań własnych proponuje model oddziaływania interwencyjno-profilaktycznego stosowany wobec młodzieży z zaburzeniami zachowania, mający na celu pomoc tym osobom. Stwierdza, że „priorytetem wydaje się podjęcie działań kompleksowych, którymi należy objąć zarówno jednostkę, jak i jej otoczenie (rodzinę, grupę rówieśniczą i szkołę). Bezspornie też należy skonstruować program profilaktyczny koncentrujący się na zapobieganiu zaburzeniom w zachowaniu, które stają się predyktorem niekorzystnie wpływającym na rozwój jednostki. Powinny to być działania w dużej mierze nastawione na pracę z rodziną, w której wychowuje się młody człowiek. To tam bowiem kształtowane są pierwotne postawy społeczne. W konsekwencji też w rodzinie pierwotnie tworzy się adekwatna samoocena jednostki” (s. 323).

Ważne jest swoiste świadectwo autorki zamieszczone we *Wstępie*: „podkreślam moje głębokie przekonanie, że młodzieży z zaburzeniami zachowania nie należy izolować od naturalnego świata ich życia, przez dobór odpowiednich metod postępowania zaburzenia te bowiem można przezwyciężyć lub przynajmniej w znacznym stopniu ograniczyć. Wielokrotnie zetknęłam się z przypadkami bardzo skutecznej terapii. Jednostki skazane (także przez nauczycieli) na odrzucenie okazywały się tymi osobami, które później wiele osiągały” (s. 13).

Obok niewątpliwych walorów poznawczych recenzowane opracowanie, co należy podkreślić, ma również wartości aplikacyjne, pozwala – zarówno pełniącym już zadania pedagogiczne, jak i pragnącym je podjąć – właściwie postrzeżać młodzież przejawiającą zaburzenia zachowania i nieść jej pomoc w trudnym procesie prawidłowego włączania się w życie społeczne.

Książkę należy polecić wszystkim zainteresowanym pedagogiką i resocjalizacją, w szczególności zaś rodzicom, nauczycielom, wychowawcom w różnych placówkach oświatowo-opiekuńczych oraz studentom pedagogiki i resocjalizacji.

Barbara Adamczyk



Jedzenie jako sytuacja edukacyjna i społeczna. Red. naukowa Barbara Juraś-Krawczyk, Elżbieta Woźnicka. Łódź: Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, 2015, 196 s., ISBN 978-83-7405-630-4

Myślenie o jedzeniu uruchamia wyobraźnię chyba u większości z nas. Imaginacje dotyczące smaków, zapachów, poczucia pragnienia wręcz pobudzają ślinianki do intensywnej pracy. To tylko niektóre z doznań związanych z myślami o określonych potrawach. Jedzenie jest codzienne i odświeżające, jest elementem naszego życia, wręcz jego nieodłącznym warunkiem.

Niezwykle trafne zdają się słowa Jolanty Brach-Czajny, która pisze: „Gdy powtarzam gesty przypisane mojej codzienności, utrzymuję ją”¹. I dalej: „Okazuje się, że tym, co ludzi łączy, jest zamknięty krąg żywienia, a nie na przykład wątplenie czy myślenie. Ta ekstrawagancka sugestia, że łączy nas jedzenie, ma oczywiście bardzo dalekosiężne konsekwencje. W szczególności tak wyznaczony wspólny mianownik rodzaju ludzkiego nie pozwala dzielić go na tych, którzy są lub nie są racjonalni, na dorosłych lub niedojrzałych, mniej czy bardziej kulturowo sprawnych, kobiety i mężczyźn”².

Ważne to słowa, które życiu codziennemu nadają szczególną wartość, wręcz nobilitują codzienność w sensie edukacyjnym. I to właśnie

¹ J. Brach-Czajna: *Szczeliny istnienia*. Kraków: Wydawnictwo Efsa, 2000, s. 120.

² Ibidem.

ta perspektywa zdaje się skupiać głosy osób składające się na publikację *Jedzenie jako sytuacja edukacyjna i społeczna*.

Recenzowana książka składa się z trzynastu tekstów, wzbogaconych wstępem i zakończeniem. Każdy tekst ukazuje inne spojrzenie na problematykę jedzenia, pobudza wyobraźnię, przywołuje wspomnienia czy pogłębia naszą samoświadomość. Monografia o edukacyjnym wymiarze jedzenia przede wszystkim skłania do refleksji nad ogólną kondycją człowieczeństwa. Mamy tu zatem zarówno perspektywę edukacyjną, która cechuje głównie dwa otwierające tom teksty Olgi Czerniawskiej (*Jedzenie jako sytuacja edukacyjna, od natury do kultury* oraz *Jedzenie w programach oświaty dorosłych*), artykuł Barbary Juraś-Krawczyk o edukacji medialnej dotyczącej jedzenia (*Edukacja konsumencka w mass mediach*) oraz tekst Tadeusza Szewczyka dotyczący kwestii dydaktyczno-wychowawczych związanych z jedzeniem (*Tożsamość z garnka i z patelni – nieintencjonalne alternatywne wychowanie*).

Z kolei perspektywa historyczna ujmowania problematyki jedzenia, karmienia i spożywania posiłków ukazana została w artykułach: Nelli Stolińskiej-Pobralskiej (*Wsparcie dzieci w zakresie dożywiania organizowane na terenie miasta Łodzi w okresie międzywojennym*), Krystyny Kierkuś-Iwanickiej (*Jedzenie w czasie wojny i okupacji w latach 1939–1945*) oraz Kazimierza Zawadzkiego (*Jedzenie w okresie PRL i w stanie wojennym*).

Kolejna perspektywa związana z problematyką jedzenia i odżywiania, perspektywa instytucjonalna, ukazana została w tekście Mikołaja Gurdały (*Głodnych nakarmić. Instytucjonalne formy prowadzenia dożywiania dla mieszkańców województwa łódzkiego – perspektywa organizacji pozarządowych*). W obszarze instytucjonalnym związanym z jedzeniem swoje miejsce znajduje również niezwykle interesujący artykuł Renaty Szczepanik, dotyczący jedzenia w kontekście doświadczeń osób osadzonych w izolacji więziennej (*Smak i jedzenie w warunkach izolacji więziennej*).

Inną perspektywą oglądu tematyki związanej z jedzeniem i odżywianiem stanowi perspektywa autobiograficzna – wspomnienia smaków z okresu dzieciństwa. Autorką tekstu o takim charakterze jest Monika Sulik (*W poszukiwaniu smaku dzieciństwa w relacjach autobiograficznych – konteksty pedagogiczne*).

W zbiorze niezwykle istotne miejsce zajmują również artykuły ukazujące związek jedzenia z określonym stylem życia. Mowa tu o zdrowym odżywianiu (problematykę zdrowego odżywiania podjęła Elżbieta Woźnicka w tekście *Bariery w zdrowym odżywianiu w opinii dorosłych*) i o stylu odżywiania freeganów (pisała o tym w swym tekście *Jedzenie jako demonstrowanie poglądów. O diecie freeganów* Joanna K. Wawrzyniak).

Zbiór uświetniony jest fragmentami tekstów Philippe'a Lejeune'a ukazującymi kulturowe aspekty spożywania pokarmów.

Jak zatem nietrudno dostrzec i jak podkreśla w zakończeniu Olga Czerniawska, „»jedzenie jako sytuacja edukacyjna« to temat rzeka, różnorodny i nie do wyczerpania. Można go rozwijać w rozprawach, szkicach, wspomnieniach i badaniach interdyscyplinarnych. Dlatego jest fascynujący i pobudza do rejestrowania owych sytuacji, wspomnień, zapisków i odczuć” (O. Czerniawska: *Zamiast zakończenia*, s. 194). Zamieszczone w tomie rozprawy stają się z pewnością impulsem do podjęcia własnych poszukiwań i odkryć w tym zakresie, skłaniają do refleksji i stają się inspiracją do uruchomienia własnych perspektyw oglądu dotyczących tej problematyki. Doświadczylam tego osobiście i życzę czytelnikom recenzowanego tomu tego doświadczenia z całego serca.

Monika Sulik



Gregory Bateson w Polsce
Sprawozdanie z I Sympozjum Batesonowskiego
pt. *Niewidzialne środowisko: ekologia jako dyskurs w humanistyce*
(Dąbrowa Górnicza, 13-15 maja 2016 r.)

Gregory Bateson kojarzony jest głównie z komunikacyjną teorią schizofrenii i teorią systemową rodziny oraz identyfikowany przede wszystkim z psychologią. Batesona idee podwójnego wiązania oraz schizmogenezы na dobre wpisały się w dyskurs psychopatologii i psychoterapii. Autor ten kreślił jednak znacznie szerszą perspektywę opisu i rozumienia procesów, w jakie zaangażowany jest człowiek. Systemowe stanowisko, na jakim Bateson wsparł swoją teorię poznania i teorię komunikacji, sam określał holistycznym, a pożytek, jaki czynił ze swoich teorii, zorientowany był na humanistyczny interes, który antropolog ten upatrywał w dostrzeganiu i szerokim wykorzystywaniu organizującego „wzorca, który łączy”. Uwidocznienie tego wzorca Bateson uzależniał jednak od indywidualnej otwartości poznawczej i gotowości do stałego uczenia się, gdyż w ekosystemie, jakim jest świat fizyczny i duchowy, wzajemne liczne i wielopoziomowe powiązania decydują o charakterze zjawisk i procesów spostrzeganych przez człowieka. Każda z nisz, jaką człowiek zajmuje w tym ekosystemie, zapewnia jedynie ograniczoną perspektywę bieżących zdarzeń i sprzyja powstawaniu lub utrzymywaniu się przyzwyczajzeń zniekształcających poznanie. Idee Gregory’ego Batesona mają jednak znacznie szersze pole recepcji niż tylko wąsko rozumiana psychopatologia i psychoterapia.

Argumentów potwierdzających słuszność tej tezy dostarczyli uczestnicy I Sympozjum Batesonowskiego w Polsce, zatytułowanego *Niewidzialne środowisko: ekologia jako dyskurs w humanistyce / Invisible Environment. Ecology as a Discourse in the Humanities*. Sympozjum odbyło się w dniach 13–15 maja 2016 roku w Wyższej Szkole Biznesu w Dąbrowie Górniczej i zorganizowane zostało we współpracy tej uczelni z Akademią Pomorską w Słupsku. Patronat nad wydarzeniem objął The International Bateson Institute w Sztokholmie oraz amerykańska The Bateson Idea Group, ponadto Fundacja na Rzecz Myślenia im. Barbary Skargi, International Communicology Institute oraz Polska Izba Ekologii. Wśród trojga specjalnych gości znaleźli się: Nora Bateson, córka Gregory'ego Batesona i prezydent The International Bateson Institute w Sztokholmie, Phillip Guddemi, prezydent The Bateson Idea Group w Sacramento, oraz Zdzisław Wąsik, członek zwyczajny International Communicology Institute w Waszyngtonie i dyrektor koordynator dla Europy.

Pomysłodawcą i moderatorem wydarzenia był Lech Witkowski, kierownik Batesonowskiego Projektu Badawczego.

Zaproszenie do udziału w Sympozjum skierowane zostało do autorów tekstów opublikowanych w monografii pt. *Humanistyczne wyzwania ekologii umysłu: Gregory Bateson w Polsce*, redagowanej przez Monikę Jaworską-Witkowską oraz Lecha Witkowskiego. Poza redaktorami książki oraz gośćmi specjalnymi Sympozjum wśród autorów publikacji znaleźli się też: Michał Wendland (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), Emanuel Kulczycki (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), Adam Skibiński (Uniwersytet Szczeciński), Elżbieta Magdalena Wąsik (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), Ireneusz Kojder (Pomorski Uniwersytet Medyczny w Szczecinie), Ewa Danuta Białek (Instytut Psychosyntezy), Monika Kostera (Uniwersytet Jagielloński w Krakowie), Sławomir Magala (Uniwersytet Erazma w Rotterdamie), Marek Hetmański (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie), Wiesław Sikorski (Uniwersytet Opolski), Wojciech Kojs (Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej), Paweł Kojs (PAN Ogród Botaniczny w Warszawie, Śląski Ogród Botaniczny w Mikołowie), Sławomir Pasikowski (Akademia Pomorska w Słupsku), Marek Rembierz (Uniwersytet Śląski), Izabela Trzcńska (Uniwersytet Jagielloński), Aleksandra Jach (Muzeum Sztuki w Łodzi), Katarzyna Słoboda (Muzeum Sztuki w Łodzi), Rafał Ilnicki (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), Agnieszka Doda-Wyszyńska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), Iwona Kozłowska-Piwowarczyk (Ośrodek Psychoterapii Systemowej w Krakowie).

Zaproszenie do udziału w Sympozjum otrzymali również: Danuta Waloszek (Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej), Justyna Ratkowska-Pasikowska (Akademia Pomorska w Słupsku), Janusz Morbitzer

(Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej) oraz Tomasz Komendziński (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu). Przez cały czas trwania Sympozjum wydarzenie wspierał swoją obecnością, ogromną pomocą i udziałem w dyskusjach prorektor ds. nauki Wyższej Szkoły Biznesu w Dąbrowie Górniczej prof. Marek Walancik.

Sympozjum składało się z trzech części. Każdej poświęcony był osobny dzień.

Pierwszy i drugi dzień Sympozjum rozpoczynał się projekcją krótkiego filmu, na którym utrwalony został występ artystyczny Gennady'ego Tkachenko-Papizh'a. Występem tego gruzińskiego artysty naśladującego dźwięki natury i prezentującego przy tym wyjątkowe zdolności wokalne zilustrowana została wielopoziomowość komunikacji i jej niejęzykowy charakter, ale przede wszystkim integracyjna idea „umysł i przyroda”, kluczowa dla koncepcji Batesona.

Sympozjum towarzyszyła wystawa książek Gregory'ego Batesona oraz publikacji poświęconych jego ideom lub bezpośrednio je aplikujących. Książki pochodziły z prywatnej biblioteki prof. Lecha Witkowskiego. Na wystawie znalazły się książki Batesona: *Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*; *Naven: A Survey of the Problems Suggested by a Composite Picture of the Culture of a New Guinea Tribe Drawn from Three Points of View*; *Angels Fear: Towards an Epistemology of the Sacred* i *A Sacred Unity: Further Steps to an Ecology of Mind*, obie wydane pośmiertnie. Ponadto: *Understanding Gregory Bateson* autorstwa Noela Charltona; *Gregory Bateson. The Legacy of Scientist*, biografia napisana przez Davida Lipseta. Wśród prezentowanych publikacji znalazła się też książka pt. *Umysł i przyroda. Jedność konieczna*, jedyna autorstwa Gregory'ego Batesona przetłumaczona na język polski.

Dzięki obecności i wystąpieniom Nory Bateson, córki Batesona i propagatorki jego myśli, uczestnicy Sympozjum mieli niepowtarzalną okazję niemal bezpośrednio obcować z batesonowskim „mind and nature”, co szczególnie uwidaczniało się podczas komentarzy, jakie Nora Bateson wygłaszała w trakcie prezentacji zdjęć, filmu o Gregorym Batesonie i podczas swojego wykładu, w którym odwoływała się do rezultatów pracy umysłowej swojego ojca.

Pierwszego dnia Sympozjum miało miejsce oficjalne otwarcie, którego dokonali prof. Marek Walancik oraz prof. Lech Witkowski. Obrady pod szyldem *Przełom batesonowski dla humanistyki* odbywały się w zamkniętym trybie; brali w nich udział polscy autorzy tekstów zgłoszonych do monografii *Humanistyczne wyzwania ekologii umysłu: Gregory Bateson w Polsce* oraz zaproszeni goście: prorektor Marek Walancik, Justyna Ratkowska-Pasikowska, Tomasz Komendziński i Janusz Morbitzer.

Dyskusja toczyła się wokół tekstów książki oraz pól możliwej recepcji idei Batesona w Polsce. Zróżnicowane grono dyskutantów reprezentujących środowisko między innymi filozofii, pedagogiki, socjologii, psychologii i psychoterapii, komunikologii, nauk medycznych i biologii oraz sztuki debatowało nad możliwościami aplikacji ekologicznej perspektywy oraz szansy jej rozwijania w ujęciu dyscyplinarnym, transdyscyplinarnym oraz praktycznym.

Dwurundowa struktura debaty przewidywała indywidualną prezentację autorskiego stanowiska wraz z możliwością odniesienia się do tekstów pozostałych autorów, po czym zabranie głosu przez zaproszonych gości, którzy prezentowali swoje uwagi i pomysły dotyczące możliwości wykorzystania idei Batesona, w szczególności w zakresie badań transdyscyplinarnych. Uczestnicy debaty przywoływali licznych autorów i ich koncepcje, wykazując zasadność posługiwania się kategorią ekologii idei w kontekście badań batesonowskich.

W konkluzji debaty przyjęto za wartość możliwość kontynuowania krytycznych studiów nad ideami batesonowskimi i wykazano gotowość wskazywania możliwych obszarów ich recepcji w zakresie teorii i praktyki, z jednoczesnym wielopoziomowym akcentowaniem kategorii integracji, komplementarności i systemowości.

Drugi dzień, podczas którego przewidziano udział w Sympozjum szerszej publiczności, oficjalnie otworzył prorektor prof. Marek Walancik. Obrady, w tym realizacja poszczególnych punktów programu wraz z dyskusjami, w których brało udział audytorium, odbywały się w języku angielskim. Wprowadzenia w zagadnienie, prezentacji celu spotkania oraz przedstawienia zaproszonych gości podjął się moderujący przebieg Sympozjum prof. Lech Witkowski. Następnie głos zabrali Nora Bateson, Phillip Guddemi i Zdzisław Wąsik; przedstawili oni instytucje, które reprezentują, oraz podzielili się swoimi przemyśleniami na temat idei Gregory'ego Batesona. Następnie miała miejsce prezentacja filmu biograficznego poświęconego Gregory'emu Batesonowi, wyreżyserowanego przez Norę Bateson, a zaraz po projekcji przewidziano czas na pytania, uwagi i komentarze (w formule plenarnej dyskusji). Po przerwie tematem obrad stały się zagadnienia, które goście specjalni przedstawili w swoich tekstach zawartych w książce *Humanistyczne wyzwania ekologii umysłu: Gregory Bateson w Polsce*. To wokół nich toczyła się następnie dyskusja, w której autorzy artykułów przybliżali swe idee oraz odpowiadali na pytania i ustosunkowywali się do komentarzy audytorium. Tu między innymi podniesione zostały takie zagadnienia, jak: cybernetyka, multiperspektywa, uczenie się do uczenia, relacyjność, rekurencja, intersubiektywność, wielokontekstowość, transkontekstualność oraz transdyscyplinarność i przekraczanie granic wszelkich podziałów wynikających z dyscyplinarnych zaangażowań. W rezultacie

dyskusję sprowadzono w obszar zagadnień związanych ze strategiami badania szeroko rozumianej idei ekologii umysłu w humanistyce i naukach społecznych z naciskiem na wskazanie perspektywy możliwej kooperacji. W konkluzji tej najdłuższej części drugiego dnia Sympozjum zapowiedziano powstanie polskiej Grupy Batesonowskiej i zarysowano ideę jej aspiracji w zakresie prowadzenia badań oraz organizacji kolejnych sympozjów w kraju.

W trzecim dniu Sympozjum odbyła się sesja ponownie adresowana wyłącznie do osób biorących udział w obradach pierwszego dnia. Debatowano nad możliwościami kontynuowania współpracy, tym razem w formule polskiej wielodyscyplinarnej Grupy Batesonowskiej. Padły propozycje i zachęty opracowania i realizacji działań służących uruchomieniu projektu badawczego Grupy Batesonowskiej, publikacji książki angielskojęzycznej z tekstami członków Grupy oraz przygotowaniu strony internetowej Grupy. Rozważano również wydanie publikacji ilustrującej krytyczną recepcję idei Gregory'ego Batesona w sposób systematyczny oraz przekład kolejnych prac Batesona. Poza tym za wartościowe uznane zostało zaproszenie szerszego grona specjalistów z kraju i zagranicy do współpracy w ramach recepcji i namysłu nad ideami Batesona, jak też ideami autorów, którzy kształtowali jego myślenie. W tym kontekście w szczególności akcentowano konieczność podjęcia studiów nad pracami Alfreda Korzybskiego, Bertranda Russella, Carla Gustava Junga, a także Alfreda Northona Whiteheada (i jego pojęciem procesu oraz kategorią dipolarności). Żywo przyjęta została propozycja uruchomienia seminariów wokół książki *Humanistyczne wyzwania ekologii umysłu: Gregory Bateson w Polsce*. Miałyby one służyć promocji nie tylko idei rozwijanych przez Batesona, lecz także intelektualnego zaplecza jego zagranicznych i krajowych krytyków, tudzież wyłuskiwaniu narzędzi warsztatu intelektualnego rozwijanego w przeszłości i obecnie przez polskich autorów. W tym z kolei kontekście padały sugestie poszukiwania odpowiedników koncepcji Batesona lub zbieżności w zakresie koncepcyjnym z teoriami i modelami rozwijanymi na polskim gruncie. Przywoływano tutaj nazwiska takich osób, jak: Kazimierz Dąbrowski, Antoni Kępiński, Włodzimierz Sedlak, Maria Kempisty czy Marian Mazur. Wielokrotnie podkreślano konieczność czynienia rozpoznań możliwych pól percepcji i recepcji idei Batesona, w tym w obszarze pedagogiki i nauk o edukacji.

Podjęta została decyzja w sprawie propagowania możliwej współpracy z przedstawicielami środowisk naukowych i praktyków oraz w zakresie tworzenia podstaw ubiegania się o grant badawczy. W punkcie wyjścia polegano na przygotowanych wcześniej wskazówkach i sugestiach prof. Zdzisława Wąsika.

Zakomunikowana została także deklaracja Nory Bateson, która zapowiedziała udzielenie wsparcia formalnego i merytorycznego organizacji w Polsce Międzynarodowego Kongresu Batesonowskiego z udziałem sztokholmskiego Instytutu Batesonowskiego oraz grupy amerykańskich i włoskich batesonistów. Wstępnie termin wydarzenia określono na rok 2018.

W konkluzji Sympozjum podkreślono wagę kontynuacji projektu utworzenia Grupy Batesonowskiej, z jej planami badawczymi i organizacyjnymi, oraz propagowania idei krytycznych studiów nad pracami Gregory'ego Batesona.

W podsumowaniu niniejszego sprawozdania szczególnego podkreślenia wymaga fakt, że podczas Sympozjum podnoszono wielokrotnie wartość idei Batesona dla edukacji i pedagogiki. Im też najwięcej miejsca poświęcono w monografii inicjującej Sympozjum. Znaczącą pozycję w toku obrad miały więc kwestie pedagogiczne odnoszące się do idei poziomów uczenia się, w tym uczenia się do uczenia, roli metafor w poznaniu oraz problemu sprzężeń i dwoistości w rozwoju i komunikacji, ilustrowanego w pracach Batesona przedstawieniem balansującego na wysokości linoskoczka. W kontekście pedagogiki i badań humanistycznych przywoływana była też idea przekraczania dyscyplinarnych granic nauki na rzecz transdyscyplinarnej współpracy stwarzającej okazję odkrywania instrumentów poznania i rozumienia adekwatnych do złożoności, wielopoziomowości i wreszcie systemowości świata oraz człowieka. Każde bowiem wąsko pojmowane dyscyplinarne ujęcie z konieczności jest redukcyjne, co sam Bateson podkreślał, odwołując się do zintegrowanego działania systemu nerwowego i synergicznych efektów percepcji, w tym dwuocznego widzenia dostarczającego większej ilości informacji niż nawet suma danych zapewnianych przez każde z oczu.

Przywołane odniesienia stały się podstawą dyskusji uczestników Sympozjum nad wartością dążenia do krytycznej aplikacji recepcji oraz precepcji batesonowskich idei, która służyłaby kreowaniu edukacji gotowej radzić sobie ze złożonością i z wielopoziomowością ludzkiej kondycji. Taka aplikacja miałaby wynikać z troski o kroczenie w stronę komplementarnych, a nie redukujących działań pedagogicznych. Warto zaznaczyć, że ekosystem ludzki obejmuje nie tylko poziom materialny, i nie tylko w sensie biologicznym, ale też duchowy, wyrażający się w pojęciu kultury, który obejmuje również rezultaty aktywności umysłowej zwykle niedostępne bezpośredniej percepcji zmysłowej. Niewidzialność środowiska kulturowego i ekosystemu idei nie oznacza jednak ich drugorzędności w wyznaczaniu ludzkiej kondycji. Jest zgoła odwrotnie. To, co jest widzialne, bywa łatwiejsze do skontrolowania lub przynajmniej łatwiej kreować względem tego reakcje pożądane z punktu widzenia ludzkiego interesu. Choć i widzialność rzeczy nie przesądza o możliwo-

ści spostrzegania ich roli w ludzkim życiu. Percepcyjne osvajanie się z rzeczami niejednokrotnie znosi ludzką wrażliwość na ich zmienne lub wielopoziomowe oddziaływanie. Proponowana przez Batesona filozofia nowej epistemologii oraz systemowego myślenia stwarza warunki rozwijania kompetencji wrażliwości i gotowości do przekraczania utartych i utrwalanych instytucjonalnie granic poznania oraz granic projektowania i prowadzenia edukacji. W tym kontekście uczestnicy Sympozjum odwoływali się do zawartych w tekstach Batesona metodologicznych wskazówek podnoszących wartość dwoistości i sprzężeń zwrotnych w komunikacji i procesie uczenia się, osobno zaś do metodologicznej i metodycznej wartości „podwójnego opisu” oraz „wielokrotnych powtórzeń” z nawiązaniem do idei rekurencji i otwarcia przestrzeni dla działania mechanizmu sprzężeń zwrotnych dających sposobność do widzenia i działania transkontekstualnego, dopuszczającego kalibrację stosownie do zmiennych warunków i ostatecznie nastawionego na integralność, która znajduje się w horyzoncie działań systemów lokalizowanych, potocznie przynajmniej, pomiędzy przyrodą i kulturą traktowanymi zwykle jako przeciwne bieguny.

Sławomir Pasikowski

Kronika



Wspomnienie Stephen Walker (1944–2015)

O tym, że Stephen Andrew Walker był chory (nadciśnienie, choroba naczyń wieńcowych), wiedziałem od dawna, ale tragiczna wiadomość o Jego odejściu w dniu 15 maja 2015 roku spowodowała u mnie prawdziwy wstrząs i niebywały smutek. Do ostatniej chwili pozostawał nadzwyczaj aktywny: uczestniczył w licznych spotkaniach, kongresach, seminariach i konferencjach naukowych. Przyjmował na siebie rozliczne obowiązki zarówno organiczne, przypisane nauczycielowi akademickiemu, jak i uzupełniające. Był wziętym brytyjskim uczonym. Jako emerytowany pracownik naukowy reprezentował Uniwersytet w Bari we Włoszech.

Dorobek ludzi nauki mierzy się najczęściej bogactwem spuścizny naukowej. Mój przyjaciel Steve – angielski socjolog edukacji/wychowania – był postacią znaczącą również w naszym rodzimym środowisku naukowym, zwłaszcza w mrocznym okresie lat osiemdziesiątych ubiegłego wieku. Odwiedzał nasz kraj w tej dekadzie aż trzykrotnie na zaproszenie Katedry Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Śląskiego (1982, 1986, 1989), której wieloraką działalność miałem zaszczyt wówczas koordynować. Przyjeżdżał do nas w charakterze *visiting professor*, zawsze z licznymi propozycjami współpracy, którą kontynuowaliśmy pomyślnie przez wiele lat. Niezmiennie pozostawał nadzwyczaj ciepły i przyjazny, charakteryzował się wesołym i pogodnym sposobem mówienia i bycia, wypowiedzi Steve’a pełne były polsko-brytyjskich odniesień intelek-

tualnych. Ta przyjazna elegancja wynikała z głębokiej wiary Mojego Przyjaciela w integrację i spójność środowiska ludzi nauki, a zwłaszcza reprezentantów nauk społecznych bezpośrednio związanych z edukacją przekraczającą polityczne granice. Prezentował przy tym, dla nas nierealny na owe czasy, optymizm, związany z instytucjonalizowaniem się – Jego zdaniem – teorii konwergencji, w praktyce przynajmniej na europejskim, jakże wówczas podzielonym, kontynencie. Okazało się po latach, że to On – a nie my – miał rację.

Mimo iż poznaliśmy się stosunkowo późno – w końcu lat siedemdziesiątych XX wieku – Stephen Walker odcisnął na mojej działalności naukowej bardzo znaczące piętno. W tamtym okresie w Polsce mieliśmy znikomą wiedzę na temat trendów rozwoju edukacji w cywilizowanym i liberalnym świecie.

Przybliżenie polskiemu czytelnikowi sytuacji panującej w brytyjskiej socjologii wychowania było szczególnie interesujące z wielu względów. Jednym z nich jest fakt, że Zjednoczone Królestwo dobrze reprezentowało zawsze światowe trendy rozwojowe w zakresie problematyki, metodologii oraz metod badawczych stosowanych w socjologii wychowania. Brytyjskie teorie, koncepcje i doktryny oświatowe (obok amerykańskich) od lat znajdują licznych zwolenników i naśladowców w różnych częściach świata. Polska z kolei jest krajem mającym wieloletnie tradycje uprawiania tej dyscypliny, jak również pedagogiki społecznej, którą Steve był bardzo zainteresowany.

Socjologia wychowania w Wielkiej Brytanii budzić może zainteresowanie socjologów i pedagogów polskich także z powodu naszych niekwestionowanych tradycji w zakresie tworzenia zrębów tej dyscypliny. Jej rozwój znaczyły w przeszłości znane i głośne nazwiska – Floriana Znanickiego, Stanisława Bystronia, Józefa Chałasińskiego, Stanisława Kowalskiego, Marii Librachowej, a także Heleny Radlińskiej, Aleksandra Kamińskiego, Ryszarda Wroczyńskiego i wielu innych socjologów wychowania oraz pedagogów społecznych. Zadawaliśmy sobie wiele pytań (my, to znaczy część moich byłych współpracowników, członków Pracowni Planowania Intencjonalnych Środowisk Wychowania i Socjologii Wychowania Katedry Pedagogiki Społecznej UŚ) w rodzaju: Czy można mówić o współczesnej socjologii wychowania w Wielkiej Brytanii jako o zjawisku specyficznym w stosunku do rodowodu rodzimej socjologii wychowania, kształtującej się w Polsce jeszcze w okresie międzywojennym, a jeśli tak, to na czym by ewentualnie owa specyfika brytyjskiej socjologii wychowania polegała? Czy podejmowane uprzednio przez socjologów polskich problemy i dawne ich rozwiązania z przeszłości są współcześnie nadal podejmowane i rozwiązywane w Wielkiej Brytanii, czy też mają obecnie jedynie wartość historyczną? W jakim stopniu ta humanistyczna tradycja wspierana jest dzisiaj przez nowe potrzeby

i rozwiązania? Jak przebiegał proces instytucjonalizacji wzmiankowanej subdyscypliny w obrębie nauk społecznych? W jakim stopniu brytyjska Sociology of Education została włączona w ogólny nurt rozważań i dociekań socjologii zachodniej, szczególnie zaś socjologii amerykańskiej? Jakie ogólne koncepcje i jakie kierunki ją inspirują?¹ Na niemal wszystkie pytania autorytatywnych, trafnych i w pełni wiarygodnych odpowiedzi udzielał nam zawsze Stephen Walker. W każdym człowieku, który czuje więź z bliskimi, a zwłaszcza z przyjacielem „z branży”, utrwala się stosunek szczególny do tych ludzi. Zachodzi tu związek osobisty i bardzo wyjątkowy. Pozostaje w pamięci wiele obrazów z konferencyjnych spotkań, dyskusji, wzajemnych interakcji i nieustanny podziw dla Osoby promującej jakże wielu naukowców naszego środowiska. To za sprawą Steve’a poznałem osobiście w trakcie kilku wyjazdów konferencyjnych do Wielkiej Brytanii znanych i znakomitych uczonych: Margaret Archer, Basila Bernsteina, Johna Egglestona czy niezapomnianą Michelle Vaughan.

Ponadto był Stephen Walker pomysłodawcą, pierwszym czytelnikiem i jakże życzliwym krytykiem mojej książki wydanej w 1998 roku w Szwajcarii pt. *Tradition and Reality in Educational Ethnography of Post-Communist Poland. Essays in Social of Education and Social Pedagogy*. Namawiał mnie gorąco, a zarazem rekomendował do przyjęcia dwuletniego kontraktu na stanowisku profesora na początku lat osiemdziesiątych na wyspach Fidżi². Niestrudzenie przez wiele lat poprawiał moje teksty dalece nieudolnie przygotowywane przeze mnie do druku w języku angielskim. Był także szczególnie zainteresowany bliską współpracą z innymi reprezentantami naszego środowiska, między innymi z dzisiejszymi profesorami: Danutą Dryndową, Dorotą Ekiert-Oldroyd, Elżbietą Górnikowską-Zwolak, Władysławą Łuszczuk, Ewą Syrek, czy też dr. Henrykiem Siemieniakiem. Pozostał w bliskich relacjach również z naszymi przyjaciółmi „zza miedzy” – z nauczycielami akademickimi Uniwersytetu Ostrawskiego w Czechach: Haną Kantorkovą-Lukašovą czy Josefem Malachiem. Z pewnością grono osób bliskich Stephenowi Walkerowi jest znacznie szersze, ale nie pomnę dziś wszystkich postaci

¹ Zob. A. Radziejewicz-Winnicki, S.A. Walker: *Początki socjologii wychowania w Polsce i w Anglii (konfrontacje polsko-brytyjskie)*. W: *Pedagogika a socjologia wychowania*. Red. A. Radziejewicz-Winnicki. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1986, s. 35–36.

² Miałem pełnić obowiązki akademickiego wykładowcy, prowadząc zajęcia z dwóch przedmiotów: socjologia edukacji oraz metodologia i metody badań społecznych. Ponadto zobowiązano mnie – w przedwstępnie sporządzonej umowie/kontrakcie – do prowadzenia dwóch wykładów monograficznych na temat dowolny. Niestety wprowadzenie stanu wojennego w Polsce zniweczyło podjęte wcześniej przedsięwzięcia i starania.

biorących aktywny udział we wspólnie prowadzonych i niezapomnianych przez nas warsztatach (*workshop*) akademickich, które odbywały się w Polsce i w Anglii.

Steve w zasadzie przez całe swoje bogate życie naukowe był zatrudniony w dwóch uczelniach wyższych, tj. Newman & Westhill Colleges w Birmingham (Departament of Teachers Studies), ale również w University of Birmingham. Reprezentował na co dzień z rzadka spotykaną wśród humanistów kulturę pracy zespołowej.

Przygotował do druku blisko 200 rozpraw i artykułów naukowych, często napisanych wspólnie z Lenem Bartonem (Bristol Polytechnic) oraz Ronaldem Meighanem (University of Birmingham). Próbował, w kategoriach sukcesu bądź porażki, wyjaśnić następujące intrygujące go od lat kwestie wiążące się z określoną perspektywą socjologii eksplikującej niektóre zagadnienia *stricte* edukacyjne dotyczące edukacji/pedagogiki kompensacyjnej (waloryzującej). Starał się odpowiedzieć na szereg pytań badawczych, między innymi:

- W jakim stopniu problem ogólny edukacji dotyczy poszczególnych uczniów (brak pewnych uzdolnień, kwalifikacji i skłonności)?
- W jakim stopniu zasygnalizowana kwestia jest spowodowana przez nieodpowiedniość zaplecza domowego niektórych uczniów?
- W jakim stopniu podjęte zagadnienie dotyczy sposobu odtworzenia nierówności w społeczeństwie w doświadczeniach edukacyjnych i społecznych tych uczniów?

I wreszcie:

- W jakim stopniu wyniki badań i analiz są rezultatem prób nauczania jednolitego doświadczenia szkolnego w społeczeństwie wielokulturowym?³

Zmarły socjolog był organizatorem/współorganizatorem wielu konferencji naukowych, z pewnością kilkudziesięciu, skoro później ukazało się drukiem blisko 40 zwartych opracowań zbiorowych (pokonferencyjnych) przygotowanych przeważnie przez Lena Bartona oraz Stephena Walkera, a następnie publikowanych w renomowanych wydawnictwach brytyjskich, amerykańskich, a także w Australii i Honkongu⁴. Jednym

³ Warto wspomnieć, iż w początkach lat dziewięćdziesiątych S. Walker oraz L. Barton podjęli aktywną współpracę z Uniwersytetem im. Mikołaja Kopernika w Toruniu. Efektem tej współpracy stała się edycja książki/podręcznika Ronalda Meighana: *Socjologia edukacji*. Red. Z. Kwieciński. Toruń: Wydawnictwo UMK, 1993, 466 s. Czwartą część podręcznika, opatrzoną tytułem: *Perspektywy socjologiczne a studia nad edukacją* (s. 251–320), przygotowali właśnie L. Barton i S. Walker.

⁴ Pozwolę sobie wymienić zaledwie kilka tytułów opracowań stanowiących hasła tematyczno-wywoławcze analizowanej pilnie i konsekwentnie tematyki: *Society, State and Schooling*. Eds. M. Young, S. Walker, G. Whitty. Guild-

słowem, interesujące Walkera zagadnienia były związane z problematyką: współczesna szkoła a liberalna struktura społeczna. Poszczególni autorzy redagowanych przez zmarłego socjologa publikacji analizowali funkcjonalny typ relacji: szkoła – system społeczny, z uwzględnieniem mechanizmów wolnorynkowych. Instytucjonalizowano więc „nową socjologię oświaty” („nową” na ówczesne czasy) jako odmienny typ myślenia edukacyjnego⁵, odbiegający dalece od znanej nam klasyki. Ze wzruszeniem czytałem Jego obszerny emocjonalny, żarliwy tekst w grudniu 2010 roku, tekst, który na prośbę prof. Ewy Syrek (redaktora naukowego) został przez Autora przygotowany do obszernej okolicznościowej pracy zbiorowej; powracałem przy tym pamięcią do naszej wieloletniej formalnej i nieformalnej, jakże symbiotycznej współpracy, ale także wzruszałem się, gdy Steve na wyrost przyrównywał moje skromne analizy do znaczącej twórczości A.W. Goldnera.

Congratulations and best wishes to Professor Andrzej Radziewicz-Winnicki on the publication of this well-deserved tribute and on the occasion of his tremendous achievements through forty years of work and scholarship. The personal friendship and the professional collaboration between me and Andrzej began in 1979 – when we were both young and fairly inexperienced academics. We lived in an exciting and rapidly changing world then; in the United Kingdom the Right Hon Margaret Thatcher had just come to power as a new conservative Prime Minister with a radical reformist agenda and in Poland, the anti-communist movement “Solidarność” was to emerge in 1980 with a different but equally radical reformist agenda. In the ‘new Europe’ which emerged at the end of the 20th century, education systems were seized upon by politicians and social reformers as institutions which needed modernization so as to bring them closer and ever more responsive to the needs of the market and to the world of work. As these social reforms were being put into place, our own academic world was in a similar turmoil. As academics we were very

ford: The Falmer Press, 1977; *Schooling, Teachers & Teaching*. Eds. L. Barton, S. Walker. Sussex: The Falmer Press, 1981; *Gender, Class & Education*. Eds. S. Walker, L. Barton. Sussex: The Falmer Press, 1983; *Social Crisis and Educational Research*. Eds. L. Barton, S. Walker. Beckenham: Croom Helm Ltd, 1984; *Youth, Unemployment & Schooling*. Eds. S. Walker, L. Barton. Philadelphia: Open University Educational Enterprises Limited, 1986; *Changing Policies, Changing Teachers. New Directions for Schooling?* Eds. S. Walker, L. Barton. Philadelphia: Open University Press, 1987; oraz liczne inne opracowania, których tytułów nie wymieniam.

⁵ Zob. A. Sawisz: *Szkoła a system społeczny*. Warszawa: WSiP, 1989, s. 119–161.

eager and enthusiastic about joining together as a community of scholars and trying to apply our newly-formed sub-discipline of sociology, 'the sociology of education' to help teachers, student-teachers and their pupils and students to better comprehend their lives and to secure justice, equality and individual fulfilment through experiences of the processes of schooling. But this objective, this value commitment for both our research paradigms and our pedagogical planning, proved to be highly contentious. Three debates very nearly split the infant sub-discipline of the sociology down the middle: paradigmatic, methodological and ethical. The paradigm crisis was about how to link investigation of social structure in the sociology of education to those which emphasises and agency. Andrzej and I charted these debates in a short early paper. The methodological crisis was about where to focus sociological research in education – upon systems, organisations, schools or making ethnographies of the everyday lives of teachers and pupils. And the ethical issue can be summarized in Backer's terse question 'Whose side are we on?' with respect to the selection of research topics and themes and the focus of critical theory. Most sociologists of education worked within the very systems they were investigating and issues of 'taking sides' resonated loudly. Should we work for government agencies? Should we assume that our studies of organisations and their operations could be used impartially? Should we simply assume, in line with the commitment to social justice, we could not collaborate with power-holders but be seen to be taking sides with power-subjects – teachers, parents, educational under-achievers and drop outs and those alienated by the process of schooling? Andrzej was always sure that the sociology of education must be about social amelioration and betterment and we often discussed the ethical issue of attaching sociologists to schools or youth centres of delinquent support agencies with a view to working for the pupils, children or young people involved. His view was broadly aligned with that of Gouldner in his attempt to resolve the ethical debate:

Theorists should positively seek out involvements with and on behalf specific social strata and contribute to them and to social movements representing them in practical political ways, especially (**and indeed, only** – emph. S.W.) insofar as these strata are evolving in directions compatible with human emancipation⁶.

⁶ S. Walker: *Taking Sides in the Sociology of Education*. W: *Czas społeczny akademickiego uczestnictwa w rozwoju i doskonaleniu „civil society”*. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Andrzejowi Radziewiczowi-Winnickiemu w 65. rocznicę uro-

Kochany i Drogi Przyjacielu!

Twoje zasmucające nas odejście warte jest innego niż tradycyjny od-
dźwięku. Nasz żal i smutek pozostają, lecz nie miejsce na inne teraz,
w co wierzę, dywagacje i reminiscencje. Musi koniecznie ukazać się
o Tobie, o Twojej twórczości, lansowanych pryncypiach i przejawia-
nej dobroci wielka księga biograficzna autorstwa Twoich przyjaciół,
współpracowników, a wśród nich także dużej liczby Polaków. Byłeś
najlepszym przykładem kreacji i ekspresji w dobie przełomu i zmia-
ny społecznej. Osiągnąłeś w życiu szczególny wymiar autonomii myśli
i sądów, niestety nieczęsty w naszych czasach, a dokumentowany nie
tylko Twoimi osiągnięciami, ale też rezultatami dobra wspólnego euro-
pejskiej i światowej humanistyki. Autonomia oznacza w tym kontekście
samodzielny stosunek zmarłego socjologa do wszystkich kwestii i miar:
a więc dobra i zła, prawdy i fałszu, godności i niegodziwości działania
w okresie wielkich przełomów XX i XXI wieku.

Byłeś człowiekiem o niezwyklej rzetelności, o olbrzymiej sile mo-
ralnej i niezłomności woli. Cechowała Cię niepospolita erudycja i arty-
styczna niepowszechność. Pozostaje nam niewczesny żal, że odeszła na
zawsze Osobistość, która była życzliwym protokolantem naszych (Jego
bliskich i przyjaciół) cierpień, ale i planów życiowych. Zawsze emano-
wała od Ciebie wiara, ufność, wsparcie, romantyczny przychylny po-
wiew lepszej nowoczesności i niespotykana energia oraz wola działania.
Dowodłeś wszem i wobec, iż możliwym oczekiwanym rozwiązaniem
licznych problemów oświaty i wychowania pozostaje kulturowe zespo-
lenie, tolerancja, twórczy dialog, a także spoistość międzykulturowa we
wszystkich częściach globu.

Zapewniam Cię, droga Sandro, oraz Was – Jennifer oraz Chrisie
(zwracam się do żony mego Przyjaciela oraz Jego osieroconych dzieci),
że pamięć o Stevie nigdy mnie nie zawiedzie, a podjęte przez Niego
wątki zawarte w Jego wieloletniej pracy naukowej będą rozwijane i kon-
tynuowane także u nas, w europejskiej Polsce.

Brakować mi będzie naszych kontaktów i niekończących się dyskusji,
które sami traktowaliśmy jako „konferencje brytyjsko-polskie/polsko-
brytyjskie”! Jestem przekonany, że wszystko, co o Tobie dziś wiemy,
zasługuje na przekazanie potomnym. Byłeś i jesteś postacią niezwykle!

Andrzej Radziewicz-Winnicki



Smutek i żal Pożegnanie z moim Przyjacielem*

Kochany Mistrzu, Przyjacielu,
Mój/Nasz Drogi Kazimierzu,

O tym, że jesteś bardzo poważnie chory, od dawna wiedzieliśmy wszyscy, chociaż Ty sam nigdy nie pozwalałeś nam o swojej chorobie pamiętać. Natomiast zaskoczeni byli wszyscy, że do ostatnich chwil zachowywałeś życzliwą „normalność” wobec świata zewnętrznego i niespotykaną – w sytuacji ciężkiej choroby – elegancję, która zawsze Ciebie cechowała. „Najlepszy Szefie Szefów” – tak zwracaliśmy się do Ciebie przez lata, wszyscy członkowie pokaźnej grupy przyjaciół i współpracowników, dla której tworzyłeś niepowtarzalną atmosferę rekreacyjno-akademicką poza murami uczelni, zawsze z troską o kreatywną ideę pomyślnie rozwijającej się Twojej koncepcji edukacji jutra.

Poznaliśmy się bardzo dawno, chyba na początku lat siedemdziesiątych ubiegłego stulecia w Katowicach. Wówczas zdążyłem zawrzeć z Tobą znajomość natury bardziej „ziomkowskiej”. Dorastałem – w sposób pospolity i typowy dla większości rodzin repatriantów – w Bydgoszczy, w końcu lat czterdziestych i na początku pięćdziesiątych, w pierwszych latach mojego dzieciństwa kontakty moje były ograniczone do

* Fragment mowy pogrzebowej wygłoszonej w lutym 2016 roku w Poznaniu podczas uroczystości pogrzebowych prof. zw. dr. hab. Kazimierza Denka, dr. h.c.

kręgu osób pochodzących z Równego – całkiem dużego miasta przedwojennej Polski, zlokalizowanego na Wołyniu. Dla mojej rodziny i dla Ciebie Wyżyna Wołyńsko-Podlaska pozostała na zawsze rajem utraconym, a stała wspomnienia tworzyły unikalny mikroklimat społeczny domu, zwrócony jedynie ku przeszłości. Po dzień dzisiejszy niekontrolowanie i spontanicznie utożsamiam się z tym moim światem, którego już nie ma, a co więcej, który znam wyłącznie z przekazywanych właśnie przez Ciebie barwnych opowieści z Twojego rodzinnego Krzemieńca.

Zawsze byłeś w naszym środowisku otoczony sporą grupą przyjaciół. Nic w tym dziwnego, byłeś wszakże wiernym i życzliwym protokolantem naszych cierpień, urazów, ale również radości. Potrafiłeś, jak nikt inny, zrozumieć liczne frustracje czy okazywane przez nas słabości. Równocześnie emanowała od Ciebie wiara, ufność i pewność stabilnej egzystencji, chociaż czasy „ludowego państwa” z pewnością nie były pewne. Zawsze emanowała z Ciebie – naszego Profesora Kazimierza – jakaś potężna magia mocy niosącej pomoc i wsparcie dla innych. Byłeś prawdziwym uczonym, tytanem pracy, który uzyskał już za życia niekwestionowany status pełnego obywatelstwa w świecie nauki. O Twoim, umiłowanego lidera wielu środowisk akademickich, głębokim profesjonalizmie napiszą z pewnością jeszcze nie raz Twoi przyjaciele i uczniowie. Cechowała Cię nadzwyczajna pogoda ducha, sympatia, nieustająca młodość i optymistyczny humor.

Z niezwykłą powagą, a wręcz starannością traktowałeś bliskich, bliźnich i oczywiście swoich przyjaciół. Na równi z własnym powołaniem i przykładowo reprezentowanym przez Ciebie etosem człowieka nauki cieszyły Cię sukcesy zawodowe przyjaciół. Radość sprawiała Ci wspinaczka górską, ale także uczestnictwo w spontanicznie tworzonych gremiach, powstałych często *ad hoc* przy okazji zmaganiń turystycznych.

Bliski Tobie, Mistrzowi, pozostawał ideał *homo ludens*. Poza nauką ruch i zmianę wydawałeś się przedkładać ponad stagnację i typową stabilizację. Szanowałeś bez reszty hierarchię stopni i akademickich tytułów naukowych, lecz zapominałeś o nich w kontaktach ze studentami i współpracownikami, których zawsze starałeś się przyciągnąć do aktywnej strefy współdziałania.

Kochany Kazimierzu, pragnę Ciebie zapewnić, że pamięć o Tobie nigdy nas nie zawiedzie. Będziemy Ciebie zawsze wspominać jako wielkiego uczonego humanistę. Dobrego i oddanego ludziom człowieka, niezastąpionego inicjatora niezliczonych przedsięwzięć. Stanowisz dla nas postać wyjątkową. Jesteś (bo dla nas przecież zawsze istniejesz) uosobieniem odważnego i bogatego źródła wartości, tolerancji i wiary w sprawczą siłę intelektualnego rozwoju indywidualnego i społecznego. Twoja tożsamość pełna subtelności i sprawiedliwych ocen to,

przyznając, rzadko spotykane. Będziemy te przymioty zawsze – wszem i wobec – otaczali szczególną opieką.

Sercem jestem razem z Tobą, Twoją rodziną, której przekazuję najszczerze wyrazy współczucia. Tak trudno pogodzić się z tragedią Twojej rodziny i znakomitej uczelni – Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu – która swą wielkość zawdzięcza między innymi Tobie!

Rozumowi, dobru i pięknu pozostałeś zawsze wierny. Byłeś wyjątkowym humanistą, który także emocjami kierował się we wszystkim, czego tylko dokonał.

Andrzej Radziewicz-Winnicki

prof. zw. dr hab. Kazimierz Denek – ur. 12.11.1932 r. w Krzemieńcu na Wołyniu, zm. 4.02.2016 r., pedagog. Doktorat w Wyższej Szkole Ekonomicznej w Poznaniu w 1965 r. Habilitacja w Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu w 1972 r. Profesor tytularny od 1980 r. Od 1975 r. kierownik Zakładu Dydaktyki UAM. Przewodniczący Rady Naukowej Instytutu Pedagogiki UAM w latach 1986–1990. W latach 1984–1990 sekretarz naukowy Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. Zajmował się problemami dydaktyki ogólnej oraz dydaktyki szkoły wyższej, ekonomiką kształcenia oraz technologią dydaktyczną. Autor ponad tysiąca artykułów, rozpraw i innych publikacji, w tym wielu książek. Twórca cyklicznych Tatrzańskich Sympozjów Naukowych.

Recenzenci

Redakcja ogłasza listę Recenzentów w ostatnim numerze z danego roku oraz na stronie internetowej czasopisma

Dla Autorów

Szczegółowe informacje dotyczące nadsyłania tekstów oraz procedury wydawniczej znajdują się na stronie internetowej czasopisma: www.chowanna.us.edu.pl

Prenumerata

Zamówienia dotyczące prenumeraty „Chowanny” przyjmuje Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego: zamowienia.wydawnictwo@us.edu.pl

„Chowanna” została zamieszczona
w bazie bibliograficznej czasopism humanistycznych i społecznych BazHum
oraz w Index Copernicus International Journals Master List

Redakcja

Martina Bořilová (język czeski)

Magdalena Starzyk (język polski)

Krystian Wojcieszuk (język angielski)

Projekt okładki i szaty graficznej

Tomasz Gut

Motyw graficzny na okładce i stronach tytułowych artykułów

Aleksander Herman

Korekta

Magdalena Starzyk

Łamanie

Edward Wilk

Copyright © 2016 by

Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego

Wszelkie prawa zastrzeżone

ISSN 0137-706X

(wersja drukowana)

ISSN 2353-9682

(wersja elektroniczna)

Wydawca

Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego

ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice

www.wydawnictwo.us.edu.pl

e-mail: wydawus@us.edu.pl

Wydanie I. Nakład: 120 + 50 egz. Ark. druk. 23,25.

Ark. wyd. 22,5. Papier Sora Matt Plus 90 g vol. 1.2

Cena 36 zł (+ VAT)

Druk i oprawa:

EXPOL, P. Rybiński, J. Dąbek, Spółka Jawna

ul. Brzeska 4, 87-800 Włocławek

**Czasopisma objęte patronatem
Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN lub jego zespołów:**

BIULETYN HISTORII WYCHOWANIA

www.historiawychowania.amu.edu.pl/biuletyn.html

CHOWANNA

www.chowanna.us.edu.pl

PAREZJA

Czasopismo Forum Młodych Pedagogów
przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN
www.parezja.uwb.edu.pl

PEDAGOGIKA SPOŁECZNA

<http://pedagogium.pl/wydawnictwo/pedagogika-spoleczna.html>

PROBLEMY WCZESNEJ EDUKACJI

www.pwe.ug.edu.pl

PRZEGLĄD PEDAGOGICZNY

www.przegladpedagogiczny.ukw.edu.pl

ROCZNIK PEDAGOGICZNY

www.staff.amu.edu.pl/~pedszkol/rocznik_pedagogiczny

STUDIA PEDAGOGICZNE

<http://spedagogiczne.ptp-pl.org>

STUDIA Z TEORII WYCHOWANIA

http://nowa.chat.edu.pl/skroty/studia_z_teorii_wychowania.htm

Więcej o książce



CENA 36 ZŁ
(+VAT)

ISSN 2353-9682