

#18 (3) / 2015

CZASOPISMO INDEKSOWANE
NA LIŚCIE CZASOPISM
PUNKTOWANYCH MNiSW
(5 Pkt., CZĘŚĆ B, NR 1401)

CZASOPISMO NAUKOWE
HUMANUM POWSTAŁO
W 2008 ROKU

CZŁONKAMI REDAKCJI
I RADY NAUKOWEJ SĄ
UZNANI BADACZE Z POLSKI
I ZAGRANICY

HUMANUM

ISSN: 1898-8431



HUMANUM



Instytut Studiów Międzynarodowych
i Edukacji w Warszawie

18 (3) / 2015

CZASOPISMO INDEKSOWANE
NA LIŚCIE CZASOPISM
PUNKTOWANYCH MNiSW
(5 PKT., CZĘŚĆ B, NR 1401)

CZASOPISMO NAUKOWE
HUMANUM POWSTAŁO
W 2008 ROKU

CZŁONKAMI REDAKCJI
I RADY NAUKOWEJ SĄ
UZNANI BADACZE Z POLSKI
I ZAGRANICZY

HUMANUM

MIĘDZYNARODOWE STUDIA SPOŁECZNO-HUMANISTYCZNE
INTERNATIONAL SOCIAL AND HUMANITIES STUDIES

INSTYTUT STUDIÓW MIĘDZYNARODOWYCH I EDUKACJI HUMANUM

KOLEGIUM REDAKCYJNE | Editorial boards:

Redaktor Naczelny / Chief Editor
prof. dr hab. Paweł Czarnecki

Sekretarz redakcji / Assistant editor:
Fedir Nazarchuk

REDAKTORZY TEMATYCZNI | Section Editors:

prof. dr hab. Ireneusz Świtłała
prof. dr hab. Miroslav Kelemen
prof. dr hab. Aneta Majkowska

REDAKTORZY JĘZYKOWI | Language Editors:

Język polski: dr Paweł Panas
Język angielski: Andy Ender MA, dr Marcin Łączek
Język słowacki: Mgr. Andrea Geciová-Čusová
Język czeski: PhDr. Mariola Krakowczykóvá, Ph.D.
Język rosyjski: Andrey Stenykhin MA

REDAKTOR STATYSTYCZNY | Statistical Editor:
doc. dr Kiejstut R. Szymański

REDAKTOR TECHNICZNY | Technical Editor:
Dorota Wójcik-Kośla

OPRACOWANIE GRAFICZNE, SKŁAD I ŁAMANIE |
Graphic design: Fedir Nazarchuk

RADA NAUKOWA | Scientific Council:

Przewodniczący / Chairman: J. E. Bp Prof. ThDr.
PhDr. Stanislav Stolarik, PhD. (Słowacja)

CZŁONKOWIE | Members:

Dr h.c. prof. Ing. Jozef Živčák, PhD. (Słowacja),
Dr h.c. Prof. Daniel J. West Jr. PhD. FACHE, FACMPE
(USA), prof. PhDr. Anna Žilová, PhD. (Słowacja),
Prof. Devin Fore, PhD. (USA), Doc. PaedDr. Tomáš
Jablonský, PhD. prof. KU (Słowacja), Prof. zw. dr hab.
Wojciech Słomski, Prof. MUDr. Vladimír Krčmery
DrSc. Dr h.c. Mult. (Słowacja), Prof. Ing. Alexander
Belohlavek, PhD. (USA), prof. h.c. doc. MUDr. Maria
Mojzešova, PhD. (Słowacja), Prof. dr hab. Ewgenii
Bobosow (Białoruś), Prof. PhDr. Vasil Gluchman,
CSc. (Słowacja), ks. Prof. PhDr. Pavol Dancak,
PhD. (Słowacja), Doc. PhDr. Nadežda Krajčova,
PhD. (Słowacja), Prof. RNDr. Rene Matlovič, PhD.
(Słowacja), JUDr. Maria Bujňaková, CSc. (Słowacja),
Prof. dr hab. Nella Nyczkało (Ukraina), Prof. dr hab.
Jurij Kariagin (Ukraina), PhDr., Marta Gluchmanova,

Lista recenzentów | List of reviewers:

znajduje się na stronie www.humanum.org.pl
oraz na końcu ostatniego numeru
w danym roczniku | *list of reviewers available at*
www.humanum.org.pl and in the last issue of volume

Adres redakcji i wydawcy | Publisher: Instytut Studiów Międzynarodowych i Edukacji Humanum,
ul. Złota 61, lok. 101, 00-819 Warszawa www.humanum.org.pl / Printed in Poland
Co-editor – International School of Management in Prešov (Slovakia)
© Copyright by The authors of individual text

ŻADEN FRAGMENT TEJ PUBLIKACJI NIE MOŻE BYĆ REPRODUKOWANY, UMIESZCZANY W SYSTEMACH PRZECHOWYWANIA INFORMACJI LUB PRZEKAZYWANY
W JAKIEJKOLWIEK FORMIE – ELEKTRONICZNEJ, MECHANICZNEJ, FOTOKOPII CZY INNYCH REPRODUKCJI – BEZ ZGODNY POSIADACZA PRAW AUTORSKICH
WERSJA WYDANIA PAPIEROWEGO HUMANUM MIĘDZYNARODOWE STUDIA SPOŁECZNO-HUMANISTYCZNE JEST WERSJĄ GŁÓWNA

ISSN 1898-8431

Czasopismo punktowane Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego w Polsce. Lista B, 5 pkt, poz. 1401
The magazine scored by Ministry of Science and Higher Education in Poland. List B, 5 points, pos. 1401

18 (3) / 2015



Spis treści

| | |
|---|----|
| JÁN BAJTOŠ: Rozvoj afektívnej zložky osobnosti dieťaťa v kontexte rodiny a školy | 7 |
| RAMIRO DÉLIO BORGES DE MENESES, JOSÉ HENRIQUE SILVEIRA DE BRITO: A Humanização em saúde:entre a virtude e o dever segundo Ricoeur | 13 |
| ANNA BURDOVÁ: Social - economic impacts of long-term unemployment of Slovakia | 27 |
| PAWEŁ CZARNECKI, MÁRIA MARINICOVÁ: CZŁOWIEK A WARTOŚCI (rozwój aksjologicznej perspektywy pojmowania człowieka) | 39 |
| RUDOLF DUPKALA: Problém tolerancie v kontextoch globalizácie a pluralizmu kultúr | 49 |
| MÁRIA DUPKALOVÁ: K niektorým problémom výchovy k hodnotám v rodinnom prostredí | 61 |
| MARTA GLUCHMANOVÁ, VASIL GLUCHMAN: Hermeneutické chápanie klasických filozofií v súčasnosti | 67 |
| ŁUKASZ GOMUŁKA: O kondycji ludzkiej w świetle myśli Stanisława Lema. Rozważania w 10. Rocznicę śmierci pisarza | 71 |

Spis treści – cd.

| | |
|--|-----|
| STANISLAVA LIŠTIAK MANDZÁKOVÁ, DAGMAR MARKOVÁ: Sexuálne behaviorálne atribúty u osôb s mentálnym postihnutím: empirická sonda o výskyte sexuálnych behaviorálnych atribútov podľa navrhovaného klasifikačného systému | 89 |
| LENKA PASTERŇÁKOVÁ: Výchovný proces v rodinách a jeho vplyv na človeka v súčasnosti | 111 |
| IVANA RYŠKA VAJDOVÁ: Three Dimensions of Living Forms – brief look into parallels between Adolf Portmann and C.G. Jung | 119 |
| MAKARY KRZYSZTOF STASIAK: Współczesne koncepcje pracy socjalnej w Polsce | 127 |
| ĽUBOMÍR VERBOVANEČ: Špecifiká aktivizujúcich metód v edukačnom procese | 141 |
| DOROTA OBRYCKA: Język hackingu | 149 |



Issue dedicated to
Rev. Dr h.c. prof. PhDr. Pavol Dancák, PhD,
Honorary Dean
on the occasion of his 50th birthday





Ján Bajtoš

Dubnický technologický inštitút, Slovakia
E-mail: bajtos@dti.sk

Rozvoj afektívnej zložky osobnosti dieťaťa v kontexte rodiny a školy / *Development of ingredients affective child's personality in the context of the family and schools*

Abstract

The current educational practices and modern teaching trends heavily influence the attitudes and views on current problems of education and training. Slovak educational and training system for several years looking for different ways and verifies its transformation into a modern democratic system of Western European type in which the child is irreplaceable from different family backgrounds. In a wider context this is a fundamental paradigm shift, that is a change of key assumptions and principles of educational policy, changing the overall philosophy and understanding of education and training.

Key words: school, family, education.

ÚVOD

Výchova napomáhajúca plnému a mnohostrannému rozvoju osobnosti sa uskutočňuje v celej spoločnosti. Podieľajú sa na nej školské zariadenia, t.j. výchovno-vzdelávacie zariadenia počnúc materskou školou a končiac univerzitou, mimoškolské výchovno-vzdelávacie inštitúcie, spoločenské organizácie, kultúrne zariadenia, ďalej sebvýchova a za najdôležitejší možno považovať podiel rodinnej výchovy. Výchova so svojim mnohostranným zameraním je prepojená činnosť rodiny a škôl všetkých stupňov. Teda rodinné prostredie má nezastupiteľné miesto vo výchovnom procese každého jedinca.

1. VÝCHOVA DIEŤAŤA V RODINE A V ŠKOLE

Rodinná výchova je relatívne samostatná časť výchovy, ktorej úlohy vyplývajú z potrieb dieťaťa i dospelého jedinca. Rodina je najstaršou spoločenskou inštitú-

ciou a v štruktúre každej spoločnosti má svoje miesto. Prešla svojim historickým vývojom a to od matriarchátu, cez patriarchát až po súčasnú párovú monogamnú rodinu s rovnocenným usporiadaním vzťahov medzi oboma rodičmi. Rodina je dôležitým spojovacím článkom medzi jednotlivcom a spoločnosťou. Je to miesto, kde jediniec dostáva prirodzenou, bezprostrednou a aktuálnou formou podnety, získava skúsenosti, učí sa reálnemu prístupu k skutočnosti a osvojuje si základy sociálneho správania sa. V rodine sa utvárajú jeho predstavy a pojmy svetonázorové, politické, morálne, pracovné a estetické, ktoré sa neskôr premietajú do jeho každodenného správania sa. To čo dieťa dostane v rodine, nemôže v plnej miere nahradiť nijaká iná výchovná inštitúcia (BAJTOŠ, J. – HONZÍKOVÁ, J. – OROSOVÁ, R., 2008). Rodinnú výchovu možno chápať aj ako výchovu detí pre spoločenský život, pre rodinu a hlavne v rodine. Prakticky ide o akýsi model osobných a sociálnych – medziľudských vzťahov, medzi ktoré patrí vzťah k sebe, k vlastným povinnostiam, spôsobu života, partnerského správania, kontakty s rodičmi a súrodencami, so starými rodičmi a pod. Súčasná rodina sa vyznačuje určitými znakmi, ktoré ovplyvňujú jej existenciu a spoločenské fungovanie.

Za spôsob rodinnej výchovy zodpovedá každý rodič. Neexistuje jednotný recept na dobrú a správnu rodinnú výchovu, pretože každé rodinné prostredie je iné a tvoria ho rôzne individuality. Rodičia by sa mali snažiť vytvárať optimálnu rodinnú klímu založenú na rešpektovaní každého jedinca, kde každý má svoje nároky, práva a povinnosti, kde existuje vzájomná úcta a rešpektovanie sa. Rodičia by mali poskytnúť svojim deťom adekvátne vzdelanie, mali by ich naučiť orientovať sa v rôznych životných situáciách, chrániť ich práva, vysvetľovať povinnosti, byť im pozitívnym príkladom vo vzťahu k práci, k iným ľuďom, k životnej filozofii, v hodnotovej orientácii, posilňovať ich zdravé sebavedomie, pripraviť ich pre vstup do manželstva a na rodičovskú rolu, dať im veľa lásky, pozornosti a porozumenia.

Ak sa dlhodobo nenapĺňala jedna alebo viaceré funkcie rodiny, poprípade sa porušila jej celistvosť, potom nastáva situácia, že v rodine sa nezabezpečuje riadna výchova a teda vzniká potreba náhradnej rodinnej výchovy a starostlivosti. Dôvodom môže byť smrť rodičov, výkon trestu rodičov, zrieknutie sa dieťaťa, nízka morálna a intelektuálna úroveň rodičov, alkoholizmus, trestné činy, alebo nespôsobilosť rodičov na právne úkony.

Vo vzťahu k efektívnosti výchovného procesu v rodinách a na školách je potrebné poznamenať, že tá je ovplyvňovaná aj skutočnosťou, ako dieťa pozná vlastné pocity, ako ich zvláda, akú má schopnosť motivovať samého seba, akú má schopnosť vcítiť sa do pocitov iných ľudí a tiež ako zvláda medziľudské vzťahy. Teda, aká je jeho úroveň **emocionálnej inteligencie**. Táto zložka osobnosti dieťaťa je dôležitá najmä preto, aby si dieťa dokázalo svoj život či proces učenia zorganizovať tak, aby prebiehal žiaducim spôsobom. Podľa D.Golemana (1997) emocionálna inteligencia zahŕňa schopnosť vnímať vlastné emócie, vedieť s týmito emóciami zaobchádzať, využiť ich v prospech nejakej veci, motivovať sám seba, ale tiež aj schopnosť vcítiť sa do ostatných ľudí a správne zaobchádzať so vzťahmi. Zjednodušene povedané, emocionálna inteligencia zahrňuje schopnosť sebaovládania,

zvládania vlastných pocitov a emócií, ktoré jedinec potrebuje vhodne a efektívne usmerniť za účelom spolupráce s ostatnými členmi skupiny k dosiahnutiu spoločného cieľa. Práve ona ovplyvňuje skutočnosť, či dieťa v štúdiu vytrvá alebo nie, aké budú jeho úspechy, či ho bude štúdium tešiť alebo bude len zmesou nepríjemných pocitov. D.Goleman popisuje päťfaktorový model sociálnej inteligencie, ktorý zahŕňa: *sebavedomenie* (uvedomenie si a poznanie vlastných emócií), *sebariadenie* (zvládanie vlastných emócií), *motiváciu* (schopnosť motivovať sám seba), *empatiu* (vnímavosť k iným ľuďom) a *sociálne schopnosti* (angažovanosť a budovanie medziludských vzťahov). Emocionálna inteligencia sa u každého dieťaťa dlhodobo vyvíja. Túto skutočnosť by mal rodič aj učiteľ akceptovať a vytvárať príležitosti pre svoje deti tak, aby mali možnosť zdieľať a chápať svoje emócie, rozvíjať vlastnú motiváciu, empatiu a sociálnu angažovanosť. Takto orientovaný výchovný proces sa vždy spája s pozitívnou atmosférou, v ktorej sa má rodič či učiteľ snažiť porozumieť tomu, čo deti potrebujú a prežívajú, má s nimi jasne a efektívne komunikovať a majú sa tešiť zo vzájomnej spolupráce.

2. CIELE ROZVÍJAJÚCE AFEKTÍVNU ZLOŽKU DIEŤAŤA V EDUKAČNOM PROCESE

Prv, ako sa budeme venovať teórii cieľov formujúcich afektívnu zložku osobnosti dieťaťa, považujeme za potrebné vyzdvihnúť ich nezastupiteľnosť v každom type vyučovacieho procesu. Je totiž dobre, keď má dieťa genetický základ pre nejakú činnosť, je prínosom keď má kvalitné doterajšie vzdelanie, je dokonca výborné keď má dobrú výchovu z domu, ale rozhodujúcim faktorom je jeho *motivácia* a *sebaregulácia* (Zelina, 2004). Je dokázané, že jedine motivačný systém osobnosti môže predpoklady jedinca meniť na výnimočné skutočnosti. Pritom pod motiváciou máme na mysli nielen potreby, záujmy, vytrvalosť, pracovitosť a celý motivačný systém, ako ho napríklad prezentuje A.Maslow (2000) či jeho doplnenú verziu o vnímanie a uvedomovanie si potrieb jedinca R.Barrett (2001), ale aj citovú zaangažovanosť (Goleman, 1997), aj metamotiváciu a hodnotový systém osobnosti, jej axiologické životné zameranie (Frankl, 1994). Pre vyučovací proces z týchto analýz vyplýva jedna evidentná skutočnosť, a to, že je potrebné venovať rovnakú pozornosť vzdelávaniu na jednej strane a tvorbe a rozvoju motivačného a regulačného systému osobnosti na strane druhej. Klasickým vzorcom to môžeme vyjadriť (Zelina, 2004):

$$L_v = S \times M_r \times P$$

pričom ľudský výkon (L_v) sa rovná schopnosti (S) krát motivácia, autoregulácia (M_r) krát životné podmienky (P), do ktorých počítame genetiku, výchovu, spoločnosť...

Výchovné ciele (afektívne, postojové) vyjadrujú predstavy o rozvoji osobnosti dieťaťa. Sú významnou zložkou každej výučby. Výchovné ciele v podmienkach školskej výchovy sú dlhodobej povahy a väčšina výchovných cieľov presahuje rámec vyučovania na vyučovacej jednotke a prelína sa aj s prípravou detí na ostatných vyučovacích predmetoch. Na rozdiel od kognitívnych a psychomoto-

rických cieľov, ktoré majú byť formulované konkrétnym druhom činnosti dieťaťa, výchovné ciele je vhodnejšie vyjadriť formou výchovného pôsobenia učiteľa. Z uvedeného vyplýva, že učiteľ nemusí ciele rozvíjajúce afektívnu oblasť osobnosti dieťaťa formulovať pre konkrétnu vyučovaciu jednotku v súlade s vybranou taxonómiou. Postačí ak v príprave na vyučovaciu jednotku poukáže na možné okruhy výchovného pôsobenia na svojich žiakov v súlade s preberaným učivom. Napríklad formovanie vzťahu k životnému prostrediu, ku kultúre, k estetickému cíteniu, k bezpečnosti pri práci, formovanie osobnostných vlastností dieťaťa (napr. aktivita, iniciatíva, sebadôvera, samostatnosť, tolerancia, participácia, ľudskosť, dôstojnosť) a pod.

Najpodstatnejším rysom afektívnych cieľov je ich zvnútornenie v podobe určitých hodnôt a postojov detí. Podstata práce učiteľa s afektívnymi cieľmi je v tom, aby dokázal konkretizovať učivo nielen do roviny kognitívnej a psychomotorickej, ale tiež do roviny afektívnej a aby sa usiloval o dosahovanie aj týchto cieľov. Výchovné ciele majú plniť nasledovné funkcie (Višňovský, 2001):

- **Orientačnú a anticipačnú** – t. j. správne vytýčené afektívne ciele ponúkajú dobrú pedagogickú orientáciu, sú systémotvorným faktorom procesu výchovy a vzdelávania a sú aj anticipáciou možností a projektovania výsledkov výchovy a vzdelávania.
- **Motivačnú a stimulačnú** – t. j. správne vytýčené afektívne ciele majú osobitný stimulačný a motivačný význam pre učiteľa a pre žiakov. Podnecujú tvorivosť učiteľov a aktivizujú žiakov pre ich plnenie.
- **Realizačnú** – t. j. správne vytýčené afektívne ciele umožňujú realizovať výchovno-vzdelávací proces.
- **Regulačnú** – t. j. správne vytýčené afektívne ciele uľahčujú kontrolnú a diagnostickú činnosť učiteľa.

Pre formulovanie cieľov zabezpečujúcich rozvoj dieťaťa v afektívnej oblasti a využíva **Taxonómia D. B. Kratwohla**, ktorá rozlišuje päť formálnych kategórií a tieto sa členia do subkategórií (KRATWOHL, D. B. - BLOOM, B. S. - MASIA, B., 1969). Pretože ide o netradičné formulovanie výchovných cieľov, pokúsime sa Kratwohlovu taxonómiu cieľov v afektívnej oblasti ilustrovať na nasledovnom príklade.

Príklad: Vyšším cieľom – zámerom výchovného pôsobenia je u žiakov **vypestovať pozitívny vzťah k životnému prostrediu:**

1. Prijímanie

- 1a) Dieťa si uvedomí, že kvalita a stav životného prostredia je v rôznych častiach sveta na nerovnakej úrovni.
- 1b) Dieťa si uvedomí fakt, že na stave životného prostredia v jeho okolí je celý rad nedostatkov.
- 1c) Dieťa, ak má možnosť výberu literatúry, dá prednosť knihe, ktorá sa zaoberá problematikou ochrany a tvorby životného prostredia.

2. Reagovanie
 - 2a) Aj napriek presvedčeniu, že pohodlnejšie by bolo zostať nečinným, dieťa je ochotné urobiť niečo konkrétne v zlepšení stavu životného prostredia.
 - 2b) Po získaní informácie, že sa bude konať beseda o ochrane a tvorbe životného prostredia, dobrovoľne sa jej zúčastní.
 - 2c) Dieťa je spokojný s čítaním kníh a návštevou besied o životnom prostredí.
3. Oceňovanie hodnoty
 - 3a) Dieťa verí, že ochrana a tvorba životného prostredia je jednou prioritných úloh našej doby.
 - 3b) Chce nadviazať osobný kontakt s niekým, kto sa problematikou životného prostredia zaoberá.
 - 3c) V kontaktoch chce pokračovať.
4. Integrovanie hodnoty
 - 4a) Poznatky získané z literatúry, z besied a z osobných kontaktov je schopný použiť na obhájenie výroku: „Ochraňovať životné prostredie je v záujme celého ľudstva”.
 - 4b) Dieťa dokáže rešpektovať požiadavky týkajúce sa ochrany životného prostredia.
5. Začlenenie hodnoty do charakterovej štruktúry osobnosti
 - 5a) Keď má príležitosť vybrať si prácu na vyučovaní, vyberá si prácu s problematikou ochrany a tvorby životného prostredia.
 - 5b) Správanie dieťaťa k životnému prostrediu, jeho presvedčenie, je v súlade so slovami.

Ak dieťa po vyučovaní vie, čo pred vyučovaním nevedelo, iste sa niečomu naučilo. A pretože už niečo nové vie, mení svoje konanie a správanie, nastáva u neho zmena psychického stavu. Moderné pedagogické teórie považujú úspech vo vyučovaní za impulz pre dosiahnutie zmeny v správaní a postojoch dieťaťa. Preto sa musia zámery vyučovania, t. j. vyučovacie ciele, formulovať tak, aby sa mohla jasne dosiahnuť zmena v psychickom stave dieťaťa, v jeho vedomostiach, zručnostiach a postojoch.

ZÁVER

Súčasná výchovná prax a moderné pedagogické trendy vo veľkej miere ovplyvňujú prístupy a pohľady na súčasné problémy výchovy a vzdelávania. Slovenský výchovný a vzdelávací systém už viac rokov hľadá a overuje rozličné cesty jeho transformácie na moderný demokratický systém západoeurópskeho typu, v ktorom nezastupiteľné miesto má dieťa pochádzajúce z rôzneho rodinného prostredia. V širšom kontexte ide o zásadnú zmenu paradigmy, teda ide o zmenu kľúčových východísk a princípov edukačnej politiky, o zmenu celkovej filozofie a ponímania výchovy a vzdelávania.

LITERATÚRA:

1. BAJTOŠ, J. – HONZÍKOVÁ, J. – OROSOVÁ, R., 2008. Učebnica základov pedagogiky. Košice : EQUILIBRIA 2008. 201 s. ISBN 9788089284146.
2. BARRETT, R. 2001. *The Seven Levels of Corporate Sustainability*. [on line]. [cit. 2014-03-31]. Dostupné na: <http://www.lotus-coach.no/downloads/sustainability.pdf>
3. FRANKL, V. E. 1994. *Vůle ke smyslu*. Brno : Cesta 1994. 214 s. ISBN: 80-85139-63-2.
4. GOLEMAN, D. 1997. *Emoční inteligence*. Praha : Columbus 1997, 350 s. ISBN 80-85928-48-5.
5. KRATWOHL, D. B. - BLOOM, B. S. - MASIA, B. 1969. *Taxonomy of Educational Objectives: Affective Domain*. New York : McKay 1969.
6. MASLOW, A. H. 2000: *Ku psychológii bytia*. Modra : Persona, 2000, 223 s. ISBN 80-967980-4-9.
7. VIŠŇOVSKÝ, Ľ. 2001. Teória výchovy. In VIŠŇOVSKÝ, Ľ. - KAČÁNI, V. et. al. 2001. *Základy školskej pedagogiky*. Bratislava : IRIS 2001. ISBN 80-89018-25-4. s. 126 - 178.
8. ZELINA, M. 2004. *Teórie výchovy, alebo hľadanie dobra*. Bratislava : SPN, 231s. ISBN 80-10-00456-1.



Ramiro Délio Borges de Meneses

Professor Auxiliar do Instituto Universitário de Ciências da Saúde do Norte .-
Gandra, Paredes – PORTUGAL
E-mail: borges272@gmail.com

José Henrique Silveira De Brito

E-mail: jhsilveirabrito@gmail.com

A Humanização em saúde: entre a virtude e o dever segundo Ricoeur* / *Health Humanization between the virtue and the duty according to Ricoeur**

Abstract

Following the thought of Ricoeur, humanization of health lies between virtue and duty. The first observation is to emphasize the effort. Ricoeur focuses the articulation that the author makes the teleological tradition, embodied especially in Aristotle, with the deontological tradition, with attention mainly Kant. Noting that each tradition has its share of truth, since the moral life is looking good and obedience to rules, Paul Ricoeur seeks to articulate the two traditions : the search for the good life must pass the scrutiny of the rules, that the tradition cultural consecrated. In this articulation, the first set as a criterion of the moral demand of the good, the good life, the life fulfilled life. Meanwhile, Ricoeur gives primacy to the Aristotelian tradition

Key words: Humanizing Health, Paul Ricoeur, justice, morals, ethics, and care.

INTRODUÇÃO

Paul Ricoeur é o exemplo do filósofo que articula o horizonte da vida boa, que parte da estima de si, recorrendo à tradição aristotélica, com questões de justiça, da distribuição e da imputabilidade, recorrendo à tradição kantiana. Porque a síntese das duas tradições feita por este autor foi muitíssimo bem conseguida, neste capítulo apresentar-se-ão as linhas gerais da sua Ética.¹ Paul

* Projeto de investigação sobre o pensamento de Paul Ricoeur, financiado pela “Fundação para a Ciência e Tecnologia”, Lisboa- PORTUGAL, no âmbito do Centro de Estudos Filosóficos e Humanísticos da Faculdade de Filosofia – Centro Regional de Braga, Universidade Católica Portuguesa, no ano de 2014.

1 Para uma exposição sintética do pensamento ético do autor, cf. BARASH, Jeffrey Andrew - «RICOEUR Paul, né en 1913». CANTO-SPEBER, M. (dir) – *Dictionnaire d'éthique et de morale*, t. 2. 1^ª ed. Quadrige. Paris: P.U.F. 2004, pp. 1687-1691 [tradução brasileira: ID – *Dicionário de Ética e Filosofia Moral* 2. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2003, pp. 512-515].

Ricoeur, no que chama «Ma Petite Éthique»², distingue três níveis na vida moral: A humanização em saúde, fundamentada pelo pensamento de Paul Ricoeur recebe novo folgo hermenêutico, entre uma humanização aretológica (Aristóteles) e uma humanização deontológica (segundo o idealismo transcendental de Koenigsberg).

1 – O NÍVEL DA ÉTICA

1.1 – “VIDA BOA”: SENTIDO E VALOR

Para P. Ricoeur, a moral, antes de ser a obediência à lei e a submissão à obrigação, é marcada pelo optativo. O filósofo dá prioridade à ética relativamente à moral. A vida moral é, antes de tudo, realização do desejo de ser, pelo que as principais referências do autor neste capítulo são Aristóteles, com a sua visão teleológica da vida moral; Espinosa, com a sua ideia de *conatus*, em que o ser se esforça por perseverar no seu ser e participar na produtividade da substância; e Jean Nabert, para quem a ética é afirmação de ser na falta (manque) de ser. No VII capítulo de *Soi-même comme un autre* (SCA, 199-236), Ricoeur estuda e expõe estas três dimensões da intenção ética: a estima de si, a solicitude e o sentido da justiça. A estima de si é o primeiro momento da intenção ética pois que a vida boa é o objecto da *visée* ética. O sujeito moral não é um *eu penso* (Descartes), mas um *eu posso* (Merleau-Ponty), porque é um sujeito capaz de agir com intenção e não mecanicamente. Este “eu posso” tem um duplo sentido: (1) poder fazer e (2) poder avaliar. O eu é digno de estima «não principalmente devido às suas realizações mas fundamentalmente às suas capacidades» (SCA, 212). Sobre esta realização do eu do ser humano, Ricoeur tem que responder a várias objecções. Como se pode defender a visão teleológica da ética sem cair numa moral dos bons sentimentos? Como escapar ao relativismo ou ao subjectivismo que a noção de vida boa parece implicar? O sentido da nossa vida é o nosso querer? Na realização do eu, o que é que depende da deliberação e da acção? O que é que depende do acaso, das circunstâncias e o que não depende de nós? Qual é o enraizamento biológico da nossa ipseidade? Ricoeur responde a estas objecções recorrendo à ideia de “prática” de Aristóteles. A prática exprime uma distância em relação «à ética dos bons sentimentos e a exigência de efectuação ética» (PPE, 20). O sujeito que realiza a prática «é um ser vivo, incarnado, enraizado numa corporeidade» (PPE, 20). A prática, porque habitada por uma teleologia imanente, afasta-nos do subjectivismo e do relativismo do desejo e dos valores porque, exigindo deliberação, ela confronta-nos com o que não depende de nós e ela mesma pode ser avaliada subjectiva, social e universalmente, apelando a noções como «critérios de excelência» que nenhuma realização concreta consegue esgotar. A vida boa é uma ideia limite em função da qual interpretamos as nossas acções e a nós próprios, como refere P. Ricoeur: «É num trabalho incessante de interpretação da acção e de si mesmo que prossegue a procura de adequação entre o que nos parece o melhor para o conjunto da nossa vida e as escolhas preferenciais que governam

2 RICOEUR, Paul - «De la morale à l'éthique et aux éthiques». RICOEUR, P. - *Le juste* 2. Paris: Éd. Esprit, 2001, pp. 55, p. 103, nota 1.

as nossas práticas» (SCA, 210). Ricoeur recorre assim à concepção de «unidade narrativa de uma vida» (SCA, 209) para exprimir a unidade de uma vida ética na procura da vida boa, qualidade sempre frágil. Para Ricoeur há um plano de vida que lhe dá unidade, embora reconheça «a fragilidade da qualidade boa do agir humano» (SCA, 210). E a leitura desse plano leva o sujeito ético a interpretar o texto da acção e a interpretar-se a si mesmo; «no plano da ética, a interpretação de si torna-se estima de si» (SCA, 211). Estas interpretações são controversas pois que não são verificáveis segundo os modelos das ciências naturais, mas a partir de uma espécie de evidência experimental que reveste a «atestação, quando a certeza de ser autor do seu próprio discurso e dos seus próprios actos se faz convicção de bem julgar e de bem agir, numa aproximação momentânea e provisória do bem-viver» (SCA, 211). A humanização em saúde, teologicamente, terminará numa “boa vida” ou “vida boa” para o doente, fruto dos cuidados e das curas de médico. Assim, a humanização somente existirá numa relação teleológica entre médico e doente.

1.2 - SENTIDO DA ALTERIDADE: COM E PARA O OUTRO

Continuando a meditar sobre a «vida boa», Ricoeur sublinha que em quase todas as línguas “ser bom” significa (1) praticar as acções boas e (2) preocupar-se com os outros. A referência ao outro está sempre implicada na vida boa. O tema de reflexão de Ricoeur, nesta meditação sobre a relação com o outro, é o da solicitude pensada como «a troca entre o dar e o receber» (SCA, 220). Para Ricoeur a solicitude é «procura de igualdade através da desigualdade (SCA, 225), é actividade, actualização nunca acabada da potência. O sujeito ético, para o autor, não é um sujeito individualista, previamente portador de direitos antes de entrar na sociedade (o sujeito dos liberais). O sujeito ético realiza-se no confronto e na cooperação com a «alteridade» nele mesmo e fora dele mesmo. O sujeito ético, capaz de acção, tem iniciativas, mas a sua acção é também muitas vezes resposta a uma solicitação, diferentemente de Lévinas para quem o eu age sempre em resposta à ordem do outro. Para desenvolver o conceito de solicitude, Ricoeur aborda o tema da amizade em Aristóteles. Tal como este filósofo, Ricoeur pensa que «a amizade faz a transição entre a *visée* da “vida boa” que nós vimos reflectir-se na estima de si, virtude solitária na aparência, e a justiça, virtude de uma pluralidade humana de carácter político» (SCA, 213).

A amizade não é um sentimento psicológico, mas uma virtude ética (uma excelência). O amor de si não é uma forma de egoísmo escondido porque, como o próprio Aristóteles diz, «o homem feliz precisa de amigos» (*Ética a Nicómaco*, IX, 9). A amizade, que pode ser de várias espécies (distingue-se pelos objectos/motivos que lhe dão origem), tem duas características: a igualdade e a mutualidade. A amizade implica sempre uma reciprocidade que pode levar do viver em comum até à intimidade. Esta tem relevo na humanização em saúde, dado que implica uma relação fiduciária entre um médico e um doente. Estas características, igualdade e mutualidade, põem em acção um equilíbrio entre o dar e o receber. Mas este equilíbrio não significa que amizade e justiça se identificam. A amizade e a justiça distinguem-se. A amizade rege «relações inter-pessoais»

(SCA, 215), implica uma vida partilhada que pode visar a intimidade, o que só é possível em grupos pequenos em que reina a igualdade. A justiça, por seu turno, «rege as instituições» (SCA, 215), envolve numerosos cidadãos, cujas relações são mediatizadas por instituições e «na justiça a igualdade é no essencial igualdade proporcional, tendo em conta a desigualdade das contribuições» (SCA, 216). Para Ricoeur, como para Aristóteles, a amizade é uma virtude ética; ela não é mero sentimento psicológico; é uma actividade e supõe um futuro. Também para Ricoeur, como para o estagirita, é preciso amar-se (estima de si) para se amar o outro (amizade), porque a estima de si é amar aquilo que há de melhor em nós. Mas o nosso autor não partilha com Aristóteles a tendência intelectualista de identificar o viver em comum com o pensar em comum. Ele explora a dimensão de falta (manque) e de vulnerabilidade do eu que leva a uma ruptura, que Aristóteles não pensou, entre a estima de si e a amizade. O amigo procura-me também porque lhe falta algo que espera de mim. Para tratar de um «conceito franco de alteridade», que não existe em Aristóteles (SCA, 219), Ricoeur recorre ao *ágapé* cristão, à noção de conflito de Hegel e à filosofia de Lévinas que, contrariamente ao que se verifica em Aristóteles, dá a primazia ao outro e não ao eu. Em Lévinas não é o eu que tem a iniciativa, mas o outro. Para este filósofo há uma assimetria na relação eu-outro, sendo a iniciativa sempre do outro, perante quem o eu tem de responder, ser responsável, não havendo reciprocidade. Para Ricoeur este modelo de Lévinas não permite pensar a amizade que implica sempre reciprocidade no dar e no receber, o que não se encontra em Lévinas (SCA, 221). Lévinas, entende o filósofo que estamos a expor, move-se na ordem do imperativo e, portanto, da moral, e não na ordem da ética.

Aprofundando o tema da relação de afecção sugerida por Lévinas, Ricoeur vai analisar a solicitude na experiência do sofrimento que radicaliza o sofrer (patir). No sofrimento, o outro aparece como diminuído, incapaz de agir, de fazer, atingido na sua integridade. «Aqui a iniciativa, em termos precisamente de poder-fazer, parece pertencer exclusivamente ao eu que dá a sua simpatia, a sua compaixão, sendo estes termos tomados no sentido forte do desejo de partilhar a pena de outrem» (SCA, 223). Mas não é só o que sofre que recebe. Há uma certa igualização entre o que sofre e o que sofre com ele (simpatia=sym+pathos), porque o que sofre permite que o outro compartilhe do seu sofrimento (seja afectado pelo sofrimento do outro), o que é diferente da piedade «em que o eu goza secretamente de se saber poupado» (SCA, 223). A relação de amizade, solicitude, envolve «*reversibilidade, insubstituidade, similitude*» (SCA, 225). Reversibilidade: quando o outro, enquanto um eu, se dirige a mim dizendo “tu”, eu sinto-me chamado enquanto primeira pessoa; insubstituidade: os papéis são reversíveis, as pessoas não, na solicitude cada um é insubstituível; similitude: «não posso estimar-me a mim mesmo sem estimar outrem como a *mim* mesmo» (SCA, 2226); há uma equivalência entre o “tu mesmo” e o “como eu mesmo”. Naturalmente, a humanização em saúde postulará uma alteridade. É nesta que se realiza a sua aretologia.

A humanização em saúde um sentido dual de alteridade, na relação médico-doente. Os predicados da insubstituidade, similitude e reversibilidade estão bem patentes na humanização em saúde, porque são numa relação de mútua

confiança. Quer isto dizer que a humanização em saúde é uma “solicitude”. Há uma iniquidade entre um doente e médico, mas as patologias determinam uma igualdade de sentido e de sentimentos, bem como de valores.

1.3 – A IMPLICAÇÃO DAS “INSTITUIÇÕES JUSTAS”

Segundo o pensamento de P. Ricoeur, «A instituição como ponto de aplicação da justiça e a igualdade como conteúdo ético do sentido de justiça, tais são os dois jogos de investigação [...] sobre a terceira componente da *visée* ética» (SCA, 227). Trata-se da justiça que é «uma exigência de igualdade» que se formula pela máxima “a cada um o seu direito”» (PPE, 24). A reflexão do autor é também uma atenção à pluralidade (SCA, 228), à concertação (SCA, 229) e ao debate. Tal como fez relativamente à estima de si e à solicitude, o que o filósofo quer mostrar nestas páginas é a dimensão teleológica da justiça. Para ele não se pode limitar a reflexão sobre a justiça à teoria moral, deontológica ou procedimental (*Ética da discussão*). A justiça deve ter uma dimensão teleológica e ética: «o justo situa-se entre o legal e o bom» (PPE, 24).³ Ricoeur dá uma dupla dimensão à justiça no sentido ético. Uma (1) dimensão metafísica e religiosa e uma (2) dimensão política. Uma dimensão metafísica e religiosa: «a origem quase imemorial da ideia de justiça» (SCA, 231). Nos mitos e na tragédia gregos, e mesmo nas nossas sociedades secularizadas, encontramos expressões que manifestam o sentido de justiça que «não se esgota na construção de sistemas jurídicos» (SCA, 231). Esta dimensão também se manifesta no facto de o sentido de justiça ser mais sensível ao que falta, o que encontra a sua expressão nas queixas contra a injustiça. Foi este contexto que levou Aristóteles a conceber a justiça como virtude, uma vez que reconhece «a vasta polissemia do justo e do injusto» (SCA, 232).

Para o filósofo, no plano político, a fonte da justiça, tanto distributiva como judiciária, não está na dominação, mas no “querer con-viver”⁴ de uma comunidade histórica. As instituições, que se caracterizam por costumes comuns e não por regras, são a encarnação dessa vontade de “viver conjuntamente” (“vivre ensemble”), o seu *éthos* feito de tradições e mitos, e também de projecto e de «exigência de igualdade» (SCA, 227). Para produzir e justificar as regras de justiça que têm sentido (a justiça deontológica), recorre-se ao “querer con-viver”, tirando-o do «estatuto de o *esquecido*» (SCA, 230) que resulta de esta instância estar normalmente invisível porque «coberta pelas relações de dominação» (SCA, 230). É o “querer con-viver” (“*vouloir vivre ensemble*”) que justifica as regras de convivência. Como corolário do que se acaba de dizer, Ricoeur afirma não poder identificar pura e simplesmente o justo com a observância da lei, o respeito pela legalidade ou mesmo o respeito pela igualdade. Já em Aristóteles, diz o autor, a justiça distributiva, que não significa uma «igualdade aritmética», que não convém «à natureza das pessoas e das coisas partilhadas» (SCA, 235), é pensada em termos de «*igualdade proporcional* que define a justiça distributiva» (SCA, 235). Esta justiça «tem em conta a diversidade dos bens a partilhar, dos papéis, das tarefas, das responsabili-

3 Cf. RICOEUR, P. «Le juste entre le légal et le bon».ID. - *Lectures 1. Autour du politique*. Paris: Les Éditions du Seuil, 1991, 176-195.

4 A expressão que Ricoeur utiliza é «vivre ensemble» que é difícil de traduzir. Poder-se-ia dizer “viver-juntos”, como fizemos acima, “viver conjuntamente”, “viver em comunidade”.

dades» (PPE, 25). À justiça, no sentido deontológico, cabe a tarefa de construir as regras de distribuição que justifiquem «uma certa ideia de igualdade sem caucionar o igualitarismo» (SCA, 235). A instituição hospitalar e os Centros de Saúde são um enfoque das justiças comutativa e distributiva na realização da humanização em saúde. A casa da doença (hospital) será a casa da humanização (relação médico-doente).

2 - . O GRAU DA MORAL: ASPETOS E FUNDAMENTOS

O nível da moral caracteriza-se pelo aparecimento da norma. No 8º Estudo de *Soi-même comme un autre* (SCA, 237-278), Ricoeur quer justificar a necessidade «de submeter a ética à prova da norma» (SCA, 237). Nesta parte da sua “Petite Éthique”, o autor vai enfrentar a ordem do obrigatório, do imperativo com pretensão universal.

A ética aponta uma intenção; a moral desdobra essa intenção e dá-lhe a sua «efec-tuação», tradu-la tendo em conta as ameaças e obstáculos que se opõem à sua realização. Ela tem em conta a violência e procura responder-lhe. É devido a isto que a norma se enuncia muitas vezes na forma negativa: “não matar”, “não roubar”. A relação da norma com a intenção, da moral com a ética, é de subordinação, mas também relação dialéctica: a norma tem repercussões na intenção. Como afirma Joseph Duchêne citando o autor: «Ricoeur dá à norma “o seu justo lugar” (SCA, 202)» [PPE, 26]. A humanização tem presente as normas, ora as normas jurídicas, ora as normas morais. Fazem parte do agir e do evoluir da humanização em saúde.

2.1 - ENTRE A “VIDA BOA” E A “OBRIGAÇÃO MORAL”

Assim, poderemos por começar por dizer que, na humanização em saúde, há uma relação dual entre uma “vida boa”(teleologia aretológica) e uma “obrigação moral”(deontologismo moral), expresso na normatividade. Se considera, à primeira vista, que há uma ruptura total entre a tradição teleológica e eudemonista de Aristóteles e a tradição deontológica e formalista de Kant, Ricoeur mostra que esta ruptura não é total e que cada uma das tradições traz à ideia a outra, pelas seguintes palavras: «Sem negar de modo nenhum a ruptura operada pelo formalismo kantiano em relação à grande tradição teleológica e eudemonista, não é inapropriado marcar, por um lado, os traços pelos quais esta última faz sinal em direcção ao formalismo e, por outro lado, os sinais pelos quais a concepção deontológica da moral permanece ligada à concepção teleológica da ética» (SCA, 238).

Para mostrar isto mesmo, Ricoeur vai analisar dois conceitos fundamentais da moral: a universalidade e a obrigação. O autor considera que encontramos antecipações implícitas do universalismo na tradição teleológica quando Aristóteles afirma que o termo médio («*mésotès*») é um critério de todas as virtudes, quando o próprio Ricoeur deu implicitamente um sentido universal às *capacidades* do sujeito moral tais como a iniciativa da acção, a escolha por razões, a estimação e avaliação dos fins da acção, «como sendo aquilo *em virtude do qual* nós

as tomamos por estimáveis, e nós mesmos por acréscimo» (CSA, 239). Também a obrigação tem laços com a *visée* da vida boa. Como afirma Duchêne: «há uma ligação entre o optativo aristotélico e o imperativo kantiano» (PPE, 27) porque, como afirma Ricoeur: a vontade toma na moral kantiana o lugar que o desejo razoável ocupava na ética aristotélica» (CSA, 240). Contudo, apesar desta ligação, há diferenças importantes porque «o desejo reconhece-se na sua *visée*, a vontade na sua relação com a lei» (CSA, 240). Além disso, para Kant o desejo é «patológico». Ricoeur considera que o homem moral kantiano está mais dividido do que o homem moral aristotélico porque, na relação mandamento-obediência, o filósofo alemão rejeita as inclinações sensíveis porque elas constituem uma ameaça à universalidade. Kant pensa que o desejo é hostil à racionalidade, e Aristóteles pensa que o desejo pode ser racional. Desta última diferença decorre (1) o rigorismo da moral kantiana e (2) a oposição com que a autonomia e a heteronomia surgem nesta moral (a lei moral recorre para a noção de auto-legislação sem qualquer relação com a lei natural e as outras causas). «A oposição entre autonomia e heteronomia é assim [...] constitutiva da ipseidade moral» (SCA, 246). Para Aristóteles, as relações entre autonomia e heteronomia não são tão exclusivas; ele admite aquilo que alguns designam por uma autonomia heterónoma ou uma heteronomia autónoma.⁵ Se a tradição teleológica antecipa o formalismo, a moral kantiana, pelos seus impasses, faz sinal na direcção da moral teleológica. Ricoeur caracteriza esses impasses mostrando a impossibilidade de fundar a moral no conceito de autonomia e auto-legislação. O filósofo considera que Kant esqueceu, ou antes não tematizou, a dimensão de passividade do sujeito moral presente na sua filosofia. Ao menos sob a forma de rasto. Constatando que Kant reconhece que (1) a autonomia é «um facto da razão» em que a razão pura se torna prática e, (2) na formulação do imperativo categórico que diz que devemos tratar o outro como fim, que o respeito não é pela lei mas pelos outros que são pessoas (FMC, 68), pergunta Ricoeur: «não há antes ali, dissimulado sob o orgulho da asserção de autonomia, a confissão de uma certa receptividade na medida em que a lei, determinando a liberdade, *a affecta?*» (SCA, 248).⁶ Além disso, para Kant o respeito é um sentimento da razão prática e, enquanto sentimento, também evoca uma passividade.

Na humanização em saúde há sempre a virtude (ética aristotélica) e o dever (ética kantiana). Aqui uma não é sem a outra. Resta saber por onde começar, se pelo dever, se pela virtude. Uma vez começa pela obrigação moral, que conduzirá a uma autonomia para a humanização. Mas, outras vezes começa-se pela virtude, e então a humanização torna-se num teleologismo aretológico.

2.2 - ENTRE A SOLICITUDE E A NORMA

Ao passar da exigência da estima de si para a dimensão da solicitude e para a exigência do respeito por outrem, têm que se explicitar os desafios da *Regra de Ouro*,

5 Sobre este tema, cf. CABRAL, Roque - «Liberdade e ética: autonomia e heteronomia?». AA. VV. - *Ética e liberdade*. Coimbra: Centro Universitário Manuel da Nobrega, 1988, pp. 53-63.

6 Esta mesma ideia é repetida pelas mesmas palavras em RICOEUR, Paul - «John Rawls: de l'«autonomie morale à la fiction du contrat social», (1990). ID. - *Lectures 1. Autour du politique*. Paris: Éditions du Seuil, 1991, p. 199.

a qual pode ser formulada negativamente - «não faças ao teu próximo o que detestas que te seja feito» - e positivamente - «o que vós quiserdes que os homens façam, fazei-lho vós também» (SCA, 255).⁷ A formulação negativa «deixa aberto o leque das coisas não proibidas, e assim dá lugar à invenção na ordem do permitido» (SCA, 255). A formulação positiva torna mais claro o motivo da beneficência «que leva a fazer alguma coisa em favor do próximo» (SCA, 255). Estas duas formulações enunciam «uma *norma de reciprocidade*» (SCA, 255). Esta «reciprocidade exigida destaca-se sobre o fundo da pressuposição de uma dissimetria inicial entre os protagonistas de acção – dissimetria que coloca um na posição de agente e o outro na de paciente» (SCA, 255).

As relações ligadas a esta dissimetria podem ser «ocasião da violência [... que] reside no *poder* exercido *sobre* uma vontade por uma vontade» (SCA, 256). Tenha-se presente que o autor distinguiu entre “poder sobre” e “poder em comum”. Este “poder sobre” vai desde a influência, ao assassinato ou à tortura. Ricoeur esboça uma fenomenologia da violência e das suas formas mais frequentes (SCA, 256-258): «a diminuição ou destruição do poder fazer do outro», a destruição da estima de si (com a tortura), a «humilhação [... que] não é outra coisa que a destruição do respeito por si», a violência dissimulada na linguagem, a violência do ter, «a astúcia», «a violência sexual». Em todas estes casos o “poder em comum” é transformado em “poder sobre”, em dominação. Ora, «a moral responde (*replique*) à violência. E, se o mandamento não pode deixar de revestir a forma da interdição, é precisamente por causa do mal: a todas as figuras do mal responde o *não* da moral.⁸ Aí reside sem dúvida a razão última para a qual a forma negativa da interdição é inexpugnável» (SCA, 258). Para Ricoeur a moral kantiana é incapaz de dar ao respeito pelo outro a sua verdadeira dimensão e, no entender do filósofo, isto deve-se a duas fraquezas da moral deontológica kantiana: (1) a sua exagerada desconfiança relativamente ao mundo dos sentimentos e (2) a sua incapacidade de assumir a alteridade. Quanto à primeira, é conhecida e torna-se evidente na posição distante que o autor alemão tem relativamente à Regra de Ouro. «Esta desconfiança explica-se pelo carácter imperfeitamente formal da Regra. Esta pode sem dúvida ser mantida parcialmente formal, enquanto ela não diz que aquilo que outrem amaria ou detestaria que lhe fosse feito. Em contrapartida, ela é imperfeitamente formal, na medida em que faz referência a amar e a detestar: ela introduz assim alguma coisa da ordem das inclinações» (SCA, 259-260). A solicitude é um elemento fundamental nahu-
manização em saúde, dando-lhe forma e qualidade.

7 Sintetizamos aqui SCA, 254-264. Ricoeur apresenta a *Regra de Ouro*, na sua formulação negativa, como se encontra em Hillel, mestre judeu de São Paulo (Talmude da Babilónia, Shabbat, p. 31a) e, na sua formulação positiva, como se encontra em Lc 6, 31. O filósofo também chama a atenção para o facto de estas noções não serem invenção do filósofo; este procura apenas esclarecê-las e justificá-las (SCA, 255). Sobre a “Regra de Ouro”, cf. RICOEUR, Paul - «Entre philosophie et théologie I: la Règle d’or en question. (1989). RICOEUR, P. - *Lectures III. Aux frontières de la philosophie*. Paris Seuil, 1992, pp. 273-279.

8 Sobre a questão do mal em Ricoeur, cf. RICOEUR, Paul, «Le mal: un défi à la philosophie et à la théologie (1986)», ID., *Lectures III. Aux frontières de la philosophie*. Paris Seuil, 1992, pp. 211-23 e HENRIQUES, Fernanda (org.) - *Paul Ricoeur e a simbólica do mal*. Porto: Edições Afrontamento, 2005.

3 – PELA SABEDORIA PRÁTICA: UM NOVO MODELO PARA A HUMANIZAÇÃO

No entender de Ricoeur, a fonte destes conflitos é «não somente a unilateralidade dos caracteres» mas a própria unilateralidade «dos princípios morais confrontados com a complexidade da vida» (SCA, 290). Quando isto acontece, diz o autor, «a sabedoria prática não tem outra fonte [...] se não recorrer, no quadro do juízo moral em situação, à intuição inicial da ética, a saber a visão ou *visée* da “vida boa” com e para os outros em instituições justas» (SCA, 279). A prudência (*phronésis*) é a virtude por excelência da sabedoria prática, a qual não é uma fuga ao empenhamento, ao engajamento, «mas a vontade de aplicar a regra geral ao caso particular» (PPE, 30). Como Ricoeur afirma, seguindo Aristóteles, «o homem de sábio julgamento determina ao mesmo tempo a regra e o caso» (SCA, 206). Para a sua análise, Ricoeur recorre à *Antígona* de Sófocles, em que a personagem vive o conflito derivado da obrigação de dar sepultura ao irmão, Polínicos, segundo os ritos da cidade, embora se tenha tornado inimigo da cidade, e a proibição de fazer esse enterro determinado por Creonte, senhor da cidade de Tebas. Antígona vê-se perante um conflito entre as relações de amizade e as relações políticas, conflito para o qual parece impossível encontrar uma solução que reconcilie as duas obrigações, pois que nenhuma das partes parece disposta a ceder parcialmente nas obrigações que impõe. Assim, o conflito confronta-nos com aporias ético-práticas e abre a moral para a teologia, a cosmologia, a demonologia, uma vez que os agentes «estão ao serviço de grandezas espirituais que, não somente as ultrapassam, mas, por sua vez, abrem caminho a energias arcaicas e míticas que são também as fontes imemoriais da desgraça (malheur)» (SCA, 281). Ricoeur considera que estes conflitos são solúveis. Para ele não é aceitável a «sedução por um situacionismo moral que nos entregaria sem defesa ao arbitrário» (SCA, 280), nem o conselho directo à maneira da *Sittlichkeit* do estado de Hegel. Para ele «é de traçar uma via média entre o conselho directo, que se revelará bem enganador, e a resignação ao insolúvel» (SCA, 283). A solução de um conflito deve ser procurada num meio termos entre os dois extremos. Nesta apartado Ricoeur analisa (1) os conflitos institucionais, (2) os relacionais e (3) os de identidade. O autor avalia três conflitos institucionais que aparecem a propósito da justiça. O primeiro é (1) o conflito entre os interesses individuais e a cooperação a propósito da partilha, pois que a partilha, como já se disse, é “tomar parte” (cooperar) e “ter parte” (reivindicar direitos individuais). O segundo (2) é o conflito ligado à pluralidade e diversidade de bens, que foi bem ilustrado por Walzer quando este fez o desdobramento da ideia de justiça e a justaposição de “esferas” de justiça. Para Walzer, não se pode invocar as mesmas regras de justiça quando se trata de partilhar lucros, património, vantagens sociais, responsabilidades, etc. O terceiro (3) é «o conflito ligado ao carácter historicamente situado dos bens, chamado também conflito entre a exigência de universalidade e a exigência de contextualização» (PPE, 32). Há sempre conflitos no domínio da humanização em saúde, em virtude da forma como se faz a aplicação das justiça comutativa e da distributiva.

Esta área de conflitos «é desenhada pelas aplicações do segundo imperativo kantiano» (SCA, 305) cuja formulação é «Age de tal maneira que uses a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio».⁹ A questão é suscitada pela dificuldade em articular a *universalidade* da norma que Kant defendeu, dando grande importância à não-contradição lógica, e a exigência de respeito pela singularidade deixada de lado pelo autor da *Fundamentação da Metafísica dos costumes*. Com palavras de Ricoeur: «a possibilidade de um conflito surge contudo quando a alteridade das pessoas, inerente à própria ideia de pluralidade *humana*, se verifica (s'avère) ser, em certas circunstâncias importantes, incoordenável com a universalidade das regras que subjazem (sous-tendent) à ideia de humanidade; o respeito tende a cindir-se em respeito pela lei e respeito pelas pessoas» (SCA, 305). Ricoeur ilustra este conflito com o exemplo da falsa promessa. Aqui a acção é imoral, não só por ser infiel à lei, mas é sobretudo uma infidelidade à expectativa (attente) de outrem. Como diz Ricoeur: «não cumprir a sua promessa, é simultaneamente trair a expectativa do outro e a instituição que mediatiza a confiança mútua dos sujeitos falantes» (SCA, 312). Com palavras de Duchêne: «é preciso dar uma importância maior à expectativa de outrem que à rigidez estóica da fidelidade à lei» (PPE, 32). Em moral, não se pode atender apenas ao princípio de não contradição, como fez Kant. A razão prática tem outras exigências e releva de outra lógica, pois que o agir tem originalidades que o distinguem do saber. Para ilustrar o conflito entre respeito pela lei e a atenção às situações singulares, Ricoeur trata de duas questões de moral contemporânea: «O respeito da pessoa na “vida que começa” (“vie commençante”) e da “vida que está a acabar (finissante)?» (SCA, 314). Falta tratar dos conflitos ligados à autonomia. Na exposição sobre a autonomia, já vimos que Ricoeur chama a atenção para os limites internos da autonomia da razão kantiana: «“facto” da razão e portanto receptividade, afectação e passividade, impotência relativa face ao mal» (PPE, 33).¹⁰ Outras experiências, considera Ricoeur, levantam problemas à autonomia. Para ele «uma autonomia solidária da regra de justiça e da regra de reciprocidade não pode mais ser uma autonomia *auto-suficiente*» (SCA, 320). Ela deve ser solidária com a regra de justiça e a reciprocidade que exprime a alteridade. No entendimento de Ricoeur, torna-se necessário corrigir Kant no que respeita à identificação que ele faz entre heteronomia e permanência na idade da menoridade. Há que conciliar autonomia e certas formas de dependência.

O juízo moral é histórico e cultural, mas isto não conduz, defende o filósofo, à tese contextualista do pluralismo céptico. A discussão e a argumentação per-

9 KANT, I. - *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Lisboa: Edições 70, [1785]1998, p. 69.

10 Nesta altura do livro, Ricoeur sintetiza nestes termos essas limitações: «Na ocasião da discussão sobre o “facto da razão” o reconhecimento de uma certa receptividade em virtude da qual a liberdade é afectada pela própria lei que ela dá, como se a auto-posição não pudesse ser pensada sem auto-afecção; foi, de seguida, esta outra afecção ligada ao respeito entendido como móbil, em virtude do qual a razão de um ser finito, afectando a sua própria sensibilidade, se faz razão afectada, segundo os modos opostos da humilhação e da exaltação; foi, enfim, esta afecção *radical*, radical como o mal radical, no seguimento do qual o livre arbítrio se encontra desde sempre submetido à “propensão” para o mal, a qual, sem destruir a nossa disposição para o bem, afecta a nossa *capacidade* de agir por dever» (SCA, 319-320).

mitem superar os conflitos: «a confrontação das convenções e da argumentação pode dar origem ao “equilíbrio reflectido entre ética da argumentação e convicções bem pesadas» (PPE, 33). Todas estas análises ricoeurianas têm por objectivo responder à pergunta “quem é o sujeito moral de imputação?” Para responder a esta questão, pensa o autor que a filosofia da consciência não é suficiente porque o eu não é apenas um eu no nominativo, mas também um eu no acusativo; o eu reflecte sobre si e sai de si, pelo que a relação com o outro é constitutiva do sujeito. Ricoeur distingue duas dimensões da identidade do eu, a identidade “mesmidade”, identidade bastante estática (identidade genética, identidade de carácter, etc.), e a identidade “ipseidade”, mais dinâmica e dialéctica (identidade do homem que cumpre a sua promessa apesar das dificuldades, permanência do eu que choca com as resistências e, sobretudo, com a alteridade de outrem). O sujeito moral é caracterizado pela imputabilidade que se define pela adscrição da acção ao seu sujeito sob a condição dos predicados éticos e morais. Além disso, a imputação implica o reenvio a si da estima de si, mediatizado pelo percurso que envolve a ética, a moral e a sabedoria prática. O sujeito moral caracteriza-se também pela responsabilidade que reenvia para a persistência empírica do sujeito e, sobretudo, para a manutenção do eu na espessura do quotidiano e do presente. A responsabilidade reenvia também para a temporalidade: ela assume e prolonga o passado, mas também se vira para o futuro na medida em que ele depende do sujeito. Um novo modelo fundamental, que determinamos para humanização em saúde, pelo pensamento de Ricoeur, reside na dimensão fronética. Esta está na proa inteligente, que se denomina como sendo a prudência. Esta foi descrita por S. Tomás de Aquino como *recta ratio agibilium*.¹¹

CONCLUSÃO

Constatando que cada uma das tradições (aretológica e deontológica) tem a sua cota parte de verdade, pois que a vida moral é procura do bem e obediência às normas, o autor procura articular as duas tradições: a procura da vida boa deve passar pelo crivo das normas que a tradição cultural consagrou. Nessa articulação, ao estabelecer como critério primeiro da vida moral a procura do bem, da vida boa, da vida realizada, Ricoeur dá a primazia à tradição aristotélica. A segunda nota é para chamar a atenção para a distinção dos três níveis da vida moral - o ético, o moral e o da sabedoria prática - que o autor apresenta. A chamada de atenção para estes níveis, e para a sua articulação, permite ver com mais clareza a vida moral e assim encontrar soluções para enfrentar as problemáticas com que o sujeito moral se defronta. O último nível é fundamental a ter em conta na reflexão ética. Moral é a acção e é para ela que a reflexão deve preparar o sujeito moral. A terceira observação é para referir algo fundamental para a elaboração das éticas aplicadas.

Ricoeur aponta como critério para a solução destes conflitos a ética como procura da vida boa. Seguindo pelo pensamento de Ricoeur, a humanização em saúde recebe uma nova forma paradigmática, que dialeticamente poderemos denominar

¹¹ Cf. SANCTI THOMAE AQUINATIS – *In Decem Libros Ethicorum Aristotelis ad Nicomachum*, Ex Officina Libraria Marietti, Taurini, 1934, n°s 1217-1256.

de “deliberação fronética”. Poderemos asseverar que faz a síntese entre o “paternalismo hipocrático-aristotélico” e o “deontologismo kantiano”. Aqui temos uma forma criativa de apresentar o valor e o sentido hermenêutico da humanização em saúde, que no seu agir, tem como cerne a aplicação casuística da “sabedoria prática”.

A “sabedoria prática” manifesta-se como uma bússola para a humanização em saúde, como critério e como fundamento.

BIBLIOGRAFIA

1. RICOEUR, Paul (2001). «De la morale à l'éthique et aux éthiques». RICOEUR, P. - *Le juste 2*. Paris: Éd. Esprit, pp. 55-68.
2. RICOEUR, P.(1992). «Entre philosophie et théologie I: la Règle d'or en question. (1989) RICOEUR, P. - *Lectures III. Aux frontières de la philosophie*. Paris: Les Éditions du Seuil, pp 273-279.
3. RICOEUR, P. (1990). «Éthique et morale». ID. - *Lectures 1. Autour du politique*. Paris: Les Éditions du Seuil, 256-269.
4. RICOEUR, P.(1986). «La raison pratique». ID. *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*. Paris : Les Éditions du Seuil, pp. 237-259.
5. RICOEUR, P. (1991).«Le juste entre le légal et le bon». ID. - *Lectures 1. Autour du politique*. Paris: Les Éditions du Seuil, 176-195.
6. RICOEUR, P. (1975).«Le problème du fondement de la morale». *Sapientia*. 28, pp. 313-337.
7. RICOEUR, P. (1967) «Le socius et le prochain». : RICOEUR, Paul – *Histoire et vérité*. 3.^a ed. Paris : Les Éditions du Seuil, p. 99-111.
8. RICOEUR, P. (1986). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*. Paris: Éditions du Seuil
9. RICOEUR, P.(1995). *Le juste*. Paris: Éd. Esprit.
10. RICOEUR, P. (1950).*Philosophie de la volonté. Le volontaire et l'involontaire*. Paris: Aubier.
11. RICOEUR, P. (1991).«Le juste entre le légal et le bon». ID. - *Lectures 1. Autour du politique*. Paris: Les Éditions du Seuil.
12. RICOEUR, Paul (1985). «Avant la loi morale: l'éthique». In: *Encyclopaedia Universalis*. Supplément II. Les enjeux. Paris: Encyclopaedia Universalis France, pp. 42-45.
13. RICOEUR, P.(1992). *Lectures III. Aux frontières de la philosophie*. Paris Les Éditions du Seuil, pp. 273-279.
14. RICOEUR, Paul (2001). «L'universel et l'historique». ID – *Le juste 2*. Paris: Éditions Esprit, pp. 267-285.
15. RICOEUR, Paul –(1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Les Éditions du Seuil, 1990.
16. RICOEUR, Paul, (1992). «Le mal: un défi à la philosophie et à la théologie (1986)», ID., *Lectures III. Aux frontières de la philosophie*. Paris Seuil, pp. 211-223.
17. AESCLIMANN, J.-C. (Edit.) (1994). *Éthique et responsabilité. Paul Ricoeur*. Neuchâtel: La Baconnière.
18. DUCHÊNE, Joseph (1999). «Préliminaires, “La Petite éthique” de Paul Ricoeur». DRUET, François-Xavier; GANDY, Étienne (Éds.) – *Rendre justice au droit. En lisant Le Just de Paul Ricoeur*. Namur: Presses Universitaires de Namur, pp. 19-34.
19. FERNANDES, António de Oliveira(1996). *Paul Ricoeur. Sujeito e ética*. Braga: Edições APPACDM Distrital de Braga.
20. GREISCH, Jean (2001). *Paul Ricoeur: l'itinérance du sens*. Grenoble: Éditions Jérôme Millon.
21. KANT, I. (1998). *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Tradução de Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, [1785].

22. MAESSCHALCK, Marc (1994). *Pour une éthique des convictions. Religion et rationalisation du monde vécu*. Bruxelles : Publications des Facultés universitaires Saint-Louis.
23. MASIÁ CLAVEL, Juan; DOMINGO MORATALLA, Tomás; OCHAITA VELILLA, Albert (1908) .*Lecturas de Paul Ricoeur*. Madrid: Publicaciones de la Universidad Pontificia de Comillas, 1998.
24. SANCTI THOMAE AQUINATIS (1934). *In Decem Libros Ethicorum Aristotelis ad Nicomachum*, Ex Officina Libraria Marietti, , Taurini.
25. THOMASSET, Alain (1996). «Une éthique à l'école de Paul Ricoeur». *Études*, octobre, 351-360.



Anna Burdová

St. Alžbeta University of healthcare and social – work
in Bratislava, Slovakia
E-mail: eny.burdova@gmail.com

Social - economic impacts of long-term unemployment of Slovakia

Abstract

Introduction: Article focus deals with the issue of unemployment as a social - economical problem of the society. It refers to efforts of the government to create such opportunities to help unemployed people join the labor market and to start working process. The thesis specifies different tools and activities of employment and labor market policies, which are designed to mitigate and/or prevent adverse impact of unemployment on person's life.

Key words: economy, unemployment, Slovakia

Unemployment has become phenomenon, that influence development after year 1989 in Slovakia, when the period of main changes in all spheres of country politics and life started. In previous social structure labour market had been deformed by centrally planned economy. Term „unemployment“ did not exist as person without work was considered in society as „sponger“. Each citizen had the right to work, but also to be employed was a duty. After establishment of first steps towards free market economy, unemployment started to be an important problem.

Another aim of the thesis is to enclose difficult situations in families, which come from instability of economy. In the research we would like to point out adverse situation of families as a result of low earnings and high unemployment.

Research work and studies show that the development of mass unemployment not only causes serious economic problems for the countries and individuals, but people affected by unemployment have also social, psychological and psychiatric problems. Moreover, physical health of unemployed people may be impaired and the increasing unemployment increases the risk of some of the adverse so-

cio-pathological phenomena, such as alcohol and drug abuse, crime, divorce, domestic violence.

The unemployment represents for each individual person different life experience and absence of labour brings for each unemployed various individual consequences, that could be divided to: economical (financial, decline in standard of living), mental (lost of self-confidence, self-respect), medical (somatic and psychical problems) and social (lost of social status, problems in family).

CONCLUSION

The unemployment is accompanying effect of each free market economy. On searching for reasons of unemployment and solution possibilities focuses government economy politics in many countries around the world. In Slovakia, likewise, each government declared finding possibilities to solve problem of unemployment as one of its principal aims. Unemployment is considered to be a world global problem on the other hand it is internal problem of each country. Institute for unemployment supports personal participation of people in economy development as defined in Strategic plans for Europe 2020. In conditions as are in Slovakia, this goal could be reach by inclusive employment.

Key words: unemployment, social consequences of unemployment, psychological consequences of unemployment, mental health and unemployment.

Unemployment is an all-society political phenomenon, which has been part of our democratical society based on market economy, for more than twenty years. It means for the society serious economic, cultural and societal problems. It belongs to the modern society and its current societal occurrences. It is connected with the functioning of the employment market, although it is not only its problem. It is originating as a result of complex processes and occurrences in the economic, social and political field. There does not exist an obvious solution, but there are different approaches to the comprehension of the character of unemployment. It is influencing the economic efficiency of all the European countries. It is ballasting the social systems and slowing down the growth and development of every society. Decreasing of the extent of unemployment belongs to the most important priorities of all the governments in every member state of the European Union.

Unemployment is the cause of the negative changes in the social life and in the concept of the life of the unemployed. The loss of employment means for one negatives in form of decreasing of living standards, breaking of social safety and exclusion of social relationships. Unemployment is a serious problem, whereby an individual needs help and backup, because this problem is concerning not only the unemployed alone, but his family, his surroundings and the whole society as well. Because of this the state is endeavoring on creating possibilities, which are supposed to help the unemployed to find a position on the employment market. The state is reducing or avoiding the negative impact of unemployment on

the life of a person by means of instruments and arrangement of the politics of employment. The loss of employment and unemployment belong in the life of a human to serious social phenomena, which is weighing in the fundamentals of the existence. The forced fallout from work has got provable negative impacts of economic, social, psychological and medical nature. It is a life event, which forces a person to change his run-in schedule and it means a challenge to be overcome. Accompanying feature, when going through this social event is the occurrence of dangerous factors, such as negative emotions, loneliness, powerlessness, despair, addiction and violence.

Unemployment has become a phenomenon, which had markedly influenced the development of Slovakia after year 1989 when the period of changes appeared in every field of the country's life. In the previous social system was the employment market was deformed by the functioning of the centrally planned economy, the notion of unemployment did not exist and a person without occupation was considered a parasite of the society. Every citizen had the right to work but also an obligation to work. After introducing of the first precautions towards the market economy, began the unemployment to fully appear and contemporarily no one can say that the problem of unemployment is not related to it.

Research works and scientific papers have proved that the massive growth of unemployment is causing not only serious economic problems of the state and the individuals, but these people can also have disturbed physical health and with the increasing unemployment is increasing the danger of some unwanted social-pathologic occurrences as well, for example using of alcohol and drugs, criminality, divorce rate or domestic violence. The number of the people who are in material destitution, are entirely dependent on the help of the state and are not able to solve their personal concerns without a help of another person, are currently increasing. The most vulnerable group of people who had lost their employment are, considered the health-disadvantaged, graduates, older people who are over fifty years old, people with low qualification or without qualification (mostly the gipsy community). The highest amount of people who are drawing every month unemployment benefit are in Košice and Prešov region, the next is the region of Banská Bystrica and the less collectors are in the region of Bratislava.

Table 1 The number of unemployment benefit collectors and allowances to benefits, with the people under review in month January 2015

| Region | Number of collectors |
|-----------------|----------------------|
| Bratislava | 4 396 |
| Trnava | 13 688 |
| Žilina | 18 414 |
| Nitra | 30 513 |
| Banská Bystrica | 60 900 |
| Prešov | 75 299 |
| Košice | 75 343 |

Unemployment represents for every person a different life experience, and the absence of a job brings for every unemployed different personal consequences, which can be divided into economic (financial, decrease of living standards), psychological (decrease of self-confidence and self-esteem), sanitary (somatic and psychological problems) and social (the loss of the social status, problems in the family). Unemployment is an attendant phenomenon of every market economy. The search for the causes of unemployment and the possibility of its solution is the central point of concern of economic policies of most of the governments of the world's states. In Slovakia is every ministry putting the search for the solutions of unemployment for one of their main aims too. Unemployment is a global problem of the mankind but on the other hand it is an internal problem of every country. The institute of employment is funding the participation of every person in the growth of economics, the way it is defined in the strategy Europe 2020. In Slovakia's conditions this goal could be achieved through inclusive employment. A serious problem is representing not only the number of unemployed people, but the structure of the unemployed as well. The structured of unemployed people in Slovakia is not adequate to the requirements of the employers who are offering available workplaces (the level of education, structure of qualification and discrimination in the attitude to employment market). The high number of unemployed is often generating positive pressure towards another decreasing of the salary of the currently employed people and is enforcing the willingness to work for unworthy rewards. Besides the number of the unemployed another very serious problem is the compound of the unemployed people from the aspect of the length of their unemployment. From the whole amount of the unemployed the biggest group is the group of unemployed in long term (they are losing their work habits). In the process of the transformation of the Slovak economy after year 1989 there was recorded a rapid growth in 1991, when the average rate of unemployment has reached 6,62 %. Compared to year 1991, when the rate of unemployment was achieving only 0,56 %, the rate of unemployment has risen twelve times.

Table 2 The development of the rate of unemployment in Slovakia in years 1990-1999 in %

| Year | 1990 | 1991 | 1992 | 1993 | 1994 | 1995 | 1996 | 1997 | 1998 | 1999 |
|---------------------------|------|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Rate of unemployment in % | 0,56 | 6,62 | 11,39 | 12,68 | 14,38 | 13,76 | 12,63 | 12,94 | 13,67 | 18,22 |

An important milestone was the entrance of Slovakia into the European Union (EU). Although the unemployment in Slovakia was growing much slower than was the average in EU, still it belonged to the countries with the highest rate of unemployment. The rate of unemployment was in Slovakia in 2012 moving around 14 %. The rate of the unemployed on long term basis in Slovakia has scaled up in 2012 from 50 % to 67 % from the group of all of the unemployed people. In year 2012, every third young person (34%) in Slovakia did not work from the group of the young people under 25 (National Bank of Slovakia, 2013).

Table 3 The development of the rate of unemployment in Slovakia in years 2005-2015 in %

| Year | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 |
|---------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-------|-------|
| Rate of unemployment in % | 11,4 | 9,4 | 8 | 8,4 | 12,7 | 12,5 | 13,6 | 14,4 | 13,5 | 12,29 | 12,86 |

If we want to find an effective solution for the unemployed on long term basis first we have to consider the barrier between the number of the unemployed on long term basis and the number of the available workplaces. One of the characteristic occurrences of unemployment in Slovakia is mostly the regional differences. The most affected region with a notable extent of unemployment, which are going through re-structuring of industry, destitute agricultural regions, and regions with inappropriate traffic accessibility and places distant from big cities. From this point of view the most endangered are the region of Košice and Prešov. The most unemployed have recorded the offices in the end of June of 2015 in the age 20-24, concerned were 51.500 persons. Almost the third of the registered unemployed by the end of June in the same year were young people under the age of 29. It was globally almost about 105.800 people. Four out of ten applicants under 29 come from the region of Prešov or Košice. By the end of June in 2015 in the region of Prešov there were 25.000 people at the age under 29 and the Košice region registered in this age category about 19.600 unemployed. The third worse in this ratio was the region of Banská Bystrica where there were recorded about 16.800 unemployed people under the age 29. The fewest problem has the region of Bratislava and Trnava. In the region of Bratislava there were recorded by the end of June 5.900 unemployed under 29 and the region of Trnava recorded 7.200 young unemployed under 29.

Table 4 Number and percentage of unemployed applicants for employment (AfE)

| Year and month | State of the whole amount of AfE | Prešov region | Košice region |
|----------------|----------------------------------|---------------|---------------|
| August 2014 | 380 668/12,35% | 78 782/17,39% | 68 442/16,08% |
| August 2015 | 346 971/12,86% | 73 947/16,20% | 65 740/15,39% |

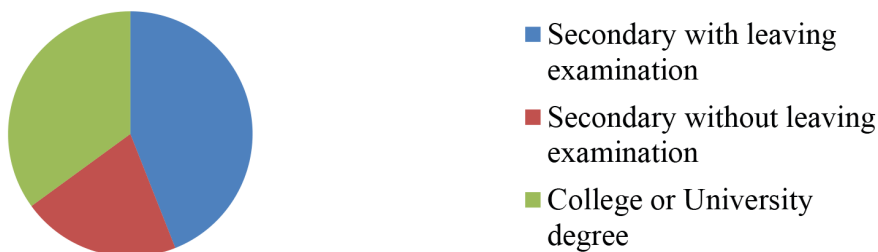
Table 5 Number of the paid unemployment benefits

| July 2014 | July 2015 | August 2014 | August 2015 | September 2014 | September 2015 |
|-----------|-----------|-------------|-------------|----------------|----------------|
| 34 338 | 33 937 | 35 010 | 34 789 | 34 877 | 35 565 |

The primary tools of politics of a state, when solving a serious situation on employment market, are the arrangements of active policy of employment market. An important role are having the tools, which are designed to boost the creating of new workplaces aimed for disadvantaged groups of applicants for employment. The most commonly used tools of active policy of employment market (APEM) in districts with the highest number of unemployed in region of Prešov and Košice according to the act of legislative Zákon č. 5/2004 Z. z. o službách zamestnanosti a o zmene a doplnení niektorých zákonov are the following in table:

| Tool of APEM | Created workplaces in 2014 | | Created workplaces in 2014 Slovakia |
|---|----------------------------|----------------------|---|
| | Prešov region | Košice region | |
| § 49 Allowance for self-employed gainful activities | 393 | 434 | 2 760 |
| § 50 Allowance for contribution of employment of a disadvantaged applicant for employment | 703 | 533 | 2 767 |
| § 51 Allowance for performing of graduate practice | 1 995 | 1 520 | 9 675 |
| § 52 Allowance for activity in a form of minor communal work for the city or in a form of minor services for a district | 5 820 | 9 122 | 28 902 |

Chart: Achieved level of education of graduates in graduate practice:



The loss of job belongs to the psycho-social events in the life of a person, which has got a significant impact on the health. The affected person responds usually first of all with emotions. The result is the worsening of the social terms. Excluding a person from his working process brings besides the social problems health implications as well. The loss of emotional, social and financial back-up or the fear of its loss, are the sources of stress with a serious impact on the physical and mental well-being of a human. The high amount of forced leaving of the employment in the list of the life events is approving the assumption, that the loss of employment is for a lot of people a traumatizing event which results in sickness absence. High rate of unemployment, unsatisfactory health condition of the population, unfavorable social factors, insufficient legislative are allocating the unfavorable indexes of development of temporary incapacity to work (IW). Alarming index is the fact, that from year to year is increasing the amount of children with overweight, allergies, and psychical diseases, which are responsible for invalidism in youth. The social insurance company had paid in the first half-year in 2015 almost 900.000 sickness benefits in the total amount of 211,8 million Euros. On the amount of paid sickness benefits (SB) and on the amount of sums we can follow the development of sickness absence and the contribution of the state for charges in the field of health insurance in years 2010-2014.

Table 7 Comparison of the amount of sums paid for sickness benefits in years 2010-2014

| Year | Amount of paid SB | Sum of paid SB (in Eur) | Average monthly sum of SB paid at once in Euros |
|------|-------------------|-------------------------|---|
| 2010 | 1 638 041 | 338 470 149,63 | 206,63 |
| 2011 | 1 683 856 | 381 441 593,34 | 226,53 |
| 2012 | 1 720 712 | 428 160 537,16 | 245,72 |
| 2013 | 1 652 844 | 399 434 416,10 | 241,66 |
| 2014 | 1 571 784 | 380 811 963,01 | 242,28 |

High unemployment in region of Košice and Prešov is allocating a statistically high number of inoperable. Average length of a sickness leave in Prešov region was 59,41 days and in Košice it was 50,05 days, while the specialist community is allocating the matter of fact whether the treatment in the east Slovakia is taking more time than in the other regions. The reason behind it is, that people often try to solve their own existence with the help of sickness benefits.

Table 8 Comparison of the regions with the highest amount of people with incapacity to work

| | Average % of temporary incapacity to work | | Average length of incapacity to work | |
|---------------|---|-------|--------------------------------------|------------|
| | 2014 | 2015 | 2014 | 2015 |
| Slovakia | 2,733 | 2,725 | 39,93 days | 53,95 days |
| Prešov region | 3,604 | 3,359 | 54,73 days | 59,41 days |
| Košice region | 2,818 | 2,767 | 43,64 days | 50,05 days |

Comment: Stropkov – the treatment of people lasted 72,76 days and in Svidník it lasted 74,13 days

The assessment physicians of the Social insurance passed judgment in the first half year of 2015 based on application for disability allowance of the health condition of 14 750 people. With the decrease of ability to perform bread job of 40% they approved 11 887 invalidities, which is almost 82 % of all of the applications, and more than 70 % of those whom they approved the full disability allowance, it was 3094 applicants. On the first place were the diseases of muscles, scaffold diseases or phoroblast diseases, on the second place were the tumors and on the third place were the mental diseases and behavior disorders. The highest amount of approved of invalidities was in the age category of 50-60 years. More than 249 000 people in Slovakia have a decreased ability to perform working activity and they are getting disability allowance. The number of disabled pensioners is growing. The average sum paid disability allowances with the decreased ability to

work up to 70% is 194 EUR, the allowances with the decreased ability over 70% is on the level of 342 EUR. The expenses which are spent on these allowances are growing as well. In year 2011 was the sum of real expenses for disability allowances more than 689 mil. EUR, in year 2013 it was 910 mil., in year 2014 it was more than 940 mil. and in the budget perspective for 2015 and 2016 is expecting the Social insurance company to spend 990 mil. EUR in 2015, and is counting to spend more than a milliard EUR in 2016 on the allowances.

An example for comparison:

The development of invalidism according to the sex and the age categories (Assessment of the 3 most serious diseases) in one year:

| Disability (more than 70%) – 9 645 | | Together: Men + Women | | Age category |
|---|---|------------------------------|--------|---------------------|
| I. place | Tumors (Neoplasm) | 2 988 | 31% | |
| | Malignance | 2 935 | 30,43% | |
| | Other tumor | 34 | 0,35% | |
| II. place | Diseases of circulatory system | 1 834 | 19,02% | 50-60 |
| | High blood pressure (Hypertension) | 677 | 7,02% | |
| | Ischemic heart disease (ICHS) | 648 | 6,72% | |
| III. miesto | Mental disorder and behaviour disorders | 1 587 | 16,45% | 50-60 |
| | Disorders caused by use of alcohol | 45 | 0,47% | |
| | Disorders caused by use of addictive substances | 1 | 0,01% | |
| | Cephalonia | 65 | 0,67% | |

| Disability (more than 40%-70%) – 18 403 | | Together: Men +Women | | Age category |
|---|---|-----------------------------|--------|---------------------|
| I. place | Diseases of muscles, scaffold and phoroblast | 5 592 | 30,39% | 50-60 |
| | Coxarthrosis | 630 | 3,42% | |
| | Dorsalgia – ache of the back | 1 452 | 7,89% | |
| II. place | Mental disorders and behaviour disorders | 3 351 | 18,21% | 50-60 |
| | Disorders caused by use of alcohol | 432 | 2,35% | |
| | Disorders caused by use of addictive substances | 31 | 0,17% | |
| | Cephalonia | 388 | 2,11% | |

| | | | | |
|------------|---------------------------------------|-------|--------|-------|
| III. place | Diseases of circulatory system | 1 991 | 10,82% | 50-60 |
| | High blood pressure (Hypertension) | 109 | 0,59% | |
| | Ischemic heart disease (ICHS) | 1 199 | 6,52% | |

The worsening of the physical health was documented with the attendance of pathological and physical symptoms and with the increased use of healthcare services by unemployed people. In the regions with higher unemployment rate there was recorded a higher consumption of medicines as well.

In Slovakia was in 2014 expended 83,7 mil. packages of medicines on prescription, which are covered financially according to the public health insurance. Their consumption through the years had decreased 0,5 %. Health insurances spent on them 853 mil EUR (increase of 3,4 % compared to year 2013) and the supplementary payment of patients was 140 mil. EUR (decreased 5,8 %). The highest consumption of prescribed medicines according to the qualification of the ATC group, was recorded with the medicines aimed to cure cardiovascular diseases (28,8 mil. packages), nerve diseases (14,3 mil.), alimentary canal and metabolism (8,7 mil). The most prescribed medicine was Novalgin 500 mg tabs, from which we consumed 1,3 mi. packages. The patient spent on the medicines for which the prescription is not needed 147 mil € in the amount of 35,6 mil. packages. In the region of Prešov there were sold 4 355 142,3 medicines for za 16 624 434,3 € and in the region of Košice 4 857 263,8 medicines for 19 029 408,6 €.

Table 9 The consumption of medicines according to the type of expense in regions Košice and Prešov in 2014

| | Medicines | | | | | |
|---------------|-------------------------------------|--------------|-------------------------------------|--------------|--|--------------|
| | Amount of medicines in the packages | Payment in € | Sold medicines without prescription | Payment in € | Sold medicines on prescription without payment | Payment in € |
| Slovakia | 62 271 817 | 359 999176 | 35 612 615 | 147 397 872 | 9 431 346 | 68 400 591 |
| Prešov region | 7 528 48 | 37 742 600 | 4 355 142 | 16 624 434 | 1 205 386 | 7 519 208 |
| Košice region | 8 918 614,0 | 49 453 301 | 4 857 264 | 19 029 409 | 1 367 378 | 9 307 477 |

The mass-character of involuntary, long term unemployment is causing not only economic losses in every society but human, social and psychological losses as well. Causal connection between unemployment, democracy and market economy is not providing any possibilities for the elimination of unemployment. The only alternative is to look for ways, how to regulate unemployment and eliminate its unwanted impacts on the economics of the country and the affected person. Full employment rate, social progress, social inclusion, social protection, solidarity and unity belong to the preferred aims of the Treaty of European Union

and the Treaty of the functioning of the European Union. Strategy Europe 2020 is striving for intelligent, maintainable and inclusive growth aimed to overcome the crisis, which is troubling a lot of member countries, by means of the European Union can create an intelligent, maintainable and inclusive economy for securing the high employment rate, productivity and social unity.

In the conditions of Slovak republic, can this goal be achieved through inclusive employment, which is a specific form of a state-secured chance for the long term unemployed, to get a standard job for a given period of time and increase his living standards and his chances on the open employment market. It is necessary to develop activities, based on which the circle of hard employable on the employment market would not expand, and in order for the unemployed not to lose their contact with the employment market and would not sink under inactivity. For the solution of unemployment it is necessary to secure interconnection between the educational systems, and the employment market so that the schools would dynamically react to the developmental trends on the employment market. It is important to create a system of effective social politics, which makes the conditions for undertaking a business attractive and motivating for a person to employ himself.

For comparison we mention:

The number of obligatory pensionary and health insured individually earning persons have in the period of July 2012 to July 2015 decreased by 31,400. On 1st of July recorded the Social insurance company 254,200 earning persons, obligatory paying the social conductions and on the 1st of July 2015 recorded only 222,800 persons.

Unavoidable is the change in the attitude of an individual so that he understood the employment as way of self –realization, social effectiveness and function of life-long education, which wants to live and produce so that he can assert himself and prove his worth.

LITERATURE:

1. BALOGOVÁ, B. a kol. 2003. Vybrané kapitoly zo sociálnej patológie. Prešov: Pravoslávna bohoslovecká fakulta PU v Prešove, 2003. ISBN 80-8068-183-X.
2. BUCHTOVÁ, B. et al. 2013. Nezaměstnanost 2. přepracované a aktualizované vydání. Praha: Grada Publishing, 2013. ISBN 978-80-247-4282-3.
3. Európa 2020. Stratégia na zabezpečenie inteligentného, udržateľného a inkluzívneho rastu. 2010. Brusel. Dostupné na internete: http://employment.gov.sk/kom_2010_2020.pdf.
4. HETTESĚ, M., 2013. Zamestnanosť a sociálna práca. Bratislava. Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety, Bratislava, 2013. ISBN 978-80-8132-089-7.
5. KELEŠIOVÁ, D.: Nezamestnanosť a jej sociálne a zdravotné dôsledky na dlhodobu nezamestnaných evidovaných na Úrade práce, sociálnych vecí a rodiny Trenčín. Absolventská práca. [online]. Multimediálne centrum OADK, Dolný Kubín, 2004 [citované 2010-11-10]. Dostupné na internete: http://www.niestoadk.edu.sk/kniznica/ap/Kelesiova_Dana.pdf.

6. ONDREJKA, I., MAŽGÚTOVÁ, A.:Psychické poruchy pohľadu kvality života. Lekárske listy, 2003, č. 36.
7. Sociálna poisťovňa. Dostupné na internete: <http://socoist.sk>
8. Úrad práce, sociálnych vecí a rodiny. Dostupné na internete: <http://upsvar.sk>
9. <http://portal.statistics.sk>



Paweł Czarnecki

ISM Slovakia, Presov, Slovakia

Mária Marinicová

WSM, Warsaw, Poland

CZŁOWIEK A WARTOŚCI (rozwój aksjologicznej perspektywy pojmowania człowieka) / *HUMAN VALUES (Development of axiological perspective of human understanding)*

Abstract

Man is carried out as a free entity by the fact that in its action tends to create order and values. This is the horizon of existing cultural values. Therefore, the study of human relationships - the values derived from the assumption that philosophical concepts of man as well as his self-knowledge in general anthropology expressed in value-content culture. In the following analysis, we want to introduce the formation of cultural interpretive framework through which operates the image of modern man, and philosophical worldview concept anthropologism and which refers to a philosophical anthropology of the twentieth century and our.

Key words: man, values, culture, philosophy, axiology, antropologizm.

WSTĘP

Naszym celem jest skoncentrować się na zdarzeniach lub związkach znaczeniowych, które w retrospekcji okazały się momentami posuwającymi samowiedomość człowieka, konkretyzację jego obrazu w kulturze i formy jego problematyzacji w filozofii. Rekonstrukcję przedstawimy w aksjologicznej perspektywie, a więc postaramy się pokazać, w jaki sposób procesy społeczne odbijały się w świadomości wartości, a w ten sposób towarzyszyły, nasycaly albo w ogóle umożliwiały formowanie *conditio humana* we współczesnych czasach. Rozwój antropologicznego myślenia, procesy subiektywizacji, indywidualizacji, personalizacji i formy refleksyjności, które go umożliwiały, przedstawimy w re-

lacjach z dynamiką wartości, które w dyskursach o człowieku występowały jako orientujące, legitymizujące i normatywne wielkości.

Podobnie jak zainteresowanie przeszłością jest wywoływane ludzką potrzebą zrozumienia swojej teraźniejszości, także nowe problemy towarzyszące egzystencji człowieka zwracają jego uwagę na dzieje konstytuowania konkretnej historycznej formy czy obrazu człowieka w kulturze. W tym kierunku zmierzają specjalistyczne badania historycznej antropologii oraz filozoficzne i interdyscyplinarne analizy kształtowania się antropologicznego dyskursu w rozwoju filozofii, światopoglądów, ideologii i ogólnej antropologii w codziennych ludzkich interakcjach.

Ponieważ nie chodzi tu o poszukiwanie jakichś antropologicznych stałych, ale o zbadanie specyficznego sposobu formułowania problemu człowieka w kulturze, w filozofii a stopniowo o pogłębienie tej specyfikacji w projektach filozoficznej antropologii, będzie nas interesować, jakie związki umożliwiły albo wywołały potrzebę bardziej skoncentrowanego pytania człowieka o siebie, potrzebę, z której w końcowym rezultacie pojawiło się także filozoficznie sformułowane pytanie, życiowa postawa, ewentualnie zradykalizowana odpowiedź w postaci antropologizmu.

Filozoficzne i historyczno-socjologiczne tak ukierunkowane badania pokazują, że do określenia problemu nie wystarczy tylko sprecyzowana sytuacja, ewentualnie doświadczenie, ale musi być też sformułowana zdolność wyrażenia istotnego, ewentualnie przygotowany zasób wyobrażeń, obrazów, pojęć, wartości, atrybutów itp. Dlatego interesuje nas, jak się formułuje ta rama wartości czy znaczenia w kulturze, na tle której funkcjonuje obraz człowieka i pojmowanie granic, które w relacji z nim nie mogą zostać przekroczone, a więc jak tworzy się ta elementarna a jednocześnie fundamentalna aksjologiczna dymensja autorefleksji. W skrócie możemy powiedzieć, że podstawowe wyobrażenia zyskujemy z kultury a pogłębiamy je indywidualnymi drogami waloryzacji własnej społecznej i antropologicznych doświadczeń. Kultury obrazu zależą od konkretnego kulturowego materiału wyobrażeń i wyników badań, od funkcjonujących procesów formacyjnych, i tak samo od aktualnych subiektywnych treści, które mu dały tożsamość. Dynamiczną stronę reprezentują prawdopodobne procesy wartościowania, odrzucania i preferowania, konflikty, opozycje, normy, ideały, zasady hierarchizacji itp., które określają miarę akceptacji, ale głównie to, co jest nieprzyjemne. Dlatego relację człowiek – wartości widzimy jako permanentną konwergencję i konflikt.

WARTOŚCIOWE RAMY ANTROPOLOGICZNEGO MYŚLENIA

Z dzisiejszej perspektywy przełom XVIII i XIX wieku uważa się za czas zwrotu kiedy w europejskiej kulturze pojawia się jako specyficzny fenomen nowa formacja człowieka. Jest to czas, w którym współbrzmi antropologiczne pytanie Kanta i w którym także Foucault i inni autorzy sytuują zmianę formy człowieka. Tu można dostrzegać też początki antropologicznego podejścia w filozofii i konstytuowania nauk humanistycznych. Według Foucaulta było to możliwe wtedy,

„kiedy w zachodniej kulturze człowiek konstytuował się jako to, o czym trzeba myśleć i jednocześnie poznać” (Foucault, 2000, s. 352). Ta konstatacja z pewnością oznacza więcej niż to, że człowiek stał się przedmiotem naukowego poznania. Przynajmniej tyle, że przedmiotem poznania z reguły staje się zjawisko, które w kulturze ma wartość obowiązującą. A tę godność mógł sobie samemu nadać tylko człowiek nowożytny, współczesny, którego dotyczy filozoficzne antropologiczne myślenie tak w XIX, jak i w XX wieku. Były to więc nowe, nie tylko pojęciowe ramy, ale też ramy wartości, które pobudziły rozwój antropologicznego myślenia.

Do konkretnej formy człowieka zawsze przynależy, jako kulturowe środowisko, pewien charakter i dynamika aksjosphery. Forma człowieka jest także pewną fazą w rozwoju subiektywności, a to na poziomie ogólnego samorozumienia człowieka, jak też na poziomie teoretycznym, m.in. w filozofii. Wysoki stopień rozwoju aksjologicznej optyki czasu i poziom rozwoju subiektywności tworzą wspólnie ramy pojęciowe, na swój sposób ordo amoris pojmowania i wartościowania człowieka.

Podstawową ramą pojęciową, w której porusza się nowożytne myślenie, odczuwanie i rozważanie, jest atrybucja znaczenia. Fichte, który do filozofii wprowadził pojęcie sens (znaczenie), interpretował je jako przesłankę rozszerzającą i wzmacniającą ludzkie istnienie, jako projekcję potrzeby sensu i dodawania sensu temu, co jest w rzeczywistości indyferentne albo co jest dla niezainteresowanych nauk tylko faktyczne. Jak się problem rzeczywistości połączył z rozumieniem etycznych, religijnych albo estetycznych wartości, zmienił się na pytanie o sens rzeczywistości, zmienił pozbawioną sensu rzeczywistość w świat człowieka. W stosunku do ludzkiego życia problem sensu występuje jako problem sensownego życia, jako zdolność człowieka, aby poprzez swoje działanie i autointerpretację dać życiu koherentną formę.

Zrozumieć wartość rzeczywistości oznacza więc rozumieć jej sens. Zrozumieć sens faktu oznacza wyłączyć go w jego niepowtarzalności z ogólnych związków, ewentualnie włączyć go do ogólnych związków jako wyjątkowy. W takim ukie-runkowaniu wartościowania albo atrybucji jest uznanie indywidualności poprzez dalsze poszukiwanie relacji znaczeniowych. Do zrozumienia i ocenienia znaczenia indywidualności mogło dojść także dlatego, gdyż z rozwojem nowożytnej samoświadomości pogłębiał się sens jakościowej dyferencjacji i wartościowania. Wartość jako indywidualizujący moment odnosi się nie tylko do oceniania rzeczywistości, ale też do człowieka, co pogłębia wyobrażenia o jego wyjątkowości, niepowtarzalności i wywołuje potrzebę czy prawo do autentyczności ludzkiego życia.

Niemniej istotną ramą pojęciową była także wiara człowieka w racjonalną możliwość panowania nad sobą i osiągnięcie tą drogą wewnętrznej tożsamości i jedności. Częścią szerszej ramy kulturowej była koncepcja ludzkości akcentująca rozum i humanitarność, ideał człowieka, który posługuje się rozumem, aby zyskać wiedzę o sobie, o swoim charakterze i znaczeniu i na tej podstawie zwalczał

w sobie możliwe przeszkody i dążył do doskonałości i harmonii. Wysoko jest ceniony rozsądek, wola, panowanie nad sobą i twórcza praca. Progres tak na indywidualnej, jak też na historycznej płaszczyźnie łączy się z rozwojem ludzkości, emancypacja i humanizm działają jako regulacyjne idee.

Rozwój palet społecznych relacji i dążenie do społeczeństwa obywatelskiego oznacza także szlifowanie standardów komunikacji ludzkiej, reguł społecznych kontaktów i prezentacji siebie. Wymagania i rozszerzająca się kulturowa i społeczna ważność etykiety przyczyniły się do pojawienia się psychologicznych, społecznych i politycznych form nowożytnej indywidualności. W XVIII wieku dochodzi „do absolutnej waloryzacji indywidualnej myśli” i pojawiają się „istotne tematy indywidualizmu – autonomia i wolność jednostki, samowystarczalność i przyjemność z siebie” (J. – J. Courtine, C. Haroche, 2007, s. 151, 127). Istotne jest, że samookreślenie człowieka już nie kieruje się tylko ku uniwersalnym pojęciom, ale ku konkretnej identyfikacji z orientacjami wartości własnego życia. Wolny i autonomiczny człowiek znajduje uniwersalność w sobie.

To, co jest ludziom dane, legitymizuje ich równość. Potrzeba wolności wymaga jednak indywidualnej przestrzeni każdego człowieka w ramach społecznej przestrzeni. Narodzinom indywidualnej sfery towarzyszy formowanie wewnętrznej przestrzeni jednostki i zainteresowanie treścią własnej i cudzej subiektywności. Indywidualne „ja” realizuje się w konflikcie maski i autentyczności.

Jednak Foucault, który śledził analogiczne procesy, zwraca uwagę, że do rozwoju nowoczesnej subiektywności, który postępował jakby z wektorem skierowanym do wnętrza, właśnie w okresie Kanta i Hegla, „kiedy zachodnia świadomość nie wymagała niczego z taką natarczywością jak właśnie zgłębienia praw historii i świata” (Foucault, 1996, s. 40), zaczyna przenikać „myślenie z zewnątrz”. To nowe doświadczenie bardzo powoli przebijało się wobec tendencji pogłębiania świata, w usiłowaniu zwrócenia człowiekowi jego naturalności, uczłowiczeniu przyrody, pozbawieniu go obcości i przekazaniu mu tego, co odstąpił niebu. Dopiero Nietzsche dostrzegł, że nasza kultura w mowie utrzymuje tendencje nadawania głębszego sensu, że zachodnia metafizyka jest związana nie tylko z gramatyką, ale też z tymi, którzy mówią i mają prawo do słowa, zatem z fenomenem siły (Foucault, 1996, s. 41). Tendencja „myślenie z zewnątrz” dojrzewa i pogłębia się przez cały XIX wiek, „... a więc myślenie, wychodzące poza uporządkowane wnętrza świadomości, staje się materialną energią, cierpieniem ciała z mięsa i kości, śledzeniem i rozdzieleniem subiektów; /.../ kiedy jednak myślenie na miejsce tego, aby było dyskursem sprzeczności czy nieświadomości staje się dyskursem granicy, przełamanej subiektywności, transgresji; pojawia się /.../ razem z doświadczeniami sobowtóra, exteriority simulaker dramatyzowanej i szalonej multiplikacji „ja” (Foucault, 1996, s. 42). W koncepcji Foucaulta każda historyczna formacja człowieka jest konstelacją wewnętrznych i zewnętrznych sił. Pierwsza historyczna formacja człowieka obrazowała wznoszenie sił w człowieku ku nieskończoności. Nowa forma przedstawia połączenie wewnętrznych sił człowieka z siłami ostateczności. Ostateczność, która jest w nowej formie konstytutywna, przejawia się jako „śmierć w życiu”, „zmęczenie przy pracy”, „jąkanie w języku”

(Deleuze, 1996, s. 179, 181, 183). W nowej formie człowieka jest domniemana śmierć człowieka, tak więc ostateczność oznacza, że człowiek egzystuje tylko poprzez organizację życia, do których należy też śmierć.

Z aksjologicznego punktu widzenia jest znaczące, że w nowej formie i w odpowiadającym jej dyskursie (episteme) ogólność została zastąpiona porównaniem – monistyczna postawa życiowa „ogoliła” się do pluralizmu wartości. Można w tym widzieć narodziny nowej formy doświadczenia wartości, która jest identyfikowaniem wartości w dyferencji. Świadomość wartości przestaje być czymś danym, przeciwnie, ich wydzielenie wiąże się z doświadczeniem różnic albo podobieństw, zatem z pewnymi dystynktywnymi objawami, które nadają czemuś znaczenie poprzez porównanie. Wartościowanie, zastępowanie i wykorzystywanie znaczeniowych horyzontów czy perspektyw, wstępuje tym razem na szerszą skalę do subiektywności nowoczesnego człowieka, staje się konstytutywne dla jego autentyczności, indywidualności a głównie wpływa na charakter nowoczesnej refleksyjności. Obietnica „nieograniczonej skończoności” w antycypowanej formie człowieka łączy się coraz bardziej z wielością, której się w tym przypadku otworzyło myślenie i wartościowanie. Świat „monistycznej nieskończoności” nad nami zastąpił pluralizm nowoczesnej kultury.

Dziś wiadomo, jak skończyła się zmiana formy. Na postaci nowoczesnego indywidualizmu i pluralizmu w większości kierunkach wpłynął fakt, że oprócz związków z europejską racjonalistyczną tradycją wyjątkową rolę odegrało ukształtowane przez romantyzm „estetyczne doświadczenie”. Tradycje racjonalizmu i romantyzmu wpłynęły na dwa style dyskursu o wartościach w europejskiej kulturze. Z jednej strony rozumienie wartości jako ekwiwalentu wymiany, jako ilościowego wyrażenia i materialności, z drugiej strony jako wyrażenie jakościowego nadmiaru, niepowtarzalności, niewymierności i niewymienialności. Takie podejścia towarzyszą także dyskursowi o człowieku i w zgodzie z racjonalizmem albo romantyzmem zyskują na znaczeniu pojedyncze dymensje i treściowo napełniają, konkretyzują obraz człowieka.

Nowoczesny człowiek jest ramą relacyjną filozoficznej antropologii, jest tak więc wypadkową procesów subiektywizacji (niech byśmy je interpretowali w zgodzie z chrześcijańską, historyczno-kulturową, hermeneutyczną albo naukową tradycją) i implozji zewnętrznych, obiektywnych formujących czynników – życia, cielesności, języka, pracy, społeczności, władzy, a w niemałym stopniu także trwałego wpływu własnej historyczności. Aksjologiczną dominantą tej finalnej formy staje się świadomość własnej wartości, koncept człowieka jako wartości samej w sobie, ewentualnie nieodłącznej wartości. W idealnym wyrażeniu i kantowskiej dykcji – człowieka, którego posłannictwem jest być celem, nie środkiem. Antropologizm jako charakter naszego myślenia jest uzasadniony właśnie przez tę aksjologię.

Potrzeba „myśleć człowieka” w tak artykułowany sposób staje się stopniowo antropologicznym pryzmatem, który metodycznie albo żywołowo ocenia ludzkie doświadczenie jako antropologiczną zmienną w szerokim spektrum powszech-

nego myślenia i naukowego poznania. Aby się taki pryzmat został sformowany i wprowadzony w życie musi być obecne też pewne antropocentryczne wyobrażenie. Pojawienie się filozoficznego sformułowania antropologicznego pytania i niemal paralelne konstytuowanie humanistycznych nauk można wprawdzie wyjaśnić determinowanymi okolicznościami, w pierwszej kolejności praktycznymi zainteresowaniami swoich czasów, ale jak to podkreślił w pracy Słowa i rzeczy Foucault: „nagi fakt, że po raz pierwszy od kiedy ludzka istota istnieje i żyje w społeczeństwie, człowiek, czy to już izolowany albo w grupie, stał się przedmiotem nauki, nie można rozumieć jako przejaw mniemania: jest to wydarzenie, które należy do przywództwa” (Foucault, 2000, s. 352). W swojej archeologii nauk humanistycznych wyjaśnia to wydarzenie nową redystrybucją epistemy. W tym przełomie problem człowieka przesuwają się z dziedziny spekulatywnego myślenia do realnej przestrzeni życia, pracy i komunikacji. Ta faktyczność ludzkiego życia staje się przedmiotem konkretnych nauk i także w filozofii pojawia się tendencja „badać egzystencję człowieka jako podstawę wszystkich pozytywności” (Foucault, 2000, s. 352). Przełom epistemy jednak nie może być rozumiany jako nagła rekonfiguracja czynników. Jak miało dojść do przesunięcia środka ciężkości, jak miał się człowiek rzeczywiście stać „podstawą każdego możliwego poznania w jego bezpośredniej i niepodważalnej ewidencji” (Foucault, 2000, s. 352) i jednocześnie zyskać jakiś uprzywilejowany status podstawy, punktu wyjścia, kryterium wątpliwości, musiało zostać połączonych wiele wewnętrznych i zewnętrznych czynników, które w postaciach antropologizmu uzupełniają historię kultury.

Dlatego jeśli chcemy w tej zależności zrozumieć, dlaczego antropologiczne pytanie Kanta oddziaływało m.in. jako apel i dlaczego też z perspektywy ponad stulecia miał program filozoficznej antropologii Schelera konotacje, które przekraczały funkcje filozoficznej refleksji, mielibyśmy zbadać dalsze sposoby pogłębiania treści subiektywności i z tym związane tworzenie znaczeniowej struktury wewnętrznego życia, a także aksjologiczne związki rozwoju procesów indywidualizacji w społeczeństwie, złożony problem tożsamości człowieka i stopniowe zmiany w hierarchizacji wartościowych orientacji nowoczesnego człowieka.

Dziś istnieje zgodność z twierdzeniem, że w historii antropologicznego myślenia przejście (wydarzenie), zwrot między oświeceniem a romantyzmem prezentował I. Kant. Toteż w retrospektywie jest oczywiste, że apel Kanta nie wywołał jednoznacznej filozoficznej odpowiedzi, ale zabrzmiał na tyle aktualnie, że odpowiadało na niego całe stulecie.

W rekonstrukcji albo przekroju formowania antropologicznego paradygmatu można znaleźć długo dojrzewające tendencje, ale też przełomy, których rozpoznawczym znakiem jest dążenie do znalezienia dystynktywnych cech ludzkich istot. Ich intensywna artykulacja często prowadziła do nieprzemyślanych kroków w okresowych poszukiwaniach idei człowieka. Był to ruch pewności siebie nowoczesnego człowieka, który swoją refleksję zwrócił na siebie i tym wywołał też i metodyczną filozoficzną refleksję. Jednocześnie jest to szerszy kulturowy ruch, który jest więcej niż filozoficznym pytaniem. Podobnie jak pozostałe nauki

o człowieku i społeczeństwie wynikały z problemów nowożytnych czasów, także filozoficzna antropologia, która powiązana z przebiegiem życia, jest odpowiedzią na problem człowieka w czasie zmian. Krystalizacja antropologicznego tematu, który znalazł do tej pory nieprzekuty szczyt i wyraz w koncepcjach założycieli filozoficznej antropologii, trzeba odróżnić od antropologizmu, który pogłębiał się jako filozoficzno-teoretyczny, też jako życiowa postawa w zarysowanym procesie.

Podobne linie miało formowanie nowoczesnego człowieka jako aksjologicznego podmiotu. Ten musiał być permanentnie konfrontowany z pytaniem o istnienie jakiejś nadrzędnej wartości, która mogłaby być zasadą jednolitej interpretacji ludzkiej rzeczywistości. Jednak także wtedy, kiedy wiara w słuszność wartościującego monizmu była filozoficznie poddana w wątpliwość już w XIX wieku, praktyka praktycznych wyborów wartości i rozwiązywania konfliktów na podstawie monistycznego schematu wartości nadal trwała. Fakt, że stopniowo przeforsowywał się pluralistyczny punkt widzenia, pozostawał w związku z całym kontekstem nowoczesnej kultury. Był to kompleksowy, nie tylko filozoficzny proces „przewartościowywania wartości”. We wszystkich zależnościach – ekonomicznych i politycznych, społecznych i światopoglądowych, estetycznych i psychologicznych – miało przejście do pluralizmu postać od krytyki aż do ikonoklazmu monizmu. Autentyczne zrozumienie tej dominującej cechy kultury znajdujemy już w pierwszych diagnozach nowoczesności na początku XX wieku i w artystycznej autorefleksji tego czasu. Ich wspólną cechą jest poznanie, że pluralizmowi form kultury i jej subiektywnych doświadczeń towarzyszy konflikt wartości.

Ambiwalentną sytuację człowieka nowoczesnych czasów w pełni wyraża też jeden aspekt tego rozległego tematu: konflikt wyboru w warunkach pluralizmu wartości. Człowiek w świecie pluralizmu nie tylko stoi przed alternatywą i musi wybierać, ale takie konsekwencje pluralizmu, jakimi są niewymierność i niekompatybilność wartości, przedstawiają relacje, których nie można rozstrzygnąć z jakiejś jednej nadrzędnej pozycji. W tym sensie, jak uczył Weber, nowoczesne konflikty wartości niczym nie różnią się od sporów bogów starożytnego politeizmu, ale nowoczesnemu człowiekowi brakuje już tej przedrefleksyjnej naiwności, która ufa jednej interpretacji świata, albo takiemu arbitrowi konfliktów, jakim jest „los” czy przypadek. Dlatego musi im stawić czoła fundamentalnymi praktycznymi wyborami (Weber, 1998, s. 117 – 127). Postępująca pluralizacja i fragmentaryzacja życia mogą pogłębić konflikty, dramatyczny a nawet tragiczny charakter wyborów, mogą jednak przejawiać także swoje produktywne funkcje, mogą m.in. orientować człowieka na wyjątkowe aspekty rzeczywistości, kultywować jego wnikliwość i otwartość.

„Antropologizm” skondensował się tu jakby w aksjologicznym akcie wyboru między możliwościami – już od Kierkegaarda decyzją o formie życia, konstytuowanej wartością, człowiek wybierał siebie. Nie tylko znaczenie możliwości wyboru, ale przede wszystkim konieczność a nawet absurdalność wyboru jako wolnego aktu w kondycji człowieka jako aktualny filozoficzny temat w pełni rozwinął egzystencjalizm XX wieku.

Ukryta walka monizmu wartości i pluralizmu na wszystkich frontach nowoczesnego społeczeństwa i kultury był treścią wymogu „przewartościowania wartości”, aby nie doszło do dewaluacji wszystkich wartości, dlatego że paradoksalnie absolutną „wartością” staje się relatywność.

Podobnie jak w filozoficznej refleksji kultury i historii, pogłębiał się wartościowy punkt widzenia prawie paralelnie także w autorefleksji ludzi, i w ich relacjach ze światem wydobywała się aksjologiczna perspektywa i wyrażanie pojęć: często konstatuje się kryzys, potrzeba przewartościowania wartości, nadmiernie znacząca jest interpretacja własnych działań i ich wyników w aksjologicznych kontekstach i terminach. Także w świadomości czasów analogicznie jak w szkolnej filozofii przejawiała się aksjologiczna optyka. Dlatego jeden z krytyków tej tendencji – M. Heidegger – słusznie konstatuje „bezwarunkową jasność filozofii wartości w XIX stuleciu” (Heidegger, 1996, s. 10), w którym „mówi się z łatwością o wartościach a myślenie w sferze wartości jest czymś naturalnym” (Heidegger, 1997, s. 184).

W XIX wieku formowała się jednak nie tylko tożsamość wartości nowoczesnych czasów, ale pojawiały się też momenty symptomatycznego kryzysu kultury. W aksjologii, ewentualnie filozofii wartości powstał teoretyczny aparat do ich interpretacji. Dlatego Heidegger w marburskich wykładach z roku 1919 podkreśla, że jeśli chcemy krytykować aksjologię musimy odpowiedzieć całemu XIX wiekowi. W tym samym roku Weber w wykładzie *Nauka jako powołanie* ukazał sprzeczną dynamikę struktury wartości nowoczesnej kultury. Obydwa wystąpienia były adresowane do środowiska akademickiego, obydwaj myśliciele odnosili swoje diagnozy do całościowej kultury.

Koincydencja aksjologicznych i antropologicznych punktów widzenia w świadomości czasu i filozofii pobudziła też krytykę antropologizmu Heideggera. Podczas gdy w ciągu XIX wieku problem człowieka pojawiał się w postaci antropologicznej krytyki filozofii, od lat 20. XX wieku odnajdujemy go w filozoficznej krytyce antropologizmu. Kiedy istotne wyniki nauk o człowieku i oryginalne filozoficzne interpretacje wywołały w tym czasie niebywale zainteresowanie nową dziedziną filozofii Heidegger przeciwko niej wystąpił – najpierw w pracach *Bycie i czas* oraz *Kant a problem metafizyki* (1929). Zwrócił uwagę na to, że „antropologia dziś nie jest już od dawna tylko nazwą określonej dyscypliny, ale słowo to oznacza określoną podstawową tendencję w dzisiejszej postawie człowieka w stosunku do siebie i swojego miejsca w grupie. Zgodnie z tą postawą coś zostało poznane i zrozumiane tylko wtedy, kiedy znalazło antropologiczne wyjaśnienie. Antropologia nie szuka tylko prawdy o człowieku, ale przyznaje sobie prawo decydowania o tym, co w ogóle może znaczyć prawda” (Heidegger, 2004, s. 184 – 185). Heidegger wystąpił tu przeciw duchowi czasu, przeciwko ograniczaniu filozofii do antropologii, określił granice antropologizmu i ostrzegał przed nim nauki o człowieku.

To nowe stanowisko wiązało się z tym, że w przeciwieństwie do projektów, które za pomocą filozoficznej antropologii śledzili bardziej lub mniej optymistyczne

samopoznanie nowoczesnego człowieka, na uwagi Heideggera wywiera wpływ niewiara w postęp cywilizacji i świadomość kryzysu kultury. Na tym tle próba rewizji antropologicznego myślenia ukazuje się bardziej jako odrzucenie kulturowej wizji nowoczesnego człowieka.

Krytyczne podejście do antropologizmu, czy to jako światopoglądu albo filozoficznej perspektywy, wyraził Heidegger przy wielu okazjach i w związku z kilkoma filozoficznymi tematami. Zawsze jednak wychodził z przekonania, że filozoficzna antropologia (z którą prawie zawsze synonimicznie wymieniał antropologizm) jest niepoprawnym połączeniem naturalizmu filozofii życia i metafizyki. Zasadniczym argumentem Heideggera w stosunku do filozoficznej antropologii było odrzucenie podejścia, które w pytaniu o człowieka postuluje już z góry (często według jakiejś tradycyjnie pojmowanej koncepcji) człowieka jako człowieka. To było właściwe tak filozofii jak i ogólnej antropologii.

Z krytyką Heideggera były związane także powojenne rewizje metafizycznych naleciałości na pojęciu i temacie człowiek. Częściowo były to dyskusje, które sprowokował jego list O humanizmie.

Analityczną pracę związaną z krytyką antropologizmu i następującym zamówieniem „śmierci człowieka” podejmował M. Foucault i jego generacja. Jak na ten czas, pełen zmian, popatrzymy przez nasz problem, stwierdzimy, że filozofia i dyskurs kulturowy rezygnują tak z aksjologicznego jak i antropologicznego słownika z ubiegłego stulecia a filozofia podejmuje próby rewizji. Tej tendencji do krytyki w filozofii towarzyszyły odśrodkowe procesy, które oszlifowały fasety obrazu nowoczesnego człowieka i demistyfikowały metaforykę antropologizmu. Wspomniane dyskusje rozgrywały się w latach 60., tj. wtedy, kiedy na europejskim i amerykańskim kontynencie cichły absurdalne doświadczenie z drugiej wojny światowej w egzystencjalizmie, neorealizmie, neomarksizmie, u filozofów frankfurckiej szkoły, w organizacjach młodzieżowych i artystycznej awangardzie. W przypominaniu niezgłębionego cierpienia, absurdalnych sytuacji totalitaryzmu i niemożności wyboru, używało się często redundantnie, arsenał antropologizmu z czasów oświecenia i romantyzmu. Dlatego był uzasadniony sceptycyzm wobec tego słownika i oczekiwanie rewizji filozoficznego dyskursu o człowieku. Filozofia według naszej opinii w tym czasie (szczególnie w czasie tzw. postmodernizmu) straciła znaczący wpływ na formowanie obrazu człowieka w kulturze, w czym ją zastąpiły inne, tradycyjne i nowe media – teologia, nauka, medycyna, psychiatria, psychologia, sztuka a stopniowo środki masowego przekazu i publiczny polityczny dyskurs.

ZAKOŃCZENIE

Kiedy na zakończenie zastanowimy się nad ramami wartości antropologicznego myślenia, możemy wypowiedzieć konkluzję, że może dlatego są nowe próby połączenia filozoficznej refleksji i nauk o człowieku, które zaczęły coraz wyraźniej pojawiać się na początku naszego stulecia, nie tylko jako reakcja na wspomniane redefinicje człowieka w nauce, polityce, publicystyce, filmie itp., nie tylko jako

filozoficzna reakcja na człowieka medycyny, biologii i socjologii, ale jako odpowiedź na kryzys interpretacyjnych horyzontów nowoczesnej kultury włącznie ze spadkiem wartości europejskiego humanizmu. Jak bowiem kryzys akademickiej aksjologii w okresie międzywojennym łączył się z kryzysem mieszczańskiej kultury, ewentualnie z kryzysem wartości klasy średniej, kryzys wartości po drugiej wojnie światowej nabywa bardziej uniwersalnego wymiaru i skrzyżował się z problemem człowieka nie tylko w akademickich dyskusjach o kryzysie humanizmu, śmierci podmiotu, końcu człowieka, ale przeniknął do dyskursów publicznych. Przedmiotem krytyki, którą zajmowałam się w innym miejscu (Sisáková, 2011), stopniowo stały się wszystkie figury nowożytnej subiektywności i uzasadniające je ramy wartości. Argumenty, które zabrzmiały w dyskusji, miały swoje ograniczenia, ewentualnie regionalne filozoficzne uzasadnienie, ale jako zbiegające się deformowały filozoficzny dyskurs i częściowo zagrażały antropologizmowi jako wartości nowoczesnej kultury.

BIBLIOGRAFIA

1. COURTINE, J. J., HAROCHE, C. (2007): Historia twarzy. Gdańsk: Wydawnictwo słowo/obraz terytoria. ISBN 978-83-7453-770-4.
2. DELEUZE, G. (1996). Foucault. Praha: Hermann & synové.
3. FOUCAULT, M. (1996): Myšlení vnějšku. Praha: Herman & synové.
4. FOUCAULT, M. (2000): Slová a věci. Archeológia humanitných vied.
5. HEIDEGGER, M. (1997): Powiedzenie Nietzschego „Bóg umarł”. In: M. Heidegger: Drogi lasu. Warszawa: Aletheia. ISBN 83-87045-11-X.
6. SISÁKOVÁ, O. (2001): Filozofia hodnôt medzi modernou a postmodernou. Prešov: Filozofická fakulta PU. ISBN 80-8068-061-2.
7. SISÁKOVÁ, O. (2005): Axiologický rozmer modernej identity. In: Filozofia – Veda – Hodnoty II. AFPhUP. Filozofický zborník 25. Prešov: Filozofická fakulta PU, s. 42-61. ISBN 80-8068-414-6.
8. SISÁKOVÁ, O. (2011): Problém človeka v súčasnej filozofii. AFPhUP. Prešov: Filozofická fakulta PU. ISBN 978-80-555-0488-9.
9. TAYLOR, Ch. (2001): Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej. Warszawa: PWN. ISBN 83-01-13134-9.
10. WEBER, M. (1998): Věda jako povolání. In: Weber, M. Metodologie, sociologie a politika. Praha: Oikoymenh. ISBN 80-86005-48-8.



Rudolf Dupkala

ISM Slovakia, Presov, Slovakia
E-mail: dupkala@centrum.sk

Problém tolerancie v kontextoch globalizácie a pluralizmu kultúr / *The problem of tolerance in the context of globalization and cultural pluralism*

Abstract

The main aim of the paper is to analyse the problem of tolerance in the context of globalization and pluralism of cultures. Tolerance is defined as the value of European spiritual culture. Globalization is presented as a backward process of the creation of unitary civilization, and as one of the reasons of cultural separatism. Pluralism of cultures is interpreted as an alternative to unsuccessful model of multiculturalism.

Key words: culture, civilisation, human, religion, politics.

„V sporoch nech hynú idey

a nie ľudia...“

K. R. Popper

Náš ľudský svet mal už v minulosti a má i dnes rôzne podoby. Vytvárali, formovali, budovali i deštruovali ho bytosti vyznačujúce sa prirodzenou aj kultúrnou *odlišnosťou* a tak neprekvapuje, že predstavoval i predstavuje *jednotu v rozmanitosti*.

Jeho aktuálnu podobu spoluutvárajú viaceré skutočnosti, procesy a udalosti. Dva procesy sú však evolučne dominantné: 1. proces *globalizácie*, t. j. proces utvárania jednej (a sui generis i *jednotnej*) celoplanetárnej civilizácie, 2. proces kultúrnej i sociálnej *diferenciácie* vyúsťujúci až do najrôznejších prejavov separatizmu, či separácie.

Napriek svojej „protismernosti“ a „protichodnosti“ sú obidva uvedené procesy nielen koherentné, ale - za istých okolností - sa aj navzájom podmieňujú. Globa-

lizácia môže byť chápaná aj ako spôsob prekonávania separácie a tendencie k separatizmu môžu byť vnímané aj ako reakcia na bezhraničné ambície globalizácie.

Faktom je, že obidva tieto procesy sa prehlbujú a rozvíjajú nepredvídateľným spôsobom a viaceré (ostatné) udalosti svedčia o tom, že sa môžu ľudstvu vymknúť z rúk. Ide tu najmä o negatívne prejavy týchto procesov, čo potvrdzuje jednak kontinuálna *ekologická kríza* a postupná strata *národnej*, resp. *kultúrnej identity* - ako dôsledok globalizácie a jednak narastajúca *xenofóbia*, kultúrny absolutizmus, ideový fundamentalizmus, fanatizmus (a v konečnom dôsledku i terorizmus) - ako dôsledok extrémnej separácie.

V tejto súvislosti sa vynárajú otázky: ako sa brániť (a ubrániť) pred negatívnymi prejavmi, resp. dôsledkami separatizmu i globalizácie? Akým spôsobom možno prijímať účinné rozhodnutia? Aké riešenia a nástroje na ich uskutočnenie majú ešte v rukách národné i medzinárodné spoločenstva? Atď. Na tieto a podobné otázky budeme hľadať odpovede v predkladanom príspevku, pričom sa sústredíme predovšetkým na tie negatívne dôsledky globalizácie i separácie, ktoré predstavujú - stále častejšie - *konflikty kultúr* prejavujúce sa v priestore našej euro-atlantickej civilizácie.

Nazdávame sa, že pravdepodobne jediným „nenásilným“ (a aspoň čiastočne osvedčeným) nástrojom i spôsobom riešenia uvedených konfliktov je *dialóg kultúr* a možno i *dialóg* celých civilizácií¹.

Ako každý rozhovor, aj *dialóg kultúr* môže mať rôzny charakter, rôznu úroveň a rôzne vyústenie. V atmosfére *konfliktu kultúr*, však *dialóg kultúr* môže splniť svoje poslanie iba za predpokladu, že bude koncipovaný a vedený v sokratovsko-platónskom zmysle a taktiež sokratovsko-platónskym spôsobom. To, na prvom mieste, znamená, že *dialóg* bude verný svojmu etymologickému vymedzeniu, z ktorého vyplýva, že grécky výraz *dialogos* = *reč*, *rozhovor* je potrebné chápať v kontexte s významom slovesa *dialegesthai*, čo znamená = *rozoberať rozhovorom*.

S prihliadnutím na uvedenú skutočnosť možno konštatovať, že každý zmysluplný *dialóg* predstavuje proces (a zároveň spôsob) spoločného hľadania odpovede na otázku, ktorá je v rozhovore diskutovaná, pričom toto hľadanie predpokladá dvoj-jedinnú schopnosť rozlišovania *jedinečného* v mnohosti a *spoločného* v rozmanitosti. Okrem tejto - viac menej - *logickej* podmienky, môže *dialóg kultúr* splniť svoje poslanie len vtedy, keď bude rešpektovať princíp plnej *rovnosti* (v zmysle *rovnocennosti*) všetkých aktérov rozhovoru, zásadu *slobody myslenia*, *vyznania* a *vyjadrovania*, právo na argumentované zdôvodňovanie a verifikáciu vlastných stanovísk a s tým spätú možnosť *sebakorekcie*, právo na kultúrnu identitu a z nej

¹ V predkladanom príspevku odhliadneme od problému bližšieho vymedzenia obsahu pojmov „kultúra“ a „civilizácia“, pričom sa „uskromníme“ s konštatovaním, že slová „kultúra“ a „civilizácia“ nepredstavujú synonymá, že majú nielen odlišný význam, ale aj etymológiu, že kultúra - historicky - predchádza civilizácii, že na rozdiel od množstva tzv. „národných kultúr“ - ako na to poukázal už A. J. Toynbee - aktuálne jestvuje len sedem „živých“, resp. „žijúcich“ civilizácií, ktoré spolu tvoria a predstavujú jednu (celoplanetárnu) všefudskú Civilizáciu, t. j. Civilizáciu s veľkým začiatočným písmenom „C“, atď. (porovnaj Toynbee, 1961 a Dupkala, 2005, s. 109 - 119).

vyplývajúcu *hodnotovú orientáciu*, atď. Inak povedané, aby *dialóg kultúr* splnil svoje poslanie musí byť *demokratický, neformálny, otvorený, férový, pragmatický...* a predovšetkým musí byť realizovaný v hraniciach spoločne akceptovanej *tolerancie*.

Keďže práve *tolerancia* spoluurčuje základné východiská, možnosti i limity každého zmysluplného rozhovoru, vrátane nami sledovaného *dialógu kultúr*, venujme jej teraz sústredenejšiu pozornosť.

Z hľadiska etymológie sa slovom *tolerancia* (od lat. *tolero* = znášať, trpieť, zmieriť sa a pod.) najčastejšie označuje schopnosť *znášať*, resp. *strpieť* „inakosť“ akejkoľvek proveniencie. Konkrétne pritom ide o schopnosť človeka žiť s „inými“ ľuďmi, t. j. s ľuďmi, ktorí majú napríklad „iný“ pôvod, „inú“ farbu pleti, „inú“ národnú príslušnosť, „iné“ kultúrne tradície, zvyky, či obyčaje, „iné“ náboženské alebo politické presvedčenie, „inú“ hodnotovú orientáciu, atď.

História, ako *magistra vitae*, nás však učí, že takto vymedzená tolerancia nebola človeku (a vôbec *svetu ľudí*) vždy vlastná. Naopak: „ľudská intolerancia, ktorá nestrpí, resp. neznáša odlišné (*iné*) správanie“ - píše J. Janata - „je nepochybne fylogeneticky staršou tendenciou než tolerancia“ (Janata, 1999, s. 69). Dokladajú to nielen počiatky ľudsky „spoločného“ života na úrovni *prehistorického* matriarchátu, či patriarchátu, ale tiež vzťahy starovekých Grékov a Rimanov k tým, ktorí žili za hranicami ich vlastného teritória a boli (nimi) charakterizovaní ako „barbari“. V neposlednom rade to potvrdzujú aj vzťahy starovekej gréckej i rímskej „vládnej moci“ k vlastným *spoluobčanom*, ktorí zastávali *iné*, t. j. „nie - oficiálne“ názory (ako napríklad Sokrates - odsúdený „aténskou demokraciou“), alebo praktizovali *inú* náboženskú a vôbec hodnotovú orientáciu (ako napríklad raní kresťania prenasledovaní rímskym cisárstvom za vlády Nera, Domitiana, Trajana, Marca Aurelia, Valeriana, Diokleciana... a napokon ešte aj Justiniana Apostatu), atď.²

Z histórie zároveň vyplýva, že najpravdepodobnejšou príčinou tolerancie, či skôr iniciatív, ktoré mali takýto charakter, bol brutálny nárast prejavov neznášanlivosti a s tým spätého prenasledovania „iných“ („inakosti“). Tolerancia by teda mala byť chápaná najmä ako „obranná“ reakcia na ohrozenia prýštiace z presadzovania sa intolerancie. V tomto prípade zrejme platí, že podobne ako úsiliu o mier možno porozumieť len v kontexte vojny, aj myšlienke a iniciatíve, ktorú predstavuje tolerancia, možno porozumieť len na pozadí toho, čo predstavovala (a predstavuje) intolerancia. Asi aj preto „musel“ byť najskôr človek - človeku - vlkom, aby sa neskôr (na základe uzavretia „spoločenskej zmluvy“), upravili vzťahy medzi ľuďmi do tak „tolerantných“ podôb, že sa postupne vytvorili predpoklady aj na to, aby bol človek - človeku - človekom.

Ak toleranciu chápeme ako *najvlastnejší výkon človeka* a jednu z podmienok zachovania jeho života, chápeme ju zároveň ako prejav, resp. produkt ľudskej kul-

2 Presvedčivo na to poukazujú napríklad T. C. Brickhouse (2001) a V. Fischl (2005), keď doslova demaskujú spoločenský i politicky intolerantnú atmosféru sprevádzajúcu „súd so Sokratom“, alebo H. Sienkiewicz (2006), keď umelecky bravúrnym spôsobom reflektuje prenasledovanie prvých kresťanov za cisára Nera v svetoznámom románe *Quo vadis*.

túry a súčasť určitého systému hodnôt. Už toto chápanie tolerancie naznačuje nielen jej význam, ale aj jej hranice (limits), pričom práve s tým súvisí aj nami sledovaný *dialóg kultúr*. Ak je totiž tolerancia zakotvená v systéme určitých hodnôt (napríklad v systéme, ktorý ako najvyššiu hodnotu prijíma, požaduje a rešpektuje hodnotu ľudského života) je aj jej význam limitovaný týmto systémom a konkrétne akceptáciou jeho najvyššej hodnoty. Na toleranciu sa potom vzťahuje nielen určitá *konečnosť* (limitná určenosť), ale tiež významová nevyhnutnosť.

Uviedli sme už, že *byť tolerantným* znamená byť schopným niečo *znášať*, resp. byť schopný *zmieriť sa* s niečím, čo je „iné“, čo je „cudzie“, atď. To však neznamená, že tolerancia predpokladá, či dokonca vyžaduje *zmierenie sa so* „všetkým“. Tolerancia ako *hodnota* (a súčasť systému hodnôt) nemôže „prekročiť“ (transcendovať) tento systém, lebo by tým z neho fakticky „vystúpila“ a tak by rezignovala aj na svoj pôvodný význam, ktorý nadobudla práve (a len) v rámci daného systému. Takýto stav by nastal tiež vtedy, ak by sa tolerancia uplatňovala aj voči intolerancii. Obrazne vyjadrené: *tolerantným* môže byť slobodný a zodpovedný človek voči všetkému, len voči *intolerancii* nie!!!

Výsledkom uplatňovania tolerancie - vrátane jej uplatňovania v *dialógu kultúr* - teda nemôže byť posilňovanie intolerancie. Ak by tolerancia „vykročila“ za hranice toho, čo je ešte *znesiteľné* a s čím sa dá *zmieriť*, (t. j. za hranice systému hodnôt, v ktorom je sama zakotvená), zneguje samu seba a za istých okolností sa môže zmeniť na intoleranciu. Avšak: ako určiť „prah znesiteľnosti“ človeka voči tomu, čo je pre neho už „neprijateľné“, keď on - ten „prah“ i ten „človek“ - je v konečnom dôsledku vždy individuálny, jedinečný, neopakovateľný a podobne? No, to je otázka!!!

Nazdávame sa, že aspoň parciálna odpoveď na túto otázku spočíva v uvedení si skutočnosti, že na toleranciu sa vždy vzťahovali *vonkajšie* (objektívne) i *vnútorné* (subjektívne) *hranice* a tie sa nevyhnutne premietali aj do vyššie uvedeného „prahu znesiteľnosti“ človeka voči tomu, čo pre neho „ešte je“ alebo už „nie je“ prijateľné, znesiteľné a podobne.

Názory na toleranciu v súčasnosti možno rozdeliť do dvoch skupín: jednu skupinu predstavujú stúpenci tolerancie, ktorí vyjadrujú argumenty za jej zachovanie a prehlbovanie. Predstaviteľmi druhej skupiny sú odporcovia tolerancie, ktorí poukazujú na jej „slabé stránky“ (tzv. *apórie tolerancie*) a - naopak - zdôvodňujú potrebu jej utlmovania.

Autor tohto príspevku sa radí k stúpencom tolerancie³, lebo aj on je presvedčený o jej nezastupiteľnom podiele na celkovom *civilizačnom pokroku*, na vytváraní a zdôvodňovaní atmosféry *kultúrno-spoločenskej jednoty v rozmanitosti* a napokon aj na odštartovaní *dialógu kultúr*, ktorý môže byť účinným nástrojom riešenia konfliktov aj v hraniciach našej euro-atlantickej civilizácie.

3 Blížšie sa k tejto problematike vyjadril vo vedeckých štúdiách, ktoré sú parciálnym výstupom riešenia *grantového projektu VEGA, A, 1/0523/12 s názvom „Idea tolerancie“* (porovnaj Dupkala, 2013 a Dupkala, 2015).

Ruka v ruke s toleranciou, ako podmienkou a predpokladom zmysluplného *dialogu kultúr*, (symbolicky) „kráča“ zásada (či skôr koncepcia) *pluralizmu kultúr* a *systémov hodnôt*, ktorá sa nestotožňuje ani s tzv. „kultúrnym absolutizmom“, ani s tzv. „kultúrnym relativizmom“.

Ak má *kultúrny absolutizmus* charakter presvedčenia o „absolútnej“ platnosti a pravdivosti systému hodnôt, ktorý sa viaže len na nejakú konkrétnu kultúru, konkrétneho (etnického) spoločenstva ľudí - vyznačujúceho sa konkrétnymi zvykmi, tradíciami, náboženskými, umeleckými, resp. právnymi i politickými predstavami - potom k jeho primárnym zdrojom treba zaradiť „etnocentrizmus“, ktorý *vedecky popisuje* napríklad sociológ W. G. Sumner (porovnaj Sumner, 1995) a tzv. „axiologický monizmus“, ktorého filozofické „zdôvodnenie“ nachádzame už v Platonových dialógoch *Symposion* a *Filebos* (porovnaj Platon, 1990).

Pokiaľ ide o „etnocentrizmus“, žiada sa konštatovať, že je to - svojím spôsobom - prirodzené, ak za symbolické „centrum“ sveta, ľudia od nepamäti považujú to miesto, na ktorom *zapustili svoje korene*, v ktorom „nasávali život“ z prs matky a osvojili si (tamajší) jazyk, zvyky, kultúru v konkrétnom i v najširšom slova zmysle. Z tohto hľadiska sa stáva pochopiteľným a prijateľným už „etnocentrizmus“ starovekých Egypťanov, Židov, Grékov, resp. Rimanov. Od „etnocentrizmu“, t. j. od posudzovania ľudí iných kultúr, národov a etnických spoločenstiev kritériami jednej (*vlastnej*) kultúry sa odvodzuje nielen známy fenomén „inakosti“, ale tiež nami exponovaný *kultúrny* (a hodnotový) *absolutizmus*.

V záujme objektívnosti však treba pripomenúť, že inklinácia ku *kultúrnemu absolutizmu* nebola v našej duchovnej tradícii jedinou (*sólovou*), že už od obdobia renesancie a raného novoveku sa môžeme v európskom filozofickom a etickom myslení stretnúť aj s tendenciou smerujúcou k neskoršiemu *kultúrnemu relativizmu*. Dokladajú to aj *Eseje*, ktorých autorom bol Michel de Montaigne (1533 - 1592).

Montaigne vyšiel z dvoj-jedinnej požiadavky: najskôr „skúmať“ (poznať) seba samého a následne „byť vždy sám sebou“. Takto dospel k záveru, že každý človek je svojim spôsobom jedinečný a že ľudstvo tvorí *jednotu v rozmanitosti*. S prihliadnutím na túto skutočnosť Montaigne zdôvodňoval - okrem iného - aj potrebu „uvedomeleho“ znášania *inakosti*, vrátane *inakosti* spočívajúcej v rozdielnej kultúrnej, resp. hodnotovej orientácii. Uvedená *znášanlivosť* je podľa neho možná preto, lebo človek disponuje rozumom a slobodou. Iba človek - ako bytosť (skutočne) rozumná a slobodná - sa dokáže vymaniť z osídien skostnatených zvykov, ktoré ho držia v zajatí predsudkov a na úrovni *nekritického vedomia* davu. Potvrdzujú to aj tieto jeho slová: „hlavná moc zvyku spočíva v tom, že nás uchváti a osedlá si nás tak, že len ťažko sa dokážeme vymaniť z jeho objatia a sústrediť sami v sebe do tej miery, aby sme mohli rozvážiť a rozumom preskúmať jeho rozkazy“ (Montaigne, 1995, s. 293)⁴.

4 Pripomíname, že Montaigne bol jedným z prvých európskych mysliteľov, ktorí sa i na „barbarov“ pozerali cez prizmu ich „ľudskej prirodzenosti“ a neváhal dokonca vyjadriť názor, že „barbar“ je pre nás „barbarom“ len z toho dôvodu, že je „iný“, že sa svojou „prirodzenosťou“ odlišuje od tej našej, atď., čo je nepochybne názor porovnateľný aj s názormi takých (mo-

Zohľadňujúc uvedené skutočnosti sa nazdávame, že už Montaigneove názory konvergujú k neskoršiemu *kultúrnemu relativizmu*, ktorý vychádza z predpokladu, či dokonca presvedčenia o tzv. „relatívnosti hodnôt“.

Hneď na úvod k tejto problematike sa žiada konštatovať, že presvedčenie o „relatívnosti hodnôt“ sa neobjavilo v európskom filozofickom myslení náhodne, ale že malo (a má) svoje *objektívne* i *subjektívne* dôvody. K objektívnym dôvodom patrí prehlbujúca sa diferenciácia a rozmanitosť sociálnej reality, v ktorej je človek existenciálne zakotvený a s ktorou je permanentne konfrontovaný. Medzi subjektívne dôvody možno zaradiť „protirečivý“ rozvoj „rationality“ (ambivalentné významy *produktov* rozumu a kreativity človeka), prehlbujúcu sa *otvorenosť* v chápaní a interpretácii reality, subjektívnu *otvorenosť* zmyslu života človeka, kontextualizmus a tzv. „situačnú logiku“. Osobitným spôsobom vplýva na „relatívnosť hodnôt“ tiež nepredvídateľnosť prírodných procesov (zemetrasenia, vulkanická činnosť, extrémne zmeny klímy), atď.

Na základe presvedčenia o „relatívnosti hodnôt“ sa odmieta nielen predstava o absolútnej platnosti jednotlivých hodnôt, či dokonca celých hodnotových orientácií, ale tiež predstava o „absolútnej hodnote“ jednotlivých kultúr a samozrejme, že i predstava o nejakej „všetko - presahujúcej“ hodnote, ktorá by bola *vlastná* všetkým kultúram.

Netreba vari ani zdôrazňovať, že ako každý jednostranný prístup, tak aj jednostranný *kultúrny* a *hodnotový relativizmus* má svoje riziká a úskalía. Vo svojej krajnej podobe „vylučuje“ zo života ľudí nielen akúkoľvek všeobecne platnú hodnotu, ale tiež akúkoľvek všeobecne uznávanú a prežívanú *istotu*. A život človeka, bez akýchkoľvek *istôt*, je minimálne „divný“ a dlhodobo len ťažko udržateľný. Osobitne škodlivým a nebezpečným je relativizmus hodnôt v prípade, keď vedie k „brutálnej relativizácii“ (Z. Bauman) celej určitej kultúry, resp. subkultúry.

Aj s ohľadom na tieto skutočnosti sa žiada vyjadriť názor, že zmysluplný *dialóg kultúr* nemôže byť realizovaný ani z pozícií *kultúrneho relativizmu*, ani zo stanoviska - rovnako jednostranného - *kultúrneho absolutizmu*. Zdá sa, že nevyhnutnou podmienkou *dialógu kultúr* musí byť aspoň elementárny zmysel jeho účastníkov pre *pluralizmus hodnôt*, ktorý sa napokon premieta aj do samotnej koncepcie *pluralizmu kultúr*.

Na význam pluralizmu - ako axiologickej pozície - upozorňuje aj I. Berlin, keď konštatuje: „pluralizmus sa mi vidí pravdivejším a humanistickejším ideálom, ako cieľ tých, ktorí hľadajú vo veľkých autoritárskych štruktúrach ideál pozitívneho sebariadenia tried, národov alebo celého ľudstva. Je pravdivejší, pretože aspoň uznáva fakt, že ľudských cieľov je veľa, že všetky z nich nie sú súmerateľné a že sú v stálej vzájomnej rivalite. Podľa mňa, prijať predpoklad, že všetky hodnoty možno merať jedným meradlom, akoby šlo iba o záležitosť preskúmania a určenia najvyššej z nich, znamená nebrať do úvahy naše poznanie, že ľudia sú slobodné subjekty, a predstavovať morálne rozhodnutie ako operáciu, ktorú

derných) teoretikov „relatívnosti hodnôt“, akými sú Z. Bauman, N. Goodman, R. Ingarden, R. Rorty a ďalší.

možno v podstate uskutočniť logaritmicným pravítkom. Pluralizmus je ľudskejší, pretože neoberá ľudí v mene nejakého vzdialeného alebo nedokonalého ideálu o mnohé, čo považujú za nevyhnutné pre svoje životy“ (Berlin, 1993, s. 68 - 69).

Pluralizmus, aplikovaný na oblasť kultúry, je svojho druhu špecifickou pozíciou a koncepciou, lebo - za určitých okolností - rešpektuje aj *kultúrny absolutizmus*, aj *kultúrny relativizmus*, pričom sa ani na jeden z týchto postojov neredukuje. Pluralizmus - obrazne vyjadrené - stojí akoby „nad nimi“. *Absolútnu platnosť* nejakých konkrétnych hodnôt pripúšťa len v konkrétnom systéme týchto hodnôt a v konkrétnej kultúre, zatiaľ čo vo vzťahu k inému systému hodnôt (a k inej kultúre) platnosť týchto hodnôt *relativizuje*. Najväčšou metodologickou prednosťou *pluralizmu kultúr* je už jeho základné východisko obsiahnuté v predpoklade, že všetky kultúry treba - napriek ich *hodnotovej rôznorodosti* - chápať ako (antropologicky) rovnocenné.

Zastávame názor, že ak je *pluralita kultúr* - hoci len konvenčne - akceptovaná, je podstatne menej riziková a nebezpečná než jednostranný kultúrny absolutizmus alebo kultúrny relativizmus. Uvedomujeme si pritom, že len *pluralizmus kultúr* (a navyše len sám o sebe) všetky problémy kultúrne a hodnotovo diferencovaného sveta, nevyrieši. To určite nie!⁵. Pripúšťame, že eskalovať napätie, ba dokonca podnecovať konflikty možno aj v atmosfére „nejako“ akceptovaného *pluralizmu kultúr*. Napriek tomu, však vyjadrujeme presvedčenie, že iba *pluralizmus kultúr* a s ním spätý *dialóg kultúr* dáva nádej na ich nenásilné riešenie.

Aj v tomto prípade by však bolo naivným očakávať, že všetky nesúmerateľné a nezlučiteľné hodnoty sa v *dialógu kultúr* (alebo prostredníctvom neho) zmenia na hodnoty súmerateľné a zlučiteľné. Na druhej strane, však možno predpokladať, že aj nesúmerateľné a nezlučiteľné hodnoty sa v rámci *dialógu kultúr* môžu navzájom poznávať a na základe toho aj viac alebo menej tolerovať. *Dialóg kultúr* môže takto spoluutvárať podmienky, v ktorých aj ľudia s rozdielnou kultúrou a hodnotovou orientáciou dokážu spolu nielen zmysluplne komunikovať, ale aj „mierumilovne“ koexistovať. A to už naozaj nie je zanedbateľné!

Hovorí sa, že s tým, čo je nevyhnutné sa treba zmieriť. Pravdepodobne sa musíme zmieriť aj s tým, že *kultúrny absolutizmus* - ako konkrétny systém hodnôt, založený na presvedčení o ich *absolútnej platnosti* - bude tým, čím je aj naďalej. Avšak, trpezlivým, otvoreným, tolerantným a sústavným *dialógom kultúr* (či presnejšie *dialógom* predstaviteľov jednotlivých kultúr, resp. systémov hodnôt) možno dosiahnuť konsenzus v rešpektovaní skutočnosti, že všetky jednotlivé kultúry majú právo na svoju *hodnotovú integritu* a *identitu*, čo ale neznamená, že majú *právo vnucovať* túto svoju *identitu* aj iným kultúram a systémom hodnôt.

Dialóg kultúr splní svoje poslanie už tým, že predstavitelia jednotlivých kultúr a rozdielných systémov hodnôt, uznajú *pluralizmus kultúr* bez toho, že by rezignovali na vlastnú hodnotovú orientáciu, atď. V *dialógu kultúr* nejde (primárne)

⁵ O tom, že výsledkom pluralizmu kultúr môže byť aj „nezmieriteľný boj“ rôznych hodnotových systémov, písal už Max Weber (porovnaj Weber, 1983, napríklad s. 244).

o to, ktorý z aktérov rozhovoru má alebo nemá *pravdu*⁶, ide tu o dosiahnutie stavu vzájomného rešpektovania sa v *práve* na *pravdu* a jej *platnosť* v hraniciach toho systému hodnôt, v ktorom je daný aktér *dialógu* antropologicky a vôbec existenciálne zakotvený. Cieľ a zmysel *dialógu kultúr* teda nespočíva v riešení noetických, resp. metafyzických sporov, ale v spoločnom hľadaní podmienok humánnej a dôstojnej koexistencie ľudí s rozdielnou hodnotovou (kultúrnou, náboženskou i politickou) orientáciou. Inak povedané: cieľom *dialógu kultúr* nie je (a nemôže byť) „prekonanie“, či dokonca „zrušenie“ ideovej plurality, ktorá je vo svete rozdielných kultúr, civilizácií a hodnotových orientácií - nevyhnutná. Naopak, cieľom uvedeného *dialógu* je presvedčiť jeho aktérov o nevyhnutnosti tejto *plurality* a o potrebe jej tolerovania, lebo to, čo sa navzájom „vylučuje“ môže existovať iba za predpokladu vzájomnej tolerancie. Z tohto hľadiska možno *dialóg kultúr* charakterizovať aj ako ľudsky najprirodzenejší a najprimeranejší spôsob komunikácie.

S ohľadom na uvedené, ešte raz zdôrazňujeme, že *dialóg kultúr* plní svoje poslanie len vtedy, keď rešpektuje aspoň tieto (fundamentálne) podmienky a kritériá:

- úplná rovnocennosť všetkých jeho aktérov,
- garantovanie a rešpektovanie *slobody myslenia*,
- schopnosť a ochota vypočuť *druhú stranu*,
- konsenzus na obsahovom, resp. tematickom zameraní rozhovoru,
- spoločné stanovenie „hraníc dialógu“, resp. dohoda na tom, o čom sa „nediskutuje“⁷,
- vzájomná ústretovosť v prípade riešenia akútnych existenčných problémov,
- kultúrnosť a férovosť v spôsobe i v štýle komunikácie,
- vzájomná tolerancia, atď.

Aktuálny *svet ľudí*, o ktorom sme sa už vyjadrili, že predstavuje *jednotu v rozmanitosti*, nie je „usporiadaný dobre“ a zrejme (aj) preto ani „dobře nefunguje“. Priepastné sociálne rozdiely (extrémna chudoba a zomieranie od hladu), balansovanie na pokraji globálnej (vojnovej i ekologickej) katastrofy sú dokladom a zároveň dôvodom toho, že do usporiadania i fungovania sveta treba zasahovať, že *svet ľudí* treba usmerňovať a to jednak s cieľom jeho *zachovania* a jednak s cieľom jeho *vylepšovania*.

6 Na tom, čo je alebo nie je *pravda* sa napokon ľudia s protikladnou hodnotovou orientáciou ani dohodnúť nemôžu, lebo *pravda* je platnou a akceptovanou, vždy len v rámci toho systému hodnôt, v ktorom bola - ako *pravda* - formulovaná, dokazovaná a zdôvodňovaná. Zrejme aj preto Pilát reagoval na Ježišove slová, podľa ktorých, On - teda Ježiš - je Pravda...atď. otázku: „Čo je pravda?“ (Jn 18, 38).

7 „Hranice“ *dialógu* treba stanoviť v súvislosti s „hranicami“ slobody prejavu. Sloboda jedného účastníka rozhovoru „končí“ tam, kde začína sloboda druhého. Súčasťou slobody prejavu v *dialógu kultúr* by malo byť aj právo alebo povinnosť „zadržat slovo“, najmä ak by jeho „vyslovenie“ viedlo k vyvolaniu, resp. k eskalovaniu napätia. Toto právo alebo povinnosť sa - v nami sledovanom *dialógu* - vzťahuje napríklad na „večné pravdy“ typu: „Alah akbar“, „zmŕtvychvstanie kresťanského Mesiáša“, „štyri Buddhove pravdy“ a pod. V danej súvislosti sa - podľa nášho názoru - žiada uplatňovať známu *zásadu* L. Wittgensteina, podľa ktorej: „o čom nemožno hovoriť, o tom treba mlčať“ (Wittgenstein, 2003, s. 29).

Zdá sa, že mocensky - účelové „experimenty“, nezávisle na tom, či sú to „experimenty“ s *celo-planetárnym* socializmom, liberalizmom alebo akýmkoľvek fundamentalizmom, *svet ľudí* nezachráni. *Svet ľudí* bude zrejme i naďalej kultúrne, nábožensky, sociálne i politicky diferencovaný a táto diferenciácia sa môže v dôsledku globálneho narastania tzv. „horizontálnej formy sociálnej mobility“ ešte prehlbovať. Upozorňoval na to už K. Mannheim, keď konštatoval, že „horizontálna mobilita, t. j. pohyb ľudí z jedného miesta na druhé alebo z jednej krajiny do druhej, ukazuje, že rôzne národy myslia rôzne. Pokiaľ však tradície národnej alebo lokálnej skupiny zostávajú neporušené, ľudia sú tak silno v zajatí navyknutého spôsobu myslenia, že spôsoby myslenia, pozorované u iných skupín, pociťujú ako kuriozitu, omyly a kacírstva. O správnosti vlastných tradícií myslenia pritom vôbec nepochybujú“ (Mannheim, 1991, s. 61).

Najčastejším prejavom vyššie uvedenej „horizontálnej formy sociálnej mobility“ je legálna i nelegálna imigrácia. Symbolicky možno konštatovať, že človek - migrujúci v epoche globalizácie - je *bytosťou putujúcou*. Väčšina z takto *putujúcich* ľudí pritom *putuje* predovšetkým za prácou a lepšími podmienkami života, ale sú aj takí, ktorí - zo svojej domoviny - *utekajú* pred neľudským zaobchádzaním, pred politickou, spoločenskou i náboženskou diskrimináciou, ba dokonca pred hrozbou smrti od hladu a podobne. Pri tomto *putovaní* opúšťajú priestor svojej pôvodnej *etnickej, kultúrnej, konfesionalnej i politickej* zakotvenosti. Prechádzajú rôznymi územia, krajinami, kultúrami i civilizáciami, pričom hľadajú útočisko, tzv. „politický azyl“.

Už od čias I. Kanta (1724 - 1804) sa v súvislosti s takto *putujúcimi* ľuďmi uvažuje o rôznych podobách „práva cudzinca“. Podľa Kanta ide o „právo cudzinca, aby druhý nezaobchádzal s ním nepriateľsky, keď kvôli inému vstúpil na jeho územie“ (Kant, 1996, s. 35). Toto *právo* si však netreba zamieňať s tzv. „hostovským právom“, ale treba ho vnímať len ako „návštevnícke právo, ktoré oprávňuje všetkých ľudí ponúknuť sa do spoločnosti na základe práva na spoločné vlastníctvo zemského povrchu, na ktorom sa ako guľovej ploche nemôžu rozptýliť donekonečna, ale napokon sa predsa len musia trpieť popri sebe, lebo pôvodne nikto nemá väčšie právo byť na nejakom mieste Zeme než druhý“ (Kant, 1996, s. 25).

Ani „návštevnícke právo“ však *neopravňuje* toho, kto „prichádza na návštevu“ (t. j. *hostá*) k tomu, aby zároveň so svojou návštevou, (ktorá navyše nemusí byť „vítaná“), „vnucoval“ hostiteľovi svoj spôsob života, svoju kultúru, svoju religiozitu, hodnotovú orientáciu a pod. „Návštevnícke právo“ *opravňuje* hosta, ktorý bol prijatý *priateľským* spôsobom, akurát k tomu, aby nadviazal so svojim hostiteľom *priateľsky* kontakt, pričom ho však - to isté *právo* - zaväzuje k tomu, aby - od prvej do poslednej chvíle - rešpektoval systém hodnôt svojho hostiteľa. Pripomíname, že kultúrnu odlišnosť, či dokonca spory odlišných kultúr, možno - podľa Kanta - riešiť len na báze *racionálnej reflexie* a s ňou spätých *zákonov právneho štátu* „v svetoobčianskom zmysle“ (porovnaj Kyslan, 2010 a Belás, 2011).

Lenže: akiste nie náhodou sa hovorí, že šedé sú všetky teórie, zelený je strom života. Platí to aj o Kantovej *teórii* tzv. „svetoobčianskeho práva“, pretože ani v Eu-

rópe, ani nikde na svete sa - podľa nej - aktuálne spory, či dokonca konflikty kultúr, zatiaľ neriešili a nevyriešili. Naopak! Konflikty kultúr vo viacerých krajinách EÚ, kde získalo štátne občianstvo už okolo 20 miliónov (pôvodných) imigrantov, predovšetkým z krajín Blízkeho východu a severu Afriky, nadobúdajú stále nebezpečnejšie (agresívnejšie) podoby. Poukazuje na to aj G. Sartori, ktorý v tejto súvislosti dokonca naznačuje, že súčasný konflikt kultúr spochybňuje aj samotný „projekt“ *multikulturalizmu*. „V tej chvíli, keď komunita z tretieho sveta“ - píše Sartori - „dosiahne kriticky početný stav, začne sa dožadovať práv na vlastnú kultúrno - náboženskú identitu a na svojich domnelých utláčateľov (t. j. pôvodných *hostiteľov* - pozn. R. D.) zaútočí“ (Sartori, 2005, s. 71).

V duchu našej predstavy o *pluralizme kultúr* majú právo na svoju kultúrnu identitu tak *hostiteľ* ako aj *host*. Ani jeden, ani druhý však nemá právo na to, aby svoj systém *kultúrnych hodnôt* násilím vnucoval druhej strane. *Host* (teda prisťahovalec, resp. imigrant), musí navyše akceptovať právny a politický systém *hostiteľskej* krajiny, v opačnom prípade aj tzv. „návštevnícke právo“ stráca - v jeho prípade - akékoľvek opodstatnenie. Inak povedané: ak sa systém hodnôt *hosta* nijako „nedá zlúčiť“ s právnym a politickým systémom *hostiteľskej* krajiny, potom aj - kantovsky vymedzené - „právo cudzinca“, treba považovať za reálne neuplatniteľné a takéhoto *hosta* za „personu non grata“⁸.

Ak sa multikulturalizmom v Európe sledovala aspoň pozvoľná (*kultúrna a politická*) asimilácia, predovšetkým prisťahovalcov z *islamského sveta*, žiada sa konštatovať, že táto „funkcia“ multikulturalizmu *zlyhala*, resp. *zlyháva*. Z *Aziatov* sa - ani v tretej generácii prisťahovalcov - nestali *Európani*, a moslimovia v Európe - ako to vyplýva aj z niektorých parciálnych výskumov - konvertujú na kresťanstvo dokonca v menšej miere, než je tomu naopak⁹.

Raymond Aron svojho času napísal, že „politika ešte neodhalila tajomstvo, ako sa dá vyhnúť násilium“ (Aron, 1955, s. 205). Nazdávame sa, že toto „tajomstvo“ sa - za istých okolností - môže skrývať práve v *dialógu* znepriatelených strán. (Nech už príčinou tohto znepriatenia bolo alebo je čokoľvek). Násilie by nemalo byť „riešením“, a to ani vtedy, ak je uplatňované v mene nejakej „historickej“, či dokonca „absolútnej“ pravdy.

Uvedomoval si to už slávny francúzsky humanista, právnik, filozof i politik - Jean Bodin, keď koncom 16. storočia, t. j. v atmosfére náboženskej intolerancie, násilia a vojen, píše - akoby svoj *duchovný testament* - dialóg „Heptaplomeres“, známy

8 Ako paradigmu možných dôvodov pre takýto postup sa žiada uviesť medializované stanovisko „neúspešného“ samovražedného atentátnika z radov tzv. „džihadistov“, ktorý na adresu predstaviteľov euro - atlantickej civilizácie a kultúry, povedal: „ako vy ctíte a milujete život, my ctíme a milujeme smrť“. Je jasné, že takéto stanovisko je s legislatívou krajín, ktoré rešpektujú medzinárodne akceptovaný systém ľudských práv, nezlučiteľné a túto skutočnosť, by mala zohľadňovať aj aktuálna „imigračná politika“ EÚ. Uvedenú skutočnosť treba operatívne premietnuť tiež do nami sledovaného „dialógu kultúr“. Napokon, už z jednej „ľudovej múdrosti“ vyplýva, že: *Nepresvedčíš toho, koho presvedčenie je pravým opakom tvojho presvedčenia... atď.*

9 Nepochybne najextrémnejším vyústením tohto trendu sú „samovražedné i vražedné“ aktivity mladých *Európanov* (potomkov prisťahovalcov) v najrôznejších „ozbrojených zložkách“ islamských fundamentalistov, grupujúcich sa okolo tzv. „islamského štátu“ a neváhajúcich zabíjať - v údajne „svätej vojne“ - aj napriek tomu, že niet takého boha, ktorý by udelil človeku *právo zabíjať „iných“ ľudí* - v jeho mene - len preto, že sú „iní“.

tiež pod označením „Rozhovor siedmich mudrcov“. Aktérmi rozhovoru sú katólik, žid, moslim, luterán, kalvín, skeptik a predstaviteľ tzv. „prirodzeného náboženstva“. Rozhovor prebieha v pokojnej nálade, lebo jeho účastníci - na základe „vylúčenia“ fanatizmu a uplatňovania tolerancie - spoločne hľadajú (a nachádzajú) to, čo ich (napriek všetkým odlišnostiam) spája (Bodin, 2008).

S prihliadnutím na všetky (vyššie) uvedené skutočnosti vyjadrujeme presvedčenie, že zmysluplný, spravodlivý a účinný *dialóg kultúr* je možný už preto, že je nevyhnutný. Ako taký, má šancu na úspech:

- ak je vedený z pozície (a v hraniciach) vzájomnej tolerancie,
- ak je spoločným hľadaním odpovedí na otázky, ktoré sú dôležité pre obidve (všetky) zúčastnené strany,
- ak je spoločným hľadaním toho, čo aktérov dialógu *spája*,
- ak garantuje slobodu myslenia a teda právo na názor, pričom - tak ako ho jedna strana *slobodne vyjadruje*, tak ho druhá strana môže *slobodne odmietnuť*,
- ak je *priestorom* vzájomného posudzovania, dokazovania, overovania a na základe toho i prijímania, resp. odmietania prezentovaných názorov a pozícií, atď.

Rozhovor¹⁰, v ktorom „slobodne nevíbrujú“ rozdielne názory nie je (a nemôže byť) vnímaný ako súčasť *dialógu kultúr*. Každý človek, ako bytosť *mysliaca, slobodná a zodpovedná* má možnosť a zároveň povinnosť byť tvorcom i aktérom takéhoto rozhovoru, ktorý napokon nie je ničím iným, než jeho najvladnejším *kultúrnym* výtvorom i výkonom.

LITERATÚRA

1. ARON, R. (1955): *L'opium des intellectuels*. Paris, Gallimard .
2. BELÁS, L. (2011): Kultúra, dejiny a politika vo filozofickom odkaze I. Kanta. In: *Návraty ku Kantovi* (Eds. L. Belás-E. Andreanský-S. Zákutná), Filozofická fakulta PU v Prešove.
3. BERLIN, I. (1993): Dva pojmy slobody. In: *O slobode a spravodlivosti*. Bratislava, Archa.
4. BODIN, J. (2008): *Colloquium of the Seven about Secrets of the Sublime*. (Second edition), University Park, PA: Pennsylvania State University Press.
5. BRICKHOUSE, T.C. (2001): *The Trial and Execution of Socrates. Sources and Controversies*. Hackett Publ. Co.
6. DUPKALA, R. (2005): Úvod do filozofie dejín. II. vydanie, Bardejov, Fotopress.
7. DUPKALA, R. (2013): Idea tolerancie - jej pôvod, význam a limity. In: *Zborník, Idea tolerancie I.*, (Eds. R. Dupkala-I. Dudinská-P.Halčín). Filozofická fakulta PU v Prešove.
8. DUPKALA, R.: (2015): Sloboda a tolerancia. In: *Zborník, Idea tolerancie II.*, (Eds. I. Dudinská-V. Dudinský), Prešov, Vydavateľstvo PU.
9. FARKAŠOVÁ, E. (2004): Filozofia pre nové tisícročie. In: *Filozofia ako problém*. (Ed. E. Višňovský), Bratislava, Kalligram.

¹⁰ Aspoň na okraj uvádzame, že slovenská filozofka a literátka - E. Farkašová, poukazuje na význam *rozhovoru*, ako dialogickej formy komunikácie, slovami: „iba v rozhovore dosahujeme tvarovanie svojich myšlienok, ich výmenu a interakciu s myšlienkami iných, v rozhovore máme šancu overovať si váhu vlastných argumentov a spoznávať váhu argumentov iných, rozhovorom sa môžeme posúvať aj do vlastných hlbších vrstiev, nastavovať si zrkadlo sebareflexie, ktoré by nejstvovalo bez prítomnosti iných“ (Farkašová, 2004, s. 229).

10. FISCHL, V. (2005): *Vy, soudci athénští*. Praha, Nakladatelství Paseka.
11. JANATA, J. (1999): *Agrese, tolerance a intolerance*. Praha, Vydala Grada Publishing, spol. s r. o.
12. KANT, I. (1996): *K večnému mieru*. Bratislava, Archa.
13. KYSLAN, P. (2010): *Kantovo učenie o svetoobčianskom práve a súčasnosť*. In: 7. kantovský vedecký zborník, (Eds. Ľ. Belás-E. Andreanský), FF PU v Prešove.
14. MANNHEIM, K. (1991): *Ideologie a utopie. Prednášky a eseje*. Bratislava, Archa.
15. PLATON, (1990): *Symposion*. In: *Platon, Dialógy zv. I.*, Bratislava, Tatran.
16. PLATON, (1990): *Filebos*. In: *Platon, Dialógy zv. III.*, Bratislava, Tatran.
17. SARTORI, G. (2005): *Pluralizmus, multikulturalizmus a prisťahovalci. Esej o multietnické spoločnosti*. Praha, Dokořán.
18. SIENKIEWICZ, H. (2006): *Quo Vadis?* Bratislava, Vydavateľstvo Petit Press.
19. SUMNER, W.G. (1995): *Naturalne sposoby postepowania w gromadzie*. Warszawa, PWN.
20. TOYNBEE, A, J. (1961): *Study of History. Vol. XII.*, Oxford University Press.
21. WEBER, M. (1983): *K metodológii sociálnych vied*. Bratislava, Pravda.
22. WITTGENSTEIN, L. (2003): *Tractatus logico-philosophicus*. Bratislava, Kalligram.



Mária Dupkalová

Prešovská univerzita v Prešove, Slovakia
E-mail: maria.dupkalova@gmail.com

K niektorým problémom výchovy k hodnotám v rodinnom prostredí / *On some problems of education towards to the values in family environment*

Abstract

The paper reflects the comparison of selected theoretical and terminological basis of research issues for values education in a family environment. The author pointed out the differentiation of selected approaches to an examination of that issue and also on selected typology. The conclusion emphasizes the importance of continuous and permanent upgrading of educational knowledge of values for parents.

Key words: values, typology of values, axiology, family.

Výchovné činitele sú vplyvy prostredia, ktoré obohacujú a formujú osobnosť, a ktoré pomáhajú formovať hodnotovú orientáciu človeka. Patria k nim činitele sociálneho prostredia (t.j. rodina, škola, učitelia, vychovávateľia, priatelia, ako aj ľudské výtvyry, ustálené zvyky a obyčaje a i.) a činitele materiálneho prostredia (príroda, výtvyry techniky, hračky a i.).

Výchovu môžeme vo všeobecnosti definovať ako cieľavedomú, komplexnú, plánovitú, sústavnú a tvorivú činnosť, ktorá je zameraná na rozvoj osobnosti v súlade s potrebami a požiadavkami spoločnosti. Pre výchovu je – okrem iného – charakteristická aj axiologická, hodnototvorná zložka, bez ktorej zámerná činnosť výchovného procesu nie je mysliteľná. Výchovný proces pritom predstavuje dynamický komplex mnohostranných a vzájomne sa podmieňujúcich a pôsobiacich činiteľov, ktoré v syntéze utvárajú celkovú výchovnú situáciu – edukáciu.

Rodinný svet je hodnotovo zaujímavý predovšetkým pre dieťa a z hľadiska dieťaťa, lebo iba vďaka dieťaťu a prostredníctvom neho nadobúda zmysel. Tento svet sám o sebe a len sám pre seba nemá ani zmysel, ani hodnotu. Svoju skutočnú hodnotu i zmysel nadobúda len vďaka dieťaťu a pre dieťa. „Výchova k hodnotám v rodine vychádza predovšetkým z hodnotovej orientácie rodičov.“ Poznať hod-

notovú orientáciu rodiny „...nie je vôbec ľahké, pretože sa dotýka najhlbších sfér ľudského prežívania a vzťahov“ (Krajčová, Pasternáková, 2009, s. 62). Avšak na to, aby sme aspoň z časti pochopili, čo tvorí hodnotovú orientáciu v rodinnom prostredí, musíme najprv pochopiť, čo hodnota vlastne je.

V tomto príspevku by sme chceli venovať zvýšenú pozornosť rodine, ktorú považujeme nielen za najvýznamnejšiu zložku sociálneho prostredia, ale aj za rozhodujúci činiteľ utvárania hodnotovej orientácie dieťaťa – jedinca (a to predovšetkým v etape sociabilizácie v rámci procesu socializácie), ktorý má nenahraditeľný význam a zmysel. Rodina, ako píše Kraus, je: „nositeľom primárnej socializácie...a jej cieľom je uviesť dieťa do príslušného kultúrneho prostredia“ (Kraus, B., Poláčková, V., 2001, s. 57)

Hodnota sa najčastejšie a najvšeobecnejšie vymedzuje ako to, čo má pre človeka význam. Nemecký filozof 19. storočia K. Marx svojho času ironicky poznamenal, že: „hodnota nemá na čele napísané, čím je“.

Pojem hodnota (angl. *value*; nem. *Wert*; franc. *valeur*; rus. *cennost'*.) pokiaľ ide o jeho podstatu, nie je v dostupnej interpretačnej literatúre definovaný jednoznačne a jednotne. Práve preto – aj keď nielen preto – je potrebné: „pripraviť ľudí nového tisícročia na problémy relativity hodnôt“ (Krajčová, Pasternáková, 2009, s. 51). Ak hovoríme o hodnotách, môžeme mať na mysli všetko to, čo nám prináša určité uspokojenie, čo uspokojuje naše záujmy a potreby, zároveň však môžeme hovoriť o hodnote aj ako o určitej kultúrnej kategórii, ktorá zodpovedá vyšším ideálom, normám a tendenciám, napr. mravným, sociálnym či estetickým (Pasternáková, 2013).

Napriek tomu, že vymedzenie pojmu hodnota je aj z hľadiska teórie definícií problematické, definíciu hodnoty, ktorú uvádza S. Kučerová považujeme za najvýstižnejšiu a najkomplexnejšiu, lebo hodnotou je podľa nej: „nielen to, čo je k životu nutné, potrebné i užitočné“, ale i to „čo si vážime, čo obdivujeme, čo ctíme, i to, čo milujeme, čo je nám drahé, milé, čo je blízke nášmu srdcu“. (Kučerová, 1996, s. 45). Na okraj sa žiada poznamenať, že S. Kučerová vo svojej publikácii *Úvod do pedagogickej antropologie a axiologie* ponúka interesantný prierez historického pohľadu vývoja hodnôt a ich teórii.

Podľa jednotlivých jestvuje viacero členení a typológií hodnôt. Na ilustráciu uvádzame členenie hodnôt a hodnotovej orientácie, ako ho spracoval poľský autor Kozielski (Porovnaj Sekera, 1994, s. 8):

1. Dionýzovské hodnoty

- Tieto hodnoty predstavujú konzumáciu, komfort, dobré živobytie. Jediníci tohto charakteru si zo sveta berú čo najviac, túžia po luxuse, radi vlastnia veci. V krajnom prípade vedie táto hierarchia hodnôt k egoizmu a príživníctvu. K tomuto typu ľudí môžeme zaradiť aj mnoho súčasníkov zameraných na spotrebu.

2. Herkulovské hodnoty
 - V tomto prípade prevažuje dominancia nad druhými, túžba po vláde, sláve, spoločenskom uznaní. Jedinci tohto typu chcú mať vládu a kontrolu nad inými jedincami, spoločenskými skupinami, nad prostredím.
3. Hodnoty apollónske
 - Tieto typy charakterizujú hodnoty ako tvorivosť, poznanie sveta, rozvoj vedy, umenia.
4. Hodnoty prométheovské
 - Jedinci začleňujúci sa do tejto kategórie sa vyznačujú túžbami a hodnotami ako boj za spravodlivosť, boj proti zlu, boj proti bolesti, či boj proti krutosti. Vysokou hodnotou pre nich je tiež skupinová spolupráca. Ľudia s týmito hodnotami sa nevyskytujú príliš často.
5. Hodnoty sokratovské
 - V tomto prípade ide o hodnoty ako poznanie seba a porozumenie sebe samému, pričom túžba po zdokonalení vlastnej osobnosti predstavuje najvyššie dobro. Stály rozvoj a sebvýchova, sebazdokonaľovanie, vytváranie rozvinutej vlastnej osobnosti je prameňom uspokojenia. Sokratovské hodnoty (ako poznať a zmeniť seba) úzko súvisia s apollónskymi hodnotami (ako poznať a meniť svet).

Ako sme už uviedli, existuje mnoho typológií, delení či kategorizácií hodnôt. V predložennom príspevku by sme chceli venovať osobitnú pozornosť deleniu hodnôt podľa S. Kučerovej, ktorá delí hodnoty na základe dimenzií, v ktorých človek prežíva seba i svet na:

1. Prírodné hodnoty, ktoré možno podľa jej kritérií deliť do dvoch skupín:
 - a) hodnoty vitálne, ktoré zodpovedajú potrebám telesnej existencie. Príroda ich v nás podnecuje, sú výrazom udržať a presadiť, zachovať a rozvinúť život organizmu. Sú to napr. prírodné podmienky života, zdravia, sviežosti, príjemnosti, telesného blaha.
 - b) sociálne hodnoty, ktoré sú prejavom vzťahu človeka k iným ľuďom a k sebe samému medzi nimi. Človek má potrebu asociácie, túži po družnosti, vzájomnosti, citovej odozve, chce milovať a byť milovaný. Má súčasne potreby egoistické, tendencie presadiť sa, uplatniť sa, byť uznaný, ocenený, mať prestíž.
2. Civilizačné hodnoty sú podmienkami aj výsledkom spoločenskej výroby, organizácie a ekonomiky. Civilizačné hodnoty, úžitok, komfort zbavujú človeka bezprostrednej závislosti na prírode, umožňujú mu utvárať materiálnu kultúru, svet utilitárnych významov.
3. Duchovné hodnoty sú ohniskom, okolo ktorého vyrastá vnútorná kultúra človeka a spoločnosti. Patrí sem: tvorivé sebauvedomenie, úsilie zachytiť zmysel vecí, plnosť života, uchopiť vzťah človeka k svetu a k životu vo svete pravdivých etických a estetických hodnôt, intelektuálny rozvoj, citové bohatstvo, vzdelanosť, duchovná tvorba. Duchovné hodnoty zodpovedajú potrebe

integrácie, vnútornej jednoty, jednoty všetkých rozmanitých a rôznorodých tendencií, potrebe uvedomelého poriadku života (Kučerová, 1996, s. 72 – 73).

Uvedené ilustrované členenia (ale nielen tie) môžu slúžiť ako návod výchovy smerujúcej k určitým konkrétnym hodnotám, ako návod pri utváraní a formovaní „správnej“ hodnotovej orientácie, ako návod na vstúpanie pozitívnych hodnôt a odstránenie tých negatívnych. To, ku ktorej časti vyššie uvedených typológií by mala rodina inklinovať však už závisí od individuality tej – ktorej rodiny, jej interakčných vzťahov, subjektívnych skúseností a v neposlednom rade aj od vnímania hodnôt z hľadiska ich relativity.

Je namieste zdôrazniť, že vo výchove, i keď sa na nej zúčastňuje mnoho činiteľov, má vždy najdôležitejšie postavenie a váhu rodina. Význam a váha rodinnej výchovy vyplýva z toho, že v období formovania hodnôt, hodnotovej orientácie, dieťa trávi v rodinnom prostredí najviac času a okrem toho „...*intenzita výchovných vplyvov, ktorým v tomto prostredí jedinec podlieha, je umocnená vzájomnými citovými a morálnymi vzťahmi členov rodiny.*“ (Bakoš, 1977, s. 267).

Ak rodinu definujeme ako systém, môžeme povedať, že rodina ako systém predstavuje *súbor častíc a vzťahov medzi nimi*. Každý rodinný systém, ako zdôrazňuje Irena Sobotková vo svojej monografii *Psychologie rodiny*, sa skladá z niekoľkých subsystémov, z ktorých najpodstatnejší je manželský – partnerský subsystém, ďalej subsystém rodič – dieťa a súrodenecký subsystém. Niet pochyb o tom, že celkový úspech rodiny v súvislosti s hodnotovou orientáciou závisí do značnej miery od schopnosti muža a ženy vypracovať si dobre fungujúci vzťah. Subsystém rodič – dieťa sa rodí pri vzniku tehotenstva a samotný príchod dieťaťa na svet prináša bohatú životnú skúsenosť. V poslednom z uvedených subsystémov – súrodeneckom sa dieťa učí hodnotám ako vzájomná podpora, spolupráca, kooperácia a pod. (Porovnaj Sobotková, 2001, s. 22 – 25).

Rodina svojím pôsobením vplýva na jedinca jednak priamo (rodičia a starší súrodenci ho v súvislosti s výchovou, vzdelávaním, opaterou, starostlivosťou o telesný i mravný vývin cielavedome a sústavne vychovávajú), a na strane druhej i nepriamo a to tým, že práve rodina utvára dieťaťu spoločenské prostredie, ktorého celková konkrétna atmosféra a obsah sa odráža v psychike človeka a formuje tým jeho vývin.

V rodinách, v ktorých pričinením rodičov panuje radostná pohoda, vyvierajúca zo vzájomnej lásky a úcty rodičov, v ktorej hlavným zmyslom rodinného života je starostlivosť o výchovu detí, kde rodičia slúžia deťom príkladom, postojom, humánnym vzťahom k iným ľuďom, hodnotami a celkovou kultúrou správania, je samotné rodinné prostredie významným výchovným činiteľom utvárajúcim hodnoty a hodnotovú orientáciu v zmysle vyššie spomínaných hodnôt.

Výchova zabezpečuje správny telesný a duševný rozvoj, všestrannú prípravu pre život. Avšak bez „...*konkrétneho výchovného programu* (ktorý by mal obsahovať prvky axiológie) a ...*bez systematickej práce rodičov niet nijakej záruky úspechov vo výchove*“ (Goga, 1999, s. 230). Štýl rodinnej výchovy, ktorá smeruje k určitým

hodnotám sa uskutočňuje prostredníctvom vzťahov. Tieto vzťahy predstavujú rôzne rozmanité stránky a jednou z nich je aj silná emocionálna viazanosť, ktorá je založená na príbuzenských vzťahoch.

Veľmi podnetnou charakteristikou rodiny je aj miera jej *otvorenosti* či *uzavretosti*. V uzavretejších rodinách sa môže niekto cítiť bezpečne, ale časom sa z takýchto rodín stávajú rodiny neschopné reagovať na primerané zmeny neumožňujúce rozvoj svojich členov. Otvorené systémy sú adaptabilnejšie, schopné prijímať nové skúsenosti meniť to, čo sa môže ukázať ako nefunkčné či nevhodné (Porovnaj Sobotková, 2001, s. 25).

Človek sa rodí „nehotový“, jeho jedinečné možnosti a schopnosti sa rozvíjajú vo vzťahu s inými – najmä dospelými – ľuďmi. Takto to funguje vo vzťahu dieťa – dospelý rodič. Výchovu potom môžeme považovať za zámerné a plánovité pôsobenie na jedinca s cieľom podporovať rozvoj jeho schopností, s dôrazom na osobné a morálne kvality toho, kto je vychovávaný.

V závere sa žiada akcentovať dôležitosť neustáleho a permanentného zvyšovania úrovne pedagogických (ale i psychologických) vedomostí rodičov a kľasť väčší dôraz na pôsobenie rodiny smerom k pozitívnemu formovaniu osobnosti jedinca.

POUŽITÁ LITERATÚRA:

1. BAKOŠ, L. a kol. 1977. *Teória výchovy*. Bratislava: SPN.
2. GOGA, M. 1999. *Tradičné hodnoty a výchova k rodine*. In: Poslanie výchovy v kontexte globálnych zmien. Bratislava: IUVENTA.
3. KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. 2001. *Človek, prostredí, výchova*. Brno: PAIDO, ISBN 80-7315-004-2.
4. KRAJČOVÁ, N., PASTERNÁKOVÁ, L. 2009. *Štýly výchovy v rodine v kontexte s hodnotovou orientáciou detí*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, ISBN 978-80-555-0003-4.
5. KUČEROVÁ, S. 1996. *Človek, hodnoty, výchova*. Prešov: MANACON.
6. KUČEROVÁ, S. 1992. *Úvod do pedagogickej antropologie a axiologie*. Brno: Masarykova univerzita.
7. PASTERNÁKOVÁ, L. 2013. *Vplyv výchovy v rodine na tvorbu hodnôt*. Vybrané kapitoly z teórie výchovy : recenzovaný zborník vedeckých prác. Prešov: FHPV PU, s. 94-100, ISBN 978-80-555-0941-9.
8. SEKERA, J. 1994. *Hodnotová orientace a mezilidské vztahy v pedagogických sboch*. Ostrava: REPRONIS.
9. SOBOTKOVÁ, I. 2001. *Psychologie rodiny*. Praha: PORTÁL, ISBN 80-7178-559-8.



Marta Gluchmanová

Presov, Slovakia
E-mail: marta.gluchmanova@tuke.sk

Vasil Gluchman

Presov, Slovakia
E-mail: gluchman@unipo.sk

Hermeneutické chápanie klasických filozofií v súčasnosti

Filozofický ústav Vietnamskej akadémie spoločenských vied (The Institute of Philosophy of the Vietnamese Academy of Social Sciences), Inštitút scholastickej filozofie a Katedra filozofie Fu Jen university (the Institute of Scholastic Philosophy and Department of Philosophy of Fu Jen University, Taiwan) a Rada pre výskum filozofie a hodnôt (Council for Research in Values and Philosophy, USA) po prvýkrát usporiadali spoločnú medzinárodnú konferenciu Hermeneutické chápanie klasickej filozofie v súčasnej dobe (*Hermeneutic Understanding of Classical Philosophies in Contemporary Times*), ktorá sa uskutočnila v dňoch 8.-9. júla 2015 v Da Nang City vo Vietname. Vytvorili tak priestor pre hlbavý dialóg a diskusiu učencov a mysliteľov z mnohých krajín, ako napríklad USA, Austrálie, Talianska, Slovenska, Filipín, Indie, Taiwanu, ale aj domácich účastníkov týkajúci sa vzťahu rozmanitých kultúrnych tradícií.

Príspevky medzinárodnej konferencie boli orientované v oblastiach ako západné a východné klasické filozofie ovplyvňujú súčasné myslenie; ako reagovať na dnešné problémy a výzvy, prostredníctvom interpretácie klasických filozofií; klasické filozofie a ich inovatívne interpretácie v súčasnom období a porovnávacie štúdie medzi západnými a východnými klasickými filozofiami.

Keynote speakers:

Tran Van Doan (Thajsko) vo svojej prezentácii *Radikálna hermeneutika a hľadanie autentického porozumenia* (*Radical hermeneutics and the search for authentic understanding*) konštatoval, že práve ľudské hľadanie autentického porozumenia dáva zrod radikálnej hermeneutike. Podľa neho v každom štáte sa rodí nová for-

ma porozumenia alebo nový horizont, spoločné sociálne zariadenia a prijímajú ho najmä tí, ktorí v takomto svete sa aktívne angažujú.

V príspevku *Pokus o obnovenie ľudskej prirodzenosti: štúdia o St. Bonaventure osvetlení v ľudskej duši* (*An attempt of restoration of human nature: a study on St. Bonaventure's illumination in the human soul*) Hu Yeping (USA) zašla do stredoveku, aby preskúmala niektoré filozofické vyjadrenia St. Bonaventureho pri hľadaní poznatkov na poskytnutie istého pochopenie niektorých otázok a navrhla spôsob riešenia súčasných problémov, ktorým dnes čelíme. Konštatovala, že St. Bonaventureho myslenie bolo pevné od samého začiatku čo sa týka celkovej orientácie a jej základných téz: ale nikdy sa neprestalo vyvíjať a rásť v bohatstve. Snažil sa poskytovať svoje vlastné filozofické a teologické argumentácie s cieľom nájsť správne odpovede na otázky vznesené jeho súčasníkmi.

Vasil Gluchman (Slovakia) vystúpil s prezentáciou *Kant a konzekvencializmus* (*Kant and Consequentialism*). xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

Pan Hsiao-huei (Thajsko) uzavrel sekciu keynote speakers príspevkom *Konfuciánska etika a spoločná etika pre ľudské bytosti: diskusia na základe prípadov, vo vzťahu k životu v Mencius* (*Confucian ethics and common ethics for human beings: discussion based on the cases in relation to life in Mencius*). Konštatoval, že Konfuciova etika má zásadové myslenie podobné ako v západnej filozofii. Autor uviedol, že iba s existenciou „človeka“, musí im čeliť s poctivosťou, rešpektom a skutočnými emóciami. To je pravý zmysel benevolencie, ktorá je charakteristickým prvkom ľudstva a odlišujúca vlastnosť človeka, a je tiež základným myslením Konfuciánskej etiky.

V rámci ďalšej časti konferencie boli sekcie rozdelené na anglickú a vietnamskú sekciu.

V anglickej sekcii odznel príspevok *Pokračovanie harmónie, ale nie podobnosti: odraz tradičnej čínskej filozofie* (*Pursuing harmony but not similarity: a reflection from traditional Chinese philosophy*), v ktorej Yu Huang Chieh (Taiwan) v oblasti metafyziky uviedol, tzv. harmónie v príslušnom pomere Jin a Jang. Pre verejné záležitosti, harmónia medzi ľuďmi je oveľa dôležitejšie ako časový rozvrh a miesto.

Príspevok *Konfucius a Edith Stein: Na uznávanie iného* (*Confucius and Edith Stein: On the recognition of the other*) bol úvahou o tom, ako sa obaja filozofi ponorili do problematiky vzťahov na seba a iných. Autor, Cabural, Mark Kevin S. (Filipíny), uviedol, že Konfucius, na jednej strane, potvrdil existenciálne povedomie ľudskej bytosti o druhom a rozširuje ho smerom k možnosti viesť morálny život. Na druhej strane, Steinov pojem empatie je analýzou vedomia, ktoré v konečnom dôsledku má za cieľ určiť iného.

Jenina G. Redrino (Filipíny) v príspevku *Etika v Shang Yang Realpolitik* (*Ethics in Shang Yang's Realpolitik*) zdôraznila, že vedomé reflexie ľudí sú v skutočnosti uložené vo svojich princípoch. Povinnosťou je, aby rozvíjali zvyk sebeodsuzovania ako okamžitú odozvu odmien a trestov.

Cieľom príspevku *Vlastníctvo nad konaniami a „moje“ (Ownership over actions and the “mine”)*, ktorý prezentovala Astrid Vicas (USA) bolo uskutočniť nasledujúce činnosti: 1. Pojem vlastníctvo aj nad samotnú akciu, alebo pocit, že konanie je „moje“, je relatívne nedávny vývoj v západnom myslení, datovaný najskôr do teologických diskusií trinásteho storočia, ktoré čerpal z interpretácií rímskych právnych pojmov. 2. Pojem „moje“ ako je aplikovaný na agregáty??? Je jedným z pojmov, ktoré sú podrobené budhistickému tréningu. Nemalo by to byť modifikovateľné vzdelávaním, ak by bol vstavaný do veľmi konceptuálneho chápanie toho, čo znamená konať. Tieto dva body zastávajú názor, aby čerpali z oboch textov, katolíckych aj budhistických tradícií.

Anthony Lawrence A. Borja (Filipíny), vo svojej prezentácii *Vládca, knieža, a proces štátnictva: konverzácie medzi Machiavellim, Xunzi, a Han (The ruler, the prince, and the process of statecraft: A conversation between Machiavelli, Xunzi, and Han Fei)* zdôrazňuje, že západné a východné štáty sú tiež zrejme od seba navzájom odlišné. Verí, že v súlade s marginálnymi porovnaniami medzi týmito troma filozofmi, je na čase, aby bol prijatý systematickejší prístup, v porovnávaní týchto troch filozofov. Jeho príspevok vykreslil široké porovnávacie a teoretické ťahy v snahe pochopiť proces štátnictva od konvergenencie perspektív týchto troch filozofov.

Wen Hsiang Chen (Thajsko) vo svojej prezentácii *O vedeckom bádání, rovnako ako láska a sloboda vo viere (On Scientific Inquiry as well as Love and Freedom in Faith)* predstavil tri časti, ktoré treba riešiť. Po prvé, aký je presný význam po vedeckom skúmaní, ktorý je potrebné brať do úvahy. Po druhé, tvrdil, že vedeckosť je špekulácia na základe zavádzajúcej vedeckej viere a nie pevnej vedeckej teórii. A nakoniec, zohľadnila sa pozícia a vzťah medzi láskou a slobodou odkrytých vo viere. Autor tvrdil, že Boh je láska sama osebe, ktorá musí umožniť ľuďom, aby sa vrátili k nemu so slobodnou vôľou. Tvrdili, že tento druh konverzačného procesu by mohol byť najväčším zázrakom v Božom stvorení.

Výtvarná výchova nie je vzdelávanie, ktoré iba inštruuje ľudí, ako vytvárať umelecké diela, v skutočnosti, ide o vzdelávanie, ktoré pomáha ľuďom pracovať v celkovom kontexte, alebo presnejšie, sám človek sa venuje ľudskej činnosti ako celku, ako Ho Chia Jui tvrdil vo svojom príspevku *Súčasný výklad týkajúci sa výtvarnej výchovy: Jacques Maritainova filozofia umenia (Contemporary interpretation concerning art education: Jacques Maritain's philosophy of art)*. Podľa autora výtvarná výchova nie je len odborná príprava umelcov, ale aj presná tvorba holistickej ľudskej bytosti. Neobmedzené samotné odborné vzdelávanie, výtvarné vzdelávanie tvorí dialóg s inými odborníkmi, ako je vzdelanie života, morálne vzdelávanie a iných oblastí. V čínskej tradičnej filozofii, ako napríklad Konfucianizmus, odborná príprava umelca a jeho sebakultivácia sú v každom prípade integrované. Tento postoj tiež podporuje chápanie výtvarného vzdelávania.

Roberto Catalano (Taliano), v príspevku *Filozofia ako duchovné cvičenia - kritické čítanie prístupu Pierre Hedota ku gréckej filozofii pre jej význam v dnešnom svete (Philosophy as spiritual exercises – a critical reading of Pierre Hedot's appro-*

ach to Greek philosophy for its relevance in today's world) uviedol, že stotožňuje sa s názorom predloženým francúzskym filozofom Pierraom Hadotom, ktorý pri pohľade na staroveké grécke a latinské filozofické tradície, zdôrazňuje centralitu klasického presvedčenie: „Musíme sa znovu naučiť, ako vidieť svet. „

Výučba Mohist na „univerzálnej starostlivosti“, je v skutočnosti upevnená v tradičnej čínskej cnosti lásky k rodičom. Paul Gallagher (Austrália) vo svojej prezentácii *Sprístupnenie prínosu do sveta: Mohist prístup ku globálnemu občianstvu (Bringing benefit to the world: a Mohist approach to global citizenship)* zdôraznil, že v Mo Zi ,s filozofii, univerzalizmus a láska k rodičom posilňujú svoje záväzky voči tým, ktorí sú v našej blízkosti, rovnako ako tie vonkajšie bezprostredných komunit, prístup k sociálnej etike, ktorá môže obohatiť naše úvahy o prepojení a napätí medzi miestnym a globálnym v 21. storočí.

Ying-Fen Su (Taiwan), v príspevku *Ďalší spôsob myslenia moderného skupinovo - vlastného vzťahu: rozmer humanistického uzdravenia „existenciálnej skúsenosti“ v Zhuangzi (Another way of thinking on the modern group-self relationship: the dimension of humanistic healing of “existential experience” in the Zhuangzi)* autor najprv diskutoval o dilemách moderného skupinovo - vlastného vzťahu. Cez filozofické poradenstvo je prezentovaný iný spôsob myslenia na moderný skupinovo-vlastný vzťah z hľadiska rozmerov humanistického uzdravenia „existenciálnej skúsenosti“ v Zhuangzi.

V Hegelovej filozofii práva teleologický prvok absolútna už nie je vnímaný ako zastrešujúci Stvoriteľ, ktorý riadi beh dejín v ľudskom živote. V rámci príspevku *Prvky slobody v práve: súčasný čítanie Hegela cez Axel Honnethovu teóriu uznania (The elements of freedom in right: A Contemporary reading of Hegel through Axel Honneth's theory of recognition)* autor Roland Theuas DS. Pada, sa sústredil na vysvetlenie Hegelových náročných textov prostredníctvom súčasného poňatia uznania zo strany tretej generácie kritických teoretikov, Axel Honneth.

V rámci vietnamskej sekcie odznali príspevky s tematikou týkajúcou sa problematiky orientálnej filozofie a jej významu v súčasnosti, psychoanalýzy hermeneutického pohľadu Simone De Beauvoir, environmentálnej etiky a utilitarizmu, histórie filozofickej hermeneutiky od Sleyermachera po Dilthey a Heideggera a podobne.

Vo vývoji spoločnosti filozofi sa snažia reagovať a odpovedať na mnohé dnešné zmeny v chápaní sveta a jeho pokroku. Inovatívne interpretácie klasikov, ktoré obsahujú múdrosť našich predkov sú aj v dnešných časoch užitočné a nápomocné pri riešení problematiky súčasnosti. Je dôležité, aby vedci skúmali význam klasickej filozofie pre súčasnosť a zároveň si vymieňali názory a chápania s cieľom poskytnúť lepšie smerovanie do budúcnosti.

Príspevok je súčasťou riešenia projektu VEGA 1/0629/15 *Ethics of Social Consequences in Context of Contemporary Ethical Theories*.



Łukasz Gomułka

Uniwersytet Opolski

O kondycji ludzkiej w świetle myśli Stanisława Lema. Rozważania w 10. Rocznicę śmierci pisarza / *The condition of the human mind in the light of Stanislaw Lem. Reflections on the 10th Anniversary of his death*

Abstract

In 2016 we celebrate the tenth anniversary of the death of Stanislaw Lem (1921-2006). Stanislaw Lem writer, physician, philosopher, critic and futurologist was translated into forty-one languages, he has left a rich legacy so that the average person it is difficult to comprehend. American writer Philip Kindred Dick was asked what he thought of writings Lema said that L.E.M. This is probably individual scientists behind the Iron Curtain, who works tirelessly assisted by the communist government folk to destroy the native American culture (Dick tried to convince even his version of the Federal Bureau of Investigation!). "Impossible" - says Dick - someone to speak so many different languages at the same time and moved in his books so distant subjects.

The reference point for this text is thought Lema lined his selected works of fiction and non-fiction. For this reason, the title refers to "the human condition in the light of the thought of Stanislaw Lem." But before we get to the main topic of discussion, to be closer understanding of the concept of fitness.

Key words: Stanisław Lem, philosophy, human mind.

1. WSTĘP

W roku 2016 obchodzimy dziesiątą rocznicę śmierci Stanisława Lema (1921-2006). Stanisław Lem pisarz, lekarz, filozof, krytyk i futurolog był tłumaczony na czterdzieści jeden języków, pozostawił po sobie tak bogaty dorobek, że przeciętnemu człowiekowi trudno go ogarnąć. Amerykański pisarz Philip Kindred Dick, zapytany, co sądzi o pisarstwie Lema odpowiedział, że L.E.M. to zapewne jednostka naukowców zza żelaznej kurtyny, która pracuje niestrudzenie wspomagana przez komunistyczną władzę ludową, aby zniszczyć rodzimą amerykańską kulturę (Dick próbował do swojej wersji przekonać nawet Federalne Biuro Śledcze!). „Niemożliwe” – powiada Dick – aby ktoś mówił tylo-

ma różnymi językami jednocześnie oraz poruszał w swoich książkach tak odległe tematy.

Punktem odniesienia dla tego tekstu jest myśl Lema wyłożona przez niego w wybranych pracach beletrystycznych i niebeletrystycznych¹. Z tego powodu w tytule jest mowa o „kondycji ludzkiej w świetle myśli Stanisława Lema”. Zanim przejdziemy jednak do głównego tematu rozważań, należy przybliżyć rozumienie pojęcia kondycji.

Kondycja (źródłowo łac. *condicio* = warunek) czegoś to tyle, co ogólny stan czegoś. W moim ujęciu analiza kondycji ludzkiej (resp. kondycji człowieka) to próba opisu tego, w jaki sposób człowiek istnieje w świecie, jakie cechy łączą go z otaczającym światem, a jakie z niego wyróżniają. Jest to także pytanie o to, co jest w człowieku stałe, a co zmienne; co w jego zachowaniu wynika z uwarunkowań wewnętrznych, a co z zewnętrznych. Jest to również próba odpowiedzi na pytanie o możliwości i ograniczenia aktywności ludzkiej, o to, jakie cele człowiek może sobie stawiać, a jakie osiągać.

W takim podejściu „kondycja” nie jest czymś jakościowo różnym od „istoty”, ewentualnie można powiedzieć, że takie ujęcie „kondycji”, jakie przyjmujemy, zawiera w sobie dociekania nie tylko nad „istotą” (nad tym, jakie coś – w tym przypadku człowiek – jest), ale także nad „istnieniem” (czyli nad tym, w jaki sposób to coś – w tym przypadku człowiek – funkcjonuje w świecie)². W tym tekście „kondycja” odnosi się również do uwarunkowań wytworów ludzkich tj. odnosi się do kultury i ukształtowanej w niej nauki oraz języka.

2. PRZEWODNIE MOTYWY MYŚLI STANISŁAWA LEMA

W ogólnym rozrachunku człowiek jest w ujęciu Stanisława Lema częścią świata przyrody i twórcą kultury. Ta ostatnia wyrasta z tej pierwszej, ale nie jest doń redukowalna. To przecięcie się w człowieku elementu przyrodniczego i kulturowego stanowić będzie punkt odniesienia dla pytań postawionych w tym tekście. Streścić je można ogólnie w jednym – w jaki sposób ma się do siebie człowiek jako byt przyrodniczy (uwarunkowany przyrodniczo), i człowiek jako twórca kultury (twórca czegoś, co odsuwa jego samego poza obręb bytu przyrodniczego)? Rozpatrywanie człowieka jako bytu przyrodniczego ma w myśli Lema charakter

1 Twórczości niebeletrystycznej nie można nazywać także „eseistyką”, jak to się często czyni, gdyż mamy w niej do czynienia także ze zbiorami esejów (np. „Bomba megabitowa”), ale dzieła takie jak np. „Summa Technologiae”, „Filozofia przypadku” czy „Fantastyka i futurologia” to są traktaty (rozbudowane rozprawy naukowe), a nie eseje.

2 Oczywiście możliwe są inne ujęcia „istoty”, „kondycji” oraz ich wzajemnego stosunku. Przykładowo Hannah Arendt twierdzi, że człowiek nie ma istoty (co, z mojego punktu widzenia jest bezsensowne, ponieważ, jeżeli „coś” jest „jakieś” choćby przez to, że „o tym” mówimy – wskazujemy to werbalnie – to „coś” ma właśnie jakąś istotę czy naturę). Z kolei przez „kondycję ludzką” Arendt rozumie „warunki, na jakich zostało człowiekowi dane życie na Ziemi” (Ż. Piątek, *Kondycja ludzka jako podstawa instrumentalnego stosunku człowieka do środowiska*, w „Diametros”, 2006, nr 9, s. 117). „Kondycja ludzka” nie jest także według tej autorki tożsama z „naturą ludzką”, co w zestawieniu ze stwierdzeniem, że człowiek nie ma natury wydaje się enigmatyczne.

kosmocentryczny, gdyż „cała historia ludzkości to jedno mgnienie sekundy na geologicznym zegarze”³.

Pojęcie kultury nastraja z kolei antropocentrycznie: „na antropogenetycznym poziomie decyzje strategiczne zapadają już nie w substancji dziedzicznej, lecz w systemie kulturowym. Kultura umożliwia to, co biologicznie niemożliwe: tworzenie strategii zarazem rewolucyjnych i odwracalnych, to jest dających się rewidować i przekształcać w tempie nieosiągalnym dla plazmy dziedzicznej”⁴. Kultura jest zatem czymś, co sprawia, że człowiek jest przyrodniczo niezupełny, że jest w stanie, do pewnego stopnia, sam siebie i swój los kształtować.

W „Fantastyce i futurologii” czytamy:

Wyraz kultura jest co najmniej dwuznaczny: co innego znaczy pojęcie kultury jako fenomenu wspólnego dla całej ludzkości – co innego oznacza formę w jakich fenomen ów się przejawia. Opór jaki człowiek okazuje wymaganiom własnej kultury, jest również kulturowy. Skutkiem antropogenezy było odjęcie człowiekowi dziedzicznych, zadanych ewolucyjnie z góry, form zachowania. Zatem paradoks człowieczeństwa polega na tym, że biologiczna niedookreśloność zmusza człowieka do stworzenia kultury: ta z kolei powstawszy, niezwłocznie zaczyna różnicować wartościująco ludzką biologię. Każda kultura urabia i uzupełnia człowieka (...). Kultura jednym funkcjom przydaje godności, innym ją odejmuje. W stanie faktycznym, kultura nie przyznaje się do własnych wynalazków. Te są dopiero odkrywane przez antropologię, która bada cały zbiór kultur ludzkich powstałych w dziejach. Komparatystyka kultur ukazuje zdumiewający rozrzut ocen, jakie istota ludzka sama sobie wystawiała, a spektrum orzeczeń kulturowych rozposciera się od takich, co objawiały znaczny liberalizm i aprobowaly człowieka naturalnego, aż po takie co wypierały się w człowieku prawie wszystkiego⁵.

W przypadku Lema mamy nieustannie do czynienia z konfrontacją kosmocentrycznego ujęcia człowieka z jego ujęciem antropocentrycznym, co uważamy za swoisty leitmotiv myśli Stanisława Lema.

Wspomniana konfrontacja w myśli Lema konkretyzuje się szczególnie na dwóch płaszczyznach rozważań. Pierwszą jest pytanie o grę przypadku w życiu ludzkim. Lem rozważa, na ile człowiek jest w stanie sam kontrolować swoją przyszłość, a na ile jest ona wyznaczona przez grę sił losowych. Gra sił losowych odgrywa w twórczości Lema ważną rolę, gdyż autor nadaje jej status głównej zasady metafizycznej konstytuującej wszechświat. Ten ostatni jest, według Lema, chaosem probabilistycznym. Aby wyjaśnić pojęcie chaosu probabilistycznego, należy najpierw wprowadzić pojęcie chaosu.

Z chaosem mamy do czynienia wówczas, gdy dla pewnego wypadku x w zbiorze wypadków A wszelkie możliwe wypadki mogą zajść w zbiorze wypadków B. Mamy wówczas do czynienia z niezależnością pomiędzy zbiorami wypadków

3 *Nieludzkie przyspieszenie. Rozmowa ze Stanisławem Lemem*, w: „Nowa Fantastyka”, 2001, nr 9, s. 65.

4 S. Lem, *Filozofia przypadku*, t. II, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1988, s. 20.

5 *Ibidem*, s. 499-500.

A i B oraz pomiędzy wypadkami ze zbiorów A i B. Zbiory te są zatem rozłączne, a ponadto niezależne. Chaos probabilistyczny tym różni się od chaosu, że istnieją pewne statystyczne zależności pomiędzy wypadkami ze wspomnianych zbiorów. Chaos probabilistyczny jest zatem takim stanem, w którym spełniona jest zależność taka, iż x w zbiorze A ogranicza zbiór wypadków zbioru B w ten sposób, że po wypadku x w A mogą zajść wypadki y lub z w zbiorze B, przy czym wypadek y zachodzi (n) razy na 100 po wypadku x w zbiorze A, natomiast wypadek z zachodzi $(100-n)$ razy. W tym wypadku mamy więc do czynienia ze związkami względnie deterministycznymi⁶.

Jeżeli wszechświat jest chaosem probabilistycznym, to jest nim także rzeczywistość, w której ludzkie poznanie jest ulokowane (ze względu na inkluzję rzeczywistości we wszechświecie). Dlatego losowość i przypadek przejawiają się nieustannie na poziomie naszego codziennego życia, przeplatając się z tworzonymi przez nas świadomie planami naszych przyszłych zachowań i naszymi wizjami przyszłości. Doskonale ilustruje to historia z życia rodziny Lemów, dotycząca ojca Stanisława: „[w] 1915 roku [...] mój ojciec jako lekarz armii Austro-Węgier dostał się do rosyjskiej niewoli. [...] co najmniej raz jako oficer, a więc „wróg klasowy”, miał zostać na miejscu rozstrzelany.

Z życiem uszedł tylko dlatego, że kiedy prowadzono go na egzekucję rozpoznał go idący chodnikiem ukraińskiego miasteczka żydowski fryzjer ze Lwowa. Fryzjer osobiście golił komendanta miasta, a zatem mógł się wstawić za ojcem. Tylko dlatego mego ojca – który jeszcze nim nie był – wypuszczono na wolność i mógł powrócić do Lwowa, do narzeczonej. [...] Przypadek stanowi uosobienie losu – gdyby fryzjer znalazł się w uliczce o minutę później dla mego ojca nie byłoby już ratunku”⁷.

W myśli Lema wpływowi przypadku podlegają nie tylko losy poszczególnych ludzi, czy nawet całej ludzkości, lecz istnienie wszelkich populacji istot żywych⁸, a także istnienie samego Wszechświata jako takiego: „Mezony, te cząsteczki elementarne, naruszają czasem prawa zachowania, lecz czynią to tak niesłychanie szybko, że go nie naruszają prawie. To, co zakazane prawami fizyki, czynią błyskawicznie, jak gdyby nigdy nic, i zaraz potem znowu poddają się tym prawom [...] a co, jeśliby Kosmos w skali największej zrobił to samo? [...] Powstał tedy, jakkolwiek powstać nie mógł, bo nie miał z czego. Kosmos jest zabronioną fluktuacją”⁹.

6 S. Lem, *Summa technologiae*, Wydawnictwo Lubelskie, Lublin 1984, s. 136. Lem odróżnia trzy stopnie chaosu: (1) chaos prosty nazwany po prostu chaosem, (2) chaos deterministyczny oraz (3) chaos probabilistyczny. Każdy stopień posiada definicję formalną. Ich omówienie wraz ze związkami, jakie pomiędzy nimi występują ma miejsce w rozdziale pierwszym.

7 S. Lem, *Przypadek i ład*, <http://solaris.lem.pl/home/biografia/przypadek-i-lad> (dostęp 05.02.2016).

8 Przykładowo „[k]ataklizm jurajski, który zdetronizował gady, nie był bynajmniej jedynym w dziejach Ziemi. Grubo wcześniejszy, permski, mocą genocydu wytracił około dziewięćdziesięciu procent wszystkiego, co żyło niemal ćwierć miliarda lat temu na Ziemi i w jej oceanach” (S. Lem, *Statystyka cywilizacji kosmicznych*, „Okamgnienie”, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2000, s. 49).

9 S. Lem, *Podróż osiemnasta*, „Suplement”, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1976, s. 8.

Drugą płaszczyzną konkretyzacji i konfrontacji kosmocentryzm – antropocentryzm jest przeciwstawienie sobie rozumu (racjonalności) oraz instynktów i emocji (irracjonalizmu). Lema interesuje to, na ile człowiek jest w stanie okiełznać bestię, którą w sobie kryje, a która jest pochodną konstytuującego go pierwiastka przyrodniczego, i kierować się wyłącznie chłodnym rozumem w rozwiązywaniu trudności, które stawia przed nami życie. We wczesnych pracach takich, jak np. „Astronauci” czy „Dialogi”, autor wydaje się hołdować myśli oświeceniowej – światło rozumu wsparte rozwojem technologii ma doprowadzić do racjonalnej przebudowy świata, a nawet samego człowieka. Lem występuje w tym miejscu jako „wybitny ideolog scjentyistycznej technokracji” – jak ujął to Leszek Kołakowski¹⁰.

W późniejszych pracach, których beletrystyczną kulminację stanowi „Fiasko”, Lem oddala się od swojego wczesnego optymistycznego stanowiska i poddaje w wątpliwość teorię czysto racjonalnych pobudek zachowań ludzkich i związane z tą teorią przekonanie o pełnej kontroli zachowania człowieka i jego otoczenia. Szczególnie dużo miejsca poświęca analizie przeszkód poznawczych i komunikacyjnych, które istnieją pomiędzy światem (jako przedmiotem poznawanym), a ludźmi (rozumianymi jako podmioty poznające). Lem przyznaje się do empiryzmu w kwestii źródeł poznania (stąd podtytuł „Filozofii przypadku”: „Literatura w świetle empirii”), zafascynowany jest także naukowymi metodami badawczymi (głównie fizyką, cybernetyką i teorią informacji) i to one stanowią dla niego metodologiczny wzorzec poznania. „Wszystkie nirwany, koany buddyzmu Zen, transmogryfikacje i transfiguracje są dla mnie niczym w porównaniu z dziwami natury, które objawia nam empiria [...] Empiria jest czymś w rodzaju potężnej wyrzutni w przestrzeń realną. Mam głębokie przeświadczenie, że wiedza dostarczana nam przez empirię nie jest wiedzą pozorną [...] Jeśli hipoteza przynosi instrumentalne potwierdzenia w postaci rezultatów materialnych, które można dotknąć, które mogą coś stworzyć, które mogą kogoś uleczyć, to nie ma potężniejszego sprawdzianu jej prawdziwości”¹¹.

3. LEM O NAUKACH PRZYRODNICZYCH

Lem stwierdził: „Czy ktoś jest wierzący czy nie, byle był obiektywny, wie, że placet (do rozwoju cywilizacyjnego) dała w gruncie rzeczy doktryna chrześcijańska w oparciu o biblijny nakaz: „czyńcie sobie ziemię poddaną”. W innym miejscu „muzy tabuizacji były silniejsze i postęp technologiczny już rozpoczęty, utykał – na przykład w Chinach. W Europie natomiast nabrał wielkiego rozpędu. Powiedziałbym paradoksalnie, a może i nie paradoksalnie, że zbyt wielkiego (...)”¹².

Lem niejednokrotnie w kontekście rozwoju cywilizacyjnego odwołuje się do cytatu ze Starego Testamentu. W rozmowie z Markiem Oramusem pisarz powiedział: „(...) cywilizacja śródziemnomorska była zorientowana scjentyistycznie, a wszystkie inne nie. Japończycy nie stworzyli żadnej fizyki, ani buddyzm,

10 L. Kołakowski, *Informacja i utopia*, w: *Pochwała niekonsekwencji. Pisma rozproszone z lat 1955-1968*, t. III, Niezależna Oficyna Wydawnicza Nowa, Londyn 1989, s. 44.

11 S. Bereś, *Rozmowy ze Stanisławem Lemem*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1987, s. 338.

12 M. Oramus, *Bogowie Lema*, Wydawnictwo Kurpisz, Warszawa 2006, s. 115.

ani szintoizm. To się wzięło prawdopodobnie z przesłania starotestamentowego: „Ziemia jest dla was, wam poddana, wszystkie gatunki są dla was, *crescite et multiplicamini*, i to zostało wykonane aż zanadto dobrze w stosunku do założeń. Tak jest, zgadzam się, pożywkę dla rozwoju nauk dało chrześcijaństwo, otwierając przestrzeń dozwolonych poszukiwań”¹³.

Stanowisko wobec kwestii związanych z rozumieniem przyrodoznawstwa Stanisław Lem przedstawił m.in. w powieści „Solaris”, gdzie ludzie penetrują kosmos w poszukiwaniu istot rozumnych i innych form życia. W jednym z zakątków kosmosu napotyka planetę, którą nazywają „Solaris”. Planetę tę prawie w całości pokrywa plazmowaty „ocean”, który posiada określone właściwości fizyczne i chemiczne. Ziemską ekspedycja zakłada placówkę na planecie w celu dalszych badań oceanu. Interakcje z oceanem podzielić można na bierny opis zmian zachodzących w nim samoistnie oraz zmiany zachodzące w oceanie pod wpływem bodźców kierowanych na powierzchnię oceanu przez ludzi.

Szczegółnej obserwacji podlega powierzchnia oceanu, na której powstają różnorodne formy przypominające obiekty naturalne takie, jak góry, ale także jakby zmaterializowane myśli ludzi, którzy ocean obserwują (np. twarze ludzkie). Obserwacji podlega także zachowanie całej planety w przestrzeni kosmicznej, gdyż ruch oceanu wydaje się mieć na nią wpływ.

Ocean „Solaris” jest bytem wykazującym pewne niezmiennie cechy. Istotą książki Lema jest jednak pokazanie drugiej strony procesu interakcji Solaris versus ludzie (nieznana przyroda vs. Umysł człowieka), a mianowicie społeczność ludzi, mimo iż obserwuje to samo, to wytwarza odmienne opisy tego co jest obserwowane, a także – co być może jest istotniejsze – tworzy, także odmienne hipotezy i teorie tego czym „Solaris” w istocie jest.

Jak ujął to Jerzy Jarzębski „można dokonywać fenomenalistycznego opisu jego osobliwych form powierzchniowych i ich „zachowań”, można też dociekać, czy nie ma on psychiki i traktować go jak „osobę”, dywagować o nim w kategoriach moralnych, teologicznych, estetycznych itd”¹⁴.

Co jest zatem źródłem tej różnorodności interpretacji, skoro wszyscy widzą praktycznie to samo? Owym „generatorem różnorodności” – jak ujął to Jerzy Jarzębski – jest ludzka kultura. „Obiekt opisu nie gwarantuje [...] w najmniejszej mierze uzgodnienia i koherencji poszczególnych punktów widzenia. Zaproponujmy ziemski garnitur, kapelusz, płaszcz i buty nieznanemu z wyglądu kosmicie: może to i owo na siebie wciśnie, ale zapewne cały paradygmat ludzkiego ubioru będzie się kłócić z jego fizycznością”¹⁵.

Nauka jest w ujęciu Lema rozwinięciem pewnej pierwotnej relacji pomiędzy obiektem poznawany i poznającym. Rozwinięcie to polega na ubraniu naszego

13 *Ibidem*, s. 116.

14 J. Jarzębski, *Intertekstualność a poznanie u Lema*, „Teksty Drugie: teoria literatury, krytyka, interpretacja”, 1992, nr 3 (15), s. 62.

15 *Ibidem*.

naturalnego nastawienia do świata w systematyczność i krytycyzm (co ogólnie nazwać można racjonalizacją poznania).

Według autora „Solaris” jeżeli hipotezy naukowe pociągają za sobą instrumentalne potwierdzenia, w postaci określonych rezultatów (regularności) takich jak stwarzanie pewnych namacalnych stanów rzeczy (np. uleczenie kogoś), to to jest ostatecznym sprawdzianem ich prawdziwości. Innymi słowy, możemy próbować leczyć choroby np. postukując kijem w drzewo, też będzie to jakiś typ aktywności poznawczej, interakcja podmiotu poznającego i poznawanego, jednak w poznaniu takim nie będzie dążenia do prawdy, ale raczej charakterystyczne będzie tu pewne odwrócenie się podmiotu poznającego od świata poznawanego; ucieczka w wyobrażenia, nie redukujące się w jakiś sposób do świata.

W konsekwencji chory umrze, cierpiąc, podczas gdy my pozostaniemy w świecie swych urojeń. Zatem prawda jest dla Lema cenną wartością, gdyż poznanie świata takim jakim on jest może pomóc usunąć z tego świata przynajmniej jakąś część cierpienia, któremu poddani są ludzie jako istoty czujące. „Inteligencja ludzka powstała po to, ażebyśmy mogli poznawać Prawdę”¹⁶, czego konsekwencją powinno być to, że nie powinny nas interesować te własności świata, których on nie posiada, lecz właśnie te które on posiada¹⁷.

Teorie naukowe nie są czymś co podlega wg Lema wyłącznie Popperowskiej zasadzie falsyfikacji. Nie są zobiektywizowane i racjonalne. Raczej ich stan przypomina wynik uzgodnień czy dyskusji wewnątrz określonej społeczności (Kuhn) czy kolektywu myślowego (Fleck).

Wiedza naukowa jest zatem w ujęciu Lema uwikłana „w presupozycje, społeczne konteksty, całościowe „paradygmaty” i „matryce dyscyplinarne” [...], które nie pozwalają oceniać jej jedynie z punktu widzenia poznawczej czy pragmatycznej skuteczności, ale w obliczu całokształtu zapisanych w niej poglądów na świat”¹⁸. Teoria naukowa jest zatem według Lema nie jakimś istotowym opisem obiektywnych struktur, ale jest opisem czegoś poza człowiekiem, z tym że opis ten naznaczony jest „grzechem pierworodnym człowieka”, jego kondycją i generalnie uwarunkowaniami jego twórców¹⁹. „Ludzki, indywidualny i społeczny, dramat poznania rozgrywa się [...] w sferze przez Poppera zwanej „drugim światem”, w świecie zdań typu: „Ja wiem, że...”, „Sądzę, że...”, „Wierzę, iż...”, nie zaś w bezosobowym „świecie trzecim” czystej nauki, której twierdzeń nikt osobiście nie firmuje”²⁰.

3.1. LEM O EPISTEMOLOGII

Należy zauważyć, że opis technologii, jaki znajdujemy u Lema jest pewną konstrukcją człowieka, w której pewne jej elementy pochodzą z rzeczywistości (mo-

16 S. Lem, *Bomba megabitowa*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1999, s. 71.

17 S. Bereś, *Tako rzeczce...Lem*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2001, s. 129.

18 J. Jarzębski, *Intertekstualność a poznanie u Lema*, s. 65.

19 *Ibidem*.

20 *Ibidem*.

del standardowy, opis ciał niebieskich), inne zaś z wyobraźni autora (np. inżynieria sideralna, opis ciał niebieskich, cywilizacja Kwintan w powieści „Fiasko”).

„Fiasko” samo w sobie jest w istocie traktatem poświęconym teorii poznania. W odróżnieniu od wszystkich znanych mi teorii poznania (w tym także pozytywistów i neopoztywistów), epistemologia, którą przedstawia Lem, jest oparta na współczesnej fizyce (model standardowy). W ujęciu Lema futurologia, technologia i nauki przyrodnicze są pewną całością, która pozwala nam nie tylko zrozumieć, jak działa świat, ale wręcz stwarzać go. Przykładowo, kiedy przychodzimy na świat, medycyna pomaga nam oraz naszej matce rodzicielce przeżyć (zarówno w okresie przed porodowym, jak i w czasie ciąży, jak i podczas porodu i w czasie połogu). Dorastając także wspomagamy się odpowiednimi lekami. Nawet podczas ostatniej fazy naszego życia oraz w momencie śmierci medycyna odgrywa nie bagatelną rolę. Stwarzanie świata polega właśnie – odnosząc się wyłącznie do poruszonego tu aspektu – na tym, że jesteśmy w stanie przeżyć tam, gdzie bez medycyny byłibyśmy po prostu martwi.

Lem stara się w ten sposób powiedzieć, że pragmatyczne konsekwencje tej teorii są poważne. Mogą nawet zgładzić świat, np. w przypadku kryzysu nuklearnego, czy epidemii jakiejś nieznanej choroby wytworzonej przez nas (np. broni biologicznej w postaci nowego zabójczego wirusa).

Powieść „Fiasko” posiada dualną strukturę. Jej pierwsza część jest swego rodzaju fenomenologią Pirxa i przypomina w konstrukcji „Solaris”. Jest to opis nieznanej i dziwnej rzeczywistości, oczami człowieka weń wtłoczonego, ale jednocześnie narrację przepełniają przebłyski z przeszłości, wydobyte z pamięci wspomnienia dawnych chwil. Lem w ten sposób kreśli różne konstrukcje i obrazy psychologiczne ludzi. Człowiek jawi się, jako byt ukształtowany przez przeszłe wydarzenia, ale jednocześnie otwarty na interakcje z nową nieznaną rzeczywistością.

Z kolei druga część „przygodowa” powieści przypomina „Eden”, rozważanych jest w niej wiele teoretycznych analiz i hipotez dotyczących rozwoju technologii i cywilizacji. Jednocześnie zawiera ona opis kontaktu z obcymi. Wydaje się przebijając w niej pewna teza, taka iż pewien typ świadomości kolektywnej (społecznej) z pewnego poziomu rozwoju społeczeństwa, którego ona jest odbiciem jest sprzęgnięty z rozwojem technologicznym tej cywilizacji. Po przekroczeniu pewnych określonych progów pojawiają się nowe możliwości poznawcze i technologiczne (tak jak np. przy przejściu od wykorzystania energii atomowej do wykorzystania energii kwantowej).

Stanisław Lem nie bez powodu zatytułował swoją powieść „Fiasko”. Powieść ta ilustruje „przedsięwzięcie zakończone niepowodzeniem” przynajmniej na trzech poziomach. Po pierwsze fiaskiem kończy się od początku do końca próba kontaktu Ziemiaków z Kwintanami. Są to skrajnie różne cywilizacje bazujące na niezrozumiałych dla siebie technologiach. Ziemianie od początku „narzucają się” Kwintanom, którzy, jak wydaje się, nie są zainteresowani kontaktem, następnie zaś de facto wypowiadają tym ostatnim wojnę, sięgając zniszczenie i ingerując w sposób skrajny w „obiekt badany”, podobnie jak Gibarian w powieści „Solaris”.

Istotniejszy jednak – dla celu tego tekstu – jest drugi poziom narracji Lema, a mianowicie fiaskiem musi zakończyć się próba wyobrażenia sobie, jak obca cywilizacja wraz z jej technologią może w ogóle wyglądać. To jest główny powód, dla którego Lem całą strukturę „Fiaska” konstruuje bazując na niedopowiedzeniach i krótkich, przypadkowych wzmiankach (podobnie Lem postępuje w „Powrocie z gwiazd”, kiedy opisuje ewolucję matematyki). Wreszcie po trzecie, sama próba wyobrażenia sobie, jak będzie wyglądać ludzka technologia w przyszłości, także jest skazana na niepowodzenie. Tym samym całe przedsięwzięcie epistemologiczne, nieważne w jakim wariacie budowlano-celowym, musi zakończyć się fiaskiem. Rozważmy teraz szerzej dwa ostatnie ujęcia wspomniane powyżej fiaska.

Jedną z głównych konsekwencji, jaka przebija według mnie z „Fiasko” to stwierdzenie, że człowiek nie jest w stanie sobie wyobrazić, jak obca cywilizacja może wyglądać. Innymi słowy wiedza człowieka, jego poznanie, nie może przekroczyć pewnego tu i teraz. Jesteśmy uwięzieni w ramach teraźniejszości i łudzimy się tym, że spoglądając w przeszłość zobaczymy, tak samo jasno przyszłość. Zacytować można to słowami Lema: „Nauka w powiciu, jak ziemską w dziewiętnastym wieku, może uznawać swoje postępy za bliskie kresu. Nauka dojrzała, choć nie zna przyszłych odkryć, wie, że rosną w postępie wykładniczym i w parę lat zdobywa się wtedy znacznie więcej wiadomości niż uprzednio w tysiącletniach”²¹.

Technologia jest tym, co wyznacza niejako granice naszej percepcji, a tym samym granice naszej wyobraźni i naszych konstrukcji myślowych. Gdy spoglądamy w przeszłość, jest nam łatwo dostrzec przejście od pergaminu do maszyn drukarskich, czy od pługą ciągniętego przez konia do traktora. To włącza nas w iluzję, którą łatwo zburzyć. Bo kto w roku 1990 wiedział jak będzie wyglądać internet i rozwój komputerów dziś? Co jakiś czas pojawiają się oczywiście przebliski w rodzaju słynnych i proroczych słów XIII-wiecznego filozofa Rogera Bacona:

Możliwe jest, że powstaną wielkie statki morskie, którymi będzie kierować jeden człowiek, a będą one poruszać się szybciej niż nasze, pełne wiosłarzy. Możliwe jest, że powstanie pojazd, który poruszać się będzie z niewiarygodną prędkością, a ruchu nie będzie mu nadawać żadne żywe stworzenie... Możliwe jest, że zbudowane zostanie urządzenie do latania, tak iż siedzący w jego wnętrzu człowiek pokręceniem korby spowoduje bicie sztucznych skrzydeł na kształt lotu ptaka... Możliwe jest tak samo zbudowanie urządzenia, przy pomocy którego jeden człowiek będzie mógł przyciągnąć do siebie tysiąc innych, mimo ich oporu, albo inne przedmioty, które można przesuwac... Możliwe jest też, że powstaną urządzenia, dzięki którym, bez zagrożenia ciała człowiek będzie mógł stąpać po dnie morza lub rzeki... Nieprzeliczone mnóstwo innych rzeczy można będzie wykonać, jak na przykład mosty nad rzekami bez filarów, maszyny i niewidziane dotąd urządzenia²².

21 S. Lem, *Fiasko*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1987, s. 204.

22 Sprague De Camp L., *Wielcy i mali twórcy cywilizacji*, tłum. B. Orłowski, Wiedza Powszechna, Warszawa 1968, s. 25.

My, czytając słowa Bacona, od razu stawiamy sobie przed oczami konkretne przedmioty i wynalazki, które próbował sobie wyobrazić filozof, ale on, pisząc powyższe słowa nie był w stanie ich sobie wyobrazić.

Aby lepiej zrozumieć to „poznawcze fiasko”, należy rozpatrzyć samą próbę wyobrażenia sobie, jak będzie w przyszłości wyglądać ludzka technologia. Przyjrzyjmy się jednemu fragmentowi:

Obszerne wnętrze uderzyło go nieporządkiem. Wśród stosów taśm, płyt, papierosów, atlasów wznosiło się wielkie biurko, wygięte blatem w półpierścień, z obrotowym siedzeniem w środku, za nim na ścianie prostokątna czerń z błędzącymi świetlikami iskier. Po obu stronach tej rozmrowionej tablicy wisiały na podświetlaczach wielkie fotografie mgławic spiralnych, a dalej wypuklały się pionowe, słupkiaste cylindry, częściowo pootwierane, pełne przegródek z dyskami procesorów. W lewym kącie olbrzymiał skośnie czworogranny aparat z podczepionym krzeselkiem, wbity wylotem w strop, a ze szczeliny pod binokularami drobnymi skokami spływała taśma z jakimś wykresem, gromadząca się już zwojami na podłodze. Okrywał ją stary perski dywan z zatartym hieroglificznym wzorem²³.

Oto w odległej przyszłości na statku kosmicznym mknącym z prędkością podświetlną znajdujemy: taśmy (nie używane od końca lat osiemdziesiątych XX wieku), płyty (praktycznie używane dziś przez koneserów), siedzenie obrotowe, fotografie wiszące na podświetleniach (jak w latach osiemdziesiątych XX wieku) oraz taśmę na podłodze gromadzącą się zwojami. Widać wyraźnie tutaj, że świadomość, percepcja rzeczywistości końca lat osiemdziesiątych, jej technologiczne możliwości, zostały przez Lema wykorzystane do krańców możliwości, a jednak to dziś, trąci myszką, co napisał on wówczas.

Zatem epistemologia wydaje się być trwale uzależniona w tym sensie od technologicznego położenia człowieka w tym sensie, że musi brać pod uwagę technologiczny rozwój przy konstrukcji swoich teorii. Inteligencja i technologia wydają się być nieodzownie sprzęgnięte ze sobą. Jednak dopiero epoka „osobliwości technologicznej”, czyli ostatnie dwie, trzy dekady ogromnej akceleracji, gdy widzimy, jak rozwój ten nabrał tempa, odsłania w pełni przed nami tę perspektywę. Lem zaś był jednym z pierwszych jej proroków.

3.2. DOXA I EPISTEME – KONSEKWENCJE DLA FILOZOFII CZŁOWIEKA

Epistemolodzy zwykli są za Arystotelesem rozróżniać dwa rodzaje wiedzy tj. *doxa* i *episteme*. Ten pierwszy rodzaj jest wiedzą pozorną, mniemaniem, podczas gdy drugi jest wiedzą prawdziwą i uzasadnioną, wiedzą racjonalną, konieczną i pewną. Poczynione analizy prowadzą nas jednak z konieczności do wniosku, że koncepcja wiedzy prawdziwej i uzasadnionej jest mitem. To, z czym mamy do czynienia zarówno w poznaniu codziennym, jak i naukowym to *doxa*, czyli mniemanie. Jak zauważył Józef Życiński sama nazwa „epistemologia” oznaczała

²³ S. Lem, *Fiasko*, s. 128.

źródłowo teorię wiedzy w sensie *episteme*²⁴. Jednak „w świetle wielu szczegółowych zagadnień nowej nauki okazało się, że ogólne zasady wypracowane przez Arystotelesa są zbyt ogólne”²⁵. Chociaż w każdej epoce można wskazać myślicieli, którzy wskazywali na rolę wiedzy w sensie *doxa* (np. sofisci w starożytności), to „dopiero odkrycia naszego stulecia oraz hipotetyzm Popperowski zdecydowały o zarzuceniu Arystotelesowskiej wiary w niekwestionowalną *episteme*”²⁶. A zatem „*doxa* jest rzeczywistością naszej wiedzy”²⁷.

Tym, co łączy epistemologię z filozofią człowieka, jest koncepcja podmiotu poznającego. W zasadzie rzecz należy, że epistemolog spogląda na człowieka jako na podmiot poznający, zaś antropolog zastanawia się nad kondycją człowieka jako takiego. Co natomiast wnosi do ujęcia antropologicznego rozważane wyżej ujęcie epistemologiczne? Otóż, osobliwość bytowa człowieka jawi się w tym kontekście niezbyt optymistycznie. Bowiemy z jednej strony człowiek jest wrzucony w świat, który sam w sobie jest zagadką, z drugiej zaś strony władze poznawcze człowieka są tym, co łączy go z rzeczywistością fizyczną, ale i z innymi ludźmi. A władze te, jak się okazało w toku analizy, są słabe i zwodnicze. W ten sposób dochodzimy do sceptycyzmu i to zarówno w kwestii tego, czy możemy coś poznać, jak i w kwestii tego, czy możemy cokolwiek wiedzieć na temat tego, czy możemy coś poznać²⁸.

Możemy coś wiedzieć (czego dowodził nam przytoczony wcześniej przykład komputera kwantowego), ale raczej w aspekcie pragmatycznym, a nie teoretycznym. Innymi słowy, teoria jest tym, co oddala nas od świata, a człowieka od człowieka.

Z punktu widzenia antropologii filozoficznej powinniśmy zwrócić się w kierunku Pascalowskiej „władzy serca”, która jest swoistą intuicją (czyli czymś podobnym do poznania Parmenidesowskiego) pozwalającą nam uchwycić ludzkie poczucie pojęte ogólnie. Mówiąc prosto to, intuicja pozwala nam poczuć co to znaczy być człowiekiem. Żeby jednak tego dokonać musimy odrzucić pozór wiedzy, czyli niejako otworzyć się na drugiego człowieka.

Pascal wskazuje także, obok drogi serca, na rolę wyobraźni, którą to przeciwstawia rozumowi stwierdzając, iż „rozum nie pokona wyobraźni, gdyż wyobraźnia wyważa nieraz rozum z jego osi”²⁹. Wyobraźnia zaś jest taką władzą, która pozwala uzupełniać obraz świata częściowo odtworzony przez człowieka, zatem jest ona w jakimś mierze probierzem fałszu. Tym samym należy stwierdzić, że prawda i fałsz są w człowieku pomieszane, a jeżeli jest tak z prawdą i fałszem, to musi tym samym być trudno człowiekowi odróżnić dobro od zła.

24 J. Życiński, *Granice racjonalności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1993, s. 46.

25 *Ibidem*

26 *Ibidem*, s. 54.

27 J. Woleński, *Epistemologia t. II. Wiedza i Poznanie*, Wydawnictwo „Aureus”, Kraków 2001, s. 45.

28 R. Chisholm, *Teoria poznania*, tłum. R. Ziemińska, Instytut Wydawniczy „Daimonion”, Lublin 1994, s. 12.

29 B. Pascal, *Myśli*, tłum. Tadeusz Boy-Żeleński, Wydawnictwo „PAX”, Warszawa 1962, s. 69.

4. LEM O RODZAJACH JĘZYKÓW

W ujęciu Lema podstawową jednostką semiotyczną jest alfabet, czyli uporządkowany zbiór znaków. Alfabet jednak nie niesie w sobie żadnej informacji, jest on niejako statyczny w swej treści. Przykładem alfabetu jest zbiór znaków Morse'a przed ich zinterpretowaniem. Nad alfabetem nadbudowany jest z kolei kod, który Lem traktuje jako najniższy poziom sygnalizacji informacyjnej (intersubiektywnej komunikacji językowej), „czyli taki, w którym zbiorowi znaków (alfabetowi) przyporządkowany jest jedno-jednoznacznie inny alfabet”³⁰. Przykładowo alfabet Morse'a stanie się kodem, kiedy przyporządkujemy jego znakom znaki alfabetu jakiegoś języka naturalnego. Innymi słowy – zgodnie z tym, co pisze Lem – każdy kod jest związkiem dwóch alfabetów (dwóch różnych skończonych zbiorów znaków), posiada on także gramatykę, czyli reguły przekształcania jednych znaków w drugie. Przy tym nie jest do końca jasne, czy także alfabet nie posiada jakiejś gramatyki, wydaje się że tak, gdyż Lem pisze, iż słowa są układane z elementów alfabetu³¹? Jeżeli zaś odpowiemy na to pytanie twierdząco, to wówczas wydaje się, że kod powinien posiadać coś w rodzaju metagramatyki, tj. gramatyki, która uzgadniałaby gramatyki poszczególnych alfabetów.

Lem wyróżnia widmo (spektrum) języków. Z jednej strony znajdują się „języki twarde”, z drugiej zaś „języki miękkie”. Języki twarde są językami bezkontekstowymi. Są one ciągami instrukcji czy zespołami komend, których celem jest przekształcanie danych, które zostały dane na wejściu, czyli tzw. *data processing*. Innymi słowy języki twarde to software (oprogramowanie), zaś tym, co wykonuje instrukcje / komendy jest komputer (hardware). Automaty skończone, w momencie, w którym zaprogramuje się je tak a nie inaczej, są w swym działaniu zdeterminowane i działają tak samo, niezależnie od kontekstu, w którym zostaną umieszczone. Lem utożsamia języki twarde z kodami.

Z kolei na drugim krańcu spektrum znajdują się „języki miękkie”, które charakteryzują się silnym polimorfizmem semantycznym. Innymi słowy języki miękkie cechuje nieregularność znaczeniowa. Nie jest do końca jasne co Lem rozumie przez „polimorfizm semantyczny”, prawdopodobnie ma na myśli zjawisko polisemii, czyli taką cechę języka, iż słowa, które wchodzą w jego skład posiadają więcej niż jedno znaczenie (np. słowo „zamek” można rozumieć jako budowlę, ale także jako mechanizm zamontowany w drzwiach). Czasami można odnieść wrażenie, że Lem mówiąc o „polimorfizmie”, ma na myśli jeszcze inne zjawisko, raczej coś w rodzaju „polimorfizmu syntaktycznego”, czyli analogicznie niejako do semantyki, języki miękkie charakteryzowałyby się rozmytą gramatyką, czyli rozmytymi sposobami przekształcania jednych znaków w inne (Tab. 1. Języki i kody).

30 S. Lem, *Tajemnica chińskiego pokoju*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1996, s. 124.

31 *Ibidem*.

Tab. 1. Języki i kody

| | |
|----------------------------|--|
| JĘZYKI MIĘKKIE | POEZJA / „JĘZYK” MALASTWA ABSTRAKCYJNEGO |
| | JĘZYK POTOCZNY |
| | SFORMALIZOWANE WARIANTY JĘZYKA NATURALNEGO / JĘZYKI NAUKI |
| JĘZYKI TWARDE (KODY) | JĘZYKI PROGRAMOWANIA WYŻSZEGO POZIOMU (np. PROLOG) |
| | KLASYCZNE JĘZYKI PROGRAMOWANIA (np. FORTRAN) |
| ALFABET | |

Dwoisty polimorfizm języków miękkich jest tym, z czego czerpią one swoją moc aplikacyjną w odróżnieniu od kodów. Te ostatnie nie są pełne w sensie Gödrowskim. „Znaczy to, że dla każdego takiego systemu [...] można wykrywać zdania (twierdzenia) prawdziwe, których prawdziwości nie da się dowieść wewnątrz owego systemu jego sposobami (wywodliwymi zeń regułami transformacyjnymi)”³². Choć języki miękkie są nieregularne (syntaktycznie i semantycznie) w stosunku do kodów, to właśnie dzięki temu potrafią one „wymijać otchłań wykrytą przez Gödla”³³.

Jest tak dzięki temu, że języki miękkie hierarchizują same siebie, czyli są one w stanie uogólniać jedną wypowiedź nad inną. „Mówiąc „widzę krzesło”, powiadam wprawdzie w odniesieniu do poziomu generalizacji, że widzę mebel, ale nie można rzec, „widzę krzesło i widzę mebel”. Brzmiałoby to dziwacznie”³⁴. Uosobieniem języka miękkiego jest dla Lema język naturalny w różnych swoich odmianach etnicznych i potocznych. Język ten jest nam dany tak, że tysięcy wspomnianych wyżej „przenosin” różno-poziomowych nie uświadamiamy sobie, po prostu niejako automatycznie robimy to mówiąc. Mechanizm ten jest charakterystyczny dla automatów naturalnych (względnie nieskończonych), jakimi są ludzie i jego pochodzenie jest ewolucyjne. Powstał po to, by człowiek mógł przetrwać dostosowując się do nieznanego mu warunków środowiska. Efektem ubocznym tego mechanizmu są zaś różnego rodzaju paradoksy samozwrotności. „„Najmiększe języki” są albo pełne wewnętrznych sprzeczności (jak język ZEN), albo stanowią twory abstrakcyjnego malarstwa ponieważ można w nich wprawdzie wykryć elementy znakowe, ale samo wykrycie i „odczytywanie” zachodzi subiektywnie a nie, jak w wypadku mowy intersubiektywnie”³⁵.

„Standardowe” języki etniczne znajdują się gdzieś pośrodku spektrum twarde-miękkie. Dzięki temu są wystarczająco twarde kodowo (jest w nie wpisana pewna „nieścisłość” logiczna, ale z zachowaniem pozorów dedukcyjnej ścisłości), co jest gwarancją intersubiektywności, ale są zarazem dostatecznie miękkie, aby móc opisać rzeczywistość poznania człowieka. Dlatego w ujęciu Lema, każdy język jest kodem, ale nie każdy kod jest językiem (w sensie języka naturalnego). Języki naturalne (w swojej potocznej nie „wypaczonej” formie) są zatem bogatsze

32 *Ibidem*, s. 126.

33 *Ibidem*, s. 127.

34 *Ibidem*, s. 127.

35 *Ibidem*, s. 128.

aplikacyjnie od wszelkich języków sztucznie skonstruowanych. Polimorfizm tych pierwszych nie jest więc w tym ujęciu wskaźnikiem ich wadliwego charakteru.

4.1. SKALA JĘZYKÓW A HIERARCHIA MYŚLENIA WG LEMA

Język u Lema wywodzi się genetycznie z organizmu, ten ostatni zaś jest produktem procesu ewolucji. Zestawiając ze sobą zwierzęta, maszyny i ludzi, przyglądając się bliżej ich zdolnościom poznawczym i językowym (przez pryzmat tego, co zostało dotychczas powiedziane) ujawnia się nam pewna hierarchia sposobów myślenia. Obejmuje ona trzy główne szczeble: (1) myślenie przedustawne (przedlogiczne), (2) myślenie logiczne oraz (3) myślenie twórcze (intuicyjne), a także szereg związków pobocznych. Każdy z wymienionych sposobów myślenia charakteryzowany jest za pomocą odpowiadającego mu języka o określonych właściwościach.

(1) Myślenie przedustawne (przedlogiczne), jest sposobem myślenia opartym na instynktach. Jest wyrazem najgłębszych, najpierwotniejszych ludzkich żądz i potrzeb, jest tym co łączy nas ze światem zwierząt. Język służący do wyrażenia tego typu myślenia nie jest kodem, gdyż instynkty wyrażamy wyłącznie poprzez emocje. Myślenie przedustawne Lem doskonale sportretował w *Solaris* kreśląc portrety psychologiczne Snauta, Gibariana, a przede wszystkim doktora Krisa Kelvina. To na podstawie wspomnień tego ostatniego, ocean tworzy klony (symulakra) Harey (tragicznie zmarłej żony Kelvina), co służy Lemowi do opisanie wielu stanów psychicznych ludzi w różnych sytuacjach.

Myślenie przedlogiczne „ustawia” (czy raczej może „nastraja”) niejako człowieka w przestrzeni jego działań. Wydaje się, że mordercze, zwierzęce instynkty, które drzemią w człowieku, ciągle wpływają na decyzje ludzi, nawet tych – wydawałoby się najbardziej racjonalnych – naukowców. Efektem tego jest zaaplikowanie *Solaris* ładunku nuklearnego. Ten motyw podskórnie emocjonalnego, instynktownego działania, ciągle powraca w dziełach Lema. Z drugiej strony emocjonalna strona człowieka, nie ma charakteru wyłącznie pejoratywnego. W „Powrocie z gwiazd” Lem sportretował społeczeństwo poddane „betryzacji”, które pozbawiło ludzi emocji... ceną za to było jedynie egzystowanie na łasce maszyn, gdyż ludzie pozbawieni emocji, nie są w stanie ryzykować, a ryzyko wydaje się być kompatybilne z trzecim z wyróżnionych tutaj rodzajów myślenia.

(2) Myślenie logiczne jest wyrazem opanowania przez człowieka swoich emocji na rzecz kalkulacji przypominającej kalkulację maszyn. Oczywiście tego rodzaju myślenie jest jedynie składową „esencją człowieka”. W warstwie językowej odpowiada ona językom twardym (kodom) i przejawia się np. w możliwości uprawiania matematyki przez ludzi. Także matematyczne przyrodoznawstwo, czy nawet szerzej wszelkiego typu aplikacja matematyki do opisu rzeczywistości, która otacza ludzi, wydaje się być konsekwencją myślenia logicznego i związanego z nim algorytmizowania rzeczywistości.

Jednak pełni człowieczeństwa dopiero nadaje (3) myślenie twórcze. Jest ono oparte na językach miękkich i nadbudowane nad emocjami i myśleniem logicz-

nym. Charakteryzuje się ono intuicją i kreatywnością. Cechy te wydają się być w pełni właściwe tylko człowiekowi (stąd Lem często podkreśla, że zwierzęta nie operują językiem, gdy tak mówi to już wiadomo, że chodzi mu o języki miękkie). Jednym z motywów stale obecnym u Lema jest pytanie o to, na ile taki rodzaj myślenia jest / będzie właściwy także Sztucznej Inteligencji (AI). Mimo, że Lem jest sceptycznie nastawiony do robotyki dnia dzisiejszego, to nieustannie wydaje się on wskazywać, iż w przyszłości maszyny będą w stanie posługiwać się językami miękkimi, co doprowadzi je do kreatywności nie tylko ludzkiej, ale wręcz nadludzkiej. Myślenie twórcze jest podstawą orientowania się ludzi w świecie oraz stawiania przez nich hipotez dotyczących funkcjonowania świata.

W ten sposób dochodzimy do sformułowania pewnej matrycy człowiekowatości, tj. ludzkich cech charakteru, które są wynikiem interakcji wyróżnionych wcześniej czynników. Składa się nań dziewięć zmiennych: A, B, C, D, E, F, G, H, I (Tab. 2. Matryca człowiekowatości). Zmienne (wypadkowe) A, E i I zostały już omówione i stanowią wypadkową szczebli poznawczych i językowych (A: myślenie przedlogiczne / emocje, E: myślenie logiczne / kody, I: myślenie twórcze / języki miękkie). Zmienna B jest wypadkową związków pomiędzy emocjami a myśleniem logicznym, wydaje się, że jest to czynnik istotny dla twórczej aktywności w dziedzinie matematyki (przykładowo, gdy matematyk stwierdza, że jest platonikiem, wykracza on poza świat liczb w zaświat, który wydaje się mu piękny). Z drugiej strony wydaje się, że pomiędzy emocjami, a myśleniem logicznym zawsze będzie istniało pewne napięcie.

Tab. 2. Matryca człowiekowatości wg Lema

| MYŚLENIE PRZEDUSTAWNE | | HIERARCHIA SPOSOBÓW MYŚLENIA | | |
|---------------------------|--------------|------------------------------|---------------------|---|
| | | MYŚLENIE LOGICZNE | MYŚLENIE INTUICYJNE | |
| SEMANTYCZNA SKALA JĘZYKÓW | EMOCJE | A | B | C |
| | KODY | D | E | F |
| | JĘZYK MIĘKKI | G | H | I |

Nie mniej zagadkowa jest zmienna C, czyli wypadkowa zetknięcia się myślenia intuicyjnego i emocji. Prawdopodobnie to ona jest odpowiedzialna za języki „najmększe” oraz związane z nimi „otwarte” typy poznania charakterystyczne dla sztuki.

Zmienna D utożsamia efekt interakcji kodów w ramach myślenia przedustawnego. Istotą wypadkowej myślenia przedustawnego oraz języków twardych jest pewnego rodzaju spłaszczenie bogactwa życia emocjonalnego w tych ostatnich. Kto chce być w zgodzie z poprawnością formalną twierdzeń musi okiełznać emocje. Z drugiej strony jednakowoż, owo nieokiełznanie nie znajduje pełnego wy-

razu z formalizacji. Języki twarde nie są w stanie oddać choćby w przybliżeniu emocji i podjętych na ich podstawie decyzji.

Zmienna F, czyli wypadkowa myślenia intuicyjnego w oparciu o kody objawia się w pełni w próbach zrozumienia istoty tych ostatnich. Jeżeli logika jest narzędziem porozumiewania, to polimorfizm języka naturalnego, będący wyrazem myślenia intuicyjnego jest raczej przewyciężeniem trudności w logicznie skonstruowanym systemie komunikacji, niż w samym systemie myślenia.

Przykład zmiennej G, to odwrotność C. Język miękkki posiada wszelkie narzędzia do odzwierciedlenia przedustawności myśli. Jest to jakby słownik, za pomocą którego, usiłujemy, gdy zajdzie potrzeba zwerbalizować nasze emocje.

Wreszcie H jest wyrazem ograniczenia myślenia logicznego w zetknięciu z nieograniczonym bogactwem języka naturalnego. Dlatego wszelkie myślenie za pomocą logiki jest uproszczeniem, fragmentaryzacją języków miękkkich i nie jest w stanie oddać ich złożoności. Dla przykładu język matematyki, choć pozwala na nieograniczony wręcz opis tego, co znamy w świecie, to jednak tego świata nie przewiduje ani nie jest źródłem postępu w jego poznaniu. Myślenie logiczne potrzebuje wspomaganie w postaci bogactwa polisemicznych języków.

Oczywiście w różnych momentach swojego życia każdy człowiek może znajdować się na różnych poziomach hierarchii myślenia oraz może być zdolny do wyrażenia bogactwa swojego życia umysłowego w różnych zmiennych.

5. TYTUŁEM ZAKOŃCZENIA

W jednym ze swoich esejów Jerzy Jarzębski pisze: „Wraz ze śmiercią Lema odchodzi (...) pewna epoka. Epoka ludzi, którzy w pojedynkę, bez wsparcia całych instytucji, podejmowali się tworzenia Kosmicznego porządku. Lem sam otaczał się ludźmi (jak mawiał) przyzwoitymi (...)”. Dlaczego to czynił? „(...) Procesy wszczęte przez tych drugich (popadających w degrengoladę) bezpośrednio zagrażały wizji świata sensownego i moralnego, którą jako agnostyk stworzył dla siebie. A przecież w takim sensownym świecie – jak chyba wierzył – powinni żyć ludzie przyzwoici”³⁶.

Stanisław Lem, „dialektyczny mędrzec z Krakowa”³⁷, agnostyk po śmierci Jana Pawła II powiedział: „jedno jeszcze bodaj zrobiło na mnie wrażenie (...) scena kiedy Papież, ciężko już dotknięty chorobą, siedział przy oknie w niedzielę wielkanocną i szamotał się ze swoim ciałem chcąc wygłosić słowa błogosławieństwa *Urbi et Orbi*”³⁸.

Na koniec pragnę powtórzyć za Robertem Stillerem: Lemie! Po co umarłeś? „Po to aby potwierdzić ogólną prawidłowość. Chociaż nie jest to kategoria tak jedno-

36 Por. Jerzym Jarzębskim: *Przyzwoitość - etyka Lema*, „Tygodnik Powszechny”, nr 15 (kwiecień 2006), s. 12.

37 Tak określił Stanisława Lema F. Rottensteiner w swoim artykule pt. *Der dialektische Weise aus Kraków*, w. Berthel, *Stanisław Lem, Der dialektische Weise aus Kraków*, Insel, Frankfurt/M 1976, s. 173.

38 *Czuwanie 1-8 kwietnia 2005*, Wydawnictwo „Znak”, Kraków 2005, s. 123.

znaczna czy nieodwracalna, ta śmiertelność i śmierć dla każdego, jak mogłoby się wydawać³⁹.

LITERATURA

1. Bereś S., *Rozmowy ze Stanisławem Lemem*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1987.
2. Bereś S., *Tako rzecze...Lem*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2001.
3. Chisholm R., *Teoria poznania*, tłum. R. Ziemińska, Instytut Wydawniczy Daimonion, Lublin 1994.
4. Jarzębski J., *Przyzwoitość etyka Lema*, „Tygodnik Powszechny”, nr 15 (9kwietnia 2006).
5. Jarzębski J., *Intertekstualność a poznanie u Lema*, w: „Teksty Drugie: teoria literatury, krytyka, interpretacja”, 1992, nr 3 (15).
6. Kołakowski L., *Informacja i utopia*, w: „Pochwała niekonsekwencji. Pisma rozproszone z lat 1955-1968”, t. III, Oficyna Wydawnicza Nowa, Londyn 1989.
7. Lem S., *Bomba megabitowa*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1999, s. 71.
8. Lem S., *Filozofia przypadku*, Wydawnictwo Literackie, t. II, Kraków 1988.
9. Lem S., *Fantastyka i futurologia*, Wydawnictwo Literackie, t. II, Kraków 2003.
10. Lem S., *Summa technologiae*, Wydawnictwo Lubelskie, Lublin 1984.
11. Lem S., *Suplement*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1976.
12. Lem S., *Fiasko*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1987.
13. Lem S., *Okamgnienie*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2000.
14. Lem S., *Tajemnica chińskiego pokoju*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1996.
15. Oramus M., *Bogowie Lema*, Wydawnictwo „Kurpisz”, Warszawa 2006.
16. Pascal B., *Myśli*, tłum. Tadeusz Boy-Żeleński, Wydawnictwo PAX, Warszawa 1962.
17. Piątek Z., *Kondycja ludzka jako podstawa instrumentalnego stosunku człowieka do środowiska*, „Diametros”, nr 9, 2006.
18. Rottensteiner F., *Der dialektische Weise aus Kraków*, W. Berthel, *Stanisław Lem, Der dialektische Weise aus Kraków*, Insel, Frankfurt/M 1976.
19. Sprague De Camp L., *Wielcy i mali twórcy cywilizacji*, tłum. B. Orłowski, Wiedza Powszechna, Warszawa 1968.
20. Stiller R., *Lemie! Po co umarłeś?* Wydawnictwo vis-à-vis/Etiuda, Kraków 2006.
21. Woleński J., *Epistemologia*, t. II. *Wiedza i Poznanie*, Wydawnictwo Aureus, Kraków 2001.
22. Życiński J., *Granice racjonalności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1993.
23. *Czuwanie 1-8 kwietnia 2005*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2005.
24. *Rozmowa ze Stanisławem Lemem*, „Nowa Fantastyka”, nr 9, 2001.

39 R. Stiller, *Lemie! Po co umarłeś?* Wydawnictwo vis-à-vis/Etiuda, Kraków 2006, s. 5.



Stanislava Lištiak Mandzáková

Katedra všeobecnej a aplikovanej etiky FF UKF v Nitre, Slovakia
E-mail: stanislava.mandzakova@unipo.sk

Dagmar Marková

Katedra špeciálnej pedagogiky PF PU v Prešove, Slovakia
E-mail: dmarkova@ukf.sk

Sexuálne behaviorálne atribúty u osôb s mentálnym postihnutím: empirická sonda o výskyte sexuálnych behaviorálnych atribútov podľa navrhovaného klasifikačného systému */ Sexual behavioral attributes in people with intellectual disabilities: an empirical probe on the frequency of occurrence of sexual behavioral attributes according to the proposed classification system*

Abstract

In the paper we present partial results of comprehensive research, which focused on attitudinal and behavioral attributes sexuality of people with intellectual disabilities and their socio-cultural and ethical contexts. We analyze it in the selected item questionnaire us compiled sexuality and sex education, covering selected aspects of sexual behavioral attributes of people with intellectual disabilities, namely the frequency of occurrence of the sexual behavioral attributes of students with an intellectual disability by teachers of special primary schools. Selected incidence of sexual behavioral attributes analyzed in the light we have created a classification system. Research results show that with students awith intellectual disabilities are present sexual behavioral attributes not only at the level of tactile contacts, or non-coital sexual activities, but also sexual behavioral-level attributes coital sexual practices.

Key words: Intellectual disability. Sexuality. Behavioral attributes. Special primary school. Research.

ÚVOD¹

V súčasnosti je síce téma sexuality často prezentovaná v médiách, v novinách i časopisoch a stáva sa ľahšie komunikovaná, to ale nevyklučuje skutočnosť, že mnohé z toho, čo predpokladáme, že je o sexualitách pravda, nebolo nikdy systematicky študované (Marková, 2007). V súčasnosti máme napríklad stále nedostatok poznatkov o sexuálnych behaviorálnych atribútoch osôb s mentálnym postihnutím. V dôsledku toho môžu tieto osoby narážať na mnohé prekážky pri budovaní uspokojivých vzťahov s partnerom/partnerkou a viesť spokojný sexuálny život. Vzhľadom k obmedzenému výskumu v tejto oblasti je ťažké dospieť k všeobecnému záveru o sexuálnych behaviorálnych atribútoch ľudí s mentálnym postihnutím. Analýza dostupných štúdií poskytuje iba čiastočný pohľad na túto problematiku. V ďalšom texte preto prezentujeme názory niektorých odborníkov a odborníčok na túto tému, ako aj výsledky vlastného výskumu sexuálnych behaviorálnych atribútov u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím podľa učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl.

NIEKTORÉ NÁZORY ODBORNÍKOV A ODBORNÍČOK NA SEXUÁLNE BEHAVIORÁLNE ATRIBÚTY OSÔB S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM

Vo vzťahu k behaviorálnym aspektom sexuality osôb s mentálnym postihnutím a jej charakteristikám koncipovaným odborníkmi a odborníčkami v danej problematike, nachádzame v odbornej literatúre určité protirečenia. Príčiny vidíme predovšetkým v zmene postojov k vnímaniu a chápaniu mentálneho postihnutia a v prechode od prísne biologického prístupu k sociálnej paradigme postihnutia. Pretrvávajúci biologický prístup k postihnutiu môžeme identifikovať v odbornej literatúre v oblasti (a)sexuality týchto osôb.

Napríklad Prevendárová (2000) uvádza, že viac ako 80 % osôb s mentálnym postihnutím zostáva na mentálnej úrovni 8 rokov, čomu zodpovedajú aj prejavy ich sexuality, ako napr. bozkávanie, láskanie, hladenie alebo iba pocit blízkosti. Rovnakého názoru je Šantavá (In: Škorpíková, 2007), ktorá konštatuje, že tieto osoby sa nachádzajú v tzv. pregenitalite (podoba detskej sexuality) a ich preferencia sa týka skôr maznania, túlenia, exhibície a pod. Nevyhľadávajú a ani nepotrebujú pohlavný styk. Tiež Šurabová (2002) hovorí, že osoby s ťažším mentálnym postihnutím neinklinujú k tzv. úplnému sexuálnemu správaniu, ktoré obsahuje aj koitálny kontakt. Na vonkajšej úrovni erotického správania je pre nich postačujúci taktilný kontakt, prítúlenie, pohladkanie – skôr dotykové uspokojovanie. Pokiaľ dochádza k správaniu, ktoré pripomína masturbáciu, tak je to iba kontakt so svojimi pohlavnými orgánmi, ktorý je sprevádzaný príjemným prežívaním, ale nie je to cieleňé a špecificky uvedomované správanie. Je podobné správaniu malých detí (Šurabová, 2002).

Z uvedeného sa ukazuje, že osoby s mentálnym postihnutím nedisponujú aktívnym sexuálnym správaním – výsledky výskumov uskutočnených na túto tému

¹ Text vznikol na základe podpory grantu VEGA 1/0286/14: *Behaviorálne a postojevé atribúty sexuality mládeže s ľahkým mentálnym postihnutím v kontexte rizika a prevencie.*

však hovoria o opaku (pozri napr. Goldstein, 1988; Conod, Servais, 2008; McGillivray, 1999; McCabe, 1999). Uvedeným konštatovaním nechceme generalizovať, že pohlavný styk je prejavom sexuality osôb s mentálnym postihnutím. Nie každá osoba s mentálnym postihnutím túži po partnerskom či sexuálnom vzťahu. Podľa Mellana (2004) je však mylné predpokladať, že u osôb s mentálnym postihnutím nie je vytvorená potreba sexuálneho života. Sexualita môže byť iba nedokonale vyjadrená alebo oneskorená. Aj Šedá (2004) hovorí, že človek s mentálnym postihnutím si s vlastnou sexualitou obvykle nevie rady, nemá príležitosť ju uspokojiť a často ani sám nevie, ako by to mal urobiť. Autorka (2000, s. 73) ďalej píše: V žiadnom prípade nechcem zovšeobecňovať, ale môžem zodpovedne povedať, že mnohé osoby s mentálnym postihnutím chcú žiť a sú schopné sexuálneho života, len im to nie je umožnené, častokrát si s touto situáciou nevedia rady. Uzel (2004) v danom kontexte hovorí, že sexuálna motivácia je podmienená automatickým mechanizmom prežitia a človek je týmto biologickým atribútom vybavený bez ohľadu na stupeň svojej mentálnej úrovne.

Prezentovaná stručná analýza názorov na sexuálne behaviorálne aspekty koncipovaná odborníkmi a odborničkami v danej problematike načrtáva časť obsahu polemík v danej oblasti, ktoré boli jedným z podnetov pre realizáciu vlastného výskumného šetrenia v tejto oblasti.

KLASIFIKÁCIA SEXUÁLNYCH BEHAVIORÁLNYCH ATRIBÚTOV

V nasledujúcej časti operačne definujeme vybrané premenné vzťahujúce sa k behaviorálnym atribútom v oblasti sexuality žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím. Na základe protirečení odborníkov a odborničok v danej oblasti i z dôvodu interpretácie nami získaných výsledkov výskumu vo vzťahu k sexuálnym behaviorálnym atribútom osôb s mentálnym postihnutím rozdeľujeme behaviorálne atribúty² takto:

A. Kontaktné³ sexuálne behaviorálne atribúty:

1. *Prvá úroveň – taktilné kontakty*: objímanie, pohladenie, láskanie, maznanie, pritúlenie, pohladenie – skôr dotykové uspokojovanie mimo intímnych častí tela.
2. *Druhá úroveň – nekoitálne sexuálne praktiky*: dotýkanie sa intímnych častí inej osoby, bozkávanie sa s inou osobou, petting a pod.
3. *Tretia úroveň – koitálne aktivity*: pohlavný styk, análny sex.

B. Nekontaktné sexuálne behaviorálne atribúty:

1. *Prvá úroveň – pasívne atribúty*: počúvanie piesní o láske, zaľúbenosti, sčervenanie sa a ďalšie fyziologické prejavy sexuality.

² Pri behaviorálnych atribútoch osôb s mentálnym postihnutím treba zohľadňovať ich špecifiká vzhľadom k stupňu mentálneho postihnutia, nakoľko napr. obnažovanie sa na verejnosti nemusí u osôb s mentálnym postihnutím byť realizované za účelom vzrušenia, ale v dôsledku stupňa mentálneho postihnutia či sexuálnej socializácie a pod.

³ Kontaktné – myslené s druhými osobami.

2. *Druhá úroveň – aktívne atribúty*⁴: obnažovanie sa na verejnosti, rivalita a pod., kladenie otázok o sexualite, kreslenie pohlavných orgánov a pod.
3. *Tretia úroveň – na osobu zamerané (autostimulačné) atribúty*: masturbácia a pokusy o masturbáciu, láskanie sa, dotyky seba samého a pod.

C. Iné sexuálne behaviorálne atribúty⁵: obnažovanie sa na verejnosti, parafílie a pod.

Prehľad nami vytvorenej klasifikácie sexuálnych behaviorálnych atribútov uvádza v tab. 1-3.

Tab. 1 Rozdelenie kontaktných sexuálnych behaviorálnych atribútov

| Kontaktné sexuálne behaviorálne atribúty | | |
|--|--|--|
| Prvá úroveň – taktilné sexuálne kontakty | Druhá úroveň – nekoitálne sexuálne praktiky | Tretia úroveň – koitálne sexuálne praktiky |
| <i>Objímanie sa s inou osobou</i> | <i>Dotýkanie sa intímnych častí inej osoby</i> | <i>Pohlavný styk</i> |
| <i>Pohladenie inej osoby</i> | <i>Bozkávanie sa s inou osobou</i> | <i>Análny styk</i> |
| <i>Láskanie inej osoby</i> | <i>Petting</i> | |
| <i>Maznanie sa s inou osobou</i> | <i>Orálny sex</i> | |

Tab. 2 Rozdelenie nekontaktných sexuálnych behaviorálnych atribútov

| Nekontaktné sexuálne behaviorálne atribúty | | |
|--|--|---|
| Prvá úroveň – pasívne atribúty | Druhá úroveň – aktívne atribúty | Tretia úroveň – na osobu zamerané atribúty |
| <i>Počúvanie piesní o láske, zalúbenosti</i> | <i>Rivalita o priazeň osoby</i> | <i>Masturbácia rukou</i> |
| <i>Fyziologické prejavy (ščervenanie, zmena tepu a i.)</i> | <i>Prejavy radosti, šťastia v prítomnosti inej osoby</i> | <i>Masturbácia iným predmetom, ktorý je určený k sexuálnemu uspokojeniu</i> |
| <i>Čítanie romantických kníh</i> | <i>Chcenie sa páčiť inej osobe – úprava zovňajšku, vyzdvihovanie ženskosti, mužnosti</i> | <i>Hladenie sa</i> |
| <i>Čítanie porno časopisov</i> | <i>Kladenie otázok o sexualite</i> | <i>Láskanie sa</i> |
| <i>Prezeranie si erotických obrázkov a porno videa</i> | <i>Rozprávanie o sexuálnom styku</i> | <i>Dotýkanie sa</i> |
| <i>Písanie zalúbených básní, piesní</i> | | |

⁴ Aktívne – myslené k druhým osobám.

⁵ Iné sexuálne behaviorálne atribúty – okrem parafílií, iné formy sexuálneho správania, ktoré bývajú hodnotené ako porušujúce sociálne normy až nežiaduce, ale u osôb s mentálnym postihnutím sa vyskytuje z dôvodu stupňa mentálneho postihnutia, neinformovanosti a pod.

| Nekontaktne sexuálne behaviorálne atribúty | | |
|--|---------------------------------|--|
| Prvá úroveň – pasívne atribúty | Druhá úroveň – aktívne atribúty | Tretia úroveň – na osobu zamerané atribúty |
| <i>Kreslenie pohlavných orgánov</i> | | |

Tab. 3 Iné sexuálne behaviorálne atribúty

| |
|---|
| Iné sexuálne behaviorálne atribúty |
| <i>Obnažovanie sa na verejnosti</i> |
| <i>Obtieranie sa o rôzne predmety</i> |
| <i>Masturbácia iným predmetom, ktorý nie je určený k masturbácii (vedie často až k sebapoškodzovaniu)</i> |
| <i>Parafílie</i> |

VÝSKUM

V roku 2014 sme realizovali výskum, ktorý bol zameraný na postoje a behaviorálne atribúty sexuality osôb s mentálnym postihnutím a ich sociokultúrne a etické kontexty. Vo výskume boli celkovo využité kvalitatívne aj kvantitatívne metódy. V tomto príspevku sa zameriavame len na stručnú analýzu pomocou deskriptívnej štatistiky tých položiek z dotazníka, ktoré sa týkali vybraných aspektov sexuálnych behaviorálnych atribútov osôb *s mentálnym postihnutím*, konkrétne frekvencie výskytu sledovaných sexuálnych behaviorálnych atribútov žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím podľa učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl.

Nakoľko v tejto oblasti nie je možné v mnohých prípadoch od žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím získať údaje o ich partnerskom a sexuálnom živote priamo (z dôvodu stupňa ich mentálneho postihnutia), tieto údaje sme získali prostredníctvom učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl. Pri interpretácii výsledkov výskumu je preto potrebné zohľadniť, že získané údaje sú sprostredkované a ovplyvnené nazeraním a pozorovaním behaviorálnych aspektov sexuality žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím, ako aj jej ďalších aspektov opýtanými učiteľmi a učiteľkami špeciálnych základných škôl.

VÝSKUMNÝ SÚBOR

Výskumný súbor tvorili učitelia a učiteľky špeciálnych základných škôl ($n = 322$). Výskumný súbor nebol reprezentatívny. Z hľadiska pohlavia vo výskumnom súbore prevládali ženy – 82 %, zastúpenie mužov bolo 18 %. Priemerný vek u učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl bol 43,6 rokov a najčastejšie uvádzaný vek bol 40 rokov.

VÝSKUMNÉ ZISTENIA

1. FREKVENCIA VÝSKYTU SEXUÁLNYCH BEHAVIORÁLNYCH ATRIBÚTOV U ŽIAKOV A ŽIAČOK S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM PODĽA UČITEĽOV A UČITELIEK ŠPECIÁLNYCH ZÁKLADNÝCH ŠKÔL

Vo výskume učitelia a učiteľky špeciálnych základných škôl hodnotili výskyt behaviorálnych atribútov sexuality u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím. Na sedemstupňovej škále, kde 1 = niekoľkokrát za deň a 7 = nikdy, mali opýtaní/é učitelia a učiteľky posúdiť, nakoľko sa v praxi stretli so sledovanými sexuálnymi behaviorálnymi atribútmi u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím.

Odpovede na sledovanú položku dotazníka sú v podobe výsledkov deskriptívnej štatistiky, resp. niektorých jej štatistických ukazovateľov uvedené v tab. 4. Najčastejšie pre jednotlivé sledované sexuálne behaviorálne atribúty⁶ u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím opýtaní/é učitelia a učiteľky zvolili odpoveď 7 (= nikdy) s výnimkou objímania, kde bola najčastejšie zvolená odpoveď 1 (= niekoľkokrát za deň). Priemer naznačuje, že najfrekventovanejším sexuálnym behaviorálnym atribútom u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím je objímanie a najmenej často učitelia uviedli análny styk ako sexuálny behaviorálny atribút, s ktorým sa počas svojej praxe u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím stretli. Z uvedených výsledkov sa ukazuje, že takmer pri všetkých sledovaných sexuálnych prejavoch (s výnimkou objímania) učitelia zvolili odpoveď nikdy.

Tab. 4 Frekvencia výskytu sexuálnych behaviorálnych atribútov u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím podľa učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl

| Variable | Descriptive Statistics (SMP Teacher) | | | |
|----------|--------------------------------------|----------|-------------------|----------|
| | Mean | Mode | Frequency of Mode | Std.Dev. |
| Var18 | 2,81029 | 1,000000 | 86 | 1,78868 |
| Var19 | 4,57426 | 7,000000 | 102 | 2,12372 |
| Var20 | 4,14426 | 7,000000 | 81 | 2,21512 |
| Var21 | 5,37908 | 7,000000 | 143 | 1,89393 |
| Var22 | 5,52843 | 7,000000 | 149 | 1,77653 |
| Var23 | 6,05461 | 7,000000 | 199 | 1,63975 |
| Var24 | 5,56146 | 7,000000 | 162 | 1,91495 |
| Var25 | 5,67003 | 7,000000 | 164 | 1,82481 |
| Var26 | 5,62034 | 7,000000 | 166 | 1,90549 |
| Var27 | 5,94613 | 7,000000 | 183 | 1,65743 |
| Var28 | 6,41017 | 7,000000 | 228 | 1,29543 |
| Var29 | 5,69667 | 7,000000 | 174 | 1,90528 |
| Var30 | 6,64068 | 7,000000 | 253 | 1,03001 |
| Var31 | 6,80345 | 7,000000 | 267 | 0,77993 |

⁶ Pozri v legende k tabuľke.

Legenda:

Sexuálne prejavy: 18 – objímanie, 19 – bozkávanie, 20 – hladenie, láskanie, 21 – dotýkanie sa intímnych častí spolužiaka/spolužiačky, 22 – prezeranie si erotických obrázkov, 23 – pozeranie porna, 24 – obtieranie sa o rôzne predmety, 25 – homosexuálne prejavy, 26 – sexuálne ataky, 27 – exhibicionizmus, 28 – fetiše, 29 – masturbácia, 30 – pohlavný styk, 31 – análny styk

Škála, kde 1 = niekoľkokrát za deň, 2 = niekoľkokrát za týždeň, 3 = niekoľkokrát za mesiac, 4 = niekoľkokrát za rok, 5 = raz za rok, 6 = menej ako raz za rok, 7 = nikdy.

Tab. 5 Poradie na základe priemeru – sexuálne behaviorálne atribúty u osôb s mentálnym postihnutím podľa učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl a ich zaradenie do klasifikačného systému

| Sexuálne behaviorálne atribúty | Zaradenie | Priemer | Poradie na základe priemeru |
|-----------------------------------|------------------------------------|---------|-----------------------------|
| Objímanie | Kontaktné – 1. úroveň | 2,18029 | 1. |
| Hladenie, láskanie | Kontaktné – 1. úroveň | 4,14426 | 2. |
| Bozkávanie | Kontaktné – 2. úroveň | 4,57426 | 3. |
| Dotýkanie sa intímnych častí | Kontaktné – 2. úroveň | 5,37908 | 4. |
| Prezeranie si erotických obrázkov | Nekontaktné – 1. úroveň | 5,52843 | 5. |
| Obtíranie sa o rôzne predmety | Nekontaktné – 3. úroveň | 5,56146 | 6. |
| Sexuálne ataky | Iné sexuálne behaviorálne atribúty | 5,62034 | 7. |
| Homosexuálne prejavy ⁷ | ----- | 5,67003 | 8. |
| Masturbácia | Nekontaktné – 3. úroveň | 5,69667 | 9. |
| Exhibicionizmus | Iné sexuálne behaviorálne atribúty | 5,94613 | 10. |
| Pozeranie porna | Nekontaktné – 1. úroveň | 6,05461 | 11. |
| Fetiše | Iné sexuálne behaviorálne atribúty | 6,41017 | 12. |
| Pohlavný styk | Kontaktné – 3. úroveň | 6,64068 | 13. |
| Análny styk | Kontaktné – 3. úroveň | 6,80345 | 14. |

Na základe priemerov sme ilustratívne zostavili poradie podľa frekvencie výskytu sexuálnych behaviorálnych atribútov u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím podľa učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl, a to od najmenej frekventovaných sexuálnych behaviorálnych atribútov po najviac frekventované sexuálne behaviorálne atribúty (tab. 5).

Z tab. 5 môžeme vidieť, že medzi najviac frekventované sexuálne behaviorálne atribúty u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím podľa účastníkov a účastní-

⁷ Homosexuálne prejavy v rámci tejto klasifikácie v danom príspevku nezaraďujeme ani do jednej z kategórií, resp. subkategórií, nakoľko všetky v klasifikácii uvedené sexuálne behaviorálne atribúty môžu byť buď homosexuálne alebo heterosexuálne.

čok výskumu patrilo objímanie a najmenej frekventované sexuálne behaviorálne atribúty patrilo análny styk u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím. Ide zároveň o aktivity, ktoré sú učiteľmi a učiteľkami najviac morálne akceptované resp. najmenej morálne akceptované (viac pozri Marková, Lištiak Mandzáková, 2015). Poradie na základe priemeru u ďalších nami sledovaných sexuálnych behaviorálnych atribútov znázorňuje tab. 5.

Diferencie v priemerných poradiach podľa frekvencie výskytu sexuálnych behaviorálnych atribútov u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím možno z hľadiska klasifikačného systému sexuálnych behaviorálnych atribútov sumarizovať nasledovne.

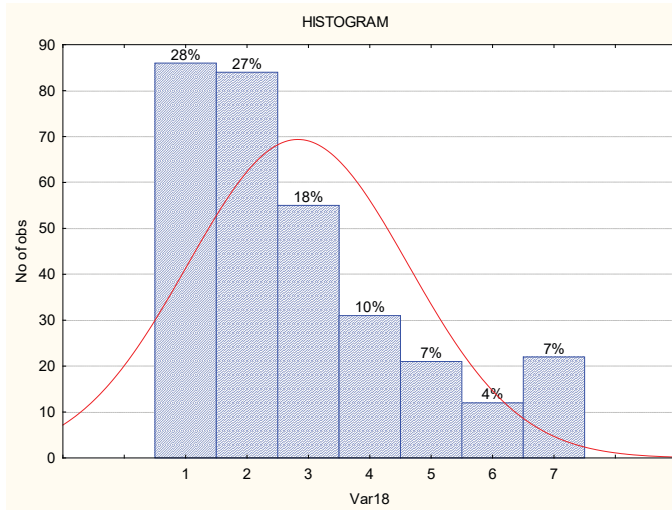
Celkovo nami získané výskumné údaje naznačujú, že u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím sa podľa učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl vyskytujú skôr kontaktné sexuálne behaviorálne atribúty v porovnaní s nekontaktnými sexuálnymi behaviorálnymi atribútmi.

V poradí na základe priemeru ich možno zoradiť takto:

1. Kontaktné sexuálne behaviorálne atribúty prvej úrovne – na 1. mieste v poradí na základe priemeru sa umiestnilo objímanie, na 2. mieste – hľadanie, láskanie žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím.
2. Kontaktné sexuálne behaviorálne atribúty druhej úrovne – na 3. mieste v poradí na základe priemeru sa umiestnilo bozkávanie a dotýkanie sa intímnych častí spolužiaka a spolužiačky u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím na 4. mieste v poradí na základe priemeru.
3. Nekontaktné sexuálne behaviorálne atribúty prvej úrovne – na 5. mieste v poradí na základe priemeru sa umiestnilo prezeranie si erotických obrázkov žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím a pozeranie porna sa umiestnilo na 11. mieste v poradí na základe priemeru.
4. Nekontaktné sexuálne behaviorálne atribúty tretej úrovne – na 6. mieste je obtieranie sa o rôzne predmety žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím a masturbácia žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím sa umiestnila v poradí na základe priemeru na 9. mieste.
5. Iné sexuálne behaviorálne atribúty – sexuálne ataky sa umiestnili na 7. mieste, exhibicionizmus na 10. mieste v poradí a fetiše u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím na 12. mieste v poradí na základe priemeru.
6. Kontaktné sexuálne behaviorálne atribúty tretej úrovne – na posledných miestach v poradí na základe priemeru sa umiestnili pohlavný styk (13. miesto) a análny styk (14. miesto) u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím.

2. *ANALÝZA POLOŽIEK VZŤAHUJÚCICH SA KU KONTAKTNÝM SEXUÁLNYM BEHAVIORÁLNYM ATRIBÚTOM PRVEJ ÚROVNE (TAKTILNÉ SEXUÁLNE KONTAKTY) U ŽIAKOV A ŽIAČOK S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM PODĽA UČITEĽOV A UČITELIEK ŠPECIÁLNYCH ZÁKLADNÝCH ŠKÔL*

Nasledujúce obrázky (pozri obr. 1-2) ilustrujú percentuálne zastúpenie položiek vzťahujúcich sa ku kontaktným sexuálnym behaviorálnym atribútom prvej úrovne (taktilné sexuálne kontakty) u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím podľa učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl – podľa poradia na základe priemeru sexuálne behaviorálne atribúty na 1. a 2. mieste.

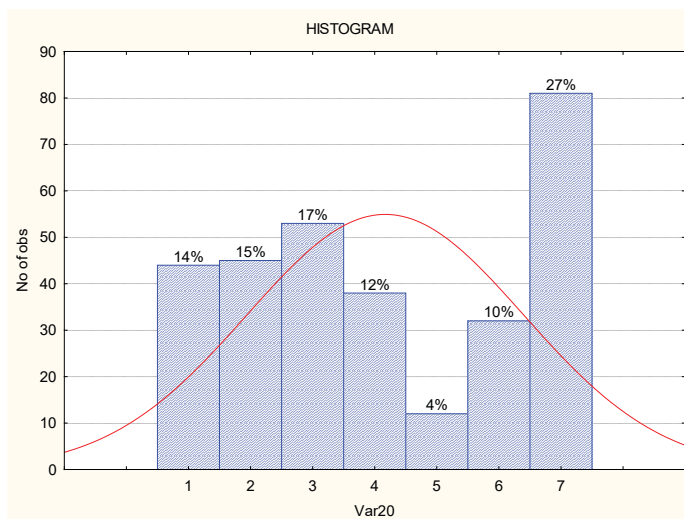


Obr. 1 Frekvencia výskytu objímania u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím podľa učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl

Legenda:

1 = niekoľkokrát za deň, 2 = niekoľkokrát za týždeň, 3 = niekoľkokrát za mesiac, 4 = niekoľkokrát za rok, 5 = raz za rok, 6 = menej ako raz za rok, 7 = nikdy.

Ako ukazuje obr. 1 najviac (28 %) učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl uviedlo, že objímanie medzi žiakmi a žiačkami s mentálnym postihnutím sa vyskytuje niekoľkokrát za deň, resp. niekoľkokrát za týždeň (27 %), 18 % označilo, že sa vyskytujú niekoľkokrát za mesiac, 10 % niekoľkokrát za rok, zhodne 7 % opýtaných uviedlo, že sa vyskytujú raz za rok, resp. nikdy a 4 % učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl konštatuje, že sa vyskytujú menej ako raz za rok. Objímanie sa umiestnilo na 1. mieste v poradí na základe priemeru.



Obr. 2 Frekvencia výskytu hladenia a láskania u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím podľa učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl

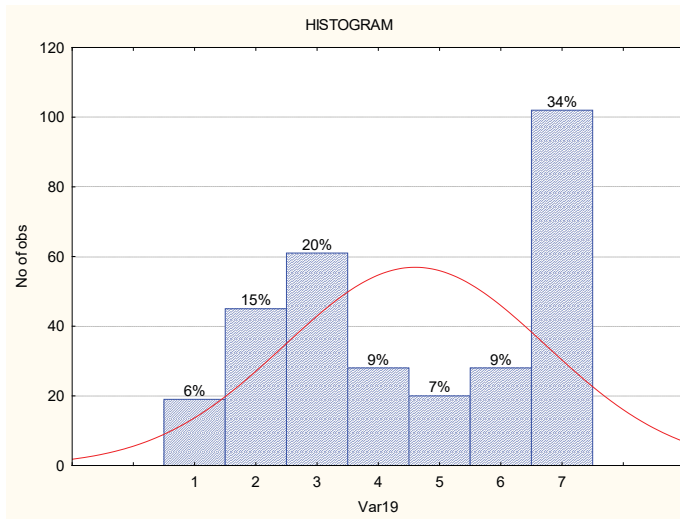
Legenda:

Škála, kde 1 = niekoľkokrát za deň, 2 = niekoľkokrát za týždeň, 3 = niekoľkokrát za mesiac, 4 = niekoľkokrát za rok, 5 = raz za rok, 6 = menej ako raz za rok, 7 = nikdy.

Z hľadiska výskytu hladenia a láskania najviac (27 %) učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl uviedlo, že sa u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím nevyskytuje nikdy. Pozitívne odpovede opýtaných učiteľov a učiteliek sme registrovali v týchto prípadoch – 14 % uviedlo, že hladenie a láskanie sa vyskytuje u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím niekoľkokrát za deň, 15 % niekoľkokrát za týždeň, 17 % niekoľkokrát za mesiac, 12 % niekoľkokrát za rok, 4 % raz za rok a 10 % opýtaných uviedlo, že sa daný sexuálny behaviorálny atribút vyskytuje menej ako raz za rok (pozri obr. 2). Hladenie a láskanie u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím sa umiestnilo na 2. mieste v poradí na základe priemeru.

3. ANALÝZA POLOŽIEK VZŤAHUJÚCICH SA KU KONTAKTNÝM SEXUÁLNYM BEHAVIORÁLNYM ATRIBÚTOV DRUHEJ ÚROVNE (NEKOITÁLNE SEXUÁLNE PRAKTIKY) U ŽIAKOV A ŽIAČOK S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM PODĽA UČITEĽOV A UČITELIEK ŠPECIÁLNYCH ZÁKLADNÝCH ŠKÔL

Nasledujúce obrázky (pozri obr. 3-4) ilustrujú percentuálne zastúpenie položiek vzťahujúcich sa ku kontaktným sexuálnym behaviorálnym atribútom druhej úrovne (nekoitálne sexuálne praktiky) u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím podľa učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl – podľa poradia na základe priemeru sexuálne behaviorálne atribúty na 3. a 4. mieste v poradí.

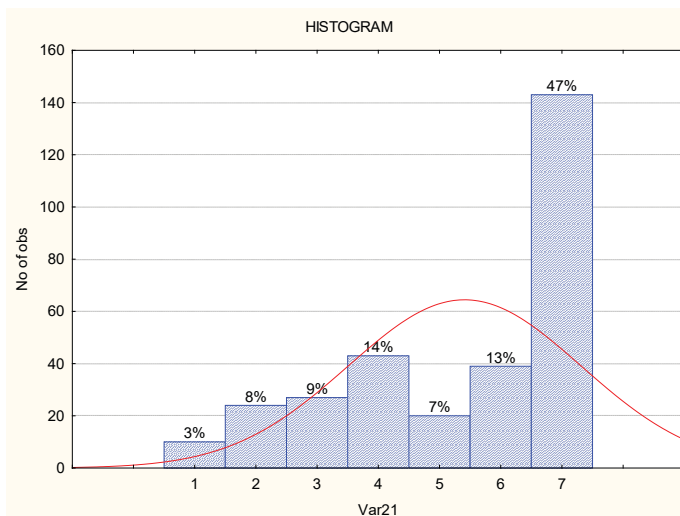


Obr. 3 Frekvencia výskytu bozkávania u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím podľa učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl

Legenda:

1 = niekoľkokrát za deň, 2 = niekoľkokrát za týždeň, 3 = niekoľkokrát za mesiac, 4 = niekoľkokrát za rok, 5 = raz za rok, 6 = menej ako raz za rok, 7 = nikdy.

Aj v prípade výskytu bozkávania u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím najviac (34 %) učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl označilo, že sa daný sexuálny prejav u tejto cieľovej skupiny nevyskytuje nikdy. Pozitívne odpovede (66 %) účastníkov a účastníčok výskumu sú pomerne rozptýlené (pozri obr. 3). Bozkávanie sa umiestnilo na 3. mieste v poradí na základe priemeru.



Obr. 4 Frekvencia výskytu dotýkania sa intímnych častí spolužiaka/spolužiačky u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím podľa učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl

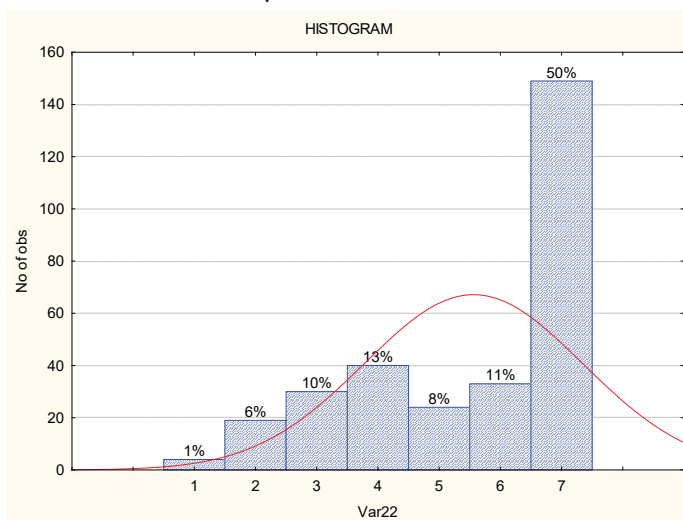
Legenda:

1 = niekoľkokrát za deň, 2 = niekoľkokrát za týždeň, 3 = niekoľkokrát za mesiac, 4 = niekoľkokrát za rok, 5 = raz za rok, 6 = menej ako raz za rok, 7 = nikdy.

Ako ukazuje obr. 4 najviac učiteľov a učiteľiek (47 %) označilo, že dotýkanie sa intímnych častí spolužiaka a spolužiačky sa u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím nevyskytuje nikdy. Ostatné odpovede (53 %) učiteľov a učiteľiek sú pomerne rozptýlené na škále. Dotýkanie sa intímnych častí spolužiaka/spolužiačky sa umiestnilo na 4. mieste v poradí na základe na priemeru.

4. ANALÝZA POLOŽIEK VZŤAHUJÚCICH SA K NEKONTAKTNÝM SEXUÁLNYM BEHAVIORÁLNYM ATRIBÚTOM PRVEJ ÚROVNE (PASÍVNE ATRIBÚTY) U ŽIAKOV A ŽIAČOK S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM PODĽA UČITEĽOV A UČITELIEK ŠPECIÁLNYCH ZÁKLADNÝCH ŠKÔL

Nasledujúce grafy (pozri obr. 5-6) ilustrujú percentuálne zastúpenie položiek vzťahujúcich sa k nekontaktným sexuálnym behaviorálnym atribútom prvej úrovne (pasívne atribúty) u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím podľa učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl – podľa poradia na základe priemeru sexuálne behaviorálne atribúty na 5. a 11. mieste.

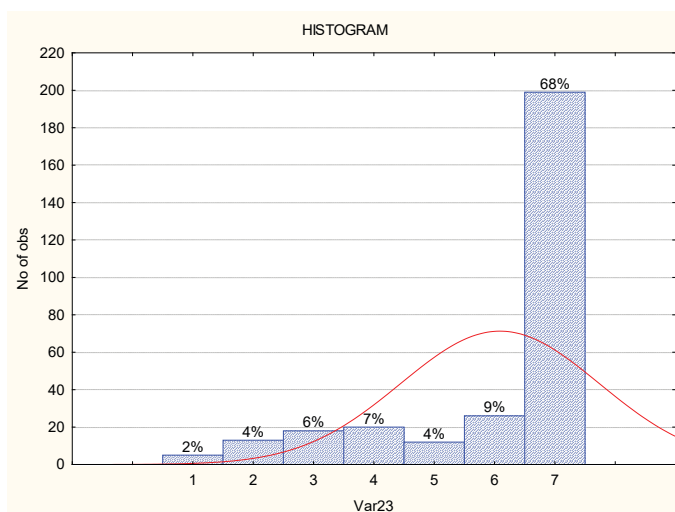


Obr. 5 Frekvencia výskytu prezerania si erotických obrázkov u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím podľa učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl

Legenda:

Škála, kde 1 = niekoľkokrát za deň, 2 = niekoľkokrát za týždeň, 3 = niekoľkokrát za mesiac, 4 = niekoľkokrát za rok, 5 = raz za rok, 6 = menej ako raz za rok, 7 = nikdy.

Pri posudzovaní frekvencie výskytu pozerania si erotických obrázkov žiakmi a žiačkami s mentálnym postihnutím polovica (50 %) učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl označila, že sa s daným sexuálnych behaviorálnym prejavom v praxi nestretli nikdy. Ostatné odpovede (50 %) boli pomerne diferencované (pozri obr. 5). Prezeranie si erotických obrázkov je na 5. mieste v poradí na základe priemeru.



Obr. 6 Frekvencia výskytu pozerania porna u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím podľa učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl

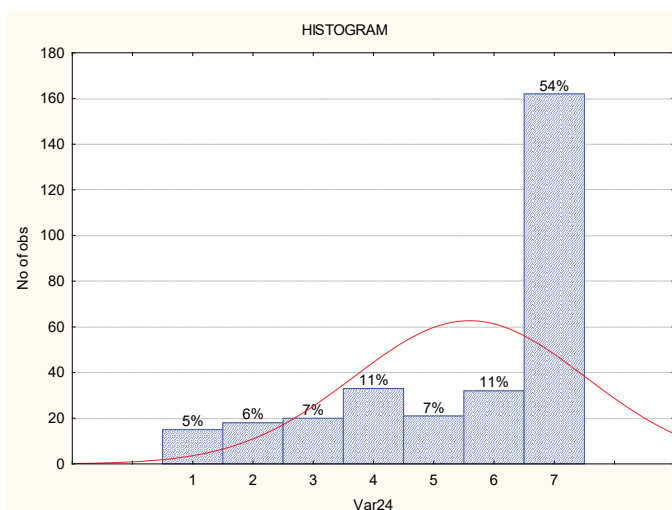
Legenda:

Škála, kde 1 = niekoľkokrát za deň, 2 = niekoľkokrát za týždeň, 3 = niekoľkokrát za mesiac, 4 = niekoľkokrát za rok, 5 = raz za rok, 6 = menej ako raz za rok, 7 = nikdy.

Ako ukazuje obr. 6 pri posudzovaní frekvencie výskytu pozerania si porna žiakmi a žiačkami s mentálnym postihnutím väčšina (68 %) učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl uviedla, že sa s daným sexuálnym behaviorálnym prejavom v praxi nestretla nikdy. Ostatné odpovede (32 %) účastníkov a účastníčok výskumu vypovedajú o tom, že sa s týmto sexuálnym behaviorálnym prejavom v praxi špeciálnych základných škôl stretli s rôznou frekvenciou výskytu (od niekoľkokrát za týždeň až po menej ako raz za rok). Pozitívne odpovede učiteľov a učiteľiek sú aj v tomto prípade pomerne rozptýlené. Pozeranie porna je na 11. mieste v poradí na základe priemeru.

5. *ANALÝZA POLOŽIEK VZŤAHUJÚCICH SA K NEKONTAKTNÝM SEXUÁLNYM BEHAVIORÁLNYM ATRIBÚTOV TRETEJ ÚROVNE (NA SEBA ZAMERANÉ ATRIBÚTY) U ŽIAKOV A ŽIAČOK S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM PODĽA UČITEĽOV A UČITELIEK ŠPECIÁLNYCH ZÁKLADNÝCH ŠKÔL*

Nasledujúce obrázky (pozri obr. 7-8) ilustrujú percentuálne zastúpenie položiek vzťahujúcich sa nekontaktným sexuálnym behaviorálnym atribútom tretej úrovne (na seba zamerané atribúty) u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím podľa učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl – podľa poradnia na základe priemeru sexuálne behaviorálne atribúty na 6. a 9. mieste.

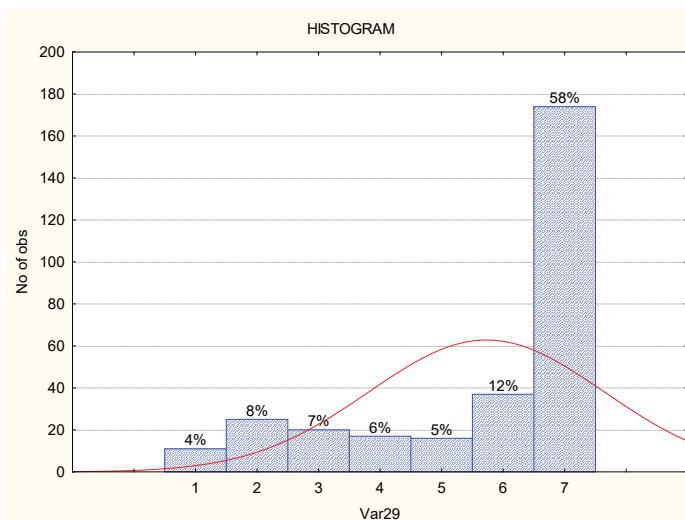


Obr. 7 Frekvencia výskytu obtierania sa o rôzne predmety u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím podľa učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl

Legenda:

Škála, kde 1 = niekoľkokrát za deň, 2 = niekoľkokrát za týždeň, 3 = niekoľkokrát za mesiac, 4 = niekoľkokrát za rok, 5 = raz za rok, 6 = menej ako raz za rok, 7 = nikdy.

Aj v prípade posudzovania frekvencie výskytu obtierania sa o rôzne predmety žiakmi a žiačkami s mentálnym postihnutím, väčšina (54 %) učiteľov a učiteliek uviedla, že sa s daným sexuálnym behaviorálnym atribútom nestretla nikdy. Pozitívne odpovede (46 %) sú rozptýlené na škále od 1 = niekoľkokrát za deň až po 6 = menej ako raz za rok. Obtieranie sa o rôzne predmety je na 6. mieste v poradí na základe priemeru.



Obr. 8 Frekvencia výskytu masturbácie u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím podľa učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl

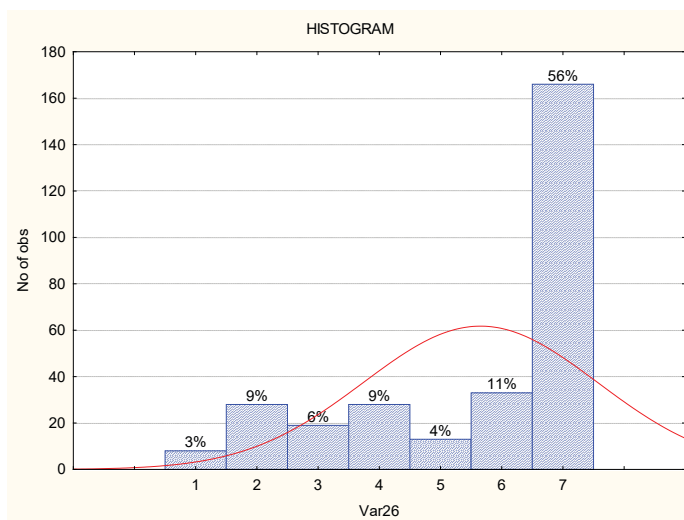
Legenda:

Škála, kde 1 = niekoľkokrát za deň, 2 = niekoľkokrát za týždeň, 3 = niekoľkokrát za mesiac, 4 = niekoľkokrát za rok, 5 = raz za rok, 6 = menej ako raz za rok, 7 = nikdy.

Ako ilustruje obr. 8, väčšina (58 %) učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl sa v praxi nikdy nestretla s masturbáciou u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím. Pozitívne odpovede účastníkov a účastníčok výskumu (42 %) sú aj v prípade masturbácie pomerne diferencované na škále. Ukazujú však, že masturbácia je prítomná takmer u polovice žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím podľa učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl. V poradí na základe priemeru sa masturbácia umiestnila na 9. mieste. Na preferenciu masturbácie u osôb s mentálnym postihnutím ukazujú aj mnohé zahraničné štúdie (viac pozri Kijak, 2009; Timmers et al. 1981 a i.).

6. ANALÝZA POLOŽIEK VZŤAHUJÚCICH SA K INÝM SEXUÁLNYM BEHAVIORÁLNYM ATRIBÚTOM U ŽIAKOV A ŽIAČOK S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM PODĽA UČITEĽOV A UČITELIEK ŠPECIÁLNYCH ZÁKLADNÝCH ŠKÔL

Obr. 9-12 ilustrujú percentuálne zastúpenie položiek vzťahujúcich sa k iným sexuálnym behaviorálnym atribútom u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím podľa učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl – podľa poradia na základe priemeru sexuálne behaviorálne atribúty na 7., 10. a 12. mieste.



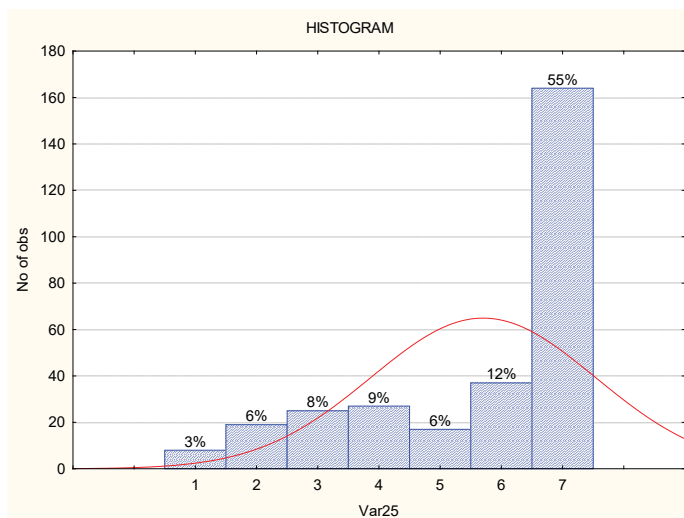
Obr. 9 Frekvencia výskytu sexuálnych atakov u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím podľa učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl

Legenda:

Škála, kde 1 = niekoľkokrát za deň, 2 = niekoľkokrát za týždeň, 3 = niekoľkokrát za mesiac, 4 = niekoľkokrát za rok, 5 = raz za rok, 6 = menej ako raz za rok, 7 = nikdy.

Ako ukazuje obr. 9, pri posudzovaní frekvencie výskytu sexuálnych atakov u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím, väčšina (56 %) učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl sa s daným behaviorálnym sexuálnym atribútom nestretla

nikdy. Ostatné odpovede sú pomerne rozptýlené – viac pozri obr. 9. V poradí na základe priemeru sa sexuálne ataky umiestnili na 7. mieste.

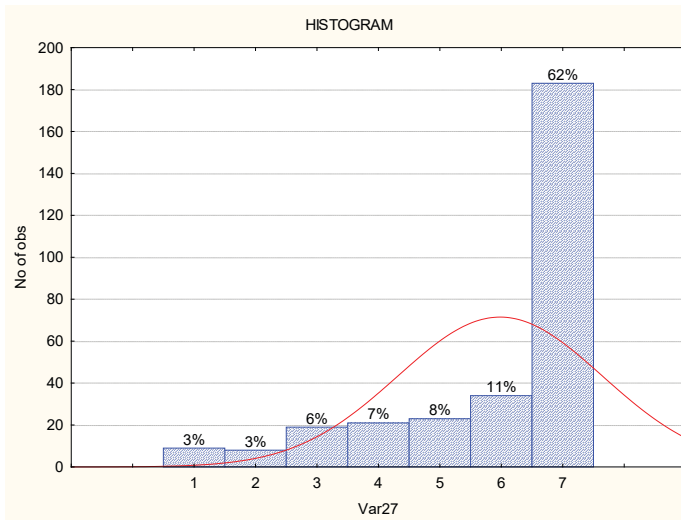


Obr. 10 Frekvencia výskytu homosexuálnych prejavov u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím podľa učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl

Legenda:

Škála, kde 1 = niekoľkokrát za deň, 2 = niekoľkokrát za týždeň, 3 = niekoľkokrát za mesiac, 4 = niekoľkokrát za rok, 5 = raz za rok, 6 = menej ako raz za rok, 7 = nikdy.

Pri posudzovaní frekvencie výskytu homosexuálnych prejavov u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím najviac (55 %) učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl uviedlo, že sa s nimi v praxi nestretávajú nikdy. Pozitívne odpovede (45 %) účastníkov a účastníčok výskumu boli rozptýlené na škále – pozri obr. 10. Napriek tomu výsledky ukazujú, že s homosexuálnymi prejavmi u žiakov a žiačok sa učiteľia a učiteľky špeciálnych základných škôl stretávajú takmer u polovice z nich. Homosexuálne prejavy sa umiestnili na 8. mieste v poradí na základe priemeru. V tejto časti ich uvádzame len na základe poradia na základe priemeru.

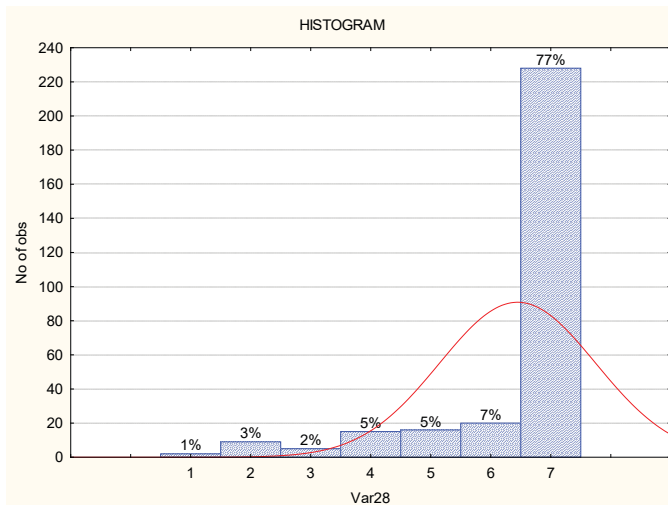


Obr. 11 Frekvencia výskytu exhibicionizmu u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím podľa učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl

Legenda:

Škála, kde 1 = niekoľkokrát za deň, 2 = niekoľkokrát za týždeň, 3 = niekoľkokrát za mesiac, 4 = niekoľkokrát za rok, 5 = raz za rok, 6 = menej ako raz za rok, 7 = nikdy.

Ako ilustruje obr. 11, najviac (62 %) učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl sa v praxi s exhibicionizmom u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím nestretlo nikdy. V poradí na základe priemeru je exhibicionizmus na 10. mieste.



Obr. 12 Frekvencia výskytu fetišov u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím podľa učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl

Legenda:

Škála, kde 1 = niekoľkokrát za deň, 2 = niekoľkokrát za týždeň, 3 = niekoľkokrát za me-

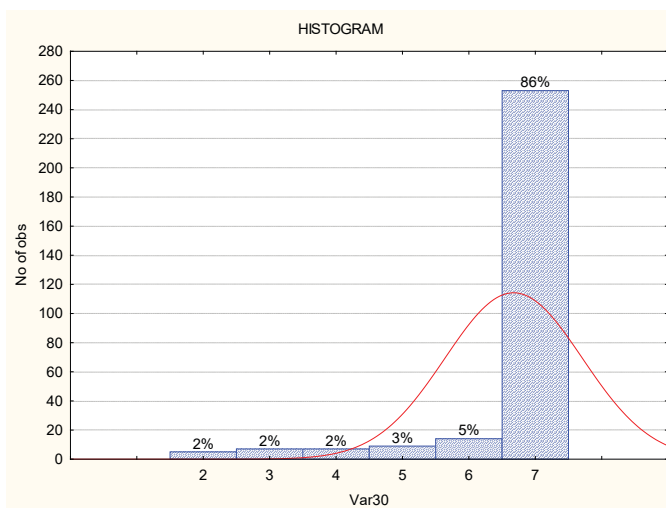
siac, 4 = niekoľkokrát za rok, 5 = raz za rok, 6 = menej ako raz za rok, 7 = nikdy.

Aj v prípade posudzovania výskytu fetišov u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím je podľa väčšiny učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl neprítomný (označili odpoveď nikdy) (pozri obr. 12). Fetiše sa umiestnili na 12. mieste v poradí na základe priemeru.

Výsledky analýzy frekvencie výskytu exhibicionizmu a fetišov u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím ukazujú, že tieto parafílie sa vyskytujú aj na špeciálnych základných školách.

7. ANALÝZA POLOŽIEK VZŤAHUJÚCICH SA KU KONTAKTNÝM SEXUÁLNYM BEHAVIORÁLNYM ATRIBÚTOM TRETEJ ÚROVNE (KOITÁLNE SEXUÁLNE PRAKTIKY) U ŽIAKOV A ŽIAČOK S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM PODĽA UČITEĽOV A UČITELIEK ŠPECIÁLNYCH ZÁKLADNÝCH ŠKÔL

Obr. 13-14 ilustrujú percentuálne zastúpenie položiek vzťahujúcich sa ku kontaktným sexuálnym behaviorálnym atribútom tretej úrovne (koitálne sexuálne praktiky) u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím podľa učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl – podľa poradia na základe priemeru sexuálne behaviorálne atribúty na 13. a 14. mieste.



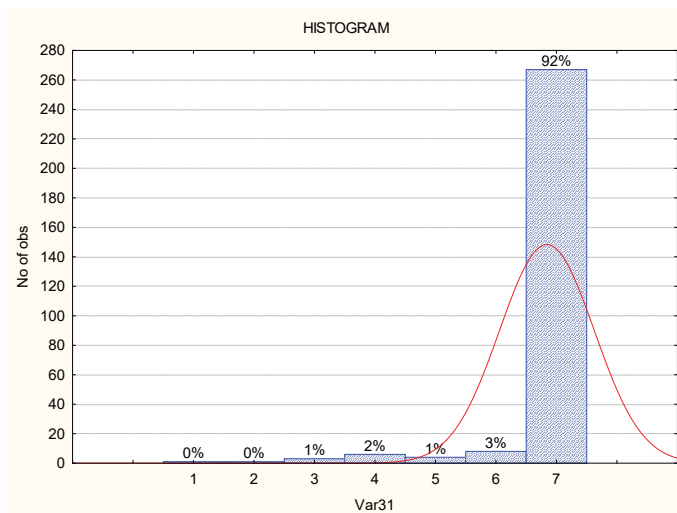
Obr. 13 Frekvencia výskytu pohlavného styku u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím podľa učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl

Legenda:

Škála, kde 1 = niekoľkokrát za deň, 2 = niekoľkokrát za týždeň, 3 = niekoľkokrát za mesiac, 4 = niekoľkokrát za rok, 5 = raz za rok, 6 = menej ako raz za rok, 7 = nikdy.

Z hľadiska frekvencie výskytu pohlavného styku u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím sme pozitívne odpovede registrovali u 14 % učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl, ktorí/é sa s daným sexuálnym behaviorálnym atribútom v praxi stretli. Ostatné odpovede účastníkov a účastníčok výskumu boli

negatívne. Pohlavný styk sa umiestnil na 13. mieste v poradí na základe priemeru. Tieto výsledky sú porovnateľné s výskumom Goldsteina (1988) vykonaného u mužov a žien s mentálnym postihnutím vo veku 16 – 28 rokov, ktoré ukázali, že iba 15 % osôb s mentálnym postihnutím zažilo pohlavný styk. V prípade nášho výskumu ide o sprostredkovanú správu od učiteľov a učiteliek špeciálnych základných o správaní sa subjektov (žiacov a žiačok s mentálnym postihnutím). Môžeme predpokladať, že v skutočnosti je frekvencia výskytu pohlavného styku u žiacov a žiačok s mentálnym postihnutím na špeciálnych základných školách vyššia.



Obr. 14 Frekvencia výskytu análneho styku u žiacov a žiačok s mentálnym postihnutím podľa učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl

Legenda:

Škála, kde 1 = niekoľkokrát za deň, 2 = niekoľkokrát za týždeň, 3 = niekoľkokrát za mesiac, 4 = niekoľkokrát za rok, 5 = raz za rok, 6 = menej ako raz za rok, 7 = nikdy.

Na poslednom mieste na základe priemeru sa umiestnil análny styk u žiacov a žiačok s mentálnym postihnutím podľa učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl. Väčšina (92 %) opýtaných sa s týmto sexuálnym behaviorálnym aspektom v praxi nestretla.

ZÁVERY VÝSKUMU A DISKUSIA

V ďalšom texte uvádzame závery analýzy frekvencie výskytu vybraných sexuálnych behaviorálnych atribútov u žiacov a žiačok s mentálnym postihnutím podľa učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl. Ide o závery, ktoré sú sprostredkované učiteľmi a učiteľkami, čo je potrebné mať na zreteli pri nižšie prezentovaných výsledkoch.

Najfrekvencovanejším sexuálnym behaviorálnym atribútom u žiacov a žiačok s mentálnym postihnutím je objímanie. Najmenej často učitelia uviedli análny styk ako sexuálny behaviorálny atribút, s ktorým sa počas svojej praxe u žiacov

a žiačok s mentálnym postihnutím stretli. Ide zároveň o aktivity, ktoré sú učiteľmi a učiteľkami najviac morálne akceptované resp. najmenej morálne akceptované (viac pozri výskum Marková, Lištiak Mandzáková, 2015).

V poradí na základe priemeru sa sexuálne behaviorálne atribúty umiestnili takto:

1. Objímanie
2. Hladenie a láskanie
3. Bozkávanie
4. Dotýkanie sa intímnych častí spolužiaka/spolužiačky
5. Prezeranie si erotických obrázkov
6. Obtieranie sa o rôzne predmety
7. Sexuálne ataky
8. Homosexuálne prejavy
9. Masturbácia
10. Exhibicionizmus
11. Pozeranie porna
12. Fetiše
13. Pohlavný styk
14. Análny styk

Na základe priemerného poradia zostaveného podľa frekvencie výskytu sexuálnych behaviorálnych atribútov u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím možno poradie sexuálnych behaviorálnych atribútov z hľadiska klasifikačného systému sumarizovať nasledovne:

1. Kontaktné sexuálne behaviorálne prejavy prvej úrovne
2. Kontaktné sexuálne behaviorálne atribúty druhej úrovne
3. Nekontaktné sexuálne behaviorálne atribúty prvej úrovne
4. Nekontaktné sexuálne behaviorálne atribúty tretej úrovne
5. Iné sexuálne behaviorálne prejavy
7. Kontaktné sexuálne behaviorálne atribúty tretej úrovne.

Záveru výskumu ďalej poukazujú na to, že aj keď u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím dominujú taktilné sexuálne behaviorálne atribúty na úrovni objímania, hladenia, láskania, ich preferencie v oblasti sexuality sú často zamerané aj na autostimuláciu. Naše výsledky výskumu ukazujú, že masturbácia je prítomná takmer u polovice žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím podľa učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl. Na preferenciu masturbácie u osôb s mentálnym postihnutím ukazujú aj mnohé zahraničné štúdie. Napr. prieskum Kijaka (2009), ktorý zahŕňal 133 ľudí s mentálnym postihnutím vo veku 18 – 25 rokov v školách a špeciálnych inštitúciách v Poľsku ukázal, že najčastejšími spôsobmi ako vyjadrujú svoje sexuálne potreby je masturbácia. Tiež výsledky Timmersa et al. (1981) sú dôkazom toho, že veľké percento ľudí s mentálnym postihnutím

má pozitívne postoje k vlastnej masturbácii i k masturbácii všeobecne. Je potrebné uviesť, že masturbácia sa u tejto skupiny osôb objavuje nielen ako reakcia na znížené rozumové schopnosti, ale častejšie je výsledkom nesprávnej socializácie a nedostatku školského vzdelávania. Môže sa objaviť aj ako forma emocionálneho uspokojenia a to najmä v prípade ľudí, ktorí trpia odmietnutím, nedostatočným prijatím, láskou, maznaním alebo žijú osamote v izolácii a nie sú schopní verbalizovať emocionálny stav svojej mysle.

Ako dokladajú získané výsledky, niektorí/é žiaci a žiačky s mentálnym postihnutím na špeciálnych základných školách už realizovali pohlavný styk. Nami získané výsledky sú porovnateľné s výskumom Goldsteina (1988) vykonaného u mužov a žien s mentálnym postihnutím vo veku 16 – 28 rokov, ktoré ukázali, že iba 15 % osôb s mentálnym postihnutím zažilo pohlavný styk. V prípade nášho výskumu ide o sprostredkovanú správu od učiteľov a učiteliek špeciálnych základných o správaní sa subjektov (žiacov a žiačok s mentálnym postihnutím). Môžeme predpokladať, že v skutočnosti je frekvencia výskytu pohlavného styku u žiacov a žiačok s mentálnym postihnutím na špeciálnych základných školách vyššia. Ukazujú to napr. niektoré ďalšie štúdie zaoberajúce sa pohlavnou aktivitou osôb s mentálnym postihnutím. Napr. podľa Conoda, Servaisa (2008) niektoré zahraničné štúdie, ktoré sa špecificky zaoberali sexuálnou aktivitou u osôb s mentálnym postihnutím prostredníctvom interview s rodičmi a opatrovateľmi zistili, že 50 % žien s ľahkým a stredne ťažkým mentálnym postihnutím vo veku 11 až 23 rokov mali pohlavný styk. Uvedené závery potvrdzuje McGillivray (1999), ktorý zistil, že z opýtaných 60 dospelých (35 mužov a 25 žien) s ľahkým až stredne ťažkým mentálnym postihnutím žijúcich v komunite, 42 % oznámilo, že sú v súčasnosti, resp. v minulosti boli sexuálne aktívni. McCabe (1999) hlásil podobné nálezy u 60 osôb s ľahkým mentálnym postihnutím, z ktorých približne 51 % už zažili pohlavný styk a 31 % bolo v súčasnej dobe sexuálne aktívnych od takmer nikdy po veľmi často.

Výsledky tiež poukazujú aj na pomerne vysoký výskyt homosexuálnych prejavov, ktoré sa podľa učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl vyskytujú takmer u polovice žiacov a žiačok s mentálnym postihnutím, ako aj výskyt parafílií – exhibicionizmus, fetiše u tejto cieľovej skupiny.

ZÁVER

V závere príspevku konštatujeme, že u žiacov a žiačok s mentálnym postihnutím sú prítomné sexuálne behaviorálne atribúty nielen na úrovni taktálnych kontaktov, či nekoitálnych sexuálnych praktík, ale aj na úrovni koitálnych sexuálnych praktík (pohlavný styk). V danom kontexte preto upozorňujeme na význam a opodstatnenie sexuálnej výchovy u tejto cieľovej skupiny.

ZOZNAM LITERATÚRY

1. CONOD, L., SERVAIS, L. 2008. Sexual life in subjects with intellectual disability. In: *La vida sexual de las personas con discapacidad intelectual*. Cuernavaca: Salud Pública de México, 2008, Vol. 50, No. 2. ISSN 0036-3634.
2. GOLDSTEIN, H. 1988. Menarche, menstruation, sexual relations and contraception of adolescent females with down. In: *Eur. J. Obstet. Gynecol. Reprod. Biol.*, 1988, Vol. 27, pp. 343-349.
3. HORŇÁK, L. 2015. Špecifika sexuality žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia. In: MARKOVÁ, D., LIŠTIAK MANDZÁKOVÁ, S. (eds.) *Sexualita a postihnutie: Morálne kontexty sexuality osôb s postihnutím*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2015, s. 58-97. ISBN 978-80-555-1371-3.
4. KIJAK R. 2009. Seks i niepełnosprawność. Doświadczenia seksualne osób z niepełnosprawnościami intelektualnymi. In: *Sex and disability: the sexual experience of people with an intellectual disability*. Impuls Krak, 2009.
5. MARKOVÁ, D., LIŠTIAK MANDZÁKOVÁ, S. 2015. *Sexuálna morálka a mentálne postihnutie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 978-80-555-1370-6.
6. McCABE, M. P. 1999. Sexual knowledge, experience and feelings among people with disability. In: *Sexuality and Disability*, 1999, Vol. 17, Issue 2, pp. 157-170. ISSN 1573-6717.
7. McGILLIVARY, J. A. 1999. Level of knowledge and risk of contracting HIV/AIDS amongst young adults with mild/moderate intellectual disability. In: *J Appl Res Int Dis*, 1999, Vol. 12, No. 4, pp. 113-126.
8. MELLAN, J. 2004. Biologické hľadiská sexuality mentálne postihnutých osôb: Somatopsychické základy sexuality. In *Sexualita mentálne postihnutých: sborník materiálů z celostátní konference*. Praha: Centrum denních služeb o.s. ORFEUS, 2004, pp. 10-16. ISBN 80-903519-0-5.
9. PREVENDÁROVÁ, J. 2000. *Výchova k manželstvu a rodičovstvu*. Bratislava: SPN, 2000. ISBN 80-08-02933-1.
10. ŠEDÁ, V. 2004. Zamyšlení nad sexuální výchovou mentálně postižených. In: *Sexualita mentálně postižených: sborník materiálů z celostátní konference*. Praha: Centrum denních služeb o.s. ORFEUS, 2004, pp. 71-74. ISBN 80-903519-0-5.
11. ŠKORPÍKOVÁ, A. 2007. *Partnerský a sexuální život osob s mentálním postižením: diplomová práce*. Brno: Masarykova univerzita PF, 2007.
12. ŠURABOVÁ, I. 2002. Partnerské vzťahy a sexualita občanov s mentálnym postihnutím. In: *Informácie ZP MP v SR*, 2002, roč. X, č. 50 – 51, pp. 4-7. ISSN 1335-8197.
13. TIMMERS, R. L., Du CHARME, P., JACOB, G. 1981. Sexual knowledge, attitudes and behavior of developmentally disabled adults living in a normalized apartment setting. In: *Sexuality and Disability*, Vol. 4, pp. 27-39, 1981. ISSN 1573-6717.
14. UZEL, R. 2004. Antikoncepce u mentálně postihnutých osôb. In: *Sexualita mentálně postihnutých: sborník materiálů z celostátní konference*. Praha: Centrum denních služeb o.s. ORFEUS, 2004, pp. 17-19. ISBN 80-903519-0-5.



Lenka Pasternáková

Prešovská univerzita v Prešove FHPV, Slovakia
E-mail: maria.dupkalova@gmail.com

Výchovný proces v rodinách a jeho vplyv na človeka v súčasnosti / *The educational process in families and its effect on nowadays human*

Abstract

All of us are living in a certain family; we have experiences from different family situations, which frame the basis for the next life. Each person also represents the individual personality for the society, which develops him, it gives the foundation for his education and creation, it teaches him the values and moral as well. The paper indicates a change in the society, whose current family constantly passes.

Key words: education, family, family education, society.

Každá ľudská bytosť, každý jedinec sa formuje práve v rodinnom prostredí a to už od narodenia. V rodine preberá nielen dieťa, ale aj dospievajúci prvé vzory správania, ale aj získava prvé sociálne skúsenosti. Rodina zároveň reaguje aj na zmeny v spoločnosti, ovplyvňuje svojich príslušníkov a významne sa podieľa sa utváraní a rozvíjaní osobnosti človeka. Pre spoločnosť rodina predstavuje aj jednu zo základných hodnôt a to aj napriek všetkým zmenám, ktoré ju modifikujú.

Avšak bez ohľadu na to, aký máme vzťah k rodine či pozíciu, rodina bude pre každého z nás dôležitá po celý život. Byť dobrým rodičom je ťažké, aj keď sa to možno nezdá, a v podstate sa to nedá ani naučiť. Dôležité je predovšetkým to, aby si rodičia uvedomili, že dieťa potrebuje domov, trpezlivých a milujúcich rodičov, preukazujúcich si vzájomnú úctu. Úlohou každej rodiny by malo byť predovšetkým vytvorenie domova plného otvorenosti a súdržnosti. Rodina je tak zároveň aj nezastupiteľným článkom výchovy a vzdelávania (Dupkalová, 2013).

Rodina je zároveň základom všetkého, pričom zahŕňa aj pocity a vzťahy, ktoré sú v rodine. Na všetkých členov má pozitívny vplyv predovšetkým harmonické prostredie, kedy všetci vedia, že sú jej súčasťou, majú chuť spolupracovať, ale aj vstre-

bávať hodnoty a ciele rodiny. Naopak nepriaznivé prostredie v rodine, ktoré je plné hádok, napätia, hystérie a úzkosti pôsobí nepriaznivo aj na dieťa, ktoré môže tieto problémy prenášať aj do prostredia školy. Deti z takýchto rodín, upozorňuje Fisher a Škoda (2008) často začnú byť problémovými, prepádajú alkoholu či dokonca drogám. V konečnom dôsledku, aj v zdravom rodinnom prostredí môže dôjsť k negatívnym udalostiam či konfliktom, avšak dôležité je, aby rodina komunikovala, rozprávala o probléme a došlo k uznaniu chýb či zlyhania.

Rodinné prostredie zohráva v procese socializácie dôležité postavenie, pričom začlenenie jedinca v rodine je sprevádzané jednak citovými väzbami, ale aj hodnotami, ktoré sú v nej prijímané a rešpektované. Rodina tak predstavuje prirodzené prostredie, ktoré má na výchovu najväčší vplyv a jej výchovná úloha je považovaná za nezastupiteľnú.

Problematika rodinného prostredia a jej vplyv na žiaka je čoraz viac aktuálna. V rodine a rodinnom prostredí trávi nielen dieťa, ale každý človek značnú časť svojho času. Práve tu sa mu dostáva najviac úcty, pochopenia, emócií, ale aj lásky. V súčasnosti sa čoraz častejšie diskutuje o tom, že rodičia na deti nemajú čas a deti vychovávajú kamaráti, televízia či dokonca ulica. Mnohokrát je to naozaj tak, preto záleží predovšetkým na rodičoch ako sa postavia k výchove svojich detí. Pretože to ako bude dieťa vychovávané a vychované sa s ním ponese počas celého jeho života. Takisto je potrebné si uvedomiť, že rodič je pre dieťa aj autorita, ktorú dieťa nielen potrebuje, ale aj rešpektuje (Kačáni a kol., 2004).

V tomto ponímaní zohráva rodina a rodinné prostredie značný význam, ktorý je nenahraditeľný. Jednou zo základných úloh je teda vytváranie zdravého rodinného prostredia, aby v ňom členovia rodiny našli to čo potrebujú pre rozvoj svojej osobnosti. Patrí sem nepochybne láska, opora, spolupatričnosť, uznanie. Význam pohodového rodinného prostredia stúpa hlavne v krízových situáciách ako je rozvod, či nezamestnanosť, alebo aj úmrtie člena rodiny a mnohé ďalšie faktory, ktoré podporujú význam dôležitosti rodiny.

Výchovu v rodine môžeme chápať ako odovzdávanie skúsenosti, ktorých zámerom je pripraviť mladú generáciu pre šťastný život. Pre výchovnú prácu v rodine je potrebné dodržiavanie určitých požiadaviek, z ktorých sa uvádzajú predovšetkým dobré vzťahy v rodine, ako aj zodpovednosť rodičov v rodine, vytvorenie režimu dňa dieťaťa, emocionalita vo vzťahoch medzi rodičmi a deťmi, a v neposlednom rade aj spolupráca rodiny so školou. Z toho vyplýva, že učiteľ a rodina by mali poznať podmienky výchovy a úlohy, ktoré každý z nich plní. Na to sú určené predovšetkým záujem rodiny o školu, ich vzájomne návštevy, telefonické aktivity či rodičovské aktivity. Všetky informácie, ktoré rodičia či učitelia získajú napomáhajú k lepšiemu poznaniu žiaka, jeho záujmov, schopností, vzťahu k učeniu, telesnému vývoju a podobne.

Spoločenské zmeny, globalizácia a modernizácia života priniesla výrazne zmeny do života človeka, ale aj do života rodiny, upozorňuje Sláviková (2014). Každý človek si tak vplyvom rodiny a rodinného prostredia neustále formuje určité názory jednak o sebe, svojej rodine ale aj svojom okolí. Rodina predstavuje pre

jedinca isté zázemie, a to aj napriek tomu, že čoraz častejšie dochádza ku kríze v rodinách, ich rozpadu a čoraz viac vynikajú sociálne slabšie rodiny či rodiny podnikateľov. Všetky rodiny sú poznačené nielen spokojnosťou, trpezlivosťou a láskou, ale mnohokrát sú poznačené práve stresom, napätím, pocitom vnútornej osamelosti, citového oslabenia, chaosom hodnôt a pod. V podstate tak každý človek a každá rodina vplýva rôzne aj na svoje dieťa, pričom tento vplyv sa mení aj postupným dospievaním, kedy si mladý človek už začína budovať svoje hodnoty, svoje postavenie v spoločnosti, ako aj svoje „ja“. Výraznú úlohu aj napriek tomu zohráva rodina a rodinné prostredie.

Tradičná – nukleárna rodina sa v dnešnej dobe považuje za prežitok. Súčasná

doba a spoločnosť prináša zmeny, ktorým sa ľudia, v neposlednom rade aj rodina, prispôsobujú. Ak by sme chceli zadefinovať rodinu podľa obrazu modernej spoločnosti, definícia by znela: Rodina je oficiálny alebo neoficiálny zväzok partnerov, ktorý spoločne bývajú s deťmi/dieťaťom alebo je to jeden rodič s dieťaťom alebo deťmi.

Odklony od tradičnej formy rodiny môžu byť nasledovné: zvyšuje sa vzdelanosť, cieľavedomosť, ambicióznosť a emancipácia žien. Ženy, ktoré študujú na vysokých školách končia svoje štúdium cca okolo 25. roka svojho života. Po skončení štúdia sa snažia uplatniť vo svojom obore. Ak sa žena venuje svojej kariére cca 4 roky, zakladať rodinu si začína okolo cca 29. roka života. Je dôležité uvedomiť si, že práca pre ženu 21. storočia neznamená len finančný príjem ale aj sebarealizáciu. Tu vstupuje do hry aj problém s počatím. Zvyšujúcim vekom klesá úspešnosť počatia. Veková hranica úspešného počatia sa znižuje a nie je ničím výnimočným, keď sa stretávame s mladými 30 ročnými ženami, ktoré majú problém s počatím alebo plodnosťou. Tento fenomén sa týka aj mužov. Rapídne sa zvyšuje percento neplodných mladých mužov (Beňo a kol., 2006).

Ďalšou príčinou, prečo ženy odkladajú materstvo je aj obava o pracovnú pozíciu a následne aj príjem. Žijeme v dobe s vysokou nezamestnanosťou, a preto sa každá žena obáva možnosti „pracovnej“ diskriminácie po oznámení tehotenstva zamestnávateľovi (Vališová a kol., 2007).

Ďalším fenoménom „dnešnej“ spoločnosti je takzvané „vytrácanie sa otcov z rodín“. Podľa štatistických úradov National Fatherhood Initiative USA má neprítomnosť otca veľmi vážny dopad na dieťa: 72% všetkých mladistvých vrahov vyrastalo v rodinách, kde nebol prítomný otec; 62% sexuálnych delikventov vyrastalo v rodine bez otca; 72% detí v nápravno-výchovných zariadeniach vyrastalo bez prítomnosti otca, alebo v prostredí s jedným rodičom (www.fatherhood.org).

Štatistický úrad ďalej zistil, že u detí vyrastajúcich bez otca je dvojnásobná

pravdepodobnosť predčasného odchodu zo školy, jedenásťkrát vyššia pravdepodobnosť násilného správania a vyšší výskyt podpriemerných známok (z matematiky a čítania) (Veteška, 2010).

Podľa NFI sa až tri zo štyroch samovrážd vyskytujú v rodine bez otca. Výskum sa zamerlal individuálne aj na ženský rod. Zistilo sa, že dievčatá, ktoré žijú len s jedným rodičom majú 64% pravdepodobnosť otehotnenia už pred sobášom; o 53% vyššiu pravdepodobnosť sobášu už pred dosiahnutím plnoletosti; o 92% vyššiu pravdepodobnosť rozvodu vlastného manželstva (www.fatherhood.org).

Odborníci čoraz častejšie uvádzajú, že v súčasnosti narastá percento rozvedených a znovu uzavretých manželstiev, ako tomu bolo v minulosti. Opakuje sa znovu uzavretie manželstva aspoň jedného z bývalých manželov. Podľa štatistík, mnohé staršie ženy uzatvárajú manželstvo s mladším partnerom. Bežné je, že partneri sú od svojich partneriek starší (v priemere) o dva, tri roky. Štatisticky narastá rodina s jedným rodičom, ale nemusí byť pravidlom, že takáto rodina je emocionálne chudobná alebo nevhodná pre vývin dieťaťa. Vyššie uvedenú štatistiku sme uviedli len kvôli lepšiemu predstaveniu si, aký vplyv môže mať na dieťa neprítomnosť jedného z rodičov. Takýto výsledok nie je podmienkou (Novotná, Verbovanec, Török, 2013).

Je potrebné uvedomiť si fakt, že pri absencii jedného z rodičov, chýba istý typ alebo model správania (mužský verzus ženský stereotyp správania sa). Rozdiely medzi mužom a ženou sú dané biologicky, preto sa muž a žena vzájomne dopĺňajú. Platí to aj pri výchove dieťaťa. Vzájomný vzťah rodičov sa stáva vzorom pre dieťa a jeho následné fungovanie v partnerskom/manželskom zväzku.

Matka je nositeľkou dieťatka po dobu 9. mesiacov. Je vedecky dokázané, že dieťa po narodení dokáže rozpoznať hlas svojej matky, tlkot jej srdca. Už v prenatálnom štádiu sa vytvára silný vzťah medzi matkou a dieťaťom. Biologicky je dané, že dieťa po narodení saje materské mlieko. Samotné dojčenie dieťaťa je aktom silne emotívnym a intímnym. Tento vzťah je natoľko silný, že v matke sa vytvára akýsi reflex „vypudzovania mliek“ pri počutí plaču dieťaťa. Prostredníctvom dojčenia dieťa získava pocit bezpečia a lásky. V odbornej literatúre sa objavujú názory, že nedojčené deti majú horšie vzťahy s matkou ako deti dojčené. Matka v každej dobe plní jednu z „najsociálnejších“ úloh človeka voči človeku – dáva dieťaťu nezištnú a úprimnú lásku (samozrejme sú aj ženy, ktoré takto necítia a materstvo je pre nich nepodstatné, ba až zaťažujúce).

Tak ako žena – matka, tak aj otec má v rodine svoju úlohu. V histórii bol otec ten, ktorý mal úlohu užiť svoju rodinu. Podľa toho, v akej spoločnosti a kultúre žijeme, tak sa mení aj rola otca. V našej kultúre sa úloha zabezpečiť rodinu delí medzi oboch rodičov. Sú kultúry, kde otec zabezpečuje financie a matka je tá, ktorá sa stará o deti a domácnosť.

V súvislosti s témou príspevku sme realizovali prieskum späť s problematikou rodiny a rodinného prostredia. Jeho cieľom bolo zistiť, ako vplýva rodinné prostredie na žiaka vo vybraných stredných školách. Prieskumu sa zúčastnilo celkovo 112 žiakov stredných škôl (55% chlapcov a 45% dievčat). Nami zostaveným dotazníkom sme zisťovali, v akej rodine žiaci vyrastajú. Polovica žiakov, podľa ich odpovedí, pochádza úplnej rodiny (53%) a 47% opýtaných označilo, že žijú v ne-

úplnej rodine. V tejto súvislosti žiaci najčastejšie uvádzali, že žijú iba s matkou. Z výsledkov prieskumu vyplýva, že rodičia sa stále zaujímajú o výsledky svojho dieťaťa a žiaka v škole, pričom túto možnosť označilo až 79% respondentov. Ich odpovede boli tiež späté s názorom, ktorý vyjadruje, že rodičia sa síce zaujímajú o študijné výsledky, ale nie pravidelne (10%). 11% stredoškolákov označilo, že rodičov v podstate nezaujíma aké výsledky dosahujú v škole. Naše zistenia tiež poukazujú na to, že rodičia sa o prípadných problémoch rozprávajú so svojimi deťmi v podstate vždy, „keď je to potrebné“ (73%). 20% odpovedalo, že „o problémoch sa v rodine rozprávajú iba niekedy“. Iba 7% žiakov označilo, že prípadne problémy nerieši so svojimi rodičmi, pričom sa môžeme iba domnievať, že ide o žiakov, ktorí vyrastajú v neúplnej rodine a k ostatným príbuzným nemusia mať vytvorený citový vzťah alebo dôveru, aby sa im dokázali zdôveriť.

V kontexte s rodinou a jej vplyvom na žiaka nás v rámci prieskumného šetrenia zaujímalo, či sú rodičia ochotní pomôcť svojim deťom so školskými úlohami, keď ich o to poprosia. Výsledky prieskumu vypovedajú o tom, že ak žiaci v prípade problémov s úlohami požiadajú rodičov o pomoc, tí im ochotne pomôžu (54%). Možnosť, že rodičia im síce pomôžu, ale iba niekedy volilo 17% opýtaných. 22% sa vyjadrilo, že takúto pomoc od rodičov môžu očakávať len zriedka. 7% opýtaných sa vyjadrilo, že rodičia im s ich úlohami nepomôžu, napriek tomu, že ich o to požiadajú.

Za pozitívne zistenie považujeme skutočnosť, že rodičia aj napriek tomu, že ide o žiakov spravidla na strednej škole sú ochotní pomôcť im s problémovými úlohami. Na základe odpovedí respondentov môžeme konštatovať, že rodičia získavajú informácie o štúdiu svojho dieťaťa predovšetkým na základe komunikácie práve s nimi (52%). Ďalšou z odpovedí, ktorú si žiaci volili v rámci tejto otázky boli rodičovské združenia (37%). Prieskumné výsledky nás potešili, nakoľko je pozitívne, rodičia sa zaujímajú o študijné výsledky svojich detí.

V súvislosti s pôsobením rodiny a rodinného prostredia na žiaka nás zaujímalo, aký typ výchovy rodičia uplatňujú v rámci rodinnej výchovy. Na základe získaných odpovedí vyplynulo, že v rodinách sa najčastejšie preferuje výchova liberálna a demokratická, pričom liberálnu výchovu označilo celkovo 53% a demokratickú výchovu 32% opýtaných. Možnosť, ktorá vyjadruje, že v rodine sa preferuje rozmaznávaná výchova a zanedbávaná výchova neoznačil ani jeden zo žiakov.

Pre zdravý vývin osobnosti je nesmierne dôležitá určitá miera slobody v konaní jej členov. Aj z uvedeného dôvodu sme sa respondentov pýtali, či ich rodičia nejakým spôsobom neobmedzujú. Z výsledkov prieskumu vyplýva, že 15% stredoškolákov, ktorí sa zúčastnili prieskumu zastáva názor, že rodina ich nejakým spôsobom obmedzuje. Tento postoj vyjadrili práve žiaci, v ktorých je uplatňovaná autoritatívna výchova. 53% respondentov odpovedalo, že rodičia napr. „manipulujú“ s ich časom a pod. 32% žiakov označilo odpoveď, ktorá vyjadruje, že rodina ich nijako neobmedzuje a v podstate majú všetko čo potrebujú.

Problémy v rodine, narušené vzťahy či rôzne iné konflikty pôsobia na dieťa, ale aj výchovu v nej negatívne. Jedným z prieskumných zámerov bolo tiež teda zis-

tiť, aké je percepcia rodinných vzťahov podľa názoru respondentov. Z uvedených výsledkov vyplýva, že väčšina (67%) žiakov „nerieši rodinné vzťahy“, teda aj prípadné problémy, ktoré by negatívne pôsobili na ich osobnosť. 10% volilo možnosť, ktorá poukazuje na to, že v rodinách respondentov podľa ich názoru nedošlo k narušeniu nejakých rodinných vzťahov. 7% respondentov má skúsenosti s problémami v rodine, ktorými sú narušené ich vzťahy.

Pre pozitívne rodinné vzťahy je nesmierne dôležité tráviť voľný čas spoločne. Respondenti podľa ich odpovedí svoj voľný čas najčastejšie trávia v spoločnosti kamarátov (74%). Len 12% opýtaných uviedlo, že svoj voľný čas trávia s členmi svojej rodiny. Až 65% respondentov priznalo, že svoj voľný čas trávia predovšetkým pri televízií či počítačoch, v rámci nich venujú pozornosť sociálnym sieťam. Zdá sa, že respondenti dávajú prednosť virtuálnemu svetu pred tým skutočným.

Vychádzajúc z výsledkov prieskumu môžeme konštatovať, že problematika rodiny a jej vplyvu na žiaka je aktuálna aj v období, kedy je už dieťa žiakom strednej školy. Rodina je jedným z najdôležitejších činiteľov vo vývine dieťaťa, ktorý už od narodenia pôsobí na utváranie jeho osobnosti a to uvedomelými, ale aj neuvedomelými podnetmi. Každý z nás pochádza z rodiny, ktorá významne ovplyvňuje náš život, pričom veľa záleží aj na prístupe rodičov, ich výchovných prostriedkoch a postupoch. V ostatnej dobe však dochádza aj k mnohým rozvratom v rodinách, rovnako je zaznamenávaná nestálosť partnerských vzťahov, ktoré významne ovplyvňujú osobnosť dieťaťa, ale aj jeho postavenie v rodine či v škole. Nefunkčná rodina sa zároveň stáva zdrojom negatívnych skúseností, ktoré sa následne odrážajú v správaní, konaní, ale aj prístupu k vzdelávaniu a výchove.

Na výchovu v rodine a rodinné prostredie nadväzuje aj škola, ktorá zároveň podnecuje aj vzájomnú spoluprácu medzi školou a rodinou. Avšak škola nemôže nahradiť rodinu, pretože výsadou rodiny je predovšetkým citové zázemie. Súhlasiac s Balogovou (2011) rodina však nie je iba o citoch a rozkazoch či príkazoch, ale aj láske, spolupatričnosti, vysvetľovaní, úcte či vzájomných vzťahoch. Práve rodinné vzťahy, ako aj emočná stabilita rodinného prostredia a rodinná atmosféra hrajú dôležitú úlohu na školské výsledky žiaka. Nepovšimnutou skutočnosťou nesmú zostať ani optimálne výchovné podmienky, spoločné rodinné aktivity, vzájomná komunikácia a dôvera v rodine. Práve na tie je v dnešných rodinách čoraz menej priestoru.

LITERATÚRA

1. BALOGOVÁ, B. 2011. *O zmysle života*. 2. dopl. vyd. Beograd : Academy of Serbian Orthodox Church. 173 s. ISBN 978-86-86805-37-9.
2. BEŇO, M., ŠIMČÁKOVÁ, L., HERICH, J. 2006. *Rodičia v súčasnej škole*. Bratislava : Ústav informácií a prognóz školstva v Bratislave, 2006. 314 s. ISBN 80-7098-441-4.
3. DUPKALOVÁ, M. 2013. K niektorým otázkam empiricky založenej teórie výchovy. In: *Vybrané kapitoly z teórie výchovy*. Prešov : PU v Prešove FHPV, ISBN 978-80-555-0941-9. s. 189 - 202.

4. FISHER, S., ŠKODA, J. 2008. *Speciální pedagogika. Edukace a rozvoj osob se sématickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha : Triton, 2008. 205 s. ISBN 978-80-7387-014-0.
5. KAČÁNI, V. a kol. 2004. *Základy učitel'skej psychológie*. Bratislava : SPN, 2004. 230 s. ISBN 80-10-00429-4.
6. NOVOTNÁ, J., VERBOVANEČ, L. a L. TÖRÖK. 2013. Creativity and motivation in higher education teacher training. In: *Acta technologica Dubnicae*. ISSN 1338-3965, 2013, vol. 3, iss. 1, s. 24.
7. SLÁVIKOVÁ, G. 2014. Komunikácia v riadiacom procese. In: *Prínos spoločenských vied k rozvoju znalostnej spoločnosti*. Bratislava: Stavebná fakulta STU v Bratislave. s. 132 – 136. ISBN 978-80-227-4277-1.
8. VALIŠOVÁ, A. a kol. 2007. *Pedagogika pro učitele*. Praha : Grada Publishing, a.s., 2007. 404 s. ISBN 978-80-247-1734-0.
9. VETEŠKA, J. 2010. *Kompetence ve vzdělávání dospělých: pedagogické, andragogické a sociální aspekty*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, s. 155, ISBN 978-80-86723-98-3.
10. www.fatherhood.org



Ivana Ryška Vajdová

Charles University of Prague, Czech Republic
E-mail: ivanavajdova@gmail.com

Three Dimensions of Living Forms – brief look into parallels between Adolf Portmann and C.G. Jung¹

Abstract

This article shows correlation between two prominent thinkers of the 20th century, a biologist Adolf Portmann and a psychiatrist C.G. Jung. It shows a traditional problem of the biology and science in general, i.e. understanding its subject through a prism of function, regardless its meaning. Adolf Portmann, Swiss biologist and anthropologist, refers to many examples from the animal kingdom proving that function as an interpretative principle is not fully applicable. Portmann, similarly to Jung, distinguishes three primary levels of his subject, each of them has their own aims and values. At the same time, he emphasises that each of these levels can be comprehended only when regarded as a unity.

Key words: Living forms. C.G.Jung. A. Portmann. Aesthetics of Nature. Self-expression. Inwardness

Adolf Portmann is a complicated figure in history of biology and anthropology. Although his work rests on huge empirical database of animal behavior and morphology amassed during his career (with special focus on sea molluscs and butterflies, but also all types of other animals including higher vertebrates), he continually questioned theoretical foundations of natural sciences. Portmann himself formulates his approach as an effort to “restore spiritual basis of biologist’s work” (Portmann1997: 60) while remaining on the field of biology or rather at the edge of biology.¹

“He who stands on the frontier, sees another land,” writes Portmann (Portmann 1997:60) and explains that the deeper we plunge into biological structures the less they correlate with our traditional perception and utilitarian approach. Portmann questions not only concrete scientific methods of biological research of his time, but intelligibility itself when it comes to the most general biological dimension: The Life and its manifestation in living forms. According Portmann

¹ The article was supported by GAUK, project n. 368313

the frontier between traditional biology and the „another land“ lies between dimension of function – the apparent utility of bodily organs and behavioral patterns suitable for survival – and *Selbstdarstellung* (self-display) whose function for survival is often arguable. This self-display is generated not only in regard to the environment and other living beings but also by an individual itself, it is directly related to its *Innerlichkeit* (inwardness). Inner world of an animal – perception and processing capacity - develops hand in hand with its display. (Portmann 1997) Further development of the organic axis inwardness-display Does not necessarily mean better ability of a given species to survive in the environment. In *Animal Forms and Patterns* Portmann states quite the opposite: „What is more delicately organised is always in greater danger – and the same is true for humanity.“ (Portmann 1948: 67)

PROBLEM OF MEANING

I will not plunge deep into the philosophy of meaning because I would digress from our primary subject which is Phenomenon of Life in the work of Adolf Portmann. I would get along with a common understanding of meaning as something good in itself, which does not exist solely to support something else. In his books Portmann never uses „meaning“ as a philosophical notion opposed to function, but he argues that research of all biological phenomena from the perspective of their function is not only reductive but even contradictory to what Life really is. Through extensive empirical research Portmann gives examples of life forms without obvious biological functions - phenomena without any possible implications for survival or reproduction but still meaningfully exposed to our senses (rather than reason). Adolf Portmann is not afraid to step out of his home discipline of biology and use the wider framework to describe complex processes of the living. He forms a definite opinion against reductive tendencies of his time, which are even more pressing nowadays. Portmann sees Life as something much more profound than the sum of the functions described by cybernetics and manipulated by genetic engineering. The Life is a multidimensional area with intelligible manifestations but unintelligible background or at least with background whose principles and so methods of research have to be radically different from everything we know today. (Wahlert 1999)

Portmann discovered that different dimensions of reality have different rules, at least in the domain of biology. Metabolism and locomotor system, for example, could be described and reproduced by cybernetics, but a phenomenon of Life itself cannot be understood in terms of function but something that Portmann called *Self-Expression*. Portmann coined the term *Self-expression* after decades of research of living forms, mainly the marine ones. He studied aesthetics and animal behaviour at all levels of complexity with a conclusion that significant portion of phenomena Could not be explained by practical functions and what's more, the practical functions seem to be just necessary prerequisites for these phenomena, so this 'unnecessary' aesthetics and patterns of behaviour appear to be an ultimate goal of living creature, not a tool for something else. Rough-

ly speaking, Portmann distinguishes between three dimensions of Living Form fluently overlapping each other and ruled by different laws. The level of appearance and interaction with its undisputed aesthetics governing every part of body exposed to other beings. The level of inner organs hidden from the outside view (and in many cases hidden from the being itself) which favours functions above aesthetic. Finally, the level of unknown structure from which all those forms emerge. It is really interesting to follow these thoughts and examples on the field of biology as they correlate with psychological notions of another great thinker C.G.Jung, whose most general psychological architecture would be: Consciousness with its logical content and aesthetic manifestations, Complexes whose logic could be tracked and decoded but they are lacking conscious aesthetic and finally Uncconscious from which all psychological phenomena emerge but which is inaccessible by both logical or aesthetical categories and the only way to approach it is to study its products: dreams and symbols. (Jung 1939)

Both Portmann and Jung tried in their home disciplines to draw complex, non-reductive frameworks with respect to this inaccessible background. Work of Adolf Portmann also draws the positive implications on scientific research nowadays since Portmann is one of the greatest and most profound advocates of ecological, non-reductive approach to the nature.

FUNCTION AS A PARADIGM

In the search of Life phenomenon we have to start somewhere, be it macromolecular level of living form, level of organs or the appearance and behavior. The analytical method leads inevitably to disruption of the unity of the subject which seems to be a trivial statement in any science but it poses a major problem in biology. For Portmann, the unity is the essence of living forms or rather it leads to the essence (Portmann 1948, 1960) and so unity itself becomes subject of research. As a subject it requires its own appropriate methodology and this search for methodology stretches through Portmann's career.

There are two complications emblematic not only of the biology of the 20th century, but of science in general and both are connected to analytical method. The first complication is the effort to divide living form into the separate dimensions, although they overlap and grow up from each other (mainly the axis inside-outside and macromolecular-organic) and the second is the vulgar conception of the function which is purely mechanistic and darwinistic in a sense that all functions are subsequences of one metafunction: the survival.

In mainstream biology the function is not an aspect of living form, but its explanatory frame. Anything non-functional becomes non-existent or not yet explained (Grene 1974: 254–293). Moreover, our conception of the function itself is purely intuitive and archaic, it relies on common human experience, although it is applied in top research where it narrows our viewing angle even more and alters scientific openness into prejudice.

Vulgar conception of function also defines which dimension of living form we are most likely to choose as a starting point in our search of the Life phenomenon. The only area in which we feel able to apply our principle of function are organs (digestive, sensory, locomotive etc.) according Portmann because only there we can find something remotely similar to our experience with the tools: squeezer, pump, lever. That is where organs get their name (organon as tool in Latin). Everything other than organs seem to be too small or too big for our imagination: macromolecular world with its own physical laws on the one hand and animal's compact outer appearance on the other. It seems that in biology we cope with the same anthropocentrism as we do in space research.

Dimension of organs as starting point for research also means that it is considered primal, while other dimensions are derived: Macromolecular is interpreted as construction material, appearance as container or package. After all it is organs which are executing individual functions leading to survival altogether.

Adolf Portmann made many observations showing that function and appearance are separate phenomena with their own goals and values. Each level requires a different approach because it consists of different principles. At the same time, none of them could be studied separately because they exist as a unity. The more developed the animal is, the clearer this independence becomes. Right against common human sense highly developed animals invest a huge portion of energy into forms and patterns which have no apparent function for survival. (Portmann 1942, 1948, 1953).

ELEGANCE AS SCIENTIFIC CATEGORY

Unlike many human tools, bodies of animals are not only functional but also elegant. Lions, eagles or bulls on signs and flags show human fascination by this union of function and aesthetics. Portmann decided to study this aesthetic dimension scientifically, and discovered, that completely different laws govern over body parts designed to display and those designed to function. For example, law of symmetry is crucial for the dimension of display and at the same time irrelevant in the dimension of function. Just compare the shape of our body with the amorphous bundle of intestines hidden inside it. (Portmann 1997) In embryonic phase, both outer and inner organs are developing symmetrically, but the growth changes the order: inner organs start to bend and move so they can use maximum of limited space inside the body. (Komárek 2009: 197 – 224,). However, the animal never becomes a bag for organs but builds its compact appearance. Everything amorphous and asymmetrical stays hidden. Portmann demonstrates this principle on sea cucumbers, worms and other animals which we normally do not associate with beauty and luxury. If their body is transparent and so their intestines could be seen from the outside, they are always symmetrical and even colourful. If they become too complicated and therefore lose the symmetry, the skin is no more transparent. We can find half-transparent species with symmetrical organs exposed and asymmetrical ones hidden. Inner organs are designed to stay hidden from perception of other beings and even from their owner. If we

notice them, something is not right. Their goal is maximum interconnection and compression of working area into a small space. (Portmann 1960)

And thus an interesting parallel between biology and psychology arises. Both Portmann and Jung are talking about entities which should keep working but not appearing. In the same way, we don't want our kidneys to break into our lives, we do not want our unconscious to manifest freely. Horror of disembowelled intestines hanging from opened belly is similar to horror of disembowelled unconscious of an insane man. For Jung the psychological organs would be complexes whose function we do not notice if they work in harmony (Jung 1934). But when one of them swells up and breaks above the surface, our display dimension is disturbed - we become noticeably neurotic.

Symmetry as a dividing line between function and appearance is something more complex and important than sameness on both sides of an axis, it is intelligible proportion of what should be and could be both seen and understood. Organs and individual unconscious are working, appearance and consciousness is speaking and so the appearance and behaviour of living forms have their own syntax. Portmann is tries to translate it into a language of science and philosophy. To show the syntax of display, Portmann takes the classic Darwinistic example of a peacock and claims that it is not just a symbol of economical luxury for a man but also a true biological luxury in itself. Peacock's splendid body obviously does not help him to survive many experiments proved that it does not help him to reproduce either. Peacock female is not simply choosing a male with the biggest or most colourful tail but her readiness to mate results from complicated mutual mating ritual and this finding shook the world of many biologists. Peacock's body makes him vulnerable to predators and does not mean advantage in reproduction. Same as antlers of deer or crowns of some birds, peacock's colours and huge tail exist despite its functional drawbacks. It would even cause animal's extinction if it became more excessive. Such display exists not to support survival but simply because animal could afford it. And this would be definition of luxury in both animal and human world. (Portmann 1948, 1965)

For Portmann, luxury is not a superstructure but revelation of Nature's essence. It is stored in animal's DNA along with all biological functions and it even requires bigger energetic investment from an animal than more simple self preserving structures. Philosophy of Natural Sciences contributes in two major points here: Firstly, we critically look at science paradigm. Traditionally, only hidden and coded things are worthy of scientific exploration, but now we stand against something displayed and evident, yet unexplored. Secondly, we talk about the essence of Nature, which is immediately pushed aside as a philosophical term and so we need Philosophy of Nature as a translator between the two domains. (Grene 1974: 20)

ORGANIC VERSUS GEOMETRIC

Portmann is establishes a hierarchy between animals based on their level of development, but at the same time equality because they share a common enigmatic background from which all life emerges. The more developed the animal is, the better we can see a difference between Life and anorganic Nature. On the contrary, the lower the animal is, the better we see the essence of Nature shared by everything living and inanimate. The essence of life could not be described by functions of metabolism and reproduction - they are merely its prerequisites. Real display of Life emerging on the surface of Nature is individualization. (Portmann 1948) All life emerges from macromolecular level, but it is radically different from it. Chemical substances, as nucleid acids, for example, are not born nor they are dying, they are just transforming from and into other substances. Death and birth are characteristics of higher form of existence, they constitute a time and space limit inside which a being, an individual can exist, can experience what is outside and can express what is inside. (Portmann 1960) Those are two components of Portmann's inwardness. (nem. *Innerlichkeit*) And it is a different level of inwardness that makes animals higher and lower according to Portmann. (Portmann 1960) We cannot study inwardness directly, even to look inside the mind of another human being is impossible for us. But we can use a comparative science and go through different species in the same manner as Jung went through different cultures while examining human Psyché.

Portmann studied level of innervation, richness of the senses and the weight of brain-stem of different animals as indications of the richness of their inner world, their capability to receive and process impulses: generally the extent of their experience with the World.² He then compared the estimated level of inwardness with their appearance as ultimate self-expression and found a relation: inwardness correlates with self-expression: We can see the richness of inner life even from outside. (Portmann 1960)

It looks like a body is blooming hand in hand with its inner capacity. Blooming in a very special way unknown to inanimate nature. Head is the most valuable organic feature for Portmann. It concentrates most complicated distant senses such as smell, sound and hearing united with the brain. Head is the most serious violation of geometry typical for lower life forms. The more developed the brain and senses are, the more optically detached the head is from the overall shape of the body. Also the senses play such a sculptural role: eyes, nose and ears are getting more expressive shapes according to their importance and development. Laws of organic development are another surprise for our technically focused mind. (Portmann 1948)

2 Contemporary studies focused on Portmann's biology: JAROŠ, F.: The ecological and ethological significance of felid coat patterns (Felidae), PhD. Thesis, Prague 2012, unpublished, KLEISNER, K.: „The Semantic Morphology of Adolf Portmann: A Starting Point for the Biosemiotics of Organic Form?“ *Biosemiotics*, 1, 2008, č. 2, s. 207–219; KLEISNER, K.: „The Formation of the Theory of Homology in Biological Sciences.“ *Acta Biotheoretica*, 55, 2007, č. 4, s. 317–340.

We would expect that higher a form is neater it will be. But it is a Portmann's discovery that geometry is a typical attribute of primitive life forms. *One millimetre long Radiolarian is forms a shell which would satisfy and fascinate any architectural purist.* (Portmann 1948: 11) Same goes for oysters whose shells are beautifully shaped and coloured. Most primitive animals are symmetrical around multiple axes and their shape is often a result of repetition of similar segments. From an aesthetical point of view, their display is intuitive and predictable for the human mind. Highly developed animals, on the other hand, are hardly that intuitive. They refuse to obey our architectural mind, shapes of their forms are so complex, so unpredictable. (Portmann 1948: 91-97) Organic means, that we stand in front of an animal with amazement, not with understanding. Their display is intelligible, recognizable, but somehow, we are unable to analyse it further. (Portmann 1959)

CONCLUSION

In the previous chapter, we introduced entities which produce amazement and sympathy, but in the same time inability to analyse them further. From therapeutical experience of Carl Gustav Jung, such reaction occurs when we meet a symbol, which is an audible or visual manifestation of an archetype. Symbol is understandable because it is designed for display. But at the same time symbol cannot be analysed, because it is the primal output of unintelligible dimension. That dimension is Life for Portmann and Collective Unconscious for Jung. (Jung 1939)

Almost forgotten Swiss scholar Adolf Portmann developed most serious arguments against reductive science; his arguments are valuable not only for their philosophical depth, but also because they are supported by vast empirical research making them relevant both for philosophers of nature and scientists.

Portmann showed that Life is enigmatic entity, which cannot be precisely localised anywhere in bodies and structures of living beings but can be only observed in its unity and complexity. His observations are opposed to scientific tradition which takes for granted that localisation and isolation of biological and psychological functions can reveal to us 'mystery of life'. With Portmann's words: "A mystery is not simply what has not yet been understood, a secret is not what is at present unknown. The inner experience should lead us, is therefore not that delight experienced by an active person as he solves problems, a feeling which accompanies any scientific work. But rather, we are also regarding the animal with a strong emotion, in which there is something of the astonishment of a child at work; we regard plants and animals with amazement or horror, with joy but also with awe..." (Portmann 1948: 220)

LITERATURE:

1. Grene, M., The Characters of Living Things I. In: *The Understanding of Nature: Essays in Philosophy of Biology*. Dordrecht, Boston 1974, s. 254–293
2. Gerd von W., Portmann's Work in a Newer Evolutionary Perspective, *Revue européenne des sciences sociales*, T. 37, No. 115, *Animalité et Humanité Autourd'Adolf Portmann: XVe colloque annuel du Groupe d'Etude "Pratiques Sociales et Théories"*(1999), pp. 75-87
3. Kleisner, K. The Semantic Morphology of Adolf Portmann: A Starting Point for the Biosemiotics of Organic Form? *Biosemiotics*, 1, 2008, č. 2, s. 207–219;
4. Kleisner, K., The Formation of the Theory of Homology in Biological Sciences. *Acta Biotheoretica*, 55, 2007, č. 4, s. 317–340.
5. Kratochvíl, Z., *Filosofie živé přírody*. Praha 1994.
6. Komárek, S., Nature and culture, *The World of Phenomena and the World of Interpretation*, LINCOM 2009.
7. Komárek, S., Kapitoly o Portmannovi, *Scientia & Philosophia*, 7:3. 37, 1997.
8. Neubauer, Z., Biologická estetika: Adolf Portmann, Pp 147.204 In: *Souboj paradigmat v současné biologii*, Praha, ZP ESVTS poi FGU ESAV, 1985.
9. Jaroš, F., The ecological and ethological significance of felid coat patterns (Felidae), PhD. Thesis, Prague 2012, unpublished, p. 102-122
10. Jung, C.G., On the Nature of the Psyche, In: *Collected Works of C. G. Jung*, Princeton University Press : Princeton 1960.
11. Jung, C. G., Conscious, Unconscious, and Individuation (1939) In: *Collected Works of C. G. Jung*, Princeton 1959.
12. Jung C. G., Archetypes of the Collective Unconscious (1934) In: *Collected Works of C. G. Jung*, Princeton 1959.
13. Jung C. G., The Symbolic Life (1939), In: *Symbolic Life, Collected Works of C. G. Jung*, Princeton 1954.
14. Jung C. G., On Symbolism (1911) In: *Symbolic Life, Collected Works of C. G. Jung*, Princeton 1954
15. Neubauer, Z., *Střet paradigmat v biologii*. In: *Biomoc*. Praha 2002.
16. Portmann, A., *Die Biologie und das neue Menschenbild*. Bern 1942.
17. Portmann, A., *Animal Forms and Patterns: A Study of the Appearance of Animal*, New York 1948.
18. Portmann, A., *Das Tier als soziales Wesen*. Zürich 1953. (Eng. *Animals as Social Beings*. Hutchinson : London;New York 1961.)
19. Portmann, A., *Animal Camouflage*, Ann Arbor 1959. (orig. *Tarnung im Tierreich*. Springer : Heidelberg 1956)
20. Portmann, A., *Neue Wege der Biologie*. München 1960. ; eng. *New Paths in Biology*, New York, 1964; cz. „Nové cesty biologie, I.“ *Scientia & Philosophia*, 7, 1997.
21. Portmann, A., Beyond Darwinism: The Special Position of Man in the Realm of the Living. *Commentary* 40 (5): 41sq., 1965.
22. Portmann, A., *Um das Menschenbild*. Biologische Beiträge zu einer Anthropologie. Stuttgart 1966.
23. Portmann, A., *The Living Form and the Seeing Eye*. Lewiston-Queenston-Lampeter 1990.
24. Portmann, A., *A Zoologist Looks at Humankind*, New York 1990. orig. *Zoologie und das neue Bild vom Menschen*. Hamburg 1960.



Makary Krzysztof Stasiak

Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna, Łódź, Poland
E-mail: awawrzynczak@ahelodz.pl

Współczesne koncepcje pracy socjalnej w Polsce / *The current concepts of social work in Poland*

Abstract

The main objective of the article is to review basic concepts of social work applied and developed in Poland. It is a relatively new domain and thus it lacks reviews. The objective of this work is not to make its detailed presentation but to make a review of conceptual approaches. There are lot of ways to help other people. Moreover, each person needs a different type of support provided in various ways. It is important and useful to prepare a review of various methods of helping others.

Key words: Social work. Human. Society. State. Socialization.

Praca socjalna jest stosunkowo młodą dziedziną. Niemniej jednak na przestrzeni ostatniego półwiecza można dostrzec przemiany w koncepcji jej uprawiania. Przyjęta koncepcja pracy socjalnej czy - inaczej to nazywając - koncepcja pomagania drugiemu człowiekowi - ma fundamentalne znaczenie. Zgodnie z przyjętym modelem pracownicy socjalni organizują swoje oddziaływanie na drugiego człowieka i w konsekwencji spodziewają się konkretnych, społecznie oczekiwanych efektów.

Oznacza to, że dokonanie choćby częściowego przeglądu koncepcji pracy socjalnej umożliwi szerszy ogląd omawianego zagadnienia. Wówczas osoba zainteresowana może stosownie do oczekiwanych rezultatów dobierać koncepcję i stosowane sposoby oddziaływania.

Pełny przegląd współczesnych koncepcji nauki i ich konsekwencji dla pracy socjalnej omówiony jest w pracy M. Gray, S. A. Webb *Praca Socjalna. Teorie i metody*.¹ W pracy tej zawarty jest wyczerpujący przegląd współczesnych koncepcji filozoficznych oraz socjologicznych. Przy każdej koncepcji omówione są ich kon-

¹ Odwołuję się do pracy: M. Gray, S. A. Webb (2009) *Praca Socjalna. Teorie i metody*.

sekwencji rozumienia pracy socjalnej. Jest to ciekawe i godne uwagi opracowanie.

Inne podejście do rozumienia pracy socjalnej zaprezentowała Joanna Szymanowska (2012) w obszernej pozycji *Ewaluacja w pracy socjalnej*, będącej zapisem referatów wygłoszonych na XXI Zjeździe Polskiego Stowarzyszenia Szkół Pracy Socjalnej, gdzie przemówienie inauguracyjne wygłosiła prof. Ewa Murynowicz-Hetka. W większości zawartych tam opracowań podejmuje się dyskusję nad samą jakością pracy socjalnej oraz nad procesem refleksji nad dokonaniem takiej oceny. Niewątpliwie proces ewaluacji stymuluje skuteczność i uzyskiwane efekty pracy socjalnej. Z racji sposobu ukształtowania problematyki brak jest tam stanowisk epistemologicznych, które są przedmiotem niniejszego opracowania.

Z punktu widzenia omawianej tu problematyki wart odnotowania jest jeszcze artykuł Moniki Adamczyk (2010) *Metody pracy socjalnej a rozwój kapitału społecznego*.² Pomysł tego artykułu polega na wskazaniu, że przez umiejętnie wykonywaną pracę socjalną rośnie kapitał społeczny grup będących przedmiotem oddziaływania. Kategoria kapitału ludzkiego jest nową kategorią wprowadzoną do teorii socjologicznych przez P. Bourdieu.³ Pojęcie to w kręgach naukowych, wśród polityków i działaczy społecznych jak i ludzi mediów spopularyzował J. Coleman.⁴ W artykule tym wskazuje się na proces rozwoju kapitału społecznego. Zmiana potencjału człowieka jak i kapitału społecznego społeczności w której ta jednostka funkcjonuje jest centralną kategorią, dla niniejszego opracowania. Jednakże przedstawione w artykule ujęcie nie odnosi się do rozważań epistemologicznych. W związku z tym przywołaną problematykę można pozostawić poza głównym nurtem w tej pracy.

W niniejszej pracy dokonany jest nieco inny przegląd koncepcji i metod pracy socjalnej. Po pierwsze, w zakresie omawianego zagadnienia zostali przedstawieni klasycy polscy. Ponadto, drugą odmiennością jest podjęcie problematyki epistemologicznej ze względu na teorię pracy socjalnej. Problematyka epistemologiczna wyrażona jest w postaci podstawowej różnicy jaka wyrasta pomiędzy podmiotem i przedmiotem „a” a w konsekwencji - oddziaływania socjalnego. Wskazana różnica polega na odmienności przedmiotu oddziaływania socjalnego. Działanie na klienta pomocy społecznej, na posiadany przez niego potencjał osobowościowy jest podejściem podmiotowym. Natomiast oddziaływanie na otoczenie klienta bądź na niego samego ale nie powodujące zmiany posiadanych przez niego zasobów jest podejściem przedmiotowym. W tym modelu rozumie się, że pracownik socjalny pełni funkcje opiekuńcze czyli ułatwia funkcjonowanie osobom, które nie radzą sobie z podstawowymi trudnościami.⁵ W modelu podmiotowym pra-

2 Omawiany jest artykuł M. Adamczyk *Metody pracy socjalnej zawarty w pracy*: W. Szymczak (2009)

3 Por. P. Bourdieu, L. Wacquant, *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, Oficyna naukowa, Warszawa 2001, s. 104

4 Por. J. Coleman (1988) *Social Capital i the Creation of Human Capital*, „American Journal of Sociology” 1988, vol. 94 Supplement, s.19

5 Problematyka sprawowania funkcji opiekuńczych przez pracownika socjalnego szeroko omówiona jest w większości pozycji zawartych w tej pracy.: M. Czechowska – Bieluga, A. Kanios i inni (2010) *Nowe przestrzenie działania w pracy socjalnej w wymiarze etyczno prakseologicznym*. Niemniej jednak na uwagę zasługuje opracowanie Beata Krześcińska – Zach

ownik socjalny bezpośrednio oddziałuje na osobowość klienta w celu zwiększenia jego sprawczości. Klient który zyskał nowe umiejętności, te których wcześniej brak uniemożliwiało mu niezależne funkcjonowanie w społeczeństwie, zaczyna radzić sobie samodzielnie.

Osią niniejszego przeglądu podejścia naukowego a w konsekwencji podejścia stosowanego w pracy socjalnej jest opozycja pomiędzy podejściem przedmiotowym a podmiotowym. Ta opozycja jest myślą przy pomocy której uporządkowane zostały stanowiska teoretyczne rozwijane w pracy socjalnej.

1. KLASYCY POLSKIEJ POMOCY SPOŁECZNEJ

Jednym z prekursorów pracy socjalnej w Polsce jest Helena Radlińska. Sformułowała ona koncepcję pedagogiki społecznej i w konsekwencji koncepcję pracy socjalnej. Nazwano ją środowiskową, gdyż zwróciła szczególną uwagę na pojęcie środowiska i roli jaką odgrywa ono w życiu jednostki. Polega ona przede wszystkim na podejmowaniu działań stymulujących pozytywne wpływy środowiska, a hamujących oddziaływanie negatywne. Radlińska podkreśla konieczność aktywizowania środowiska jednostki poprzez wydobywanie potencjału, który w nim tkwi. Terminem istotnym w tej koncepcji jest pojęcie sił społecznych, które rozumie się jako zespół czynników środowiska w postaci uzdolnień jednostek i grup, wyrażających się w działaniu. Odnajdywanie ich w środowisku życia jednostek i wydobywanie ich – w celu wywołania pozytywnej zmiany – jest głównym zadaniem pracownika socjalnego. Swoje działania powinien opierać na wykorzystaniu sił społecznych, gdyż wówczas wzrasta efektywność jego działań. To on rozpoznaje i identyfikuje czynniki środowiskowe, które hamują lub stymulują rozwój klienta. Aktywizowanie klienta oparte jest na wcześniejszej diagnozie jego deficytów. Pracownik socjalny stara się kompensować zdiagnozowane deficyty przy pomocy potencjału tkwiącego w środowisku. Proces ten ma doprowadzić do zmiany sytuacji jednostki, jej postaw i zachowań w taki sposób, aby zaczęła prawidłowo funkcjonować w społeczeństwie. Prawidłowe funkcjonowanie jednostki uzyskuje się bądź przez zmianę zachowań, bądź przez uruchomienie ludzi z najbliższego otoczenia, którzy pomagają w obszarach, sprawiających jednostce trudności.

Jeśli zostanie przeprowadzona rekonstrukcja czy analiza metodologiczna koncepcji pracy socjalnej według Radlińskiej to powstanie następujący obraz:

Przedmiotem oddziaływania pracy socjalnej jest jednostka nieradząca sobie w życiu z rozwiązywaniem codziennych problemów. Działającym podmiotem jest pracownik socjalny. Do realizacji swoich zadań wykorzystuje on środowisko społeczne i tkwiące w nim siły.

Największą uwagę Radlińska skupiła na przedmiocie oddziaływań, którego w pracy socjalnej nazywamy często klientem. Jednostka, która znalazła się trudnej sytuacji życiowej podlega wpływom środowiska, które pracownik socjalny

(2010) *Pracownik socjalny w przestrzeni dziecka chorego*, gdyż szczególnie wnikliwie opisał tam problematyka pracy socjalnej w modelu przedmiotowym.

próbuję skorygować swoimi działaniami. Wzmacnia on te czynniki w środowisku, które wywołują pozytywne zmiany u klienta i zmniejsza oddziaływanie tych, które uznaje za niekorzystne. Postawy i zachowania jednostki ulegają pozytywnym zmianom, dzięki zmodyfikowanym wpływom środowiska. W zasadzie twierdzi ona, że zmieniając warunki zewnętrzne, zmieniając środowisko wywołujemy zmiany zachowań u klienta. Środowisko może pomagać naszemu klientowi w rozwiązywaniu jego codziennych problemów, ale może też utrudniać wykonywanie codziennych czynności w celu zaspokojenia potrzeb. Dlatego oddziaływanie na środowisko polegające na wzmacnianiu sytuacji korzystnych i blokowaniu sytuacji utrudniających jest sensownym działaniem pracy socjalnej. Radlińska podkreśla, jak ważną rolę odgrywa środowisko w działalności pracownika socjalnego czy pedagoga społecznego: *Pedagogikę społeczną* (w tym również pracę socjalną – przyp. autora) *interesuje przede wszystkim wzajemne oddziaływanie wpływów środowiska i przekształcających środowisko jednostek*⁶. Zadaniem pedagogiki społecznej i pracy socjalnej jest *celowe wprowadzanie czynników, które nastawiając wolę ludzką mają podtrzymywać lub zmieniać istniejące struktury*⁷. Według Radlińskiej siły społeczne to *czynniki działające w środowisku w postaci uzdolnień jednostkowych i zbiorowych wyrażających się w działaniu*⁸. Budzenie i uruchamianie tych sił sprawia, że usuwane są bariery tkwiące w środowisku, co ułatwia rozwiązywanie codziennych problemów przez klienta. Pracownik socjalny działa wychowawczo na podmiot poprzez wykorzystywanie sił społecznych i wprowadzanie zmian w środowisku życia jednostki, która znalazła się w trudnej sytuacji i bez pomocy osób trzecich nie jest w stanie sobie poradzić.

Kontynuatorem koncepcji H. Radlińskiej jest Aleksander Kamiński. Podobnie jak ona w centrum oddziaływań społeczno-wychowawczych umieścił człowieka, który żyje w środowisku społecznym. Niemniej jednak, dla niego każda jednostka ludzka charakteryzuje się bardziej złożoną strukturą – przedstawia ją jako istotę biosocjokulturową. Istota biosocjokulturowa to według niego taka, która funkcjonuje na trzech poziomach: biologicznym, społecznym i kulturalnym. Na każdym z wyróżnionych poziomów jednostka ludzka może posiadać deficyty, ale również w każdej z tych sfer można projektować działania kompensujące deficyty jednostki lub też stymulować jej rozwój. W podejściu Kamińskiego działania pracownika polegają na kompensowaniu braków u jednostki, czyli podjęciu takich kroków, które zniwelują jego deficyty w sferze biologicznej, społecznej czy kulturalnej. Oddziaływanie pracownika socjalnego może dotyczyć nie tylko kompensowania, ale również wspomagania jednostki w jej rozwoju biologicznym, społecznym i kulturalnym. Autor tego podejścia podkreślił, że *punktem wyjścia jest uprzytomnienie sobie, że człowiek jest istotą bio-socjo-kulturową i że te trzy sfery ludzkiej osobowości stanowią wprawdzie wzajemnie przenikającą się jedność, ale cechują się odrębnością sytuacji wychowawczych. Rozwój fizyczny (psychosomatyczny) wymaga dla pomyślnego przebiegu – właściwej pielęgnacji, wyrównania ewentualnych braków organizmu, pobudzania rozwoju przez korzystne warunki środowiska. Rozwój społeczny polega na kolejnym wrastaniu w grupy społeczne,*

6 H. Radlińska, *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego*, Warszawa 1935, s.15.

7 H. Radlińska, *Pedagogika społeczna*, Warszawa 1961, s.22.

8 Ibidem.

których członkiem staje się jednostka, oraz na przyswajaniu sobie w tych grupach odpowiednich ról społecznych (...). Pomyślny przebieg tego rozwoju wymaga sprzyjających sytuacji interpersonalnych i grupowych oraz takiego dostosowywania się społecznego jednostki do grupy, które by zarazem przewyciężało niekorzystne w niej sytuacje społeczne przez dokonywanie odpowiedniej melioracji lub wyboru nowych kręgów i grup. Rozwój kulturalny to wrastanie w wartości kultury materialnej i duchowej przez przyswajanie pożądanych modeli kultury (...). Sprzyja temu upowszechnienie wartości kultury, kształcenie i samokształcenie, umiejętność dokonywania właściwego wyboru na 'ryнку kultur'⁹. Należy podkreślić, iż działania pracownika socjalnego powinny zmierzać do udzielania pomocy i wspierania w pomyślnym rozwoju fizycznym, społecznym i kulturalnym. Autor ten uważa, że głównym zadaniem pracy socjalnej jest wcześniejsze zdiagnozowanie, a następnie kompensowanie braków, czyli niwelowanie deficytów u jednostek. Skutecznym działaniem jest także wspomaganie w pomyślnym autotelicznym rozwoju jednostki. *Praca socjalna ma zapewnić trwały fundament materialny, umożliwiający rozwinięcie szerokiego frontu aktywności społeczno wychowawczej w zakresie wyrównywania (kompensowania) braków biologicznych, społecznych i kulturalnych oraz wspomaganie pomyślnego rozwoju jednostek i grup społecznych. Inaczej mówiąc, poczynania socjalne uzupełniają potrzeby bytowe ludzi o obniżonych możliwościach samodzielnego dawania sobie rady w trudnościach życiowych, jak i wzmacniają szanse rozwojowe szerszych rzesz, którym udostępnią się odpowiednie urządzenia i usługi - także w zakresie kultury*¹⁰.

A. Kamiński wielokrotnie wskazuje na trójdzelną strukturę przedmiotu oddziaływania pracy socjalnej. W zależności od tego, która sfera wykazuje dysfunkcje, braki lub szanse dalszego pozytywnego rozwoju, ta poddawana jest oddziaływaniom. Kamiński wzbogacając rozumienie jednostki w stosunku do koncepcji Radlińskiej rozszerzył również obszar możliwych oddziaływań stosowanych w pracy socjalnej i zarazem obszar dostrzeganych i wykorzystywanych sił społecznych.

Do grona twórców pedagogiki społecznej zalicza się także Ryszarda Wroczyńskiego. W jego koncepcji centralną kategorią jest wychowanie. Wychowanie rozumie on jako proces, zestaw planowych i celowych działań, zmierzających do osiągnięcia zamierzonych rezultatów. Jego przemyślenia z obszaru wychowania są bezpośrednio przenoszone na pole działań pracownika socjalnego. Koncepcja Radlińskiej została więc wzbogacona przez Wroczyńskiego o metodę oddziaływania na człowieka. Jako pedagog zaproponował on, by zmianę jednostki uzyskiwać przez działania wychowawcze. Traktuje on wychowanie jako jeden ze skuteczniejszych sposobów oddziaływania na człowieka. Jego zainteresowania skoncentrowały się przede wszystkim na badaniu relacji środowisko – wychowanie. Okazuje się, iż oddziaływanie o charakterze wychowawczym jest jednym z wielu oddziaływań, które podejmuje pracownik socjalny w stosunku do potrzebującej wsparcia jednostki. Wroczyński rozumie, że działanie wychowawcze to świadome, planowe i celowe organizowanie sytuacji wychowawczych, które umożliwiają realizację celu wychowawczego. Oczekiwane cele wychowawcze to

⁹ A. Kamiński, *Funkcje pedagogiki społecznej*, PWN, Warszawa 1974, s.29-30.

¹⁰ Ibidem, s.67.

pozytywne zmiany w postawie klienta pomocy społecznej. Autorem i organizatorem oddziaływań wychowawczych jest pracownik socjalny. Jego oddziaływanie jest wówczas skuteczne, gdy uwzględnia on indywidualne cechy jednostki i jej relacje ze środowiskiem. Wroczyński wielokrotnie podkreślał rolę środowiska i jego wpływów, twierdząc: *aby zapewnić skuteczność działania wychowawczego, tzn. osiąganie zamierzonych rezultatów, należy planową pracę wychowawczą najściślej sprzęgać z całokształtem wpływów działających na wychowanka*¹¹. Jednocześnie, niezapominając o indywidualnych właściwościach wychowanka pracownik socjalny musi mieć świadomość, że *jego osiągnięcia zależą w pracy wychowawczej od cech biologicznych wychowanka, czynników organicznych w znacznym stopniu wyznaczających jego rozwój osobniczy, a także charakter i typ powiązań ze środowiskiem*¹². Aby zrealizować cele wychowawcze proponuje skorzystać z wiedzy, którą dostarcza nauka – ekologia człowieka, zajmująca się badaniem prawidłowości relacji człowieka ze środowiskiem. Uważa, iż w środowisku źle funkcjonujących jednostek istnieje ogromna ilość czynników determinujących efektywność pracy wychowawcy czy pracownika socjalnego. Dlatego też, tak wiele miejsca w swoich pracach poświęcił znaczeniu środowiska społecznego w działalności wychowawczej.

Wroczyński jest kontynuatorem środowiskowej koncepcji pracy socjalnej sformułowanej przez Radlińską. Jego wkład do tej koncepcji polega na akcentowaniu wychowania jako planowanego i celowego oddziaływania na jednostkę.

2. PODEJŚCIE INTERPERSONALNE

Jednym z bardziej znanych i cenionych teoretyków pracy socjalnej w Polsce jest Jerzy Szmagałski. Swoją uwagę skoncentrował on na metodyce oddziaływania na jednostkę i na kompetencjach zawodowych pracowników socjalnych. Uważa on, że pracownicy socjalni powinni posiadać odpowiednie umiejętności, od których zależy efektywność i skuteczność ich pracy. Pracownicy socjalni „wyposażeni” w kompetencje i umiejętności skuteczniej oddziałują na klienta, wywołując u niego pozytywne zmiany. Wcześniej aspekt kompetencji nie był tak mocno podkreślany. J. Szmagałski i A. Nocuń skoncentrowali swoje badania i działania na umiejętnościach pracowników socjalnych. Uważają oni, iż te umiejętności mają wpływ na kształtowanie się tożsamości zawodowej w pracy socjalnej. *Pojawienie się w pracy socjalnej zagadnienia umiejętności związane jest z tworzeniem tożsamości zawodowej tej dziedziny aktywności społecznej ludzi*¹³.

Szmagałski wyróżnia trzy podstawowe grupy umiejętności. Są to:

umiejętności koncepcyjne – o charakterze umysłowym, umożliwiające koordynowanie i integrację celów i działań organizacji, dostrzeganie, wykorzystywanie i stwarzanie wzajemnych związków między poszczególnymi czynnikami danej sytuacji, w taki sposób, aby służyły one celom tej organizacji;

11 R. Wroczyński, *Pedagogika społeczna*, PWN, Warszawa 1976, s.24.

12 Ibidem.

13 A. Nocuń, J. Szmagałski, *Podstawowe umiejętności w pracy socjalnej i ich kształcenie*, Wyd. Śląsk, Katowice 1998, s.21.

umiejętności społeczne – służące nawiązywaniu i utrzymywaniu współpracy i zrozumienia zarówno między poszczególnymi ludźmi i grupami w organizacji i na zewnątrz niej;

umiejętności techniczne – związane przede wszystkim z wykonywaniem czynności manualnych i procesów rutynowych, niezależne od sposobów praktykowania danej czynności w organizacji.

Na podstawie swoich bogatych doświadczeń praktycznych wynikających z prowadzenia licznych szkoleń dla pracowników socjalnych, autorzy podkreślają, że spośród wymienionych typów umiejętności najważniejsze to kompetencje koncepcyjne i społeczne. Spośród umiejętności społecznych za najważniejsze uznają oni porozumiewanie się, rozwiązywanie problemów i rozwiązywanie konfliktów.

Jednym z ważnych obszarów pracy socjalnej jest udzielanie pomocy w rozwiązywaniu trudnych sytuacji życiowych klienta. Umiejętności pracownika socjalnego w rozwiązywaniu owych problemów decydują o jego skuteczności pracy. Oznacza to, że propozycja Szmagalskiego trafia w sedno problemów, z jakimi zmagają się w swojej codziennej pracy pracownicy służb społecznych. Pogląd Szmagalskiego na pracę społeczną podkreślający znaczenie umiejętności pracowników socjalnych wydaje się być bardzo ważny – dzięki niej w Polsce zwrócono uwagę na istotny aspekt pracy służb społecznych. Problematyka „wyposażenia” pracowników w umiejętności koncepcyjne, społeczne i techniczne prowadzi do podniesienia jakości funkcjonowania tych służb i w konsekwencji do zwiększenia poziomu efektywności pracy socjalnej. Działającym podmiotem jest pracownik socjalny, którego należy „wyposażyć” w odpowiednie umiejętności. Brak owych umiejętności oddziaływania na klienta zmniejsza skuteczność jego pracy, a przez to zmniejsza rozmiary jego oddziaływań.

Źródłem podejścia zastosowanego przez Szmagalskiego są doświadczenia zawarte w kulturze amerykańskiej. Tam w latach siedemdziesiątych dużym zainteresowaniem cieszyły się treningi umiejętności interpersonalnych. Wówczas narodził się szeroki ruch spotkaniowy. Ludzie zbierali się w małe grupy i przez kilka dni przebywali ze sobą, ćwicząc pogłębianie wglądu w siebie i umiejętności pogłębio- nego kontaktu z drugim człowiekiem. Owe doświadczenia interpersonalne były drogą do opanowania nowych umiejętności polegających na osiągnięciu głębszego wglądu w swoją psychikę, czyli w treść myślenia i przeżywanych emocji. W ślad za owym wglądem uczestnicy warsztatów dokonują świadomej zmiany myślenia i zabarwienia przeżywanych emocji. Zmiany dokonywane w psychice są drogą do zmiany widzenia siebie i zachowań wobec innych osób. W wyniku doświadczeń interpersonalnych powstał silny ruch trenerski w zakresie ćwiczonych umiejętności. Wiele osób opanowało umiejętności prowadzenia grup interpersonalnych. Oznacza to, że wiele osób posiadało umiejętności wywoływania doświadczeń interpersonalnych, prowadzących do zmiany zachowań drugiego człowieka przez pogłębianie jego wglądu w swoją psychikę. Umiejętności te świetnie nadają się do stosowania w pracy socjalnej, której istotnym celem jest pomoc jednostce w osiągnięciu zmiany zachowań. Tym samym narodził się nurt pracy socjalnej oparty

o dokonywanie zmiany w jednostce ludzkiej przy pomocy oddziaływań interpersonalnych.

Amerykańscy badacze Charles D. Garvin i Brett A. Seabury szeroko omawiają problematykę umiejętności interpersonalnych w zastosowaniu do pracy socjalnej¹⁴. Zwracają oni uwagę, że umiejętności te mogą być niezwykle pomocne w dokonywaniu zmiany u klientów w zakresie radzenia sobie z trudnymi dla nich problemami.

Garvin i Seabury opracowali model pracy socjalnej opartej na oddziaływaniach interpersonalnych. W modelu tym celem podstawowym jest współpraca pracownika socjalnego i klienta w rozwiązywaniu problemów lub radzeniu sobie z nimi. Podstawową kategorią jest zmiana, która przebiega w czasie w wyniku zaplanowanego działania podmiotu. Interakcje pomiędzy przedmiotem a podmiotem z czasem ewoluują. Zmienia się ich jakość, częstotliwość i struktura. Charakterystyczną cechą tego modelu jest znaczenie działania, które określone zostało przez autorów jako „podstawowy wymiar interpersonalnej pracy socjalnej”. Problemy, które dotyczą jednostkę postrzegane są tutaj nie jak choroba czy syndrom, lecz jako nieuniknione zakłócenia społeczne. Autorzy tego modelu traktują je jako coś normalnego, zwykłego, ponieważ są konsekwencją życia w zmieniającym się społeczeństwie. Formułują oni wniosek, że nie istnieje jednostka, która jest na te zmiany uodporniona. Stworzyli model, którego celem jest rozwiązanie problemu klienta i tylko dobrze zaplanowany proces zmiany może skutkować osiągnięciem celu – lepszym funkcjonowaniem jednostki w społeczeństwie.

Badacze amerykańscy zwrócili uwagę nie tylko na relacje pomiędzy podmiotem a przedmiotem oddziaływań, pracownikiem pomocy socjalnej a jej klientem, ale również przedstawili wytyczne, w jaki sposób oddziaływać na klienta, aby praca socjalna była efektywna. W podejściu interpersonalnym zwraca się szczególną uwagę na fakt, że dla skuteczności zmiany klienta niezbędna jest jego aktywność. *Pracownik interweniuje w sposób aktywny i aktywnie wspomaga klienta w procesie rozwiązywania problemów. Aktywny jest nie tylko pracownik ale i klient. 'Robienie' i 'działanie' mają podstawowe znaczenie dla poczucia panowania nad sytuacją i dla kompetencji klienta*¹⁵.

Ową aktywność terapeutyczną zwykle organizuje pracownik socjalny. Niemniej jednak niezbędna jest aktywna postawa klienta. Bez jego woli i chęci uczestnictwa w pracach, bez podejmowania proponowanych zadań, oferowana pomoc będzie miała co najwyżej ratowniczy charakter o krótkotrwałych skutkach. Natomiast przez podjęcie pracy terapeutycznej można uzyskać permanentną zmianę zachowań klienta i trwale wyprowadzić klienta z sytuacji bycia stałym odbiorcą pomocy socjalnej.

Podstawową techniką w metodzie interpersonalnej, stosowaną i opisaną przez omawianych autorów, jest zawarcie kontraktu pomiędzy pracownikiem socjal-

14 Zob. Ch. Garvin, B. Seabury, *Działanie interpersonalne w pracy socjalnej*, Wyd. Śląsk, Katowice 1998.

15 Ibidem, s.76.

nym a klientem. Celem kontraktu jest wprowadzenie zmiany w repertuarze zachowań klienta. Klient pracy socjalnej zwykle nie radzi sobie z jakimś obszarem swojego życia. Kontrakt ten polega na wzajemnym świadczeniu usług: *kontrakt jest roboczym porozumieniem między stronami na temat warunków usługi*.¹⁶

W opisywanej koncepcji działanie na jednostkę ludzką polega na zaproponowaniu klientowi takiego postępowania, które będzie prowadziło do rozwiązania jego problemu życiowego. Klient dotychczas nie był w stanie poradzić sobie z samym problemem, a także z jego zdiagnozowaniem. Pracownik socjalny udziela mu pomocy polegającej na zdefiniowaniu trudności i opracowaniu drogi prowadzącej do jej pokonania. Wynik swojego pomysłu na zmianę zachowań klienta pracownik socjalny negocjuje z nim i wspólnie ustalają ścieżkę pracy w postaci kontraktu. Przyjmuje się, że jeśli klient zrealizuje przyjęte zadania, to zmieni w jakimś aspekcie swoją trudną sytuację życiową i zarazem nauczy się jakichś nowych kompetencji. Pracownik socjalny jest stroną kontraktu. Oznacza to, że pomaga klientowi w tym, co wykracza ponad fizyczne i psychiczne możliwości klienta.

Kontrakt polega na świadczeniu klientowi pomocy, pozwalającej mu przekroczyć trudności, z którymi sobie dotychczas nie radził. Z drugiej strony klient bierze na siebie odpowiedzialność, co potwierdza podpisem na kontrakcie, za zrealizowanie wynegocjowanego zadania. W miarę trwania pomocy zmienia się sytuacja klienta, gdyż rozwiązuje on stawiane mu kolejno zadania, zmienia się więc jego zapotrzebowanie na pomoc. W związku z tym proces negocjowania, zawierania kontraktu i renegocjowania jest, w miarę postępu zmian, procesem permanentnym i powtarzalnym.

Ważnym elementem pracy socjalnej w omawianej koncepcji jest trafna diagnoza. Wynik diagnozy jest podstawą do projektowania przebiegu zmiany, a w konsekwencji do definiowania zadań dla klienta i zawierania z nim kontraktu. Trafna diagnoza trudności, jakie przeżywa klient jest więc kluczowym elementem pracy socjalnej w omawianej koncepcji.

Pozycja Charlesa D. Garvina i Bretta A. Seabury'ego jest pracą bardzo ciekawą i wartościową, gdyż opracowane jest w niej całościowo i wyczerpująco podejście interpersonalne do pracy socjalnej. Autorzy kolejno omawiają definicję pracy socjalnej, następnie opracowują wynikające z niej podstawowe zagadnienia umożliwiające efektywne wykonywanie tej pracy. Szeroko omawiają oni problematykę diagnozowania indywidualnych osób oraz grup, rodzin i organizacji. Następnie opisują wstępne warunki, organizację i przebieg interwencji interpersonalnej, polegającej na zawarciu kontraktu i prowadzącej do zmiany zachowań klienta.

Klientem pomocy socjalnej może być pojedyncza osoba, rodzina, grupa, organizacja, zespół pracowników itp. Autorzy opisują sposób stawiania diagnozy dla każdego typu klienta. Proponują oni traktować diagnozę nie jako rodzaj „etykiety” lecz jako proces. Jego przebieg jest następujący: *W fazie rozpoczynania interwencji najistotniejsza decyzją jest dobór rodzaju pomocy do problemów klienta.*

16 Ibidem, s.285.

Najbardziej właściwa jest strategia przesiewu, która wymaga dwóch podstawowych decyzji klienta. Musi on zdecydować się, nad jakim problemem chce pracować i zaakceptować pomoc placówki. Po podjęciu tych decyzji pracownik socjalny wraz z klientem mogą zacząć rozpatrywanie zgłoszonego problemu bardziej szczegółowo. W ten sposób rozpoczyna się druga faza usługi i w toku tej fazy pracownik i system kliencki gromadzą najwięcej informacji o obecnej sytuacji klienta. Diagnoza w tej fazie pomaga pracownikowi i klientowi zdecydować o tym, w jakim układzie najlepiej pracować (indywidualnym, rodzinnym, grupowym) i jakie środki zmobilizować w procesie pomocowym¹⁷.

W przypadku pracy z pojedynczymi osobami, przedmiotem diagnozy, a później oddziaływania, jest sfera zachowań pojedynczej osoby. Natomiast w przypadku grupy, rodziny, czy organizacji przedmiotem rozpoznania, czyli diagnozy, i oddziaływania, są także relacje jakie zdarzają się pomiędzy osobami. Owe relacje to, na przykład, system komunikowania się, pełnione role, system stratyfikacji, czyli zajmowanej pozycji w grupie, wykonywane w zespole zadania, podział na podgrupy i ich role itp. Autorzy cytowanej pracy szczegółowo omawiają sposób pracy z grupą. Wskazują oni na to, że grupa jest swego rodzaju systemem wzajemnych powiązań. Oznacza to, że zmiana pozycji i zachowań jednego z członków grupy zmienia cały system. Pod wpływem zmiany jednej osoby swoje zachowania zmieniają również inni członkowie grupy, gdyż zmienia się system ich wzajemnych powiązań, zmieniają się relacje pomiędzy uczestnikami grupy. W wyniku zmiany zachowania jednego z rodziców swoje zachowanie zmienia również dziecko mimo, że nie jest ono przedmiotem interwencji interpersonalnej. Chcąc zmienić zachowanie dziecka terapeuci często pracują wyłącznie z rodzicami, a uzyskują oczekiwaną zmianę zachowań dziecka. Oznacza to, że system wzajemnych powiązań i relacji jakie występują w grupie istotnie wpływa na zachowania jej członków. Skuteczna interwencja pracownika socjalnego może więc być skierowana na pojedynczą osobę lub też na system. Zwykle tam gdzie występuje silne powiązanie ze sobą osób, jak na przykład w rodzinie, oddziaływanie na wzajemne więzi okazuje się być skuteczniejsze niż oddziaływanie na poszczególne jednostki.

Systemy rozwijają wzorce pomiędzy swymi uczestnikami. Wzorce te mogą być stabilne, mogą też ulegać zmianie wraz z rozwojem systemu. Z uwagi na swą złożoność struktura systemu nie daje się łatwo opisać, jednak pewne jej elementy można wydzielić. Oto one: rozkład wzajemnej atrakcyjności i niechęci wśród uczestników (struktura socjometryczna); kierunki i treść ich porozumiewania się (struktura komunikacyjna); układ i rodzaj wzajemnych wpływów między uczestnikami (struktura władzy); przydzielone typów zadań dla poszczególnych uczestników (struktura ról). Ważnym elementem struktury ról jest struktura przywództwa. Wyróżniamy także role formalne, jak przewodniczący i sekretarz i nieformalne, dające się wyróżnić w drodze obserwacji systemu, jak kozioł ofiarny czy błazen¹⁸.

¹⁷ Ibidem, s.217.

¹⁸ Ibidem, s.244.

Podobnie jak z jednostką zawierane są kontrakty z grupą. Jest to skuteczny rodzaj interwencji stymulujący jej przyspieszoną zmianę. Ważnym i podkreślanym skutkiem zawierania kontraktu jest także rozwój samostanowienia klienta. *Samostanowienie klienta ujawnia się w kontrakcie bardzo wyraźnie. Zachęcamy go do aktywnego uczestnictwa w interwencji zamiast biernego w niej uczestnictwa.* Służą to wspieraniu i uzyskiwaniu samostanowienia klienta¹⁹.

Podejście interpersonalne istotnie wzbogaciło zestaw metod i narzędzi stosowanych w pracy socjalnej. Należy zwrócić uwagę, że metoda kontraktu przyspiesza skuteczność interwencji i uruchamia energię samych klientów.

3. POMOC SPOŁECZNA W PERSPEKTYWIE KONCEPCJI PAŃSTWA

Inną perspektywę na pracę socjalną przyjęli niemieccy badacze. Jest to perspektywa akcentująca inne aspekty niż podejście interpersonalne. Ma w niej miejsce odwołanie do koncepcji państwa i modeli społeczeństwa. Okazuje się, iż w zależności od tego, w jaki sposób rozumiane jest państwo i społeczeństwo oraz jaką przypisuje się im rolę, zmienia się koncepcja pracy socjalnej. Na przestrzeni ostatnich stu lat zmieniała się koncepcja państwa i koncepcja społeczeństwa.

*Na pytanie o społeczne warunki działania pedagogiki społecznej można odpowiedzieć wtedy, kiedy wcześniej zidentyfikuje się podstawowe zadania polityki państwa, ewentualnie model państwa lub społeczeństwa, w którym działania społeczno-pedagogiczne są prowadzone*²⁰.

Oznacza to, że wraz ze zmianą koncepcji państwa będzie zmieniany model pracy socjalnej. Cytowana Autorka opisuje trzy zasadnicze modele państwa i odpowiadające im koncepcje pracy socjalnej. Są to: państwo rynkowego kapitalizmu, opiekuńcze i społeczeństwa obywatelskiego.

W państwie rynkowego kapitalizmu za najwyższą wartość przyjmuje się zapewnienie możliwości rozwoju gospodarki wolnorynkowej. Ponadto przyjmuje się bezwzględność ważności prawa. *W liberalnym państwie rynkowego kapitalizmu istnieje monopol prywatnej produkcji i cyrkulacji towarów oraz monopol państwa na legitymizowaną, regulowaną przepisami prawa przemoc. Pole wolności obywatelskiej, jak i warunki ingerencji państwa określa prawo – kiedy przez nieodpowiednie korzystanie z wolności osobistej grozi destabilizacja życia społecznego, odpowiednie organy wkraczają z interwencją*²¹.

W ramach opisywanej koncepcji państwa przyjmuje się prymat prawa nad moralnością. Oznacza to, że od obywateli wymaga się bezwzględnego przestrzegania prawa nawet jeśli pozostają one w konflikcie z wartościami ogólnoludzkimi.

¹⁹ Ibidem, s.297.

²⁰ D.Urbaniak-Zajac, *Pedagogika społeczna w Niemczech; stanowiska teoretyczne i problemy praktyki*, Wyd. UŁ, Łódź 2003, s.139.

²¹ Ibidem, s.141.

Państwo w celu przestrzegania prawa ma prawo wkraczać w życie obywateli przy pomocy posiadanego aparatu przymusu.

W państwie kapitalistycznym towarem stała się także siła robocza. Odpowiednia podaż i odpowiednia jakość tego specyficznego towaru jest istotnym warunkiem rozwoju produkcji, a pośrednio intensyfikacji wymiany. (...) Polityka społeczna państwa w początkowym okresie industrializacji koncentrowała się przede wszystkim na tworzeniu warunków sprzyjających podejmowaniu przez coraz szersze rzesze ludności pracy najemnej²². W ramach opisywanej koncepcji społeczna polityka państwa nie polegała tak na wspieraniu poszczególnych osób w radzeniu sobie z codziennymi problemami, lecz na tworzeniu warunków sprzyjających podejmowaniu pracy najemnej przez coraz szersze kręgi ludności pracy najemnej. W pierwszym okresie industrializacji było to postępowanie sprzyjające rozwojowi gospodarczemu kraju, a przez to również zamożności poszczególnych obywateli.

Dopiero wraz z rozwojem kapitalizmu ludzie uświadomili sobie potrzebę zadbania o losy poszczególnych obywateli, szczególnie o tych, którzy nie radzą sobie z napotykanymi problemami. W ten sposób powstała świadomość potrzeby udzielania przez państwo pomocy pewnej grupie obywateli. W ślad za tym narodziła się idea państwa opiekuńczego.

Państwo opiekuńcze przyjęło na siebie trzy zasadnicze formy aktywności: państwo ingeruje w rynkowy proces wymiany, wprowadzając transfer pieniędzy pomiędzy grupami ludności; mechanizmy rynkowe przestały być traktowane jako 'naturalne', samorzutnie działające, uważa się, że potrzebna jest ich korekta. (...)

Podejmowane są działania sterujące infrastrukturą, to znaczy na mocy decyzji administracyjnych kształtowane są warunki życia: system opieki zdrowotnej, system kształcenia itp. (...)

W dziedzinie pomocy społecznej niezbędne staje się porozumienie między organizatorami świadczeń pomocowych a ich odbiorcami, dotyczące celów świadczeń pomocowych²³.

W zakres kompetencji państwa opiekuńczego włączono świadczenia monetarne oraz inne działania z obszaru działań społeczno-pedagogicznych. W ten sposób zadaniem państwa stało się nie tylko zabieganie o rozwój gospodarczy, lecz także do jego zadań włączono starania o realizację zasady sprawiedliwości społecznej, polegającej na wspieraniu osób o niższych dochodach i na wyrównywaniu szans. Państwo opiekuńcze przyjmuje na siebie zadanie tworzenia warunków do pełnego zatrudnienia i organizowania strukturalnych podstaw dla włączenia wszystkich obywateli do aktywnego udziału w życiu kraju.

W wyniku stałego poszerzania zakresu pomocy społecznej i pojawienia się kryzysów gospodarczych w niektórych państwach europejskich powstała świadomość ograniczoności i negatywnych skutków państwa opiekuńczego. Zmieniono też

²² Ibidem.

²³ Ibidem, s.142.

postrzeganie sytuacji pojedynczego obywatela. Zaczęto postrzegać sytuację człowieka żyjącego we współczesnym społeczeństwie jako sytuację ryzyka, w której człowiek znajduje się wobec konieczności wyboru. Podjęte przez człowieka decyzje przynoszą określone skutki. Niektóre decyzje poprawiają jego sytuację materialną a inne pogarszają. *Społeczeństwo jest przedmiotem, ofiarą logiki swojego postępu, ale uświadamiając sobie ryzyko towarzyszące zachowaniu dotychczasowego trybu działania, może stać się także podmiotem toczących się przemian.(...) nowoczesność (moderna) przechodzi na inny poziom rozwoju, kiedy zaczyna mierzyć się z następstwami podejmowanych decyzji*²⁴.

Całe społeczeństwa, jak i poszczególne osoby, zaczęły być świadome faktu, że są autorami przemian społeczno gospodarczych i w wyniku swojej aktywności zmieniają swoje otoczenie, sytuację w której żyją, samodzielnie wytwarzają nowe sytuacje, sytuacje ryzyka. *W sytuacji uniwersalizacji ryzyka oraz zmniejszania znaczenia klasycznych nierówności społecznych zanika typowy klient pomocy społecznej a pojawia się osoba potrzebująca w różnych momentach swojego życia różnych form wsparcia. (...) W modernizującym się społeczeństwie linia społecznego konfliktu nie przebiega już wewnątrz systemu materialnej reprodukcji, lecz na granicy systemu i Lebenswelt, w związku z tym na znaczeniu zyskują problemy reprodukcji symbolicznej a nie jak wcześniej materialnej. Zmieniają się nie tylko adresaci świadczeń, zmianie ulega także oferta pedagogiczno społeczna*²⁵.

Wraz ze współczesną modernizacją społeczeństwa ważne zaczęły być inne procesy niż tylko materialne. Jako jeden z podstawowych procesów zaczęto traktować włączenie/wykluczenie społeczne. Przyjmuje się, że w realnym społeczeństwie będącym systemem społecznym występuje wiele podsystemów. Poszczególni ludzie równocześnie funkcjonują w wielu podsystemach. *Każdy z nas jest/może być pracownikiem albo konsumentem w systemie gospodarczym, dzieckiem albo rodzicem w rodzinie, obywatelem państwa w systemie politycznym, uczniem w szkole itp. Żaden z podsystemów funkcji nie zaspokaja też wszystkich potrzeb jednostki, każdy z nich dostarcza jedynie specyficznych dla siebie 'świadczeń', co powoduje że współczesny człowiek jest społecznie nie umiejscowiony. (...) Każda jednostka jest włączona w różne podsystemy, a jednocześnie z wielu innych wyłączona. (...) Nikt nie jest całkowicie włączony i nikt nie jest w pełni wyłączony. Postawa i miejsce jednostki w jednym systemie funkcji nie obejmuje jej relacji w innych systemach*²⁶.

Osoba może być bezrobotna, czyli wyłączona z systemu pracy, ale może zajmować się polityką i być członkiem rodziny. Czyli nadal realizuje ona funkcję bycia w rodzinie i aktywnego uczestnictwa w polityce.

W języku opisanej teorii socjologicznej funkcją pomocy społecznej staje się zapobieganie wykluczeniu społecznemu poszczególnych osób, jak i całych grup społecznych. Długotrwałe wykluczenie pewnej liczby osób z niektórych, ale ważnych sfer aktywności społecznej pociąga za sobą wykluczenie z innych. Długość trwania wykluczenia zmniejsza szansę na powrót do aktywności w obszarach wykluc-

24 Ibidem, s.143.

25 Ibidem, s.162.

26 Ibidem, s.166.

czenia. Poparciem tej tezy są wyniki badań prowadzonych w „gettach biedy”, gdzie niskim dochodom i katastrofalnym warunkom mieszkaniowym towarzyszy zły stan zdrowia, niepowodzenia szkolne dzieci, zanik aspiracji edukacyjnych, brak szans na podjęcie stałej pracy zawodowej, przestępczość itp.²⁷. W ramach opisanej koncepcji zadaniem pracy społecznej staje się zarządzanie wykluczeniem/włączeniem. Umiejętny dobór systemów w których dana osoba potrafi samodzielnie funkcjonować może z powodzeniem pomóc jej w efektywnym funkcjonowaniu społecznym. Zadaniem pracowników socjalnych jest więc inicjowanie procesów uczenia się dzięki czemu klienci będą mogli powrócić do efektywnego funkcjonowania w nowych dla nich podsystemach i w ten sposób odzyskają samodzielność i satysfakcjonujące miejsce w społeczeństwie.

W toczącej się grze o życiowe szanse wyodrębnia się trzy kategorie uczestników: ‘zwycięscy’, ‘przegranii’ oraz ‘niepotrzebni’²⁸. Należy zauważyć, że „przegranii” nie są jeszcze bez szans. Mogą oni ponownie wrócić do gry w jakimś nowym podsystemie i tam wygrać. W najtrudniejszej sytuacji znajdują się niepotrzebni. Zwykle nie posiadają oni wystarczających kompetencji potrzebnych do powrotu na rynek pracy. Grupa osób niepotrzebnych to nie są ci, którzy pozostają bez pracy ze względu na jej brak - ludzie ci zostali wykluczeni ze względu na brak wykształcenia czy kompetencji osobowościowych i nie są w stanie sprostać stawianym im wymaganiom.

Niestabilność rynku pracy i stale wzrastające wymagania powodują, że coraz większe rzesze ludzi stają się zagrożone wykluczeniem, gdyż nie są w stanie spełnić społecznych oczekiwań i standardów cywilizacyjnych.

4. LITERATÚRA

1. BOURDIEU, Pierre a Loic WACQUANT, 2001. *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*. Warszawa: Oficyna naukowa, ISBN 83-88164-67-8.
2. COLEMAN, James, 1988. *Social Capital in the Creation of Human Capital*, American Journal of Sociology 1988, vol, 94 Supplement.
3. CZECHOWSKA-BIELUGA, Marta a Anna KANIÓS, 2010. *Praca socjalna : kształcenie - działanie – konteksty*. Kraków: Wydawnictwo Oficyna Wydawnicza IMPULS. ISBN 978-83-7587-477-8.
4. GARVIN, Charles a Brett SEABURY, 1998. *Działania interpersonalne w pracy socjalnej*. Katowice: Wyd. Śląsk, ISBN 83-7164-107-9.
5. GRAY, Mel a Webb STEPHEN, 2012. *Praca socjalna. Teorie i metody*. Warszawa: PWN. ISBN 978-83-01-16711-0.
6. KAMIŃSKI, Aleksander, 1974. *Funkcje pedagogiki społecznej*, PWN, Warszawa.
7. NOCUŃ, Aleksander a Jerzy SZMAGALSKI, 1999. *Podstawowe umiejętności w pracy socjalnej i ich kształcenie*. Katowice : Śląsk. ISBN 83-7164-112-5.

27 Ibidem, s.167.

28 Ibidem, s.167.



Lubomír Verbovanec

Dubnický technologický inštitút v Dubnici nad Váhom, s. r. o.,
Slovakia

E-mail: verbovanec@dti.sk

Špecifiká aktivizujúcich metód v edukačnom procese / *Specifics of activating methods in the educational process*

Abstract

The present time puts great demands on all of us. Daily life brings many challenges that need to be actively addressed. Constantly changing conditions require from each of us high commitment and continuous education. High school, which should prepare pupils for practical life must go through big changes. The contribution highlights the activating methods used in the educational process and their preferences by secondary vocational school pupils.

Key words: methods, didactic game, school, educational process.

Kvalitné vzdelávanie sa stáva nevyhnutnosťou pre úspešnosť v živote. Samozrejme, že kvalita vzdelávania sa odvíja od mnohých faktorov, ale rozhodujúcim stále zostáva prístup učiteľa. Bez aktívneho prístupu učiteľa nie je možné skvalitňovať vzdelávanie. Učiteľ je ten, ktorý dokáže nadviazať kontakt so žiakom, usmerňuje ho, rozvíja jeho schopnosti a zručnosti. Aby mohol na žiaka aktívne pôsobiť musí ho v prvom rade zaujať. Žiak 21. storočia je náročný, je obklopený technikou, informáciami, dostupnosťou rôznych zážitkov. Škola už nie je jediným zdrojom vedomostí, upozorňuje Dupkalová (2015).

V konkurenčnom boji s inými médiami a možnosťami začína zaostávať. Preto žiaci strácajú záujem o vzdelávanie v tejto inštitúcii. Ako spoločnosť sme dosiahli stav komfortnej nevedomosti a neobmedzená prístupnosť informácií nás uviedla do stavu konzumného intelektualizmu. Túto informáciu v našej práci považujeme za kľúčovú pre vysvetlenie všeobecného postoja adolescentov k vyučovaciemu procesu. Vyučovanie formou memorovania a encyklopedických zoznamov, ktoré je na Slovensku zaužívané, sa stáva irelevantným a nedôležitým, pretože akákoľvek informácia je na dosah ruky. Avšak práve vo vyučovaní odborných predmetov sa nachádza potenciál momentu prebudenia, pretože obsahuje fakty bežného života s ktorými sa žiak stretáva denne. Učiteľ musí hľadať možnosti ako

vzdelávací proces zatriktívniť. Vyučovacie metódy predstavujú v procese výučby veľmi dôležitý prvok. Pomocou nich sa žiakom sprostredkuje príslušný obsah učiva. Súčasná moderná doba vyžaduje, aby sa v rámci vyučovacieho procesu využívali nielen klasické vyučovacie metódy, ako sú prednáška a výklad, ale aj netradičné metódy, ktoré dokážu žiakov aktivizovať do samostatnej práce a do hľadania vhodných riešení problémov. Zároveň podporujú rozvoj logického, analytického a tvorivého myslenia. Dokážu znázorňovať, predvádzať, aktivovať predstavivosť, pomáhajú objasňovať a približovať žiakom vyučovanú tému. Používanie inovatívnych metód vo vyučovaní ekonomických predmetov v súčasnosti nie je len možnosťou, ale stáva sa aj nevyhnutnou potrebou. Použitie didaktickej techniky v kombinácii s brainstormingom, projektovým vyučovaním, didaktickými hrami oživí každú vyučovaciu hodinu, a tá bude potom zaujímavejšia, pestrejšia a názornejšia (Pasternáková, 2006).

Na stredných odborných školách tvorí základ vzdelávania žiakov výučba odborných predmetov. Od absolventov stredných odborných škôl sa očakávajú nielen odborné teoretické vedomosti, ale aj schopnosť samostatne riešiť problémy, pracovať v tíme, orientovať sa v informáciách a hlavne komunikovať. Učitelia by preto mali do procesu výučby odborných predmetov zaraďovať čo najviac takých vyučovacích metód, ktoré umožnia žiakom tieto kompetencie rozvíjať a zdokonaľovať.

Vyučovací proces je proces vytvárania vedomostí, spôsobilostí, zručností, návykov, ktoré sú stanovené učebným plánom, učebnými osnovami a učebnicami. Škola má poskytnúť žiakom hlboké a trvácne vedomosti, čo sa realizuje predovšetkým priamo vo vyučovacom procese. Vyučovací proces má prispievať aj k všestrannému rozvoju osobnosti jedinca, k rozvíjaniu jeho poznávacích procesov, musí ho pripravovať na život a prácu v spoločnosti (Veteška, 2010).

Vyučovací proces neznamená zameranosť len na vedomostnú stránku, ale plní aj tieto úlohy: a) informatívnu, vzdelávaciu - nové vedomosti, spôsobilosti, zručnosti; b) formatívnu - rozvoj poznávacích procesov: myslenie, analýza, indukcia, dedukcia; c) výchovnú - vyučovací proces plní aj výchovné úlohy, preto hovoríme o výchovno-vzdelávacom procese; d) propedeutickú - uvádza do nového vo vede, v myslení; e) rozvíjajúcu - všestranný rozvoj žiakovej osobnosti, orientácia na jeho potenciálne možnosti.

Vyučovací proces je potrebné chápať v celej jeho zložitosti a celistvosti. Je súhrnom viacerých činiteľov. Vyučovanie ako činnosť učiteľa je proces riadenia poznávacej a praktickej činnosti žiakov, riadenie formovania ich postojov k životu, svetu atď., riadenie rozvoja ich schopností a celej ich osobnosti. Vyučovanie ako činnosť žiakov je proces, v ktorom si žiaci osvojujú vedomosti, zručnosti a návyky, rozvíjajú svoje schopnosti, formujú svoje postoje, vzťah k svetu, k životu, prostrediu, k sebe, k iným ľuďom a pod. Určujúcim prvkom vyučovacieho procesu sú jeho ciele – stav, ktorý treba dosiahnuť (Dupkalová, 2014).

Dôležitým činiteľom je učivo, teda sústava poznatkov a činností, z ktorých si pod vedením učiteľa žiaci vnútorným spracovaním (interiorizáciou) vytvárajú a zdo-

konalujú vedomosti, zručnosti a návyky, schopnosti i postoje (motívy, presvedčenia, ideály) a prostredníctvom nich sa formujú a rozvíjajú ich osobnosti (Turek, 2004).

Učivo ako statický činiteľ sa stáva dynamickým prostredníctvom vzájomného pôsobenia učiteľa a žiakov. Deje sa to prostredníctvom metód, organizačných foriem a materiálnych prostriedkov vyučovacieho procesu.

Vyučovací proces je aj podľa Pasternákovej (2015) veľmi zložitý, preto sa musia uplatňovať a rešpektovať viaceré požiadavky. Žiaci príslušného ročníka nie sú rovnako fyzicky a psychicky vyspelí, nedosahujú rovnaké výsledky. Keďže každý žiak je špecifickou osobnosťou, nemožno vo vyučovaní využívať žiadne univerzálne vyučovacie metódy. Aj obsah učiva je veľmi rôznorodý. Jedno má povahu konkrétneho charakteru, pochopenie iného učiva si zasa vyžaduje zložité myšlienkové operácie a pod. Vplyv na žiaka majú aj masovokomunikačné médiá, zvyšovanie životnej úrovne rodín a pod. Novšie chápanie vyučovacieho procesu nespočíva len v tom, že učiteľ žiakom „odovzdáva“ nové poznatky, ale využíva tzv. hybné sily vyučovacieho procesu. Pod týmto rozumieme rozpor medzi poznávacími a praktickými úlohami, ktoré nastoľuje vyučovanie, a skutočnou úrovňou vedomostí, spôsobilostí, zručností a mentálneho rozvoja žiakov. Podstatou hybnej sily sú protirečenia medzi dvoma stránkami toho istého procesu (úlohy, otázky, cvičenia atď. na jednej strane, hľadanie odpovede, riešení ad., na strane druhej). Dôležitá je v tejto súvislosti aktivita, samostatnosť, tvorivosť, konfrontácia.

Medzi výchovou, vzdelávaním a spoločnosťou je vzájomné prepojenie. Pri určovaní cieľov výchovy a vzdelávania je potrebné rešpektovať zmeny, ktoré vo vývoji spoločnosti prebiehajú: ide o rozvoj vedy, techniky, kultúry, výroby, ekonomiky. V Národnom programe výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 až 20 rokov (MŠ SR, 2002) sú uvedené zmeny a trendy, ktoré by mali najviac ovplyvniť charakter vzdelávania na školách v Slovenskej republike. Ide o tzv. megatrendy vývoja spoločnosti. – spracované podľa (Turek, 2004):

- *Zintenzívňovanie konkurenčného boja na svetových trhoch.* Vyhrať v konkurenčnom boji je možné najmä permanentnou inováciou a vysokou kvalitou výroby a výrobkov s čo najnižšou pridanou hodnotou. Ekonomické prežitie štátov Európskej únie (EÚ) bude stále závisieť najmä od tvorivosti občanov, ich originality a schopnosti inovovať. Jeden vysoko a kvalitne vzdelaný odborník môže priniesť štátu viacej finančných prostriedkov ako tisíce nekvalifikovaných pracovníkov. Len kvalitné školstvo vytvára predpoklady pre rozvíjanie tvorivých schopností žiakov i študentov, ich tvorivé myslenie, schopnosť riešiť problémy. Neoddeliteľnou súčasťou tohto školského systému musí byť aj systém celoživotného vzdelávania.
- *Explózia informácií a rýchle tempo inovácií, najmä informačných.* Vedomosti a zručnosti, ktoré sú zamerané iba na jednu konkrétnu situáciu, rýchle zastarávajú, stávajú sa neužitočnými. Preto je potrebné rozvíjať také kompetencie (zručnosti, schopnosti, vedomosti, postoje), ktoré sú využiteľné vo väčšine

povolání, ktoré umožnia jedincovi zastávať viacero pracovných pozícií, vykonávať rôzne povolania a ktoré sú vhodné na riešenie množstva nepredvídateľných problémov, umožňujúcimi sa úspešne vyrovať s rýchlymi zmenami v práci, osobnom i spoločenskom živote. Kľúčové kompetencie majú slúžiť na riešenie mnohých problémov, na dosahovanie cieľov, majú sa uplatňovať v rôznych sférach spoločenského a osobného života jedinca. Medzi kľúčové kompetencie sa zaraďujú najmä: informačné kompetencie (informačná a počítačová gramotnosť), učebné kompetencie, kognitívne kompetencie (riešenie problémov, kritické a tvorivé myslenie), komunikačné kompetencie, interpersonálne kompetencie (efektívne žiť a pracovať s inými ľuďmi, učiť sa s nimi a od nich) a personálne kompetencie.

- *Explozia informácií vyvoláva stále väčšie protirečenie medzi obmedzenou kapacitou ľudskej pamäti absorbovať explozívne narastajúce informácie, ktoré sa navyše rýchlo menia a zastarávajú.* Hlavným cieľom škôl už nebude odovzdávanie faktografických informácií študujúcim, ale formovanie trvalejších hodnôt ako sú vedomosti, teda postoje, záujmy, motivácia, hodnotový systém, rozvinuté schopnosti – kľúčové kompetencie a zručnosti.
- *Škola prestáva byť hlavným zdrojom informácií.* Pre školu to znamená zmena jej zamerania z tradičného odovzdávania poznatkov na osvojenie si metód spracovania a aplikácie informácií študujúcimi, na rozvoj ich osobnosti.
- *Prechod od industriálnej spoločnosti k informačnej, učiacej sa spoločnosti.* Rozhodujúce pre fungovanie informačnej spoločnosti je vzdelanie a jeho ciele: rozvíjať schopnosť tvoriť, využívať informácie, orientovať sa v nich, vedieť ich aplikovať. Znamená to rozvíjať záujem o učenie, schopnosť efektívne sa učiť po celý život a pružne sa prispôsobovať rýchle sa meniacim podmienkam života.
- *Prudký vedecko-technický rozvoj, v ktorom dominantné postavenie majú fyzikálne vedy doplnené o ďalšie možnosti biológie, biotechnológií a ekológie.* Čím budú technológie a technika vyspelejšia, tým dokonalejšia musí byť príprava jedinca, čo si vyžaduje predlžovanie školskej dochádzky, najmä v podobe vysokoškolského a celoživotného vzdelávania.
- *Demografické zmeny v spoločnosti, ktoré si vyžadujú z dôvodov veku populácie a zvyšovania priemernej dĺžky života.* Jednou z ciest je efektívny systém celoživotného vzdelávania.
- *Migrácia ľudí, medzinárodná mobilita.* Tento jav prináša toleranciu rozdielov medzi ľuďmi, komunikovať s inými ľuďmi, pripravovať myslenie a konanie ľudí k životu v nadnárodných komunitách. Medzinárodná mobilita ľudí je veľmi prínosná a výkonné orgány EÚ ju prostredníctvom mnohých programov podporujú.
- *Globálna kultúrna gramotnosť* - spôsobilosť chápať a akceptovať potreby, požiadavky, hodnotový systém, náboženstvo i zvyky iných kultúrnych prostredí, zohľadňovať ich pri tvorbe, výrobe, predaji výrobkov a služieb, chápať miestne stratégie pri vyjednávaní atď.

- *Európska dimenzia vzdelávania* si vyžaduje aktívne ovládanie aspoň troch jazykov EÚ. Mimoriadne dôležité sú mobilita žiakov, študentov, učiteľov v rámci EÚ, aktívne zapájanie sa do programov EÚ a spolupráca škôl.
- *Celosvetové globálne problémy*. Škola sa má stať humanistickou a tvorivou, má prispievať k politickému dozretiu obyvateľstva a k rozvoju jeho schopností aktívne a zodpovedne sa zúčastňovať na verejnom živote, posudzovať problémy nielen z osobného a národného hľadiska, ale aj z medzinárodného a globálneho hľadiska.
- *Tvorba a ochrana životného prostredia*. Absolventi škôl by si mali osvojiť rešpekt k prírode a k životnému prostrediu, mali by si osvojiť profesionálnu etiku, ktorou je aj povinnosť prispievať k trvalo udržateľnému rozvoju a zodpovednosť za zachovanie zdravého životného prostredia.
- *EÚ ako jedna z najkonkurencieschopnejšej ekonomiky sveta*. Ide o rozvíjanie ducha podnikavosti na všetkých typoch a stupňoch škôl.
- *Informačné a komunikačné technológie (IKT) a ich rozhodujúce miesto v živote spoločnosti*. Tu treba spomenúť vyučovanie a učenie sa prostredníctvom IKT – e-learningu. Najväčšie možnosti uplatnenia e-learningu sú vo vysokoškolskom vzdelávaní a najmä v celoživotnom vzdelávaní. Na základných a stredných školách má najväčšiu perspektívu zmiešané vyučovanie – blended learning.

Ďalej podľa Dupkalovej (2015) by mali konkrétne ciele vyučovacieho procesu spĺňať tieto požiadavky: *konzistentnosť* – podriadenosť nižších cieľov cieľom vyšším; *primeranosť* – súlad požiadaviek vyjadrených cieľmi s možnosťami a schopnosťami žiakov i učiteľov, s reálnymi podmienkami vyučovacieho procesu; *vyjadrenie v pojmoch výkonov žiakov* – cieľ má opisovať konečný stav, ktorý má byť dosiahnutý, t.j. zmeny v osobnostiach žiakov, čo sa v oblasti vzdelávania nazýva vedomosti, zručnosti, postoje atď.; *jednoznačnosť* – formulácia cieľa takými slovami, ktoré nepripúšťajú viacznačný výklad ich zmyslu ani učiteľmi, ani žiakmi; *kontrolovateľnosť, merateľnosť* – určenie cieľa tak, aby umožnil porovnať dosiahnuté výsledky s vytýčenými cieľmi a rozhodnúť, do akej miery sa ciele dosiahli; *rešpektovanie taxonómie cieľov vyučovacieho procesu* - v podstate ide o klasifikáciu cieľov. Kritériom klasifikácie bývajú relatívne samostatné oblasti psychickej činnosti žiakov pri učení.

Špecifické ciele, ktoré učiteľ stanoví ku každému učivu je možné dosiahnuť rôznymi metódami výučby. Vyučovacie metódy patria medzi základné kategórie školskej didaktiky.

V procese výučby neustále dochádza k interakcii medzi učiteľom a žiakmi, alebo medzi žiakmi navzájom. Interakcia učiteľ – žiak je v procese výučby realizovaná predovšetkým prostredníctvom vhodných vyučovacích metód. Na prácu učiteľa sú pri aplikácii vhodných vyučovacích metód kladené požiadavky, ktoré dokážu zabezpečiť, aby učiteľ vedel z veľkého množstva vyučovacích metód vhodne vybrať tú, pomocou ktorej žiaci efektívne zvládnu obsah učiva (Pasternáková, 2015).

Podľa Tureka (2004) by mal učiteľ poznať širokú škálu vyučovacích metód; pravidelne zaraďovať rôzne druhy vyučovacích metód; naučiť sa správne voliť vyučovaciu metódu vzhľadom k vzdelávacím cieľom výučby a požadovaným kompetenciám žiaka; poznať silné a slabé stránky jednotlivých vyučovacích metód; poznať zásady vedenia použitia jednotlivých vyučovacích metód. Učiteľ by pri výbere vhodnej vyučovacej metódy mal brať do úvahy jednotlivé kritériá vyučovacích metód.

Podľa Zelinu (1992) existujú rôzne aktivizácie a motivácie žiakov a študentov na vyučovaní. Pokiaľ učiteľ uplatňuje metódy, ktoré sú založené na direktívnom vzťahu, donucovaní, alebo učí stereotypne, rozvíja len nižšie poznávacie funkcie, nedáva úlohy na hodnotenie a tvorivosť. Motivácia sa pri týchto metódach dosahuje vonkajším tlakom, ktorý vedie skôr k odporu k učeniu a ku škole.

Maňák (2003) vo svojej publikácii definuje aktivizujúce metódy ako postupy, ktoré vedú výučbu tak, aby sa vo výchovne vzdelávacích cieľoch dosahovalo hlavne na základe vlastnej učebnej práce žiakov, pričom dôraz sa kladie na myslenie a riešenie problémov.

Aktivizujúce metódy sú vhodným prostriedkom ako zapojiť žiakov do výučby. Už zo samotného názvu je zrejmé, že aktivita žiakov je hlavným cieľom týchto metód. Neslúži len na odovzdanie vedomostí, ale umožňuje aj rozvoj jednotlivých znalostí a schopností. Dávajú priestor pre využitie rôznych štýlov učenia, ktorých prostredníctvom môžu žiaci do určitej miery ovplyvňovať aj ciele výučby.

Aktivita je základným predpokladom všetkých činností žiaka. Aby bol žiak na vyučovaní aktívny, musí mať kladný vzťah k učeniu. Jednou zo základných činností učiteľa by teda mala byť neustála snaha povzbudzovať žiakov k túžbe získavať vedomosti. Pokiaľ žiaci neprejavujú záujem o výučbu, aktivizujúce metódy strácajú svoj výchovný účinok. Preto je dôležitou súčasťou vyučovania vzbudenie záujmu žiakov o preberané učivo, teda motivácia žiakov.

Podstatou aktivizujúcich metód je plánovať, organizovať a riadiť vyučovanie tak, aby k splneniu výchovnovzdelávacieho cieľa dochádzalo prostredníctvom vlastnej poznávacej činnosti žiakov. Aby k tomu mohlo dôjsť je potrebné žiakov motivovať.

Aktivizujúce metódy sa členia podľa rôznych hľadísk a to podľa náročnosti prípravy (čas, materiálne zabezpečenie, pomôcky), podľa časovej náročnosti samostatného priebehu vo vyučovaní, podľa zaradenia do kategórie (hry, metódy situačné a inscenačné), podľa účelu a cieľa vo vyučovaní (k diagnostikovaniu, opakovaniu, motivácii).

V súvislosti s aktivizačnými metódami sme uskutočnili prieskum, poukazujúci na percepciu žiakov stredných škôl voči aktivizujúcim metódam, konkrétne didaktickým hrám. Prieskum teda vychádza z aplikácie vytvorených didaktických hier rozvíjajúcich kľúčové kompetencie v rámci odborného vzdelávania.

Respondenti podľa ich odpovedí uvádzali, že didaktické hry boli v rámci ich výučby aplikované hrali počas školského roka 6-krát (88%). Odpoveď 2-krát zvolilo 10% opýtaných, odpoveď raz zvolilo 2% opýtaných. Ani jeden žiak neodpovedal, že s didaktickou hrou sa počas školského roka nestretol ani raz.

Až 83% respondentov odpovedalo, že pri aplikácii aktivizujúcich metód si učivo lepšie zapamätá. Záporne odpovedalo 6% opýtaných a 11% žiakov nedokáže posúdiť, či majú napr. didaktické hry vplyv na lepšie zapamätanie učiva. 62% opýtaných preferuje skupinovú prácu, kde sa môžu aktívne zapojiť. Iba 10% stredoškolákov, ktorí sa zúčastnili prieskumu, dávajú prednosť samostatnej práci a 13% žiakov preferuje skupinovú prácu, pri ktorej zastávajú pasívnu úlohu. Ukázalo sa, že žiaci vo väčšine prípadov dávajú prednosť spolupráci v skupine pred samostatnou prácou.

28% opýtaných odpovedalo, že didaktická hra v rámci vyučovacieho procesu je pre nich motiváciou k ďalšej aktivite. 33% žiakov podmieňuje svoju snahu o aktivitu výhrou v uvedenej hre ako aktivizačnej metódy. Dosiahnutie úspechu je pre nich veľkou motiváciou.

Až 96% respondentov uvádza, že aktivizujúce metódy sú pre nich dôležité. Vďaka nim majú väčší záujem o učenie, aj o ďalšie vzdelávanie v tejto oblasti. Výsledky prieskumu poukazujú na to, že didaktické hry sú pre žiakov zrozumiteľné a prijímajú ich s nadšením. Radi sa aktívne zapájajú do diania a uvádzajú, že im tieto aktivity pomáhajú pochopiť daný odborný problém, zvyšujú ich záujem o preberané učivo, zlepšujú ich vzájomnú komunikáciu a prácu v skupine. Učitelia hodnotia didaktické hry pozitívne a nepopierajú, že majú význam v procese výchovy a vzdelávania, ale vzhľadom na náročnosť organizácie priebehu hier už nie sú ochotní ich pravidelne zaraďovať na vyučovacie hodiny.

Dôležitým faktorom v rámci efektívneho edukačného procesu je tiež vzťah žiak - učiteľ. V rámci aplikácie aktivizačných metód má učiteľ viac možností žiakov pochváliť a povzbudiť. Žiaci v tomto kontexte majú možnosť ukázať svoje zručnosti, schopnosti, ktoré pri klasických metódach výučby nemôžu prejavíť. V zápale hry sa neboja povedať svoj názor a diskutovať o téme, čím získavajú sebavedomie. V každom človeku je originalita cítenia, prežívania, posudzovania a ohodnotenia okolitého sveta, špecifická schopnosť rozhodovať sa.

LITERATÚRA:

1. DUPKALOVÁ, M. 2014. *Aplikácia vybraných salzburských princípov do doktorandského študijného programu pedagogika*. In: Spoleczenstwo i edukacja : miedzynarodowe studia humanistyczne. ISSN 1898-0171. Nr. 15, 3. 2014. s. 73-80.
2. DUPKALOVÁ, M. 2015. *Potrebuje naša škola „prísnejších“ učiteľov?* In: Edukácia [elektronický zdroj] : vedecko-odborný časopis. ISSN 1339-8725. Roč. 1, č. 1 (2015), online, s. 88-97.
3. MAŇÁK, J. 2003. *Nárys didaktiky*. Brno: MU, 2003. ISBN 80-210-3123-9.
4. PASTERŇÁKOVÁ, L. 2006. *Súčasný pohľad učiteľov na dnešnú školu*. In Technológia vzdelávania. Nitra: Slovidac, č. 3, roč. 14, 2006. ISSN 1335-003X
5. PASTERŇÁKOVÁ, L. 2015. *Management of the Current Scholl Terms only*. In Management of Companies. ISSN 1338-4104. S. 15 – 24.

6. VETEŠKA, J. 2010. *Kompetence ve vzdělávání dospělých: pedagogické, andragogické a sociální aspekty*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, s. 155, ISBN 978-80-86723-98-3.
7. TUREK, I. 2004. *Inovácie v didaktike*. Bratislava: MPC, 2004. ISBN 80-969209-5-2.
8. ZELINA, M. 1992. *Aktivizácia a motivácia žiakov na vyučovaní*. Banská Bystrica: Metodické centrum, 1992. ISBN 80-85415-34-8.



Dorota Obrycka

Instytut Lecha Wałęsy, Warszawa

Język *hackingu* / *Language of hacking*

Abstract

Hacker and hacking are relatively new terms and their occurrences as entries in recently published encyclopedias and dictionaries are still rare. Hacking is now a worldwide phenomenon which has been approached by law systems of various countries at different angles, his main feature being described as “maliciousness”. The phrase “information obtainment” is traditionally interpreted by doctrine of criminal law as getting to know the contents of a message. Hacking is an intentional offence which is prosecuted on complaint by the offended party. Everyday practice has shown, however, that the repressive function of Art. 267 § 1 of the penal code, which describes the offence of hacking, is almost non-existent.

Key words: Language, hacker, hacking

*H*acker i *hacking* są to nowe pojęcia, których spotkanie w najnowszych encyklopediach i słownikach jest rzadkością. Literatura zaś nie określa jednolicie i wyczerpująco definicji *hackingu*. Najczęściej używane jest jednak stwierdzenie, iż jest to nieuprawnione wejście do systemów komputerowych, powodujące szczególnego rodzaju kradzież czasu pracy komputerów i kradzież informacji.¹

Korzystając ze słowników angielskojęzycznych tj. „Słownik Hackera” autorstwa Guy L. Seele’a i innych możemy się dowiedzieć, że hacker jest to „osoba, której sprawia przyjemność poznawanie szczegółowej wiedzy na temat systemów komputerowych i rozszerzanie tej umiejętności – w przeciwieństwie do większości użytkowników komputerów, którzy wolą uczyć się niezbędnego minimum”.²

Najnowsze wydanie z 2005 roku komentarza do kodeksu karnego jako pierwsze zawiera definicję mówiącą nam kim jest hacker- „to osoba, która włamując się do

1 J. W. Wójcik: *Przestępstwa komputerowe- Fenomen cywilizacji* cz. I, wyd. Centrum Informacji Menedżera, Warszawa 1999, s. 188

2 S. Garfinkel, G. Spafford: *Bezpieczeństwo w UNIXIE i Internecie*, wyd. RM, Warszawa 1997, s. 4

*systemów i sieci komputerowych, pokonuje zabezpieczenia, które bronią dostępu do zgromadzonej tam i przetwarzanej informacji, w postaci kodów i haseł”.*³

Hacking jest zjawiskiem międzynarodowym ocenianym rozmaicie w aspekcie jego szkodliwości i wywołującym zróżnicowane reakcje ustawodawstw w poszczególnych krajach.

W prawie porównawczym możemy wyróżnić dwa generalne schematy karalności hackingu:

1. Bardziej restrykcyjny, chroniący nienaruszalność systemu komputerowego i przewidujący odpowiedzialność karną za uzyskanie dostępu do systemu komputerowego przez osobę do tego nieuprawnioną, niezależnie czy wiąże się to z koniecznością naruszenia zabezpieczeń. Rozwiązanie takie przyjęto w ustawodawstwie niektórych stanów USA, oraz Australii.
2. Mniej restrykcyjny, którego przedmiotem ochrony jest wyłączny dostęp osób uprawnionych do danych komputerowych, który każdą próbę uzyskania dostępu do danych i programów znajdujących się w komputerze uznaje za przestępstwo. Taki system przyjęty został w ustawodawstwie karnym Szwecji, Danii i brytyjskim.

Czynnikiem ograniczającym karalność hackingu jest uzależnienie odpowiedzialności sprawcy od pokonania przez niego zabezpieczeń broniących dostępu do danych lub systemu komputerowego. Warunek taki przewiduje m.in. ustawodawstwo Niemiec, Norwegii, Holandii a obecnie także Polski.⁴

Stosunek polskiego ustawodawcy do hackingu wyraża treść art. 267§1 k.k.

„Kto bez uprawnienia uzyskuje informację dla niego nie przeznaczoną, otwierając zamknięte pismo, podłączając się do przewodu służącego do przekazywania informacji lub przełamując elektroniczne, magnetyczne albo inne szczególne jej zabezpieczenie, podlega grzywnie, karze ograniczenia wolności albo pozbawienia wolności do lat 2”.

W myśl tego artykułu, hacker ponosi odpowiedzialność karną za uzyskanie informacji nieprzeznaczonych dla niego (np. cudzej korespondencji), poprzez przełamanie elektronicznego, magnetycznego albo innego szczególnego jej zabezpieczenia, a zatem w tym przypadku nieuprawnionego włamania się do systemu komputerowego. Samo sprawdzenie jakości zabezpieczeń i możliwości ich przełamania nie jest karalne. Istotą jest uzyskanie danych komputerowych przez hackera.

Określenie „uzyskanie informacji” jest tradycyjnie interpretowane w doktrynie prawa karnego jako zapoznanie się z treścią danej wiadomości.⁵ W tym kontekście art. 267§1 k.k. jest przepisem penalizującym „kradzież informacji”.

3 A. Wąsek: *Kodeks karny-komentarz*, wyd. C.H. Beck, Warszawa 2005, s. 566

4 M. Möhrensclager: *Hacking: to criminalise or not? Suggestion for the legislator.* (w:) A. Adamski (red.), *Prawne aspekty nadużyć popełnianych z wykorzystaniem nowoczesnych technologii przetwarzania informacji. Materiały z konferencji naukowej*, wyd. TNOiK, Toruń 1994, s. 161-179

5 S. Glaser, A. Mogielnicki: *Kodeks karny – komentarz*, Kraków 1934, s. 831

Wykładnia omawianego przepisu wydawać się może z logicznego punktu widzenia całkowicie poprawna, to jednak w praktyce może okazać się mało użyteczną metodą kryminalizowania hackingu, co najmniej z dwóch powodów:

1. Nie wszyscy sprawcy włamań do sieci komputerowych poszukują informacji. Znane są przypadki włamań dokonywanych wyłącznie w celu wykazania nieskuteczności zabezpieczeń lub dokonania „kradzieży czasu pracy komputera”.
2. Sprawcy działającemu w celu uzyskania informacji trudno będzie udowodnić, że taką informację uzyskał. Choć większość serwerów sieciowych automatycznie rejestruje wszystkie polecenia wydawane przez ich użytkowników i pozwala na ustalenie jakie pliki czytali, to wyłączenie rejestracji tych poleceń i usunięcie logów wskazujących na korzystanie z uprawnień dostępu do poszczególnych katalogów i plików nie przedstawia dla wprawnego użytkownika szczególnej trudności.

Uzależnienie odpowiedzialności hackera od warunku „uzyskania przez niego informacji” ma kolejną wadę poważnie osłabiającą funkcję ochronną omawianego przepisu. Samo skopiowanie przez sprawcę plików danych, z którymi nie zdążył się zapoznać nie wyczerpuje znamion przestępstwa. Tym samym groźna forma hackingu jaką jest kradzież informacji na cudze zlecenie, pozostawałaby poza zakresem penalizacji z art. 267§1 k.k. Aby tak się nie stało i chcąc zapewnić wyższy standard ochrony poufności informacji narażonej na ataki hackerów, należy zaproponować alternatywną interpretację analizowanego przepisu wychodzącą z założenia, że dostęp do systemu komputerowego zabezpieczony jest hasłem. Łamiąc je, hacker zapoznaje się treścią hasła co w tym wypadku wyczerpuje ustawowe znamiona przestępstwa z art. 267§1 k.k. Taka interpretacja przepisu oznacza, iż nie musi dojść do użycia „złamanego hasła” i penetracji systemu komputerowego aby sprawcy postawić zarzut popełnienia przestępstwa. Karalna jest już sama czynność przygotowawcza jaką jest uzyskanie informacji o hasle do systemu komputerowego, nie zaś uzyskanie dzięki tej informacji nieuprawnionego dostępu do znajdujących się tam danych i programów.⁶

Interpretacja taka wzmacnia funkcję ochronną tego przepisu, choć w porównaniu z art. 172§1 k.k. z 1969 roku, który chronił tajemnicę korespondencji, jest niewątpliwie słabszą ochroną poufności informacji.

O popełnieniu przestępstwa określonego w art. 267§1 k.k. decyduje sposób uzyskania zastrzeżonej informacji, nie zaś samo jej uzyskanie. Jeżeli następuje to bez przełamania zabezpieczeń nie możemy mówić, że popełniono przestępstwo. Jeżeli sprawca wykorzysta błąd programisty i wejdzie do systemu przez tzw. „dziurę” w konfiguracji lub oprogramowaniu systemowym po to by uzyskać informację to nie można nawet mu przypisać usiłowania przestępstwa, o którym mówi art. 267§1 k.k. Natomiast przechodzenie przez „dziurę” nie wymagające ingerencji w zapis na komputerowym nośniku informacji lub korzystania za specjalnego oprogramowania w ogóle nie jest karalne.⁷

⁶ A. Adamski: *Hacking a nowy kodeks karny*, Informatyka, nr 9/98, s. 9-12

⁷ A. Adamski: *Prawo karne komputerowe*, wyd. C. H. Beck, Warszawa 2000, s. 53

Hacking jest przestępstwem umyślnym, ściganym na wniosek pokrzywdzonego, a dotychczasowa praktyka pokazuje, że funkcja represyjna art. 267§1 k.k. w odniesieniu do zjawiska hackingu, przeciwko któremu ten przepis powinien być skierowany, jest całkowicie iluzoryczna. Na jego podstawie od 1998 roku skazano tylko jednego hackera. Przepis ten stanowi „klasyczną martwą literę prawa”. Z utrzymania go w k.k. w niezmienionej postaci najbardziej zadowoleni będą hackerzy, znacznie mniej przedstawiciele struktur unijnych w Brukseli.⁸

BIBLIOGRAFIA:

1. Adamski A. : *Rządowy projekt dostosowania polskiego kodeksu karnego do Konwencji Rady Europy o cyberprzestępczości*, Katedra Prawa Karnego i Polityki Kryminalnej Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu
2. Adamski A.: *Hacking a nowy kodeks karny*, Informatyka, nr 9/98, s. 9-12
3. Adamski A.: *Prawo karne komputerowe*, wyd. C. H. Beck, Warszawa 2000,
4. Garfinkel S., Spafford G.: *Bezpieczeństwo w UNIXIE i Internecie*, wyd. RM, Warszawa 1997,
5. Glaser S., Mogielnicki A.: *Kodeks karny – komentarz*, Kraków 1934,
6. Möhrenschrager M.: *Hacking: to criminalise or not? Suggestion for the legislator*. (w:) A. Adamski (red.), *Prawne aspekty nadużyć popełnianych z wykorzystaniem nowoczesnych technologii przetwarzania informacji. Materiały z konferencji naukowej*, wyd. TNOiK, Toruń 1994, s. 161-179
7. Wąsek A.: *Kodeks karny-komentarz*, wyd. C.H. Beck, Warszawa 2005,
8. Wójcik J.W.: *Przestępstwa komputerowe- Fenomen cywilizacji cz. I*, wyd. Centrum Informacji Menedżera, Warszawa 1999,

8 A. Adamski : *Rządowy projekt dostosowania polskiego kodeksu karnego do Konwencji Rady Europy o cyberprzestępczości*, Katedra Prawa Karnego i Polityki Kryminalnej Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu

Informacja dla Autorów

Redakcja „Humanum” zaprasza do współpracy Autorów, którzy chcieliby publikować swoje teksty na łamach naszego pisma. Uprzejmie informujemy, że przyjmujemy do publikacji artykuły nie dłuższe niż 20 stron znormalizowanego maszynopisu (1800 znaków ze spacjami na stronę), a w przypadku recenzji – niż 8 stron. Do artykułów prosimy dołączyć streszczenie w języku polskim i angielskim (wraz z angielskim tytułem artykułu) o objętości do 200 słów. Prosimy o niewprowadzanie do manuskryptów zbędnego formatowania (np. nie należy wyrównywać tekstu spacjami czy stosować zróżnicowanych wypukleń, wyliczeń itp.). Sugerowany format: czcionka Arial, 12 pkt., interlinia 1,5. Piśmiennictwo zawarte w artykule należy sformatować zgodnie z tzw. zapisem harwardzkim, zgodnie z którym lista publikacji istotnych dla artykułu ma być zamieszczona na jego końcu i ułożona w porządku alfabetyczny. Publikacje książkowe należy zapisywać:

Fijałkowska B., Madziarski E., van Tocken T.L. jr., Kamilska T. (2014). Tamizdat i jego rola w kulturze radzieckiej. Warszawa: Wydawnictwo WSM.

Rozdziały w publikacjach zwartych należy zapisywać:

Bojan A., Figurski S. (2014). Nienowoczesność – plewić czy grabić. W.S. Białokozowicz (red.), Nasze czasy – próba syntezy. Warszawa: Wydawnictwo WSM.

Artykuły w czasopismach należy zapisywać:

Bobrzyński T.A. (2009). Depression, stress and immunological activation. British Medical Journal 34 (4): 345-356.

Materiały elektroniczne należy zapisywać:

Zientkiewicz K. Analiza porównawcza egocentryka i hipochondryka. Żart czy parodia wiedzy? Portal Naukowy „Endo”. www.endo.polska-nauka.pl (data dostępu: 2014.07.31).

W tekście artykułu cytowaną publikację należy zaznaczyć wprowadzając odnośnik (nazwisko data publikacji: strony) lub – gdy przywołane jest nazwisko autora/nazwiska autorów w tekście – (data publikacji: strony), np.: Radzieckie władze „[...] podjęły walkę z tamizdaten na dwóch płaszczyznach: ideologicznej i materialnej” (Fijałkowski i wsp. 2014: 23). lub: Radziecka prasa, jak stwierdzają Fijałkowski i wspólnicy, „Lżyła autorów druków bezdebitowych” (2014: 45). W przypadku przywoływanych tekstów, gdy nie ma bezpośredniego cytowania, należy jedynie podać nazwisko i rok publikacji (bądź sam rok, jeśli nazwisko autora pada w tekście głównym). W odnośnikach w tekście głównym należy w przypadku więcej niż dwóch autorów wprowadzić „i wsp.,” np. (Fijałkowski i wsp. 2014). W tekście piśmiennictwa (tj. alfabetycznie ułożonej literaturze) prosimy wymienić wszystkich autorów danej publikacji. Więcej o zasadach stylu harwardzkiego m.in. na Wikipedii (http://pl.wikipedia.org/wiki/Przypisy_harwardzkie). Uwaga, przypisy krytyczne, inaczej tzw. aparat krytyczny, prosimy w miarę możliwości zredukować do minimum i wprowadzać do głównego tekstu manuskryptu.

Zaznaczamy, że Redakcja nie płaci honorariów, nie zwraca tekstów niezamówionych oraz rezerwuje sobie prawo do skracania tekstów.

Teksty prosimy przesyłać drogą elektroniczną za pomocą formularza na stronie WWW: <http://humanum.org.pl/czasopisma/humanum/o-czasopiśmie> lub na adres e-mailowy: biuro@humanum.org.pl

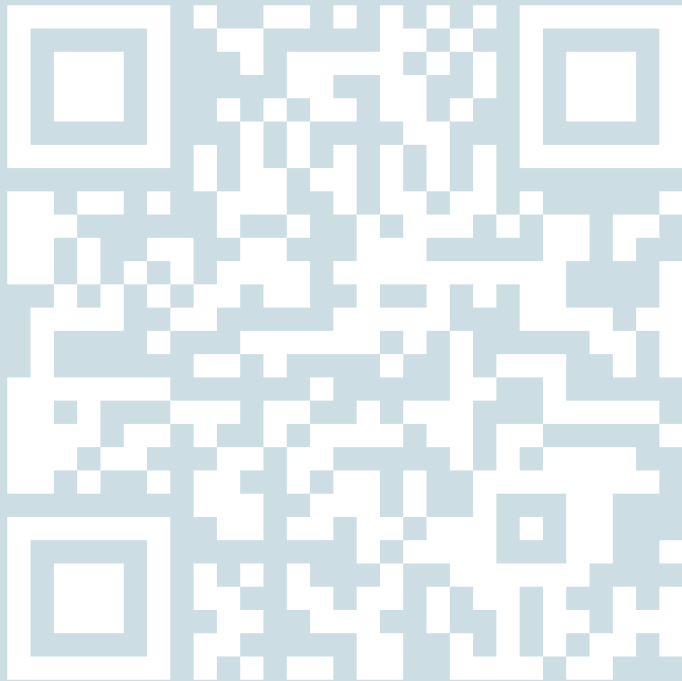
Do tekstu należy dołączyć informację o aktualnym miejscu zamieszkania, nazwie i adresie zakładu pracy, tytule naukowym, stanowisku i pełnionych funkcjach. Każdy tekst przesłany pod adres Redakcji z prośbą o druk na łamach czasopisma podlega ocenie. Proces recenzji przebiega zgodnie z założeniami „double blind” peer review (tzw. podwójnie ślepej recenzji). Do oceny tekstu powołuje się co najmniej dwóch niezależnych recenzentów (tzn. recenzent i autor tekstu nie są ze sobą spokrewni, nie występują pomiędzy nimi związki prawne, konflikty, relacje podległości służbowej, czy bezpośrednia współpraca naukowa w ciągu ostatnich 5 lat). Recenzja ma formę pisemną i kończy się stwierdzeniem o dopuszczeniu lub niedopuszczeniu tekstu do druku.

W związku z przypadkami łamania prawa autorskiego oraz dobrego obyczaju w nauce, mając na celu dobro Czytelników, uprasza się, aby Autorzy publikacji w sposób przejrzysty, rzetelny i uczciwy prezentowali rezultaty swojej pracy, niezależnie od tego, czy są jej bezpośrednimi autorami, czy też korzystali z pomocy wyspecjalizowanego podmiotu (osoby fizycznej lub prawnej).

Wszystkie przejawy nierzetelności naukowej będą demaskowane, włącznie z powiadomieniem odpowiednich podmiotów (instytucje zatrudniające Autorów, towarzystwa naukowe itp.).

Do przedłożonych tekstów z prośbą o druk, Autor tekstu jest zobowiązany dołączyć:

1. Informację mówiącą o wkładzie poszczególnych Autorów w powstanie publikacji (z podaniem ich afiliacji oraz kontybutcji, tj. informacji, kto jest autorem koncepcji, założeń, metod, protokołu itp. wykorzystywanych przy przygotowaniu publikacji), przy czym główną odpowiedzialność ponosi Autor zgłaszający manuskrypt.
2. Informację o źródłach finansowania publikacji, wkładzie instytucji naukowo-badawczych, stowarzyszeń i innych podmiotów.



INTERNATIONAL
SCHOOL OF MANAGEMENT
SLOVAKIA