

#27 (4) / 2017

CZASOPISMO INDEKSOWANE
NA LIŚCIE CZASOPISM
PUNKTOWANYCH MNiSW
(7 PKT., CZĘŚĆ B, NR 992)

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

27 (4) / 2017

CZASOPISMO INDEKSOWANE
NA LIŚCIE CZASOPISM
PUNKTOWANYCH MNiSW
(7 PKT., CZĘŚĆ B, NR 992)

CZASOPISMO NAUKOWE
HUMANUM POWSTAŁO
W 2008 ROKU

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

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 Światała
prof. dr hab. Wojciech Słomski
prof. dr hab. Stanislav Szabo

REDAKTORZY JĘZYKOWI | Language Editors:

język polski: dr Paweł Panas
język angielski: Andy Ender MA, dr Marcin Łączek
język słowacki: Mgr. Andrea Gieciová-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:

Michał Cibere

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
Mojžešová, PhD. (Słowacja), Prof. dr hab. Ewgenii
Bobosov (Białoruś), Prof. PhDr. Vasil Gluchman,
CSc. (Słowacja), ks. Prof. PhDr. Pavol Dancak,
PhD. (Słowacja), Doc. PhDr. Nadežda Krajčová,
PhD. (Słowacja), Prof. RNDr. Rene Matlovič, PhD.
(Słowacja), JUDr. Maria Buiňáková, CSc. (Słowacja),
Prof. dr hab. Nella Nyczkaló (Ukraina), Prof. dr hab.
Jurij Kariagin (Ukraina), PhDr., Marta Gluchmanová

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, 7 pkt, poz. 992
The magazine scored by Ministry of Science and Higher Education in Poland. List B, 7 points, pos. 992

27 (4) / 2017



Spis treści

NATALIYA AVSHENYUK: The Influence of Migration Processes on Transnational Higher Education Development	5
PAWEŁ CZARNECKI: Codes of media ethics	15
OLENA DAVYDENKO: Secret Vocational Education in Poland: Organizational and Pedagogical Aspects (1939-1944)	33
EVA DOLINSKÁ, MÁRIA MARINICOVÁ: Von der Konservativität zur schöpferischen Methodik	43
MARTA GLUCHMANOVA: Learning Management System in Professional Language Teaching	57
MARTA GLUCHMANOVA: Social sciences small talks	65
ŁUKASZ GOMUŁKA: O systemach filozoficznych	69
KRZYSZTOF JERZY GRUSZCZYŃSKI: Odpowiedzialność odszkodowawcza NRF w XXI wieku – Próba opisu	81
KONRAD HARASIM: Generatory zachowań suicydalnych adolescentów – ujęcie analityczne	117
MIROSLAV KOPNICKÝ: Gesang und stimmbildung	131
KIRIL KOTUN: Information and communication technology competence in primary teacher training. Finnish experience	151

Spis treści – cd.

KIYOKAZU NAKATOMI: The Memory Theory of Bergson and Brain Physiology -From Dualism to Monism-	165
PAWEŁ ANDRZEJ NOWOCIEŃ: Determinants of development of entrepreneurship	175
IRYNA LEONIDIVNA SIDANICH: Courses of moral and religious direction in modern ukrainian school	181
MARLENA STRADOMSKA: Dymensje autodestrukcji dzieci i młodzieży w wieku 12-19 lat. Perspektywa suicydologiczna	185
ЛЮДМИЛА ДЯЧЕНКО: Чи можлива педагогічна дія без психології?	197
DAMIAN LISZATYŃSKI: Analiza skutków społeczno-ekonomicznych wprowadzenia programu „Rodzina 500+”	209



Nataliya Avshenyuk

Ukraine

E-mail: nataliya.avshenyuk@gmail.com

The Influence of Migration Processes on Transnational Higher Education Development

Abstract

The article is devoted to the modern theoretical and methodological approaches to investigation of “transnational educational space” and “transnational higher education” phenomena. The author analyzes the shifting concepts of nationhood and the challenges that transnational migrants’ mobility pose to ideas of cultural homogeneity in education and feelings of belonging. In the paper the influence of migration processes on transnational educational space and transnational higher education development has been exposed. The individual transnational mobility of students has been studied in the context of globalization and internationalization. The article argued that education systems should constantly reformulate themselves to accommodate newcomers successfully.

Keywords: globalization; transnational educational space; transnational higher education; student mobility; migration; cultural homogeneity; social areas.

1. INTRODUCTION

The concept of transnational education spaces was put forward by German scientist Cristel Adick in 2005 on the base of theoretical assumptions that follow the conceptualization of “space” developed by T. Faist and L. Pries within the context of the sociology of migration (Adick, 2005: 244). In this case, migration, other than traditionally in the pedagogy of migration, is not understood as a uni- or bi-directional process between the areas of origin and arrival, but as a “genuine component of definitely continuous biographies” (Pries, 1996: 458). We devoted the article to the potential that the concept of transnational educational space and migration processes have for conceptual work and research on transnational and cross-border developments in education. Since growth in the internationalization of higher education has accelerated during the past several decades, reflecting the globalization of economies and societies, and also the expansion of higher education systems and institutions throughout the world.

International migration statistics shows that over the past three decades, the number of students enrolled outside their country of citizenship has risen dramatically, from 0.8 million worldwide in 1975 to 4.1 million in 2010, more than a fivefold increase. The number of international students continued to grow in 2009, increasing by 6% to reach more than 2.6 million in the OECD countries and the Russian Federation. Australia replaced France as the third main destination after the United States and the United Kingdom. International students account on average for more than 6% of all students in OECD countries. China and India between them account for a full 25% of international students, who are an important source of future labour migration (OECD, 2012).

2. THEORETICAL ASSUMPTIONS UNDERLYING THE TRANSNATIONAL EDUCATION SPACE CONCEPT

“Trans-nationalism”, which means a social phenomenon that has developed as a result of increased connectedness between people on the one hand, and the neglect of economic and social significance of boundaries between nation-states on the other. In particular, Glossary of UNESCO in the field of social sciences and humanities treats “trans-nationalism” as multiple ties and interactions that connect people and institutions across the borders of nation states [UNESCO]. Note that the term “trans-nationalism” was first encountered in the early twentieth century in the work of American journalist Robert Bourne to describe “a new way of understanding the relationship between cultures” (Randolph, 1916: 86 – 97).

Over the last decade, it is widely used among contemporary leading scholars in the social sciences, particularly in the scientific literature of cultural studies, anthropology, and history of A. Appadurai, L. Buell, J. Clifford, and H. Bhabha et al. Thus, social anthropologists have provided trans-nationalism with theoretical definition as a process by which immigrants create and maintain multisocial relations that link the different societies of origin and territorial policies (Caglar, 2001: 607). Cultural studies in his writings focus on the changes of attitudes towards categories of space, due primarily to the presence of large numbers of people who now live in social centers, both located in multiple physical locations and social environment in two or more nation-states. Together, these form the multiple contexts, according to Professor of Transnational Anthropology, University of Oxford S. Vertovec, so-called “transnational social field”, “transnational social space”, “transnational village”, “translocality” (Vertovec, 2001: 578). Apparently, researchers in the social sciences, the term used mainly to define social spaces that create immigrants despite geographical, cultural and political boundaries. Over time, the term “trans-nationalism” began to use not only for cross-border mobility of people, as well as the transition through the boundaries of cultural, informational, economic etc. threads. Therefore, the “trans-nationalism” is the new analytical view, which shows the intensity of circulation of goods, information, people, caused by international labor migration (Caglar, 2001: 607).

Social scientists L. Pries and T. Faist consider the phenomenon of transnationalism and transnational social developments in terms of “transmigration”. In particular, L. Pries consider this kind of migration to be “a modern type of a nomadic way of life that gives rise to transnational social spaces” or to “transnational spaces” as T. Faist names it. Such spaces can extend across nations or continents and are constituted through the transmigrants’ conduct of life. According to the transnational spaces approach, migration is no longer understood “as a singular or twofold changeover between two sites (as of origin and arrival), but as a genuine components of definitely continuous biographies” (Pries, 1996: 458).

Although T. Faist emphasizes the fact that states are not always identical with nation states, their national territories and governments, he pays attention to a discourse started in the early 1990 by ethnographic scientists N. Glick Schiller, L. Basch and C. Blanc-Szanton. They focused their research on unconsidered phenomenon “social areas” created by migrants who link the nation of their origin with the nation of their residence (Hornberg, 2009: 248). These results gave the first contours of transnational perspectives on migration processes.

However, L. Pries and T. Faist change the term “social area” for “social space” and defined this expression as follows: “We suggest understanding transnational social spaces as kind of pluri-local interrelations, which are relatively stable condensed configurations of social daily routines, symbolism and artifacts, allocated on various sites or spread between multiple extended areas. Transnational social spaces emerge together with transmigrants and transnational companies, both determine each other” (Pries, 1996: 504).

It is evident that in this context, the term “space” is not used in a physical meaning, in the sense of a location, but in the sense of relatively stable, nationally defined relationships between individuals. Scientists (Bravo-Moreno, 2009: 288-292) convince that the concept of transnational social spaces allows us to recognize the transnational relationships that exist alongside the government level, namely, those that have accompanying consequences for national actions and organizations on the systemic level and for autonomous individuals on the social-life level.

S. Hornberg emphasizes that participation in transnational processes is possible without geographic mobility of people, such as via internet (Hornberg, 2009: 249). Within the context of information and communication technologies’ rapid development social closeness appears despite geographic distance. But, to our mind, perspective on migration plays a key role in conceptualization of transnational educational space phenomenon.

In the educational science literature a few article concerning the concept of transnational educational space. C. Adick conceptualizes transnational educational space by linking three separate but parallel discourses: socialization in transnational spaces, transnational convergence in education, and transnational education itself (Adick, 2005: 262-266). Thus, socialization in transnational spaces refers to the approaches spelled out by T. Faist and L. Pries that were developed on the background of a sociological perspective on migration. The term transna-

tional convergences in education is represented through worldwide isomorphic developments in education, which are at the same time, a prerequisite for and the result of transnational educational spaces. That is because the participation in transnational educational space relies on the connectivity of educational processes, learning experience, curricula contents, and certificates and so on. Transnational education itself takes into account the economic dimension of education. This term identifies learning opportunities such as distance/online courses, usually offered by internationally operating educational organizations, namely colleges, universities and private professional providers.

As we can observe, at the heart of these approaches stand transnational interrelations positioned adjacent to and below levels of nation-state societies. The definition of space introduced in these concepts comprises social and symbolic relationship of individuals in and between territories and locations. In the terms of conception of transnational educational space, this reference extends the theoretical dealings with socialization of migrants in transnational social spaces.

The debate over relation of ethnic culture and existing structures has come to dominate our understanding of immigration and education. Transnational studies have examined how migrant groups have historically reconstituted belonging, mobilized territory-based identities across geopolitical borders, and challenged existing pedagogies in the education systems of host countries. It has become necessary to move beyond the imagery of “territories” as spatially fixed geographical containers for social processes and to contest terms such as “local” and “global” as powerful descriptors of space (Bravo-Moreno, 2009: 420).

However, before the contemporary situation is analyzed, it is important to contextualize concepts of education and nationhood characteristics of modern states, and the creation of cultural homogenization and modern nations. We should try to do that on the example of the United States.

In the USA the rise of the public (state-maintained) schools was part of a policy response to the large waves of immigration in the 19th century (Urban & Wagoner, 2003). The public schools considered as the “social balance wheel” of the republic: no at least by assimilating their children of immigrants into America – to avoid importing the conflicts of Europe, including religious tensions that flourishing there. This historically significant development meant that – at the level of individual states in the USA – a system of publicly financed schools began replacing the network of semi-public independent and charity schools. The new educational institutions were designed to achieve social goals, indeed political ones. The common schools movement helped to absorb the immigrants of the 19th century, initially from north and west Europe between 1830s – 1840s and later, especially in the 1880s – 1890s from south and east Europe. Revisionist American historians have strongly emphasized that, from the dominant Anglo-Saxon and protestant perspective, the immigrant influx offered the threat of social tension and disorder. The political mix of Protestantism and faith in capitalism and

republicanism helped to define the reformers' wish to control moral and create an "American" population through state schooling.

Immigrants in their turn were made anxious that the common school movement sought to Americanize their children at the expense of traditional customs and beliefs. The beginning of the 20th century saw an escalation in the battle about cultural choice and identities, including new anxieties, not merely about European immigration from southern Europe and from western Russia but also immigration from East Asia. In the United States, the histories of immigrants are also continuous and contemporary. Recent waves of immigration have included Vietnamese and Koreans as well as new waves of immigration from Eastern Europe and Russia (Jones, 2007: 330). The point is that historical patterning of relationship between migration and nationalism in the USA, which can only be sketched in the short article, affect the contemporary moment. The USA took up the formation of the nation theme in the 19th century and obtained remarkable experiences as a society of immigrants, particularly in relationships of the Church and the State, and changes in the directions of immigration flows. In the next pages we will consider the contemporary policy practices and implications regarding education and immigration in the USA.

3. CONTEMPORARY POLICY PRACTICES AND IMPLICATIONS ON TRANSNATIONAL MIGRANTS' MOBILITY

Migration has been a key channel for mobility – an opportunity to earn money, see new places, experience new cultures, gain skills and accumulate consumption goods. Migration however is a varied process, it can be seasonable and short term, or for a much longer duration, even permanent; it carries varying levels of risk in terms of security, payment of wages and legality and consequently has differential implications for earnings, remittances and consumption; it requires different levels of skills and resources, both financial and social. Nowadays migrants represent more than half of the student population in educational systems of many countries. Countries where international migrants constitute high proportion of population usually belong to English speaking ones, namely Australia (20%), Canada (19 %), and the USA (13%) (United Nations, 2006). These flows create new challenges for educational institutions in the mentioned countries as they prepare young people for the labour market and citizenship. Schooling and formal education has been seen as major route to socio-economic mobility – the path to secure skilled and better paid jobs, but more importantly, for its role in the expansion of opportunities for individuals in society and as a catalyst for social change. One of the important questions that these challenges construct is: How have schools and universities responded to the changing demographics of their transnational student population?

On the other hand, the employment opportunities have expanded globally, as there has been an increase in employment in the developed countries, where pro-

duction is more knowledge-based. Skill requirements are high and have attracted highly skilled workers from other countries. In fact, the migration of highly skilled workers has been encouraged to meet the skill requirements of the expanding knowledge economics of the developed countries, led by the USA. The skill requirements in the knowledge economy are not only different from that of the traditional manufacturing sector, but also the level of skills required and the qualifications demanded for job entry are also high and continuing to rise. Studies show that, in Canada, nearly 70% of all new jobs will require a post-secondary level of education (ILO, 2004).

Many of the knowledge economies have not produced the skills required. Even countries with the largest network of higher education institutions such as the USA, could not produce highly skilled workers in sufficient quality to meet their domestic demand and the global market demand, especially in the knowledge-intensive segments of the economy. This has resulted in competition among the developed countries to attract the best brains from other countries, notably from the developing ones. Many developed countries changed their visa rules to accommodate skilled in communication technology workers from other countries.

For example, the introduction of H-1B in the USA has helped attract skilled workers from other countries, and helped the inflow of highly educated. Nearly one million highly skilled workers entered the USA under the H-1B visa scheme between 2000 and 2003. It is also noted that the average qualification level of the migrants is higher than that of the indigenous population. For example, while 9% of all Americans born in the USA possess a university degree on the Master level, 38% of Indians born in the USA possess the same. Australia, New Zealand and the United Kingdom have introduced point-based emigration policies which give preferential treatment to candidates with higher level qualification (Varghese, 2009: 11). Awareness of the developed countries of the fact that educational programs are gradually turning into the best resource for the further recruitment of qualified staff was the impetus for the rapid development of transnational higher education. One of the major motivations in obtaining higher education for transnational model is its potential ability to expand employment opportunities and a high dividend of education concluded in private investment. Graduates of prestigious foreign universities have priority on the labor market in developing countries as well as in developed one. That is why migrant students are a reliable source of recruiting labor in a lack of qualified human resources. Employment opportunities of foreign students in the form of impulse are reflected even in the procedures for granting visas to some countries.

Besides, as we know, four different, but not mutually exclusive, approaches to transnational higher education emerge. Among them is skilled migration approach that has a strong economic drive and has emerged in the 1990s [OECD]. The skilled migration approach gives stronger emphasis to the recruitment of selected international students and aims to attract talented students to work in the host country's knowledge economy, or render its higher education and research sectors more competitive. Scholarship programs may remain a major poli-

cy instrument in this approach but they are supplemented by active promotion of a country's higher education sector abroad, combined with an easing of the relevant visa or immigration regulations. Sometimes, specific services are designed to help international students in their studies and their stay abroad and more teaching takes place in English. This approach can have a variety of targets, such as students from certain areas, post-graduates or research students rather than undergraduates, or students in a specific field. This approach generally results in a rise in the number of international students. Examples of countries having adopted this approach are Germany, Canada, France, the United Kingdom (for EU students) and the United States (for post-graduate students).

The generalized drive in most OECD countries to enroll more international students may also reflect a skilled migration approach to the internationalization of higher education. This strategy can be viewed (and is sometimes explicitly pursued) as a means of attracting highly-skilled students who may remain in the host country after their studies, especially in the context of an ageing society, or at least stimulate academic life and research while they study. This is the approach largely taken by Germany (OECD, 2004). To some extent, this approach may also be viewed as a reaction to the increasingly competitive environment of transnational education induced by the revenue-generating approach: the effort to enroll more international students is a way of maintaining a country's relative share of international students when some countries are dramatically increasing the number of international students they receive. Whereas the revenue-generating approach brings economic benefits to the educational institutions as well as the economy of the receiving country, the skilled migration approach has a clear economic drive but a limited direct economic impact on the country's higher education sector.

A central part of the debate on immigration and education is how migrants in the specific class and ethnic location and with a particular immigrant status come to understand education in social contexts, which themselves influenced by broader political, historical, social, and economic trends of host societies. In this respect, R. Rhoads and J. Valadez introduce in 1996 the concept of critical multiculturalism, which calls attention to the role education as a powerful force in situating students' identities as privileged or marginalized. They argue that the major challenge facing educational institutions is to serve culturally diverse student populations by enacting multiple organizational roles and embracing multiple forms of cultural knowledge (Bravo-Moreno, 2009: 421). Educational institutions therefore, are not only a microcosm of society, but can play an active role in perpetuating prevailing hegemonic societal attitudes through their socialization processes.

In the USA over the past generation annual immigration flows have tripled, with more immigrants entering the country during the 1990s than any other decade of the last century. Therefore the educational future of young people, who grew up in the USA and have graduated from high school, is restricted by current US immigration laws, namely Section 505 of the Illegal Immigration Reform and Immigrant Responsibility Act of 1996 discourages states from providing in-state

tuition or other higher education benefits without regard to immigration status. Since Section 505 became law, 10 states have enacted laws permitting everyone who attended and graduated from high school in the state, to pay the in-state rate at public colleges and universities (Bravo-Moreno, 2009: 428). As a consequence of the current law, thousands of students, who should not be punished for being taken to the United States, are left with a future in low-income careers. These children do not have equal opportunities in the education system or on the labour market, which in turn does not help them to integrate in the host society.

Despite unprecedented numbers of immigrants, few mainstream institutions have directly confronted the significance of immigration-driven demographic change for their policies and programmes. Schools are good example of this. Debates over educational opportunity, including vouchers, high-stakes testing, standards of learning and the like, rarely consider the needs of the children of immigrants. For example, in California schools, voters have overwhelmingly supported moves to limit the use of bilingual education and to restore California's proposition 187, which impeded irregular immigrant children from attending elementary and secondary schools.

In 2005 Hispanic immigrants (from Central and South America, Mexico, Cuba, Spain) accounted for more than 10.9 million students enrolled in the USA. They are also among the fastest growing student populations and the second largest group of students after whites. Latinos immigrant children account more than half (58 %) of all immigrant youth in the USA. In fact, while 42% of whites and 32% of blacks aged 18-24 were enrolled in post-secondary institutions in 2004, only 25% of Latinos of the same age group studied in higher educational institutions. Research has shown that the most troubling is the fact that Hispanic students have the lowest college completion rates of any other ethnic group. Even after surmounting the obstacles on the path to college, further barriers such as low financial resources and inadequate career guidance, remain. From early childhood through to higher education, Latinos continue to be underserved by educational programs designed to help the most disadvantaged students (Kohler, 2007).

4. CONCLUSIONS

To our mind, the disparity in educational attainment, combined with the fastest rate of population growth point to serious negative consequences for the United States as a whole. The problem is rather complex and multifaceted. Education is one of the fastest and most efficient means of social mobility; it is the primary vehicle by which economically and socially excluded immigrant children and their parents can rise above poverty and obtain the resources to participate fully in their communities. The article explored how education systems and definition of citizenship have perpetuated prevailing hegemonic societal attitudes through failing to offer everyone the opportunity to facilitate social mobility by raising their social capital, and by excluding part of the immigrant population as formal outsiders of the nation state. The analysis also attempted to examine how educa-

tion systems and relations emerging from geographical mobility are involved in the production of new expression of social and political inequalities from a comparative and historical perspective. Finally, the paper argued that education systems should constantly reformulate themselves to accommodate newcomers. On this view educational institutions are not a one-dimensional phenomenon – they have to be understood as constantly reformulating themselves as we can trace through their effects at different points in time and location in sociocultural spaces. Further research into transnational comparisons will enable us to analyze relevant factors on the success of social cohesion for native population and immigrants, including institutional arrangements in education as well as migration and integration policies.

REFERENCES

1. Adick C. Transnationalisierung als Herausforderung für die International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft, *Tertium Comparationis* № 11 (2), 2005, P. 243 – 269.
2. Bravo-Moreno A. Transnational mobilities: migrant and education, *Comparative Education* Vol. 45, № 3, 2009, P. 419 – 433.
3. Caglar A. Constraining metaphors and the transnationalisation of spaces in Berlin, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, Vol. 27, № 4, 2001, P. 601 – 614.
4. Hornberg S. Potential of the World Polity Approach and the concept “Transnational Educational Space” for the analysis of new Developments in Education, *Journal for Educational Research Online*, Vol. 1, № 1, 2009, P. 241 – 253.
5. ILO. Promoting employment: policies, skills, enterprises, Geneva: ILO, 2004.
6. Jones P.W. Education and world order, *Comparative Education*, Vol. 43, № 3, 2007, P. 325 – 337.
7. Kohler A., Lizarin M., *Hispanic Education in the United States*, Washington, D.C.: National Council of La Raza, 2007.
8. OECD, *International Migration Outlook 2012*, OECD Publishing, 2012.
9. OECD. *Internationalization and trade in higher education: opportunities and challenges* – OECD, 2004.
10. OECD. *The OECD Policy Brief*, <http://www.oecd.org/publications/Pol_brief>
11. Pries L. Transnationale Soziale Raume, *Zeitschrift für Soziologie*, № 25 (6), 1996, P. 456-572.
12. Randolph S. B. *The Jew and Tran-national America*, *Atlantic Monthly*, № 118, 1916, P. 86 – 97.
13. Report of the Secretary-General: *World population monitoring, focusing on international migration and development*. E/CN.9/2006/3. – United Nations, Economic and Social Council, 2006.
14. *Transnationalism*, <<http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/themes/international-migration/glossary/trans-nationalism/>>
15. Urban W.J., Wagoner J.L., *American Education: A history*, New York: McGraw-Hill, 2003.
16. Varghese N.V. *Globalization, economic crisis and national strategies for higher education development: Research papers of the International Institute for Educational Planning*, Paris: UNESCO, 2009.
17. Vertovec S. Transnationalism and identity, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, Vol. 27, № 4, 2001, P. 573 – 582.



Paweł Czarnecki

St. Elisabeth University of Health Care and Social Work
Bratislava, Slovakia

Codes of media ethics

Abstract

The practical “expression” of the very existence and validity of media ethics are ethical codes formulated and implemented by particular media entities or specific media circles (journalists, entertainers, etc.). The multiplicity of these codes and many differences between them (sometimes relating to some fundamental issues) prompt quite a few reflections here. The question of the universality of media ethics should be discussed primarily. Opinions on the construction of a universal code of ethics, that is referring to all media and endorsed by all media professionals, are somehow divided. For example, according to the German author U. Saxer, due to the plurality of perspectives on different worldviews and the very relation between professional ethical norms, there is no sense in presenting uniform, universal ethics of media¹. However, this contention does not appear to be justified, because it is easy to separate certain norms related to a particular worldview (e.g. the prohibition on the presentation of any content contrary to the Christian values) from universal norms (e.g. the principle of truth).

Keywords: media, ethics, codes.

¹ Compare with U. Saxer, *Journalistische Ethik im elektronischen Zeitalter*, in: *Ethik zur Medienkommunikation. Grundlagen*, Freiburg 1992, p. 118 et. seq.

The practical “expression” of the very existence and validity of media ethics are ethical codes formulated and implemented by particular media entities or specific media circles (journalists, entertainers, etc.). The multiplicity of these codes and many differences between them (sometimes relating to some fundamental issues) prompt quite a few reflections here. The question of the universality of media ethics should be discussed primarily. Opinions on the construction of a universal code of ethics, that is referring to all media and endorsed by all media professionals, are somehow divided. For example, according to the German author U. Saxer, due to the plurality of perspectives on different worldviews and the very relation between professional ethical norms, there is no sense in presenting uniform, universal ethics of media¹. However, this contention does not appear to be justified, because it is easy to separate certain norms related to a particular worldview (e.g. the prohibition on the presentation of any

¹ Compare with U. Saxer, *Journalistische Ethik im elektronischen Zeitalter*, in: *Ethik zur Medienkommunikation. Grundlagen*, Freiburg 1992, p. 118 et. seq.

content contrary to the Christian values) from universal norms (e.g. the principle of truth).

It is difficult to resist the allegation that the uniformity of ethical principles would in practice lead to the unification of media coverage by eliminating any content contrary to such a universal code, all the more that this form of convergence of the coverage would be contrary to the principle of pluralism of views and norms, being the correlation of an individual right to freedom. If, for example, we assume that media should maintain impartiality and objectivity, and also exercise certain control function over the politicians' activities, then the principle that media should participate in the strengthening of independence (in countries where such independence has been recently gained) would be contrary to the principle of media ethics. What should also be forbidden is to let media get involved in various types of conflicts, including armed conflicts. It is not difficult to imagine that in the event of an armed conflict between two countries, such a conduct could be regarded as a lack of patriotism, and therefore unethical. From the point of view of the participants in such conflicts, the moral obligation of media is to engage in these conflicts, of course, on the part of one's own country².

Some codes that claim to be universal are in practice adopted by some media circles only, while being criticized or rejected by the others. An example of such a code is the Journalistic Code of Conduct, adopted by the Polish Media Conference, which was not accepted, among others, by TVP and TVN stations. This fact may be surprising because the code itself, perhaps in the name of the universality of its principles, consists mainly of some vague rules (banning, *inter alia*, the breaking of the rule of law, obliging to remain reasonable when showing suffering and violence, but simultaneously introducing responsibility before the Media Ethics Council)³.

The authors of media ethics generally form a set of ethical standards that should apply to all media and media professionals. Claude-Jean Bertrand, the author of the already cited *Media Deontology*, distinguishes three groups of principles here: general norms, such as respect for life, promotion of tolerance to all differences, respect for others' possessions (the author means intellectual property, but it is yet another formulation of the principle "do not steal") or prohibition on causing suffering (which, however, follows from the principle of respect for life), etc.⁴ The two other sets of rules apply to journalists (media information sector) and to those responsible for entertainment.

Within the circle of journalistic ethics, Bertrand also incorporates certain norms that are difficult to be regarded as moral principles in the strict sense of the word.

2 Ryszard Kapuściński writes in his report on the "football war" between Honduras and El Salvador: "On both sides of the border the newspapers carried out campaigns of hatred, slander and insults. They insulted each other by calling the opponents the Nazis, dwarfs, drunks, sadists, spiders, aggressors, thieves, etc." R. Kapuściński, *Football War*, Warszawa 2007, p. 191. Depending on the point of view, media behaviour can be judged to be contradictory to or in accordance with ethical norms, an argument against the possibility of building universal media ethics.

3 Compare with P. Kwiatkowski, *Przedsiębiorstwo Apokalipsa...*, p. 55.

4 C. J. Bertrand, *Deontologia mediów...*, p. 77.

From the rule whereby journalists are obliged to provide information the author derives, for example, the principle of “observing the environment”, “selecting information”, “information gathering” and so on.⁵ Apart from the fact that these norms come⁶ from the principle of providing real information, they appear to be merely technical instructions, which describe how this general information rule is to be implemented. We also have a similar situation in the case of general ethical standards (i.e. not being part of any professional ethics). From the rule asking to save life, for example, it is possible to infer that a victim of a road accident who is not breathing should be applied artificial respiration. In turn, from the standard “do not steal”, one may infer that it is forbidden not to break into someone else’s house, etc.

Even more doubts can be raised with regard to the rules relating to entertainment media, as shown by J. C Bertrand. The author writes, among others, that “entertainment in media should enliven the sense of dignity and fraternity between people (...)”⁷. “The mission of the television is also to invigorate respect for certain commendable behaviours, the home nest, marriage and family as well as for the state.”⁸ “It should be forbidden to display in a positive light any forms of predatory behaviours, selfishness or cruelty”⁹. The author cites these principles after the American television code of ethics dated back to the beginning of the existence of television, but he also expressed his regret that there is so much contrast between these principles and what “intensive commercialization” has led to.

Bertrand’s main effort is, however, to develop methods for the realization of these moral indications in the general media practice. The author hopes to use for this purpose the very same force that ensures effective influence of media, that is the power of public opinion. Among these methods Bertrand distinguishes various forms of media criticism (e.g. in a form of brochures, websites, editorial letters, specialist publications), supervision (e.g. media ethics) and ethical education (e.g. weekly seminars for journalists).

Zbigniew Sareło presents a completely different view on media ethics. Starting from the assumptions of the Christian personalism concept, the author formulates in the first place general principles that form the framework for social communication. The superior principle is, according to Sareło, the good of the individual (person) and the strengthening of unity between people¹⁰. This concept of the good of an individual is in turn defined in terms of personalism, i.e. as development, growth, enrichment of the person in question by learning the truth about the surrounding world. From this rule, the author derives a number of detailed standards and he also formulates a number of critical remarks about the conduct of media.

5 *Ibid.*, pp. 81, 96, 97.

6 I assume here that logical inference can be made from associate statements.

7 *Ibid.*, p. 105.

8 *Ibid.*, p. 106.

9 *Ibid.*, p. 107.

10 Compare with Z. Sareło, *Media w służbie osoby...*, p. 58.

It is also important for the author to share responsibility of the recipient for the ethical level of media, but this shared responsibility comes down to two dimensions: refusal to accept any content contrary to the principles of media ethics and concern for one's own spiritual formation, which would altogether cater for a "motivating" environment for morally decent conduct¹¹. The author does not propose any measures to control and, if necessary, enforce ethical standards on media, which in practice could lead to a form of isolationism of their certain part (i.e. acting in accordance with the principles of personalist media ethics) as well as a certain part of the audience. In other words, the condition for the dissemination of media ethics proposed by the author is the acceptance of personalism and the ethics evolving from it, but it is difficult to hope for this development in the age of increasing secularization.

Yet another approach to ethical issues is presented by media professionals themselves, especially journalists. First of all, it should be noted that the views of the stakeholders here are often marginalized and overlooked in media ethics (and journalistic ethics). The cause of this state of affairs seems to be a casuistic approach to media ethics in general (which I will talk about in a moment), but on the other hand, it is important to note that media professionals are sometimes treated by ethics experts in much of a subjective way. They are expected to adhere strictly to certain ethical standards, and this obligation is imposed without paying consideration to the conditions under which media operate, nor to certain constraints associated with such circumstances. This results in distrust and suspicion on the part of ethicists (less often media experts) and a disrespectful attitude towards any ethical reflection on the part of the media people.

If journalists or other media professionals do already speak out about the ethics of their profession, then these statements refer mainly to some specific, grave violations of moral norms. Then, on a case-by-case basis, a principle relating to such situations is formulated. And so, the very fact that some owners of media are hiding capital ties might lead to the conclusion that hiding any involvement in other types of business activities is "unethical" and should therefore be prohibited¹². The publication of a "verdict" by a newspaper in the criminal case, in which the main defendant was eventually acquitted by the court, becomes the basis for a principle prohibiting the formulation of judgments in relation to judicial proceedings before final verdicts are passed. One can cite many more similar examples. They are as much important because in practice it is on their basis that ethical codes are created and are then taken on by various media.

S. Mocek (following Max Weber) divides journalists into two groups according to the type of "ethics" they adhere to. Thus, according to the author, the "ethics of belief" and "ethics of responsibility" can be distinguished among the various journalists' attitudes. The "ethics of belief" consists of uncompromising adherence to one's values, principles and ideas. On the other hand, the "ethics of responsibility" assumes "subordination of the means to one goal". What matters

11 Compare with Z. Sareło, *Media w służbie osoby...*, p. 55.

12 P. Kwiatkowski, *Przedsiębiorstwo apokalipsa o etyce dziennikarskiej*, Poznań 2003, p. 220.

here is therefore the effectiveness of an action, while the type of measures used is a secondary issue¹³. Between these two extremes one can possibly find (and support with specific examples) many variations of intermediate attitudes, but such differences come to the fore in conflict situations when one is faced with the desire to meet moral principles and the requirements of effectiveness. And so, the proponent of “ethics of belief” would show a tendency to follow the rules even if it would condemn him to a losing race in the context of attracting the most robust audiences. Whereas the advocate of “ethics of responsibility” would break moral principles whenever certain benefit was achievable, provided however that the specific conduct was in line with the primary purpose of media, i.e. to provide information, education and entertainment. This latest objection is important here because for M. Weber, who proposed this division for a political reflection, the “ethics of responsibility” should be adhered to in the context of such activity (i.e. political activity). The conduct of the “ethics of responsibility” does not mean that all moral principles should be abrogated, but that it is necessary to assume all the necessary responsibilities and, from the point of view of the common good, also inevitable moral compromises.

The crucial question is therefore whether the ethical codes developed by the proponents of the above-mentioned views on the essence of media ethics would be similar or would differ in some key media practice areas. The reading of ethical codes allows to state that the principles contained therein can be divided into four categories: principles that guard the truth, principles in defence of the freedom of media, principles protecting the good of an individual and the rules for the common good. It is therefore worth looking at the specific provisions of ethical codes, which will show the differences in the way we understand some basic concepts (such as truth, freedom, mission), while revealing the limits of moral compromises that some creators of ethics seem to agree with.

It is a form of truism to claim that truth is the basic value of interpersonal communication. However, as I mentioned in one of the previous chapters, the truth may not only be jeopardized by the intention of concealment or distortion, but also by various “technical” disturbances. Therefore, the principles that guard the truth can also be defined as norms that protect the communication process. In conflict with these standards are, among others, any misplaced distortions in the transmission process resulting from insufficient knowledge and skills. This principle therefore implies the obligation to continuously improve the professional workshop by media professionals.

An additional difficulty arises from the ambiguity of various language signs through which information is conveyed. Therefore, media professionals are required to select linguistic means that minimize the risk of the message being misread by the recipient. This principle is inconsistent with, among others, any attempts to “make the message more attractive” through the treatments discussed in Chapter IV.

¹³ Compare with S. Mocek, *Dziennikarze po komunizmie...*, p. 42.

The standards related to the communication process serve the purpose of achieving the overriding goal of communication, i.e. the good of its participants. In media ethics, these norms are particularly important, because the communication process here takes the form of a message being almost entirely unilateral, with a clear distinction between the sender and the receiver. Because of this asymmetry, the term “communication” (or mass communication) does not seem to be adequate. It is the process of transmitting messages that we are faced with here, rather than the process of exchanging them, and it is all the more difficult to imagine how this could ever be changed (perhaps an exception could be the Internet, yet it should be treated more as a communication channel than medium as such).

The basic principle of the communication process is the principle of truth. Although this concept was analysed when discussing the notion of media objectivity, it is worth returning to it and considering whether or not there is some space for any pursuance of truth in the realm of media. First of all, there is no doubt that media create a form of reality that, although showing some degree of similarity to what is authentic, is not really identical with it. This statement seems to be obvious and media are not an exception in this regard, because the result of all cognitive processes is a certain image of reality, which in many respects deviates from the “objective” and “real” existence. That is why if we expect from media to assume that truth is the most fundamental value, then one cannot really form any accusations in the event that the presentation of reality by media differs from the image of one’s own experience.

It should also be noted that the “truth” in relation to social life is not the same as “truth” in the philosophical sense, that is in the sense of the conformity of thought with reality. The theories of truth in this second sense are based on the assumption that there is an objective and independent form of truth that an observer can cognitively recognise, yet this cognitive definition cannot affect the reality itself. In case of the “social reality” however, the issue under consideration is different. Every attempt to examine and describe this reality is at the same time an interference, with the researcher becoming part of the world being described. “Empirical research in sociology”, as Stanisław Ossowski asserted, “especially when dealing with individuals involved in social life, is at the same time a social activity: it reveals some issues; it opens one’s eyes to multiple possibilities where the observer failed to look; it points to certain matters as a result of merely being in the research questionnaire; it finally shows some scales of values posing the need to choose”¹⁴. From this point of view, the prescription of impartiality, objectivity and non-involvement in the presented events can be seen as utopian. In the long run, media become one of the participants in social life, whether they want it or not. This constitutes an important argument for placing in the codes of ethics certain principles related to the social mission of media.

The principle of truth has thus two meanings in the context of media. Firstly, it refers to individual information that should be true, i.e. it should lack the inten-

¹⁴ S. Ossowski, *Wzory nauk przyrodniczych w empirycznej socjologii*, Warszawa 1967, p. 256.

tion to mislead the recipient about certain events, while secondly, it forms a certain ethical ideal that media should strive for. Although there are examples where truth in its first sense is defied, that is simply when false information (intentional or not)¹⁵ is posted, however, more serious consequences appear to stem when media tend to corrode the very overriding ideal of truth. This is seen when the image of reality presented in media is not only different in some more or less essential detail from the reality itself, but when it entirely fails to conform the veracity of a situation, being totally detached and unconnected. In addition, while the transmission of individual, false information is counteracted with common and unambiguous criticism, the inconsistency of the media world with the non-media reality does not seem to arouse opposition and is treated rather as an element of the functioning of modern media as such, which we cannot in fact offset. This view is confirmed by the philosophy of postmodernism, which eliminates the category of truth from the philosophical discourse as well as from the whole of culture (and so also from media).

The creators of ethical codes rely here on the definition of truth in its first sense. Most of the codes in this regard do actually speak directly about the objectivity and impartiality when reporting events, and some of them even point out that not only facts, but also opinions should be reported in an “objective way”. For example, the *Agora Charter* states: “(...) 3- One should refer objectively to the various points of view. 4- One should present also the views with which one might disagree not only in the form of reporting, but also as documents, interviews and articles. These must be views that are relevant or promoted by meaningful groups or people (...)”. Also, the *Ethics Charter of Media* states that “the author shall (...) reliably report on different points of view (the principle of objectivity).” An exception here is the *Paris Declaration*, i.e. the *International Code of Professional Ethics in Journalism*, which recognizes as a moral obligation “the journalist’s pursuit of knowledge of the objective reality in order to convey its most faithful image to the public”¹⁶.

Frequently, the limited amount of space and time in media makes it necessary to select content, especially information. This selection should be based on specific criteria and the superior criterion here should be naturally the good of the recipient. This is contrary to the ever-present preference for sensational information relating to acts of aggression and violence, or the presentation of shallow and primitive entertainment content at the expense of more ambitious material which might run the risk of reducing the number of recipients. Of a similar character is the principle that bans mixing of information and entertainment (the so-called *infotainment*).

The impact of media on the recipient seems to be, at least in some part, more of a matter of interpretation than a matter of facts. According to the results of some

15 Z. Sarelo lists such basic threats to media truth (in the first sense): deliberate lies, false information with no bad intention, distortion of information, deformation of content and questioning by contemporary philosophy the truth, which do affect the reflection on media ethics. Compare with Z. Sarelo, *Media w służbie osoby...* p. 42.

16 *International Principles of Professional Ethics in Journalism*, in: K. Nordenstreng, E.G. Manet, W. Kleinwächter, *New International and Communication Order*, Prague 1986, p. 371 et seq.

study, whereby respondents provided information corresponding to the latest media reports, one might indicate that media do not decide what people think, but they decide what they think about¹⁷. This “decision-making” can only take place if media select information according to their own needs which might be contrary to the general expectations of the recipients. The principle of adequate selection of information is that media do not create reality but they report it. Thus, it is not media that should be the cause of what people think but rather what really happens around.

The truth is, therefore, a certain ideal to be pursued, but at the same time it is a moral requirement (obviously binding not only in media), from which certain obligations arise. As Skarga observes, “in spite of the criticism of the truth itself, including the very questioning of its meaning and sense, the desire of truth does not cease”¹⁸. What also does not cease here is the awareness that, although this truth is given only in its crumbs, to put an end to the search of it would inevitably and simultaneously bring an end to the thinking as well as a full degradation of the culture. To abolish the postulate of the pursuit of truth, and thus to allow for a conscious distortion of the message, would degrade both the recipient and the sender. The recipient is deprived of a certain portion of knowledge about the world, whereas the sender, as Z. Sareło puts it, becomes a “metaphysical lie”¹⁹ (since humans are called upon to live in the truth). Also, broken is a special bond between the sender and the receiver, the external expression of which is the recipient’s trust.

Another category of rules, without which no code of media ethics can be circumvented, constitutes the norms that protect media freedoms. While sometimes the principle of freedom (independence) of media is considered subordinate to the principle of truth (because any lack of media independence is often the cause of manipulation and therefore lies), such a position does not appear to be fully justified, because there is no simple relationship between media dependence (e.g. on a dictatorship) and the very breaking of the rule of law.

The attempts to limit the freedom of media²⁰ have been in existence for as long as the press exists, and so it seems that this fact should simply be reconciled with and also taken into account in any ethical considerations. The inability to eliminate these threats and to guarantee media freedom makes it one of the most important moral imperatives to demonstrate robust opposition to any attempts to limit media freedoms. This order does not apply only to the journalists, but also to the public which, when making important decisions, have not only the right but also the duty to be well-informed²¹.

17 The research was conducted by an American Institute of Public Opinion Research - Gallup. Compare with M. McCombs, *The Agenda-Setting Role of the Mass Media in the Shaping of Public Opinion*. Texas at Austin. <http://sticerd.lse.ac.uk/dps/extra/McCombs.pdf>

18 B. Skarga, *Teologia negatywna a człowiek*, „Kwartalnik Filozoficzny” 1984, v. 4, p. 7

19 Compare with Z. Sareło, *Media w służbie...*, p. 44.

20 C. J. Bertrand lists five factors limiting media freedom: technical, political, economic, ideological (media conservatism) and cultural factors. Compare with C. J. Bertrand, *Deontologia mediów...*, p. 20.

21 An example of a civic opposition may be a huge demonstration as in Prague in 2001 against the attempts of the then Czech government to subjugate electronic public media. The Czech public television staff continued to go on strike. Similar demonstrations took place some

One of the forms of concern for preserving and strengthening media freedoms are relevant provisions in the appropriate ethical codes. These records can be broken down into several categories according to the type of threat they relate to. One of the tasks of media is to control the state authority between elections (in the election period, however, this role is changing). Thus, the first group of rules here is made of norms regulating the relations of media with the politicians (e.g. forbidding journalists to join political parties, maintain social contacts with the politicians or take part in election campaigns, etc.).

The next group are the norms that relate to the relationship with the business world. They prohibit the journalists from participating in advertising, accepting costly gifts (i.e. *de facto* corruption), using information gained through their media work for personal gain (this is especially pertinent to journalists dealing with the stock markets), etc. Some ethical codes prohibit not only the crypto-advertising but also any activities that could trigger the mere suspicion of it. An example here is the BBC Code of Conduct: “The BBC programmes cannot give the impression that they promote or represent certain product, service or company”. If this principle is applied to all media, then some ethical conflicts might arise with relation to, among others, some incomprehensible coincidences whereby unconnected media suddenly start to inform about the advantages of the same product or service (e.g. investment funds) and then they suddenly cease to distribute this information.

Paradoxically, one of the major threats to media freedoms constitutes the very media themselves, and this is on account of various mechanisms and dependencies of the media structures with their external environment as well as the tendency of some individuals to regard their personal interests over the interests of their own institutions. These internal threats are also pointed out by the authors of some of the ethical codes. The need to protect the freedom from internal pressures was emphasized, among others, by the Resolution 1003 of the Parliamentary Assembly of the Council of Europe from 1 July 1993, whereby the authors indicated the need for a close cooperation between journalists and publishers, based on respecting each other’s worldviews, which however cannot be used as a justification for breaking the principle of truth when presenting facts and opinions²².

In order to safeguard the independence of media, a number of specific norms exist that prohibit media professionals from combining media work with other types of activity. Many codes, for example, prohibit television journalists and presenters from appearing in advertisements, participating in promotions, business meetings, appearing in the role of announcers, etc. These injunctions are usually justified by the concern for the credibility of those involved who are undeservedly believed in by the public. Another reason is the fear of treating the work in media as a kind of leapfrog that would allow the journalists to gain popularity and use it to earn far more money than media can ever afford to offer.

years earlier in Slovakia. Compare with P. Skowera, *Upolitycznienie mediów w Czechach i na Słowacji*, in: *Media masowe w demokratyzujących się systemach politycznych...*, pp. 124, 129.

22 Compare with W. Pisarek, *Kodeksy etyki dziennikarskiej...*, p. 429.

Some codes also prohibit journalists from maintaining personal connections with the politicians, what also does not promote impartiality. A related issue that needs further clarification is the involvement of well-known journalists or presenters in political activities. The postulate of separation of political activity from one's media work does not seem sufficient²³, as it is not known what form such a separation could in fact take. The only reasonable solution here seems to be an ethical ban on engaging in any political activity, which could also apply for some time after the cessation of work in media (otherwise, a journalist might be accused of working in media while secretly favouring certain political options).

There is a claim that free media is the foundation of democracy. But what exactly is media freedom then? Freedom means to have a choice, and therefore diversity as well as media pluralism. In the contemporary world, also in Poland, there are many media entities, yet this does not translate into media pluralism. The vast majority of information provided in media is the same, as is its very format. There are grounds, therefore, to suspect the existence of certain hidden and possibly unknown factors limiting the freedom of selection of both the content and the form of message. As a principle, defending media pluralism is the right of every editor that he or she owns to one's own programme line. This rule is legally guaranteed, but it should also be included in the codes of ethics.

Another category included in the codes of ethical norms are rules protecting the good of individuals. These policies prohibit the publication of any content that could harm such private persons (in any sense), businesses, institutions, social minorities, etc., unless there are reasons justifying the publication of such content. The only circumstance that abolishes the principle of non-harm is when the publication might prevent potential damage caused by the subject of the content in question. In other words, unless there is a concern that the subject of the publication has broken the law, jeopardized the common good or has simply repudiated morally, media are obliged to observe the principle of non-harm.

This principle has two meanings, depending on the subject to which it is referred. In the first place, it concerns people about whom media are reporting. But the principle of non-harm can be also applied with reference to recipients who, in particular situations, should be protected against certain content. Consequently, any content that may have a detrimental effect on such an individual is in contradiction to this principle, hence the mere probability of any such effect is sufficient here and there is no need for absolute, scientifically-based assurance of harm. An example could include violence in children programmes.

Media content should serve a specific purpose (i.e. personal and social development). This means that one should not publish any materials that do not serve this purpose, especially if there is some likelihood that they may harm someone. Such content includes the photographs of victims of road accidents and their families. In recent years, media have frequently published pictures of such victims and their relatives, particularly immediately after they learned of the death of their

²³ "Journalists, in their professional duties, separate their own political and social activities". Compare with C. J. Bertrand, *Deontologia mediów...*, p. 161.

loved ones. Such publications serve only to satisfy the mundane curiosity of the audience, who are treated here as bystanders looking at the effects of someone else's misfortune. Such behaviour and conduct appears to contradict both the principles of media ethics and the principles of any ethics whatsoever.

In the chapter on media freedom, it was discussed that the principle of respect for privacy is limited in relation to those in public service. It is worth pointing out, however, that the scope of this principle extends to public persons to the same extent as to those who are not public officials, though in their case, because of the influence they exert on the well-being of a given community, breaking of this rule in the name of the public interest is allowed, if not required. In other words, the very basic conflict related to this group of norms is the conflict between the good of the individual versus the good of the whole.

This conflict is not an occasional phenomenon, but it emerges at the very basis of the functioning of media, forcing to make constant evaluations and choices. For example, one of the most frequently discussed issues here is the moral right of a journalist to use eavesdropping or a hidden camera. In the ethical codes, it is generally accepted that the degree of violation of the principle of privacy and openness depends on the methods used: for example, the installation of eavesdropping in a public place is one thing and another is recording of corruption proposals taking place in the government office.

The range of protection that media ethical codes provide is obviously different. For example, in the Rules of Ethics of Journalism in TVP, we read: "it is unacceptable to use morally reprehensible methods, such as misrepresentation, impersonating others, hiding the actual character of the recorded conversation, harassing or intimidating"²⁴. However, the code does allow for some exceptions to these rules in cases of tracking offenses, fraud and the abuse of power, which in practice means that they do not apply in the so-called investigative journalism, and so in situations where ethical standards are easily and often violated by journalists.

Ethical discussions also mention about the so-called social responsibility of media. This responsibility is said to result from the fact that media business is possible through a certain "credit of trust" granted by the public, which is a form of commitment on the part of media. This concept of trust here connotes the agreement of the society that a certain group of people is given the ability to acquire and transmit information on a mass scale. From this point of view, even commercial media do not constitute an ordinary business, but a form of endeavour commissioned by the public and acting on its behalf.

What I mean by the concept of responsibility in this work is the conviction that by virtue of having influence on other persons (regardless of the real existence of this influence and its scope, what in the case of media is always a matter of discussion), some obligations must be fulfilled. But this concept should also include

²⁴ However, the Code does not specify what is meant by "harassment", it is only possible to speculate that it is a harassment of the caller with continuous requests for information.

one's readiness to repair any possible damage caused by this very impact²⁵. These two meanings must be distinguished from each other, because the first one concerns only the principles of correcting, publishing apologies, etc., while the other is related to the concept of media mission.

It is impossible to resist the impression that the question of the social mission of media is now one of the most widely discussed matters of media ethics in general. Media workers have divided themselves into two opposite camps, with some of them claiming that the ethical obligations of media are exhausted by respecting basic ethical principles (truth, freedom, non-harm, etc.), and others expecting more than this ethical minimum. To the second group belonged, among others, Jan Nowak Jeziorański (a long-time radio journalist), who defined social media responsibility as follows: "In my opinion, the mission of journalists should now be the civic education of the public so that it understands what its own state is"²⁶. Ryszard Kapuściński has expressed a similar opinion: "It is necessary to educate a civil society, i.e. one that knows how and wants to respond"²⁷.

As one can easily discern, most of the codes of ethics explicitly refer only to the liability in the first sense, defining the rule of "correcting" any damage arising from the publication of false information, slanders, injurious assessments, etc. This is not only because such accountability is obvious and it can easily be expressed in the form of normative sentences, but also because of the respect for the principle of media impartiality. This rule states that media should remain merely observers of certain events without getting engaged and transforming themselves into co-contributors. In addition, some codes impose on media obligations to address current social problems. As J. C. Bertrand observes, in some countries the codes require media to combat xenophobia or racism, and they also ask media to present a positive image of national minorities residing in a given country²⁸.

Meanwhile, from a more global perspective, media do not constitute a world isolated from the rest of reality, but they considerably contribute to such reality in addition to being one of its main elements. At this higher level, the principle of impartiality ceases to exist, since the distinction between the subject (media) and the object (presented events) disappears as well. The accountability of media as regards the society can therefore be analysed from macro- or micro- perspective. As far as the macroscale is concerned, it is the duty of media, at least in countries undergoing systemic political transformation, to support democracy through the critique of specific abuses and abnormalities. Contrary to most authors' opinions, this obligation does not necessarily have to follow from the principle of media's social mission, because if the functioning of free media depends on the quality of

25 According to Roman Ingarden's typology, we can speak of responsibility in four different situations: 1. Someone is responsible for something; 2. Someone voluntarily assumes responsibility; 3. Someone is held responsible by someone else; 4. Someone deeds responsibly. R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, Kraków 1973, p. 78. The media responsibility in the sense of the present work is therefore equivalent to category 2 and 4 above.

26 *Sztuka wychowania obywateli* (the public speech of Jan Nowak Jeziorański from 14.11.2001), „Rzeczpospolita”, 16.11.2001.

27 K. Janowska, P. Mucharski, *Zawód dziennikarz* (interview with Ryszard Kapuściński), in: *Requiem dla dziennikarza*, „Magazyn Kulturalny Tygodnika Powszechnego”, 3.06.2001.

28 Compare with J. C. Bertrand, *Deontologia mediów...*, p. 82.

democracy, then the promotion of democratization process is also in the egoistic interests of media themselves. As S. Mocek writes, media's duty is to "inform and comment on the reality in an honest way, but on the other hand, to respect basic values and democratic principles, and to respond conscientiously to various violations of these principles"²⁹. The term "responsible response" should be understood as involving ethical response, yet it does not always have to be consistent with the applicable law³⁰.

Contrary to what it seems, the rules of behaviour in a microscale bring about much more doubt. This is because at the level of specific issues and problems media must take decisions about facts rather than general principles. Hence, many ethical codes consist of specific norms (e.g. standards that define the acceptable limits for the so-called journalistic provocation).

The basic condition of moral responsibility is the conscious intention of action. It seems that moral responsibility should not be borne by someone who, being merely a "cog" in an immense media machine, is unaware of the very substance of media message. The development of social communication techniques has led to the blurring of responsibility of the participants in this form of communication. "Contemporary techniques of communication, writes Z. Sareło, are so complicated that in any given field of practice many of those engaged in broadcasting do not even have such knowledge"³¹. According to the author, however, sufficient knowledge of the mechanisms of media activity is sufficient to recognize the complicity here.

The social responsibility of media is not the same as the liability of individual media workers and cannot be reduced to form the "sum" of such individual liabilities. It is, therefore, justified to differentiate between general media liability and the liability of individual media professionals. The latter are responsible to at least a few entities: other media professionals, their information sources, the entertainers, advertisers and also politicians (e.g. during election campaigns), but also to their very audiences. It is a natural phenomenon that from time to time these different types of liability come together in conflict.

One of the important issues related to the social responsibility of media is the fact that they are not only a sender, but also a channel for the transmission of content by other senders. A classic example of such a situation are political campaigns and, of course, advertising spots. Media may at the very least refuse to broadcast such material in the event of a particularly serious violation of ethics or good morals, but they have no right to interfere with the content.

It should also be noted that the principle of building civil society may fall into contradiction with the principle of independence. Catholic media editorial offices are certainly not independent in this sense, which does not mean that they do

29 S. Mocek, *Dziennikarze po komunizmie...*, p. 39.

30 The law prohibits, for example, the installation of eavesdropping in public places, but sometimes it may happen that the information gained through this method will help to prevent even greater evil. We are dealing with morally wrong, but justified act.

31 Z. Sareło, *Media w służbie osoby. Etyka społecznego komunikowania*, Toruń 2002, p. 84.

not contribute to social changes. “From the perspective of years passed”, writes K. Pokorna-Ignatowicz, “there is no denying about the merit of the claim that the Catholic Church and the Catholic media did contribute to the process of passing away from the real socialism of the Polish People’s Republic and towards the building of social support for the emerging democratic Third Republic”³².

It seems that each code of ethics should include standards belonging to the four categories above (truth, freedom, good of the individual, social responsibility). Yet, this is not the only “universal” precondition. The code of media ethics should also be expected to apply equally to all hierarchical levels of individual media organizations. In other words, what this means is that the freedom of expression, for example, should not only apply to the higher levels of the organization, including the owners, but that it should also apply to the lowest levels. In Poland, unfortunately, we are faced with a situation where the freedom of media is limited to the very heads of editorial offices, while the “ordinary” employees, including journalists, are forced to execute orders strictly. This dependence of journalists on media owners is also supported by the formal way of employing journalists – on the basis of civil law contracts, which in practice do not give journalists any labour rights. Any refusal to execute a command often involves the loss of income source. As noted by T. Kononiuk, this easily resembles the situation of journalists in the Polish People’s Republic³³.

Naturally, this does not mean that there are no ethical principles that apply to particular occupational groups. Different ethical principles refer to journalists, different to their employers (owners, publishers, editors, etc.), and different to entertainers or those in charge of dealing with the advertisers, etc. The enumeration of all these detailed rules would be overwhelming and most of them are the subject of reflection of relevant professional ethics.

An important issue from the perspective of media ethics are conflicts between these “partial” principles. The general norms that regulate the relationships between particular groups or posts in individual media entities depend, of course, on the goals that are pertinent for one particular occupational group or another (of course, these rules cannot conflict with any of the four overriding principles mentioned above, i.e. the principle of truth, freedom, good of individuals and good of the community). In various publications devoted to the conduct and practice of media, it is often emphasized that the employer (e.g. an editor-in-chief) is dependent on the owner, who in turn remains dependent on the advertisers. However, it should not be inferred from the existence of these dependencies that the purpose of editors-in-chief should be the owners’ good, while the purpose of the owners - to meet the needs of the advertisers. If media are to act in a manner consistent with the ethical principles and expectations of their audiences, then these partial goals should be formulated in a different way. And so, the employer’s goal should not be the good of the owner, but the good of the journalist - understood as the ability to act in accordance with the requirements of journalistic ethics.

32 K. Pokorna-Ignatowicz, *Media katolickie w III RP i ich wkład w budowę polskiej demokracji*, in: *Media a demokracja*, as edited by L. Pokrzycka i W. Micha, Lublin 2007, p. 130.

33 Compare with *Media w służbie społeczeństwu...*

The editorial office, therefore, should have no right to force a journalist to conceal certain information or to overemphasize other. This principle continues to apply even when the interests of a given medium seem to be at stake, and therefore the interests of the owner, not to mention the interests of the main advertisers.

Moreover, one can also find certain ethical codes which in addition to strict ethical principles contain also specific formulations where ethical relevance is at least debatable, and which, with a certain amount of ill will, can be interpreted as a justification for violating moral norms. An example here could be some of *Agora Charter's* records. In its Chapter II we read, among other things, that the aim of *Gazeta Wyborcza* and its main proprietor is to be "the best and the largest daily in Poland, where all other aspirations and types of responsibility are secondary to these goals"³⁴.

It is also possible to identify some rules that are not contained in the ethical codes but their effect would certainly contribute to raising the overall level of media coverage. One of such principles is the principle of self-criticism. It refers to media as such and does not mean that every single media entity is obliged to criticise its own activities. It is unacceptable, however, to suppress information about abuses committed in other media, especially if they concern widespread activities. An example of a situation in line with this principle was the conduct of media in Lithuania, which after the parliamentary elections revealed that almost all political parties had paid for publishing favourable articles about them in the press³⁵. The application of this principle seems to be the only way to counteract some pathologies of the modern media, such as corruption. Obviously, these conducts do not apply equally to all media (media dealing with motoring, fashion, tourism, etc. seem to be smeared by corruption more than the general-information media). Any change of the attitude of media to these pathologies would certainly make it much easier to put an end to such behaviours.

The ethical codes do not generally include rules that apply also outside of the media, such as the principle of honesty, respect for property, etc. Because of the fact that these basic principles appear to be too general in nature to be included in the code of ethics of media, one should not assume that they do not apply to media at all. On the contrary, their adherence is, as in almost all areas of life, very crucial in media. It is therefore very important to realize how these principles should be understood in relation to media. It is also worth noting that some of the ethical norms adopted in the codes form only a different, and fitting to a particular situation, reformulation of these general, universal principles.

The Journalistic Code of Conduct, consisting exclusively of such general indications, was prepared by the Polish Media Conference. This Code consists of the following seven principles: the principle of truth, the principle of objectivity, the principle of separation of comments from information, the principle of honesty,

³⁴ The overriding, commercial goal of *Gazeta Wyborcza* can be compared by analogy to the BBC Code of Ethics: "Our goal is to be the most creative and credible broadcaster and programmer in the quest for fulfilment of needs of all auditors by providing the information, education and entertainment service (...)".

³⁵ Compare with J. C. Bertrand, *Deontologia mediów...*, p. 82.

the principle of respect and tolerance, the principle of priority of the good of a recipient and the principle of freedom and responsibility. However, from these seven rules at least three seem to be so general that they could successfully fit into any professional code. The principle of telling truth pervades always and everywhere, just like the principles of honesty, freedom and responsibility, hence it makes no sense to place them in a code addressed to a particular professional group. As for the principle of objectivity, this principle should be found in the code of ethics for journalists, because a large part of the content presented in media is subjected neither to subjective, nor objective assessment. The principle of objectivity thus turns out to be too narrow to be included in the code of media ethics. The same can be said about the principle of separation of information from comments. Out of all the norms of the code, only two (the principle of respect and tolerance as well as the principle of priority of the good of a recipient) seem to refer to media as such.

The view that the ethical code of media should be a compilation of the code of ethics of journalists, the code of the entertainment industry (only if one can conceive such) and, possibly, the code of advertisers cannot be upheld. If media consisted solely of information, entertainment and advertising, then such a compilation would be sufficient. But as I have mentioned, media have a number of completely separate goals that do not have to be identical to those of journalists or creators of a broadly understood entertainment (including valuable literature, film, music, etc.), not least to those of advertisers.

The interpretation of specific provisions of ethical codes can sometimes be contradictory depending on which principle is given the priority. For example, some media may choose to show victims of traffic accidents, arguing that they want to shake the recipient and make them more cautious, whereas the others might find that displaying drastic material is primarily used for making the message more attractive, and is thus unethical. This ambivalence, while on the one hand makes it difficult to make ethical decisions, on the other facilitates the circumvention of such imperatives, since breaking one norm can be always justified by the will to respect another. This means that, in addition to the codes applicable to all media, individual media should seek to create their own internal codes that limit the interpretative freedom according to the "ethical line" adopted by particular media houses. It is important to allow the public to have access to these internal codes, as this would give the recipient the opportunity to easily assess the ethical attitudes of individual media.

The formulation of universally accepted codes of ethics in media is important not only for media professionals, but also for those who are forced to interact with media, including politicians and advertisers. The impression is that a significant part of various violations of ethical principles stems not so much from the ill will as from the ignorance and misconception of the substance of the issue in question. The existence of a consolidated and shared by media personnel code of ethics could also provide a greater degree of prestige and recognition both on the part of the entities concerned and the recipients.

As Krzysztof Koseła noted, any profession for which the creation of certain ethical codes is discussed is likely crippled by a crisis. On the other hand, however, it can be said that any profession that somehow influences people is in a form of constant crisis, and the state of abnormality arises when those undertaking a profession do not attempt to oppose any kinds of abuses that might be characteristic of it. To treat media codes of ethics as a necessary evil so that to satisfy some of the audience's claims seems to indicate a genuine crisis, a crisis much deeper than the one where some moral objectives are failed by the journalists.

One can imagine certain ethical pattern of media: ideal television, perfect journal, magazine, radio programme, etc., and then consider how different media organizations are approaching that pattern³⁶. What follows from this consideration is that, at least in Poland, no single media entity does actually satisfy this pattern, with the majority, including public television, being quite far away from it. Contrary to appearances, however, this conclusion does not mean that the recipients of the Polish media face a total lack of respect for ethical standards. This pattern can also be used to determine in which concrete areas individual media do meet ethical standards, and in which they do not. In this way, one can build a specific "virtual medium", resembling the above-mentioned pattern and consisting of selected elements of media reality.

³⁶ This pattern would resemble an "ideal type" in Max Weber's philosophy. Compare with M. Weber, *The Methodology of the Social Science*, New York 1949, p. 93



Olena Davydenko

Ukraine

E-mail: davudenkoalyona@mail.ru

Secret Vocational Education in Poland: Organizational and Pedagogical Aspects (1939-1944)

Abstract

The article is devoted to organizational and pedagogical aspects of secret vocational education during the Nazi occupation of Poland (1939-1944). It analyses the problems of vocational training in the context of the development of a network of secret education in the country during the whole period of occupation. Special attention is paid to the activity of secret educational organizations, coordinating and governing centers of Polish underground tutoring which carried out the organizational arrangements of professional tuition on the basis of officially functioning professional schools. The attention is focused on didactic aspects of secret vocational teaching, curricula, educational process.

Keywords: the Nazi occupation, secret vocational education, organizational and pedagogical principles, educational process, officially functioning professional institutions, professional schools of low and high levels, curricula, complete sets.

STATEMENT OF THE PROBLEM

Polish education has a long history and often its development took place in complex political and socio-economic conditions caused by the national liberation struggle of Polish people. We consider the study and research of complex issues related to the establishment and development of secret vocational training during the Nazi occupation (1939-1944) of particular interest. Despite difficult conditions in occupied territories the members of educational secret organizations, teachers managed to organize underground preparation on the basis of officially functioning professional institutions. This has contributed greatly to the foundation basis of a qualitative post-war Polish vocational education.

It is worth while noting that the system of training young people in Poland in the interwar period passed a complicated way of its formation. Vocational training until the reform of Yanush Yendzheievych in 1932 did not have a clear structure and that reorganization compiled it to some extent (Ustawa Ust.Szk, 1933).

The events of World War II, namely the period of the Nazi occupation and the emergence of underground vocational education brought changes in the development and establishment of Polish professional education. According to our belief, the retrospective analysis of the investigated problem may show a valuable experience of secret vocational schools which functioned at that historical period and can be even used in modern modernization processes of vocational education.

Analysis of research and publications, historical and pedagogical aspects of secret professional schooling of investigated period, its organizational and pedagogical principles are reflected in the scientific heritage of Marian Walchak, Wladyslaw Gluchowski, Aniela Zavadzka, Janina Kazmirska, Lidia Kozakovna, Joseph Krasuski, Tadeush Yalmuzhna etc. The relevance of historical and pedagogical study of the problem of formation, organization of professional secret training in Poland during the occupation is undeniable.

According to archival sources and Polish historical and pedagogical concepts of terminology professional, vocational training are used in synonymous meanings.

The objective of the research is to explore organizational and pedagogical principles, stages of development of underground vocational education in Poland during the occupation (1939-1944) on the basis of a holistic comparative analysis of its genesis.

MAIN PART

The period of the Nazi occupation of Polish people was one of the most dramatic periods of its history. The Nazis knew that it was difficult to turn into slaves freedom-loving people with a thousand-year history, so since the beginning of capture it was decided to expand an attack on Polish education, science and culture. Methods and means of destruction were quite varied and used within three main directions: the fight against science and education, the extermination of intellectuals, the elimination of any display of cultural life. All Polish educational institutions and facilities on lands which were included in the Reich were forbidden. However, on the territory of the General Governorship (further: GG) German administration permitted functioning of primary and vocational schools of low level.

We remind that German authorities initially banned all institutions of secondary and higher education, but gave a permission to continue functioning vocational schools. Dramatic changes in Polish professional schooling started in autumn of 1939. On the 31st of November Hans Frank issued a decree according to which vocational training institutions had to continue their activities, but the terms “gymnasium”, “lyceum” were strictly forbidden (Krasuski, 1989: 146-148). These were three and later two-year vocational schools of low level instead of pre-war four-year professional schools. Besides, such subjects as Economic Geography, Contemporary History of Poland, History of Poland were removed from the curricula. Instead of pre-war three-year professional schools the Germans allowed

biennial schools of high degree, but without many disciplines – Military Training, Basic Economics, Socio-Political System. Both types of schools eliminated from teaching process Physical Education, Polish and instead of them new disciplines were introduced such as Correspondence, Commercial Arithmetic, Basic Economic Knowledge, Hygiene, Organization of Trade Technology (Walczak, 1989: 284).

Subsequently there was another reorganization of Polish professional education. Its initiator was again Hans Frank, who on the 29th of April in 1941 issued a new decree on vocational schooling in GG. The document substantiated theoretical bases of vocational education (Głuchowski, 1963: 395). A fundamental element of that decree was cancelling all previously existed statutes and regulations relevant to vocational education, namely the IIIrd (15-18), the Vth (24-35) sections of School System Law adopted on March 11, 1932 (DzU 1932: 639 - 645); the Resolution of the Minister of National Education and Creeds adopted in November 21, 1933 about the organization of vocational schooling (DzUr 1933: poz. 202). The document had come into force since June 1, 1941 and all statute acts were to lose power until June 30, 1941 (Piotrowski, 1956: 382). The system of professional training as defined by the German administration since April 29, 1941 we have represented in Fig.1

As we can see, new regulations provided the division of vocational education into vocational and technical schools, compulsory vocational schools for young workers with gained education in the amount of 7 grades of primary school, pre-professional schools of low level (trade, craft, housing, women's crafts), professional schools of high level, teaching courses.

It is necessary to emphasize that German authorities approved most activities of vocational schools of low level, which taught various crafts. They were mandatory, three-year free educational establishments, where it was allowed to teach following subjects in Polish: Religion, Specialty Introduction, Professional Correspondence, Arithmetic, Practical Training (on machine) etc. In general, theoretical subjects allocated 8 hours per week.

Among the hierarchy of professional training it is worth noting compulsory vocational and technical schools for working youth who failed to get an education. Weekly workload of theoretical subjects constituted about 6-8 hours. At the end of schooling students had to pass a qualifying examination to acquire the level of "prentice" (junior specialist).

Let us analyze three-year pre-professional training activities of low level schools, which were planned for unemployed people and emerged instead of liquidated professional schools. Subjects which were compulsory in secondary schools were excluded from the curriculum and instead of them there were special disciplines introduced such as Physical Metallurgy, Electrical Engineering, Carpentry etc. In addition, there were introduced two-year professional schools of high level (level II) the entrance to which involved a complex exam and the age of admission was at least 18 (Król, 1979: 88-89).

Finally, note that among those types of vocational training institutions there were many courses which famous Polish researcher Marian Walchak called teaching. It should be emphasized that in most cases they were preliminary courses to enter professional schools of high degree. Typically, the preparation lasted two and later one year. We highlight that there was nothing said about guidance and methodological support of vocational education in the new curriculum. However, the Circular of October 1, 1941 indicated the prohibition of the usage of textbooks which were not recommended by the Primary School Council in Krakow. As we know, German authorities approved only one textbook on Commercial Arithmetic (Głuchowski, 1963: 417). However, in practice teachers used prewar textbooks and manuals whenever it was possible, at least those which related to professional disciplines. We highlight that since 1941, vocational schools had to use a periodical "Profession and Life", suggested by the German authorities.

Studying the historical and educational heritage of professional schooling in Poland during the Nazi occupation, we concluded that one of the main factors that led to the emergence of underground vocational education was a prohibition of lyceums and gymnasiums and the establishment of institutions of low rank; the removal of theoretical and practical disciplines from the curriculum relevant to a particular profession; an urgent need for training skilled workers for German warfare industry, providing students with the so called "legitimation" that guaranteed them protection from a forced removal to work in Reich. The distribution of a network of secret professional schooling became possible due to the mobilization of efforts of secret education organizers, teachers of vocational schools, students and parents. It is significant that allowed by the Germans vocational schools became institutions of secret education on the basis of which pre-war programs of vocational, secondary schools (lyceums, gymnasiums), higher educational institutions were implemented.

It is worth while remarking that in the first period of occupation professional schooling issues were in the focus of Secret Government. Thus, coordination, training and educational activity of underground vocational institutions became possible thanks to Inter-organizational Coordinating Commission of Teaching Organizations and Unions (further: ICC), "fives of directors", Professional School Teachers Association (further: PSTA), the Secret Organization of Teachers (further: SOT), the Department of Education and Culture of the Delegation of Government (further: DEaC).

We remind that, ICC originated in December 8, 1939 and its purpose was to conduct educational policies aimed at fighting the invaders, to organize a secret education on the bases of primary, vocational establishments, allowed by the Germans, to form underground complete sets of secondary and higher education. However, soon its activity was limited to Warsaw and Warsaw Province due to the emergence of DEaC in 1941, which became the central coordinating managing body of secret education. Later on, DEaC created the Department of Vocational Training, which took care of secret teaching regulations at this level.

In its turn, the Secret Organization of Teachers, as an effective guidance body of underground education issued an appeal in 1942, which ran about the program bases policy of secret vocational schooling, namely, the creation of secret complete sets based on legally existed professional schools, teaching disciplines forbidden by Germans, the usage of pre-war curricula, ensuring the highest number of students of secondary education (AZG ZNP, sygn. 24: t. 33).

We put forward a suggestion to analyze the forms of secret education in the handling of which a special role was played by the Organization of Directors of secondary, public and private schools. Their goal was to create underground complete sets, to conduct control over them, to follow the rules of conspiracy. That initiative was put forward by their so-called “directorial fives” which coordinated secret educational establishments, conducted consultations at subordinated to them schools. The main tasks which faced the “directorial fives” at the level of vocational education were to involve teaching staff to use pre-war curricula, to allow some schools to issue certificates of the complete or incomplete secondary education. We may illustrate the activity of one “directorial five” in Warsaw (1940-1941), after the executive leadership of professional educational institutions had received official training programs from the German administration. The above mentioned association included Adam Bedynski (the representative of industrial vocational school of level II), Wincenty Chervinski (the representative of industrial vocational schools of level I), Maria Bratkowska (the representative of female vocational schools), Szczepan Bonkovski (the representative of trade vocational schools), Leonia Strzelchychkova (the representative of vocational training (Walczak, 1989: 285).

According to the results of research of Marian Walchak, Janina Kazmirska, Jozef Krasuski, the following forms of secret training in professional schools in the period of occupation are distinguished: the first form provided training on the basis of educational institutions allowed by occupation authorities at formal or additional classes, the second form, less common, included the functioning of secret complete sets organized at legally existed educational institutions or at private apartments (Walczak, 1993: 89; Kazmierska, 1980: 186; Krasuski, 1977: 157). Lecture material was written in two versions. The first – according to official vocational school program, and the second was implemented in accordance with the requirements of the pre-war training programs and taught secretly.

We offer to consider an educational process which took place secretly at some vocational schools. One of the first institutions which started its conspiratorial activities was Mechanical school, I in Warsaw. Classes were divided into two groups, in one group lessons were held in accordance with the official curriculum, in another there were taught prohibited by Germans disciplines. Subsequently, groups changed their roles, but in the case of inspection they conducted teaching normally.

One of officially functioning professional schools which joined the network of conspiratorial vocational secondary education was a two-year City Female Trade

School in Warsaw. Secret learning was held in accordance with the program of a four-year Trade Gymnasium (Program nauki, 1935: 6). Therefore, there was a problem of keeping students at school not for 2 years according to the official curricula, but for 4 years to those who entered the first class, and 3 years for those who joined the second class. Germans prohibited such disciplines at that school, such as, Polish, History of Poland, Geography, Chemistry, Mathematics and which were taught secretly while studying official subjects, such as Commercial Arithmetic, Commercial Correspondence, Technique of Advertising etc.

In similar way the majority of vocational secondary schools performed in many provinces of occupied country. In most cases these were one or two-year schools. We would like to single out City Trade Schools in Lodz District, which occupied a proper place in the network of secret professional institutions, particularly in Lowicz, Piotrkow-Trybunalski, Skierniewice etc. Secret training in these institutions we have reflected in Table 1.

Tab. 1. Secret training in Trade schools, Lodz District (1941-1942)

Name of Institution	Secret training curriculum	Permitted disciplines	Prohibited disciplines
City Trade School (Lowicz)	III-IV forms of Trade gymnasium	Commercial Arithmetic, Commercial Correspondence	Polish, Mathematics
City Trade School (Peterkuv- Trybunalski)	I-IV forms of Trade gymnasium, I form of trade lyceum	Technique of Advertising, Merchandizing	History, Geography, Physical Training, Religion
City Trade School (Skierniewice)	I-IV forms of Trade gymnasium	Fundamentals of Economics, Hygiene, Organization and Technique of Trade	Physics, Chemistry, Mathematics, History of Poland, Polish

Source: T. Jałmużna, *Tajne nauczanie na ziemi łódzkiej: 1939-1945*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Łódź 1977, s.192 - 193.

Merchant Male Gymnasium in Krakow also adhered to the underground training during the Nazi occupation, but in the status of trade school. The Germans removed from the curriculum such subjects as Military Training, Physical Training (Bodily Exercises), not only in the above location, but in all vocational institutions of that type. Teaching of those disciplines within the secret tutoring was practically impossible, notwithstanding the importance of physical training for young people. Note the fact, that students were able to use Polish textbooks in other subjects, including disciplines in specialty (Kozakówna, 1971: 108).

It is worth mentioning that Charles Sitarts contributed to the development of underground professional training. He organized a secret automotive school "Iskra" in May, 1942 in Warsaw. That foundation was to train specialists in driving vehicles, namely, motorcycles, cars, motor boats, trains etc. With the growing popularity of the institution within underground network, a significant number of young people entered it to gain a specialty of mechanic, electrician. School consisted of 22 training places where classes were conducted, among the most

important was Handicraft Establishment (Khmilna Street). The course was related to the structure, maintenance, operation of internal combustion engines. Generally over 500 people left that automotive school (Czerwiński, 1967: 234-235).

Our exploration is complicated by the lack of statistical data of people trained at secret establishments in occupied Poland. The main reason is the principles of conspiracy in the underground, which demanded minimal written documentation. However, the results of the research of a well-known Polish scientist Janina Kazmirska, based on the Acts of the Verification Commission in Warsaw School District run that there were about 1,480 graduates of secret professional lyceums, and 315 – graduates of secret professional gymnasiums (Kazmirska, 1980: 187). In Lodz District 23 students of City Trade Schools received certificates of complete high school (gymnasium), and 116 students earned high school certificates at Trade School in Skierniewice (Walczak, 1989: 291); 27 students left Trade School in Siedlce and received certificates of completion of four years Merchant High Gymnasium named after Aniela Zawadzka (Zawadska, 1986: 114).

We draw attention to positive dynamics of secret polish youth vocational training which was observed in the investigating period. According to the data of Central Bureau of the Archive of Polish Teachers Union in Warsaw, the dynamic of professional schooling was as follows (see Table 2).

Tab. 2. Dynamics of Development of Secret Professional Secondary Education in the Territory of GG (1939-1945)

School year	1939-1940	1940-1941	1941-1942	1942-1943	1943-1944	1944-1945
Teachers	94	226	347	433	420	123
Students	1126	2504	3381	4020	3327	967
School leavers	127	206	614	966	1025	121

Source: AZG ZNP, Szkolnictwo polskie jawne i tajne w okresie wojny i okupacji, sygn. 24/25, ankietę szkół zawodowych, ank.7.

Consequently, according to the documents, we can conclude that quantitative vocational training institutions of Polish youth grow up to 1943. As we see from the table 2, in 1942-1943 more than 4 thousand students gained secondary specialized education secretly, representing 5% of the total number of students who were trained in underground secondary institutions, 5.7% – of the total number of students educated in pre-war trade gymnasiums and lyceums in 1937-1938.

The contribution of vocational schooling in secret training at the higher level was extremely essential. Some professional schools of high level, mainly in Warsaw, Krakow, were known to carry out an underground preparation for entry into higher education institutions, to create complete sets, which implemented curricula of the 1st, 2nd courses of higher education institutions. The emphasis made, that the main personnel consisted of dismissed from the universities lecturers and professors.

According to the analysis of research materials, the accumulation of secret complete sets on the basis of professional high level schools was due to devoting work of teachers from Warsaw Polytechnic University liquidated by Germans, located in the building of the same institution. It is worth while mentioning Public Building School (underground education was headed by Prof. Edward Varkhalovski, Warsaw Polytechnic University), National School of Telecommunications and Electrical Engineering (underground education was headed by Professor Prof. Roman Trechtsinski, Warsaw Polytechnic University), Molding State School (underground education was headed by Professor Prof. Kazymir Gerdziyevski, Warsaw Polytechnic University). These were two-year institutions and teaching was carried out at high methodical and scientific level, mainly by professors of Warsaw Polytechnic University, but also by professors of the Polytechnic University of Lviv, the University of Warsaw and the Academy of Arts. Some of them simultaneously worked at the State High Technical School, which began to function officially on April 20, 1942 and taught such subjects as Construction Business Basis, Construction Machinery, Technical Chemistry (Walczak, 1989: 298).

We cannot eliminate such an outstanding polish scientist and active contributor in secret education as Stephan Bryla, who served as Dean of the Faculty of Architecture of secret Warsaw Polytechnic University during the German occupation. Since the functioning of the State High Technical School he organized an underground architecture teaching there. Secret teaching was the cause of arrest of a well-known activist. He was arrested on the 16th of November in 1943 together with his family and killed during Action B by the Germans in Warsaw on the 3rd of December, 1943.

In Krakow it became possible to provide students of the Academy of Mining Industry with higher education at the existing State High Mining and Metallurgy School. The former rector of the Academy of Mining Industry, Valerii Gotel became the Director of School, who closely cooperated with Stephan Charnetski, Izydor Stella-Savitski, Adam Liutkevich, Marian Mensovich etc. Lecturers along with the official plan implemented secret training at the higher level (AZG ZNP, sygn. 24/103: 82).

Among medical educational institutions our attention is drawn to Yan Zaorski Professional School that prepared sanitary and service personnel and provided secret training in the field of medicine. It should be noted that the school was located in one of the buildings of the University of Warsaw and lecturers had an access to some laboratories. There was realized the first two years training program of medical universities there (Zaorski, 1946: 1145-1146).

Note that the German administration officially allowed various kinds of courses which served as the foundation of secret professional education. Thus, we mention the functioning of Technical Drawings Courses of Zenon Yahodzinski in Warsaw, where it was managed to organize secret complete sets of Warsaw Polytechnic University throughout the whole period of occupation. They realized the curriculum of the first year of studies, mainly, architectural and mechanical di-

rections, later electrical engineering. According to the research of Annetta Ignatowich there were about 800 students at those courses in 1944 (Ignatowicz, 2009: 87).

CONCLUSION

Thus, we have briefly analyzed organizational and pedagogical principles of secret vocational education in occupied Poland in 1939-1944. Professional teaching played an essential role in the establishment and development of a network of secret education around the whole country. An important fact is that in many secret educational establishments of this type, including gymnasiums and lyceums, pre-war training programs were implemented, taught disciplines prohibited by German invaders. The most common forms of professional training were secret teaching in the classroom according to official workload of this or that school, work in secret complete sets which occurred rarely. Organizers of underground professional schooling were actively engaged in coordinating activities in that field, teachers showed true courage and dedication, realizing that the effectiveness and results of Polish vocational education was sure to effect the economic development of society after the war.

LITERATURE:

1. Archiwum Zarządu Głównego Związku Nauczycielstwa Polskiego (dalej: AZG ZNP), Zarządzenia, instrukcje programowe i organizacyjne, sprawozdania finansowe oraz odezwy centrali i organów terenowych TON i DoiK, sygn. 24, instrukcja TON w sprawie programu nauczania w szkołach powszechnych i zawodowych,teczka 33.
2. AZG ZNP, Szkolnictwo polskie jawne i tajne w okresie wojny i okupacji, sygn. 24/103, ankieta szkół zawodowych, ank.82.
3. Głuchowski W., Warszawskie szkolnictwo zawodowe w czasie okupacji, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1963 nr 4.
4. Historia wychowania, Krasuski J. (red.), Warszawa 1989.
5. Ignatowicz A., Tajna Oświata i Wychowanie w Okupowanej Warszawie, Warszawa 2009.
6. Kazmierska J., Szkolnictwo warszawskie w latach 1939-1945, Warszawa 1980.
7. Kozakówna L., Szkolnictwo zawodowe w latach okupacji 1939-1945, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych”, Materiały do dziejów oświaty w okresie okupacji hitlerowskiej (1939–1945) na terenie podziemnego Okręgu Szkolnego Krakowskiego, t. XIII, cz. VII, red. S. Gawęda, Wrocław 1971.
8. Krasuski J., Tajne szkolnictwo polskie w okresie okupacji hitlerowskiej 1939-1945, Warszawa 1977.
9. Król E. C., Polityka hitlerowska wobec szkolnictwa polskiego na terenie Generalnej Guberni (1939-1945), Warszawa 1979.
10. Piotrowski S., Dziennik Hansa Franka, Warszawa 1956.
11. Program nauki w Gimnazjach kupieckich: (projekt), Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, Państwowe wydawnictwo książek szkolnych, Warszawa 1935.
12. Ustawa ustroju szkolnictwa z dnia 11 marca 1932. Zarząd Głównego Związku Naucz. Polskiego, Warszawa 1933.
13. Ustawa z dnia 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa, „Dziennik Ustaw RP” 1932, nr 38, poz. 389.

14. Walczak M., Szkolnictwo zawodowe w konspiracji oświatowej 1939-1945, „Przełęcz Historyczno-Oświatowy” 1989, nr 3 (125), t. XXXII.
15. Walczak M., Szkolnictwo zawodowe w Polsce w okresie okupacji hitlerowskiej, Wrocław 1993.
16. Walka o oświatę, naukę i kulturę w latach okupacji 1939-1944, Cz. I, Szkolnictwo m.st. Warszawy w walce z okupantem, red. S. Dobraniecki, W. Pokora (Czerwiński W., Cz. Sitarz, Szkolnictwo zawodowe), Warszawa 1967.
17. Zaorski J., Franciszek Czubalski jako dyrektor Prywatnej Szkoły Zawodowej dla Personelu Sanitarnego Jana Zaorskiego w okresie okupacji niemieckiej, „Tygodnik Lekarski” 1946, nr. 48.
18. Zarządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 21 listopada 1933 r. o organizacji szkolnictwa zawodowego, „Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego” 1933, nr 15, poz. 202
19. Zawadska A., Szkoła siedlecka w okresie okupacji hitlerowskiej 1939-1944, Warszawa 1986.



Eva Dolinská

Mária Marinicová

Presov, Slovakia

Von der Konservativität zur schöpferischen Methodik / *From conservativity to creative methodology*

Abstract

The child at school is not an empty container that Teacher wants to fulfill with wisdom. Every child has its own inner potential, its own possibilities and the desire to become something, to make something meaningful. Our task is to recognize and respect this potential, to help the student through the content of the learning material, to find their own ways, how to develop the potential in their own favor and for social acceptance. It seems absurd, but it is logical that this potential of individuals can only be recognized by allowing them to express themselves in their own way. In order for them to have the freedom of choice of activities, content and social relationships in the learning process to reach the goals they set for themselves, including those needed for social acceptance of themselves.

Keywords: literature, music, interpretation.

„Lehrer beeinflussen die ganze Ewigkeit.

Der Mensch kann nie wissen, inwiefern ihr Einfluss reicht.“

Sandra F. Rajfova

Die Akzeptation der Persönlichkeit des Schülers bedeutet für uns, allen die gleiche Chance zur Entwicklung zu gewährleisten. Da jeder Schüler anders ist, bedeutet das Angeführte, dass diese Chancengleichheit nicht dadurch realisiert werden kann, dass für alle Schüler die gleichen Bedingungen im Lernprozess geschaffen werden. Die Chancengleichheit besteht in der Auswahlmöglichkeit, wie die eigenen Entwicklungsbedürfnisse auf individuelle Art und Weise befriedigen werden können.

In der Praxis bedeutet das die Umwandlung von der frontal geführten Unterrichtung, die mit dem inaktiven Empfang der Informationen begleitet wird, zur Unterrichtung, in der verschiedene Methoden und Arten der Arbeit vorherrschen, dadurch der Schüler selbst kreativ arbeitet – er bildet sein Wissen und in den sozialen Interaktionen gestaltet er seine Einstellungen, emotionelle, moralische

und Willensqualitäten und Kommunikationsfähigkeiten. Wenn wir das erreichen wollen, sollten wir für unsere Schüler solche Lehraufgaben vorbereiten, bei deren Lösung sie die Möglichkeit bekommen, folgende Rollen auf sich zu nehmen:

- **aktiver Zuhörer**

er kann seine Aufmerksamkeit an den konzentrieren, wer gerade spricht, ist emphatisch, denkt über das Gehörte nach, nimmt eigene Stellung zum Gehörten ein, kann entsprechend dem Gehörten reagieren;

- **initiativer Kommunikator**

er lernt, seine Gedanken und Einstellungen verständlicherweise, deutlich und klar ausdrücken, reagiert empfindungsfähig und entsprechend den Anlässen, kommuniziert initiativ seine Entwürfe der möglichen Methoden bei der Lösung der Probleme, knüpft positive soziale und emotionelle Bindungen mit den Mitschülern durch aktive Eingliederung in die Kommunikationsbeziehungen an;

- **aufmerksamer Schriftführer**

er ist empfindlich zu sich selbst und zu seiner Umgebung und benutzt die schriftliche Äußerung als Instrument zur Aufnahme seiner Eindrücke, Gedanken und Meinungen, damit er sie auf diese Art und Weise für sich selbst und für andere vermitteln kann;

- **Freund und Partner**

bei seiner Entscheidung zieht er die Meinungen der anderen in Betracht, ist bereit zu helfen und Hilfe anzunehmen, hat den Kreis der Mitschüler, denen er vertraut, zeigt aktives Interesse für die anderen, kann den anderen Würdigung äußern, kann mitarbeiten;

- **effektiver Organisator**

er kann weiterdenken, plant seine Tätigkeiten, kann zweckmäßig seine Zeit organisieren, lernt Verantwortung für seine Entscheidungen übernehmen;

- **besinnlicher Denker**

er denkt darüber nach, wie er an die Lösung der Aufgaben herangeht, sucht die Substanz der darin versteckten Dinge, bildet aktiv sein Wissen durch die Verbindung von neuen Kenntnissen und mit denen schon angeeigneten, denkt über die Dinge und Ereignisse in seiner Umgebung nach, „philosophiert“;

- **konstruktiver Problemlöser**

er schafft alternative Lösungen der Aufgaben, kann die Sachen aus mehreren Hinsichten beurteilen, experimentiert, hat keine Angst bei der Prüfung der neuen Verfahren und Tätigkeiten zu riskieren, Probleme bedeuten Chancen, wie etwas Neues zu erlernen, Fehler stellen keine Hindernisse dar, sondern sind sie ein Mittel der Entwicklung der Tätigkeit.

Seit langem waren wir gewöhnt, dass Lehrer der ist, wer der wichtige und praktisch einzige Akteur in der Klasse ist. Die Schüler waren mehr oder weniger in die Lage der passiven Beobachter „der Produktion des Lehrers“ gestellt. Dank der Aufweitung der Kenntnis- und Erfahrungsbasis der Menschheit wissen wir jedoch immer mehr und mehr darüber, was und wie im Innern des Menschenwesens funktioniert, welche Struktur und Funktionen die menschliche Psychik im Prozess der Formung der Individualität in der menschlichen Gesellschaft hat. Heutzutage wissen wir viel mehr als vorher auch darüber, wie die Prozesse des Empfangs, der Speicherung und Verarbeitung der Informationen im Menschengehirn verlaufen, auch darüber, wie diese kognitiven Vorgänge durch die Charaktereigenschaften und emotionellen Zustände der Einzelnen, sowie der sozialen Bedingungen, im Rahmen deren diese Prozesse verlaufen, beeinflusst werden. Heute ist es uns schon bekannt, dass jeder Mensch auf seine individuelle Art und Weise auf denselben Anreiz reagiert. Jeder von uns hat sein individuelles Persönlichkeitsprofil, das uns im Prozess des Lernens, der Schöpfung und sozialen Beziehungen charakterisiert.

Wenn wir als Lehrer darüber nachdenken, wie möglichst optimalen Bedingungen für unsere Schüler für ihr aktives Lernen und Erlernen von neuen Erkenntnissen, Einstellungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu schaffen, sollten wir solche Aufgaben überlegen, dank deren die Schüler in der aktiven Tätigkeit zustande kommen, welche sie sich aufgrund der Präferenzen gewählt, die sich aus ihrem Persönlichkeitsprofil ergeben.

Dazu, dass es so einen Zustand gibt, müssen wir neben den richtig gewählten Lehraufgaben auch die Voraussetzungen für das „Wollen“ der Schüler schaffen, diese Aufgaben mit Lust und Interesse zu lösen. Wir sollten also wissen, was dieses „Wollen“, also die innere Motivation, bei den Schülern hervorruft. Es gibt viele Meinungen und praktische Verfahren, wie dazu kommen. In unserer Schulpraxis wird meistens das System der Belohnung und Bestrafung benutzt. Dieses während vieler Jahre erprobte System geht von der Vorstellung aus, dass das Benehmen der Schüler davon abhängig ist, welche von ihren Äußerungen von den Erwachsenen unterstützt, also belohnt, werden, und welche unterdrückt, also bestraft, werden. Als Mittel der Belohnung und Bestrafung wurde in der Schule meistens eine Note verbreitet. Uns handelt es sich aber darum, dass der Schüler zu diesem Wollen nicht gezwungen ist, sondern dass es von seinem eigenen Inneren ausgeht, dass er die Lösung solcher Aufgaben als Prozess der eigenen Selbstverwirklichung empfindet, als etwas, was mit dem Gefühl eines angenehmen Erlebnisses verbunden ist. Dazu, dass es so einen Zustand gibt, sollten die folgenden Bedingungen erfüllt werden:

- **aktivierende Lehraufgaben**

Es ist wichtig, dass die Aufgaben für die Schüler interessant sind, dass sie als ein Problem erstellt werden. Dass die Lösung dieses Problems nicht nur auf der traditionellen Reproduktion des Gelernten gegründet ist, sondern auf der Produktion von etwas, worüber die Schüler sagen können, dass sie dazu durch ihre aktive Tätigkeit beitragen. Dass die Aufgaben nicht nur in den Bereich der Kenntnisse

gezielt werden, sondern dass die Schüler dadurch auch schöpferisch zu denken lernen und sich vielfältige Verfahren aneignen. Das Element der Rätselhaftigkeit, der gespannten Erwartung des Ergebnisses, worüber wir im Voraus nicht wissen wie es wird, das ist der beste Weg, wie die Aufmerksamkeit der Schüler zuzuwenden und die Schüler heranzuziehen.

- **positive soziale und emotionelle Atmosphäre**

Dazu, dass die Schüler das Lernen für ein Erlebnis halten, müssen wir einen entsprechenden sozialen und emotionalen Rahmen schaffen. In der Atmosphäre der Befürchtungen (zum Beispiel, dass jeder Fehler sofort mit einer schlechten Note bestraft wird, oder dass jeder Kontakt mit dem Mitschüler als eine unberechtigte Hilfe vom Lehrer bewertet wird u. ä.) von dem Versagen und der Unmöglichkeit über irgendwas zu entscheiden, kann nur schwierig die Situation entstehen, dass die Schüler sich genug emotionell sicher dazu fühlen werden, dass sie sich spontan und authentisch zeigen können. Deswegen sollten wir bei dem Nachdenken über die Lehraufgaben auch die Tatsache in Erwägung ziehen, in welcher Atmosphäre diese Aufgaben im Unterricht realisiert werden. Eine positive emotionelle Atmosphäre und die Möglichkeit der reichen und positiven sozialen Beziehungen unter den Schülern zu schaffen, sollte ein der wichtigen Ziele der Unterrichtung sein, worüber Lehrer systematisch nachdenken sollte.

- **die Möglichkeit, den Erfolg und positive Würdigung zu erleben**

Unser Wollen etwas zu machen, immer mehr zu erreichen und damit quasi sich selbst zu überschreiten, wird auch dadurch unterstützt, wie wir in bestimmten Situationen sich selbst wahrnehmen. Zur Schaffung des positiven Selbstbildes trägt in nicht geringerem Maße auch die Tatsache bei, wie wir von unserer Umgebung wahrgenommen werden, wie wir von unserer Umgebung akzeptiert werden und wie uns unsere Umgebung die Rückwirkung über unsere Taten, Einstellungen und Fähigkeiten gewährt. Gerade aus diesem Grunde ist es nötig, dass Lehrer jedem Schüler die Möglichkeit gibt, den Erfolg im Lernprozess zu erleben und dass im Schüler das Gefühl dominiert, dass er für seine Mitschüler und seinen Lehrer wichtig und gewürdigt als Mithelfer, Partner und Freund ist.

- **berechtigte große Erwartungen**

Die positive Atmosphäre in der Klasse zu schaffen und den Schülern zu ermöglichen, den individuellen Erfolg zu erleben, bedeutet natürlich nicht, dass die Ansprüche nachgegeben werden, damit jeder von den Schülern sein persönliches Maximum im Lernprozess erreichen kann. Wir müssen gleichzeitig bewusst sein, dass jeder Schüler dieses Maximum nur im Falle erreichen kann, wenn er bei seiner Mühe die zuständige Hilfe von seinen Mitschülern und seinem Lehrer bekommt. Gleichmaßen ist auch die Bedingung wichtig, dass jedem Schüler die Möglichkeit geboten wird, mit dem Fehler als Lernmittel arbeiten zu können.

Literarische Erziehung *„wird Vergnügung nur im Falle, wenn sie die Schöpfungskraft, die Leistungsfähigkeit des Schülers ins Spiel einbezieht, wenn Text und Unterricht die Chance diesen Fähigkeiten anbieten, wenn die Unterrichtung mit Hilfe des Textes diese Fähigkeiten des Schülers aufsperrt. Das Ziel des Lesens ist es, nicht*

nur mit dem bestimmten Inhalt, Thema, Gegenstand des Werkes sich vertraut zu machen... sondern die Erweckung bestimmter Fähigkeiten, die Anregung des Bewusstseins, nicht an der letzten Stelle die Anregung der Fähigkeit, die Realität, sich selbst zu reflektieren, Probleme zu formulieren, Fragen auszusprechen, die Fähigkeit, Wahrheit zu produzieren“ (Šabík, 1988, S. 155).

Der Erziehungsprozess des Kinderlesers zum Erlebnislesen in den Schulen ist bei weitem nicht beendet. Noch immer treffen wir uns öfters mit der schematischen als mit der schöpferischen Interpretation der literarischen Texte (und zwar in den Grund- und Mittelschulen). Die literarische Erziehung (vor allem auf der ersten Stufe der Grundschule) sollte nicht *„nur auf die Gewinnung oder Erwerbung der technischen Lesefertigkeit beschränkt werden, sondern sollte sie auch auf die Interpretation des Gelesenen, auf die Aussuchung und Entdeckung der Darstellungen, Meinungen, Fakten oder Probleme im Rahmen des gelesenen Textes auch außerhalb dessen gezielt werden.“* (Obert, 1998, S. 24).

Im Zusammenhang mit der Lesung muss man deswegen nicht nur auf die kognitive, sondern auch auf die emotionelle Seite achten und gleichzeitig mit der Ausbildung nicht nur den Vernunftbereich des Kindes, sondern auch den Gefühlsbereich entwickeln. Dazu können bedeutend neue schöpferische Interpretationsmethoden und nonverbale Tätigkeiten (Illustrationen, Gesang, Instrumentenspiel, Tanz u. a.) beitragen, die in vollem Maße die Benutzung der Beziehungen zwischen den Lehrfächern, der literarischen Erziehung, hauptsächlich mit der Musikerziehung und bildenden Erziehung ermöglichen.

Auf der anderen Seite, laut B. Šimonová (2001, S. 206) *„Methoden der Erlebnisunterrichtung können den Lehrern bei der Arbeit mit dem Text helfen und die Stufe der Perzeption des literarischen Werkes erhöhen“*. In diesem Zusammenhang sagt B. Šimonová über die Reflexion des literarischen Werkes als über einen Bestandteil der Interpretationsvorgänge und der in den Stunden der literarischen Erziehung angewandten Arbeitsmethoden, und führt vier Formen der Reflexion an: **spontan**, **geführt**, **verbal** und **nonverbal** (kinetische, bildende und musikalische Reflexion).

Als einen Ausweg aus der Uniformität in der Schule bietet E. Bekéniová, I. Kovalčíková (1996, s. 3) einige Grundsätze der Bewegung neuer Erziehung nach F. Singule:

1. *Neue Stellung zum Kind* – Akzeptanz des Kindes so, wie es ist, Respektierung, Liebe, Verständnis. Die Kindheit ist nach der neuen Erziehung die wichtigste Etappe des Menschenlebens, deshalb sollte dessen Erleben so viel wie möglich vertiefen und intensivieren.
2. *Lebendigkeit der Erziehung* – das Kind soll tätig sein und sich gut benehmen nicht deswegen, dass es jemandem anderen gehorcht, sondern deswegen, dass es selbst diese Art des Benehmens für erwünscht hält.
3. *Aktivität* – das Kind soll möglichst oft tätig sein, selbst die Lösungen der Probleme suchen und sie nicht von den Lehrern bekommen.

4. *Orientierung auf die Tätigkeit* – dem einseitigen Intellektualismus entgegen orientiert sich die neue Schule auf die manuelle, technische und künstlerische Tätigkeit.
5. *Entwicklung der Spontaneität, Phantasie, Sensitivität und Kreativität der Kinder* – es ist von großer Bedeutung, den Kindern die Gelegenheit zur kontrollierten emotionalen Entspannung anzubieten, jedem Kind den Raum für Selbstdarstellung in der Kunst (literarische Erziehung, bildende Erziehung, Musikerziehung) zu gewähren, die schöpferische Vorstellungskraft des Kindes zu unterstützen und führen, den Kindern die Erfahrung des selbstständigen Denkens und der Äußerung der eigenen Gedanken ohne Angst sicherzustellen.

J. Valenta (1990, S. 78) gliedert die Methoden der Arbeit mit dem Text als eine relativ separate Gruppe der Methoden aus und führt zwei elementare Formen der Textinterpretation an:

- a. *reproduktiv* – der Schüler lernt die im Text umfassten Informationen,
- b. *produktiv* – der Text unterstützt die kreative Tätigkeit des Schülers (durch seinen Inhalt, die Lösung der Probleme, Bewertung des Textes aus der Sicht der Struktur, Form, sprachstilistischen Ebene).

Außerdem betont J. Valenta, dass die Grundlage des Unterrichtsprozesses die **Dialogmethoden** sind (Gespräch, Diskussion), die „*die Sprachinteraktion zwischen dem Lehren und den Schülern voraussetzen*“ (1990, S. 79), und deren Varianten:

- *heuristisches Gespräch* – sein Hauptziel ist es, die Schüler zu erlernen, die Probleme zu lösen und ihr Denken und ihre schöpferischen Kräfte zu entwickeln;
- *Lehrgespräch* – hat reproduktiven Charakter, knüpft an die Darlegung an und wir können uns damit in der Form des erklärenden Gespräches oder „zusammenfassenden“ Gespräches begegnen;
- „*mittelalterlicher Disput*“ – im Rahmen dieser Methode haben die Schüler die Möglichkeit, eine bestimmte Idee zu verteidigen oder widerlegen (z. B. die Handlung der Gestalten im literarischen Werk, ihre Charakteristik vom Autor oder von einer anderen Gestalt des Werkes);
- „*Konferenz*“ – ein Schüler bereitet sich eine selbständige Vorstellung nach einem bestimmten literarischen Thema vor, die anderen haben die Möglichkeit, zu diskutieren, widerlegen oder zuzustimmen;
- *Brainstorming* – der Schwerpunkt dieser Dialogmethode beruht auf der freien Schöpfung und zugleich auf der großen Produktion der Ideen, wobei ihre Qualität oder Sachlichkeit nicht in Betracht gezogen wird. Der Dialog wird durch die grundlegende Problemfrage geführt, z. B. Wie würden Sie Daniel Hevier helfen, sein letztes Buch zu werben? Die Ideen der Schüler werden später ausführlicher analysiert und die konkreten Ausführungsprojekte der einzelnen Antworten werden ausgefertigt.

Der experimentale Zutritt zur Unterrichtung – zur Auffassung, Beobachtung und ihrer Dokumentation, zur Bewertung der Ergebnisse und deren Verwendung ändert grundsätzlich die Strategie der Unterrichtung vor allem durch ihre Aufrichtigkeit und Notwendigkeit, die Fragen zu stellen, unterstützt die System-

klassierung der auf diese Art und Weise gemachten Erfahrungen, die von den persönlichen Erfahrungen des Schülers ausgehen, regt auch seine praktischen Entscheidungstätigkeiten an, was durch keine Erklärung ersetzt werden kann, und steht aus diesem Grunde im Vergleich mit der Erklärung und den klassischen Formen der Unterrichtung auf höherer Ebene (Porubský, 2002). Die sozialen Interaktionen unter den Schülern können im Laufe des Unterrichtsprozesses verschiedene Formen und Charakter. Oft passiert es, dass die Schüler in der Position der Gegner stehen und es gibt den Wettbewerb, welcher Schüler eine bessere Leistung, ein besseres Ergebnis erreichen kann. Die Lehrer, mit der positiven Absicht, die Schüler zu den besten Leistungen zu motivieren, unterstützen oftmals solche Wettbewerblust, sogar bauen darauf zielbewusst ihre Strategien der Unterrichtung. Obwohl man nicht eindeutig behaupten kann, dass es schädlich ist, ist es in vielen Fällen mindestens wenig effektiv. Aus diesem Grunde ist es geeigneter, solche Strategien der Unterrichtung anzuwenden, die auf der positiven sozialen Interaktion, Zusammenarbeit und Kooperation beruhen.

Damit wir höheres Engagement der Schüler für die Arbeit mit dem Text erreichen und ihr schöpferisches und kritisches Denken stärken, führen wir mit ihnen Dialog, der aus diesen Phasen besteht:

- die deskriptive Phase gezielt auf die Auffassung und Erklärung des Textes,
- die Phase der persönlichen Interpretation, die Schüler werden aufgefordert, über eigenes Leben nachzudenken, um ihrer Verschiedenheit, Ähnlichkeit mit der Hauptgestalt sich bewusst zu werden,
- die emotionell-kritische Phase, in der die Fragen die unmittelbare Realität überschreiten,
- die schöpferische Phase – derartigen Fragen wie z. B., auf welche Art und Weise kann ihr Leben gefüllter und kultivierter werden, was möchten die Schüler in ihrem Leben ändern.

Die Stimulierung der Denkprozesse der Schüler, ihrer Vorstellungskraft und Schöpfungskraft wird durch die Fragen gestärkt, die die Schüler zur Interpretation, Synthese, Analyse, Bewertung und Anwendung der Informationen führen. Diese Art der Fragen führt die Schüler zum selbständigen Denken, bereichert ihren Wortschatz, Äußerung und Formulierung der neuen Ansichten:

Umschreibende Fragen – sind gezielt auf das Rückbewusstsein und Beschreibung der vorigen Tätigkeit: Was taten die Gestalten, warum handelten sie so wie sie handelten, wie sprachen sie untereinander?

Kausale Fragen – sind gezielt auf eine ausführlichere Analyse des literarischen Werkes: Warum handelte die Gestalt so wie sie handelte? Was führte sie dazu? Was beeinflusste ihre Handlung?

Entscheidungsfragen – sie reizen zur Suche nach anderen effektiveren und kreativeren Tätigkeiten an: Wie würde ich in ähnlichen Situationen handeln? Was erfordert das?

Der kreative Dialog geht von der Idee aus, dass der Inhalt des Gelesenen vor allem im Falle für den Schüler sinnvoll wird, wenn er darin die Möglichkeiten findet, diesen Inhalt mit den vorigen Erlebnissen und Erfahrungen zu verbinden, wenn dieser Text bestimmte Gefühle und Eindrücke in ihm erregt und wenn er die Möglichkeit hat, sie innezuwerden. Der Schüler nähert sich dem Inhalt des Textes an und durch verschiedene Interaktionen, die zwischen ihm und dem Lehrer, sowie unter den Schülern einander verlaufen, formt er ihn weiter um.

Unterrichtsstrategien, die die Kreativität im Lernprozess unterstützen, bevorzugen die **offene Kommunikation** zwischen dem Lehrer und dem Schüler, sowie unter den Schülern einander, entwickeln kritisches Denken, d. h. die Fähigkeit die Informationen zu selektieren, sie in den Kontext eingliedern zu können, ihnen die Bedeutung zuzurechnen und irrelevante und ungültige Informationen zu verweigern, führen zur konstruktiven Lösung der Probleme, d. h. unterstützen die Selbständigkeit im Denken, führen zur selbständigen Arbeitsorganisation und zur Aneignung der Präsentationsfähigkeit. Das Lernen (und zwar nicht nur in den Stunden der literarischen Erziehung) wird in der Klasse auf einer Seite im Bereich der Kommunikation des Lehrers mit den Schülern, auf der anderen Seite auch im Bereich der Tätigkeiten, die sich in der Klasse abspielen, präsentiert. Heutzutage besteht noch immer die dominante Stellung des Lehrers in der Klasse. Mercer (1995, S. 44, in Straková, 2003, S. 51) beschreibt einige Grundsätze, die vom Schüler während der Kommunikation in der Klasse eingehalten werden müssen:

- lange monologische Reden des Lehrers zuzuhören,
- wenn der Lehrer aufhört zu reden, sich um das Äußerungsrecht zu melden, was oftmals die Risiken dessen ausgleicht, dass der Lehrer den Schüler nicht wahrnimmt und dessen, dass er ihn als einen zu aktiven ignorieren wird,
- die Fragen zu beantworten, deren die Wichtigkeit und Richtigkeit der Lehrer beurteilt, der nicht strebt festzustellen, was der Schüler kann, sondern ob er das weiß, was er (Lehrer) hören möchte,
- sich mit der Tatsache abzufinden, dass Lehrer die Antwort von jemandem anderen aus der Klasse für einen Beweis dafür halten wird, dass alle den Lehrstoff verstehen oder nicht verstehen, was eigentlich bedeutet, dass Lehrer oftmals wiederum das erklärt, was der Schüler schon versteht und geht den Lehrstoff durch, der dem Schüler nicht klar ist,
- die Tatsache zu akzeptieren, dass das, was der Schüler schon über das Thema weiß, während der Stunden den Lehrer wahrscheinlich nicht interessieren wird, solange es nicht mit seinem Plan und seiner Vorstellung übereinstimmt.

Harmer (1991, S. 49, in Straková, 2003, S.51) definierte sehr präzise die Grundsätze, die bei der Unterrichtung angewandt werden können, wenn sie die Merkmale der richtigen Kommunikation zwischen dem Lehren und den Schülern zeigen soll:

- die Schüler haben den Willen zu kommunizieren, so haben sie das Interesse daran, dass sie in die Kommunikation persönlich eingegliedert werden,

- die Schüler haben einen Grund zur Kommunikation, also fassen sie den Sinn dessen auf, warum sie an der Kommunikation teilgenommen werden,
- die Sprachmittel, die sie zur Kommunikation benutzen, sind verschiedener Art, nicht nur Elemente einer grammatischen Struktur,
- Lehrer greift nicht durch die Korrektur der Fehler ein (wenn schon, so nur sehr empfindlich), Lehrer reagiert eher auf den Inhalt der Rede vom Schüler,
- die Schüler haben die Möglichkeit, mit verschiedenen Texten (nicht nur mit den künstlerischen) zu arbeiten und verschiedenem Lehrmaterial, nicht nur mit dem Lesebuch und Lehrbuch, denn gerade solches Stereotyp kann ein Blocker der nicht nur Interpretationsfähigkeiten der Schüler, sondern auch der Kommunikation in der Klasse selbst werden.

Der Grund dafür, warum es nötig ist, sich mit der Qualität der Kommunikation in der Klasse zu beschäftigen, ist die Tatsache, dass diese in hohem Maße den Lernprozess, die Art und Weise beim Lernen der Schüler, aber auch ihre Aktivität beeinflusst. Lehrer kann sie durch seine Anlässe entweder ermöglichen oder umgekehrt zurückhalten. Wichtig ist es vor allem, dass die Kommunikation in der Klasse die Selbständigkeit, Aktivität bei den Schülern unterstützt und dass sie für die Schüler sinnvoll ist, den Prozess der Aneignung der neuen Kenntnisse anregt und dem Anknüpfen an die schon angeeigneten Kenntnisse nachhilft. Die üblichen von den Lehrern für diese Zwecke benutzten Techniken sind verschiedene **Fragen** oder **Erklärungen**, dadurch den Schülern ermöglicht wird, mit unserer Behauptung nicht zuzustimmen, und mit der Argumentation gelangen sie zu eigenen Abschlüssen, die weitere Technik ist **Unterbrechung der Erklärung** an strategischen Stellen, wobei Lehrer eine Weile wartet und lässt die Schüler die Information ergänzen, eine nicht weniger wichtige Technik ist die Ermöglichung und **Stimulierung der Schüler dazu, dass sie selbst Fragen stellen**, manchmal können auch Verwirrung oder Unklarheiten bei der Aneignung des Lehrstoffes den Raum für die Schüler dazu schaffen, damit sie aktiv Lösungen suchen. Von großer Bedeutung sind auch die Eingangsinformationen zur Aufgabe, denn sie führen den Schüler zur selbständigen Kombination seiner eigenen Erfahrungen. Die Unterrichtung wird auf diese Art und Weise die Gelegenheit dazu, dass die neuen Erfahrungen und Kenntnisse an die vorigen anknüpfen können und dass sie von den Schülern aktiv benutzt und geübt werden.

Hilfshand können wir den Schülern in der Form der Eingliederung der reflexiven Blöcke reichen. Z. Straková führt in ihrer Monografie *Vedíeme žiakov k samostatnosti* (2003) drei Arten der Reflexionen an, nämlich **strukturiert**, **halbstrukturiert** und **unstrukturiert**. Die strukturierte Reflexion (Fragen wie: charakterisiere, beschreibe, nenne, bestimme usw.) verengt den Raum für die Verwirklichung des Idiolektes des Lesers durch die programmierten Anweisungen der Aufnahme, aber vor allem durch die Erzwingung des konventionellen Bildes der Klassik u. ä. Nach unserer Untersuchung in einer Mittelschule passt für die Unterrichtung der Literatur am besten **die halbstrukturierte Reflexion und unstrukturierte Reflexion**. Bei **der halbstrukturierten Reflexion** kann Lehrer den Schülern nur bestimmte Bereiche geben, darauf sie nach eigenem Einblick reagieren können.

Bei der Arbeit mit dem bekannten Text können wir für die Schüler eine „Angebotsliste“ der Fragen erstellen, die sie beantworten sollten.

Bei der **unstrukturierten Reflexion** äußern sich die Schüler dazu, was sie selbst für passend halten. Diese Form der Reflexion ist es geeignet anzuwenden, wenn die Schüler schon genug Erfahrungen mit der halbstrukturierten Reflexion machten. Auch in diesem Fall kann Lehrer auf die Erwägung der Schüler lassen, ob sie schriftlich oder mündlich reflektieren, z. B. in Form der Diskussion oder auf den Papierabrisse, die folglich an die Wandzeitung angeheftet werden können, damit die anderen darauf reagieren können. Es ist geeignet, wenn Lehrer den Schülern ermöglicht, ihre Gefühle und Erfahrungen mit dem Lehrprozess zu teilen, denn die Schüler gewinnen Vertrauen ins Kollektiv, lernen sich untereinander zuhören und gleichzeitig sich helfen und die Lösungen der Probleme gemeinsam suchen und bieten. Lehrer kann auch die Wahl den Schülern geben, ob sie ihre Meinungen ihren Mitschülern teilen wollen.

Eine andere Form kann auch die Notierung ins **Merkbuch** sein, in das der Schüler seine Gefühle und eigene Auffassung des künstlerischen Werkes aufzeichnet. Lehrer kann, vor allem zu Beginn, den Schülern mit manchen Orientierungszeichen helfen, daran die Schüler sich orientieren sollten. Die Schüler können sich in diesen Merkbüchern aufschreiben, was Neues sie lasen, womit sie Probleme hatten, was interessierte sie im Werk, wie sie das Werk aus der axiologischen Hinsicht bewerten u. ä. Die Bedeutung der Notierung in Merkbüchern besteht darin, dass die Schüler darüber nachdenken, was sie lesen, was für eine Bedeutung es für sie hat und sie legen sich auch die ersten Ziele fest, wozu sie dann zurückkehren können und so können sie ihr eigenes Maß des Leseerfolgs bewerten. Die Merkbücher sollten nicht das Bewertungsmittel Lehrers werden, sondern sollten sie den Schülern bei der Entwicklung der Interpretationsfähigkeiten und nicht zuletzt als Selbstreflexion bei der Lesung dienen. Es kommt auch auf das Klima in der Klasse und die Vertrauensstufe zwischen den Lehrern und den Schülern an – manchmal ist es möglich, diese Merkbücher als die Vorbereitung auf **die Gruppenübungen der Reflexion**, bzw. für die Konsultation zwischen Lehrer und Schüler zu benutzen. Nicht weniger wichtig ist jedoch auch die Kommunikation unter den Schülern einander, die meistens während der Gruppenarbeit ausgeübt wird.

Die Erfahrungen aus **der Gruppenarbeit** werden wichtig als Inhalt des Lehrstoffs und der Tätigkeit, die von der Gruppe ausgeführt wird (Frühaufová, 2005, S. 195). Die Gruppenarbeit bietet dem Schüler die Möglichkeit, seine Fähigkeiten individuell in der Position anzuwenden, die er sich vorher freiwillig wählte. Die Fähigkeit der Gruppenarbeit ist eine der meist erforderten Schlüsselkompetenzen in der lebenslangen Praxis. Die einzelnen Gruppen informieren sich einander über die Ergebnisse ihrer Arbeit, am besten ist es, wenn die Inhalte ihrer Arbeit untereinander verbunden sind und ihre Ergebnisse in die Gesamtheit der Klasse letztendlich münden. Der Schüler, der an der Gruppenarbeit beteiligt wird, sollte nicht geprüft werden, ob er die strikt gestellten Anforderungen bewältigte, sondern sollte Lehrer seinen Weg mit dem Nachdruck auf die Sinnvolligkeit und

den Zusammenhang seiner einzelnen Schritte beobachten. Auf diese Art und Weise lernt der Schüler, die Verantwortung für seine selbständige Bildung zu übernehmen und kreativ dazu zuzutreten, seine eigenen Bedürfnisse in Betracht ziehend, genau so, wie es von ihm lebenslang erfordert wird. Dadurch lernen die Schüler nicht nur ihr Benehmen, Einstellungen und Interessen den Bedürfnissen der Gruppe, in der sie arbeiten, anzupassen, sondern lernen sie auch das, wie ihre Meinungen, Einstellungen im Rahmen der Gruppe auf asertive Art und Weise durchzusetzen und ihre individuellen Bedürfnisse zu befriedigen. Nicht jede Arbeit in der Gruppe erfordert die Kooperation. Zur Kooperation kommt es nämlich nur im Falle, wenn die Aufgabe, die von der Gruppe gelöst werden soll, ist so konzipiert, dass keine Einzelperson die Chance hat, sie allein zu lösen. Jede kooperative Aufgabe hat zwei Seiten. Es ist die Lehrseite, dank deren die Schüler neue Kenntnisse und deren kreative Ausnutzung lernen, die andere Seite ist sozial-emotionell, dank deren die Schüler im Laufe der Lösung von Lehraufgaben neue soziale Fertigkeiten gewinnen (sich einander zu kennen, zu vertrauen, offen zu kommunizieren, andere zu akzeptieren, aktiv zuzuhören, sich einander zu helfen, Konfliktsituationen zu lösen u.ä.).

Damit wir die Vorteile der kooperativen Unterrichtung effektiv ausnutzen, ist es nötig, dass die Schüler zur Lösung der Aufgabe und der Situationen in der Gruppe genug Zeit, Autonomie (Unabhängigkeit von der belehrungssüchtigen Kontrolle Lehrers) und bestimmte Freiheit der Wahl eigener Strategien haben, und vor allem solcher Strategie, die im Kontext der Zusammenarbeit funktioniert, die Schüler stark zum Lehren motiviert und mündliches Auftreten der Schüler verbessert. Die Schüler /sie arbeiten zuerst paarweise, dann gruppenweise/ widmen sich ihrer Problematik, sammeln, verarbeiten Informationen über ihr Problem, bereiten sich auf die Präsentation vor, analytisch und kritisch bewerten die Informationen und Meinungen der Gegenposition, bewerten deren Beweise, suchen nach Verschlüssen, Lösungsentwürfen, die in eine Position münden. Ihre Schlüsse können sie auch in schriftlicher Form verarbeiten, die vom Lehrer aus der Inhalts- und Formseite bewertet wird.

V. Oberba (1998, S. 39) betont im Zusammenhang mit der Analyse des literarischen Werkes, dass *„die Analyse am Anfang der literarischen Ausbildung einen entgegenkommenden Charakter in Bezug auf verschiedene Textausführungen haben soll, die der Kinderpsyche nahe stehen“*. In diesem Zusammenhang können wir den Schülern die Wahl anbieten, in welcher kreativen Tätigkeit sie sich bei der Präsentation entfalten werden, und vor allem in Bezug auf die Art der Intelligenz, darüber sie verfügen. In diesem Kontext der Formen, Aktivitäten und Methoden der Arbeit mit dem Text ist es wichtig, solchen künstlerischen Text auszuwählen, in dem sich fast alle Kunstarten (Wortkunst, bildende Kunst und Tonkunst) vermischen würden, und so mit den individuellen Interpretationsfähigkeiten der Schüler korrespondieren würde. Einzelne Arten von Intelligenz und anschließend die mit der Interpretation des Textes zusammenhängenden Aufgaben könnte man folgenderweise zusammenfassen:

1. **Bewegungsintelligenz** – die Schüler bevorzugen bei dem Lehren die Bewegung und manuellen Kontakt mit der Sprache. Ihr Gedächtnis wird angeregt, wenn sie direkt in Tätigkeit eingesetzt sind. Bei der Interpretation des Textes sind für sie nutzbar die Aktivitäten wie Dramatisierung, Rollenaufgaben, Behandeln vom Text durch Karten, Bilder u.ä.
2. **Linguistische Intelligenz** – die Schüler haben keine Probleme mit der Verarbeitung des gelesenen oder gehörten Textes, bilden auch gern die Texte, ihre Sprachäußerung ist fließend, mit dem umfangreichen Wortschatz, lesen gern und haben gern Literatur, Schreiben, schöpferisches Schreiben, Lesen, Geschichte u.ä.
3. **Visuelle Raumintelligenz** – die Schüler sind gute Beobachter und haben guten Sinn für Orientierung, merken sich besser sprachliche Zusammenhänge, wenn sie visuell gestützt sind, haben Sinn für Imagination und in den Stunden arbeiten sie gern mit den Bildern, dem Film, den Plakaten u. ä. Sie haben es gern, wenn die Sachen farbig unterschieden sind.
4. **Musikintelligenz** – die Schüler haben musikalisches Gehör und den Sinn für Rhythmus. Sie singen gern, bei dem Merken helfen ihnen Gesänge.
5. **Intrapersonelle Intelligenz** – die Schüler sind empfänglich zu eigenen starken und schwachen Seiten, haben interessante und originelle Ideen, verfügen über genug Selbstvertrauen, sind unabhängig und selbständig. Für diese Schüler ist die Projektarbeit oder schöpferisches Schreiben geeignet.
6. **Interpersonelle Intelligenz** – die Schüler sind empfänglich zu den Bedürfnissen und Gefühlen der Leute umher, haben stark entwickelte Empathie und können aufmerksame Zuhörer sein. Sie arbeiten gern gruppenweise und in der Gesellschaft anderer. Sie können sich in Diskussionen, Interviews, Rollenspielen u. ä. durchsetzen.

Die Methode des Dialogs hat auch einen anderen wesentlichen Vorteil – motivierend. Nichts anderes motiviert die Schüler mehr als das Gefühl der inneren Befriedigung und das Gefühl des Erfolgs. Die Methode der Fragenstellung motiviert sie nicht nur darum, dass sie für sich interessant ist, sondern vor allem deshalb, dass ihr Bemühen sofort gewürdigt und ihr Erfolg vorgemacht wird. Obwohl diese Methode zeitaufwendig ist, hat sie mehrere Vorteile:

- bildet anwendbare Kenntnisse,
- führt nicht zum mechanischen Merken, sondern zum Verstehen des Textes,
- bietet sofortiges Feedback /für Lehrer und Schüler/,
- vertieft Kenntnisse, übt den Wortschatz,
- setzt aktiv die Schüler in den Lehrprozess ein.

Schöpferische und Erlebnismethoden der Interpretation bieten den Schülern zweifellos einen großen Raum für Selbstentfaltung, Entwicklung der Vorstellungsfähigkeit, Phantasie und nicht zuletzt stellen sie die Quelle von einer Menge der Informationen und Unterhaltung dar. Musikalische und bildende Tätigkeiten „inkarniert“ in der literarischen Erziehung stellen eine der Formen dar, dadurch

das Kind die Realität herum, die materielle Welt entlehnt und die Zusammenhänge und Beziehungen unter den Menschen und Sachen aufklärt.

Der mit einem Spiel angereicherte Erkennungsprozess ist für das Kind sehr wichtig, denn die gewonnenen Kenntnisse, Fertigkeiten und Angewohnheiten werden in andere Bereiche der Kindererkennung und –Schulung übertragen, können praktisch lebenslang nützlich werden. Die Kinder untersuchen natürlicherweise ihre Umgebung, von der sie umgeben sind. Sie streben danach, die Welt so zu verstehen, dass sie sie beobachten, die Gegenstände handhaben und damit experimentieren. Die natürliche Kinderneugier führt zum Lernen, worauf schon J.A. Komenský hinwies.

LITERATURA

1. FRŮHAUFOVÁ, E.: Didaktické aspekty vyučovania slovenčiny ako cudzieho jazyka. In: *Jezyk i literatura slowacka w perspektywie slowianskiej*. Krakow: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellockiego 2005, s.193-197.
2. HANDZELOVÁ, J.: *Výstupné materiály*. Írsko: FÁS Internacional Consulting Ltd. 2002. 128 s.
3. KOVALČIKOVÁ, I. – BEKÉNIOVÁ, L.: *Škola plná zážitkov 2*. Prešov: F, s. orte, 1996, 73s.
4. KRAFČIKOVÁ, M. – BEKÉNIOVÁ, L.: *Regionálne prvky v literárnej výchove*. Prešov: Metodické centrum, 2000, 48 s.
5. OBERT, V.: *Detská literatúra a čitateľský rozvoj dieťaťa*. Bratislava: Litera, 1998, 263 s.
6. OBERT, V.: *Komunikatívnosť v čitateľskej recepcii a interpretácii*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa 1998. 151 s.
7. PORUBSKÝ, Š.: *Výstupné materiály*. Írsko: FÁS Internacional Consulting Ltd. 2002. 128 s.
8. SEDLÁK, F. a kol.: *Didaktika hudební výchovy*. Praha: SPN, 1985. 311 s.
9. SEDLÁKOVÁ, M.: *Hra na prvom stupni základnej školy*. In: *Slovo a obraz v komunikácii s deťmi*. Ostrava: Pedagogická fakulta, 2008, s. 125-134.
10. SEDLÁKOVÁ, M.: *Miesto učebnice pri zlepšovaní čitateľskej gramotnosti žiakov*, Pedagogické spektrum, 2006, roč. XV, č. 9-10, s. 1-11.
11. SEDLÁKOVÁ, M.: *Podporme školskou komunikáciou prirodzenú komunikáciu*. In: *Slovo o slove*. Roč. 13. Red. L. Liptáková, L. Sičáková. Prešov: PF PU, 2007, s. 229-238.
12. SLÁVIKOVÁ, Z.: *Učiteľ hudby na prahu 21. storočia*. Prešov: Matúš music, 2000.
13. SLÁVIKOVÁ, Z.: *Vidím-počujem*. In: *Hudobný život*, 2000a, roč. XXXII, č. 5, s. 6-7.
14. STRAKOVÁ, Z.: *Vedíme žiakov k samostatnosti*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum, 2003. 102 s.
15. ŠABÍK, V.: *Literatúra pre súčasníkov*. Bratislava: Slovenský spisovateľ, 1988. s. 155-156.
16. ŠABÍK, V.: *Čriecky do portrétu Vincenta Šikulu*. In: *Romboid*, roč. 21, 1986, č. 10,
17. VALIŠOVÁ, A., VALENTA, J., SINGULE, F.: *Didaktika pedagogiky*. FF UK, Praha 1990.



Marta Gluchmanova

Technical University in Kosice
Faculty of Manufacturing Technologies with the seat in Presov
Presov, Slovakia

Learning Management System in Professional Language Teaching

Abstract

The concept of e-learning is a part of almost all areas of the educational process. It has become a part of both the higher education fields of study branches and study programs, but directly incorporated as a progressive form of education within general and professional courses of university study.

Keywords: LMS, professional teaching, e-learning, higher education.

ÚVOD

Problematika e-learningu nie je celkom nová, neustále sa vyvíja a postupne nachádza stabilné miesto v modernom vzdelávaní. Aj napriek tomu, že mnohí e-learning odmietajú iba z dôvodu neznalosti práce s ním, alebo iní nekriticky preceňujú možnosti jeho využívania, predsa je podporou prezenčného alebo dištančného spôsobu výučby. Aktívni a nadšení užívatelia takej formy vzdelávania dokážu veľmi rýchlo pochopiť mnohé výhody, ktoré ponúka - centrálné uloženie, sprístupnenie rozmanitých informačných aktivít a zdrojov študentom a kolegom, monitorovanie práce študentov počas semestra a prebiehajúceho seminára, postupné získavanie kvalitnej spätnej väzby, úspora času a financií na vytlačenie, rozmnožovanie, zhromaždenie a vyhodnotenie testov i zadaných úloh. K benefitom danej formy výučby patrí vlastné tempo práce jednotlivých študentov, ich neobmedzený a jednoduchý prístup k e-kurzom, podobne je výhodný aj pre študentov, ktorí nie sú prítomní na vyučovaní. Zároveň je vytvorený priestor na prácu s nadanými študentmi aj tými zaostávajúcejšími a mnohé iné. Výsledkom takej práce je atraktívna a moderná výučba, zvyšujúca pútavosť a konkurencieschopnosť každej vzdelávacej inštitúcie, vrátane študentov výrobných technológií, pre ktorých v rámci jazykovej výučby pripravujeme vhodný cudzojazyčný odborný študijný materiál. Je dokázané, že experimentovanie v oblasti elektronického vzdelávania je často živelné. Implementácia e-learningu

si vyžaduje starostlivý a komplexný prístup, čím pripravíme ucelenú štruktúru potrebných aktivít a zdrojov, ktoré môže učiteľ aj študent využívať počas semestra na technickej univerzite aj v rámci výučby anglického jazyka. Za týmto účelom je vyvinutý tzv. „Learning management system“ (LMS), ktorý umožňuje širokospektrálne implementovať e-learning do pedagogickej praxe a celkového vyučovacieho procesu [1].

Obrázok 1. Vytvorenie platformy Moodle na TUKE

Projektové LMS systémy:

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/
Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

Európska únia
Európsky sociálny fond

Operatívny program VZDELÁVANIE

Agentúra
Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR
pre štrukturálne fondy EÚ

Tento portál vznikol za finančnej podpory z **Európskeho sociálneho fondu** v rámci Operačného programu **VZDELÁVANIE**.

Prioritná os 1 Reforma vzdelávania a odbornej prípravy
Opatrenie 1.2 Vysoké školy a výskum a vývoj ako motory rozvoja vedomostnej spoločnosti.

Názov projektu: **Balík inovatívnych prvkov pre reformu vzdelávania na TUKE**

Balík inovatívnych prvkov pre reformu vzdelávania na TUKE

ESF Moodle
Bez prístupu študentov

TUKE Moodle
S prístupom študentov

Školenia:

Téma 1: *Základná práca so systémom Moodle*
[Prihlásenie do e-kurzu](#)

Téma 2: *Hodnotenie vedomostí v systéme Moodle*
[Prihlásenie do e-kurzu](#)

moodle@tuke.sk

Moodle môžu využívať všetci používatelia internetu prostredníctvom klasického webového prehliadača na uskutočňovanie elektronického vzdelávania. Patrí k voľne dostupným softvérovým balíkom, ktorý na svojom serveri má nainštalovaný aj Technická univerzita v Košiciach, ako aj ďalšie vzdelávacie inštitúcie. Ten následne môžu učitelia aj študenti využívať prostredníctvom internetu. Moodle spolu s ďalšími systémami zabezpečujúcimi elektronickú výučbu sa označujú skratkou LMS (Learning Management System), zlučujúci súbor nástrojov zabezpečujúci riadenie vzdelávania. Študentom výrobných technológií sprostredkúva obsah vzdelávania, vzdelávacieho procesu a zároveň poskytuje učiteľom informácie o študentovi, jeho výsledkoch a celkovom hodnotení.

VYUŽÍVANIE MOODLE V ANGLICKOM JAZYKU PRE VÝROBNÉ TECHNOLOGIE

Moodle znamená akronym Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment pre modulárne objektovo orientované dynamické vzdelávacie prostredie. Predpokladám skutočnosť, že ak učiteľ chce pracovať v prostredí LMS Moodle a vytvárať svoje vlastné e- kurzy, musí mať v prvom rade počítač pripojený na internet s dobrým signálom, pretože v opačnom prípade to narúša vyučovaciu hodinu a celý program počas seminára, a konečný efekt pre neho samotného aj pre študentov nie je uspokojivý. Okrem toho musí mu byť jasná webová adre-

sa, na ktorej je celý systém umiestnený ako aj používateľský účet (prihlasovacie meno a heslo). Pri vytváraní e-kurzov na platforme Moodle sú k dispozícii viaceré skupiny používateľov: v prvom rade je to administrátor, ktorý má neobmedzené oprávnenia; manažér má dovolený prístup do kurzov, môžu ich aj upravovať; potom nové e-kurzy môžu vytvárať tvorcovia kurzov; editujúci učiteľ má všetky právomoci v kurze, vrátane zmien zdrojov a aktivít, rovnako aj hodnotení študentov; needitujúci učiteľ môže vo vytvorenom kurze učiť a hodnotiť študentov, ale nemôže meniť zdroje a aktivity; v našom prípade konečnými príjemcami e-kurzov sú študenti výrobných technológií, ktorí majú v kurze vo všeobecnosti menej práv.

Podľa Velšica (2009) *digitálnu negramotnosť treba vnímať ako nový hnací motor, pretože znižuje šance na kvalitné vzdelanie, na atraktívne, a tým aj dobre ohodnotené zamestnanie, na zvýšenie konkurencieschopnosti, na zvyšovanie kvalifikácie a špecializácie, či vyšší spoločenský status* [2]. Z vlastných skúseností z niekoľko-ročného používania a práce na platforme Moodle konštatujem, že vývoj technického, programového vybavenia, explózia informácií a využitie informačných a komunikačných technológií v globále ovplyvnili celkovú populáciu, nehľadiac na vek používateľov a ich sociálne postavenie. Do úlohy hlavných činiteľov vyučovacieho a vzdelávacieho procesu sa do popredia dostal študent a úloha učiteľa sa tak zmenila z prednášajúceho na facilitátora. Vytvorená e-learningová platforma Moodle na Fakulte výrobných technológií ponúka tak možnosť dopĺňať už vytvorené e-kurzy, vytvárať nové kurzy pre nové akreditované študijné odbory a študijné programy a inovovať vzdelávacie študijné programy i obsah učiva v rámci výučby cudzích jazykov efektívne, využívať všetko na moderné vzdelávanie podľa individuálnych potrieb študentov, ale aj v záujme toho, aby boli dobre pripravení na budúcu kariéru i pracovný (aj zahraničný) trh [3].

Obrázok 2. Vytvorenie tém týkajúce sa environmentálnych otázok

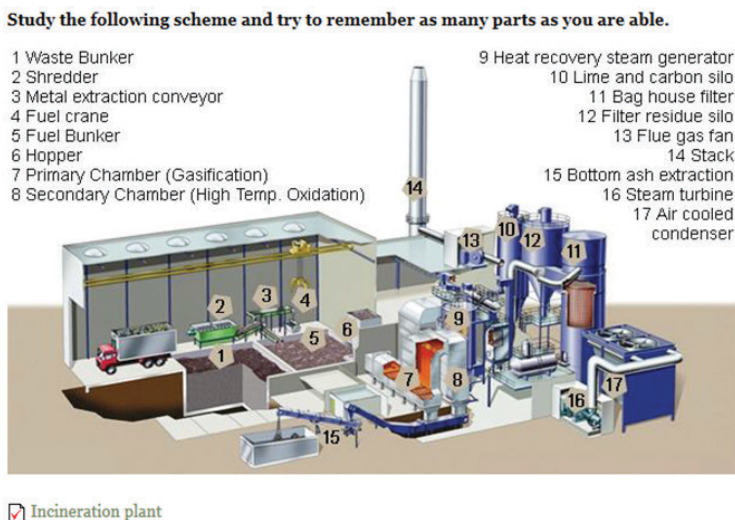
The screenshot shows a Moodle course page for 'English • German • Russian for Technicians'. The page has a green header with the logo 'EnGeRu for Technicians' and navigation links 'Home About Contact'. Below the header, there is a navigation menu on the left with 'Overview', 'English language', 'German language', 'Russian language', 'About project', and 'Contact'. The main content area is titled 'Global environmental issues' and contains a table with three rows: 'The Three R's', 'Recycling materials', and 'Incineration plant', each with a 'Moodle' link.

Topic	Link
The Three R's	Moodle
Recycling materials	Moodle
Incineration plant	Moodle

Vyučujúce cudzieho jazyka ako tvorcovia kurzov snažia sa dodržiavať základné didaktické princípy [4] a tie potom aplikovať aj na študijné zdroje a aktivity pridávané pre študentov jednotlivých študijných programov. V prvom rade dbajú, aby cudzojazyčný odborný študijný materiál bol študentom zrozumiteľný. Štruktúru usporiadania tvoria prehľadne kvôli rýchlej orientácii, aby študent sa vyhol selektovaniu dôležitých a menej dôležitých faktov. Cudzojazyčná odborná terminológia musí byť v súlade s ich vedomosťami a znalosťami, dostatočne vysvetlená. V prípade potreby študentom poslúžia externé odkazy na online slovníky (avšak tie mu neposlúžia, keď je offline). Čo sa týka štruktúry učiva, obsah by sa mal zakladať na princípe od jednoduchšieho k zložitejšiemu, aby motivoval študenta v ďalšom štúdiu a poznávaní faktov. Dôraz dávajú aj na obsahovú jednoduchosť. Učiteľ pri príprave študijného materiálu na platformu Moodle by nemal odbočovať od hlavnej témy. Z toho dôvodu odporúčam čo najmenej odkláňať učivo na externé zdroje, aby sa tým nestratila kontinuita ich samoštúdiá. Nie menej pozornosti venujeme aj kvalite technického spracovania, aby študent nemal problém pripravený študijný materiál otvoriť v rôznych typoch počítačov a zariadení. Treba brať ohľad aj na to, aby vložené texty boli čitateľné, rovnako aj kvalitné obrázky, fotografie a videá. Viacerí študenti pracujú s tabletom. I-phony študentom neodporúčame používať kvôli zlej orientácii v texte.

V súčasnosti aj na Slovensku sledujeme narastajúce globálne environmentálne problémy, ktoré nútia zamýšľať sa nad možnosťami ochraňovať životné prostredie. Ide o odpady rôzneho druhu – komunálne, priemyselné, ktorých hromadenie spôsobuje mnohé negatíva. Riešením býva aj využívanie niektorých druhov odpadov v snahe vyhnúť sa ich negatívnym dôsledkom. Plytvaniu zdrojov zabráňuje napríklad proces opätovného využívania už predtým použitých materiálov a produktov známy pod názvom recyklácia. Kvôli jej aktuálnosti sme ju zaradili aj do našej Moodle platformy [5].

Obrázok 3. Ukážka zadania na štúdium odbornej terminológie „Incineration plant.“







Rôzne druhy odpadov ohrozujú takmer všetky zložky životného prostredia – vodu, vzduch, pôdu, živočíšstvo aj ľudskú populáciu. Aj napriek danej skutočnosti v súčasnosti na Slovensku recyklujú sa iba asi 2 percentá komunálneho odpadu. Domnievam sa, že problematika odpadov je v súčasnosti veľmi aktuálna. Na Fakulte výrobných technológií v Prešove z toho dôvodu v rámci študijného odboru Výrobné technológie bol zavedený nový akreditovaný študijný program Obnoviteľné zdroje energie [6]. V rámci daného študijného programu vyučujúce anglického jazyka pripravili na platforme Moodle potrebný študijný cudzojazyčný odborný materiál vhodný na aktuálne využívanie. Pri zhromažďovaní študijného materiálu vychádzali sme z profilu absolventov bakalárskeho a inžinierskeho študijného programu. Absolventi bakalárskeho štúdia daného študijného programu dokážu analyzovať procesy prebiehajúce v procesnej technike z rôznych oblastí priemyselnej a potravinárskej výroby. Poznajú techniku na spracovanie a recykláciu tuhých a tekutých odpadov. Sú schopní ovládať procesnú techniku, riadiť ju a manažovať v nej výroby. Uplatnia sa v rôznych odvetviach priemyslu pri riadení procesnej techniky, čističke odpadových vôd, riadení skládok odpadov, pri vývoji procesnej techniky, pri investičnej výstavbe i ako referenti techniky ochrany a monitorovania životného prostredia. Na druhom stupni vzdelávania v rámci inžinierskeho štúdia nadobudnú teoretické vedomosti z prenosu hybnosti, tepla a látky, z teórie konštruovania aparátov, strojov a zariadení procesnej techniky. Ovládajú teóriu mechanických, hydraulických, tepelných, difúzných procesov a reaktorov, špeciálne oblasti fyzikálnej chémie, procesy spracovania tuhých látok, práškových materiálov, kvapalín, plynov, rôznych zmesí tak newtonovskej, ako aj nenevtonovskej povahy. Na základe širokých teoretických poznatkov o jednotlivých procesoch a ich súvislostiach sa môžu zúčastňovať aj na výskumných projektoch z oblasti realizácie procesnej techniky pre nové výrobné technológie s vysokou mierou tvorivosti a samostatnosti. Majú poznatky o modelovaní procesov, ich matematickom opise, poznajú metódy merania statických aj kinetických charakteristík, ovládajú meranie procesných veličín a riadenie procesnej techniky modernými prostriedkami (PC, mikroprocesormi a podobne) [7].

Vyučujúce cudzích jazykov aj z toho dôvodu pripravili na platforme Moodle pre študijný program Obnoviteľné zdroje energie e-learningový cudzojazyčný odborný študijný materiál, ktorý je doplnkovým učivom k téme Global environmental issues. Súčasťou sú cvičenia pripravené v testovacej forme [8,9].

Obrázok 4. Ukážka zadania z testu Recycling

1/4 Znamky: -/19,00

What do the symbols mean on the bottom of plastic bottles and containers? These symbols were created by plastic manufacturers to help people identify the kind of plastic resin used to make the container. Match each number with explained symbols.

Vybrať:

 Vybrať:

 Vybrať:

Vybrať:

 Vybrať:

Vybrať:

 Vybrať:

Vybrať:

 Vybrať:

Ich výhoda spočíva v okamžitej automatickej oprave. Výhodou pre študenta je spätná väzba, ako aj uľahčenie práce pre učiteľa pomocou automatickej opravy. Z pohľadu Moodle je test pridaná aktivita (na rozdiel od zdroja). Vo verzii 2.0 sme využívali nasledovné typy otázok či úloh: krátka odpoveď, numerická (odpoveď), pravda/nepravda, viaceré odpovede (MC aj MC-MR), esej, zhoda, náhodná zodpovedajúca krátka odpoveď, vložené odpovede (Cloze - dopĺňovačky), drag-and-drop matching, jednoduchá výpočtová, výpočtová, výpočtová s viacerými odpoveďami a podobne. Vzhľadom na skutočnosť, že LMS Moodle sa orientuje na činnosti, ktoré aktivizujú študentov, učiteľ nemusí sa preto obmedzovať iba na klasické testy, respektíve diskusie. Moodle v rámci ďalšej ponuky obsahuje dotazníky, ankety, rôzne formy domácich úloh, či zadaní, ako aj ďalšie aktivity [10].

ZÁVER

Neustála, aj keď čiastková transformácia školstva v Slovenskej republike umožňuje implementáciu rozmanitých inovácií do vzdelávacieho procesu na všetkých typoch škôl, počnúc základnými školami až po vysoké školy, či univerzity. Aktívni učitelia v rámci svojich vyučovacích predmetov iniciatívne zavádzajú nové metódy a formy. Tým zefektívňujú a zatraktívňujú študentom vyučovacie hodiny, semináre, počas ktorých nadobúdajú nové vedomosti, poznatky a zručnosti [11]. Elektronické vzdelávanie môžeme zaradiť k takýmto novým prvkom. Domnievam sa, že v zahraničí e-learningová forma výučby je využívaná v oveľa väčšej miere ako na Slovensku, no zdá sa, že postupne si nachádza miesto aj v našom školskom vzdelávacom systéme. Na to, aby naša práca bola efektívnejšia a využívala moderné dostupné zdroje prínosu aktuálnych informácií, treba implementovať elektronické vzdelávanie v každom type štúdia. V jazykovej príprave študentov výrobných technológií netvorí iba doplnkovú formu výučby, ale striedaním prezenčnej face-to-face výučby s e-learningom dosahujeme intenzívnejší záujem o povinné a povinne voliteľné predmety v rámci jazykovej výučby a poznatky nadobudnuté v rámci nich. Tento príspevok je ukážkou, ako zatraktívniť jazykové semináre pre študentov Fakulty výrobných technológií, budúcich inžinierov, aby nadobudli poznatky na sebazdokonaľovanie aj po skončení štúdia, v budúcom zamestnaní, prípadne napĺňaní svojej ďalšej kariéry.

Príspevok vznikol v rámci riešenia projektu KEGA 051TUKE-4/2017 "Implementácia blended e-learningu v procese výučby technického anglického jazyka pre novoakreditované študijné programy na Fakulte výrobných technológií Technickej Univerzity v Košiciach".

LITERATÚRA:

1. BABINSKÝ, M.: Didaktické testy v e-learningu a ich vyhodnotenie. https://www.google.sk/?gws_rd=ssl#q=Babinsk%C3%BD:+Didaktick%C3%A9+testy+v+e-learningu+a+ich+vyhodnotenie
2. BIELOUSOVA, R.: Využívanie a spracovanie autentických materiálov v zmiešanom vyučovaní. In: Technologické vzdelávanie v sociokultúrnom a environmentálnom kontexte: zborník recenzovaných vedeckých prác s medzinárodnou účasťou: teoreticko-metodický seminár. Prešov: FVT TU, 2014, s. 4-9.

3. BIELOUSOVA, R. Designing the ESP course at the faculty of manufacturing technologies of the Technical university of Kosice with the seat in Presov. In: SGEM: 14th International Multidisciplinary Scientific Geoconferences: Ecology, Economics, Education and Legislation: Albena, Bulgaria - Sofia: STEF92 Technology Ltd., 2014, vol. 3, s. 571-576.
4. BIELOUSOVA, R. On the issue of blended learning in foreign language teaching In: SGEM: Ecology, economics, education and legislation: Albena, Bulgaria, 2013, s. 469- 474.
5. BIELOUSOVA, R. Using internet resources in English for specific purposes teaching. In: SGEM - Sofia: STEF92 Technology Ltd., 2016, s. 773-777.
6. GLUCHMANOVA, M., & GLUCHMAN, V. (2014). Development Ethics and Social Problems of the Contemporary World. *Ethics and Bioethics (in Central Europe)*. 4(3-4), s. 223-226.
7. GLUCHMANOVÁ, M.: E-courses in language teaching. In: Humanum. 2017, 24(1), s. 33-40.
8. <http://www.fvt.tuke.sk/sk>
9. JAKUBEKOVÁ, M.; KAPUSTA, J.; DRLÍK, M.: Využitie e-learningu vo vyučovaní. Bratislava: MPC, 2015.
10. PISARSKÝ, R.: Využitie LMS portálu Moodle na vyučovanie predmetu informatika na obchodných akadémiách. Bratislava: MPC, 2012.
11. VELŠIC, M., 2007. *Digitálna gramotnosť na Slovensku*. Bratislava: Inštitút pre verejné otázky.



Marta Gluchmanova

Technical University in Kosice
Faculty of Manufacturing Technologies with the seat in Presov
Presov, Slovakia

Social sciences small talks

Abstract

The aim of the contribution is to give information about the dialogues and the most interesting papers concerning social sciences and humanities in general presented at the international scientific conference in Bulgaria.

Keywords: education, dialogue, ethics, philosophy, social sciences.

The 4th International Scientific Conference on Social Sciences and Arts was offering a palette of workshops and presentations in various fields. These workshops were the right place for professionals to obtain the information on the latest developments in their field and to indulge in specific topics. The International Conferences on Social Sciences and Arts examined the nature of disciplinary and interdisciplinary scientific concepts that arise in the context of 'real world' applications. It also interrogated what constitutes 'Science' in a Social context, and the connections between Social Sciences and Arts. The focus of the papers ranged from the finely grained and empirical principles to wide-ranging multidisciplinary practices and perspectives on knowledge and method. The aim of the conference was to **provide a platform for academicians and professionals with cross-disciplinary interests related to Arts and Humanities**, to exchange ideas and interact with each other.

The most important and interesting sections at the conference included – Political Sciences, Law, Finance, Economics and Tourism, Business and Management. Linguistics, Language, Literature and Poetry, Human Geography, Urban Studies, History, Architecture, Information and Library Science, Architecture and Design, Demography and Women's Studies, Cultural Studies, Ethnology and Folklore, History of Art, Contemporary Art, Performing and Visual Art, Planning and Development, Media and Communication, Anthropology, Archaeolo-

gy, Philosophy, Sociology and Healthcare, Psychology and Psychiatry, Education and Educational Research, etc.

Within the section Philosophy Dragos (Romania) presented *The Dialectics of Good and Evil*. He stated that if we want to convince of our faith and want to verify it, let us check it through experience, living according to the words of the Gospels. If we have doubts in ourselves, and we want to know for sure that the Gospel teaching which contains the grounds of our faith, has been given by God, let's try to fulfil its orders in our lives, let's obey to, its rules, let's impregnate with its spirit, and then we will convince from our own experience that it is from God, that it reflects God will, because we will immediately feel an absolute justice and an endless wisdom that are inaccessible to the people, we will immediately understand that people cannot create such a doctrine.

Matusikova (Czech Republic) in her paper *Ethical Dilemma of Generation Z* stressed that ethics in general is very, up to date issue, which is being researched worldwide. Especially young generation today's, have to deal with numerous dilemmas on daily basis. Similarly, like generation Y, these people have access to wide range of information, which they have to deal with. Ethical or moral dilemma presented a situation in which there was not an option of right or wrong choice. The individuals had to choose between two, similarly undesirable alternatives. Many ethical theories and model of ethical decisions can help to decide. To make complicated ethical decisions in problematic or dilemmatic situations is not easy and there always are some risks, such as feeling guilty, failure, incompetency, even immorality. Therefore, the author concentrated on this area within her researched activity. The main aim of the paper was to find out how the representatives of generation Z, meaning people born after the year 1991, make decision while dealing with ethical dilemmas.

The goal of the Gluchman's (Slovakia) article *Ethics and Education in the Slovak History of the 18th Century* was to point out the ethical and moral issues of education in the Slovak history of the 18th century as well as their philosophical and religious starting points. Teaching was usually accepted at that time only as a transitional position to the priestly occupation and therefore it was not sufficiently evaluated. Opinions concerning education as well as the teaching in the 18th century were rare only in advanced schools. The effort to improve the material equipment of the schools and the teachers was in fact an effort to develop a centre of new culture and education. It did not want to break the official religious and theological way of life and education, but it wanted to shape next to it. Education in the past did not have autonomous status, as well as the teacher's work, particularly in smaller rural schools. In Slovakia (former upper Hungary), teachers of the rural schools had to fight for their equality with the Catholic priests or Protestant pastors in the 18th century.

The presenter used the works of three Slovak authors for analyses of theoretical starting points of ethical and moral issues of education in the Slovak history of the 18th century: Matthew Bel's views expressed in his work *Ethica Davidico Sa-*

lomonea sive psalmi Davidis, Salomonis proverbia et ecclesiastes. Quibus accesserunt liber Sapientiae atque Siracidis. Ex interpretatione Sebastiani Castelloni in usum iuventutis edidit et de naevis ethices ethnicae (1724), Michal Institoris Mošovský's opinions presented in his work *O přednostech křesťanské mravní theologie nad mravní filosofii* (1783), and Jozef Fornet's work *Rozdjl Filozofické a Božské Maudrosti při vyhledávánj Ctnosti k wystraze při nyneqssim w obyčeg gdaucým filozofickém křestanstwj* (1800).

The paper *Network Technologies: Risk, Opportunities, Models* presented major properties and features of network technologies from the social, management, and riskological point of view. The author, Grimov (Russia), stated that network technologies are considered an important aspect of convergent technologies and are primarily determined by their informative and social direction. He has developed a system of parameters and indicators (including input and output parameters) for a social network project of network technologies risk management and analysed their development opportunities. The specification of the network technologies' innovative properties served as the basis for the model of the interaction between social network components (actors) and risk-generating factors for the social space of the network technologies. The model is based on the convergence between the risk and development opportunities of the network technologies, which thus are considered as integral self-organising field with all the actors arranged on the network basis. The author concluded that the problems of the management and development of the network technologies under the new technological wave formation are associated with the immaturity of social, ethical, and moral response, and legal evaluation of this aspect.

In the context of modern politics and social norms in Europe and in the world, it is important, now and then, to look into the ancient through and find inspiration in the world's classical philosophical literature. Marola (Romania) in his paper *The Relationship Between Ethics and Politics in Aristotle's Politics and the Nicomachean Ethics* approached the structure and motivation of Aristotle's two the most important writings. He considered them to reflect the main characteristics of his rational approach on politics and morals; they enable us to see what lies at the historical foundation of these notions and the relationships between them. Both, ethics and politics, according to the author, are concrete field of public life, which shape its norms and rules. Ethics and politics engage the human being in a space of dialogical and propaedeutic formation, so that each one may find his or her place in the City. Each of the two domains has a purpose, while existing in the relation of inclusion or, at least, of complementarity. Aristotle's contribution has a definite finality, therefore, the teleological dimension is obvious in both these writings.

The notion of ethics was presented as a search of a political nature; hence, it had an auxiliary role, it is a counterpart of politics. It is also complementary, for honour is considered the purpose of political life. The relationship between the individual and the community lies at the basis of the relationship between ethics and politics.



Łukasz Gomułka

University of Opole
Poland

O systemach filozoficznych / *On philosophical systems*

Abstract

In the following article entitled 'On philosophical systems', the author makes an attempt to answer the question: 'What is a philosophical system?' In the article he uses one of analytical approaches, which is manifested in the thesis: dealing with philosophy cannot be reduced to dealing with the history of philosophy. The author claims that the first thing takes on a problematic and constructive dimension and not only reproductive and reconstructive. Obviously, studying ancient ways of doing philosophy, their aims and methods, has a certain philosophical value (or cognitive – generally speaking). However, the philosophical analysis itself cannot be come down to studying the history of philosophy.

Keywords: philosophical system, philosophy.

WSTĘP

Próbę odpowiedzi na tytułowe pytanie, chciałbym zacząć od krótkiego namysłu metafizycznego¹, z tego względu, że rzeczownik „filozofia” nie jest terminem jednoznacznym.² Jedną z cech podejścia analitycznego, które

¹ Metafizyka bada po prostu czym jest filozofia. Termin ten wprowadził w języku angielskim (metaphilosophy) jako pierwszy prawdopodobnie Morris Lazerowitz. W jego ujęciu metafizyka miała być 'badaniem natury filozofii', gdzie poprzez 'naturę' rozumiał on zarówno cel uprawiania filozofii, jak i sposób jej uprawiania. Późniejsze definicje metafizyki odwołują się do tego samego pomysłu, czyli badania czym jest filozofia, różnią się one jednak w szczegółach od oryginalnej propozycji Lazerowitza. Wśród nich wymienić należy ujęcie metafizyki jako *filozofii filozofii*, czyli zastosowanie metod badawczych filozofii do samej filozofii (podczas, gdy oryginalnie były one zastosowane do badania np. świata, poznania, moralności czy sztuki). Idąc tym tropem Nicholas Rescher stwierdził, że metafizyka ma się tak do filozofii, jak filozofia ma się do swoich przedmiotów badania lub do innych dyscyplin (np. matematyki), czyli jest ona niejako czymś odrębnym, niekoniecznie należącym do samej filozofii, rozumianej jako swoiste badanie teoretyczne. Jeżeli chcemy stwierdzić co bada metafizyka w bardziej rozbudowanej formie, lecz wciąż w miarę ogólnie, to należy stwierdzić, że próbuje ona określić, co jest przedmiotem badań filozoficznych, jaki jest cel badań filozoficznych oraz jakie są efektywne metody ich prowadzenia. N. Joll, *Contemporary Metaphilosophy*, w: *The Internet Encyclopedia of Philosophy*, <<http://www.iep.utm.edu/con-meta/>>; Nicholas Rescher, *Philosophical Dialectics. An Essay on Metaphilosophy*, State University of New York Press, Albany 2006. M. Ples, *Czy uprawianie historii filozofii ma sens? Problem znaczenia historii filozofii w perspektywie refleksji Nicolai Hartmanna*, w: *Anthropos? Czasopismo naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach*, 2006, 6-7, <http://www.anthropos.us.edu.pl/anthropos4/texty/ples_1.htm>

² „Wyraz ‚filozofia’ posiada bowiem długą bardzo historię i w różnych okresach co innego wrazem tym nazywano. Nigdy przy tym znaczenie wyrazu ‚filozofia’ nie sprecyzowało się i nie

przyjmuję w tej pracy, jest teza, iż uprawiania filozofii nie można zredukować do uprawiania historii filozofii. Uznaję, że to pierwsze ma wymiar problematyczny i konstruktywistyczny, a nie wyłącznie odtwórczy i rekonstrukcjonistyczny. Oczywiście studiowanie dawnych sposobów filozofowania, poznawanie ich celów i metod ma określoną wartość filozoficzną (czy nawet szerszej, po prostu poznawczą). Samej jednak analizy filozoficznej nie można sprowadzać do studiowania historii filozofii. Ta ostatnia aktywność ma charakter drugorzędny i powinna być traktowana jedynie jako pomoc w prowadzonych samodzielnie badaniach filozoficznych.³ Dlatego trafne wydają się słowa Andrzeja L. Zachariasza, gdy stwierdza, że „odpowiedź na pytanie o definicję filozofii jest przede wszystkim dążeniem do określenia jej statusu”.⁴ Określenie to z konieczności musi mieć charakter problematyczny i konstruktywistyczny zmierzający do odpowiedzi na pytania w rodzaju: Czym jest filozofia? Czym jest system filozoficzny? Jakie systemy filozoficzne możemy wyróżnić?

Jeżeli przyjmiemy, że filozofia jest jedną z dziedzin kultury obok literatury, filmu, nauki itd. to kluczowe, dla określenia jej statusu wydaje się zagadnienie jej kształtu historycznego i jego przemian, w tym relacji filozofii (jej autonomii) wobec innych dziedzin kultury (przede wszystkim zaś nauki).

1. UWAGI METAFILOZOFICZNE – WPROWADZENIE

Po raz pierwszy słowa ‚filozof’ w znaczeniu ‚miłośnik mądrości’ użył Pitagoras. Późniejsze określenia filozofii znacznie jednak odbiegają od tego pierwowzoru. Co jest jednak istotniejsze, to to, że niekoniecznie dają się one ze sobą pogodzić.⁵ Z tego względu badania nad historią filozofii służyć mogą nam jedynie – jak to już zostało wspomniane – jako pomoc w problematycznym ujęciu jej statusu. Na pewno nie uda nam się odczytać tego statusu wprost z kart historii filozofii Diogenesa Laertiosa, Władysława Tatarkiewicza, Frederica Coplestona czy Tadeusza Gadacza, dlatego że brak jest tam syntezy w tym kierunku (tj. w kierunku rozstrzygnięć metafizycznych). Tym, co czytelnik zastaje w tych pracach, jest pewnego rodzaju chronologia filozofii. A przecież te same (czy może lepiej powiedzieć ‚podobne’) tendencje mogą wystąpić w zupełnie różnych okresach historii filozofii (np. badania logiczne były prowadzone w XII wieku przez P. Abelarda, na

ustaliło do tego stopnia, by można było podać jednoznaczne tego wyrazu określenie, na które większość równocześnie żyjących wyraziłaby swą zgodę”. K. Ajdukiewicz, *Zagadnienia i kierunki filozofii. Teoria poznania. Metafizyka*, Czytelnik, Kraków 1949, s. 9.

3 Jako pytanie otwarte pozostawiam pytanie: Czy możliwe jest prowadzenie namysłu filozoficznego pozbawione zupełnie odniesień do historii filozofii? Jeżeli jednak przyjmiemy, że istnieje zbiór przedmiotów badania filozofii np. świat czy określone jego fragmenty (np. dzieła sztuki) albo myśli czy idee (np. idee pierwotne i wtórne), to jest oczywiste, że z kart historii filozofii możemy wyłączyć wyłącznie opinie na temat danego przedmiotu badania. Nie da się stwierdzić bez analizy samego przedmiotu czy owa ‚prawda filozoficzna’ (czyli pewien pogląd, opinia) jest wiedzą w klasycznym epistemologicznym sensie, czyli poznaniem uzasadnionym i prawdziwym (w sensie adekwatności).

4 A. L. Zachariasz, *Filozofia jej istota i funkcje*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów 1999, s. 17.

5 Zachariasz, op. cit., s. 29. Przykładowo ujęcie Pitagorasa (czy nawet szerszej filozofów Greckich, a nawet europejskich i hinduskich) traktuje filozofię, jak coś pozytywnego, podczas gdy w ujęciu wybitnego filozofa arabskiego Al Ghazaliego, autora pracy „The Incoherence of the Philosophers” (XI wiek naszej ery) filozofia jest wiedzą zbyteczną tj. bezproduktywnym angażowaniem zdolności umysłu ludzkiego. F. Griffel, *Al-Ghazali*, w: *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, <<http://plato.stanford.edu/archives/sum2016/entries/al-ghazali/>>.

przełomie XVII i XVIII wieku przez G. W. Leibniza oraz na przełomie XIX i XX wieku przez m. in. G. Fregego, B. Rusella).

Szczególnie istotna wydaje się relacja filozofii do nauki, w szczególności zaś do nauk przyrodniczych, które poczyniły znaczny postęp w XIX i XX wieku, czego nie można powiedzieć o filozofii. O ile wcześniej te dziedziny kultury mogły istnieć do pewnego stopnia obok siebie, a nawet przenikać się, to w XIX wieku, gdy powstały nauki takie jak fizyka, chemia, geologia, biologia, psychologia, socjologia czy lingwistyka, ich odrębność wobec filozofii stała się faktem.⁶

W XIX wieku ukształtowało się kilka głównych stanowisk metafizycznych w kwestii relacji filozofii do nauk przyrodniczych. Według pierwszego z nich rozwój nauk przyrodniczych (ich metod i osiągnięć) wykazał, że filozofia nie spełnia wymogów wiedzy poznawczo wartościowej (pozytywizm, fenomenologia). Filozofia zatem powinna zostać potraktowana, jako poznanie przednaukowe, rozpoczynające teren dla badań naukowych. Owocna może być także próba jej unaukowania.⁷ Odmienny pogląd reprezentowali neokantyści i neotomiści postrzegający filozofię jako odrębną naukę (pewien rodzaj poznania teoretycznego) posiadającą własny przedmiot badania i metody, nie dające się zredukować do nauk szczegółowych.⁸ Z kolei trzeci nurt (dość zróżnicowany) twierdził, że filozofia to nie jest ani nauka ani poznanie teoretyczne, ale np. światopogląd (W. Dilthey), ekspresja (K. Jaspers, G. Marcel), mit (F. Nietzsche) czy ideologia (K. Marks, F. Engels).⁹

Ponownie słusznie zauważył zatem A. L. Zachariasz, że „[...] wielość formułowanych określeń filozofii jest co najwyżej jednoznaczna z niejednoznacznością jej pojmowania”.¹⁰ Niejednoznaczność ta wynika zarówno z subiektywnych uwarunkowań filozofów (m. in. ich sytuacji historycznej), jak i z aspektowego pojmowania przez nich rzeczywistości przedmiotowej. Trafne wydaje się zatem, że mówić powinno się raczej o filozofiach, aniżeli po prostu o filozofii (przy czym możliwa wydaje się klasyfikacja określonych stanowisk, ze względu na różne kryteria).

6 „Zgodnie z [...] pierwotnym znaczeniem nazywano ‚filozofią‘ wszelkie badanie naukowe. Pierwotnie więc wyraz ‚filozofia‘ oznaczał to samo co wyraz ‚nauka‘. Z biegiem czasu, gdy w miarę postępu zakres wiedzy począł ogarniać coraz szersze kręgi [...] od wspólnego niedgys pnia jednej i uniwersalnej pierwotnie nauki – nazwanej ‚filozofią‘ – poczęły odrywać się poszczególne nauki”. Ajdukiewicz, op. cit., s. 9-10.

7 Zachariasz, op. cit., s. 29-30. A. L. Zachariasz wskazuje trzy przykłady takich prób unaukowania filozofii tj. oparcie filozofii: (1) na fizyce (R. Avenarius, E. Mach), (2) na psychologii (F. Brentano) i (3) na matematyce (E. Husserl).

8 Zbliżone stanowisko zajmował H. Bergson według którego poznanie filozoficzne miało mieć charakter absolutny, w odróżnieniu od nauk szczegółowych, które poznawały jedynie aspektywnie i relatywnie. Według tego filozofa, filozofia miała być poznanie pozaintelektualnym (mamy więc tutaj także pewien element irracjonalizmu) bazującym na intuicji. Zachariasz, op. cit., s. 30. Patrz także punkt 1.3.

9 Zachariasz, op. cit., s. 30.

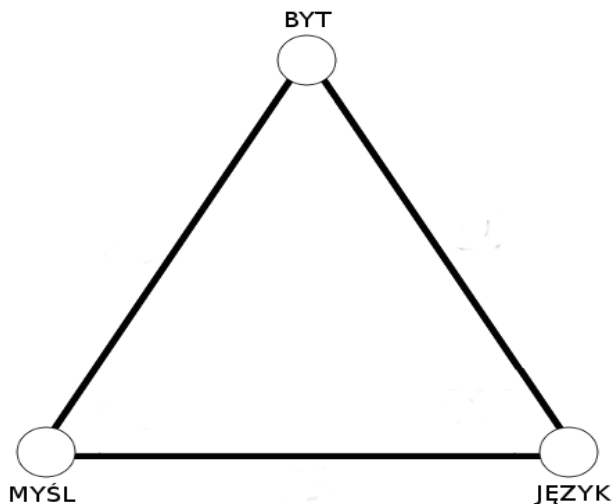
10 Zachariasz, op. cit., s. 31.

2. UWAGI METAFILOZOFICZNE – W KIERUNKU MIKROSYNTEZY

Chciałbym się jednak zastanowić, czy nie da się wykazać pewnych wspólnych elementów dla wszystkich (czy może raczej dla większości) stanowisk filozoficznych w dziejach.¹¹ Istotnym tropem w tym kierunku wydaje się być racjonalność, a mianowicie filozofia wydaje się być rozumowym wyjaśnieniem świata, sytuującym się w opozycji do np. mitu, religii (w budowie) czy pewnych form ekspresji (w wyrazie).¹² W praktyce racjonalność owa ujawnia się w tym, że wszelkie pojmowanie rzeczywistości (jej rozumienie lub wyjaśnienie) jest „jednoznaczne z ujmowaniem jej w struktury mowy (resp. języka)”¹³

Niezwykle użyteczne wydaje mi się w tym miejscu odwołanie się do metafory trójkąta: byt-myśl-język (Rys. 1), zaczerpniętej z nurtu realistyczno-egzystencjalnego filozofii neotomistycznej (interpretowanej tu metafizycznie).

Rys. 1.



Każde filozofowanie zatem jest z konieczności umiejscowione w pewien sposób na powierzchni tego trójkąta. To oznacza, że jeżeli jakiś człowiek filozofuje („myśli”), to własne myśli wyraża z konieczności za pomocą języka, o ile chce być

11 Konstruktywizm mojego ujęcia przejawia się w tym, że określenie tego czym jest filozofia, wykluczy automatycznie pewne stanowiska – uznawane często za „filozoficzne” z punktu widzenia chronologii filozofii – uznając je za niefilozoficzne, ale np. bliższe literaturze czy religii (przeżyciom mistycznym). Stanowiska te rozpatrywane z innego metafizycznego punktu widzenia mogłyby zostać uznane za filozoficzne. Patrz także punkt 1.3.

12 Zanim Al Ghazali wskazuje na Koran, jako źródło prawdy, to jednak wcześniej rozumowo zwalcza argumenty filozofów. Rzecz zatem należy, że to są dwie odrębne działalności. Nawet jeżeli jego filozofia (resp. antyfilozofia) była motywowana teologicznie, to struktura samych argumentów (np. krytyki założeń Awicenny) elementów „obcych” nie zawierała. Patrz przypis 6.

13 Zachariasz, op. cit., s. 33.

intersubiektywnie zrozumiały (,język'). Jednocześnie struktury sensu zarówno w warstwie myślowej (psychologicznej), jak i ,ubrane' w konkretne ,szaty językowe' pozostają w pewnej relacji do struktur świata (,byt').¹⁴

Racjonalność, rozumiana jako ujmowanie przedmiotu badanego w struktury języka naturalnego oznacza, że język naturalny jest podstawowym instrumentem filozofii. Filozof odrywa się niejako od języka potocznego (zdroworozsądkowego, przednaukowego), który jest fundamentem języka filozofii, tworząc własny system znaczeniowy, często o strukturze znaczeń odbiegającej od rozumienia potocznego (patrz przypis 15). Należy podkreślić, że język filozofii jest także różny od języka innych typów wiedzy teoretycznej (np. nauk szczegółowych czy teologii), występują w nim charakterystyczne pojęcia takie, jak np. ontologia, epistemologia czy estetyka. Pojęcia te pociągają za sobą pewnego rodzaju wglądy w badany przedmiot – i tak np. na dzieło matematyczne filozof może spoglądać jako na np. obiekt metafizyczny (może zastanawiać się w jaki sposób ono istnieje), obiekt poznawczy (chodzi o refleksję w jaki sposób ludzie poznają matematykę) czy obiekt estetyczny (obiekt matematyczny jako rezerwar piękna).

Język filozofii charakteryzuje się także analityczno-syntetycznością, co oznacza, że w obrębie określonego systemu semantycznego mamy do czynienia z konstruowaniem pojęć, co w konsekwencji skutkuje dużym uteoretyzowaniem języka filozofii. Język ten służy zaś do analizowania czegoś (mówienia o czymś), kresem zaś analizy jest jakaś konstatacja, czyli synteza (mniej lub bardziej ogólna).

Jak to już zostało powiedziane, język filozofii wywodzi się z języka potocznego (jest jego celową modyfikacją, choć dokonaną najczęściej przy pomocy naturalnych środków językowych¹⁵), który ma strukturę podmiotowo-orzecznikową, ugruntowaną z jednej strony w strukturze bytu (stwierdzanie, że coś jest ,takie-a-takie'), z drugiej zaś strony w strukturze samego myślenia, które jest intencjonalne (myślimy o czymś, a nie o wszystkim jednocześnie). Język filozofii ma także trzy istotne momenty semiotyczne tj. aspekt syntaktyczny, semantyczny oraz pragmatyczny (jest to potrójna funkcja języka dostrzeżona już przez Arystotelesa).¹⁶

A zatem przyjmuję, że filozofia jest pojęciowym ujęciem rzeczywistości (lub pewnego jej aspektu) rozumianej tutaj po prostu jako określony przedmiot poznania (resp. zbiór przedmiotów tego rodzaju). To ujęcie charakteryzuje się kategorialnością (subiektywnością i aspektowością; patrz punkt 1.1) oraz zgodnością z ogólnymi zasadami myślenia teoretycznego (np. reguły logiki – zasady wnioskowania, reguły metodologiczne – zasady uzasadniania). „Ponadto za każdym razem jest to ujęcie uwzględniające właściwe dla określonego systemu znacze-

14 Krąpiec, op. cit. W skrajnych przypadkach może dochodzić do redukcji trójkąta do linii prostej np. w filozofii G. Berkeley'a ontologia świata realnego jest zredukowana do przeżyć psychologicznych (resp. wyobrażeń czy idei), zaś dla J. Derridy istnieją tylko struktury język (mnogość dyskursów).

15 Patrz przypis 3.

16 Krąpiec, op. cit. Dla Arystotelesa najbardziej pierwotnym aktem poznawczym jest akt pojęciowania, co oznacza, iż poznanie jest operacją na pojęciach. Pokłósiem tejsze operacji są procesy poznawcze komunikowalne w języku naturalnym tj. podmiotowo-orzecznikowym. Apogeeum poznania stanowią sądy, uwyrażniające się w zdaniach, także posiadających strukturę podmiotowo-orzeczeniową.

niowego wymogi materialnej zasadności pojęciowego ujmowania rzeczywistości przedmiotowej¹⁷.

O ile scharakteryzowana w sposób powyższy racjonalność pozwala odróżnić filozofię od ‚aracjonalnych‘ sposobów poznania (np. objawień, widzeń czy poczuć) to można mieć wątpliwości, czy jest ona wystarczająca, żeby odróżnić ją od nauk szczegółowych. Jednak wskazane wyżej aspekty semantyczne i związane z nimi szczególnego rodzaju wglądy czy analizy tj. badanie przedmiotu badania w aspekcie ontologicznym, epistemologicznym, aksjologicznym, etycznym, estetycznym itd. powinny rozwiązać te wątpliwości. Fizyk nie może zbadać dzieła sztuki w aspekcie estetycznym, także aspekt ontologiczny nie musi być redukowany do materializmu (w tej materii wystarczy wskazać prace R. Ingardena nad koncepcją dzieła sztuki).

A zatem wypada ponownie zgodzić się z A. L. Zachariaszem, gdy twierdzi on, że odpowiednio rozumiana „rozumność” czy „racjonalność” jest tym co pozwala odróżnić filozofię od z jednej strony życia praktycznego, z drugiej zaś strony od nauk szczegółowych.¹⁸ W ogromnym skrócie filozofię scharakteryzować zatem można za pomocą krótkiego credo: „Filozofowanie to [...] branie rzeczy na rozum”.¹⁹ To ‚branie na rozum‘ charakteryzuje się pewnym sposobem mówienia o przedmiocie badania, sam zaś przedmiot badania mieści się gdzieś w ramach trójkąta Byt-Mysł-Rzecz. Filozofowanie jest zatem postępowaniem zgodnie z pewnymi regułami sensu: „Nie sposób natomiast uprawiać filozofii poprzez spotkania, akty sympatii czy nawet akty miłości”²⁰. W odniesieniu zaś do nauk szczegółowych, należy zauważyć, że słynna uwaga Ludwiga Wittgensteina, iż „filozofia jest albo ponad, albo poniżej nauki, ale nigdy obok”²¹, jest nie do końca trafna, gdyż rzeczywiście można rozumować tak, że filozofia jest poniżej nauk szczegółowych, co może oznaczać, że jest ona podłożem, z którego one następnie wyrastają (można rzecz nawet, że jest to prawda historyczna)²², albo ponad nimi, jako swego rodzaju synteza, ale prawdziwe wydaje się także stwierdzenie, że filozofię można traktować, jako pewien typ poznania teoretycznego istniejącego obok nauk szczegółowych (ponownie warto w tym miejscu przywołać zestawienie badania R. Ingardena nad dziełem sztuki z czysto fizycznym tj. materialistycznym ujęciem ‚dzieła sztuki‘).

17 Zachariasz, op. cit., s. 33.

18 Z tym pierwszym nie mamy problemu, o ile przyjmiemy, tak jak przyjmuję w tej pracy, że filozofia jest rodzajem poznania teoretycznego. Poznanie teoretyczne nie jest zatem z definicji działaniem praktycznym, choć z pewnością się z nim wiąże.

19 Zachariasz, op. cit., s. 85.

20 Zachariasz, 86.

21 J. Woleński, *Zagadnienia metateoretyczne*, w: J. Woleński, *Epistemologia*, Tom I, Aureus, Kraków 2000, s. 168-169.

22 Można tezę tę rozumieć niejako po Heglowsku, a mianowicie tak, że Intelkt (Verstand) pozostaje u podstaw poznania nauk szczegółowych: „Jego sztywne kategorie wyznaczają nie tylko reguły dyscyplin logiczno-matematycznych, ale również zasady poznania nauk przyrodniczych, a nawet humanistycznych”. Zachariasz, op. cit., s. 29. Takie podejście w dziejach filozofii, jej wyniesienie w hierarchii działań kulturowych było jednak zarazem zapowiedzią jej upadku. Zachariasz, op. cit. Dla Hegla filozofia to wyraz, a właściwie realizacja ducha absolutnego: filozofia to dziedzina w której ludzkość osiąga każdorazowo pułap możliwości poznawczych. Mowa tu jest zatem o samowiedzy człowieka, jako gatunku. Zachariasz, op. cit., s. 34.

3. SYSTEM FILOZOFICZNY ORAZ MYŚLENIE SYSTEMATYCZNE, JAKO WŁAŚCIWE WYRAZY FILOZOFOWANIA

Każda dziedzina kultury, czy to praktyczna czy teoretyczna realizuje się, w jakiś określony sposób. I tak, sztuka może realizować się w ramach np. działalności plastycznej, której efekty materializują się w postaci obrazów. Z kolei moralność realizuje się w zachowaniach jednych ludzi wobec innych ludzi. Zasadne wydaje się zatem postawienie pytania o charakterystyczne dla filozofii sposoby jej uprawiania i formy, w których znajdują wyraz jej rezultaty.²³

Racjonalizowanie rzeczywistości jest jednocześnie wytwarzaniem pewnego systemu semiotycznego (znaczeniowego), jak i wyrażaniem w jego ramach pewnej treści, czyli określonej prawdy filozoficznej (w sensie poglądu, przekonania) na temat wybranego przedmiotu badania (ontologicznego, epistemologicznego itd.).²⁴ Z punktu widzenia metafizologii drugorzędne znaczenia ma to, czy filozof przedstawi swoje pomysły w formie dialogu (Platon, G. Berkeley), monologu (Lukrecjusz), systematycznego wykładu (N. Hartmann), traktatu (Arystoteles), aforyzmów (B. Pascal), bajki (F. Nietzsche). Podobnie drugorzędne znaczenia ma jasność wypowiedzi danego filozofa (oczywiście istnieją pewne granice zrozumiałości, ale trzeba zaznaczyć, że nie są one zupełnie sztywne, choć z drugiej strony przekroczenie pewnej granicy np. wyrażanie swoich myśli za pomocą zdań sprzecznych z pewnością spycha daną myśl w otchłań nonsensu).²⁵ W tym miejscu rozważań istotne znaczenie ma dla mnie to, że filozofowanie (resp. racjonalizowanie rzeczywistości) jest tworzeniem pewnego systemu znaczeń (szerzej znaków) charakterystycznego dla tego a nie innego myśliciela.

Z istnienia zindywidualizowanych systemów znaczeniowych nie wynika jednak automatycznie istnienie ich korelatów treści w formie zamierzonych całości. Zawartość treściowa danego systemu semiotycznego ma dwa aspekty: koherencyjność tez (resp. sądów, prawd) oraz „szerokość” odniesienia przedmiotowego. Jeżeli dany system semiotyczny ma być też w założeniu pewnym „gmachem myśli”, a nie tylko „jarmarkiem” to „w pierwszym przypadku można mówić o systemowym, w drugim natomiast o niesystemowym czy nawet asystemowym sposobie wyrażania prawdy filozoficznej.²⁶ W takim ujęciu zbiór sądów niekoherentnych, niejednoznacznych czy sprzecznych należałoby uznać za jakiś system znaczeniowy (czy szerzej semiotyczny), ale niekoniecznie za systemowy sposób wyrażania prawdy filozoficznej. Podobnie w aspekcie odniesienia – systemowe wyrażanie prawdy – wymaga nie tylko (pewnego stopnia) koherencji tez, ale jest także dążeniem do „całościowego ujęcia rzeczywistości jako możliwego przedmiotu pozna-

23 Jak ujął to A. L. Zachariasz „forma wyrażania myśli jest wyrażaniem prawdy”. Zachariasz, op. cit., s. 83.

24 Zachariasz, op. cit., s. 86.

25 Jedną z zasadniczych trudności przy metafizycznym badaniu historycznych problemów filozoficznych jest konieczność wyodrębnienia ich z określonych uwarunkowań historycznych. Chodzi tutaj głównie o rozwikłanie określonego systemu semiotycznego, w ramach którego wypowiedzi jest dana prawda filozoficzna. Jak trafnie zauważył Nicolai Hartmann: „czym innym jest bowiem problem, a czym innym sposób, w jaki zostaje on sformułowany”. N. Hartmann: *Systematyczna...*, op. cit., s. 79-81.

26 Zachariasz, op. cit., s. 86.

nia teoretycznego [...] Niekoherencyjność tez można zinterpretować natomiast jako [...] świadomą rezygnację filozofa z prób tworzenia systemu”.²⁷ A zatem „Uwzględniając [...] obie możliwości, możemy mówić o systemowej bądź niesystemowej formie wyrażania prawdy w myśleniu filozoficznym”.²⁸ System jest to zatem pewna całość, która znajduje – po pierwsze – wyraz we wzajemnym związku formułowanych w ramach niego poszczególnych sądów (tez i ustaleń poznawczych), po drugie zaś znajduje ona wyraz w próbie możliwie całościowego ujęcia przedmiotu badania.²⁹

Wzorcowymi przykładami rozbudowanych systemów filozoficznych, próbujących ogarnąć całościowy charakter wiedzy są systemy G. W. Hegla i A. Comte’a. Jednak idea tworzenia systemów filozoficznych, jako formy wyrażania prawdy filozoficznej spotkała się także z krytyką m. in. S. Kierkegarda, F. Nietzschego i H. Bergsona. Dla dwóch pierwszych z wymienionych myślicieli system był formułą myślenia, która traci z oczu, a nawet eliminuje egzystencję bytu ludzkiego. Dzieje się tak, gdyż w ramach systemu abstrahujemy od zastanej rzeczywistości przedmiotowej. Systemowość preferuje to co ogólne i konieczne, neguje i niszczy zaś indywidualność. „O ile bowiem przyjmuje się, że byt ludzki spełnia się w swojej jednostkowości, a więc i indywidualnym odniesieniu do swojego własnego istnienia, to należałoby również zgodzić się z sądem, iż w systemie niemożliwe jest uchwycenie egzystencji”.³⁰ Jak ujął to Søren Kierkegaard „Choćbyśmy mieli dziesięć tysięcy systemów, koncepcji życia nie będziemy mieli”.³¹ Z kolei H. Bergson idzie jeszcze dalej stwierdzając, że nie tylko myślenie systemowe, ale nawet pojęciowe (czyli racjonalne) nie jest w stanie ująć, a tym samym wyrazić zmienności i różnorodności życia.³² Z jeszcze innej strony systemowość filozofii krytykuje F. Nietzsche, stwierdzając, że prawda ma charakter partykularny, co pociąga za sobą jednoczesne stwierdzenie, iż nie mamy możliwości formułowania prawd ogólnych. Wartość poznawczą według autora „Woli mocy” zachowują, co najwyżej pojedyncze tezy czy sądy systemu (tzw. prawdy częściowe), system zaś jako całość nie może wyrażać żadnej prawdy.³³ Choć w dwóch ostatnich przypadkach można mieć wątpliwości, co do racjonalności wyrażanych przekonań (patrz przypisy 33 i 34), to zarzut Kierkegarda (częściowo także Nietzschego) jest o tyle trafny, że życie, świat – ogólnie – byt – rzeczywiście przekracza ludzkie konstrukcje pojęciowe. Na kanwie tego spostrzeżenia należy odróżnić od siebie tworzenie systemu filozoficznego od myślenia systematycznego.

27 Zachariasz, op. cit., s. 86.

28 Zachariasz, op. cit., s. 86-87.

29 Zachariasz, op. cit., s. 87.

30 Zachariasz, op. cit., s. 89.

31 Zachariasz, op. cit., s. 89.

32 Zachariasz, op. cit., s. 90. Wobec poczynionych wcześniej rozstrzygnięć, tego rodzaju irracjonalne podejście nie jest uznawane przeze mnie – przynajmniej w tym przytaczanym aspekcie wypowiedzi Bergsona – za filozofię. Jest to raczej pewna ekspresja.

33 Zachariasz, s. 90. Przytoczona interpretacja filozofii Nietzschego wydaje się być dość racjonalna, jednak jest to interpretacja dokonana przez A. L. Zachariasza. W oryginale Nietzsche posługuje się językiem tego rodzaju: „Istnieje wiele oczu. Także Sfinks ma oczy, a zatem istnieje wiele prawd, a w konsekwencji nie istnieje żadna prawda” (Zachariasz, s. 90), czyli językiem prawdopodobnie celowo wieloznacznym (oko’ rzeźby, to nie jest to samo co oko człowieka; rzeźba niczego nie może zobaczyć, tym samym Sfinks nie ma oczu), a nawet sprzecznym, gdyż z faktu, że „istnieje wiele prawd” nie może wynikać „że nie istnieje żadna prawda”. Albo istnieje pięć jabłek, albo jabłka nie istnieją. Tym samym „surowa” twórczość Nietzschego, to raczej literatura, a nie filozofia.

Myślicielami, którzy pierwsi wprowadzili owe rozróżnienie do refleksji metafizycznej byli H. Rickert i N. Hartmann. Szczególnie ten ostatni próbował pogodzić „systemowość” myślenia z jego ograniczeniami (w aspektach odniesienia treści, jak i jej wewnętrznej koherencji). Dla Hartmanna myślenie filozoficzne (resp. racjonalizacja rzeczywistości przedmiotowej) jest z konieczności projektem niedokończonym tj. zamkniętym tylko tymczasowo (np. poprzez śmierć danego myśliciela).³⁴ Autor „Zum Problem der Realitätsgegebenheit” wyróżnia dwa podejścia do filozofowania: „konstrukcyjną linię myślenia systemowego oraz badawczą linię myślenia problemowego”.³⁵ Celem pierwszego podejścia jest stworzenie systemu, celem zaś podejścia drugiego jest myślenie systematyczne (problemowe). Choć owe rozróżnienie przejawia się w dziejach filozofii w dużej mierze asymptotyczne, to „niemniej jednak możliwe jest wskazanie i odróżnienie wśród koncepcji filozoficznych tych, w których przeważa dążenie do konstruowania systemu i tych, w których przeważa należy do systematycznej pracy nad problemami. Wśród myślicieli, u których przeważa myślenie systemowe, Hartmann wymienia między innymi mistrzów scholastyki, Plotyna, Proklosa, Tomasza z Akwinu, Dunska Szkota, Hobbesa, Spinozę, Fichtego, Schellinga i Hegla. Za filozofów systematycznych uznaje zaś Platona, Arystotelesa, Kartezjusza, Hume’a, Leibniza i Kanta”.³⁶

Pierwszy wyróżniony w tym punkcie styl filozoficzny zakłada pewną całościową wizję obrazu świata, o którym mówi, przyjętą niejako z góry. Celem jest tu przede wszystkim osiągnięcie maksymalnie możliwej koherencji tez. „Priorytetem jest dla nich zbudowanie jednolitej, spójnej konstrukcji, co ma daleko idące konsekwencje”³⁷, gdyż myśliciele tworzący system są skłonni dopasowywać badaną rzeczywistość przedmiotową do swoich tez. Jak ujął to N. Hartmann: „ten typ myślenia nie może [...] uniknąć pogwałcenia problemów; pozwala on na wymuszone rozwiązania. Jeśli zaś problemy nie dają się wtłoczyć w system, skłonny jest on je odrzucić”.³⁸ Budowa maksymalnie koherencyjnego systemu zakłada jednocześnie dużą ogólność, gdyż problemy szczegółowe muszą stanowić problem dla spójności (trzeba je uzgadniać, z całością), stąd wynika selekcja problemów i przyjmowanie wielu przybliżonych i uproszczonych rozwiązań. „Tym samym rzetelna refleksja nastawiona na wskazywanie i krytyczne rozstrzyganie problemów, przegrywa z próbą wtłoczenia całej rzeczywistości w ciasne ramy przyjętych z góry założeń. Najczęstszym błędem, jaki popełniają filozofowie systemowi, jest wyjaśnianie całej rzeczywistości przy pomocy zasad prawdziwych jedynie w obrębie dziedzin cząstkowych”.³⁹

Drugi ze wspomnianych stylów filozoficznych charakteryzuje się przede wszystkim nakierowaniem na problem, a nie tworzeniem zwartej konstrukcji za wszel-

34 Zachariasz, s. 34.

35 N. Hartmann, *Systematyczna autoprezentacja*, w: Idem, *Myśl filozoficzna i jej historia. Systematyczna autoprezentacja*, tłum. J. Garewicz, Comer, Toruń 1994, s. 75.

36 M. Ples, dz. cyt., N. Hartmann, dz. cyt.

37 M. Ples, dz. cyt.

38 N. Hartmann, *Myśl filozoficzna i jej historia*, w: Idem, *Myśl filozoficzna...*, dz. cyt., s. 15.

39 M. Ples, dz. cyt. „By osiągnąć spójny opis wszystkich płaszczyzn bytu, twórcy filozoficznych systemów poświęcają naturalną różnorodność i, na jej miejsce, wprowadzają sztuczną jedność, która nie może dać miarodajnego opisu świata”. Tamże.

ką cenę. Nie znaczy to wcale, że myśliciele z tego kręgu rezygnują z idei stworzenia spójnej koncepcji odzwierciedlającej rzeczywistość. Idea ta przyświeca bowiem także ich poszukiwaniom filozoficznym⁴⁰, ale głównym zadaniem jest tu nakierowanie na problem. Niczego z góry się nie przesądza, „nie zakłada żadnego obrazu świata, do którego wszystko ma zmierzać”⁴¹, możliwe są mniejsze lub większe rewizje treści. „Praca filozofów systematycznych jest skromna, daleka od spektakularnych wyników twórców wielkich systemowych konstrukcji. Polega na precyzyjnym zgłębianiu narzucających się problemów, niezależnie od możliwości ich rozwiązania. Polega na doprecyzowywaniu terminologii, wykluczaniu absurdów i uproszczeń. Dla filozofów problemowych prawdziwą wartością stanowi rozpoznanie i postawienie problemu oraz rzetelna praca nad nim, niezależnie od możliwości znalezienia ostatecznego rozwiązania”⁴².

4. SYSTEMY FILOZOFICZNE ZAMKNIĘTE I OTWARTE

Systemy filozoficzne okazały się budowlami uwarunkowanymi przez czas. Innymi słowy czas uwypuklił ich zamkniętość problemową. Żywe natomiast jest podejście problemowe (systematyczne), które urzeczywistnia się w formie systemu otwartego.

Celem zarówno H. Rickerta, jak i N. Hartmanna było pogodzenie systemowego sposobu uprawiania filozofii z rozwojem nauki. Chodzi o zachowanie systemu, jako celu dla danego myśliciela, stąd nazwa „myślenie systematyczne”⁴³. Efektem takiego myślenia jest system niedokończony, czy też używając terminologii A. L. Zachariasza „relatywny” tj. zrelatywizowany do swojego określonego stadium rozwoju. System otwarty w założeniu nie jest związany z jednym nazwiskiem (tylko dane stadium jego rozwoju może być związane z jednym nazwiskiem), ale również z innymi autorami, którzy rozwijali sformułowane w jej ramach idee w kolejnych pokoleniach.⁴⁴

Filozofia może być zatem uprawiana na trzy sposoby: (I) asystemowo, (II) w formie systemu zamkniętego, (III) w formie systemu otwartego. Wypada przy tym przypomnieć, iż forma filozofowania nie jest w prezentowanym ujęciu tym samym co forma literacka. Systemowe uprawianie filozofii, czy to w formie systemu

40 N. Hartmann, *Systematyczna...*, op. cit., s. 75.

41 M. Ples, dz. cyt.

42 Tamże (M. Ples). Często filozofia systematyczna demaskuje błędy wynikające z uogólnień, jakich dopuszczają się myśliciele uprawiający refleksję typu systemowego. Podjęcie problemu „oznacza tu przede wszystkim rozwijanie aparatury pojęciowej, która pozwoli go uchwycić”. J. Garewicz, *Systematyczny anty-system Nicolai Hartmanna*, w: N. Hartmann: *Myśl filozoficzna...*, dz. cyt., s. 7.

43 Dla H. Rickerta celem filozofii powinno być dążenie do możliwie pełnego, całościowego opisu rzeczywistości, jako możliwego przedmiotu poznania teoretycznego. Jednocześnie autor „Über die Welt der Erfahrung” wskazuje na ograniczenia poznawcze bytu ludzkiego (patrz przypis 45).

44 A. L. Zachariasz, op. cit., s. 92-95. Każdy człowiek jako podmiot poznania filozoficznego jest w swoich możliwościach badawczych, a tym samym i w swoich ustaleniach, ograniczony miejscem, jakie zostało mu wyznaczone w świecie i z tej wyznaczonej pozycji świat jawi mu się jako przedmiot poznania teoretycznego – filozof doświadcza i ujmuje w pojęciach tylko pewny wycinek świata, zawsze zajmuje także taką a nie inną pozycję w dziejach. A. L. Zachariasz, op. cit., s. 92.

zamkniętego czy otwartego, nie wyklucza bowiem różnych literackich form wyrażania myśli ani także ich jasnego bądź ciemnego formułowania.⁴⁵

Problemem, który domaga się dalszej analizy jest kwestia założeń danego systemu filozoficznego. Każda bowiem koncepcja filozoficzna (w tym także otwarta) posiada u swoich podstaw określone tezy, które są jej założeniami wyjściowymi. Z tez tych wynikają określone konsekwencje w sensie ustaleń dotyczących rzeczywistości jako przedmiotu poznania teoretycznego, ale również możliwości dalszej problematyzacji. Określone założenia umożliwiają problematyzację rzeczywistości, ale z drugiej strony, jeżeli chcemy uniknąć sprzeczności, musimy zauważyć, że wykluczają one jednocześnie inne problematyzacje i rozwiązania teoretyczne.⁴⁶

LITERATURA

1. Ajdukiewicz, K. *Zagadnienia i kierunki filozofii. Teoria poznania. Metafizyka*, Czytelnik, Kraków 1949.
2. Griffel, F. *Al-Ghazali*, *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, w: <<http://plato.stanford.edu/archives/sum2016/entries/al-ghazali/>>.
3. Hartmann, N. *Systematyczna autoprezentacja*, w: *Mysł filozoficzna i jej historia. Systematyczna autoprezentacja*, tłum. J. Garewicz, Comer, Toruń 1994.
4. Joll, N. *Contemporary Metaphilosophy*, *The Internet Encyclopedia of Philosophy*, w: <<http://www.iep.utm.edu/con-meta/>>;
5. Ples, M. *Czy uprawianie historii filozofii ma sens? Problem znaczenia historii filozofii w perspektywie refleksji Nicolai'a Hartmanna*, w: „Anthropos? Czasopismo naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach”, 2006, 6-7. <http://www.anthropos.us.edu.pl/anthropos4/texty/ples_1.htm>.
6. Rescher, N. *Philosophical Dialectics. An Essay on Metaphilosophy*, State University of New York Press, Albany 2006.
7. Woleński, J. *Zagadnienia metateoretyczne*, w: J. Woleński, *Epistemologia*, Tom I, Aureus, Kraków 2000, s. 168-169.
8. Zachariasz, A. L. *Filozofia jej istota i funkcje*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów 1999.

45 A. L. Zachariasz, op. cit., s. 98.

46 A. L. Zachariasz, op. cit., s. 102.



Krzysztof Jerzy Gruszczyński

Warsaw, Poland

Odpowiedzialność odszkodowawcza NRF w XXI wieku – Próba opisu / The compensation responsibility of the Federal Republic of Germany in the 21st century - An attempt to describe

Abstract

Poland's Law and Justice Party (PiS) is considering whether to seek further reparations from German Federal Republic for the massive losses inflicted during WWII. PiS head Kaczynski described the move as a "historical counteroffensive."

World War II (WW II), which began with the German invasion of Poland in 1939, killed nearly 6 million Polish citizens and inflicted huge material losses, including the destruction of cultural treasures, industry and entire cities. Those crimes carry not only a moral price, but a material one as well: In 2004, Warsaw's then-mayor, Lech Kaczynski, calculated that the Deutsche Bundesrepublik was liable for reparation payments of some \$45 billion dollars (38 billion dollars) for the destruction of Warsaw alone. If one were to extrapolate the amount to include the whole of Poland, one would certainly arrive at a figure 10 to 20 times higher. That would be a sum that could only be paid out over decades and across generations. When one considers that German Federal Republic's (GFR) final reparation payments to France and Belgium for the First World War were not made until 2010, one gets an idea of the dimensions of such a demand. Shortly after the PiS regained power in 2015 its leader, Jarosław Kaczyński, announced that Poland and the GFR had outstanding accounts to settle from the WW II. He went on to say that the issue of war reparations between the neighboring countries had never been resolved. Frank-Walter Steinmeier, GFR's foreign minister at the time, answered Kaczynski's claims with a letter stating that Poland had no legal basis for demanding such damages. He reminded Kaczynski of Poland's relinquishment of reparations in 1953. Poland's government did indeed waive its right to war reparations from its western neighbor at the time – yet that neighbor was the German Democratic Republic (GDR).

A few other interesting points. The GFR has paid billions of dollars over the years in compensation for III Reich crimes, primarily to Polish survivors, and acknowledges the country's responsibility for keeping alive the memory of III Reich atrocities. After WW II, both GFR and GDR were obliged to pay war reparations to the Allied governments, according to the Potsdam Conference. Other Axis

nations were obliged to pay war reparations according to the Paris Peace Treaties, 1947 an early plan for a post-war GFR was the Morgenthau plan with terms that would have essentially transformed the GFR to an agrarian society... This position was completely changed by the London Agreement on German External Debts, so called the London Debt Agreement.

As a consequence of aggression by the III Reich much of Poland was subjected to enormous destruction of its industry (62% of which was destroyed), its infrastructure (84%) and loss of civilian life (16.7% of its citizens during the war- 10% of them Jews). It is estimated that damages incurred by Poland during WWII total \$640 billion in 2004 exchange values. As of 2012, the GFR had paid a total of \$89 billion in compensation to victims of the war, in Poland and beyond, and GFR officials continue to meet regularly to revise and expand the guidelines for compensation. All in all, after WW II 17 % of Polish citizens perished, 62 % of industry & 84 % of infrastructure was destroyed. The capital Warsaw was raised to the ground as a result of Warsaw Uprising of 1944. Poland could not benefit from US Marshall Plan as other countries (incl. the GFR) as the Soviets decided for Poland to renounce it. The GFR paying WWI reparations to France in 2010 (92 years after WWI).

Polish estimates of the damage the country suffered are in the hundreds of billions of dollars, with a government figure from 1945-47 putting material losses at \$850 billion, not including human losses. In 2004, Kaczynski's late twin brother Lech, as mayor of Warsaw, put the damages to the capital city alone at \$45.3 billion. Poland is the biggest net beneficiary of the bloc's 140 billion-euro (\$164 billion) annual budget, having been granted more than 250 billion dollars since entry. The monstrosity of III Reich crimes, not only against Polish Jews but also others, including the 150,000 civilians butchered during the Warsaw Uprising in 1944, will forever remain a disgrace and an unforgettable injustice. It is all the more so given that hardly any of those Germans responsible for the deeds were ever brought to account. In 2004 a special commission estimated that damages incurred by the Polish capital alone during WW II amounted to more than \$45 billion (38 billion dollars). The commission was convened by Lech Kaczynski, then Warsaw's mayor. The topic has routinely strained German-Polish relations since the national-conservative party PiS returned to power in 2016.

On 23 August 1953, the Communist People's Republic of Poland under pressure from the Soviet Union announced it would unilaterally waive its right to war reparations from the German Democratic Republic on 1 January 1954, with the exception of reparations for III Reich oppression and atrocities. The GDR in turn had to accept the Oder-Neisse border, which gave around 1/4 of GDR's historic territory to Poland and the USSR. Poland's former communist government, agreed in 1953 to not to make any further claims on GDR. Poland's former Communist government waived its right to German post-war compensation back in 1953, as part of its commitment to "contribute to solving the GDR question in the spirit of democracy and peace." However, many argue that the agreement was unlawful since the government at the time was under pressure from the Soviet Union, and following the reunification of the GFR in the 1990s the matter has faced new scrutiny. As to the GFR the federal government has claimed that its duty to compensate Poland was denounced in the 1950s but insists that it continues to stand by its moral and financial duties to the victims of the war.

The GFR hadn't paid reparations to non-Jewish recipients for the damage inflicted in Poland. The agreement signed by Mr. Gierek and Mr. Schmidt in 1975 in Warsaw, stipulated that 1.3 billion DM will be paid to Poles who, during Nazi occupation, had paid into GFR's social security system without receiving pension. After German reunification, Poland demanded reparations again, as a reaction to claims made by German refugee organizations demanding compensation for property and land repossessed by the new Polish state that they were forcibly deported from as a stipulation of the Potsdam Agreement and the mentioned Oder-Neisse border. In 1992, the Foundation for Polish-German Reconciliation was founded by the Polish and GFR governments, and as a result GFR paid Polish sufferers ca. 4.7 billion PLN. There is still an ongoing debate among international law experts if Poland still has the right to demand war reparations, with some arguing that the 1954 declaration wasn't legal. According to a statement made by the German government in 2017, the reparations issue was resolved in 1953 as Poland declined receiving any payments from the GFR.

However, it's worth remembering that in 2004, the Polish government reaffirmed that decision when, in return, Chancellor Gerhard Schröder promised that the GFR's government would not support demands for damages lodged by expellees against the Polish government. The decision came about due

to the fact that the GFR had relinquished former eastern territories to Poland as compensation for III Reich war crimes.

Poland's ruling officials are stepping up calls to demand compensation from the GFR for damages caused in WW II, potentially deepening a divide between the European Union's largest eastern member and the bloc's biggest economy. Between the collapse of communism in 1989 and 2004 when Poland joined the EU, subsequent governments declared the issue of war reparations from the GFR closed, based on a declaration of the 1953 communist administration in Warsaw and treaties from 1970 and 1990 with the GFR.

Presently the Polish parliament's research office is preparing an analysis of whether Poland can legally make the claim and will have it ready by Aug. 11, 2017 according to Deputy Arkadiusz Mularczyk, a lawmaker with the ruling Law and Justice party who requested the report. One of the reasons that the government is reopening the question may be to demonstrate it isn't intimidated by the EU's criticism for democratic backsliding. The bloc has opened an unprecedented probe into Poland over the rule-of-law that's centered on a government push to strip the judiciary of its independence by giving politicians greater control over the courts. In response to the Poland's new demand Ulrike Demmer, deputy spokeswoman for the GFR government, said that, while the GFR assumed political, moral and financial responsibility for the WW, the question of restitution was closed. The deputy spokeswoman added, that the GFR has made significant reparations for general war damage, including to Poland, and is still paying significant compensation for III Reich wrongdoing. Further it is stated that the federal government has paid billions over the years in compensation, namely to Polish survivors, for war crimes committed during WW II. The country has also acknowledged its responsibility for keeping alive the memory of atrocities committed by the III Reich.

As far as German lawyers and scholars are concerned, the issue was resolved years ago and are not afraid of any possible lawsuit in the International Court of Justice. In 2004, Jochen Frowein, an expert on international law and the former director of the Max Planck Institute in Heidelberg, along with a Polish historian, came to the conclusion that no such demand by Poland had any chance of being upheld in a court of law – and that remains the case today. In his opinion the question has been “legally resolved and definitively settled.” He also points to the Treaty on the Final Settlement with Respect to the GFR, known also as the Two plus Four Agreement. The agreement, signed in 1990, paved the way for German reunification and also made clear that the GFR would not be responsible to pay any further reparations stemming from WW II. Frowein refutes Polish Defense Minister Senior Antoni Macierewicz's claim that Poland's 1953 waiver is invalid because communist Poland was not a sovereign state. “Poland's 1953 renunciation of reparations claims against the GFR remains valid even today. The fact that the constitutional situation in Poland has changed and that it is no longer a communist state does nothing to change the validity of that declaration. Many other treaties that Poland signed at the time have also remained in effect.

Keywords: War reparation, Germany, WWII, Poland damages, Law and Justice Party.

„Nie jest prawdą, że państwo polskie zrzekło się reparacji należnych nam ze strony Niemiec. To sowiecka kolonia, zwana PRL, zrzekła się tej części reparacji, które związane były z obszarem państwa też marionetkowego, ZSRR NRD. W tym zakresie miało miejsce zrzeczenie, zresztą niekiedy formalno-prawnie nieprzeprowadzone, tylko mające charakter pewnego aktu publicystyczno-politycznego”

Minister Obrony Narodowej RP Antoni Macierewicz 8 lutego 2017 r.

Reparacje wojenne rekompensaty finansowe za straty i szkody spowodowane przez działania wojenne, wypłacane zaatakowanej stronie konfliktu w przypadku jej zwycięstwa bądź korzystnego dla niej rozjemstwa, wynikające z łamania przez napaśników postanowień Konwencji haskiej z 1907 r. bądź

innych aktów prawa międzynarodowego.¹ Konwencja haska z 1907 r. zakładała przyznawanie odszkodowań za straty poniesione trakcie działań wojennych. Do I wojny światowej odszkodowania były nakładane wedle uznania wygranych, dopiero traktat wersalski ustanowił obowiązek wypłacania rekompensat (przez Niemcy por. też Plan Dawesa z 29 sierpnia 1929 r.). W traktacie wersalskim winą za wybuch konfliktu zbrojnego obciążono Niemcy. Kraje Ententy, poza drastycznymi ograniczeniami zbrojeń, nałożyły na Berlin także obowiązek spłaty wielkich reparacji wojennych ustalając ich wysokość na 132 mld marek. Kryzys gospodarczy sprawił, że ich spłata była praktycznie niemożliwa. Choć żądania zostały mocno ograniczone to ich spłacanie zakończyło się ostatecznie w 2010 r., gdy Deutsche Bundesrepublik Republika Federalna Niemiec (dalej określane, jako RFN) zapłaciła 70 mln euro Wielkiej Brytanii i Francji. Po II wojnie światowej uregulowały je konferencje z Poczdamu² i Jałty³ oraz Pokój Paryski (1947), gdzie główną zasadą reparacyjną, jaką przyjęły wielkie mocarstwa w Jałcie i w Poczdamie, było wyegzekwowanie reparacji odpowiednio do możliwości płatniczych państwa niemieckiego. Zgodnie z prawem międzynarodowym pojecie reparacji wojennych obejmuje wszystkie roszczenia związane ze szkodami wyrządzonymi w związku z działaniami wojennymi Obecnie obowiązujące prawo międzynarodowe dotyczące zbrodni wojennych i zbrodni przeciwko ludzkości, opiera się na zasadach zawartych w Nocie Rządu Polskiego do Sekretarza Generalnego Narodów Zjednoczonych z dnia 27 września 1969 r.⁴ zawartych w Nocie Sekretarza Generalnego ONZ z dnia 24.11.1969 r. (E/CN.4/1010), zawierającej raport w sprawie kryteriów ustalania indywidualnych odszkodowań wojennych dla ofiar zbrodni wojennych i zbrodni przeciwko ludzkości.⁵

Reparacje dzielą się na dwa rodzaje:

- międzynarodowe – wynikające z poniesienia strat finansowych przez państwa napadnięte,
- indywidualne – wynikające ze straty zdrowia (bądź życia dla członków rodziny poszkodowanego), prześladowań lub przymusowej pracy.⁶

1 Jeżeli prawo międzynarodowe musi wyjątkowo zaakceptować pewne sytuacje, które są wątpliwe ze względów moralnych, to jest to wynikiem sytuacji faktycznej, której nie można zmienić. W związku z tym w powszechnym prawie międzynarodowym nie przyjęta się zasad a legalizmu w odniesieniu do problemu uznania rządu [w]: R. Bierzanek, J. Symonides, *Prawo międzynarodowe publiczne*, Warszawa 1992, s. 136-137.

2 Rozdział III B oraz rozdział IV Umowy poczdamskiej. Regulacja ta wychodziła z zasady podziału majątku niemieckiego na strefy: wschodnią i zachodnią. Uzgodniono, że roszczenia reparacyjne ZSRR (który zobowiązał się ze swojej części wypłacić Polsce przypadającą na nią część), USA, Wielkiej Brytanii i innych państw, które mają roszczenia o reparacje wojenne, powinny być zaspokojone z majątku znajdującego się w strefach okupowanych i z niemieckich majątków zagranicznych.

3 Na konferencji jałtańskiej uznano konieczność zobowiązania Niemców w możliwie największym zakresie do świadczeń w podobnej formie za spowodowane szkody. W rozdziale V protokołu z konferencji znajdujemy szczegóły dotyczące reparacji. Były to uzgodnienia szefów trzech mocarstw usystematyzowane w punkty. Pkt 1 określa obowiązek odszkodowania za szkody poniesione przez Narody Zjednoczone w wyniku działania III Rzeszy przez świadczenia rzeczowe.

4 Będącą odpowiedzią na Notę Sekretarza Generalnego ONZ z dnia 17.05.1969 r., SG/214/5, skierowaną do państw członków ONZ w sprawie kryteriów ustalania indywidualnych odszkodowań wojennych.

5 Zob. notę Rządu Polskiego z dnia 27.09.1969 r.

6 Por. Też K. Ruchniewicz, *Polskie zabiegi o odszkodowania niemieckie w latach 1944/45–1975*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2008, s. 8 i n., por. także W.M. Góralski, *Podstawy prawne, przedmiot i program przewłaszczenia własności niemieckiej na*

Wszelkie wypłaty dokonywane przez rządy RFN po zrzeczeniu się przez Polskę reparacji (odszkodowania dla ofiar eksperymentów pseudolekarskich, odszkodowania dla robotników przymusowych) miały charakter świadczeń dobrowolnych (*ex gratia*). Po zakończeniu II wojny światowej, w wyniku ustaleń konferencji poczdamskiej.⁷ Polska przejęła obszary będące dotychczas częścią składową Rzeszy Niemieckiej oraz przeprowadziła, zgodnie z postanowieniami międzynarodowymi, akcję wysiedlenia ludności niemieckiej. Rząd polski decyzje podjęte w Poczdamie traktował, jako ostateczne, natomiast władze RFN uważały, że do podpisania traktatu pokojowego nadal istnieje Rzesza Niemiecka w granicach z 1937 r. Stąd też nie uznawały drugiego państwa NRD (dalej określana, jako NRD) ani przeprowadzonych zmian terytorialnych i granicznych. Do tego dochodziły wzajemne oskarżenia. Strona polska obciążała RFN odpowiedzialnością za napaść zbrojną w 1939 r. i straty poniesione w latach okupacji. Natomiast RFN zarzucała Polsce zbrodnie na ludności niemieckiej w czasie i po zakończeniu wojny oraz podkreślała, że na obszarze PRL nadal znajduje się duża liczba Niemców i w związku z tym domagała się nadania im praw narodowych.⁸ Ogólna kwota reparacji dla państw koalicji antyhitlerowskiej miała wynieść 20 mld dol., w tym 10 mld dla ZSRR i Polski oraz 10 mld dla 18 innych państw (Albania, Australia, Belgia, Czechosłowacja, Dania, Egipt, Francja, Grecja, Indie, Jugosławia, Kanada, Luksemburg, Niderlandy, Norwegia, Nowa Zelandia, Unia Południowoafrykańska, USA i Wielka Brytania), które ustaliły zasady podziału w czasie konferencji paryskiej (listopad grudzień 1945 r.). Niektóre z państw Francja, Grecja⁹ otrzymały częściowe odszkodowania, obejmujące roszczenia osób fizycznych z różnych tytułów, natomiast Polska, Węgry i Czechosłowacja otrzymały tylko odszkodowania dla ofiar zbrodniczych eksperymentów medycznych (obywatele polscy około 33 miliony DM).¹⁰ Warto wspomnieć, że na 162 miliardów dolarów wyceniła Grecja swoje roszczenia za II wojnę wobec RFN.¹¹ Wartość polskich

Ziemiach Zachodnich i Północnych na podstawie i w ramach Umowy Poczdamskiej, w: idem (red.), *Problem...*, op. cit., s. 189–239; szerzej por.: J. Sułek, *Niemiecka pomoc humanitarna i finansowa w latach 1991–2004 dla poszkodowanych przez III Rzeszę w Polsce. Problemy polityczne i prawne*,

- 7 Conclusions of Protocol of the Berlin Conference of the Three Heads of Government of the USSR, US, and UK, Protocol of Proceedings [1 August 1945] Zob. też H Wassgren, *The UN Compensation Commission Lessons of Legitimacy State Responsibility and War Reparations* (1998) 11 LJIL 473–92. PM Burnett *Reparations at the Paris Conference from the Standpoint of the American Delegation* (Octagon New York 1965). P d'Argent, *Les réparations de guerre en droit international public: la responsabilité internationale des états à L'épreuve de la guerre*, Bruylant Brussels 2002.
- 8 Czubiński A. (1998), *Polska i Polacy po II wojnie światowej (1945–1989)*, Poznań. Por. też Kopp, K., Nizyńska, J. (Eds.) *Germany, Poland and Postmemorial Relations*, Springer 2012; Witold M. Góralski (red), *Polish-German Relations and the Effects of the Second World War*, PISM Warszawa 2008; *Sprawy Międzynarodowe*, 2005, nr 1 Problem reparacji, odszkodowań i oświadczeń w stosunkach polsko-niemieckich 1944–2004. Tom I – Witold M. Góralski (red. naukowa): *Studia*, str. 427; tom II – Sławomir Dębski, Witold M. Góralski: *Dokumenty*, str. 621. Polski Instytut Spraw Międzynarodowych. Warszawa 2004
- 9 Jednakże rząd RFN odmówił w marcu 2015 r. po raz kolejny podjęcia rozmów z Grecją w sprawie reparacji wojennych, zaznaczając, że uważa kwestię odszkodowań za straty wojenne za ostatecznie załatwioną, ponieważ zgodnie z podpisaną w 1960 r. dwustronną umową, władze RFN wypłaciły Grecji tytułem zadośćuczynienia 115 mln marek niemieckich. Rozdzielenie tych pieniędzy pomiędzy poszkodowanych leżało się w gestii greckiego rządu
- 10 Artykuł Null Komma Nullw *Reparationen* [w]: *Der Spiegel* nr 9 z 21 lutego 1972
- 11 W połowie 2012 r. greckie ministerstwo finansów utworzyło komisję składającą się z historyków, ekonomistów i prawników, której zadaniem była analiza 761 tomów archiwalnych dokumentów zawierających traktaty międzynarodowe, teksty ustaw i orzeczeń sądów z okresu okupacji niemieckiej w latach 1941–1944. Zadaniem komisji było opracowanie tajnego raportu zawierającego bilans strat poniesionych w tym okresie przez Grecję. Eksperti mieli także przygotować podstawy prawne do procesu sądowego o wypłatę odszkodowań wojen-

strat to około 1 bilion dolarów. Litwini straty z powodu okupacji ZSRR oszacowali na 20 miliardów dolarów. Łotysze straty oszacowali 10 milionów osobołat (dochód narodowy, jaki może wypracować milion ludzi przez 10 lat).¹² Państwa te powołały Międzysojusznicy Agencję Reparatywną, a same reparacje podzieliły na dwie grupy: A i B. W grupie B znalazł się sprzęt przemysłowy i statki handlowe, w grupie A pozostałe towary. W czasie konferencji paryskiej ustalono także procentowy podział towarów z obydwu grup pomiędzy 18 państw. Największymi beneficjentami zostały Stany Zjednoczone (28 proc. dóbr z grupy A i 11, 8 proc. z grupy B) oraz Wielka Brytania (28 proc. dóbr z grupy A i 27, 8 proc. z grupy B).

Realizacja porozumienia zawartego w Paryżu napotykała w praktyce szereg trudności natury tak politycznej, jak i czysto technicznej, a ostatecznie w 1949 r. całkowicie zaprzestano pobierania reparacji. Powodem była zaostrzająca się sytuacja na linii Wschód zachód oraz wzrost znaczenia RFN. Oficjalnie wartość reparacji pobranych oszacowano na 517 mln dol., Choć zapewne była ona nieco wyższa, jednakże daleko jej do zakładanej początkowo kwoty 10 mld dol. Ustalenie dokładnej sumy reparacji pobranych przez ZSRR wydaje się niemożliwe (z porozumienia zawartego z Polską wynika, że wyniosły 3, 082 mld dol., ale z porozumienia z NRD – 4, 292 mld dol., według cen z 1938 r.). W kolejnych latach już po zakończeniu oficjalnego pobierania reparacji RFN wypłacała świadczenia odszkodowawcze dla ofiar prześladowań hitlerowskich. Otrzymały je m.in. (w milionach marek niemieckich): Izrael – 3450, Francja – 400, Austria – 250, Holandia – 125, Grecja – 115, Belgia – 80, Norwegia – 60, Włochy – 40, Luksemburg – 18, Dania – 16, Szwajcaria – 10. Polska uzyskała w 1972 r. odszkodowania dla ofiar eksperymentów pseudomedycznych (100 mln marek) oraz kilkanaście lat temu odszkodowania dla robotników przymusowych.¹³

SZACUNKOWA WYSOKOŚĆ REPARACJI WOJENNYCH

Za polskie straty wojenne uznaje się ruchome dobra kultury utracone w wyniku II wojny światowej z terenów Polski po 1945 r. pochodzące zarówno ze zbiorów publicznych, prywatnych, jak i kościelnych. Szacunek strat polskich prowadzony był już w czasie wojny przez Biuro Prac Kongresowych Rządu na Wychodźstwie, a następnie przez agendy krajowe: powołany przy Polskim Komitecie Wyzwolenia Narodowego latem 1944 r. Resort Odszkodowań Wojennych, a następnie Biuro Odszkodowań Wojennych przy Prezydium Rady Ministrów² na mocy porozumień z ZSRR, Polska otrzymywała pewne spłaty o charakterze repara-

nych przez obecny rząd RFN Por. też Jens Christian Wagner, *Zwangsarbeit im Nationalsozialismus – EinÜberblick*, [w:] ZWANGSARBEIT: DIE DEUTSCHEN, DIE ZWANGSARBEIT UND DER KRIEG 180, 180–93 (Volkhard Knigge et al. eds., 2010); HANS WOLLER, GESCHICHTE ITALIENS IM 20. JAHRHUNDERT 163 (2010); Theodor Schieder, *Italien vom ersten zum zweiten Weltkrieg*, [w:] GESCHICHTE ITALIENS 447, 484 (Michael Seidlmayer ed., 2d ed. 1989); Gerhard Schreiber, *Das Ende des nordafrikanischen Feldzugs und der Krieg in Italien 1943–1945*, [w:] 8 DAS DEUTSCHE REICH UND DER ZWEITE WELTKRIEG 1100, 1116–18 (Karl-Heinz Frieser ed., 2007)

12 <http://niepoprawni.pl/blog/6737/roszczenia-wojenne-nadal-wzbudzaja-emoje>

13 Zob. KLiesem, *DieReparationsverpflichtungenderBundesrepublikDeutschlandnachdemZweitenWeltkriegunterbesondererBerücksichtigung der Zwangsarbeiterentschädigung* (Lang Frankfurt am Main 2005); C Ferstman M Gótz and A Stephens (eds) *Reparations for Victims of Genocide War Crimes and Crimes against Humanity: Systems in Place and Systems in the Making*, Nijhoff Leiden 2009

cyjnym, w tym część pod postacią wyposażenia fabryk. Umowa została podpisana 16 sierpnia 1945 r.¹⁴ Straty poniesione przez obywateli polskich oszacowano na ok. 70 mld marek (bez strat związanych z zaborem mienia i innymi stratami materialnymi) a Polska straciła w przybliżeniu 38 proc. majątku narodowego.¹⁵ Z okupowanej Polski Niemcy wywieźli lub wykorzystali na miejscu na potrzeby wojennej gospodarki ponad 200 mln ton węgla kamiennego, milion ton soli potasowej, 500 tys. ton rudy żelaza, 100 tys. ton fosforytów. Łączne straty gospodarcze wyniosły 259 mld przedwojennych złotych, czyli 49 mld przedwojennych dolarów. Biorąc pod uwagę fakt, że ówczesny złoty i dolar oparte były na parytecie złota, po przeliczeniu na dzisiejszy kurs Niemcy byłyby nam winne za zniszczenia w gospodarce około 590 mld dolarów, czyli dwa razy więcej niż obecnie wynoszą roczne przychody największych niemieckich koncernów: Volkswagena, Veby, Emteca, Siemens, H&M i Bayera. Według zestawienia szkód wojennych 13 315 000 Polaków (szkód spisanych w 'Kwestionariuszach dotyczących rejestracji szkód wojennych', z lat 1945 – 1950), częściowa tylko suma cywilno-prawnych odszkodowań wojennych należnych tym 13 315 000 Polaków od Niemców i Niemiec, wynosi 537, 1 miliarda marek niemieckich (według wartości marki niemieckiej z 1972 r.). Za realne uznawano otrzymanie od RFN od 7 do 14 mld DM.¹⁶ W 1990 r. prof. Alfons Kafkowski, wyliczył, że z tego tytułu poszkodowanym i ich spadkobiercom (straty wojenne poniosło ponad 13 mln osób) należałoby się 285 mld dolarów odszkodowań.

Organem, który miał się zajmować ustaleniem i oszacowaniem szkód wojennych, działaniami zmierzającymi do uzyskania odszkodowań od Niemiec oraz rewindykacją polskiego mienia był powołany dekretem PKWN z dnia 27 września 1944 r. Resort Odszkodowań Wojennych, przekształcony 6 stycznia 1945 r. w Biuro Odszkodowań Wojennych (BOW).¹⁷ Zgodnie ze Statutem Biura Odszkodowań Wojennych instytucja ta miała między innymi, w porozumieniu z zainteresowanymi ministerstwami opracować formy pomocy dla ciężko poszkodowanych obywateli. Do zadań Wydziału Planowania i Odszkodowań BOW miało należeć między innymi kierowanie akcją odszkodowań indywidualnych i weryfikacja indywidualnych wniosków odszkodowawczych. W praktyce działalność tej instytucji ograniczyła się do działań związanych z szacowaniem strat i przyjmo-

14 Umowa między Tymczasowym Rządem Jedności Narodów Rzeczypospolitej Polskiej i rządem Związku Socjalistycznych Republik Radzieckich w sprawie wynagrodzenia szkód w wyrządzonych przez okupację niemiecką", w: *Problem...* t. II, s. 41 i n.

15 Dla porównania Francja straciła 1,5 proc. majątku, a Wielka Brytania – 0,8 proc. Pod koniec lat 40. PKB Polski wyniósł 8 mld zł (w cenach przedwojennych), podczas gdy w 1939 r. sięgał 18 mld zł. Por. też sprawozdanie w przedmiocie strat i szkód wojennych Polski w latach 1939–1945 opracowane przez Biuro Odszkodowań Wojennych przy Prezydium Rady Ministrów opublikowane w 1947 r. przez Biuro Odszkodowań Wojennych przy Prezydium Rady Ministrów. Zawiera dokładne i usystematyzowane wg kategorii wskazania w postaci tabelarycznej; oraz Memorandum rządu polskiego złożone na konferencji zastępców ministrów spraw zagranicznych w Londynie, w styczniu 1947 r.4 Tekst zob.: *Zbiór Dokumentów PISM 1947*, nr 1–2, s. 28 i n.; M. Muszyński, *Przejęcie majątków niemieckich po II wojnie światowej. Studium prawn międzynarodowe i porównawcze*, Bielsko-Biała 2003;

16 <https://wiernipolsce1.wordpress.com/2015/12/03/wladze-prl-wobec-reparacji-i-odszkodowan-od-rfn-1953-1989/>

17 Sporządzony w 1947 r. bilans strat Polski, Sprawozdanie w przedmiocie strat i szkód wojennych Polski w latach 1939-1945, opracowany przez Biuro Odszkodowań Wojennych przy Prezydium Rady Ministrów, z przyczyn politycznych nie uwzględniał stratach spowodowanych okupacją sowiecką i rabunkiem w latach 1944 i 1945 r. [w]: A. Chmielarz, *Ekonomiczna eksploatacja ziem polskich w latach 1939 - 1945*

waniem indywidualnych wniosków odszkodowawczych. Wkrótce zaś (z dniem 1 kwietnia 1947 r.) BOW zostało rozwiązane. **Sprawozdanie BOW podkreślało wysoki wskaźnik strat biologicznych Polski – ponad 6 mln uśmierconych, 1, 14 mln osób dotkniętych ciężką chorobą, 590 tys. okaleczonych. Rachunek BOW dotyczył tzw. ziem dawnych, które po 1945 r. znalazły się w granicach nowego terytorium Polski.** Zostały, więc z niego wyłączone zabużańskie, tzw. ziemie utracone, a na zachodzie Ziemie Odzyskane. Dokonując swoich obliczeń, BOW wprowadziło pojęcie strat pośrednich i bezpośrednich. **Te pierwsze obliczono na 16, 8 mld dolarów amerykańskich, drugie – na 32, 4 mld dolarów (według wartości z 1938 r.). Ogół strat gospodarczych Polski wyniósł, więc 49, 2 mld dolarów (dzisiejsza wartość to ok. 800 mld dolarów)** wysokość strat majątkowych oszacowano na 38% wartości majątku narodowego. Straty w przemyśle sięgały ok. 50% pierwotnych zdolności produkcyjnych. Na 21 tys. zakładów przemysłowych na ziemiach polskich w granicach sprzed 1939 r. uległo całkowitemu zniszczeniu 12, 7 tys. (60%). Największe szkody poniosła kolej, która straciła 84% majątku, energetyka – 65%, przemysł chemiczny, zniszczony w 64, 5%, poligraficzny – 64, 3%, poczta i telekomunikacja - 62%, przemysł elektrotechniczny – 59, 7%, odzieżowy – 55, 4%, spożywczy – 53, 1%, metalowy – 48%. górnictwo – 42%. Zniszczeniu uległo 16 2190 000 budynków, 14 000 fabryk, 199 751 sklepów, 84 436 warsztatów rzemieślniczych i wiele innych obiektów i urządzeń. Zniszczonych zostało 353876 zagród wiejskich, na niektórych terenach zniszczenia sięgały 42%. Żeby oszacować wysokość reparacji wojennych, jakich Polska mogłaby domagać się od Niemiec, należy uwzględnić bilans wszystkich strat, jakich Polska doznała w wyniku II wojny światowej. Straty te to dotyczą przede wszystkim majątku narodowego, gdzie sięgają prawie 38 proc. jego stanu sprzed wybuchu wojny. Przy czym straty majątku narodowego w poszczególnych jego działach są mocno zróżnicowane. I tak przykładowo: straty polskiego kolejnictwa sięgnęły 84 proc. stanu posiadania sprzed wojny, przemysłu tekstylnego – 70 proc., energetyki – 65 proc., przemysłu chemicznego – 64, 5 proc, poczty i telekomunikacji – 62 proc., przemysłu elektrotechnicznego – 55, 4 proc., przemysłu spożywczego 53, 1 proc., przemysłu metalowego 48 proc., górnictwa – 42 proc., leśnictwa – 28 proc. Zniszczeniu uległo również ponad 20 proc. gospodarstw wiejskich. Największe zniszczenia majątkowe dotyczyły jednak ośrodków miejskich. Wśród tych najważniejsze miały miejsce w Warszawie, gdzie zniszczono m.in. 80 proc. zabudowy miejskiej i aż 90 proc. obiektów przemysłowych, jakie do wybuchu wojny zlokalizowane były w polskiej stolicy. W ujęciu szczegółowym, stan zniszczeń Warszawy przedstawiał się jeszcze bardziej porażająco. I tak m.in. zniszczeniu uległo 100 proc. mostów, 90 proc. budynków przemysłowych, 90 proc. obiektów zabytkowych, 90 proc. obiektów służby zdrowia, 70 proc. obiektów oświatowych, 50 proc. elektrowni, 46 proc. gazowni. W ogromnym stopniu zniszczone zostały również wszystkie miejskie sieci w Warszawie. Zniszczeniu uległo 85 proc. sieci tramwajowej, 70 proc. sieci telefonicznej, 65 proc. sieci elektrycznej, 30 proc. sieci wodociągowej, 28, 5 proc. sieci kanalizacyjnej. Z równie potężnymi zniszczeniami w czasie II wojny światowej mamy do czynienia w przypadku innych polskich miast. Tak naprawdę dopiero w ostatnich kilkunastu latach władze polskich miast podjęły wysiłki, aby dokonać pełniejszego bilansu swoich strat

w czasie II wojny światowej. Taką inicjatywę podjął m.in. śp. Lech Kaczyński, kiedy był prezydentem Warszawy (2002-2005). Niemniej trudnym zadaniem jest wycena utraconego w czasie wojny majątku narodowego. Eksperti szacują jednak, że wartość utraconego przez Polskę majątku narodowego w czasie II wojny światowej może oscylować dzisiaj nawet w granicach 650- 700 mld dolarów amerykańskich. Warto zaznaczyć, że straty samej Warszawy oszacowano na 54 mld dolarów amerykańskich (według raportu z 2004 r.), zaś Łodzi na około 40 mld dolarów amerykańskich (wycena z 2006 r.). Ale szacowana obecnie kwota utraconego przez Polskę majątku narodowego nie wydaje się być kwotą ostateczną. W wielu bowiem polskich miastach nadal trwają prace związane z bardziej precyzyjnym oszacowaniem wartości utraconego w czasie wojny majątku.

Do strat związanych z utratą majątku narodowego należy doliczyć jeszcze straty związane z polityką finansową niemieckich władz w okupowanej Polsce, których oszacowanie jest znacznie trudniejszym problemem, niż majątku trwałego. Generalna Gubernia (GG) będąca prawdziwą kolonią III Rzeszy, każdego r. musiała płacić potężną daninę na rzecz III Rzeszy, której wielkość ustalał jej minister finansów Lutz von Krosigk.¹⁸ W 1941 r. było to łącznie 500 mln złotych, w 1942 r. już 1, 3 mld złotych a w 1943 r., w szczytowym dla Niemców okresie wojny, prawie 3 mld złotych. To były kwoty, które bezpośrednio zasilały budżet wojenny III Rzeszy. Warto również wspomnieć, że niemiecki Wehrmacht wystawiał GG rachunki za stacjonowanie na jej terenie niemieckich żołnierzy i były one znacznie większe od faktycznych kosztów. I tak przykładowo w 1942 r. koszt stacjonowania na terenie Generalnej Guberni 400 tys. niemieckich żołnierzy wyceniono na prawie 100 mln złotych, chociaż w rzeczywistości było ich zaledwie 80 tysięcy. Aby pokryć te „wydatki” gubernator Hans Frank systematycznie podnosił podatki od wszelkich nieruchomości na terenie Generalnej Guberni, przy czym dotyczyło to tylko Polaków. W każdym razie, w okupowanej Polsce Niemcy zastosowali system finansowy, który nie tylko miał zapewnić finansowanie kosztów tej okupacji, ale i kosztów całej prowadzonej przez III Rzeszę wojny. Ale czy to jest już wszystko, jeśli myślimy o reparacjach wojennych od Niemiec za straty, jakich doznaliśmy w czasie II wojny światowej? Naturalnie nie! Odrębnej wyceny trzeba dokonać, jeśli idzie o zrabowane przez Niemców dobra kultury. Straty tych szacowane są przez ekspertów na 43 proc. i w znacznej mierze wiążą się ze stratami, jakich doznały w czasie wojny polskie miasta. Warto jedynie zaznaczyć, że z polskich muzeów zniknęło m.in. ok. 2, 8 tys. obrazów znanych europejskich malarzy, 11 tys. obrazów autorstwa malarzy polskich, 1, 4 tys. wartościowych rzeźb. W sposób szczególny ucierpiały w czasie wojny polskie biblioteki. Szacuje się, że straty ogólne zasobów polskich bibliotek wyniosły około 22 mln książek, co stanowiło blisko 66 proc. wszystkich przedwojennych polskich zbiorów bibliotecznych. Historycy sztuki szacują, że niemieccy okupanci zrabowali w Polsce około 516 000 pojedynczych dzieł sztuki o wartości, co najmniej 11 mld dolarów. Ale nie tylko obszar polskiej kultury winien być uwzględniony przy oszacowaniu wielkości polskich strat i ich wycenie. Nie można pominąć strat biologicznych, jakich Polacy doznali w czasie wojny ze strony niemieckiego okupanta. Wstępne

¹⁸ Leszek Pietrzak, Kiedy Niemcy zapłacą za II Wojnę Światową?
<https://justice4poland.com/2017/05/08/odszkodowania-wojenne-dla-polski/>

szacunki IPN mówią, że w wyniku okupacji niemieckiej życie straciło od 5, 470 mln do 5, 670 mln polskich obywateli.

Jak wynika z publikowanego w, 1947 r., sprawozdania Biura Odszkodowań Wojennych, straty polskiego kolejnictwa pochłonęły 84% stanu jego posiadania. Straty poczty i telekomunikacji obliczono na 62%, energetyki - 65%, przemysłu tekstylnego - 70%, górnictwa węglowego - 42%. Zniszczeniu uległo 65% polskich fabryk, prawie milion gospodarstw domowych na wsi i 1982 tys. w miastach. Ogromne straty poniosło polskie rolnictwo rabowane prawie przez 6 lat ze zboża, zwierząt rzeźnych, ziemniaków.

KALENDARIUM

1945 - W rozprawie „Etyczne podstawy rewindykacji i odszkodowań” jeden z najwybitniejszych polskich filozofów Władysław Tatarkiewicz w 1945 r. stwierdził: „Zniszczenie cudzego mienia dokonane z premedytacją i planowo jest złem oczywistym, niewątpliwym, niedającym się kwestionować. A właśnie takie zło zostało przez Niemców wyrządzone. Polska została planowo i z premedytacją zniszczona ogniem i dynamitem. Zniszczenie zostało przeprowadzone z całą świadomością, rozmysłem, przygotowaniem, systemem, metodą. Nie było przypadkiem, chwilowym impulsem, szaleństwem wojennym”¹⁹

27 XII **1945** - przystąpienie Polski do utworzonego w Bretton Woods 22 lipca 1945 r. - Międzynarodowego Funduszu Walutowego oraz Międzynarodowego Banku Odbudowy i Rozwoju.

28 I **1946** - memorandum rządu polskiego w sprawie zbrodni hitlerowskich popełnionych na obywatelach polskich, złożone w Międzynarodowym Trybunale Wojskowym w Norymberdze.

1952

26 maja 1952 r. państwa zachodnie rzekły się reparacji z bieżącej produkcji na podstawie Traktatów Bońsko-Paryskich. i 23 oraz października 1954 r. o regulacji kwestii wynikających z wojny i okupacji. Tzw. *Überleitungsvertrag* potwierdzał m.in. nabytą własność majątku niemieckiego i wyłączał możliwość podnoszenia przeciwko aliantom roszczeń o jego zwrot lub odszkodowanie²⁰.

1953 - 27 lutego 1953 r. pomiędzy Stanami Zjednoczonymi Ameryki, Wielką Brytanią, Francją oraz Związkiem Radzieckim zawarte zostało Porozumienie Londyńskie w sprawie zewnętrznego zadłużenia Niemiec (Porozumienie londyńskie w sprawie zadłużenia).²¹ Zgodnie z zawartym porozumieniem rozważenie rosz-

19 <http://kultura.gazetaprawna.pl/artykuly/1061961,wojna-reparacje-wojenne-niemcy-polska.html>

20 Szerzej *Prawno międzynarodowe podstawy niemieckich zobowiązań reparacyjnych na rzecz zwycięskiej koalicji ze szczególnym uwzględnieniem Polski*, [w]: W.M. Góralski (red.), *Problem reparacji, odszkodowań i świadczeń w stosunkach polsko-niemieckich 1944–2004*, t. I: *Studia*, Polski Instytut Spraw Międzynarodowych, Warszawa 2004, s. 81–123.

21 London Agreement on German External Debts (February 27th to August 8th 1953); rząd ZSRR podpisał swój protokół tylko z rządem NRD, a nie z dwoma państwami niemieckimi i dlatego postanowienie Rządu ZSRR nie dotyczyło całych Niemiec, jak to jest sformułowa-

czeń wynikających z drugiej wojny światowej przez państwa, które były w stanie wojny lub były okupowane przez Niemcy podczas tej wojny, jak również roszczenia obywateli tych państw przeciwko Rzeszy lub jej instytucjom, zostały przesunięte do ostatecznego rozwiązania kwestii reparacji.

22 sierpnia 1953 r. ZSRR zawarł z NRD umowę dotyczącą zamknięcia kwestii reparacyjnych ze strony Niemiec. Rząd ZSRR w porozumieniu z rządem polskim oświadczył, że z końcem r. 1953 zaprzestanie całkowicie pobierania reparacji z NRD: „W związku z niniejszym rząd ZSRR oświadcza ponadto, że Niemcy są wolne od spłaty powojennego długu państwowego na rzecz ZSRR”. ZSRR oczekiwał od Polski analogicznej rezygnacji z reparacji.

22 sierpnia 1953 r. nastąpiło podpisanie przez ministra spraw zagranicznych ZSRR Mołotowa i NRD Grotewohla Protokół w sprawie zaprzestania pobierania reparacji niemieckich i w sprawie innych środków złagodzenia zobowiązań finansowo-gospodarczych NRD związanych z następstwami wojny. W protokole podpisanym między rządami ZSRR a NRD 22 sierpnia 1953 r. strona sowiecka przyznawała się do pobrania reparacji na sumę 4, 292 mln dolarów z 1938 r.. Natomiast do rozliczeń z Polską operowała kwotą 3, 081 mln dolarów. W związku z tym utrzymywała, że polski udział w sowieckiej puli reparacyjnej wyniósł 8, 4 proc., czyli był wyższy od przyjętych w protokole z 5 marca 1947 r. o 7, 5 procent.²²

23 sierpnia 1953 r. dzień po wydaniu oświadczenia przez Rząd Związku Radzieckiego 22 VII 1953 r., odbyło się posiedzenie Rady Ministrów PRL, podczas którego Minister Spraw Zagranicznych. St. Skrzyszewski Zreferował projekt uchwały: „*Oświadczenie Rządu Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej*” Przewodniczący nawiązał do noty Rządu ZSRR z dnia 15.8.1953 r. do rządów Francji, Wielkiej Brytanii i USA w kwestii niemieckiej i podkreślił, że nota ta podejmująca inicjatywę pokojowego uregulowania sprawy niemieckiej i zawierająca konkretne propozycje w tym kierunku, posiada zasadnicze znaczenie również dla Polski, czyniąc w całej rozciągłości zadość polskim interesom narodowym.²³ Rada Ministrów przyjęła jednomyślnie uchwałę w proponowanym brzmieniu dotyczącą zrzeczenia się z dniem 1 stycznia 1954 r. spłaty odszkodowań na rzecz PRL, w którym stwierdzono m. in., że: „Rząd Polski podziela w pełni przekonanie Rządu ZSRR, że powzięte decyzje w istotny sposób pomogą narodowi niemieckiemu nie tylko w umocnieniu jego gospodarki, lecz również w stworzeniu niezbędnych warunków dla odbudowy jego jedności i powstania zjednoczonego, pokojowego i demokratycznego państwa niemieckiego, w czym naród polski jest żywotnie zainteresowa-

ne w oświadczeniu rządu PRL. Por. też Czapliński, Władisław (1988): *Vermögensrechtliche Probleme in den Beziehungen VRP-BRD*, [w]: *Polnische Weststudien VII* [1]; Dolzer, Rudolf (2002): *The Settlement of War-related Claims*, *Berkeley Journal of International Law* 20, Hamburg, Stefan / Muszynski, Mariusz (2004), *Das Ende des deutschen Wunschenkens*, [w]: FAZ, 11.11.2004, Nr. 264, Kranz, Jerzy/Bachmann, Klaus (2004), *Die Nulloption scheint ein Faktum zu sein: Bemerkungen zum deutsch-polnischen Reparationsstreit*, Center for International Relations, Warsaw, Reports & Analyses No. 7/04/A.

22 Szerzej Jan Sandorski, *Zrzeczenie się w 1953 r. przez Polskę reparacji wobec Niemiec w świetle prawa międzynarodowego*,

23 Protokół z posiedzenia Rady Ministrów w dniu 23 sierpnia 1953 r. 23 sierpnia, wraz z oświadczeniem – sprawa odszkodowań niemieckich

ny.”²⁴ Dalej czytamy, że:(...) *W celu wkładu w uregulowanie problemu niemieckiego i w uznaniu, iż Niemcy w znacznym stopniu uregulowały swoje zobowiązania z tytułu odszkodowań wojennych, rząd polski zrzeka się z dniem 1 stycznia 1954 r., spłaty odszkodowań wojennych na rzecz Polski. (...).*²⁵

Rząd Rzeczypospolitej Polskiej oświadczył, że z dniem 1 stycznia 1954 r. rezygnuje z jakichkolwiek roszczeń przeciwko Niemcom w odniesieniu do reparacji wojennych.²⁶ W uchwale podkreślono, że *„Biorąc pod uwagę, że Niemcy zadość uczyniły już w znacznym stopniu swym zobowiązaniom z tytułu odszkodowań i że poprawa sytuacji gospodarczej Niemiec leży w interesie ich pokojowego rozwoju, rząd PRL, pragnąc wnieść swój dalszy wkład w dzieło uregulowania problemu niemieckiego w duchu pokojowym i demokratycznym oraz zgodnie z interesami narodu polskiego i wszystkich pokój miłujących narodów, powziął decyzję o zrzeczeniu się z dniem 1 stycznia, 1954 r. spłaty odszkodowań na rzecz Polski”*.²⁷

Dodatkowo delegat rządu PRL w wygłoszonym 23 września, 1953 r. na posiedzeniu plenarnym VIII sesji Zgromadzenia Ogólnego ONZ oświadczeniu potwierdził jednoznacznie fakt zrzeczenia się przez Polskę reparacji od Niemiec.²⁸ Następnie w trakcie rokowań nad Traktatem z 7 grudnia 1970 r. o normalizacji stosunków, delegacja polska miała potwierdzić taką interpretację rezygnacji ze świadczeń reparacyjnych.²⁹ Należy zwrócić uwagę również, że zrzeczenie się reparacji potwierdził wiceminister spraw zagranicznych PRL Józef Winiewicz w czasie rokowań nad układem normalizacyjnym z Republiką Federalną Niemiec w listopadzie 1970 r.³⁰ dnia 19 października 2004 r. Rada Ministrów podkreśliła: Oświadczenie rządu PRL z 23 sierpnia 1953 r. o zrzeczeniu się przez Polskę reparacji wojennych rząd RP uznaje za obowiązujące (...). Oświadczenie z 23 sierpnia 1953 r. było podjęte zgodnie z ówczesnym porządkiem konstytucyjnym, a ewentualne naciski ze strony ZSRR nie mogą być uznane za groźbę użycia siły

24 Zbiór Dokumentów 1953, nr 9; Europa-Archiv 1953, s. 5981; S. Dębski. W. M. Góralski (red.), op. cit., s. 271; Nasuwa się następująca uwaga - ponieważ polskie reparacje miały podlegać zaspokojeniu ze świadczeń reparacyjnych poczynionych na rzecz Związku Sowieckiego, a więc były od ich spełnienia uzależnione.

25 Szerzej J. Sandorski, *Nieważność zrzeczenia się przez Polskę reparacji wojennych a niemieckie roszczenia odszkodowawcze*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 2004, z. 3, s. 53-69. Por. też J. Eckert, *Reparacje wojenne a rezygnacja z nich. Niemieckie-polskie stosunki z perspektywy historyczno- prawnej*, [Kriegsreparationen und der Verzicht darauf. Deutsch-polnische Beziehungen in historisch-rechtlicher Perspektive], Vorlesung am 22. November 2004 [w]: Posen. „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 2005, z. 2, s. 25. Otto Kimminich, *Der Warschauer Vertrag – Grundlage oder Vernichtung privater Entschädigungsforderungen?* Juristen Zeitung 26. Jahrgang., Nr. 15/16 (13. August 1971), s. 485-490; Barcz, Jan / Frowein, Jochen Abr. (2005): *Gutachten zu Ansprüchen aus Polen gegen Deutschland in Zusammenhang mit dem Zweiten Weltkrieg*, [w]: ZaöRV 65, S.; Cremer, Hans-Joachim et al. (Hrsg.), *Tradition und Weltoffenheit des Rechts, Festschrift für Helmut Steinberger*, Berlin Springer (Beiträge zum ausländischen öffentlichen Recht und Völkerrecht, Bd. 152),

26 Zob. komunikat rządu RFN dotyczący polskiego oświadczenia z 23 sierpnia 1953 r. [w]: Bulletin des Presse-und Informationsamtes des Bundesregierung nr 171 vom 8 Dezember 1970 r.

27 Biuletyn nr:2519/IV z dnia 14 listopada 2003 r. Komisja Spraw Zagranicznych RP /nr 132/

28 Odpowiedź na interpelację nr 33816 w sprawie reparacji wojennych Odpowiadający: podsekretarz stanu w Ministerstwie Spraw Zagranicznych Sz. P. Henryka Mościcka-Dendys

29 Zob. komunikat rządu RFN, [w:] *Bulletin des Presse- und Informationsamtes der Bundesregierung*, nr 171 z 8 grudnia 1970 r., s. 1819. Por. też G. Zieger, *Das Thema Reparationen im Hinblick auf die besondere Lage Deutschlands*, RIW 1980, s. 15.

30 https://mojepanstwo.pl/dane/sejm_interpelacje/33255,interpelacja-nr-28814-sprawie-mozliwosci-uzyskania-odszkodowania-panstwa-niemieckiego/pismo/69826

z pogwałceniem zasad prawa międzynarodowego, wyrażonych w Karcie Narodów Zjednoczonych.

1954 - 23 sierpnia 1954 r. złożone zostało Oświadczenie rządu Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej dotyczące decyzji rządu ZSRR w sprawie NRD.

1968 - Władze PRL w 1968 r. określiły żądanie odszkodowania dla polskich ofiar na poziomie 326 mld DM.

1969 - W oświadczeniu z dnia 27 września 1969 r., złożonym w Organizacji Narodów Zjednoczonych, Rząd Rzeczypospolitej Polskiej wyjaśnił, że rezygnacja złożona w 1953 r. nie obejmowała roszczeń indywidualnych wynikających z aktów bezprawnych.³¹

1970 - 18 listopada 1970 r. podpisano Układ o podstawach stosunków pomiędzy PRL i NRF, 6 maja 1970 r. Pan Premier Józef Cyrankiewicz powołał Komisję do Opracowania Problemu Odszkodowań Niemieckich, na której czele stanął prof. Zbigniew Resich, pierwszy prezes Sądu Najwyższego. Nastąpiło to już po odbyciu trzech tur rozmów polsko-niemieckich w sprawie podpisania układu regulującego stosunki bilateralne. Komisja zakończyła prace ogłoszeniem informacji 24 maja 1971 r. Przedstawiono różne tytuły odszkodowawcze, w tym zajęto się oprócz materialnych strat i szkód wojennych, stratami biologicznymi i kulturalnymi, omawiając je zarówno w stosunkach międzypaństwowych, jak też wobec obywateli polskich.³²

1986 - W kwietniu 1986 r. problematykę odszkodowań poruszano w czasie wizyty ministra spraw zagranicznych PRL Mariana Orzechowskiego w RFN.⁶⁹

1990 - W styczniu 1990 r. powstała ekspertyza podstaw prawnych roszczeń indywidualnych o odszkodowania wojenne, wykonana przez prof. dr Alfonsa Kafkowskiego, celem dochodzenia roszczeń odszkodowawczych przez polskie ofiary II Wojny Światowej. 13 lutego 1990 r. nastąpiło zorganizowanie przez RFN i NRD konferencji, „2+4” podczas której został przyjęty Traktatem o ostatecznej regulacji w odniesieniu do Niemiec (tzw. Traktat 2 + 4), który usunął tzw. zastrzeżenie poczdamskie: Cztery mocarstwa alianckie oraz Niemcy potwierdziły stan prawny — Polska otrzymuje byłe tereny niemieckie aż do granicy na Odrze i Nysie Łużyckiej, ustalony na podstawie Układu Poczdamskiego. Zgodnie z klauzulą 12 z preambuły, traktat stanowi regulację końcową spraw niemieckich. Dopiero po zawarciu Traktatu o ostatecznej regulacji w odniesieniu do Niemiec w dniu 12 września 1990 (tzw. Porozumienie dwa plus cztery) oraz zawarciu dwóch umów pomiędzy RFN oraz Rzeczpospolitą Polską w 1990 r. oraz w 1991 r. podniesiono sprawę osób prześladowanych przez reżim nazistowski w umowie dwustronnej z dnia 16 października 1991 r.³³

31 Decyzja ETPcz w sprawie dopuszczalności Skargi nr 2286/02 Bronisław Woś przeciwko Polsce, S. 15

32 A. Eberhard t, M. Gniazdowski, T. Jaskułowski, M. Krzysztofowicz, *Szkody wyrządzone Polsce ...* op. Cit. s s. 353 i n

33 Interpelacja z dnia 25 listopada 2003 r. nr 5795 do prezesa Rady Ministrów w sprawie zamierzonej akcji powszechnego wnoszenia indywidualnych roszczeń obywateli niemieckich o zwrot pozostawionego w Polsce mienia lub o odszkodowanie

6 marca 1990 r. parlament RFN Bundestag większością głosów CDU/CSU i FDP przyjął uchwałę, w której podkreślił zrzeczenie się przez Polskę reparacji wobec Niemiec na mocy deklaracji z 23 sierpnia 1953 r. i stwierdził, że zrzeczenie to zachowuje ważność również wobec zjednoczonych Niemiec.³⁴

7 czerwca 1990 r. Sejm RP podjął uchwałę *‘Uwzględniając szczególny moralny i prawny wymiar problemu, Sejm zobowiązuje rząd Rzeczypospolitej Polskiej do kontynuowania usilnych działań mających na celu uzyskanie odszkodowań cywilno-prawnych dla ofiar II wojny światowej.’*

1991 - 17 czerwca 1991 r. podpisano pomiędzy RFN i RP Traktat o dobrym sąsiedztwie i przyjaznej współpracy.³⁵ Na podstawie tego porozumienia polsko-niemieckiego z 1991 r. rząd RP zobowiązał się wobec rządu RFN, że: *nie będzie dochodził dalszych roszczeń obywateli polskich, które mogłyby wynikać w związku z prześladowaniem nazistowskim* (zastrzegając jednocześnie, że nie powinno to oznaczać ograniczenia praw obywateli do indywidualnego dochodzenia roszczeń)³⁶.

14 listopada 1990 podpisano traktat graniczny pomiędzy RFN i RP.³⁷ Traktat ten dopełnił prawną infrastrukturę, której elementami były: układ zgorzelecki z 1950 r. zawarty między Polską i NRD, układ z 7 grudnia 1970 r. o normalizacji stosunków między Polską a RFN, oraz traktat „2 + 4”, czyli traktat o ostatecznej regulacji w odniesieniu do Niemiec, podpisany w Związku Radzieckim 12 września 1990 r.

1992 - 5 lipca 1992 r. Bundesverfassungsgericht, BVerfG - *Federalny Trybunał Konstytucyjny* FTK wydał orzeczenie odnośnie interpretacji traktatu granicznego z Polską z 14 listopada 1990 r. Federalny Trybunał Konstytucyjny w Karlsruhe, w orzeczeniu z 5 lipca 1992 r. - odnośnie do interpretacji traktatu granicznego z Polską z 14 listopada 1990 r. - zapisał, że traktat ten nie ma wpływu na sprawy własnościowe na byłych terenach niemieckich na wschodzie oraz nie narusza praw obywateli wynikających z art. 14 niemieckiej konstytucji, chroniącego prawa własności oraz dziedziczenia.

34 Druk Bundestagu nr 11/6579 dotyczącym projektu uchwały frakcji CDU/CSU i FDP

35 Negocjowany przez Ministra Spraw Zagranicznych Krzysztofa Skubiszewskiego został przyjęty przez Rząd Krzysztofa Bieleckiego i Prezydenta Lecha Wałęsę. Zob. Skubiszewski, Krzysztof (1985), *Administration of Territory and Sovereignty: A Comment on the Potsdam Agreement*, [w:] Archiv des Völkerrechts 23, Warto podkreślić, że umowa stanowiła, że zgodnie z Art. 37 Niniejszy Traktat nie jest wymierzony przeciw komukolwiek. Nie narusza on praw i zobowiązań, które wynikają z obowiązujących umów dwustronnych i wielostronnych, zawartych przez każdą z Umawiających się Stron z innymi państwami. Por. też W. Borodziej, *Polska wobec zjednoczenia Niemiec 1989-1991. Dokumenty dyplomatyczne*, Warszawa 2006; W. Góralski (red.), *Polska-Niemcy 1945-2007. Od konfrontacji do współpracy i partnerstwa w Europie*, Warszawa 2007; H. A. Jacobsen, M. Tomala (red.), *Bonn-Warschau 1945-1991. Die deutsch-polnischen Beziehungen. Analyse und Dokumentation*, Köln 1992; T. Jaskułowski, K. Gil (red.), *Zwanzig Jahre danach. Gespräche über den deutsch-polnischen Nachbarschaftsvertrag*, Wrocław 2011.

36 Odpowiedź na interpelację nr 33816 w sprawie reparacji wojennych z dnia 13 sierpnia 2015 r.

37 Traktat graniczny formalnie nie wymagał zgody Sejmu na ratyfikację przez prezydenta RP, gdyż nie pociągał obciążeń finansowych i nie wymagał zmian ustawodawczych, ale ze względu na jego polityczne znaczenie, również stał się przedmiotem debaty sejmowej.

1993 - 4 września 1993 r. Szef dyplomacji niemieckiej Her Klaus Kinkel przed Federalnym Trybunałem Konstytucyjnym wydał oświadczenie, że: „*Rząd Federalny nigdy nie uznał bezprawia wypędzenia i dokonanych bez odszkodowania wywłaszczeń majątków niemieckich po wojnie. To stanowisko jest znane rządowi Polski, Węgier i wcześniejszej Czechosłowacji i było im wielokrotnie przypominane. Nie nadszedł jednak jeszcze czas dla podjęcia rokowań dotyczących zwrotu albo odszkodowania za wywłaszczone majątki*”.

1997 - FTK w orzeczeniu z 1997r. w sprawie *Sampson v. Federal Republic of Germany*³⁸ ustalił, że pomimo naruszenia przez Niemcy *ius cogens*, nie stanowi to wystarczającej podstawy dla unieważnienia przepisów ustawy o immunitecie. Wynikiem tej sprawy było podpisanie 17 czerwca 2000r. między rządami USA i RFN porozumienia dotyczące utworzenia specjalnego funduszu dla pokrzywdzonych Żydów amerykańskich w okresie II Wojny Światowej. Umowa weszła w życie 19 listopada 2000r.³⁹

1999 - W październiku 1999 r. Ministerstwo Sprawiedliwości Rzeczypospolitej wydała Polską Kartę Praw Ofiary, potwierdzającej prawa polskich ofiar i następców prawnych polskich ofiar niemieckich zbrodni wojennych i zbrodni przeciwko ludzkości, a czyni to na podstawie Konstytucji RP, obowiązujących w RP kodeksów prawa, oraz powszechnie obowiązującego prawa międzynarodowego znajduje się tam określenie, kto jest ofiarą, zbiór praw przysługujących ofiarom, oraz wykaz przysługujących ofiarom odszkodowań, świadczeń i zwrotu kosztów.

2000 - 17 lipca 2000 r. zostało podpisane porozumienia pomiędzy USA a RFN, które zostało poprzedzone uchwaleniem przez parlament RFN Bundestag 6 lipca 2000 r. ustawy o utworzeniu Fundacji Pamięć, Odpowiedzialność, Przyszłość. Zgodnie z ustawą Bundestagu Fundacja Pamięć, Odpowiedzialność, Przyszłość za pośrednictwem, tzw. organizacji partnerskich (w przypadku obywateli polskich taką organizacją była przede wszystkim Fundacja Polsko-Niemieckie Pojednanie) wypłacała świadczenia dla więźniów obozów i gett oraz dla robotników przymusowych, deportowanych ze swojej ojczyzny na teren III Rzeszy lub na tereny przez nią okupowane i tam zmuszonych do pracy w przedsiębiorstwach zarobkowych lub w sektorze publicznym. Dodatkowo w ramach tzw. klauzuli otwartości dopuszczono możliwość objęcia świadczeniami również robotników rolnych, dzieci wywiezione wraz z rodzicami deportowanymi na roboty przymusowe, dzieci urodzone w czasie trwania pracy przymusowej rodziców na terenie III Rzeszy, osoby pozbawione wolności w więzieniach, aresztach i obozach przejściowych oraz ofiary eksperymentów pseudomedycznych, które z mocy ww. ustawy niemieckiej nie zostały objęte świadczeniami. Ponadto o wypłatę świadczeń ubiegać się mogły również osoby, których mienie zostało naruszone *wskutek*

38 Wyrok Sądu Apelacyjnego USA w sprawie *Jacob Sampson v. Federal Republic of Germany and Claims Conference Article 2 Fund*, 975 F. Supp. 1108 (N.D. Ill 1997) US Court of Appeals 7th Circuit No. 97-3555; w podobnej sprawie *Wolf v. Federal Republic of Germany*, 95 F.3d 536 (7th Cir. 1996) ten sam sąd przyznał immunitet RFN; podobnie w sprawie *Hirsch v. State of Israel*, 962 F. Supp. 377, (S.D.N.Y.), *aff'd*, 133 F.2d 907 (1997)

39 Agreement between the Government of the United States of America and the Government of the Federal Republic of Germany concerning the Foundation 'Remembrance, Responsibility and the Future

prześladowań rasowych przy istotnym, bezpośrednim i przyczyniającym się do powstania szkód udziale niemieckich przedsiębiorstw Wyплаты świadczeń, o których mowa, zostały zakończone 30 września 2006 r. Fundacja Polsko-Niemieckie Pojednanie (FPNP) ogółem przekazała świadczenia ze środków niemieckiej Fundacji Pamięć, Odpowiedzialność i Przyszłość dla 484 tys. osób uprawnionych na kwotę ponad 3, 5 mld PLN (975, 5 mln EUR).⁴⁰

2004 - 10 września 2004 r. Sejm RP podjął Uchwałę, „W sprawie praw Polski do niemieckich reparacji wojennych oraz w sprawie bezprawnych roszczeń wobec Polski i obywateli polskich wysuwanych w Niemczech”⁴¹ Sejm stwierdził w niej, że RFN nie przekazała Polsce należnych reparacji wojennych z tytułu olbrzymich strat i zniszczeń wywołanych drugą wojną światową oraz apeluje.⁴² Dalej oświadczone, że: „Sejm Rzeczypospolitej Polskiej świadomy roli prawdy historycznej i elementarnej sprawiedliwości w stosunkach polsko-niemieckich stwierdza, że Polska nie otrzymała dotychczas stosownej rekompensaty finansowej i reparacji wojennych za olbrzymie zniszczenia oraz straty materialne i niematerialne spowodowane przez niemiecką agresję, okupację, ludobójstwo i utratę niepodległości przez Polskę.”

Dnia 19 października, 2004 r. Rada Ministrów zajęła stanowisko stwierdzające, że „Oświadczenie Rządu PRL z 23 sierpnia 1953 r. o zrzeczeniu się przez Polskę reparacji wojennych Rząd RP uznaje za obowiązujące (...) Oświadczenie z 23 sierpnia 1953 r. było podjęte zgodnie z ówczesnym porządkiem konstytucyjnym, a ewentualne naciski ze strony ZSRR nie mogą być uznane za groźbę użycia siły z pogwałceniem zasad prawa międzynarodowego, wyrażonych w Karcie Narodów Zjednoczonych”⁴³

1 sierpnia, 2004 r. kanclerz RFN Her Gerhard Schröder w Warszawie złożył deklarację: „My, Niemcy, wiemy bardzo dobrze, kto rozpoczął wojnę i kto stał się jej pierwszą ofiarą. Z tego powodu nie może być już miejsca dla roszczeń restytucyjnych z Niemiec, które stawiałyby historię na głowie. Związane z drugą wojną światową problemy majątkowe nie są już tematem dla obu rządów w stosunkach niemiecko-polskich. Ani rząd federalny, ani żadna poważna siła polityczna w Niemczech nie popiera żądań indywidualnych, w przypadku, gdyby zostały one jednak postawione. Stanowisko takie rząd federalny będzie reprezentował również przed sądami międzynarodowymi.”⁴⁴

40 Odpowiedź podsekretarza stanu w Ministerstwie Spraw Zagranicznych - z upoważnienia ministra - na interpelację nr 28814 w sprawie możliwości uzyskania odszkodowania od państwa niemieckiego za straty poniesione przez Jasło podczas II wojny światowej

41 Uchwała Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 10 września 2004 r. w sprawie praw Polski do niemieckich reparacji wojennych oraz w sprawie bezprawnych roszczeń wobec Polski i obywateli polskich wysuwanych w Niemczech M. P. 2004 nr 39, poz. 678

42 Za uchwałą sejmową przygotowaną przez środowisko Antoniego Macierewicza zgłoszowało 328 posłów w tym m.in. ze strony PiS Kaczyński, Kuchciński, Lipiński i z Kamiński, ze strony PO HM Donald Tusk, p. Jan Rokita, p. Grzegorz Schetyna i p. Ewa Kopacz, ze strony postkomunistów z SLD i SdPL p. Leszek Miller, p. Marek Borowski i p. Ryszard Kalisz. Tylko jeden poseł Bohdan Kopczyński wstrzymał się od głosu

43 Odpowiedź na interpelację nr 33816 w sprawie reparacji wojennych z dnia 13 sierpnia podsekretarza stanu w Ministerstwie Spraw Zagranicznych p. Henryka Mościcka-Dendys

44 Ekspertyza w sprawie roszczeń z Niemiec przeciwko Polsce w związku z drugą wojną światową, sporządzona na zlecenie rządów RFN i Rzeczypospolitej Polskiej przez prof, dr hab. Jana Barcza i prof, dr hab. Jochena A. Froweina, 2 listopada 2004 r., „Rzeczpospolita” z 12

2005 - Przygotowanie *ekspertyzy prawnej w sprawie ewentualnych reparacji wojennych z Niemiec przygotowana dla PiS*.⁴⁵ Według tego dokumentu „w polsko-niemieckich stosunkach nie istnieje żaden traktat w sprawie reparacji od Niemiec”. Autorzy ekspertyz zaznaczają ponadto, że deklaracja władz PRL z 23 sierpnia 1953 r. o zrzeczeniu się przez Polskę takich reparacji, nawet przy założeniu, że była ona skuteczna, odnosi się jedynie do NRD, a nie całych Niemiec. Podkreślają przy tym, że w 1953 r. zarówno ZSRR jak i Polska uznawały NRD za jedyne państwo niemieckie, zaś RFN i Zachód w ogóle nie uznawały NRD za państwo niemieckie. Ale autorzy ekspertyzy zwracają również uwagę na wiele innych aspektów związanych z deklaracją władz PRL. Wskazują m.in. na to, że deklaracja ta mogła zostać podjęta pod presją Sowietów, za którym to wnioskiem przemawiają okoliczności powstania dokumentu.

2008 - W grudniu 2008 r. rząd RFN odwołał się od wyroków SN Włoch do Międzynarodowego Trybunału Sprawiedliwości w Hadze. Sąd Najwyższy nakazał RFN wypłatę jednego miliona euro odszkodowania rodzinom dziewięciu cywilów, zamordowanych przez hitlerowców w Toskanii w czasie drugiej wojny światowej. Sprawa dotyczy masakry, jakiej dokonały wojska niemieckie w 1944 r., zabijając w miejscowościach Civitella, Cornia i San Pancrazio 203 osoby, w tym wiele kobiet i dzieci. Był to odwet za zabicie trzech Niemców przez partyzantów.

2012 - W lutym 2012 r. zapadło rozstrzygnięcie na korzyść RFN, który argumentował, że orzeczenie włoskiego sądu⁴⁶ podawało w wątpliwość system reparacji, wprowadzony po klęsce nazistów; w ramach tego systemu Niemcy od lat 50tych wypłaciły ogromne odszkodowania. Wskazywano, że gdyby MTS wziął stronę Włoch, Niemcy zostałyby zalane falą roszczeń odszkodowawczych, zgłaszanych przez osoby indywidualne z całego świata. MTS uznał, że Sąd Najwyższy Włoch naruszył w 2008 r. niemiecką suwerenność, orzekając, że włoski obywatel Luigi Ferrini ma prawo do odszkodowania za to, że w 1944 r. deportowano go do Niemiec i zmuszono tam do niewolniczej pracy w przemyśle zbrojeniowym. MTS odrzucił argumentację strony włoskiej, która twierdziła, że immunitet państwa nie ma zastosowania wobec zbrodni wojennych i zbrodni przeciwko ludzkości, popełnionych przez armię jednego kraju na terytorium innego państwa oraz, że

listopada 2004 r. Szerzej Jan Sandorski, *Znaczenie aktów jednostronnych dla współczesnych stosunków Polsko – Niemieckich* RPEiS R. LXVIII, Zeszyt 3 2006

45 Jej autorami byli m.in. prof. Jan Sandorski (Wydział Prawa Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu), prof. Mariusz Muszyński (Wydział Prawa UKSW w Warszawie), dr Karol Karski (Wydział Prawa UW) oraz mecenas Stefan Hamburga

46 Orzeczenie włoskiego Sądu Kasacyjnego w sprawie *Ferrini v. Federal Republic of Germany*, z dnia 6 listopada 2003 r., „International Law Reports” 2006, t. 128, s. 659 i n. Por. też L.M. Caplan, *State Immunity, Human Rights, and Jus Cogens: a Critique of the Normative Hierarchy Theory*, *The American Journal of International Law* vol. 97:741 (2003), s. 741–781; L. McGregor, *Torture and State Immunity: Deflecting Impunity, Distorting Sovereignty*, *The European Journal of International Law* vol. 18 no. 5 (2008), s. 903–919. S. Janczarek, *Immunitet jurysdykcyjny państwa a bezwzględnie obowiązujące normy prawa międzynarodowego*, Państwo i Prawo 12/2009, s. 59; P. De Sena, F. De Vittor: *State immunity and human rights: the Italian Supreme Court decision on the Ferrini case*, *European Journal of International Law* nr 1/2005; C. Focarelli; *Denying foreign state immunity for commission of international crimes: the Ferrini decision*, *International & Comparative Law Quarterly* nr 4/2005; A. Gattini, *War crimes and state immunity in the Ferrini decision*, *Journal of International Criminal Justice* nr 1/2005; M.I. Gavouneli, I. Bantekas, *Sovereign Immunity - Tort Exception - Jus Cogens Violations - World War II Reparations - International Humanitarian Law*, *American Journal of International Law* 2001

osoba prywatna nie może pozywać przed sąd państwa nawet w wypadku zbrodni ludobójstwa.

2013 r. - Parlament Włoch przyjął uchwałę wprowadzającą ustalenia wyroku Międzynarodowego Trybunału Sprawiedliwości do włoskiego ustawodawstwa. Uchwała włoskiego parlamentu została wysłana do Trybunału Konstytucyjny Włoch.

2014 - Włoski Trybunał Konstytucyjny orzekł, że osoby prywatne poszkodowane przez III Rzeszę mogą ubiegać się przed włoskimi sądami o odszkodowanie od RFN. Sędziowie włoskiego TK stwierdzili, że w sytuacji zbrodni wojennych oraz zbrodni przeciwko ludzkości zasada immunitetu państwowego nie ma zastosowania, a wszyscy Włosi (lub ich spadkobiercy), którzy uzyskają w sądzie krajowym pozytywny dla siebie wyrok, mogą dochodzić od państwa niemieckiego odszkodowań. W nadzwyczajnych przypadkach – stwierdzili włoscy sędziowie - pierwszeństwo mają prawa człowieka gwarantowane przez włoską konstytucję.

2015 - Prezes PiS w wywiadzie dla TV Republika 11 grudnia 2015 r. powiedział: *„Ja mogę powiedzieć tylko jedno - ten rachunek krzywd po polskiej stronie jest ogromny i powtarzam, w ciągu tych 70 już lat, które minęły od końca wojny, te sprawy nie zostały nigdy załatwione i w sensie prawnym są aktualne, bo jak wiemy, to zostało niedawno przez pana Kostrzewę-Zorbasa odkryte, ta nasza rezygnacja z odszkodowań nigdy nie została zarejestrowana przez odpowiedni organ rejestracji ONZ, czyli w sensie prawnym tego w ogóle nie ma. Droga jest otwarta i w Niemczech też się powinno o tym pamiętać.*

2016 - 19 lutego 2016 r. minister Spraw Zagranicznych RFN Her Franka-Waltera Steinmeiera (SPD), stwierdził w oparciu o deklarację PRL z, 1953 r., że: *„Polska nie ma żadnych podstaw do domagania się od Niemiec reparacji w związku z II wojną światową..Przyłączając się do ZSRR rezygnacji z reparacji, Polska także zrezygnowała 24 sierpnia 1953 r. z dalszych reparacji od całych Niemiec”* Dalej przekazano, że *„Przyłączając się do ZSRR rezygnacji z reparacji, Polska także zrezygnowała 24 sierpnia 1953 r. z dalszych reparacji od całych Wielkich Niemiec”*.

2 sierpnia 2017r. - Poseł Arkadiusz Mularczyk poinformował PAP, że złożył do Biura Analiz Sejmowych wnioski o przygotowanie informacji dotyczącej możliwości domagania się przez Polskę odszkodowań za straty wojenne od RFN. W tym samym dniu w odpowiedzi na roszczenia Polski, zastępczyni rzecznika rządu RFN Ulrike Demmer oświadczyła, że: *„władze w Berlinie poczuwają się do politycznej, moralnej i finansowej odpowiedzialności za II wojnę światową; kwestię niemieckich reparacji dla Polski uważają jednak za ostatecznie uregulowaną Niemcy poczuwają się do politycznej, moralnej i finansowej odpowiedzialności za II wojnę światową. Wypłaciły reparacje w znacznej wysokości za ogólne szkody wojenne, także dla Polski. (...) Kwestia została w przeszłości ostatecznie uregulowana. W 1953 r. Polska wiążąco (...) Zrezygnowała z dalszych świadczeń reparacyjnych dla całych Niemiec i w okresie późniejszym wielokrotnie to potwierdziła”⁴⁷.*

⁴⁷ <http://wiadomosci.gazeta.pl/wiadomosci/7,114884,22182588,polska-otrzyma-od-niemiec-reparacje-wojenne-jest-juz-stanowisko.html>

4 września 2017 r. - Oświadczenie Bundestagu w opinii zleconej przez Johannes Singhammer z bawarskiej Unii Chrześcijańsko-Społecznej (CSU), wiceprzewodniczącego izby niższej niemieckiego parlamentu. Wynika z niego, że roszczenia wynikające ze zbrodni hitlerowskich Niemiec dokonanych podczas II wojny światowej utraciły moc najpóźniej wraz z chwilą zawarcia 12 września 1990 r. w Rosji traktatu o ostatecznej regulacji w odniesieniu do Niemiec Zdaniem ekspertów Traktat był efektem konferencji organizowanych w formacie 2+4 (RFN, NRD + Francja, Wielka Brytania, USA, ZSRR) i doprowadził on w rezultacie do zjednoczenia Niemiec. Umowa międzynarodowa z 1990 r. rozstrzygała również kwestię granic państwa niemieckiego – w traktacie stwierdzono ostateczność granic Niemiec, w tym granicy z Polską na linii rzek Odra-Nysa Łużycka. Ponadto Niemcy rzekły się wszelkich roszczeń terytorialnych wobec innych państw i zobowiązały się do powstrzymywania się od wysuwania ich w przyszłości. Polska brała udział w rozmowach, jednakże nie wysunęła własnych roszczeń reparacyjnych, ani też nie zaprotestowała przeciwko zbliżającemu się w dostrzegalny sposób upadkowi roszczeń.

9 września 2017 r. – Oświadczenie Niemieckiego Związku Wypędzonych (BdV) że polskie roszczenia reparacyjne wobec Niemiec za II wojnę światową pozbawione są prawnej i moralnej legitymacji. Przewodniczący BdV i deputowany do Bundestagu z ramienia bawarskiej CSU Bernd Fabritius stwierdził ponadto, że wprowadzone do dyskusji przez rząd PiS żądania są celową prowokacją w gorącej fazie kampanii wyborczej w Niemczech ora, że Wprowadzone do dyskusji przez polski rząd PiS roszczenia reparacyjne wobec Niemiec pozbawione są jakiegokolwiek prawnej i moralnej legitymacji. PiS wrzucił ten temat jako celową prowokację w gorącej fazie kampanii wyborczej w Niemczech. Nikt tutaj nie powinien dać się na to nabrać.

8 września 2017 r. – Oświadczenie rzecznika rządu Niemiec Steffen Seibert, że Polska nie zgłosiła dotąd oficjalnie żadnych roszczeń reparacyjnych. Potwierdził jednocześnie stanowisko władz RFN że kwestia roszczeń jest zarówno prawnie, jak i politycznie ostatecznie uregulowana.

10 września 2017 r. – Ogłoszenie opinii, przygotowanej na wniosek posła Arkadiusza Mularczyka (PiS), Biuro Analiz Sejmowych (BAS), w której stwierdzono m. In., że jednostronne oświadczenie Rady Ministrów z dnia 23 sierpnia 1953 r. o zrzeczeniu się przez PRL reparacji wojennych naruszało obowiązującą wówczas Konstytucję z dnia 22 lipca 1952 r., ponieważ sprawy ratyfikacji i wypowiedzania umów międzynarodowych należały do kompetencji Rady Państwa, a nie Rady Ministrów. To nie wszystko. Zgodnie z treścią protokołu z dnia 19 sierpnia 1953 r. z posiedzenia Rady Ministrów zrzeczenie dotyczyło tylko NRD.

ANALIZA

RFN odziedziczyła pasywa i aktywa po Trzeciej Rzeszy niemieckiej –będąca następcą prawnym Trzeciej Rzeszy niemieckiej, odpowiedzialną za niemieckie zbrodnie wojenne i zbrodnie przeciwko ludzkości oraz za skutki i następstwa ta-

kich zbrodni. Po II wojnie światowej Niemcom narzucono pierwotnie wypłatę 200 mld dolarów. Ostatecznie jednak na mocy układu poczdamskiego przesztano na 20 mld dolarów. Połowa tej sumy przypadła ZSRR, na mocy art. 3.2 Protokołu Postępowania Umowy Poczdamskiej z 1 sierpnia 1945 r., · który ze swojej części zobowiązał się oddać Polsce 15% ogólnych świadczeń reparacyjnych, za które ZSRR miał przekazać dostawy surowców oraz 10% w postaci nie ekwiwalentnej, czyli około 3 mld dolarów.⁴⁸ W IV rozdziale umowy poczdamskiej postanowiono, że polskie roszczenia odszkodowawcze będą zaspokojone przez Związek ZSRR z jego części odszkodowań. W dalszej części stwierdzał, iż: żądania o odszkodowanie ze strony ZSRR będą zaspokojone przez wywiezienie odpowiednich przedmiotów ze strefy okupacyjnej radzieckiej oraz przez majątek niemiecki znajdujący się za granicą. ZSRR zobowiązuje się zaspokoić polskie żądania o odszkodowanie ze swojej własnej części odszkodowań. Żądania o odszkodowanie Stanów Zjednoczonych Ameryki, Zjednoczonego Królestwa i innych państw uprawnionych do odszkodowań, będą zaspokojone przez strefy zachodnie oraz przez odpowiedni majątek niemiecki znajdujący się za granicą.⁴⁹ Zgodnie z Układem Poczdamskim z dnia 2 sierpnia 1945 r. ZSRR przyjął na siebie obowiązek zaspokojenia polskich roszczeń. Polska zaś takie zobowiązanie ZSRR, będące zobowiązaniem na rzecz państwa trzeciego, zaakceptowała, co potwierdziły umowa polsko-radziecka z 16 sierpnia 1945 r. oraz jednostronne oświadczenie rządu PRL z 23 sierpnia 1953 r. w sprawie decyzji ZSRR dotyczącej Niemiec.⁵⁰ Polskie roszczenia reparacyjne miały być zaspokojone przez ZSRR z przypadającej mu masy reparacyjnej znajdujacej się na terenie radzieckiej strefy okupacyjnej oraz na terytorium Bułgarii, Finlandii, Węgier, Rumunii i wschodniej Austrii. Następnie 16 sierpnia 1945 r. Tymczasowy Rząd Jedności Narodowej i rząd ZSRR zawarły *Umowę w sprawie wynagrodzenia szkód wyrządzonych przez okupację niemiecką*, zgodnie, z którą wysokość udziału Polski w masie reparacyjnej ZSRR miała wynosić 15% należnych świadczeń.

Aktem wykonawczym do tego zapisu umowy poczdamskiej była umowa pomiędzy ZSRR a Polską z 16 sierpnia 1945 r., w której Związek ZSRR zrzeka się na rzecz Polski „wszelkich pretensji do całego mienia poniemieckiego na terenie Polski”. Z kolei aktem wykonawczym do tej umowy był dekret z 8 marca 1946 r. stanowiący, że mienie poniemieckie na ziemiach północnych i zachodnich RP przechodzi na rzecz Skarbu Państwa i instytucji państwowych. Można, zatem uznać, co uznaje polska doktryna prawna, że majątek poniemiecki na Ziemiach Zachodnich i Północnych stanowi reparaację wojenną, czyli zaspokojenie polskich

48 Stanowisko marszałka Sokołowskiego na posiedzeniu Sojuszniczej Rady Kontroli w Berlinie w r. 1947, który stwierdził jednoznacznie, że na cele reparacyjne ze stref zachodnich przeznaczono zaledwie 36 zakładów przemysłowych z 1977 wskazanych pierwotnie w tym celu.

49 Sławomir Dębski, Witold M. Góralski (red.), *Problem reparacji, odszkodowań i świadczeń w stosunkach polsko-niemieckich 1944-2004*, tom II. Dokumenty, Warszawa 2004, s. 38 Por. też Pierre d'Argent, „Reparations after World War II” (2009), in Wolfrum (Hrsg.), *Max Planck Encyclopedia of Public International Law (EPIL)*; Czaplński, *The Concept of War Reparations in International Law and Reparations after World War II*, (2005), *The Polish Quarterly of International Affairs*, Vol. 14, Nr. 1, S. 69 (76 f.). Cremer u.a. (Hrsg.), *Tradition und Weltoffenheit des Rechts, Festschrift für Helmut Steinberger* (Berlin, 2002).

50 Z odkrycia, że Polska nie zarejestrowała i nie opublikowała zrzeczenia się odszkodowań w ONZ, nie wynika pewność, że Polska otrzymała jakiegokolwiek odszkodowania.

roszczeń odszkodowawczych wobec Niemiec.⁵¹ ZSRR zrzekł się reparacji względem NRD na podstawie Protokołu z 22 sierpnia 1953 r. w sprawie zaprzestania pobierania reparacji niemieckich i w sprawie innych środków złagodzenia zobowiązań finansowo-gospodarczych NRD związanych z następstwami wojny.⁵² 22 sierpnia 1953 r. minister spraw zagranicznych Związku Radzieckiego Mołotow i ówczesny premier NRD podpisali wspólne oświadczenie, w którym stwierdzali równorzędnie: „Rząd radziecki po uzgodnieniu z rządem Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej odnośnie jej części reperaturacji całkowicie przerywa z dniem 1 stycznia 1954 r. pobieranie od NRD reparacji wojennych zarówno w postaci dostaw towarów, jak i w jakiegokolwiek innej postaci”.⁵³ Rząd radziecki po uzgodnieniu tego z rządem PRL (odnośnie jej części reparacji) całkowicie przerywa z dniem 1 stycznia 1954 r. pobieranie od NRD reparacji zarówno w postaci dostaw towarowych, jak i we wszelkiej innej postaci. W ten sposób NRD zostaje zwolniona z obowiązku spłacenia pozostałej po 1 stycznia 1954 r. sumy reparacji wynoszącej, zgodnie z oświadczeniem rządu radzieckiego z 15 maja 1950 r. w sprawie zmniejszenia dostaw reparacyjnych, 2 mld 537 mln dolarów według cen światowych z 1938 r. (art. I). Delegacja rządowa NRD z zadowoleniem i z wdzięcznością przyjęła oświadczenie rządu radzieckiego w sprawie złagodzenia finansowo-gospodarczych zobowiązań Niemiec związanych z następstwami wojny. Decyzje rządu radzieckiego przewidują: przerwanie pobierania reparacji od NRD, poczynając od 1 stycznia 1954 r.; bezpłatne przekazanie na własność NRD przedsiębiorstw radzieckich znajdujących się w Niemczech; obniżenie wydatków NRD, związanych z przebywaniem wojsk radzieckich na terytorium NRD, do sumy nieprzekraczającej 5% dochodów budżetu państwowego NRD; zwolnienie NRD od spłaty długów, które powstały po roku 1945 z tytułu okupacyjnych wydatków poza granicami Niemiec; zwolnienie Niemiec od spłaty ZSRR powojennych długów państwowych. Rząd ZSRR i, po uzgodnieniu z Rządem PRL (odnośnie jej części reparacji) całkowicie przerywa z dniem 1 stycznia 1954 r. pobieranie od NRD reparacji, zarówno w postaci dostaw towarowych jak i w jakiegokolwiek innej postaci. W ten sposób NRD została zwolniona z obowiązku spłacenia pozostałej po 1 stycznia 1954 r. sumy reparacji, wynoszącej, zgodnie z oświadczeniem Rządu ZSRR z 15 maja 1950 r. w sprawie zmniejszenia dostaw reparacyjnych Niemiec dla ZSRR— 2.537 milionów dolarów według cen światowych z 1938 r.⁵⁴ W oświadczeniu wymienia się dokładnie sumę reparacji wojennych. Całkowicie przerywa się ich pobieranie w 1954 r. W oświadczeniu wymienia się dokładnie sumę, jaka

51 Por. też opinii profesorów prawa międzynarodowego, z Krakowa i Warszawy, tj. prof. Władysława Czaplińskiego z Uniwersytetu Stefana Wyszyńskiego w Warszawie i prof. Kazimierza Lankosza, szefa Katedry Prawa Międzynarodowego w Uniwersytecie Jagiellońskim

52 „Protokole w sprawie zaprzestania pobierania reparacji niemieckich i w sprawie innych środków złagodzenia zobowiązań finansowo gospodarczych NRD związanych z następstwami wojny”. Protokół ten został podpisany 22 sierpnia 1953 r. w Moskwie pomiędzy rządami: ZSRR i NRD. Szerzej Th. Schweisfurth, *Reparationen an Polen?*, „Frankfurter Allgemeine Zeitung” z 16 września 2004 r., s. 10. Zob. także dokumenty w języku polskim: Sławomir Dębski, Witold M. Góralski (red.), *Problem reparacji, odszkodowań i świadczeń w stosunkach polsko-niemieckich 1944-2004*, tom II. Dokumenty, Warszawa 2004

53 OPINIE: Dotyczące projektu uchwały w sprawie uznania deklaracji z 23 sierpnia 1953 r. o zrzeczeniu się przez Polskę reparacji wojennych za nieobowiązującą (Projekt uchwały w sprawie uznania deklaracji z 23 sierpnia 1953 r. o zrzeczeniu się przez Polskę reparacji wojennych za nieobowiązującą,

54 Problem reparacji, odszkodowań i świadczeń w stosunkach polsko-niemieckich 1944–2004, tom II, Dokumenty, PISM, Warszawa 2004, dokumenty nr 63 i 64, s. 267–271.

pozostała do spłaty: 2537 mln ówczesnych dolarów.⁵⁵ Już 23 sierpnia 1953 r. rząd polski w oświadczeniu PRL zrzekł się wobec Niemiec spłaty odszkodowań na rzecz Polski od 1 stycznia 1954 r.⁵⁶ Biorąc pod uwagę, że Niemcy zadośćuczyniły już w znacznym stopniu swym zobowiązaniom z tytułu odszkodowań i że poprawa sytuacji gospodarczej Niemiec leży w interesie ich pokojowego rozwoju, Rząd PRL — pragnąc wnieść swój dalszy wkład w dzieło uregulowania problemu niemieckiego w duchu pokojowym i demokratycznym oraz zgodnie z interesami narodu polskiego i wszystkich pokój miłujących narodów — powziął decyzję o zrzeczeniu się z dniem 1 stycznia 1954 r. spłaty odszkodowań na rzecz PRL.⁵⁷ W tym miejscu warto zapytać o charakter prawny oświadczenie w prawie międzynarodowym. Jednostronne oświadczenie państwa może (pod pewnymi warunkami, o których mowa dalej) stanowić źródło prawno międzynarodowego zobowiązania. Wynika to z zasady dobrej wiary, która stanowi m. in., że co prawda państwo w stosunkach z innymi państwami związane jest jedynie swoją wolą, ale (z drugiej strony) wolą tą jest związane w pełni. Można, zatem prawnie domagać się od państwa postępowania zgodnego z jego jednostronnym oświadczeniem. Z tego powodu mówimy, że akty jednostronne są źródłem zobowiązań międzynarodowych. W rozważanym przedmiotowo zagadnieniu zwraca się uwagę na zrzeczenie, którym jest akt, na podstawie, którego państwo rezygnuje z dotychczas przysługujących mu praw (roszczeń). Układ poczdamski podpisany w 1945 r. określał m. in. zasady zaspokojenia radzieckich roszczeń odszkodowawczych. Stwierdzał także, że ZSRR zobowiązuje się zaspokoić polskie roszczenia odszkodowawcze (w stosunku do Niemiec) z przypadającego dlań udziału. I tak dnia 23 sierpnia 1953 r. rząd polski wydał oświadczenie o zrzeczeniu się przysługującej Polsce - a niespłaconej jeszcze - części niemieckich reparacji wojennych. Oznacza to, że po jednostronnym zrzeczeniu się reparacji, nie mogą być one skutecznie dochodzone przez Polskę na płaszczyźnie prawno międzynarodowej. Należy podkreślić, że jednostronna rezygnacja państwa z istniejących roszczeń stanowi oświadczenie prawnie relewantne. Każde państwo może zrzec się swoich istniejących i domniemanych - spornych - roszczeń.

Zrzeczenie się stanowi w prawie międzynarodowym akt jednostronny. Dla zrzekającego się państwa ma on charakter wiążący i taki skutek, iż istniejące roszczenia przepadają a roszczeń domniemanych nie będzie można dochodzić w przyszłości. Jeżeli doszło do utraty roszczeń wskutek takowej z nich rezygnacji, to nie mogą one odżyć na nowo poprzez „odwołanie” deklaracji o zrzeczeniu się. Innymi słowy Zrzeczenie się jest klasycznym aktem jednostronnym, a więc skutecznym źródłem prawa międzynarodowego. Bez wątplenia skutkiem prawnym każdego aktu jednostronnego jest powstanie węzła prawnego, jaki wiąże podmiot składający i adresata. Po złożeniu oświadczenia, na skutek, którego inny podmiot nabędzie określone prawo, bez jego zgody nie jest możliwe odstąpienie

55 Sprawozdanie Sejmu 4 kadencja, 82 posiedzenie, 2 dzień (25.08.2004)

56 Oświadczenie nie zostało opublikowane w żadnym Dzienniku Ustaw, w którym drukuje się deklaracje rządowe dotyczące spraw międzynarodowych. Opublikowane zostało natomiast tylko w mało znaczącym zbiorze dokumentów Instytutu Spraw Międzynarodowych, jako okólnik całkowicie anonimowy, przez nikogo niepodpisany. Szerzej Robert Grzeszczak PROBLEMATYKA ROSZCZEŃ MAJĄTKOWYCH W STOSUNKACH POLSKO-NIEMIECKICH, s. 149

57 *Problem reparacji, odszkodowań i świadczeń w stosunkach polsko-niemieckich 1944–2004*, tom II, Dokumenty, PISM, Warszawa 2004, dokumenty nr 63 i 64, s. 267–271.

od powstałego w ten sposób zobowiązania. Konsekwentnie Polska potwierdziła jednak wobec rządu federalnego RFN deklarację dotyczącą zrzeczenia się roszczeń reparacyjnych z 1953 r., zawierając 7 grudnia 1970 r. w Warszawie umowę o normalizacji wzajemnych stosunków między PRL a RFN i — przy tej okazji — uznając ważność owego oświadczenia. Polska potwierdziła wobec rządu federalnego swoją deklarację dotyczącą zrzeczenia się z roszczeń z dnia 23 sierpnia 1953 r., zawierając 7 grudnia 1970 r. w Warszawie Traktat o podstawach normalizacji wzajemnych stosunków między PRL a RFN. Polska delegacja „raz jeszcze wyraźnie potwierdziła ważność oświadczenia rządu polskiego z dnia 23 sierpnia 1953 r., mocą, którego Polska w sformułowaniu odnoszącym się do całych Niemiec zrezygnowała z dalszych reparacji”.⁵⁸ PRL w 1953 r. była państwem suwerennym mogła składać oświadczeń o charakterze wiążącym w myśl reguł prawa międzynarodowego publicznego. Nie można zgodzić się z poglądem prof. Sandorskiego, który odwołuje się do Konwencji o Prawie Traktatów z 1969 r. Z analizy przepisów części V działu 2 Konwencji o Prawie Traktatów wynika, że nieważność umowy międzynarodowej to wywołany przyczynami określonymi w prawie umów międzynarodowych stan prawny, w którym umowa nie wywołuje w zasadzie skutków prawnych. Prawo umów międzynarodowych dotyczące nieważności jest prawem na wypadek bezprawia wynikającego z treści umowy lub z towarzyszących tej umowie okoliczności. Z przepisów Konwencji można domniemywać, że nieważność zasadnicza (nieformalna) może wystąpić w dwójakiej postaci - nieważności bezwzględnej. Problem polega na tym, że Konwencja ta nie ma zastosowanie retroaktywnego (*lex retro non agit*) a do zdarzeń z 1953 r. warto odwoływać się do zwyczaju międzynarodowego.

Przewodniczący delegacji PRL na VIII Sesję Zgromadzenia Ogólnego Narodów Zjednoczonych Marian Naszkowski w swoim przemówieniu w Nowym Jorku, mówiąc o zrzeczeniu się przypadających Polsce odszkodowań pozostałych do uregulowania, odniósł się tylko do NRD. Wbrew jednak temu, co powiedział Naszkowski w ONZ i prawdopodobnie przy jego, niestety, osobistym udziale, oświadczenie rządu PRL w sprawie odszkodowań od Niemiec zostało zgłoszone i zarejestrowane, a następnie opublikowane w zbiorze traktatów ONZ, choć w myśl elementarnych zasad międzynarodowego prawa żadnym traktatem nie było.⁵⁹ Z kolei zdaniem poprzedniego rządu Pani Ewy Kopacz, która w sierpniu 2015 r. odpowiadała na interpelację posła Kazimierza Moskala „Oświadczenie Rządu PRL z 23 sierpnia 1953 r. o zrzeczeniu się przez Polskę reparacji wojennych, Rząd RP uznaje za obowiązujące (...) Oświadczenie z 23 sierpnia 1953 r. było podjęte zgodnie z ówczesnym porządkiem konstytucyjnym, a ewentualne naciski ze strony ZSRR nie mogą być uznane za groźbę użycia siły z pogwałceniem zasad prawa międzynarodowego, wyrażonych w Karcie Narodów Zjednoczonych”⁶⁰ W odpowiedzi na tę interpelację wiceminister spraw zagranicznych Henryka Mościcka-Dendys przypomniała, że w ocenie prawno-międzynarodowych aspektów ewentualnej możliwości dochodzenia przez Polskę roszczeń z tytułu

58 Bulletin des Presse- und Informationsamtes der Bundesregierung vom 8. Dezember 1970, nr 171, s. 1819.

59 Sprawozdanie Sejmu 4 kadencja, 82 posiedzenie, 2 dzień (25.08.2004)

60 <http://dzieje.pl/artykuly-historyczne/70-lat-po-zakonczeniu-wojny-czy-kwestia-odszkodowania-jest-nadal-otwarta>

strat poniesionych przez Polskę podczas II wojny światowej, należy uwzględnić szerszą perspektywę historyczno-polityczną, a zwłaszcza fakt, że po zakończeniu wojny, zgodnie z postanowieniami Konferencji Poczdamskiej z 1945 r. Polska została zaliczona do wschodniej strefy reparacyjnej. „Reparacje z tej strefy zostały przyznane bezpośrednio ZSRR, który zobowiązał się zaspokoić żądania reparacyjne Polski. W konsekwencji w dniu 16 sierpnia 1945 r. Polska podpisała z ZSRR umowę w sprawie wynagrodzenia szkód wyrządzonych przez okupację niemiecką, regulującą rozmiary i tryb świadczeń dla Polski. W umowie tej określono też tryb i zakres zaspokojenia roszczeń Polski z tytułu reparacji z radzieckiej strefy okupacyjnej Niemiec oraz z udziału ZSRR w reparacjach z zachodnich stref okupacyjnych. Na jej podstawie Rząd Radziecki zrzekł się na rzecz Polski wszelkich roszczeń do mienia niemieckiego i innych niemieckich aktywów na całym terytorium Polski. Ponadto na mocy Umowy Poczdamskiej Polska uzyskała byłe niemieckie obszary wschodnie” Jednakże niektórzy prawnicy kwestionują istotę oraz zakres przedmiotowy i podmiotowy tego oświadczenia. Zdaniem prof. Mariusza Muszyńskiego z UKSW „mimo złożenia oświadczenia z 1953 r. intencją polityczną polskich władz komunistycznych było dalsze rozgrywanie sprawy reparacji w celu uzyskania od RFN znaczących środków finansowych. Oświadczenie miało tylko odgrywać polityczną rolę w relacjach z NRD”. W jego opinii rzeczywiste obowiązywanie aktu z 1953 r. jest, „co najmniej dyskusyjne.”⁶¹

Mecenas Hambura jest również autorem ekspertyzy przygotowanej w 2004 r. na zlecenie Kancelarii Sejmu RP. „Prawie wszystkie przesłanki wskazują na to, że polska delegacja biorąca udział w przebiegu rokowań nad układem pomiędzy rządem PRL-RFN o normalizacji stosunków nie stwierdziła, że oświadczenie rządu PRL z 1953 roku dotyczące zrzeczenia się dalszych reparacji wobec Niemiec, jako całości jest ważne i obowiązuje”⁶² – czytamy w dokumencie przygotowanym przez Mec. Hamburgę. Tym samym, w jego opinii dokument z 1953 r. mógł mieć moc prawną jedynie wobec, NRD, które w 1990 r. stało się częścią RFN. „Ekspertyza Wydziału Prawnego (V2) MSZ RFN z dnia 4 lutego 1970 roku, odnośnie problematyki zadośćuczynienia w stosunkach polsko-niemieckich (załącznik nr 10) zawiera na stronie 6 – tej stwierdzenie, że Polska zrzekła się reparacji wobec NRD” – podkreśla Hambura odnosząc się do kwestii rozmów między PRL a RFN dotyczących normalizacji stosunków. Legalność zrzeczenia się odszkodowań jest w opinii niemieckiego prawnika tym bardziej wątpliwa ze względu na „fakt niepodania przez stronę niemiecką żadnego nazwiska osoby z delegacji Polski, która złożyłaby wspomniane wyżej oświadczenie”. Zdaniem mecenasa Hamburgi do zrzeczenia się reparacji wojennych nie obligują Polski również akty prawne wydane wyłącznie przez władze RFN, takie jak uchwała Bundestagu z 6 marca 1990 r., „w której zostało podkreślone zrzeczenie się Polski wobec Niemiec z dnia 23 sierpnia 1953 roku i która jest ważna również dla zjednoczonych Niemiec”. Ten fragment uchwały niemieckiego parlamentu został zaproponowany przez rząd Helmuta Kohla. Tego rodzaju zapis dotyczący zrzeczenia się reparacji wobec NRD nie znajdował się w pierwotnym projekcie zgłoszonym przez frakcję Zie-

61 Mariusz Muszyński, *Skuteczność oświadczenia rządu PRL z 23.8.1953 r.*

62 <http://kultura.gazetaprawna.pl/artykuly/1061961,wojna-reparacje-wojenne-niemcy-polska.html>

lonych. „Gdyby rząd RFN (rząd stanowiły wtedy CDU/CSU i FDP) był pewien, iż zrzeczenie się Polski w 1953 roku było skuteczne wobec całych Niemiec, nie proponowałby tego zapisu w powyższej uchwale” – podkreśla autor ekspertyzy. W opracowanych w 2005 r. „Tezach do stanowiska doktryny polskiej w sprawie uznania deklaracji z 23 sierpnia 1953 r. o zrzeczeniu się przez Polskę reparacji wojennych za nieobowiązującą” przygotowujący je prawnicy stwierdzali: „kwestię należnych Polsce od Niemiec reparacji wojennych można uznać za nadal otwartą i dopuszczającą możliwość formułowania roszczeń pod adresem władz niemieckich”.

Należy podkreślić, że w systemie prawa niemieckiego, co do zasady reparacje wojenne mogą dotyczyć majątku państwowego, a nie prywatnego. Dlatego mocarstwa zachodnie (USA, Wielka Brytania i Francja), chociaż najpierw pobrały reparacje od Niemiec także z majątku prywatnego, później (właśnie w zwartym z RFN *Überleitungsvertrag*) w ramach szeroko rozumianych reparacji wojennych, przerzuciły na państwo niemieckie obowiązek wypłaty odszkodowań za nie.⁶³ RFN zawarła porozumienia odszkodowawcze z wieloma państwami Europy i Izraelem. Na mocy tych traktatów Republika Federalna Niemiec dokonała następnie wypłat odszkodowań wojennych, a sumy największej Izraelowi, państwu, które powstało w 1948 r. – nie istniało, więc przed i podczas drugiej wojny światowej (1939 – 1945), i z tego prostego względu nie mogło być stroną w drugiej wojnie światowej. W RFN obowiązywała ustawa odszkodowawcza, na mocy której obywatele państw trzecich mogli występować z roszczeniami. W 1951 r. rząd niemiecki podjął decyzję w sprawie wypłat odszkodowań dla ofiar eksperymentów lekarskich. Powołano w tym celu specjalny fundusz przy Ministerstwie Finansów. Podania zgłaszały także osoby poszkodowane mieszkające w Polsce i np. na Węgrzech, ale nie były one rozpatrywane, ponieważ RFN nie utrzymywała stosunków dyplomatycznych z tymi krajami²⁷. RFN w różnym czasie i w różnych formach zaspokajała roszczenia odszkodowawcze Polski w zależności od grup poszkodowanych, w tym tzw. duchowieństwa, robotników przymusowych oraz ofiar eksperymentów medycznych.⁶⁴ Polskie ofiary szukały wsparcia międzynarodowego. Otrzymały je m.in. od Hiroshima Peace Committee, który nagłośnił problem w USA i zaprosił polskie ofiary, aby mogły same przedstawić swoje roszczenia. W rozwiązanie sprawy zaangażowała się także rada Społeczno-Gospodarcza ONZ., Ponieważ działo się to w czasie, kiedy trwały dyskusje nad ewentualnością podpisania traktatu pokojowego z Niemcami, ZSRR oraz Polska i Czechosłowacja wyraziły zdanie, że sprawa ta powinna być uregulowana w traktacie pokojowym z Niemcami.⁶⁵ Rząd RFN w artykule opublikowanym w „Biuletynie Urzędu Prasy i Informacji rządu NRF” z 15 listopada, 1960 r. wyraził wolę szukania możliwości wypłat odszkodowań dla ofiar eksperymentów.

63 Waldemar Gontarski, *Niemieckie roszczenia odszkodowawcze, czyli o stawianiu historii na głowie* Prawo Europejskie w Praktyce Nr 10/2007r., s. 1 Por. też J. Kranz, *Polen und Deutschland: getrennte oder gemeinsame Wege der Geschichtsbewältigung? Juristisch-politische Bemerkungen aus polnischer Sicht*, Friedrich-Ebert-Stiftung Historisches Forschungszentrum, Bonn 2005

64 K. Ruchniewicz, *Polskie zabiegi o odszkodowania niemieckie w latach 1944/45–1975*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2008, s. 8 i n.,

65 ARCHIWUM MINISTERSTWA SPRAW ZAGRANICZNYCH, z. 23, w. 12, t. 129, Notatka J. Druto, 19 XI 960, s. 6.

Jeszcze w październiku 1960 r. Międzynarodowy Komitet Czerwonego Krzyża przedstawił w piśmie do prezesa PCK propozycję powołania przez MKCK komisji, mającej całkowitą swobodę w zbieraniu dowodów, której zadaniem byłoby rozpatrywanie wniosków obywateli polskich i ustalanie wysokości odszkodowań. Wypłata świadczeń w latach 1961-1971 postępowała, aczkolwiek w niezbyt szybkim tempie. Były to „odszkodowania” indywidualne, wpłacane na rachunek bankowy. Z liczby 6, 5 tys. zarejestrowanych wniosków pomoc finansową (takiej nazwy używano — nie odszkodowania) otrzymało 1357 osób⁶⁰.⁶⁶ Próbowano, co prawda doprowadzić do nawiązania stosunków dyplomatycznych po 1956 r., ale w RFN obowiązywała doktryna prawna, tzw. doktryna Hallsteina, która nie dopuszczała nawiązania stosunków dyplomatycznych przez RFN z krajami, które miały takie stosunki z NRD i istniało niewielkie zainteresowanie zmianą tego stanu.⁶⁷ W Polsce mimo trudności z ewentualnym uzyskaniem świadczeń śledzono sprawę odszkodowań i możliwość uzyskania ich też przez obywateli polskich, np. w sprawie zrabowanych kosztowności i metali szlachetnych.⁶⁸

W dniu 22 sierpnia 1953 r. ZSRR i NRD zawarły umowę dotyczącą całkowitego zaprzestania pobierania reparacji niemieckich ze skutkiem od dnia 1 stycznia 1954 r., a następnie w dniu 23 sierpnia 1953 r. Rząd PRL wydał oświadczenie o zrzeczeniu się z dniem 1 stycznia 1954 r. spłaty odszkodowań na rzecz Polski. Nawet przyjmując, że pojęcie „Niemcy” w deklaracji należy odnosić do NRD, a na stan prawny na dzień 1 stycznia, 1954 r. zrzeczenie dotyczyło tylko NRD.⁶⁹ Rozliczenia Polski i ZSRR dotyczące reparacji zamknięto podpisaniem w dniu 4 lipca 1957 r. Protokołu Końcowego o dostawach towarów dokonanych dla PRL na rachunek jej udziału w reparacjach z Niemiec. Wysokość dostaw otrzymanych przez Polskę określono w Protokole na 228, 3 mln dolarów według cen z 1938 r.. Dostarczona Polsce masa reparacyjna obejmowała majątek kolejowy, statki, urządzenia i maszyny pochodzące z demontażu zakładów przemysłowych w zachodnich strefach okupacyjnych oraz dostawy towarów pochodzących z bieżącej produkcji w radzieckiej strefie okupacyjnej.

1991

Na podstawie umowy zawartej między Rzeczpospolitą Polską a Republiką Federalną Niemiec w dniu 16 października 1991 r. powołana została Fundacja „Polsko-Niemieckie Pojednanie”, w celu rozdysponowania pomocy humanitarnej z wkładu finansowego w wysokości 500 mln DM wniesionego przez stronę niemiecką w latach 1992–1993. W porozumieniu międzyrządowym nie określono

66 Szerzej D. Sołtyśiak, *Podstawy prawne i implementacje odszkodowań niemieckich dla polskich ofiar eksperymentów pseudomedycznych w latach 1945-1989* [w:] w: *Problem reparacji, odszkodowań i świadczeń w stosunkach polsko-niemieckich 1944-2004* (dalej — *Problem...*), t. 1, Warszawa 2004,

67 Doktryna Hallsteina, proklamowana w 1955 r., głosiła, że rząd RFN zerwie stosunki z każdym państwem (z wyjątkiem ZSRR), które uzna NRD. Szerzej D. Bingen, *Polityka Republiki Bońskiej wobec Polski. Od Adenauera do Kohla 1949-1991*, Kraków 1997, s. 13

68 Pismo z Departamentu Prawno-Traktatowego do Misji Wojskowej w Berlinie, 14XII 1960.

69 Przyjmuje się, że wątpliwym jest, że deklaracja z 1953 r. dotyczyła RFN, ponieważ w 1953 r. NRD była przez PRL uważana za jedyne państwo niemieckie. Nie uznawano istnienia RFN i uważano, że tylko NRD jest pełnoprawnym państwem niemieckim i vice versa, to samo robiła Republika Federalna Niemiec w stosunku do NRD, nie uznawała, żeby to było państwo niemieckie i Zachód też nie uznawał, żeby to było państwo niemieckie.

precyzyjnie kategorii osób poszkodowanych, uprawnionych do występowania o pomoc finansową, stwierdzając jedynie, że *środki Fundacji przeznaczone zostaną wyłącznie dla szczególnie poszkodowanych ofiar prześladowania nazistowskiego, a Fundacja określi niezbędne przesłanki wypłaty świadczeń, to znaczy kryteria, których spełnienie uprawniać będzie do występowania o pomoc humanitarną*. Ze względu na ograniczone środki otrzymane z RFN oraz skromne możliwości własne Fundacji Polsko-Niemieckie Pojednanie, nie było możliwe objęcie niemiecką pomocą humanitarną wszystkich ofiar nazizmu. Pomoc kierowana była natomiast do byłych więźniów obozów koncentracyjnych, gett, hitlerowskich więzień, tzw. Polenlagrów, dzieci pozbawionych opieki rodziców w wyniku nazistowskich prześladowań, dzieci germanizowanych oraz do byłych robotników przymusowych deportowanych na teren III Rzeszy i dzieci do lat 16 zmuszanych do pracy w rejonie miejsca zamieszkania. We wspomnianym porozumieniu międzyrządowym z dnia 16 października 1991 r. Rząd Polski zadeklarował, że będzie dochodził dalszych roszczeń obywateli polskich, które mogłyby wynikać w związku z prześladowaniem nazistowskim. Jednocześnie stwierdzono, że *Oba Rządy są zgodne, co do tego, że nie powinno to oznaczać ograniczenia praw obywateli obu Państw*. Od 1998 r. toczyły się wielostronne międzynarodowe negocjacje, również z udziałem Polski, zakończone podpisaniem w Berlinie w dniu 17 lipca 2000 r. „Wspólnego Oświadczenia” oraz uchwaleniem przez niemiecki Bundestag Ustawy o powołaniu Fundacji „Pamięć, Odpowiedzialność i Przyszłość”. Na tej podstawie od 2001 r. wypłacane były świadczenia dla byłych robotników przymusowych i niewolniczych III Rzeszy oraz niektórych innych ofiar nazizmu z całego świata. Organizacją partnerską Fundacji Federalnej właściwą do rozdysponowania świadczeń dla zamieszkałych w Polsce byłych robotników przymusowych i niewolniczych oraz osób, które doznały ciężkich szkód była Fundacja Polsko-Niemieckie Pojednanie. Zgodnie z Raportem Fundacji „Pamięć, Odpowiedzialność i Przyszłość” z 2007 r. liczba beneficjentów świadczeń z tytułu szkód majątkowych zamieszkałych w Polsce wynosiła 7 314, zaś łączna kwota świadczeń wypłaconych na ich rzecz wyniosła 43, 2 mln Euro. Stosownie do zapisów niemieckiej Ustawy o powołaniu Fundacji „Pamięć, Odpowiedzialność i Przyszłość” z dniem 31 grudnia 2006 r. ostatecznie zakończono wypłaty świadczeń ze środków niemieckiej Fundacji.⁷⁰

2004

Oświadczenie kanclerza federalnego złożone w Warszawie 1 sierpnia 2004 r.- według deklaracji niemieckich- wiążące z punktu widzenia prawa międzynarodowego, wykluczające dochodzenie międzypaństwowych roszczeń Niemiec w stosunku do Polski i deklarujące, iż rząd niemiecki nie będzie popierał roszczeń indywidualnych z tytułu wywłaszczeń bez odszkodowania, przeprowadzonych na polskich terytoriach należących uprzednio do Niemiec Oświadczenie to nie przekreśla jednak możliwości kierowania do trybunałów międzynarodowych skarg indywidualnych na tym tle i nie przesądza o treści zapadających w nich

⁷⁰ zgodnie z niemiecką Ustawą przeznaczono również 200 mln DM na wyrównanie niezapłaconych lub odebranych i niezwróconych w inny sposób polis ubezpieczeniowych niemieckich przedsiębiorstw ubezpieczeniowych z lat 1933–1945. Dodatkowo na świadczenia humanitarne z tego tytułu przeznaczono 350 mln DM.

wyroków. Niemiecki ekspert prof. Eckart Klein zinterpretował ją następująco: „Deklaracja kanclerza nie usunęła indywidualnych roszczeń poszkodowanych, pozbawiła je jednak skuteczności na płaszczyźnie prawa międzynarodowego, o ile stanowisko rządu federalnego nie ulegnie zmianie”⁷¹. Prof. Klein zwraca także uwagę: *Zawarty w art. 3 Tytuł VI Überleitungsvertrag*⁷² *zakaz wnoszenia skarg nie dotyczy RFN i poszkodowanych jednostek w stosunku do konfiskaty mienia dokonanej przez Polskę; chodzi o niedopuszczalność roszczeń.*

Sejm RP 10 września 2004 r. podjął „Uchwałę w sprawie praw Polski do niemieckich reparacji wojennych oraz w sprawie bezprawnych roszczeń wobec Polski i obywateli polskich wysuwanych w Niemczech”⁷³, w której wezwano rząd RP do podjęcia stosownych działań w kwestii otrzymania przez Polskę kompensaty finansowej i reparacji wojennych za zniszczenia oraz straty materialne i niematerialne spowodowane przez niemiecką agresję, okupację, ludobójstwo i utratę niepodległości przez Polskę.⁷⁴ Uzasadnienie prawne uchwały sejmowej zostało przedstawione w ekspertyzach prawnych sporządzonych - na zlecenie Kancelarii Sejmu - przez: prof. Jana Sandorskiego, prof. Mariusza Muszyńskiego, mecenasa Stefana Hambury i przeze mnie (w/w opinia). Sejm przyjął uchwałę bez jednego głosu sprzeciwu, natomiast przy zdecydowanym sprzeciwie rządu premiera Marka Belki, wspieranego przez grono naukowców.⁷⁵

Pozostała grupa posłów LPR wystąpiła 20 września 2004 r. z projektem kolejnej uchwały Sejmu RP: Sejm Rzeczypospolitej Polskiej uznaje deklarację z 23 sierpnia 1953 r. o zrzeczeniu się przez Polskę reparacji wojennych za nieobowiązującą. Deklaracja podjęta była pod naciskiem ZSRR i przez narzucony z zewnątrz rząd. Została podpisana dzień po porozumieniu podpisanym w Związku Radzieckim przez ZSRR i NRD i była wyrażeniem suwerennej Polski i właśnie, dlatego może być obowiązująca dla obecnego państwa polskiego. Pozostają dwa pytania czy przedmiotowa **deklaracja jest obciążona wadą prawną poprzez brak ratyfikowania jej przez Radę Państwa ani przez Sejm ratyfikowana i dotyczyła tylko ówczesnego NRD - państwa, które ma sukcesora prawnego RFN pod dokonanym zjednoczeniu Niemiec w 1990 r.** Sukcesja - Powstanie nowego podmiotu

71 Szerzej ekspertyza prof. Eckarta Kleina z dnia 4 kwietnia 2005r., na temat „Sytuacji prawnej zawłaszczonej własności niemieckiej w dzisiejszej Polsce”, sporządzona na zlecenie prezydenta Bundestagu. Professor dr Eckart Klein, *Gutachten zur Rechtslage des im heutigen Polen entzogen Privateigentums Deutscher*, Potsdam, 15. Februar 2005 - 4. April 2005.

72 Tak nazywany jest traktat w sprawie regulacji kwestii wynikłych z wojny i okupacji, z dnia 26 maja 1952r. - w ujęciu z dnia 23 października 1954r. [w]: Waldemar Gontarski, *Niemieckie roszczenia odszkodowawcze, czyli o stawianiu historii na głowie.*, Prawo Europejskie w Praktyce Nr 10/2007r.

73 M.P. 2004, Nr 39, poz. 678.; Grupie posłów skupionym w Kole Ruchu Katolicko-Narodowego oraz w Klubie LPR popieranym także przez PSL i Samoobronę po wielu trudnych i wyczerpujących pertraktacjach z PO i SLD udało się 10 września 2004 r. zgłosić i przegłosować wielką przewagą głosów uchwałę Por. też *Problem reparacji odszkodowań i świadczeń w stosunkach polsko-niemieckich 1944-2004*, tom pierwszy, pod red. M. W. Góralskiego, Warszawa 2004r.

74 Na zlecenie zaś Ministerstwa Spraw Zagranicznych pana W. Cimoszewicza, Polski Instytut Spraw Międzynarodowych (PISM) wydał poważną pozycję pod redakcją naukową panów: Sławomira Dębskiego i Witolda Góralskiego pt.: „*Problemy reparacji, odszkodowań i świadczeń w stosunkach polsko-niemieckich*”.

75 Por. też Jan Sandorski *Zrzeczenie się w 1953r. przez Polskę reparacji wojennych od Niemiec w świetle prawa międzynarodowego* [w]: *Problem reparacji odszkodowań i świadczeń w stosunkach polsko-niemieckich 1944-2004*, tom pierwszy, pod red. M. W. Góralskiego, Warszawa 2004r.; jest to tzw. biała księga stosunków polsko-niemieckich.

prawa międzynarodowego tak jak w przypadku PRL, NRD⁷⁶ oraz III RP rodzi pytanie o zakres uprawnień i zobowiązań międzynarodowo-prawnych wiążących to państwo i mechanizmy, poprzez które one powstają. Jako podmiot prawa międzynarodowego państwo może uczestniczyć w obrocie prawnym międzynarodowym, w tym samodzielnie nabywać nowe prawa i zaciągać nowe zobowiązania? Jednak część zobowiązań i praw przejdzie na nie w drodze sukcesji traktatów. Dziedzina międzynarodowego prawa sukcesji państw pozostaje obszarem, w którym nie ma spójnej i wyczerpującej regulacji. W relacjach większości państw opierać się można jedynie na normach prawa zwyczajowego, których treść w tej dziedzinie – jak się podnosi – z natury rzeczy jest niejasna² i nie obejmuje wielu zagadnień. Wskazuje się wręcz, że norm, które niewątpliwie mogą być uznane za zwyczaj międzynarodowy, jest niewielka³. Dlatego sukcesja w odniesieniu do umów międzynarodowych nadal często przebiega według w znacznej mierze dyskrecjonalnej i zróżnicowanej praktyki państw niekwalifikowanej przez przypisanie jej *opinio iuris*. Co więcej, zaznacza się w doktrynie, że w związku z niejednolitą praktyką międzynarodową objawiającą się w znaczących odstępach czasu i dotyczącą często odmiennych prawnie i faktycznie przypadków pozostają wątpliwości, które uogólnienia praktyki nabrały już charakteru norm zwyczajowych, które są *in statu nascendi*, które mogą być ledwie zaczątkiem procesu prawotwórczego, a które jedynie jednokrotnym odstępstwem od obowiązujących norm nieprowadzącym do ich przełamania?

2005

Opinia prawna dla PIS, w której stwierdzono m. In, że posiedzenie Rady Ministrów PRL, na którym miała zostać ona podjęta, odbyło się w niedzielę, trwało zaledwie pół godziny (od 19.00 do 19.30) i nie było poprzedzone żadną dyskusją. W swojej ekspertyzie wskazują na to, że zarówno późna pora, jak i ekspresowe tempo powstania dokumentu uprawniają do takich przypuszczeń. Niejasne okoliczności wydania przez stronę polską tej deklaracji (23 sierpnia 1953 r.), zdaniem autorów tej ekspertyzy stają się tym większe, jeśli uwzględnimy fakty związane z porozumieniem Sowietów z NRD w tej sprawie. Przywołują też m.in. relacje na ten temat z wschodniemieckiej gazety „Neues Deutschland” z 25 sierpnia 1953 r., w której komunikowano, że „w dniu wczorajszym rząd PRL przyjął uchwałę, w której z pełnym uznaniem powitał uchwałę rządu ZSRR w kwestii niemieckiej” i daje podaną samą treść polskiej deklaracji o zrzeczeniu się reparacji. Problem w tym, że „dniem wczorajszym” był 24 sierpnia (poniedziałek), a nie 23 sierpnia (niedziela). Dlatego w ocenie polskich prawników nie można uznać wspomnianej deklaracji za suwereny akt polskich władz. Podkreślają również, że jedyny sporządzony w języku polskim egzemplarz tekstu deklaracji

⁷⁶ W przypadku PRL i NRD nie ma zastosowania W 1978 r. przyjęto co prawda Konwencję wiedeńską o sukcesji państw w odniesieniu do traktatów (KWST), która weszła w życie ponad 18 lat później. Obecnie związanych jest nią jednak relatywnie nieduża liczba państw – dwadzieścia dwa. Nie tylko z tego powodu nie można jej dzisiaj przyjąć za reprezentatywny zbiór aktualnych norm prawa sukcesji państw. Wśród powodów niewielkiego zainteresowania związaniem się Konwencją wiedeńską wskazuje się, iż nie była kodyfikacją jedynie inkorporującą do formy spisanej wykształcony wcześniej w tej dziedzinie zwyczaj międzynarodowy, ale w wielu istotnych aspektach stanowiła wyraz „postępowego rozwoju prawa międzynarodowego”. W tym zakresie nie została jednak przyjęta przez szereg państw, a późniejsza praktyka sukcesji dowiodła, że konwencja jej nie odzwierciedla.

znajduje się w archiwum niemieckiego MSZ. Według ekspertów tekst pisany jest specyficznym językiem, pełnym błędów i rusycyzmów w rodzaju „wiesc”, „miluczajczych”, „pšziteie” „niezbedanych”. Rozpoczyna się od dziwnego zdania: „Obiadowany przez G.M. Malenkowa na cześć delegacji rządowej NRD” i dopiero potem jest właściwa treść deklaracji. Powstaje, zatem uzasadnione pytanie, czy przypadkiem nie było tak, że dokument został napisany przez przedstawicieli ZSRR i NRD w czasie pobytu wschodnioniemieckiej delegacji w Związku Radzieckim? Podczas, której Przewodniczący Rady Najwyższej ZSRR Georgij Maksimilianowicz Malenkow wydał obiad, o którym mowa jest w treści tego dokumentu. Trudno uwierzyć, aby Rada Ministrów w Warszawie postanowiła zacząć swój dokument od zdania dotyczącego obiadu wydanego na Kremlu dopiero następnego dnia. Autorzy ekspertyzy podkreślają również, że „nie ma żadnej noty do ówczesnego rządu NRD, która mogłaby być częścią umowy w formie wymiany not, znane prawu międzynarodowemu”. Jak zaznaczają eksperci, w archiwach zachował się jedynie list premiera NRD Otto Grotewohla, który dziękuje Radzie Ministrów PRL za zrzeczenie się reparacji oraz odpowiedź na ówczesnego Prezydenta PRL Bolesława Bieruta. Jednak w ich ocenie wymiana korespondencji wcale nie oznacza, że umowa o zrzeczeniu się reparacji pomiędzy stronami (NRD i PRL) została właśnie zawarta, ponieważ wspomniane listy nie spełniają żadnych przesłanek dla umów międzynarodowych. Niezwykle ważną okolicznością związaną z deklaracją władz PRL o zrzeczeniu się reparacji jest to, że komunistyczne władze w Warszawie w grudniu 1970 r. odmówiły jej potwierdzenia przy okazji podpisywania układu pomiędzy PRL a RFN o normalizacji stosunków dwustronnych. Wprawdzie, jak podkreślają, strona niemiecka podała to później w swoim biuletynie rządowym, jednak nie wskazano w nim na podstawie, jakich przesłanek rząd PRL miał zrezygnować z reparacji wojennych wobec RFN. Autorzy ekspertyzy zwracają również uwagę, że w marcu 1990 r. parlament RFN Bundestag większością głosów CDU/CSU i FDP przyjął uchwałę, w której podkreślił zrzeczenie się przez Polskę reparacji wobec Niemiec na mocy deklaracji z 23 sierpnia 1953 r. i stwierdził, że zrzeczenie to zachowuje ważność również wobec zjednoczonych Niemiec⁷⁷. Jest oczywiste, że ta uchwała w żaden sposób nie obowiązuje Polski. W ekspertyzie zwrócono również uwagę, że Traktat 2+4 z 1990 r. czy polsko-niemiecki traktat z 14 listopada 1990 r. o potwierdzeniu istniejącej granicy nie odnosi się do kwestii reparacji wojennych, ani do jakichkolwiek wcześniejszych deklaracji w tej sprawie. Nie mogą być, więc one przywoływane przez stronę niemiecką, jako „milcząca zgoda” strony polskiej. „Kwestię należnych Polsce od Niemiec reparacji wojennych można uznać za nadal otwartą” – stwierdzają prawnicy i „dopuszczającą możliwość formułowania roszczeń w tym zakresie wobec Niemiec”⁷⁸.

77 Jedyne sporządzone w języku polskim tekst znajduje się w archiwum niemieckiego MSZ, gdzie dostał się jako spadek po NRD. Zawiera on liczne błędy językowe, co skłania ekspertów do przypuszczeń, że być może powstał jeszcze w Moskwie w trakcie wizyty delegacji wschodnioniemieckiej.

<http://niezломni.com/prl-placila-reparacje-ze-niemcow-czy-iii-rp-zaplaci-reparacje-samym-niemcom-kraj-ktory-najbardziej-ucierpial-polska-nie-otrzymal-odszkodowania-dzieki-rzadam-niemiec-i-polski/>

78 <https://gf24.pl/wydarzenia/swiat/item/69-niemcy-powinny-zaplatc-polsce-za-druga-wojne-swiatowa>

WNIOSKI

Polska nie ma żadnych podstaw prawnych do tego, żeby domagać się od Niemiec reparacji za II wojnę światową. Obecny rząd Premier Szydło nie może popierać starań o indywidualne odszkodowania dla poszczególnych osób, chociażby z tego powodu, że na podstawie porozumienia polsko-niemieckiego z 1991 r. zobowiązał się wobec Rządu RFN, że „nie będzie dochodzić dalszych roszczeń obywateli polskich, które mogłyby wynikać w związku z prześladowaniem naziistowskim” Ponadto, władze polskie podpisując Wspólne Oświadczenie z 2000 r., o którym mowa wyżej, zgodziły się, że „w odniesieniu do sumy 10 mld DM, która ma być przekazana Fundacji „Pamięć, Odpowiedzialność i Przyzłość” przez niemiecki sektor publiczny oraz niemieckie firmy, (...) Suma ta stanowi zarówno górną granicę, jak i ostateczną kwotę przeznaczoną na wypłaty⁷⁹. Jedyne, co można uczynić to wezwanie przez sejm rząd do jak najszybszego przedstawienia opinii publicznej szacunku strat materialnych i niematerialnych poniesionych zarówno przez państwo polskie, jak i obywatele, w wyniku drugiej wojny światowej. Tak przygotowany dokument mógłby pomóc w przygotowaniu ewentualnej skargi do MTS, jedynej i ostatniej prawnej możliwości dochodzenia od RFN reparacji wojennych. Polska przyłączając się 24 sierpnia 1953 r. do ZSRR rezygnacji z reparacji od Niemieckiej Republiki Demokratycznej, zrezygnowała także z reparacji wobec całych Niemiec.

Wydaje się, że deklaracja z 23 sierpnia, 1953 r. o zrzeczeniu się przez Polskę reparacji wojennych, nawet, jeżeli założymy a priori, że była skuteczna, nie mogła iść dalej niż porozumienie *Związek Socjalistycznych Republik Radzieckich* - Niemiecka Republika Demokratyczna z dnia 22 sierpnia, 1953 r., szczególnie, że jej zakres musiał podlegać uzgodnieniom polsko-radzieckim. Oświadczenie, z 1953 r. jest w dalszym ciągu skuteczne na gruncie obowiązującego prawa międzynarodowego. A jego przesłanie zostało potwierdzone 2004 r., stanowisko rządu RP z 2004 r., kiedy to uznano wtedy, że oświadczenie z r. 1953 zostało podjęte zgodnie z ówczesnym porządkiem konstytucyjnym, a ewentualne naciski ze strony ZSRR nie mogą być uznane za groźbę użycia siły z pogwałceniem zasad prawa międzynarodowego.

Należy zgodzić się ze stanowiskiem, że zrzeczenie się przez Polskę reparacji wojennych w 1953 r. zgodnie z zasadą prawa międzynarodowego publicznego posiada moc prawną. Władze polskie na gruncie obowiązującego prawa międzynarodowego nie mają obecnie możliwości występowania do Niemiec z żądaniami reparacyjnymi. A w innym fragmencie odpowiedzi na interpelację: – Nawet niezarejestrowanie takiego oświadczenia (rządu PRL z 1953 r. – red.) w żadnym stopniu nie przesądza o jego braku skutków prawnych. Dla obowiązywania umów międzynarodowych oraz aktów jednostronnych prawo międzynarodowe nie wymaga rejestracji u Sekretarza Generalnego ONZ. Zaniechanie rejestracji tego zrzeczenia się wojennych reparacji nie oznacza wcale, że deklaracja strony polskiej jest nieważna. Nietrafne jest stanowisko, że oświadczenie rządu PRL

⁷⁹ Odpowiedź sekretarza stanu w Ministerstwie Spraw Zagranicznych - z upoważnienia ministra - na interpelację nr 6190 w sprawie cywilnoprawnych indywidualnych odszkodowań wojennych dla Polaków.

z 23 sierpnia 1953 r. dotyczące zrzeczenia się z dniem 1 stycznia 1954 r. spłaty odszkodowań na rzecz Polski było nieważne i jako takie nigdy nie wywierało i nie wywiera skutków prawnych. Analiza oświadczenia kanclerza RFN Hergerarda Schrödera, które złożył on w Warszawie 1 sierpnia 2004 r., dokonana w świetle norm współczesnego prawa międzynarodowego dotyczących aktów jednostronnych państw, prowadzić musi do wniosku, że jest to oświadczenie o charakterze wiążącym. Z chwilą jego złożenia RFN, jako państwo, zobowiązała się w sposób ważny, definitywny i ostateczny wobec Rzeczypospolitej Polskiej, że: RFN nie będzie wysuwała wobec Polski żadnych roszczeń restytucyjnych w związku z wywłaszczeniami dokonanymi przez Polskę, jako następstwo drugiej wojny światowej. RFN zobowiązała się do nie popierania żadnych indywidualnych roszczeń obywateli niemieckich w związku z tymi wywłaszczeniami jak również do odmawiania poparcia takim indywidualnym roszczeniom, przed sądami międzynarodowymi. Dalej, nie można bezkrytycznie przyjąć stanowiska, że takie oficjalne oświadczenie rządu z 23 sierpnia 1953 r. posiadające charakter aktu prawnego jednostronnego, wynikało z dyktatu radzieckiego naruszającego suwerenność państwa polskiego i stawiającego rząd PRL w pozycji nie równoprawnego partnera stosunków międzynarodowych, z czego wyprowadza się wniosek, że istnieją poważne przesłanki przemawiające za tezą o nieważności.⁸⁰ W tym miejscu warto zastanowić się czy w latach 50 XX wieku PRL tylko i wyłącznie z punktu widzenia prawa międzynarodowego publicznego była suwerennym państwem⁸¹ czy też kolonią Sowietów? Legalizm Rządu RP i Polskiego Państwa Podziemnego zarówno w świetle polskiego prawa, jak i na arenie międzynarodowej nie budził wątpliwości, była ona w latach 1939-1945 była pełnoprawnym podmiotem prawa międzynarodowego, przejawiająca się m. In. w tym, że miała zdolność prawną i zdolność do czynności prawnych. Zawierano traktaty i umowy międzynarodowe (*ius contrahendi*), utrzymywano stosunki dyplomatyczne z innymi państwami (*ius legati*).⁸² 5 Lipca 1945 r. – Tymczasowy Rząd Jedności Narodowej (TRJN) powołany 28 czerwca 1945 r. został uznany międzynarodowo za rząd Rzeczypospolitej Polskiej.⁸³ Pomimo wszystkich wątpliwości związanych z TRJN

80 Z tych samych powodów należy krytycznie odnieść się do stanowiska Waldemara Gontowski, twierdzącego, że przekonujący jest pogląd, iż oświadczenie z 1953 r. można uznać za nieważne ab initio (od początku) ze względu na zastosowanie wobec polskich władz przymusu psychicznego i wymuszenie zgody na sprzeczny z interesami państwa polskiego akt jednostronny. Zob. też W. Lamentowicz, *Legitymizacja władzy politycznej w powojennej Polsce*, Krytyka 1983, nr 13/14, Jerzy Eisler, Z cyklu „Spory historyków”: POLSKA „LUDOWA”, ALE POLSKA

<http://pamiec.pl/pa/tylko-u-nas/13993,Z-cyklu-Spory-historykowquot-POLSKA-LUDOWAquot-ALE-POLSKA-artykul-prof-dr-hab-Je.html>

81 Uważa się m. in., że PRL nie była Polską, tak jak Polską nie było rozbiorowe Królestwo Polskie czy habsburskie Królestwo Galicji i Lodomerii, Zawistowski – dyrektor BEP IPN <http://pamiec.pl/pa/tylko-u-nas/13992,Z-cyklu-Spory-historykowquot-POLSKA-RZECZPOSPOLITA-LUDOW>

82 Uznanie dla rządu Sikorskiego deklarowały m.in. Hiszpania, Kuba czy Chiny. W późniejszym okresie stosunki dyplomatyczne z Rządem Emigracyjnym nawiązał nawet Związek Sowiecki. Niezwykle ciekawym przykładem solidarności ze sprawą polską była postawa władz tureckich. Tradycyjnie były one przychylnie Polakom i jako jedne z pierwszych uznały Rząd RP na Emigracji. W Ankarze przez cały okres II wojny światowej działała polska placówka dyplomatyczna. Ambasador Michał Sokolnicki uczestniczył nawet w organizowaniu pomocy dla ludności polskiej ewakuowanej z terytorium Związku Radzieckiego, w czym wydatnie pomagały mu władze tureckie

83 Reorganizacja według ustaleń jałtańskich polegać miała na włączeniu w jego skład polityków nierепrezentowanych dotąd w Rządzie Tymczasowym oraz krajowi politycy Krajowej Rady Narodowej popierający Stanisława Mikołajczyka mieli otrzymać 25% tek ministerialnych, odpowiednią liczbę wiceministrów oraz reprezentację w KRN, administracji państwo-

o raz naruszeń prawa, mających miejsce przy jego tworzeniu, należy stwierdzić, że z punktu widzenia prawa międzynarodowego był on legalny, ponieważ był efektywny, w przeciwieństwie do Rządu RP w Londynie.⁸⁴ TRJN został uznany 5 lipca 1945r. przez Stany Zjednoczone⁸⁵, Wielką Brytanię, Chiny oraz także m.in. przez Francję, Szwecję, 7 lipca 1945 r. Włochy, Kanadę, Szwajcarię a następnie przez większość członków ONZ, przez co stał się pełnoprawnym podmiotem prawa międzynarodowego.⁸⁶ Równocześnie zostało cofnięte uznanie dla rządu RP na uchodźstwie.

AKTY PRAWNE BĘDĄCE PODSTAWĄ DLA ROSZCZEŃ W STOSUNKU DO NIEMIECKIEJ REPUBLIKI FEDERALNEJ

ŹRÓDŁA PRAWA MIĘDZYNARODOWEGO:

1. Akt Konferencji Paryskiej w sprawie reparacji z 1945 r.
2. Deklaracja Belgradzka, ogłoszona przez Pierwszą Międzynarodową Konferencję Związków i Stowarzyszeń Ofiar Drugiej Wojny Światowej Krajów Europy Wschodniej (Belgrad, 29.09.2000 r.).
3. Deklaracja Narodów Zjednoczonych przeciwko grabieży gospodarczej obszarów okupowanych z 05.01.1943 r.
4. Europejska Konwencja Praw Człowieka z 08.09.1953 r. wraz z protokółami.
5. Konwencja Haska z 1907 r. i Konwencja Genewska z 1929 r.
6. Konwencja Nr 96 dotyczącej zbrodni ludobójstwa z 11.12.1946 r.
7. Określenie szkody wojennej w Traktacie Wersalskim z 1919 r.
8. Porozumienie Jałtańskie z 11.02.1945 r. i Poczdamskie z 02.08.1945 r.

ŹRÓDŁA PRAWA KRAJOWEGO:

1. Archiwum Ministerstwa Spraw Zagranicznych z. 10, w. 19,1.158,teczka z 1955 r. *Pretensje obywateli polskich, w tym m.in. sprawy dotyczące zwrotu oszczędności pieniężnych z czasów okupacji hitlerowskiej*, z. 10, w. 32, t. 284,teczka *Rejestracja strat i rewindykacje 1949-1957*; z. 23, w. 12, t. 129, s. 8, *Pismo z Departamentu Prawno-Traktatowego do Misji Wojskowej w Berlinie*, 14XII 1960
2. Deklaracja Katowicka, ogłoszona przez Drugą Międzynarodową Konferencję Związków i Stowarzyszeń Ofiar Drugiej Wojny Światowej Słowiańskich Narodów Europy i Świata (Katowice, 14.07.2001 r.).
3. *Ekspertyza podstaw prawnych roszczeń indywidualnych o odszkodowania wojenne*, prof. dr Alfonsa Kłafkowskiego
4. Ekspertyza wykonana na zamówienie Biura Studiów i Ekspertyz Kancelarii Sejmu RP *Ocena oświadczenia rządu RPz 1953r. W świetle dokumentów znajdujących się w archiwach państwowych*, Warszawa, 13 lutego 2005

wej – centralnej i terenowej, dyplomacji i w samorządzie terytorialnym zaś tak zrekonstruowany rząd Polski miał zostać uznany przez mocarstwa zachodnie.,

84 Szerzej J. Combacau, *L'Etat en droit international*, [w:] J. Combacau, S. Sur, *Droit international public*, Paris 1999, s. 291-295; Por. też J. Symonides, *Zasada efektywności w prawie międzynarodowym*. Toruń 1967, s. 47

85 Tego samego dnia prezydent Truman poinformował Edwarda Osóbkę-Morawskiego o uznaniu gabinetu, nawiązując tym samym stosunki dyplomatyczne z nowym rządem utworzonym z namaszczenia komunistów. Jednocześnie poinformował o tym premiera Rządu RP na Emigracji Tomasza Arciszewskiego Oznaczało to automatycznie cofnięcie uznania dla Rządu Emigracyjnego.

86 Rozwiązanie to i przyjęte proporcje były analogiczne do wcześniejszego porozumienia Tito-Ivan Subašić, tzn. kompromisu sił proradzieckich i prozachodnich poprzez powołanie wspólnego rządu koalicyjnego w proporcji 75%:25% zawartego pod patronatem mocarstw w marcu 1945 w Jugosławii

5. Materiały Głównej Komisji Badania Zbrodni Niemieckich w Polsce, oraz Głównej Komisji Badania Zbrodni Hitlerowskich w Polsce.
6. Memorandum Rządu Polskiego, Londyn, Lancaster House, 27.01.1947 r..
7. Nota Rządu Polskiego do Sekretarza Generalnego Narodów Zjednoczonych, 27.09.1969 r.
8. Polska Karta Praw Ofiary – Ministerstwo Sprawiedliwości Rzeczypospolitej Polskiej, październik 1999 r.
9. Porozumienie dotyczące zewnętrznych długów Niemiec z 27.02.1953 r.
10. Poselski projekt uchwały w sprawie reparacji Niemiec na rzecz Polski /druk nr 2140
11. Poselski projektu uchwały w sprawie uznania deklaracji z 23 sierpnia 1953 r. o zrzeczeniu się przez Polskę reparacji wojennych za nieobowiązującą /druk nr 3315/
12. Projekt dezyderatu z dnia 29 sierpnia 2005 r. w sprawie uznania za nieobowiązującą deklaracji o zrzeczeniu się przez Polskę reparacji wojennych,- rozpatrzenie projektu uchwały w sprawie należnych Polsce reparacji.
13. Protokół nr 119 Posiedzenia Biura Politycznego i Sekretariatu KC w dniu 7 września 1956 r
14. Protokół nr 27a/53 z posiedzenia rządu 19 VIII 1953 r
15. Sprawozdanie komisji o poselskim projekcie uchwały w sprawie reperacji Niemiec na rzecz Polski, pierwotny druk nr 2140 z 28 sierpnia 2003 r.
16. Sprawozdanie podkomisji nadzwyczajnej o poselskim projekcie uchwały w sprawie reparacji Niemiec na rzecz Polski /druki nr 2140 i 2674/.
17. Uchwała Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 07.06.1990 r. I z września 2004
18. Umowa między Tymczasowym Rządem Jedności Narodów Rzeczypospolitej Polskiej i rządem Związku Socjalistycznych Republik Radzieckich w sprawie w wynagrodzenia szkód w wyrządzonych przez okupację niemiecką, 16 VIII 1945, s. 582,

LITERATURA

OPINIE:

1. A. Eberhard t, M. Gniazdowski, T. Jaskułowski, M. Krzysztofowicz, *Szkody wyrządzone Polsce podczas II wojny światowej przez agresora niemieckiego. Historia dociekań i szacunków*, [w]: Problem reparacji, od szkodowań i świadczeń w stosunkach polsko-niemieckich 1944-2004, Warszawa 2004
2. A. Korzon, Niektóre problemy polsko-radzieckich stosunków gospodarczych w latach 1945-1957, w: „Studia z Dziejów Rosji i Europy Środkowo-Wschodniej”, t. XXVIII,
3. Akten zur Auswärtigen Politik der Bundesrepublik Deutschland 1970' Bd. 1, München 2001, Instruktionen für Staatssekretär Dukwitz (Entwurf)
4. Centrum władzy. Protokoły posiedzeń kierownictwa PZPR. Wybór lat 1949-1970, opr. A. Dudek, A. Kocharński, K. Persak, Warszawa 2000
5. CZAPLIŃSKI WŁADYSŁAW, *Dotycząca projektu uchwały w sprawie uznania deklaracji z 23 sierpnia 1953 r. o zrzeczeniu się przez Polskę reparacji wojennych za nieobowiązującą*, nr 4(69)/ 2005
6. D. Bingen, *Polityka Republiki Bońskiej wobec Polski. Od Adenauera do Kohla 1949-1991*, Kraków 1997
7. GALICKI ZDZISŁAW, *Dotyczące projektu uchwały w sprawie uznania deklaracji z 23 sierpnia 1953 r. o zrzeczeniu się przez Polskę reparacji wojennych za nieobowiązującą*, nr 4(69)/2005
8. H. Bartoszewicz, Sposób i charakter ustanawiania dominacji ZSRR nad Polską – ujęcie porównawcze,[w]: Rola i miejsce Polski w Europie 1914-1957, red. A. Koryn, Warszawa 1994

9. HAMBURA STEFAN, *Dotyczące projektu uchwały w sprawie uznania deklaracji z 23 sierpnia 1953 r. o zrzeczeniu się przez Polskę reparacji wojennych za nieobowiązującą*, nr 4(69)/2005
10. JARZĄBEK WANDA, *Dotyczące projektu uchwały w sprawie uznania deklaracji z 23 sierpnia 1953 r. o zrzeczeniu się przez Polskę reparacji wojennych za nieobowiązującą*, nr 4(69)/2005,
11. KOLASA JAN, *Dotycząca projektu uchwały w sprawie uznania deklaracji z 23 sierpnia 1953 r. o zrzeczeniu się przez Polskę reparacji wojennych za nieobowiązującą*, nr 4(69)/2005, s. 127
12. Końcowy protokół, o dostawach wykonanych dla Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej na rachunek jej udziału w reparacjach z Niemiec, 4 lipca 1957, s. 336.
13. KWIECIEŃ ROMAN, *Charakter prawny i znaczenie umów repatriacyjnych z 9 i 22 września 1944 r.*, nr 4(69)/2005
14. LANKOSZ KAZIMIERZ, *Dotycząca projektu uchwały w sprawie uznania deklaracji z 23 sierpnia 1953 r. o zrzeczeniu się przez Polskę reparacji wojennych za nieobowiązującą*, nr 4(69)/ 2005
15. MIK CEZARY, *Dotycząca projektu uchwały w sprawie uznania deklaracji z 23 sierpnia 1953 r. o zrzeczeniu się przez Polskę reparacji wojennych za nieobowiązującą*, nr 4(69)/2005
16. MUSZYŃSKI MARIUSZ, *Dotyczące projektu uchwały w sprawie uznania deklaracji z 23 sierpnia 1953 r. o zrzeczeniu się przez Polskę reparacji wojennych za nieobowiązującą*, nr 4(69)/ 2005
17. Notatka dyrektora Departamentu Prawno-Traktatowego Manfreda Lachsa z 15 kwietnia 1958 r., który nie widział sensu prowadzenia przed Międzynarodowym Trybunałem Sprawiedliwości w Hadze indywidualnej sprawy odszkodowawczej, kiedyż zgodnie z układem poczdamskim ostateczne uregulowanie odszkodowań wojennych zostało „odroczone do traktatu pokojowego z Niemcami
18. PAWEŁKO WITOLD, *Dotycząca projektu uchwały w sprawie uznania deklaracji z 23 sierpnia 1953 r. o zrzeczeniu się przez Polskę reparacji wojennych za nieobowiązującą*, nr 4(69)/2005
19. Rozmowy Wielkiej Trójki i postanowienia konferencyjne w: Teheran – Jałta – Poczdam. Dokumenty szefów rządów trzech wielkich mocarstw, W arszawa 1970.
20. W Jarząbek, Polska wobec nowej polityki wschodniej RFN (1966-1967). Relacje w bloku wschodnim, [w]: *Recepcja Ostpolitik w RFN i w krajach bloku komunistycznego*, red. J. Holzer, J. Fiszer, Warszawa 2004, s. 53 i n. 3 2



Konrad Harasim

Instytut Psychologii UMCS, Poland
E-mail: konrad.harasim@poczta.umcs.lublin.pl

Generatory zachowań suicydalnych adolescentów – ujęcie analityczne / *The Factors of Suicidal Tendencies among Adolescents – Analytical View*

Abstract

The research shows that 80% of adolescents who attempt to commit suicide give beforehand the signs of how they feel. However, many symptoms are often ignored by their environment (Czabański, 2006, pp. 55-59). Therefore sensitivity to those symptoms, empathy, understanding and ability to notice the signs of the people who think of taking their own life are of great importance. Psychological knowledge and experience in listening to other people are also very important. Surely we cannot let the society to treat those people as if they were bizarre or eccentric and we definitely cannot let others to laugh at them. The nonspeech or ignoring signs and symptoms of someone's suicidal tendencies are also dangerous. Such behaviour may only make the suffering worse and quicken the suicide.

Keywords: suicide, adolescents, suicidal tendencies factors.

WPROWADZENIE

Samobójcy indywidualnie i na swój specyficzny sposób przeżywają świat. Ludzie, którzy decydują się na akt samouniżenia mają swoje osobiste przyczyny i motywy, dla których decydują się odebrać sobie życie. Każdy przypadek samobójstwa jest inny.

Analizując przyczyny samobójstw można interesować się tylko bezpośrednimi motywami, które skłaniają jednostkę do zamachu i są subiektywnie najważniejszą i najboleśniejszą przyczyną, która odgrywa największą rolę w powstawaniu decyzji o odebraniu sobie życia, „przysłowiową kroplą przepelniającą naczynie. Błaha przyczyna może stanowić subiektywnie ciężkie przeżycie” dla danej jednostki (Dymek-Balcerek, 1999; Hołyst, 2002, s. 539). Można też spojrzeć na dane zachowanie suicydalne z szerszej perspektywy analizując kontekst danej sytuacji, czyli cały splot okoliczności, nakreślający tło samobójstwa. Owym kontekstem będą wszystkie elementy z otoczenia samobójcy, do których z pewnością zaliczy-

my środowisko rodzinne, w którym się wychowywał, otoczenie społeczne, czyli ludzie, wśród których samobójca najczęściej przebywa, jak również jego cechy charakteru, temperament, osobowość, dojrzałość emocjonalną czy mechanizmy obronne, które wykorzystuje, by poradzić sobie z trudnymi sytuacjami. Kontekstem może być także hierarchia wartości samobójcy, jego postawy, jakie żywi wobec konkretnych obiektów, odporność na stres i na stresory, tolerancja na frustrację, a także obecne w danym momencie przyczyny, które „przelewają kielich”, wyzwalając zamach na własne życie (Hołyst, 2002).

Brunon Hołyst podaje następującą klasyfikację zachowań suicydalnych:

1. **Samobójstwa prawdziwe**, w których prawdziwą intencją samobójcy jest chęć śmierci. Do przyczyn takiego stanu rzeczy możemy zaliczyć kryzys egzystencjalny oraz upadek wyznawanych i ważnych dotychczas wartości dla jednostki. Tego typu samobójstwa popełniane są gwałtownie, a wybieranymi sposobami najczęściej są: powieszenie i zastrzelenie się.
2. **Samobójstwa rzekome**, które motywowane są przez kryzys, poczucie utraty jakiegoś celu, wartości, czy czegoś, co dawało jednostce poczucie bezpieczeństwa i stanowiło główny motyw jej życia. Poczucia beznadziejności i bezradności przeżywane są wtedy tak silnie, że decyzja o własnej śmierci jawi się jako ukojenie i ucieczka od ogromnego cierpienia.
3. **Gesty samobójcze**, ich intencją jest zawsze manipulacja otoczeniem, chęć wywarcia presji na osobach najbliższych. Jednostka, która stosuje gesty samobójcze, tak naprawdę wcale nie chce umierać, często nawet boi się śmierci. Osoby, które podejmują tego typu zachowania są niezrównoważone emocjonalnie, cechuje ich niedojrzała osobowość i często popadają w konflikty z innymi ludźmi. Gesty samobójcze często są impulsywną reakcją na frustrację lub sposobem na zastraszenie najbliższego otoczenia jednostki i mogą zakończyć się niechcianą śmiercią. Sposoby takich samobójstw nie należą do drastycznych, a najczęściej wybieranym jest zażycie zwiększonej dawki leków uspokajających lub nasennych (Hołyst, 2002, s.539).

PREDYKTORY ZAMACHÓW SAMOBÓJCZYCH

Czynnikiem zwiększającym ryzyko samobójstwa jest niewątpliwie samotność, która często współwystępuje z brakiem zadowolenia z własnej osoby, niską samooceną, z tendencją do pesymizmu, z gniewem, smutkiem, złością, poczuciem bezradności, beznadziejności, pustki, alienacji, inności i wyobcowania oraz ze związanym z tym ogromnym cierpieniem. Samotności często towarzyszy brak umiejętności nawiązywania i utrzymywania kontaktów z innymi ludźmi, zmniejszenie ilości i jakości relacji społecznych, izolacja emocjonalna, wycofanie oraz brak wsparcia społecznego. Przyczyny samotności mogą leżeć zarówno po stronie danej jednostki i wiązać się ściśle z jej osobowością, jak i po stronie sytuacji, w jakiej się ona znajduje. Poczucie inności i wyobcowania często charakteryzuje nastolatków i w tym okresie jest bardzo silne. Uboga sieć kontaktów interpersonalnych, brak przyjaciół i bliskich, którym można się zwierzyć, porozmawiać o swoich problemach oraz trudności w nawiązywaniu i podtrzymywaniu

bliskich i trwałych relacji to problemy, które często cechują osoby samotne. Nastolatków często charakteryzuje także poczucie odrzucenia przez rówieśników, którzy w okresie adolescencji mają ogromne znaczenie dla młodych ludzi, poczucie odrzucenia przez rodziców i rodzinę oraz nieśmiałość. W miarę rozwoju jednostki czynniki te nasilają się i ulegając eskalacji, przyczyniają się do różnych zaburzeń psychicznych, a nawet do prób samobójczych. Ludzie, którzy czują się samotni, z reguły niechętnie przyznają się do tego, nawet przed samym sobą, gdyż samotność uznawana jest przez większość społeczeństwa za coś hańbiącego, przykrego i zagrażającego i można ją dostrzec jedynie przez mechanizmy obronne (Hołyst, 2002, McGraw, 2000).

Analizując kontekst zjawiska samobójstw warto wspomnieć o tym, że samobójcy często przejawiają zaburzenia osobowości, które siedmiokrotnie zwiększają ryzyko zamachu. Najczęściej są to zaburzenia osobowości typu Borderline (z pogranicza), osobowość psychopatyczna i depresyjno-narcystyczna. Samobójców często charakteryzuje wiele innych zaburzeń takich jak: nasilona depresja, zaburzenia zachowania, zaburzenia afektywne, uzależnienia od alkoholu i narkotyków, czy schizofrenia, których jednoczesne współwystępowanie zwiększa znacznie ryzyko wystąpienia zamachu na swoje życie. Połączenie narkotyków z zaburzeniami afektywnymi znacznie zwiększa prawdopodobieństwo aktu autodestrukcyjnego. Z badań wynika, że u osób dokonujących samouszkodzeń najczęściej występuje nieprzystosowanie (41,7%), na drugim miejscu depresja (19,6%), a także zaburzenia osobowości (12,3%) (O'Connor, Sheehy, 2002). Zaburzenia osobowości często wiążą się z licznymi konfliktami wewnętrznymi i są przyczyną frustracji.

Innym czynnikiem suicydogennym jest niewątpliwie utrata wartości, którymi jednostka kieruje się w życiu i związane z tym poczucie bezsensu i poczucie „*oderwania od istniejących wartości i przekonanie, iż nie ma wartości, dla których warto żyć i działać*” (Hołyst, 2002, s.515). Poczucie bezradności i oderwanie od wyznawanych poglądów i zachowań jest szczególnym prognostykiem zachowań suicydalnych (Hołyst, 2002, s.516).

Ważnym czynnikiem, który również wpływa na decyzję o odebraniu sobie życia jest brak chęci do rozmów o własnych zmartwieniach i problemach. Potencjalni samobójcy często nie zwierają się innym ludziom, nie szukają pomocy, unikają rozmów na prywatne tematy. Często w dzieciństwie wpojono im wartości, że każdy powinien sam radzić sobie ze swoimi problemami i zachowywać je dla siebie. Takie jednostki zazwyczaj czują się samotne w obliczu swoich problemów. Mimo że mają wokół siebie wielu przyjaciół, którym mogliby zaufać opowiadając o przeżywanych trudnościach, nie potrafią skorzystać ze wsparcia społecznego. Wielu uratowanych samobójców pomimo zwierzenia się bliskim, rodzinie i przyjaciołom, nadal czuło samotność w trudnych dla nich chwilach (O'Connor, Sheehy, 2002, s. 152).

Czynnikiem zwiększającym i prognozującym możliwość wystąpienia samobójstwa jest także alkohol. Ułatwia on znacznie podjęcie decyzji o odebraniu sobie życia i realizację działań zmierzających w tym celu. Dużo prób samobójczych

popelnianych jest w stanie upojenia alkoholowego, a uzależnienie się od niego znacznie zwiększa prawdopodobieństwo zachowań suicydalnych (Kocur, 1984). W niebezpiecznej sytuacji są także jednostki, u których nadużywanie alkoholu współwystępuje z innymi zaburzeniami psychicznymi, np. z zaburzeniami osobowości, depresją, poważnymi chorobami somatycznymi, lub ma miejsce w okresie trudnej sytuacji życiowej (Kocur, Górski, 1989). Alkohol osłabia kontrolę zachowania i jest dodatkowym bodźcem stymulującym, dlatego pod jego wpływem popełniają samobójstwa jednostki, które nie są do końca pewne, czy chcą się zabić, wahają się pomiędzy decyzją o życiu, a decyzją o śmierci, która jest ostateczna i nieodwracalna (Kocur, Trendak, 1999). Dla stanu upojenia alkoholowego charakterystyczny jest też brak antycypacji skutków własnych działań, co znacznie ułatwia zamach samobójczy. Dla alkoholików alkohol jawi się często jako jedyne źródło pozytywnych emocji. Ponadto charakteryzuje ich mała odporność na stresory, obniżona samokontrola zachowania i krytycyzm, zwiększony poziom lęku, poczucie zagrożenia, niestabilna samoocena, apatia i ogólne zniechęcenie. Charakterystyczna dla alkoholików jest także utrata dotychczasowych zainteresowań, ucieczka od realiów świata i depresja. Uzależnienia zazwyczaj przyczyniają się do trwałych zmian w osobowości alkoholików, którzy o wiele częściej inicjują zachowania samobójcze w porównaniu z ogółem populacji. Warto tutaj jednak dodać, że alkohol sam w sobie nie jest samoistną przyczyną samobójstw, lecz ich stimulatorem (Hołyst, 2002).

Wśród samobójców rekrutuje się też liczna grupa osób bezdomnych. Bezdomni odczuwają często depryzację podstawowych potrzeb każdego człowieka, pustkę wewnętrzną, złość i lęk. Zjawisko bezdomności łączy się też z alkoholizmem, przestępczością, z różnymi chorobami, złym stanem zdrowia, z brakiem umiejętności rozwiązywania własnych problemów życiowych oraz z rozpadem sieci więzi społecznych (Florczak w Kwaśniewski, Zamecka, Sobiech, 1990). Ludzi bezdomnych niewątpliwie charakteryzuje poczucie samotności, mniejszej wartości i niższości, braku akceptacji ze strony innych ludzi, poczucie wstydu za siebie i swoją obecną sytuację, poczucie bycia porzuconym, zerwanie więzi z rodziną i otoczeniem, brak umiejętności nawiązywania i podtrzymywania trwałych relacji emocjonalnych, oraz separacja i izolacja od społeczeństwa. W grupie tej eskalowane są negatywne emocje: załamanie, smutek, zamknięcie w sobie i agresja, lęk. E. Błażej i B. Bartosz podzieliły bezdomnych na trzy grupy, które różnią się od siebie stosunkiem do swojej bezdomności:

- 1) Bezdomni, którzy uważają, że świadomie i dobrowolnie wybrali taką drogę. Deklarują oni, że chcą w ten sposób uniknąć odpowiedzialności, regularnych obowiązków i wchodzenia w określone role społeczne. Często osoby takie czują się skrzywdzone i odrzucone przez najbliższych, rodzinę i społeczeństwo i są na tyle dumne, że ich honor uniemożliwia im zabieganie o przyłączenie do grupy i o wsparcie społeczne. Deklarują oni, że relacje interpersonalne są im niepotrzebne i nie oczekują troski ze strony innych. Często nie mają sensu własnego życia.

- 2) Bezdomni, którzy czują się samotni, opuszczeni, odrzuceni i skrzywdzeni przez innych. Odczuwają oni także brak wpływu na wydarzenia, uważają, że nie są nikomu potrzebni i czują się nieprzydatni. Jest to grupa osób najbardziej narażonych na ryzyko zamachu samobójczego.
- 3) Bezdomni, których charakteryzuje bierne poddawanie się losowi. Nie umieją oni nawiązywać trwałych więzi z otoczeniem i unikają kontaktów społecznych, czego przyczyną mogą być dotychczasowe negatywne doświadczenia, nieprawidłowy przebieg socjalizacji i niepoprawne wzorce wychowania. Osoby takie nie wierzą w siebie, mają zaniżoną samoocenę, czują się upokorzeni, bezradni i bezsilni, nie mają sensu życia. W ich sferze emocjonalnej dominuje żal i poczucie, że los jest bardzo niesprawiedliwy w stosunku do nich. W tej grupie bezdomnych również występuje wysoki poziom suicydogenności (Błażej, Bartosz, 1995).

SAMOBÓJSTWO W DZIECIŃSTWIE, ADOLESCENCJI I WE WCZESNEJ MŁODOŚCI

Małe dzieci rozumieją śmierć jako coś przejściowego i odwracalnego. Najczęściej wcale nie chcą umierać, lecz zranieni pod wpływem silnego impulsu pragną w ten sposób ukarać rodzinę i najbliższych, by poczuli się winni. Wyobrażają sobie często jak rodzice ich przepraszają i proszą o wybaczenie, jak wszyscy płaczą na ich pogrzebie, a oni wybaczą im przewinienia i grzechy. Fantazje dotyczące własnego samobójstwa przejawiają również adolescenti. Zgodnie z wynikami badań 31% młodzieży w wieku czternastu lat i 36% szesnastolatków miało myśli samobójcze. Jeśli fantazje samobójcze łączą się z planem odebrania sobie życia, mającym miejsce w przeszłości jednostki, prognozują one samobójstwo w takim samym stopniu, jak próba samobójcza, która wystąpiła w przeszłości. Zatem osoby mające samodestrukcyjne myśli i plan działania należy traktować poważnie i z dużą dozą ostrożności, na równi z osobami mającymi za sobą nieudaną próbę samobójczą (O'Connor, Sheehy, 2002, s.56).

Niektóre samobójstwa dzieci są próbą pokazania światu, jak bardzo one cierpią. D. Houzel i P. Mazat uważają, że intelektualne rozumienie śmierci i samobójstwa rozwija się dopiero około 10 lub 11 lat, a bywa, że jeszcze później. W naszym kraju rocznie około 100 dzieci poniżej 14 roku życia decyduje się na samobójstwo. Czynnikiem suicydogennym mogą być traumatyczne wydarzenia w rodzinie lub szkole, kontakty z chorobami i śmiercią bliskich (charakterystyczne dla małych dzieci myślenie magiczne może spowodować u nich chęć połączenia się ze zmarłą osobą poprzez własną śmierć), poziom rozwoju emocjonalnego, poznawczego i intelektualnego dziecka, niedojrzała osobowość, kompromitacja wśród rówieśników, samotność, chęć zwrócenia na siebie uwagi, czy też chęć wywarcia wrażenia na bliskich, gdy mamy do czynienia z samobójstwem demonstracyjnym (Hołyst, 2002, s.518).

Adolescencja to okres buntu i niepokoju, wiek kryzysu, w którym nastolatek musi poradzić sobie z trudnymi zadaniami okresu dorastania, które mogą znacznie przewyższać jego możliwości psychiczne. Jak podaje Załęski, coraz więcej

młodych osób decyduje się na próbę samobójczą (Załęski, 1992). Według danych Komendy Głównej Policji w ostatnich kilkunastu latach średnio 120 nastolatków rocznie w wieku 15-16 lat i 350 w wieku 17-20 lat popełnia samobójstwa. Najczęściej ich zamachy autodestrukcyjne były specyficznym wołaniem o pomoc po wielokrotnych niepowodzeniach w porozumiewaniu się z ich najbliższym otoczeniem. Przeciwnością takich prób są próby o podłożu psychotycznym, jakie często popełniają osoby dorosłe (Susułowska, Sztompka, 1968). Niemal połowa osób próbujących się zabić pochodzi z niepełnej, często patologicznej rodziny, w której występuje zjawisko alkoholizmu, przemocy, maltretowanie psychiczne, choroba psychiczna, wykorzystywanie seksualne, samobójcza śmierć członka rodziny lub kolegi szkolnego, która jest pewnego rodzaju podpowiedzią, w jaki sposób można przerwać cierpienie, rozwiązać wszystkie swoje problemy i może „zarazić” samobójstwem. Częściej jednak spotykamy bardziej subtelne symptomy dysfunkcji, takie jak: nieprawidłowy podział ról społecznych, słabość diady małżeńskiej, rozwód emocjonalny, zaburzenia komunikacji w rodzinie, częste kłótnie i nieporozumienia, niespójny system wychowania, wygórowane wymagania rodziców względem ich dzieci czy brak wsparcia w bliskich. Ze zjawiskiem samobójstwa koreluje dodatnio także depresja, dystymia, obniżenie lub brak odporności na stres i frustrację, niepokój i narkotyzowanie się. Wymienione powyżej czynniki znacznie zwiększają prawdopodobieństwo wystąpienia samobójstwa i nabierają szczególnego znaczenia, gdy się kumulują (Hołyśt, 2002).

Przyczynami prób samobójczych w okresie adolescencji są najczęściej problemy egzystencjalne i związane z tym brak sensu życia, brak centralnej wartości, nadającej sens, brak celu w życiu, poczucie zagubienia, kryzys światopoglądu i wiary. Innymi motywami zachowań suicydalnych mogą być: przedłużające się konflikty z najbliższymi osobami, zerwanie kontaktu z rodzicami, nieumiejętność nawiązywania i podtrzymywania pozytywnych relacji z rówieśnikami, poczucie bycia niezrozumianym i odrzuconym przez otoczenie i problemy w nauce (Dymek-Balcerek, 1999).

Problemy szkolne mogą mieć wiele przyczyn i często doprowadzają do zmiany szkół. Mogą wiązać się z nieadekwatnym zachowaniem ucznia w szkole, licznymi konfliktami z nauczycielami, czy z trudnościami w nauce. W okresie dorastania istotną rolę odgrywają relacje z rówieśnikami. Dzięki nim jednostka zaspokaja potrzebę przynależności do grupy, akceptacji, bezpieczeństwa, buduje poczucie własnej wartości, tożsamości, uczy się rywalizować i porównuje się z innymi, często lepszymi od siebie uczniami. W grupie rówieśniczej może znaleźć też wsparcie, a nawet ucieczkę od rodzinnych patologii. W okresie adolescencji szczególnie dotkliwe jest odrzucenie przez rówieśników, alienacja, poczucie braku akceptacji, czy trudności w adaptacji. Izolacji rówieśniczej doświadczają nie tylko słabi uczniowie, mający kłopoty w nauce, ale także dzieci wybitnie zdolne. Przyczyny takich sytuacji mogą leżeć w osobowości izolowanego dziecka, w jego zachowaniu, jak również w jego relacjach z nauczycielami (Hołyśt, 2002).

Destrukcyjne postawy nauczycieli wobec uczniów często znajdują swoje odzwierciedlenie w zachowaniu, które może być dla ich podopiecznych bardzo stresujące

i wpływać na pojawianie się myśli o samobójstwie. Nauczyciele często przekonani są o małych możliwościach intelektualnych i negatywnych cechach swoich uczniów, nie wierzą w nich, zauważają tylko ich błędy, uogólniają ich niepowodzenia i niedociągnięcia i koncentrują uwagę na skutecznym potwierdzeniu swoich poglądów. Spontaniczne zachowania nauczycieli podczas egzekwowania wiedzy, podnoszenie głosu, krzyk, przykre epitety, poniżające dzieci i naruszające ich godność osobistą wyzwiśka powodują u uczniów gniew, lęk, silne napięcie emocjonalne i są bardzo bolesne. Nauczycielom o wiele trudniej przychodzi dostrzeganie pozytywnych zachowań uczniów, często nie umieją oni wyrażać pochwał i pozytywnych opinii, co bardzo demobilizuje dzieci i osłabia motywację do pracy nad sobą. Bardzo przykre i emocjonalnie bolesne jest również ocenianie uczniów nie tylko na podstawie ich wiedzy, ale także wielu innych czynników, takich jak ogólny stosunek do ucznia, poczucie sympatii czy też jej brak, opinia innych nauczycieli, nastrój w momencie sprawdzania klasówek, czy też średnia z wielu ocen, co ogranicza możliwość poprawy ucznia. Poprzez takie zachowanie nauczyciele pokazują uczniom, że oceny zależą bardziej od przypadku, niż od ich rzeczywistej pracy i starań (Hołyst, 2002).

W szkole często ma miejsce ekspozycja społeczna, uczniowie muszą poradzić sobie z ciągłym wystawianiem ich na widok publiczny, co dla wrażliwych, nieśmiałych, zahamowanych w kontaktach i ambitnych dzieci może być nie do zniesienia i wiązać się z silnym lękiem przed kompromitacją i z antycypacją negatywnych ocen (Hołyst, 2002).

Przeładowany program nauczania może być przyczyną trudności dla uczniów z różnymi wybiórczymi deficytami rozwojowymi, z deficytami parcjalnymi, obniżoną inteligencją, a także dla dzieci pedagogicznie zaniedbanych i zaszczepiać w nich niską samoocenę (Hołyst, 2002). Konieczność zwiększonego zaangażowania procesów poznawczych w sztywno ustalonych przedziałach czasowych i w obecności dużej ilości kolegów, a także nieodpowiednie warunki materialne szkoły mogą być obciążającym utrudnieniem dla dzieci słabszych fizycznie, chorujących i nadwrażliwych, osłabiać ich wydolność organizmu przyczyniając się do pogorszenia wyników w nauce (E. Milewska w: Ostrowska, Tatarowicz, 1996). Przystosowany do ucznia o przeciętnych możliwościach intelektualnych program nauczania wydaje się dzieciom wybitnie zdolnym zbyt łatwy i nudny i poprzez to wpływa na zmniejszenie ich motywacji do nauki (Hołyst, 2002).

Silne, częste i długotrwałe frustracje szkolne mogą przyczyniać się do powstawania zaburzeń zachowania i zaburzeń osobowości, mogą je wzmacniać i znacznie nasilać. Ogromną rolę pełnią w tym procesie indywidualne właściwości jednostki, takie jak poziom odporności na stres i stresory, wytrwałość, wytrzymałość, wcześniejsze doświadczenia, jak i hierarchia potrzeb. Wysoką podatnością odznaczają się dzieci z różnymi deficytami narządów zmysłowych, centralnego układu nerwowego, słabsze fizycznie i psychicznie (Hołyst, 2002). Charakterystyczne dla samobójców jest znacznie obniżone poczucie własnej wartości, poczucie bycia nie kochanym przez rodziców i nadmierna koncentracja na sobie. W ich życiu dominuje smutek, poczucie bycia krzywdzonym, poczucie winy,

bezradności i beznadziejności. Osoby decydujące się na odebranie sobie życia często skarżą się na brak uczuć i rodzinnego ciepła, bardzo boleśnie odczuwają izolację rówieśniczą, czują się nieodpowiedni, dziwni, są nieufni, często bierni i społecznie nieprzystosowani. Wielu młodych samobójców postrzega śmierć, jako ulgę i ucieczkę od cierpienia. Wielu z nich w przeszłości uciekało z domu, wagarowało, niektórzy mają na swoim koncie kradzieże, narkotyki czy członkostwo w subkulturach i sektach. Ci, których udało się uratować, często mówią o swoich rodzicach, jako o osobach nadmiernie wymagających, ciągle krytykujących, kontrolujących, konfliktowych, surowych, odurzających się, określają ich alkoholikami i czynią ich odpowiedzialnych za swoją sytuację życiową. Ogromną rolę w kształtowaniu się myśli o samobójstwie odgrywa oddanie dziecka do placówki opiekuńczo-wychowawczej. Wielu samobójców charakteryzuje posiadanie zaburzeń struktury tożsamości, co może mieć związek ze zrywaniem bliskich relacji z osobami znaczącymi dla jednostki, z poczuciem zmiany lub utraty czegoś ważnego (Hołyst, 2002).

Do predyktorów samobójstw zaliczymy także biologiczne właściwości jednostki, a wśród nich między innymi obniżony poziom funkcjonowania intelektualnego, upośledzenie umysłowe, lękliwość, nadpobudliwość psychoruchowa, czy uszkodzenia centralnego układu nerwowego (Hołyst, 2002).

Omawiając przyczyny samobójstw nie można pominąć czynników społeczno-kulturowych, do których z pewnością zaliczymy zmiany w rozumieniu ról społecznych, w funkcjonowaniu systemów rodzinnych, kryzysy i konflikty w strukturach wartości adolescentów i wiele innych współczesnych przemian (Namysłowska, 1995).

Próbow samobójczym towarzyszą często określone, silne emocje. Czasem zamach na własne życie może być próbą kontroli nad nieprzewidywalną, nieoczekiwaną i ogromną wściekłością, nad własnym zachowaniem, agresją i niekiedy morderczymi impulsami. Taka sytuacja może mieć miejsce w dysfunkcyjnej rodzinie, w której przemoc jest na porządku dziennym i regularnie się powtarza, gdyż zachodzi identyfikacja dziecka z agresorem. Dziecko wzrastające w przemocowej rodzinie może tracić często kontrolę i panowanie nad swoimi emocjami, co jest zjawiskiem dezorganizującym życie takiej jednostki. Z przeprowadzonych badań wynika, że zabójcy znacznie częściej niż pozostała część populacji popełniają samobójstwa. Z aktem samouniżenia silnie koreluje poczucie beznadziejności, bezradności, nienawiść do własnej osoby i chęć ukarania siebie poprzez odebranie sobie życia, samotność, rozpacz, depresja, a także brak nadziei na konstruktywne relacje interpersonalne i podwyższenie poziomu jakości życia. Emocją charakterystyczną dla samobójców jest też silne poczucie winy, zarówno uzasadnione, dotyczące przeszłych, realnych faktów, jak i wyimaginowane, które nie znajduje potwierdzenia w rzeczywistości i towarzyszy często depresji. Jako przykład takiego wyimaginowanego poczucia winy może posłużyć dziecko, które czuje się nic nie warta i nikomu niepotrzebną istotą, która jest źródłem wstydu i cierpienia rodziców. Poczucie braku możliwości spełnienia wygórowanych oczekiwań rodziców, otoczenia, lub też swoich własnych ambicji, i związane

z tym poczucie upokorzenia i ogromnej klęski życiowej może prognozować decyzję o odejściu (Hołyst, 2002).

Warto dodać, że samobójcy często przejawiają niedojrzałą emocjonalnie osobowość, która wyraża się tendencją do przeżywania gwałtownych uczuć, agresywnych wybuchów, nagłych zmian nastrojów, drażliwości, pobudliwości i lęklivosti. Osoby z niedojrzałą emocjonalnie osobowością mają silną potrzebę bycia akceptowanym przez innych, potrzebują też ciepłych, serdecznych, bliskich i trwałych kontaktów interpersonalnych. Stawiają innym wygórowane wymagania uczuciowe względem siebie, często czują się niepotrzebni i nie ufają sobie. Większość z nich ma zaburzony obraz siebie i całego świata, odznaczają się też małą odpornością na życiowe frustracje. Z powodu wysokiego poziomu konformizmu tłumią w sobie silną agresję, która dotychczas nie mogła wypłynąć na zewnątrz i istnieje niebezpieczeństwo skierowania jej do wewnątrz, na siebie, co może przyczynić się do samobójstwa (Hołyst, 2002).

W ostatnich czasach zawiązuje się coraz więcej paktów samobójczych wśród młodzieży. Wspomniane pakt samobójcze to spotkania najczęściej dwóch, trzech lub czterech nastolatków, którzy planują wspólne samobójstwo i zbierają środki przygotowując się do zbiorowego zamachu. Uczestnicy paktów to najczęściej uczniowie tej samej szkoły, osoby tej samej płci, mieszkańcy tej samej miejscowości i jednostki mające wspólny cel, którym jest próba samobójcza lub nieodwracalna śmierć. Każdy pakt samobójczy zawiera osoby bardziej i mniej zainteresowane zamachem na swoje życie. Ci pierwsi mają często konkretne powody dla których nie chcą już żyć, ci drudzy natomiast są bierni, lecz skłaniani pod presją, na bazie lojalności lub autonomicznej decyzji uczestniczą we wspólnym samobójstwie. Im mniej nastolatków uczestniczy w danym pakcie, tym z większą świadomością podejmują oni próbę odejścia, a im liczniejsza grupa- tym mniejsza jest świadomość czynu, co zwiększa naciski i prowokację zdeterminowanych samobójców na biernych odbiorców. W paktach samobójczych charakterystyczne jest zjawisko rozproszenia odpowiedzialności, przesunięcia ryzyka, oraz efekt liberalizacji. Uczestnicy paktów niejednokrotnie boją się śmierci, ale to, co każdemu z osobna wydaje się być małobezpieczne, z perspektywy grupy osób nie jest aż tak ryzykowne. Nie każde pakt kończą się zamachem samobójczym, ale wiele z nich kończy się śmiercią części lub wszystkich osób (Czabarański w: Wszeborowski, Machel, 1999; Hołyst, 2002).

Zanim nastąpi próba odebrania sobie życia często gromadzi się i nawarstwia wiele różnych problemów z różnych obszarów życia jednostki. Odnawiają się trudności z przeszłości, pojawiają się nowe frustracje, konflikty narastają, problemy potęgują się i spiętrzają negatywne emocje. Małe trudności wywołują coraz większe emocje i silniejsze reakcje jednostki, a to z kolei potęguje negatywne zachowania osób z otoczenia. Czynniki suicydogenne kumulują się i gdy osiągną wartości maksymalne pojawia się niechęć do życia, rezygnacja z egzystencji, lęk i poczucie zagrożenia. Natężenie problemów przewyższa odporność i możliwości poradzenia sobie z nimi, jednostka załamuje się, traci wiarę we własną skuteczność i siłę. Perspektywa własnej śmierci jawi się jako jedyna droga do przerwania silnego

cierpienia, staje się jedynym wyjściem z sytuacji, która jest nie do zniesienia. Ten stan nazywany jest atmosferą samobójczą i charakteryzuje się gotowością do zamachu samobójczego. Aby jednak jednostka targnęła się na swoje życie, często niezbędna jest kropla przelewająca kielich, czyli bezpośredni powód, który tą gotowość wyzwoli. Atmosfera samobójcza nie występuje zawsze. Zdarza się, że bezpośredni bodziec, będący dla jednostki traumą, jest tak bardzo mocny i silny, że jednostka odbiera sobie życie.

SAMOBÓJSTWO OSADZONE W KONTEKŚCIE RODZINNYM

Relacje w rodzinie mają ogromny wpływ na kształtowanie się osobowości i postaw dziecka wobec życia już od pierwszych lat jego egzystencji. Odgrywają też dużą rolę w powstawaniu zachowań samobójczych, które z reguły są bogato uмотywowane. Próby samobójcze rzadko są impulsywnymi i niedającymi się przewidzieć aktami samozniszczenia, najczęściej powstają na bazie długotrwałych rozważań, poszukiwania alternatywnych rozwiązań, a proces rozwijania się myśli samobójczych składa się z wielu etapów. Sytuacja rodzinna może wpływać na pojawianie się myśli samobójczych, może je pogłębiać doprowadzając do samobójstwa, może też być oazą spokoju i wsparcia, pomagając dziecku w rozwiązaniu problemów. Z tego względu każde samobójstwo należy analizować w kontekście rodzinnym (Pilecka, 1995).

Rozważając etiologię samobójstw w kontekście rodzinnym zwracamy zwykle uwagę na rodziny rozbite, do których niektórzy badacze zaliczają tylko rozwód i separację rodziców, inni włączają również śmierć, a nawet krótkie rozstanie. Analizując pod kątem psychologicznym omawiane zagadnienie należy podkreślić, że ogromne znaczenie dla rozwoju osobowości dziecka ma to, czy rozbitcie rodziny nastąpiło w wyniku śmierci jednego rodzica, czy spowodowane jest licznymi, piętzącymi się, ciągłymi kłótniami i nieporozumieniami i w konsekwencji separacją lub rozwodem rodziców (Pilecka, 1995).

Gdy rozbitcie rodziny wystąpiło na skutek śmierci, dziecko często idealizuje niezżyjącego rodzica. W obliczu bolesnego poczucia nieodwracalnej utraty znaczącej osoby, a więc i najważniejszego źródła wsparcia społecznego, może dojść do próby samobójczej. Im w bliższym związku emocjonalnym było dziecko z utraconą osobą, tym zwiększa się ryzyko zamachu. Największe ryzyko wystąpienia próby samobójczej jest w pierwszych dwóch latach po śmierci rodzica, ale ryzyko to jest znacznie podwyższone w okresie 5 lat od utraty osoby znaczącej (O'Connor, Sheehy, 2002, s.76)

Częste konflikty i nieporozumienia w rodzinie nie pozostają bez znaczenia dla kształtowania się osobowości dziecka. Dzieci wzrastające w pełnych, lecz konfliktowych rodzinach znacznie częściej doświadczają kryzysów psychologicznych w porównaniu z dziećmi z rozbitych rodzin. Należy tutaj podkreślić, że inną odpowiedzialnością obarczone jest dziecko, którego rodzic znajduje się w więzieniu, inną, gdy zmarł po długotrwałej walce z chorobą, niż w przypadku, gdy popełnił samobójstwo czy zginął bohaterską śmiercią służąc ojczyźnie. Duży wpływ na

osobowość jednostki wywiera nie tylko opuszczenie rodziny przez rodzica, ale towarzyszące temu zjawisku okoliczności. Ważne jest również to, czy po rozstaniu z rodzicem, wywołanym rozwodem lub śmiercią, znalazła się alternatywna forma opieki Wynika z tego, że w niektórych przypadkach rozbitcie rodziny wydaje się być znacznie lepszym rozwiązaniem z perspektywy warunków wychowawczych, w których rozwija się dziecko, niż pełna, lecz dysfunkcyjna rodzina, w której codziennie występują kłótnie, konflikty i piętrzące się nieporozumienia, a rodziców nie łączy nic więcej poza formalnościami. Nie należy zatem przypisywać ujemnego wpływu jedynie rodzinom rozbitym. W niektórych sytuacjach, w obliczu nieustannych konfliktów rodzinnych, w obliczu mieszkania z impulsywnym agresorem, czy mającym zbyt wygórowane wymagania rodzicem, jego nieobecność może zbawiennie wpływać na rozwój i kształtowanie się osobowości dziecka. Zdarza się, że po śmierci obojga rodziców starsze rodzeństwo decyduje się sprawować opiekę nad młodszą siostrą czy bratem. Takie wczesne wejście w rolę rodzica wiąże się z podjęciem dużej odpowiedzialności i może mieć zarówno konstruktywny, jak i destruktywny wpływ na rozwój danej jednostki, szczególnie gdy nowe obowiązki znacznie przewyższą jej możliwości. Jak podaje Adam (1986), wielkość konsekwencji braku obecności rodzica zależy między innymi od tego, czy po utracie dziecko miało zapewnioną alternatywną formę opieki. W przypadku, gdy po śmierci biologicznego rodzica opiekę nad dzieckiem podejmuje macocha lub ojczym istnieje prawdopodobieństwo, że dziecko będzie idealizować zmarłego rodzica, co znacznie utrudnia komunikację z przysposobionym opiekunem. Takie dzieci są znacznie bardziej narażone wystąpienie chorób psychicznych i skłonności samobójczych (Pilecka, 1995).

Warto też wspomnieć o rodzinach pełnych, które maltretują dzieci, zarówno psychicznie, jak i fizycznie, poniżają je, upokarzają i brutalnie traktują. W niektórych rodzinach dziecko jest obiektem przetargowym podczas rodzinnych awantur lub służy zaspokojeniu potrzeb seksualnych rodziców (Pilecka, 1995).

Zgodnie z wynikami badań znaczna część młodych ludzi o tendencjach samobójczych wychowywała się bez udziału jednego rodzica, ale większość młodych, którzy doświadczyli straty jednego z rodziców, nie wykazuje skłonności autodestrukcyjnych (Pilecka, 1995).

Niewątpliwie obraz idealnej rodziny powinien składać się z obojga kochających się wzajemnie rodziców, którzy darzą się szacunkiem, otaczają się przyjemną atmosferą, w której nie zabraknie miłości i akceptacji dla dziecka. Jednak niemal w każdej rodzinie można zauważyć mniej lub bardziej widoczne błędy wychowawcze, o różnym stopniu destrukcyjności. Wiele z nich ma swoje źródło w braku wystarczającej wiedzy, świadomości i w niepełnym przygotowaniu do podjęcia odpowiedzialnej roli rodziców.

RELACJE SAMOBÓJCÓW Z OSOBAMI ZNACZĄCYMI PRZED PRÓBĄ SAMOBÓJCZĄ

W otoczeniu przyszłego samobójcy zawsze jest ktoś, kto chciałby jego śmierci. To pragnienie bywa czasem werbalizowane w sposób bezpośredni, może też znajdować swoje ujęcie w formie pośredniej poprzez pozostawienie przez najbliższych załamanej osoby zupełnie samej w obliczu samobójstwa (Hołyst, 2002). Rodzina często uważa, że samobójca sam ponosi całą odpowiedzialność za kłopotliwą sytuację, która go spotkała. Jednak z drugiej strony „w każdym akcie samobójczym jest silny element agresji skierowanej przeciwko innym. Samobójca przez swoją śmierć pragnie sprawić ból innym ludziom, może to być szczególnie rodzaj zemsty” (Pilecka, 1995, s.52). Badania pokazują, że 55%-83% samobójców informuje otoczenie o swoich intencjach. A zatem popularny mit głoszący, że „ci, którzy mówią o samobójstwie, nie zabijają się” nie sprawdza się w rzeczywistości (Sheehy, O'Connor, 2002, s.57).

Wynika z tego, że dużą rolę odgrywa reakcja osób znaczących dla samobójcy, czyli jego rodziny i przyjaciół, którzy mogą uratować życie bliskiego im człowieka i zapobiec odebraniu sobie życia. Nie powinien zatem dziwić fakt, że to właśnie oni czują się winni samobójczej śmierci bliskiej osoby. Często doświadczają poczucia wstydu, czują się też odpowiedzialni za dokonane samobójstwo (Pilecka, 1995). Większość z nich wyrzuca sobie, że nie przewidziało zamachu autodestrukcyjnego, że nie zrobili nic, co mogłoby zapobiec tragedii. Poczucie winy w wielu przypadkach jest uzasadnione i ma realne podstawy.

Przeprowadzone przez Płużek badania ilustrują, że młodzi samobójcy przed próbą samounicestwienia najczęściej mówią o swoich zamiarach, zwracają się z prośbą o pomoc zwykle do rodziców, własnego rodzeństwa, dziewczyny informują o tym także koleżanki i swoich chłopaków, zagrożeni samobójstwem chłopcy mówią swoim dziewczynom. Znacznie mniej młodych osób przed próbą odebrania sobie życia rozmawia o tym z nauczycielem, lekarzem czy z psychologiem. W chwilach kryzysu prawie nikt z proszących o pomoc nie znalazł wsparcia. W większości osoby te czuły się niezrozumiane przez innych, spotkały się z obojętnością, albo z niedowierzaniem związanym z dokonaniem samobójstwa. Rodzice często wykazywali zainteresowanie problemami i sytuacją, w jakiej znalazły się ich dzieci, ale postawieni w jej obliczu byli przerażeni i bezradni. Większość z nich dostrzegało w sobie osoby, które za wszelką cenę poszukiwały ratunku i wykazywali zdziwienie, że dorastające nastolatki ich nie rozumieją (Pilecka, 1995).

W procesie ratowania egzystencji osoby zagrożonej popełnieniem samobójstwa szczególną rolę odgrywa reakcja najbliższych osób na wszelkiego typu sygnały samobójcy informujące o intencji odebrania sobie życia. Wolk-Wasserman wyróżniła kilka kategorii takich reakcji (Pilecka, 1995):

- 1) **Milczenie** pojawia się gdy osoby znaczące dla samobójcy doświadczają trudności nie wiedząc jak zareagować. Może być wyrazem lęku, iż analizowanie

i rozmawianie o myślach samobójczych doprowadzi do zamachu. Może być powodowane odczuwanym niepokojem i przygnębieniem, czy też brakiem doświadczenia osób znaczących dla samobójcy. Może też być pewnym sposobem na ukrycie odczuwanego rozdrażnienia i agresji w stosunku do samobójcy. Potencjalni samobójcy zawsze interpretują milczenie najbliższych jako obojętność lub negatywny stosunek do nich.

- 2) **Ambiwalencja uczuć** to jawne i uświadomione zastanawianie się, czy nadal kontaktować się z potencjalnym samobójcą, towarzyszyć i pomagać mu w ciężkich chwilach, czy zostawić go samego sobie w obliczu kryzysu, zaniechając udzielania mu pomocy. W tych przeciwstawnych i skrajnych tendencjach osób znaczących jednostki przejawiające narcystyczno-depresyjną osobowość zauważają jedynie negatywne emocje i nie umiając zaspokoić pragnienia podwyższenia swojej samooceny odczytują postępowanie najbliższych jako potwierdzenie własnej bezwartościowości.
- 3) **Agresywność**. Zgodnie z wynikami badań Wolk-Wasserman mała część osób znaczących dla samobójcy zareagowała agresją gdy usłyszała, że zamierza on odejść z tego świata. Jednak wielu z nich pragnęło śmierci potencjalnego samobójcy. Niektórzy sądzili, że tylko akt autodestrukcyjny może uwolnić ich od kontaktów z osobą przejawiającą myśli samobójcze.

Sachs i Sidney przeprowadzili badania wykorzystując test Zdań Niedokończonych. Wyniki tych badań pokazują, że młodzi po próbach samobójczych często nie mogli znaleźć porozumienia ze swoją matką i mieli poczucie, że nie są przez nią rozumiani. Samobójcy ci przejawiali jednak gorszy stosunek do swojego ojca, z którym wchodzili w głębokie spory i konflikty, pragnęli także, by opuścił on ich rodzinę (Pilecka, 1995).

W ciągu ostatnich lat znacznie wzrosła liczba samobójstw. Coraz częściej popełniają samobójstwa młodzi ludzie, a nawet dzieci. Problem ten staje się coraz bardziej poważniejszy, a sytuacja wymaga inwestycji w psychoterapię, opracowania odpowiednich programów profilaktyki, prewencji, jak również interwencji w kryzysie i skuteczniejszej terapii młodych osób, zagrożonych samobójstwem. Po medycznym sukcesie, gdy ciało fizyczne jest już uratowane, konieczne jest niewątpliwie przywrócenie motywacji i chęci do życia, co z pewnością nie jest łatwym zadaniem (Hołyst, 2002).

BIBLIOGRAFIA

1. Adam K. S., (1986), *Early family influences on suicidal behavior*, [w:] Mann J. J., Stanley M, *Psychobiology of Suicidal Behavior*, The New York Academy of Science, New York, s. 63-76.
2. Anthony T. M., (1994), *Dlaczego? Samobójstwo i inne zagrożenia wieku dorostania*, Warszawa.
3. Baldessarini, R. J., Jamison K. R., (1999), *Effects of medical interventions of suicidal behavior*, *Journal of Clinical Psychiatry*, nr 60 (Suppl.2), s.117-122.
4. Barczyński M., Bogusz J., (1993), *Medyczny słownik encyklopedyczny*, Kraków.
5. Bartosz B., Błażej E., (1995), *O doświadczeniu bezdomności*, Warszawa.
6. Hoare P., (1993), *Essential Child Psychiatry*, Churchill.

7. Hołyst B., (2002), *Suicydologia*, Wydawnictwo Prawnicze LexisNexis, Warszawa.
8. Huey S. J., Hengeller S. W., Rowland M.D., Halliday-Boykins C.A., Cunningham P.B., Pickrel S.G., (2004), *Multisystemic therapy effects on attempted suicid by youths presenting psychiatric emergencies*, *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, nr 43, s. 183-190.
9. Janowski K., (2006), *Osobowościowe uwarunkowania radzenia sobie ze stresem łuszczycy*, Lublin, Wydawnictwo Polihymnia.
10. Kocur J., (1984), *Czynniki zagrożenia samobójstwem*, *Wiadomości Lekarskie*, nr 15, s.1195-1198.
11. Kocur J., Górski H., (1989), *Alkohol i jego znaczenie w suicydologii*, w: *Zagadnienia alkoholizmu i innych uzależnień*, Warszawa.
12. Namysłowska I., (1995), *Samobójstwa wśród młodzieży*, *Medipress: Psychiatria-Neurologia*, nr 3, s. 2-6.
13. Nasby W., (1985), *Private self-consciousness articulation of the self-schema, and recognition memory of trait adjectives*, *Journal of Personality and Social Psychology*, nr 49, s.704-709.
14. O'Connor R., Sheehy N., (2002), *Zrozumieć samobójcę*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
15. Pilecka B., (1995), *Wybrane problemy samobójstw młodzieży*, Pracownia Wydawnicza Fundacji Masz Szansę, Lublin.
16. Plomin R., (1990a), *Nature and nurture*, Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
17. Ringel E., (1987), *Gdy życie traci sens*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
18. Ringel E., (1987), *Gdy życie traci sens- rozważania o samobójstwie*, Warszawa.
19. Urzędowska M., (2000), *Myśli o samobójstwie a osiągnięcia i niepowodzenia w nauce, Teraźniejszość, Człowiek, Edukacja*, nr 1, s. 119-132.
20. Zachurski T., (2001), *Poezja samobójców*, *Wprost*, nr 33, s. 88-89.
21. Załęski J., (1992), *Obraz rodziców u młodzieży dokonującej próby samobójczej*, *Zdrowie Psychiczne*, nr 1-2, s. 186-190.



Miroslav Kopnický

Slovakia

Gesang und stimmbildung / *Singing and voting*

Abstract

The problem of individual or chorus voice training has already been studied by some experts. This study analyzes the main component of the student's education. The goal is to show the meaning and nature of the breath-hold, vocal practice and some articulation exercises. It also shows methodologically correct voice-relations with the specifications.

Keywords: The voice training, the breathing, the articulation, you vocal exercise, the singing.

*„Was wäre, wenn unser Gesang aufhören würde?
Die ganze Welt würde sich in der Wehe tauen,
einmal würde uns streng betrafen,
dass wir ihm nicht gesungen haben.“
(Gorazd Zvonický)*

Das Singen ist sehr leicht zu erreichen und man kann es in vielen Bereichen der gesellschaftlichen und erziehenden Anwendung finden. Der Grund dafür ist die Tatsache, dass das „Instrument zum Singen“ jeder mit sich selbst von der Geburt bis zum Tod trägt. Das heißt, die Stimme-Sänger-Tätigkeit ist mit der individuellen Entwicklung und mit der großen Skala der vielfältigen Tätigkeiten des Menschenlebens verbunden. Dank der universalen Eigenschaften ist das Singen eine Chance, die man für die allgemeine Entwicklung der Persönlichkeit und für die harmonische Ganzheit des Menschen ausnutzen kann. Das professionell begleitende Singen und die Stimmenerziehung tragen mit dem großen Anteil zu der Entwicklung der allen Fähigkeiten und Eigenschaften des Menschen bei, zum Herausfinden von Werten, zum Formen von der sozial-kommunikativen Qualität der Person und zu den emotional-ästhetischen Parametern ihrer Individualität. Das gemeinsame Singen in der Klasse, im Chor oder bei einer anderen organisierten Tätigkeit hat soziale, kollektive, kommunikative, ethische genauso wie ästhetische Funktionen.

Da das Singen teilweise wie die stilisierte Sprache funktioniert, ist es gleichzeitig der einfachste Mittel des musikalisch- künstlichen Ausdrucks. Das aktive Chorsingen hat eine besondere emotionale Wirkung und auch die Erziehungsbedeutung. Die singende Tätigkeit entwickelt nicht nur die musikalischen Fähigkeiten und Gewohnheiten, aber sie ermöglicht auch die Musik selber tiefer zu verstehen. Ästhetisches Erleben von Musik in der Verbindung mit der eigenen Sänger-Tätigkeit und gleichzeitig mit dem Leben in einem Kollektiv ermöglichen die neue Werteskala zu bilden.

Das Chorsingen bringt auch eine wichtige Entwicklung der musikalischen Fähigkeiten: des melodischen, harmonischen, rhythmischen Gefühls der Sänger, die Entwicklung des Gehörs und des musikalischen Gedächtnisses, genauso wie der grundlegenden Gewohnheiten und Prinzipien des Chorsingens. Die Tätigkeit im Chor schließt direkt die passive Annahme von Anregungen aus und deswegen ist sie für die Aktivitätserziehung geeignet.¹

Die älteste, die wesentlichste und die häufigste Tätigkeit des musikalisch-erziehenden Prozesses immer war, ist und es wird auch immer geben, das Singen. Das Singen kann reproduktiv oder produktiv sein.

Zu den grundlegenden Sänger - Tätigkeiten gehören: Stimmenerziehung
Intonationserziehung
ingen von Liedern
Sänger-Kreativität²

Die Stimmenerziehung entwickelt in der ersten Reihe Stimmenkultur und auch den Sängerausdruck. Der Sängerausdruck hängt vor allem von der klaren Intonation, von der Resonanz, Farbe, Kraft und von der Artikulation ab. Die Kultur des Stimmenausrucks und Sängerausdrucks wird durch die folgenden Übungen entwickelt:

- Atemübung,
- Stimmenübung,
- Artikulationsübung.

Die Atemübungen gehören zu den Vorbereitungsübungen. Meistens bilden sie eine homogene Ganzheit, meistens mit einem neuen Lied. Durch die Atemtechnik übt man das richtige Atmen, Phrasieren und den ökonomischen Umgang mit dem Atem, wobei die Ausatemungsphase beim Singen so lange wie möglich aushalten sollte. Pädagogische Erfahrung unterscheidet vier Typen von Atmen:

Oberes Atmen – bei diesem Atmungstyp kommt die Luft in den oberen Teil der Lungen. Die Schulter erhebt sich, der Kehlkopf (Larynx) erhebt sich aus der natürlichen Lage, das Ausatmen ist sehr kurz.

1 MIRONOV, S. – PODSTÁVKOVÁ, I. – RANINEC, J.: *Detský spevácky zbor*. Bratislava: SAV, 2004, s. 7 – 9.

2 BARANOVÁ, E.: *Hudobná edukácia v základnej škole. Zaujímavosti a zákonitosti hudobnej edukácie*. Banská Bystrica: TRIAN, 2007, s. 44.

Brustatmen – dieser Typ des Atmens entsteht bei irgendwelcher physischen Anstrengung. Der Brustkorb ist sehr aktiv, die Rippen verbreiten sich und die Ausatmung selber kann man nicht regulieren.

Zwerchfellatmen – in diesem Fall ist die Bauchhöhle sehr aktiv. Sie wird senkrecht nach unten verlängert, das Zwerchfell geht runter. Die Bewegung des Zwerchfells kann man durch das Aufblasen von der Bauchhöhle kontrollieren.

Kombiniertes Atmen - entsteht durch die Verbindung vom Brustatmen und Zwerchfellatmen. Dieser Singen-Typ ist beim Singen ideal.

Das bewusste Atmen und die Aktivität des Zwerchfells kann man während der Ausatmung bei der Artikulation der einsilbigen Wörter und der Silben, die mit k, p, t enden, kontrollieren. Wenn man dann die letzte Silbe mit der Betonung ausspricht, kommt es zu der Bewegung des Zwerchfells.

Der Sängeratem hat drei Phasen: Einatmen,
Aufhalten vom Atmen,
Ausatmen.³

In der Ausatemungsphase, in der ein Ton entsteht, ist die Atemhilfe wichtig, bei der das Hauptziel das Sparen der ausatmenden Strömung ist. Beim Singen atmen wir mit dem Mund und mit der Nase ein. Bei der wiederholten Atemübung ist jede folgende Ausatemungsphase länger. Die am längsten dauernde Ausatmung ist bei der Artikulation des Konsonanten f, der das Ausatmen am meisten blockiert. Während der Atemübungen ist notwendig, diese Regeln einzuhalten:

- die Atemübung führt man in dem gelüfteten Raum vor
- die Körperlage, die im Stehen oder im Sitzen sein kann, ist aufrecht und locker
- die Atemübung wird während aller drei Phasen- Einatmen, Aufhalten vom Atem und Ausatmen mit den Händen koordiniert und geführt,
- die einzelnen Phasen werden erst mal limitiert, wobei man empfiehlt, Einatmen und Aufhalten vom Atem auf 2 bis 3 Tempoeinheiten zu machen, Ausatmen machen wir mehrfach,
- Ausatemungsphase bei jeder wiederholten Übung empfehlen wir zu verlängern,
- der Verlauf der Atemübung darf der Lehrer mit den Kommentaren nicht stören. Er würde die Kontinuität und die Dauer der einzelnen Phasen unterbrechen,
- die Richtigkeit des Atmens, genügende Einatmen, aufrechte Körperhaltung, die Bewegung der Schulter ist notwendig zu kontrollieren und koordinieren.

Bei der Atemübung, genauso wie bei jeder musikalischen Aktivität, hat eine wichtige unvertretbare Stelle die Motivation. Wenn die Atemübung wirkungsvoll und von der Seite der Übenden informal und effektiv sein sollte, muss man bei denen ein Interesse erwecken und anschließend spontan vorführen. Bei der Motivati-

³ BARANOVÁ, E.: *Hudobná edukácia v základnej škole. Zaujímavosti a zákonitosti hudobnej edukácie*. Banská Bystrica: TRIAN, 2007, s. 45.

on der Atemübungen sollte man auf den Aspekt der Zeitnähe, der Gesellschaft, der Kultur, der Jahreszeit, des Regions, des Liedes u.ä. achten. Die Erfahrung zeigt uns, dass man im Rahmen von einer Atemübung mehrere Motivationen erwähnt, was aus der pädagogischen Hinsicht nicht richtig ist.

Die Qualität des Stimmenaustauschs hängt von der Vorbereitung der Stimmen-, Atem-, und Artikulationsorganen ab. Die Stimmenübungen entwickeln die Sängerkultur, sie lehren einen Ton richtig zu produzieren, auf den aus der anatomisch-physiologischen Hinsicht hauptsächlich die Lage des Kehlkopfs, die Lage und die Dehnbarkeit der Stimmbänder, die Mundhöhle und das Gaumensegel einwirkt. Den schönen Ton erzielen wir so, dass die Stimmbänder langsam vibrieren, die ganze Luft geht durch die Stimmfuge und sie wird auf die Tonbildung verbraucht. Mit den Stimmübungen verbreitet sich die Tonkapazität, die Intonation und die Resonanz werden richtiggestellt. Es ist wichtig, die Kopfresonanz in der so genannten Gesichtsmaske mit der Benutzung der Mundhöhle-Resonanz bei den Sängern zu erzielen. Die Kopfresonanz ist möglich einfach mit „Brumendo“ oder mit den Konsonanten g und n zu bilden.

Die wichtige Bedingung der richtigen Tonbildung ist sein weiches Aufsetzen. In der ersten Linie hängt das von der Tonvorstellung, von der Resonanz und von der Atemhilfe ab. Das harte Aufsetzen des Tons wird am Anfang des Lernens durch die Silben, die mit den Konsonanten – m, b, p, n, g, v, f, d, ň anfangen, verhindert und die Silben werden mit der mittleren und schwachen Intensität gesungen. Während der Stimmenübung ist notwendig, die Tondeckung, ihre farbige Dämpfung mithilfe der Verbreitung des unteren Kehlkopfteils (so wie man gähnen wollte) zu beobachten.

Während der Stimmenübung ist wichtig die folgenden Regeln einzuhalten:

- die Körperlage im Sitzen und auch im Sitzen ist aufrecht aber gleichzeitig mit der lockeren Muskulatur,
- wir passen immer auf das richtige Atmen und auf die Artikulation auf,
- das singende Model muss den angemessenen Umfang erfüllen – maximal reine Quinta
- die Tonalität (Dur, mol...), die vom folgenden Lied abhängt,
- die Höhe-Kapazität sollte um einen Halbton höher und um den Halbton tiefer sein, als die Kapazität des folgenden Liedes ist
- der Verlauf der Stimmenübung ist fließend, in der regelmäßigen Pulsation, im Tempo, ohne Unterbrechen und Unterbrechen vom Pädagogen,
- die Modeltransposition ist nach oben und nach unten nach einzelnen Halbtonen,
- beim Modelsingen schreien wir nicht,
- das falsch gesungene Model wird vom Pädagogen korrigiert, die Fehler werden gezeigt und eventuell von ihm auch wiederholt.

Die Artikulationsübungen sind ein Teil der Stimmenerziehung, sie bilden die Kultur des Stimmen- und-Sänger-Schülersausdrucks. Sie haben einen Einfluss auf die Motorik, auf die Entspannung der Artikulationsorgane, sie entwickeln die richtige beim Singen verständliche und übertriebene Aussprache. Sie beeinflussen deutlich den Klang und die Farbungsausgeglichenheit der offenen und geschlossenen Vokale. Es ist wichtig den Schülern zu zeigen und sie dazu führen, dass sie bei der Aussprache der einzelnen Vokale die Mund-Form und die Mundposition nicht zu sehr ändern. Die Aussprache sollte dem Vokal *a* ähnlich sein und näher kommen. Man passt auf, ob die Schüler richtig artikulieren, ob sie den Mund genug groß aufmachen. Von der Artikulation der Konsonanten hängt auch die Qualität der Resonanz ab und von der Artikulation der Vokale hängt die eigene Tonentstehung ab. Eine besondere Aufmerksamkeit gehört der Aussprache der Endungen, die man beim Singen nicht runterschlucken und einprägen darf.

Für die richtige Artikulation sind diese Regeln einzuhalten:

Wir passen auf, dass die Sänger ausdrucksvoll den Mund aufmachen,
bei der Änderung der einzelnen Vokale (die Aussprache der Vokale) ändern wir
die Mund-Form nicht zu sehr,
die Endungen der Wörter prägen wir nicht ein und wir schlucken sie auch nicht runter,
die Aussprache kontrollieren wir während der allen Sängertätigkeiten.⁴

Die Stimmen- und- Sängererziehung eines Chorsängers kann man nicht einfach kopieren und mit anderen methodischen Mitteln des Solo-Sängers ersetzen. Das erfolgt aus verschiedenen Zielen: beim Solo-Singen geht es um den Erwerb der individuellen technischen und interpretierenden Fähigkeiten, beim Kollektiv-Singen ist die individuelle Leistung für den gemeinsam interpretierenden Klang da. Der Chor kann nie nur eine einmalige Gruppierung der Individualisten sein, sondern es muss ein Kollektiv mit einer einheitlichen musikalisch-singenden Integrität sein, die sich durch den homogenen Klang der allen Stimmgruppen zeigt.

Die Aufgabe des Dirigenten und des Stimmenpädagogen im Chor ist den Sängern beizubringen, wie man schön und natürlich singt, wie man als Sänger richtig mit dem Atem umgeht (die grundlegende Technik des Atmens), wie man den Ton richtig bildet, und was Phrasieren, Artikulation und die Diktion ist. Die Chorsänger müssen sich bemühen, eine gute rhythmische Intonationsharmonie zu erreichen und eine sehr gute Aufmerksamkeit zu den Instruktionen und Gesten des Dirigenten aufzubauen. Das Ziel der Stimmenerziehung im Chor ist die Vokal- Chor-technik zu bauen, d.h. solche Sängerfähigkeiten und Gewohnheiten, mit denen die Sänger leicht und natürlich singen könnten und wo sie sich vor allem auf die Aussprache konzentrieren könnten, damit ihre Leistung ein

⁴ BARANOVÁ, E.: *Hudobná edukácia v základnej škole. Zaujímavosti a zákonitosti hudobnej edukácie*. Banská Bystrica: TRIAN, 2007, s. 56.

Kunsterlebnis nicht nur für ihre eigene innerliche Bereicherung ist, sondern auch für die Zuhörer.

Die Stimmenerziehung im Sängerkhor kann man auf mehreren Weisen machen:

1. Am Anfang jeder Probe macht der Dirigent oder der Stimmenpädadoge 10-15 Minuten eine kollektive Stimmenübung. Es ist gut, wenn sie später in kleineren Gruppen (2-3 Sänger) arbeiten. Aus der methodischen Hinsicht ist es günstig, weil der Sänger durch die Leistungsbeobachtung der Anderen viel lernen kann. Er sieht dabei auch solche Details, die er bei eigener Leistung oft gar nicht wahrnimmt.
2. Eine andere Weise, die man häufiger benutzt, ist das, wenn der Dirigent mit dem Chor alleine ohne den Stimmenpädagogen arbeitet. Wenn der Chor nicht zu groß ist, kann der Dirigent die Stimmenerziehung im Rahmen einer größeren Stimmenübung so machen, dass er sie auf die halbe Stunde verlängert. Zuerst fängt der ganze Chor an zu singen. Nachher werden sie in die Gruppen geteilt und sie sollten dann individuell manche Teile der Übungen singen, wobei die Anderen gerufen sind, die Leistung der Singenden zu beobachten und die Mangel technisch zu beurteilen.
3. Wenn der Chor größer ist und der Dirigent die Möglichkeit hat, wäre es ideal, wenn man außer Stimmenübung im Rahmen der Probe mit jeder Stimmengruppe einzeln mindestens einmal pro Woche arbeitet.⁵

Es ist allgemein bekannt, dass die meisten von Amateurschören auf den Stimmenapparat seiner Mitglieder negativ wirkt. Der häufigste Grund ist meistens die Tatsache, dass beim Kollektivsingen praktisch nicht möglich ist, jede individuelle Leistung zu beobachten und zu korrigieren. Darunter leiden am meisten die schwachen Stimmen, die sich beim Kollektivsingen bemühen, die Dynamik ihrer Leistung den stärkeren Stimmen anzupassen. Aber die stärkeren Stimmen sind in diesem Fall des Singens nicht gespart. Sie singen dann nämlich oft technisch falsch.⁶

Manche Chordirigenten verlangen die Sitzordnung im Chor. Die Sänger gewöhnen sich an die Stimmenfarbe ihrer Nachbarn und das Stimmenwechseln beim Singen stört sie dann. Die Erfahrung zeigt aber, dass die Mischung von Stimmen vor allem in gemischten Chören nicht schadet, weil die Sänger sich gegenseitig besser hören können und die unterschiedlichen Stimmenfarben wahrnehmen können. Sie haben dann kein Problem damit, wenn aus verschiedenen Gründen nötig ist, die Stellplätze der Chormitglieder bei Konzerten oder bei verschiedenen Vorstellungen zu ändern.

Bei der Stimmenerziehung sollte man besonders auf die Regeln der Stimmhygiene achten und die physiologischen Möglichkeiten der Stimme respektieren, d.h. die Stimme nicht zu lange belasten, die Kapazität nicht überschreiten, nicht in die große Intensität exponieren, die harten Stimmenanfänge nicht benutzen

5 KAMENICKÁ, M.: *Hlasová výchova a dirigovanie speváckeho zboru*. Atestačná práca, 2012, s. 15.

6 ŠIMOVÁ, O.: *Hlasová výchova v speváckych zboroch*. Bratislava: Osvetový ústav, 1979. s. 5-6.

usw. Die systematische Stimmentraining und fachlich leitendes Singen entwickelt die Höhe-Differenz-Fähigkeit des Gehörsanalysators, totales und rhythmisches Fühlen und die musikalische Vorstellungsvermögen. Die Atemübungen verbreiten den Brustkorb und erhöhen die vitale Lungenkapazität

Das Vorbild beim vokalen Ausdruck ist der klare, leichte und lockere Kopfklang der Stimme. Der Sängerschor nur mit dem Kopfklang zeichnet sich durch die breite Kapazität nach oben aus, aber mit der schwachen Färbung und mit der engen dynamischen Skala. Im Gegensatz, der Sängerschor, in dem die Brustkorb-Phonation dominiert, hat eine intensivere Färbung der Stimmen, die größere dynamische Skala aber kleinere Stimmenkapazität mit der tieferen Lage der Stimmen.

Der Klang des Sängerschors ist ein Ergebnis der mehreren Komponenten, die sich gegenseitig beeinflussen: Einstimmen, Ausgeglichenheit der einzelnen Stimmengruppen, die Qualität der einzelnen Stimmen. Die Arbeit an der Klangqualität des Sängerschors und an dem kultivierten Ausdruck verlangt vom Dirigenten die theoretischen Kenntnisse der Basis der Stimmenerziehung beim Chorsingen und auch ihre praktische Anwendung – Applikation. Der Dirigent, bzw. der Stimmenpädagoge bemüht sich die gemeinsamen Atmungsgewohnheiten zu erreichen, das Aufsetzen des Tons, die Artikulation, also den ausgeglichenen Klang des ganzen Chors.

Der Formationsprozess der Sängergewohnheiten verläuft nicht chaotisch, aber unterordnet sich den bestimmten Gesetzmäßigkeiten der Entwicklung und verwirklicht sich in allmählichen Phasen:

- Suchen nach dem richtigen (natürlichen, ohne Spannung, mit sauberer Intonation, mit der angenehmen Färbung) Stimmenklang bei den verschiedenen Vokalen in der mittleren Lage,
- Der Transfer und das Behalten der natürlichen Bewegungen der stimmbildenden Organen in anderen Teilen der Stimmenkapazität,
- Automatisierung der erworbenen Fähigkeiten bei der Applikation der verschiedenen Varianten der Musikaufgaben und beim Behalten der richtigen Koordination der allen Muskelgruppen während der Arbeit von Stimmenorganen des Sängers.⁷

Bei dem Stimmentraining müssen die Sänger den Entstehungsprozess und die Vertiefungsprozess der Fähigkeiten wahrnehmen. Das Wahrnehmen und das Gehör kontrollieren gleichzeitig die Richtigkeit der Klangbildung. Die Formierung der Sängerfähigkeiten muss unter der Kontrolle des Wahrnehmens und des Dirigentengehört bzw. des Stimmenpädagogen verlaufen. Ihre Aufgabe ist die Aufmerksamkeit der Sänger auf die Gehöranalyse ihres Vokalausdrucks und des Ausdrucks des ganzen Chors zu konzentrieren/orientieren. Es ist aber besonders schwer zu erreichen, wenn man das im Arbeitsprozess mit dem Kinderchor erreichen will, weil die Qualität des spontanen Gehörwahrnehmens der Kinder niedrig und sehr wechselhaft ist.

⁷ MIRONOV, S. – PODSTÁVKOVÁ, I. – RANINEC, J.: *Detský spevácky zbor*. Bratislava: SAV, 2004, s. 93.

Die genaue Grenze der einzelnen Stimmen kann man bestimmen, am häufigsten werden aber die Kapazitäten der Kinderstimmen genannt: die Entwicklung der Kinderstimme bewegt sich von a^1 – (nach der Geburt) und wird nach oben und nach unten verbreitet. Mit dem zunehmenden Alter ist die Kinderstimme vertieft und mit den sechs Jahren erreicht sie ungefähr sechs bis sieben Töne. Vor dem Schulantritt sollte die Kinderstimmenkapazität von d^1 bis zu c^2 sein. Die Kapazität hängt aber nicht nur mit dem Kindesalter zusammen. Ihre allmähliche Verbreitung hängt auch von der methodischen Reihenfolge der Stimmenerziehung ab, ohne Hinblick auf das Alter, in dem sie anfängt. Nach dem sechsten Jahr wird die Kapazität in den beiden Richtungen – nach oben und auch nach unten vergrößert, wobei die Vergrößerung nach oben schneller ist.

Jede Stimme, egal ob bei Kindern oder bei Erwachsenen, hat ihre untere und obere Grenze, die mit der Anatomie der Stimmenorgane, mit der Dehnbarkeit des Stimmengewebes, mit der Eigenschaft des Nervenapparats, mit der Sängererfahrung u.ä. zusammenhängt. Die untere Grenze kann man durch die allmähliche Senkung von der Reihe der Töne bestimmen, die obere Grenze kann man entweder durch die Steigerung von der Reihe der Töne oder durch das Schieben des kurzen Motivs (nach Halbtönen) bis zur Grenze der Stimmenmöglichkeiten. Im Teil der Kinderstimmenkapazität gibt es ein Teil der Grundtöne. Das sind die Töne, die im Vergleich zu anderen am lockersten und am natürlichsten klingeln. In der Kinderstimme, ähnlich wie in der Stimme der Erwachsenen, kann man die Grundtöne (zwei bis drei) finden, die sich ungefähr in der Mitte der Hörehkapazität befinden. In der Zeit vor der Mutation (die Jungen 13 – 15 Jahre, die Mädchen 11 – 13 Jahre) hat die Kinderstimme Kapazität ungefähr eine und halbe Oktave ($h - f^2 - fis^2$).

Manche Kinder haben außerdem noch das sog. Kinderkopfreister mit der Kapazität von $gis^2 - d^3$, das aber beim Chorsingen nicht benutzt wird. Bei den Kindern in der Vorpubertätsphase versuchen wir aber nicht absichtlich die Stimmenkapazität zu verbreiten, so wie wir es bei den Erwachsenen machen. Bei der Kinderstimmenerziehung geht es eher um die qualitative Bereicherung der Stimme. Die richtige Weise des Singens, regelmäßige Atem- und Stimmenübung zusammen mit der gemeinsamen Wirkung des körperlichen und psychischen Heranwachsens der Kinder verursachen automatische Bereicherung der Kinderstimmen, auch aus der Quantitätssicht.

Bei den Erwachsenen im Chorsingen bemüht man sich absichtlich im Rahmen von Stimmenerziehung um die quantitative Verbreitung der Stimmenkapazität. Die durchschnittliche Kapazität der Erwachsenenchorsänger ist:

Sopran: $h (c^1) - h^2 (c^3)$,

Alt: $g (e) - e^2 (g^2)$,

Tenor: $H (c) - h^1 (c^2)$,

Bass: $E (F) - e^1 (f^1)$.

Jede von den hier genannten Stimmen kann man noch in zwei Gruppen teilen:

I. und II. Sopran, I. und II. Alt, I. und II. Tenor, I. und II. Bass.

Bei den Erwachsenenstimmen sind die Grenzen der Stimmenkapazität auch nicht strikt bestimmt, sondern man kann sie individuell schieben. Bei der Aufteilung der Sänger in die einzelnen Stimmengruppen ist nicht nur die Stimmenkapazität des Sängers entscheidend, sondern auch seine Farbe, die gesprochene Sprache und der Übergang der Stimmenregister. Als Stimmenregister wird die Reihe der nachfolgenden Töne genannt, die durch den gleichen Mechanismus gebildet sind und die die gleichen akustischen Eigenschaften (Färbung) haben. Diese Reihe der Töne wird durch die nächste Reihe befolgt, die aber auf eine andere Weise entsteht. Die Bezeichnung „Register“ kommt aus dem Orgelspielen, wo man die Mechanik zum Ertönen vom Pfeifwerk, das die Töne der gleichen Farbe produziert, benutzt. Zurzeit benutzt man am meisten die Bezeichnung, nach der die Stimmenkapazität des Menschen in drei Register einzuteilen ist, je nach dem in welchen Resonanzfugen die Stimme am meisten klingt:

1. Das untere Register (Kehlkopfregister, Brustregister),
2. Das mittlere Register (Gemischte Register),
3. Das obere Register (Kopfreister).

Die Kapazität des gemischten (mittleren) Registers enthält ungefähr die Oktave, unter ihm sind die Töne des Brustregisters und über ihm sind die Töne des Kopfreisters. Bei den Männern gibt es den Übergang zwischen dem unteren und dem mittleren Register zwischen $d - f$ und bei Frauen u zwischen $d^1 - f^1$ je nach den Eigenschaften des Kehlkopfs und der körperlichen Gestalt. Der Übergang zwischen dem mittleren und dem Kopfreister ist um eine Oktave höher. Die Übergangstöne zwischen einzelnen Registern nennt man die amphoteren Töne. Bei diesen Übergangstönen treffen wir oft den sog. Stimmenbruch, der man bei der Stimmenübung beseitigen muss. Bei der Benutzung vom Brustkorbreister schwingt die ganze Masse der Stimmbänder, bei dem Kopfreister schwingt nur der innere Rand der Stimmbänder, und von dem nur einen bestimmten Teil. Dadurch wird auch die Färbung der Stimme beeinflusst – Brustkorbstimme ist reicher an die aliquoten Töne als das Kopfreister.

Beim Singen im Brustkorbreister bei den nicht geschulten Sängern senkt der Kehlkopf und bei Kopfreisterstönen steigt (ähnlich wie beim Singen vom Vokal i der Kehlkopf steigt, bei u senkt). Diese Bewegung kann man mit der Hand am Larynx (Adamsapfel) anfassen. Das Fachwort „Register“ findet man in der Verbindung mit der Änderung der Farbe, oder der Stimmdynamik in der gleichen Stimmenkapazität bei der Interpretation der Kompositionen der verschiedenen Stilphasen, oder bei der Änderung der Betonung oder der Laune in der gleichen Komposition.⁸

8 ŠÍMOVÁ, O.: *Hlasová výchova v speváckych zboroch*. Bratislava: Osvetový ústav, 1979. s. 25.

Das Tonaufsetzen ist eigentlich der Anfang der Zusammenarbeit zwischen den Stimmbändern und dem Atem. Jedes Aufsetzen ist mit dem bestimmten Spannungsgrad in der Tätigkeit der Stimmenorgane begleitet:

- die höhere Stufe der Spannung (die Stimmbänder bei den unteren Schwingungen stoßen hart aufeinander, ihre Geschlossenheit ist extrem stark),
- harte Spannung (die Stimmbänder bei den ganzen Schwingungen stoßen aufeinander, aber diese Anstöße sind ein bisschen schwächer, ihre Geschlossenheit ist fest, aber ohne größere Spannung),
- weiche Spannung (leichte Geschlossenheit der Stimmbänder im Verlauf der Phonation, die Stimmbänder schwingen mit dem kleineren Gewicht),
- schwache Spannung (unvollständige Geschlossenheit der Stimmbänder, ihre Schwingung ist nur minimal).⁹

Nach der Weise, mit der die Phonation anfängt, entscheidet man drei Typen von Stimmenanfängen:

1. harte,
2. atmende,
3. weiche.

Der harte Anfang scheint akustisch zu sein wie ein schneller Ausstoß der Stimme. Man nennt es auch eine Kehlkopfexplosion (die Stimmbänderexplosion). Sie entsteht so, dass die Stimmenfuge sich fest schließt und die ausgeatmeten Strömung stößt an die Stimmbänder. Die Stimmbänder fangen sofort an, zu schwingen. Dieser Anfang ist ein Zeichen der unangenehmen Überraschung oder eines Ärgers. Bei den kleinen Kindern können wir es als Zeichen der Unzufriedenheit oder des Schmerzes beobachten. Beim Sprechen und beim Singen sollte man ihn vermeiden, weil er schädlich ist und außerdem nicht ökonomisch, weil er zu viel Atem verbraucht. Der atmende Stimmenanfang wird akustisch als das Atmungsgelispel ausgedrückt, das sich zum Ton ändert. Er entsteht so, dass die Stimmbänder aus der Ausatmungsposition sich zu der mittleren Linie nähern und sie untereinander eine Fuge lassen, durch die die Luft wegfliht – das Gelispel. Auch der atmende Anfang benutzt man beim Singen nicht, weil er zu viel Atem verbraucht und es nicht aus der ästhetischen Sicht passt. Der weiche Stimmenanfang ist eigentlich der bestimmte Typ des atmenden Anfangs, weil bei ihm die Stimmbänder anfangen zu schwingen, aus der offenen Position, genau so, wie bei dem atmenden Anfang und nicht aus der geschlossenen Position, wie es bei dem harten Anfang ist. Der Unterschied zwischen dem atmenden und weichen Stimmenanfang ist, dass bei dem weichen Anfang die Menge der Luft, die durch die Stimmenfuge schneller durchgeht als die Stimmbänder anfangen zu schwingen, ist kleiner als bei dem atmenden Anfang, also, akustisch merkt man es nicht. Der weiche Anfang kann man bei den kleinen Kindern als das Zeichen der Zufriedenheit und angenehmen Gefühlen beobachten. So ein Anfang ist für die gesprochene Sprache und auch für das Singen geeignet. Er ist sehr sparsam

⁹ MIRONOV, S. – PODSTÁVKOVÁ, I. – RANINEC, J.: *Detský spevácky zbor*. Bratislava: SAV, 2004, s. 102.

für die Stimmbänder und man verbraucht bei ihm minimale Menge des Atems. Aus der ästhetischen Sicht ist er genauso sehr geeignet und weil beim Singen die psychische Seite des Sängers eine wichtige Rolle hat, kann man ihn empfehlen, weil er den Ausdruck der Zufriedenheit andeutet.¹⁰

Das Aufsetzen vom Ton hängt mit der Stimmenintensität zusammen. Das harte Aufsetzen verursacht vollere und tiefere Geschlossenheit der Stimmbänder, sie schwingen mit ihrem ganzen Gewicht. Bei dem weichen Tonaufsetzen ist die Geschlossenheit der Stimmbänder unvollständig, bzw. sehr mild. Die Weise, auf der der Ton aufgesetzt ist, beeinflusst auch den Klangcharakter (Legato, Non Legato, Marcato) und er wirkt auf das Registeraufsetzen des Kehlkopfs und damit auch auf die Stimmenfärbung.

Wie es schon erwähnt wurde, ist jeder Stimmanfang durch einen physiologischen Impuls beeinflusst, der die Stimmorgane ertönt. Das ist der Grund, warum der Anfangsanstoß der Strömung auf die geschlossenen Stimmbänder sehr wichtig ist und wie dieser Impuls ausgeübt war. Die Sänger muss man immer auf das direkte Tonaufsetzen aufmerksam machen. Dieses Tonaufsetzen ist auf der Atemhilfe gegründet und es ist eine der grundlegenden Tätigkeiten bei der Schulung der Sänger. Das Idealste und das einzige Richtige ist das weiche Tonaufsetzen (die Wichtigkeit bei dem weichen Aufsetzen ist die richtige Artikulation des ersten Tons – freies Kinn und Atem).

Das Singen während der Stimmenübung übt man in der mittleren Position in der Kapazität von 5 -6 Tönen. Man benutzt erst mal die steigende Übung, später macht man die Übungen nach oben und nach unten – die Vorbereitung der Kantilene.

Beim Tonaufsetzen und bei der Tonentstehung kommen bei den Chorsängern die Fehler vor. Man erwähnt nur die häufigsten, die zu beseitigen sind und der gute Stimmenpädagoge schafft sie zu reduzieren. Zu diesen Fehlern gehören:

- Verschlechtere Stimmenanfang (die Fähigkeit der Phonation nur mit dem harten oder gedruckten Aufsetzen infolge der nicht geschlossenen Stimmfuge oder der nicht geschlossenen Stimmbänder,
- Der atmende Ton, die verdeckte Stimme und das Gelispel (die übermäßige Spannung und die nicht geschlossene Stimmfuge verursacht den größeren Abfluss der Luft bei dem erhöhten Unterstimmänderdruck),
- Die Abweichungen der Intonation und Glissando (die Fehler der akustisch-phonativen- und der Gehör-und-pneumophonativen Koordination),
- Instabilität der Intensität (die Folge der Umschaltung der Kraft, das Tonaushalten senkt, die Höhe senkt, es wird immer Forte gesungen),
- Das Tremolo, die Mähstimme (die Unfähigkeit die optimale Frequenz von Vibrato zu erreichen, entweder durch die falsche Technik oder aufgrund der

¹⁰ MIRONOV, S. – PODSTÁVKOVÁ, I. – RANINEC, J.: *Detský spevácky zbor*. Bratislava: SAV, 2004, s. 22.

körperlichen oder seelischen Müdigkeit, oder durch die Frequenzsteigerung der übertriebenen Stimmenmodulation),

- Die Verkleinerung der Stimmenkapazität, der Verlust der Höhen,
- Der Stimmenbruch (das spastische Versagen im Moment, wenn die gespannten Stimmbänder auf einen Moment aufhören zu schwingen und durch die feste nicht geschlossene Fuge strömt der atmende Klang aus dem Unterstimmbänderraum),
- Die Stimmenregistration (das Registerungleichgewicht, keine Ganzheit, Intonationsschwierigkeiten auf den Übergangstönen, das Stimmenversagen u. a.).¹¹

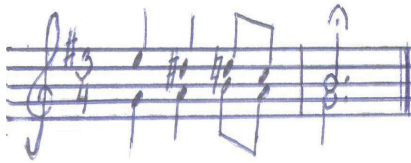
Die Hauptaufgabe der Sängerartikulation ist das Gleichgewicht der Klangfarbe beim Singen von Vokalen. Die Sängerposition der Artikulationsorgane bei der Entstehung von Vokalen unterscheidet sich nicht nur von der gesprochenen Position, aber sie wird auch durch die großen individuellen Unterschiede bei verschiedenen Sängern kennen gezeichnet. In diesem Zusammenhang ist die Hauptaufgabe des Dirigenten die Gewohnheit der einheitlichen Artikulation der Chorsänger zu entwickeln. Es ist allgemein bekannt, dass bei der Aussprache von Vokalen *o*, *u* die Position des Kehlkopfs senkt, im Gegensatz bei *i*, *e* steigt, bei *a* hat sie eine neutrale Position. Die niedrige Position des Kehlkopfs hält man in dem Sängerbereich für eine ideale. Beim Tonaufsetzen macht man es aus dem Gefühl wie beim Gähnen. Die Suche und Behalten der optimalen Position des Kehlkopfs ist die Hauptbedingung der einheitlichen Färbung der Vokalen beim Singen im Legato. Die Form der Klangströmung passt sich der optimalen Position des Kehlkopfs an, wobei bei der Senkung des unteren Kiefers und bei der Hebung des weichen Gaumens der Umfang von Mundhöhle deutlich vergrößert wird. Der leicht geöffnete Mund mit einem leichten Lächeln ist eine typische Artikulationsposition für die höheren Frauenstimmen, bzw. Kinderstimmen. Der Klang, der dabei entsteht, hat die Kopfbasis und die hellere Färbung. Die größere Mundöffnung und die Lippenposition erinnern mit ihrer Form an Vokal *o*, dabei entsteht die vollere Geschlossenheit der Stimmbänder, mit der die Stimmenfärbung intensiver wird. Die Artikulationsweise ist typisch für die unteren Stimmen.

Beim Singen sind nicht nur die Vokalen wichtig, die die Klangträger sind, sondern auch die Konsonanten, die diese Stimmenströmung unterbrechen. Wenn man die Konsonanten nicht richtig ausspricht, verliert man die Verständlichkeit des Textes. Die Konsonanten muss man beim Singen ordentlich und genau, aber auch sehr kurz und weich aussprechen. Auf keinen Fall darf man sie ausschreien. Die richtige und deutliche Artikulation hilft uns bei der technischen Stimmenübung, weil die Lippenspannung und die Muskelmimik bei der richtigen Artikulation den Sängern helfen, den Ton in die „Maske“ und in die Kopffresonanzhöhlen zu bekommen.

¹¹ MIRONOV, S. – PODSTÁVKOVÁ, I. – RANINEC, J.: *Detský spevácky zbor*. Bratislava: SAV, 2004, s. 65.

Beim Chorsingen gibt es oft Probleme mit der Aussprache des S-Konsonanten. Man sollte sie nicht zu lange, sondern deutlich und weich aussprechen. Dasselbe gilt auch bei der Aussprache von zwei oder mehreren Konsonanten. Da gibt es Regel, dass man den Ton auf dem Vokal bis zum Ende seines Wertes ausklingeln lassen soll und dann den Konsonanten schnell ausspricht oder zu den folgenden anfügt:

BEISPIEL



Ma – mi – čko mo – ja (Meine Mutter)

Ein so geteiltes Wort in auf die Silben ist grammatisch zwar nicht richtig, aber musikalisch passt es und es ist in Ordnung.

Auch beim Chorsingen soll man die orthophonische und orthoepische Forderungen respektieren, die ein bisschen unterschiedlich sind im Vergleich zu den Forderungen des gesprochenen Ausdrucks. Das bezieht sich auch auf die Artikulation der Zwielaute, wo das erste Komponent verkürzt wird und der Ton auf dem zweiten Komponenten lautet. Bei den Zwielaute ia, ie, io, iu klingt der Ton auf dem zweiten Vokal. Zum Beispiel: *Kyrieeee*, *viaaanočný* (weihnachtlich). Bei der Zwielaute ou klingt der Ton auf dem Vokal u z. B. *s tebouuu* (mit dir), bei ô klingt der Ton auf o z. B.: *vuooôa*.

Bei silbenbildenden Lauten *r* und *l* ist der tonbildende Teil der neutrale Hilfsvokal und die silbenbildenden Lauten fügen zu den folgenden Konsonanten zu. Die Konsonanten, die die leitende Stimmenströmung unterbrechen, werden in der letzten Phase des Vokalklangs kurz und schnell ausgesprochen, dabei aber ausdrucksvoll und energisch und ohne den Tonverlust oder Resonanz. Beim Singen des Konsonanten ist es notwendig, den Konsonanten vom Ende des vorherigen Wortes an den Anfang des folgenden Wortes zu „kleben“ und dadurch die Bedingungen für den möglichst längsten Klang der Vokale zu bilden und die Kantilene so zu erreichen.

Für das Ausgleichen aller Vokale benutzt man Model auf einem Ton - *mi - e - a - o - u*.

Der Kopf-Ton entsteht mithilfe von „Brumendo“. „Brumendo“ entsteht mit dem geschlossenen Mund und man muss darauf achten, dass man die Zähne nicht zusammen beißt, da dann die äußerliche Kehlkopfmuskulatur gespannt wird und der Ton dann falsch wäre. Als die Hilfe benutzt man die Öffnung der Gaumenkehlkopfschließung, wobei der weiche Gaumen unten ist und der Ton das nasale

Einatmen bekommt. In der nächsten Lehre wird der Ton durch die Benutzung der passenden Vokale und durch das Zumachen der Gaumenkehlkopfschließung (Aufheben vom weichen Gaumen), also im Ton soll dann nur der kleine Anteil des nasalen Klangs bleiben, der bei der Bildung der Stimmenspitze hilft aber ästhetisch es nicht stört. Da spielt eine ganz wichtige Rolle das Gehör des Stimmepädagogen, der auch die kleinsten Abweichungen von dem richtigen Klang unterscheidet.

Die Übungen, bei denen man in der natürlichen Dynamik singt, ungefähr in Mezzoforte, setzt man sie fest auf, und nicht ängstlich oder unsicher. Man muss auf den passiven Kehlkopf und auf das freie Gefühl im Hals aufpassen. Die Übung transponiert man nach Halbtönen erst nach oben ungefähr bis b^1 dann nach unten bis d^1 (bei Männern eine Oktave tiefer) und am Ende kommen wir in die ursprüngliche Position zurück. Vor dem Übungsanfang und genauso zwischen einzelnen Übungen widmet man ein paar Minuten der richtigen Atemübung. Den ganzen Verlauf der Arbeit erleichtert ein vom Pädagogen gesungenes Beispiel.¹²

Im Resonanzbereich und in der Artikulationsbehandlung der Stimme können die Fehler vorkommen.

Im folgenden Teil werden manche von diesen Fehlern erwähnt:

- der Glanzverlust der „Spitzenstimme“ (die Funktionsänderung in der Einstellung der Räumlichkeiten der Kopfresonanz durch den Einfluss der erhöhten Tätigkeit vor allem der Gaumen-Kehlkopfmuskulatur, der Verlust des weichen Vibrato),
- der scharfe Ton (die übertriebene Verengung von Resonanten, die Bewegung des Kehlkopfs nach oben),
- der flache Ton (die Helligkeit des Klangs, die durch die einseitige Benutzung der Kopfresonanz ohne Atemhilfe erreicht wird),
- der hohle Ton (die übertriebene Mühe die Resonanzfülle mit der maximalen Benutzung und Verbreitung von Resonanten zu erreichen, die Bewegung des Kehlkopfs nach unten),
- der Gaumenton (durch die Bewegung des Zungenrückens zum Gaumen entsteht nur eine kleine Fuge),
- der Zahn-Ton (der gespannte Kiefer, der Klang würde wie durch die Zähne gehen),
- der Knödelton (übertriebene Annäherung der Zungenwurzel zu der hinteren Kehlkopfseite).

Die Bedingung der guten Diktion des Sängerkhors ist vor allem das fehlerlose rhythmische Zusammenspiel. Mit dieser Bedingung sollte sich der Dirigent von den ersten Stunden der Arbeit mit dem Chor beschäftigen und damit die Sänger

¹² ŠÍMOVÁ, O.: *Hlasová výchova v speváckych zboroch*. Bratislava: Osvetový ústav, 1979. s. 48.

zur Selbstkontrolle bei der gemeinsamen Änderung von Phonemen und bei dem gleichzeitigen Einhalten der Rhythmik führen.¹³

Das Singen war und ist seit der langen Zeit der natürlichste Musikausdruck des Menschen. Das Singen ist wie ein Maßstab der Musikalität des Volkes und der Reichtum der Volkslieder ist wie ein Beweis und Grundstein seiner Musikkultur. Der kultivierte Sängerausdruck setzt sich unbedingt auch in den Sängerkhören, in den Kammerhören, in den Kinderhören und in den gemischten Chören.

Die Produktion der Stimme beim Singen ist sehr kompliziert, sie ist in allen Details durch das Nervensystem des Menschen gesteuert. Für die künstliche Stimmenleistung, entweder Solo, oder in einem Chor präsentiert, ist wichtig, dass die Stimmorgane im Rahmen der Möglichkeiten eine lange fachliche Schulung absolvieren. Nur mithilfe der professionellen Sängerschulung kann man aus der Menschenstimme ein vollkommenes Musikinstrument machen, mithilfe dessen man später ohne Probleme die ganze Skala der musikalischen, gedanklichen, ausdrucksvollen und gefühlvollen Wahrnehmungen zeigen kann. Die technischen und ausdrucksvollen Möglichkeiten der geschulten Stimme sind unbestritten viel breiter, als bei den ungeschulten Sängern und die Stimmenkapazität ist viel größer und sie bietet dem Dirigenten eine größere Freiheit bei dem Aufbau vom Repertoire des Sängerkchors an.

Das Ziel vom Chorsingen ist die Entwicklung der musikalischen Kenntnissen, des Vorstellungsvermögens, des harmonischen Fühlens aber auch die Freude an der gemeinsamen Bildung vom Musikwerk. Die Freude hat einen innerlichen positiven Einfluss nicht nur im Kollektiv, sondern auch nach draußen – sie wirkt auf die Zuhörer, deren wahrgenommene Reaktion zurück ins Kollektiv kommt. Sie entwickelt Kollektivität, den Wettbewerb-Geist, die Disziplin, sie bringt ästhetische Erlebnisse aus dem gemeinsamen Erleben des Musikwerks. Die aktive Teilnahme in dem Sängerkchor bringt die Möglichkeit der Lebenslangbildung allen, die die Begabung und das Interesse an die Arbeit im Sängerkchor zeigen. Da entwickeln sie ihre Sängerbegabung, sie verbessern sich in der Sängertechnik und nicht zu vergessen ist der Fakt, dass man die Sprachkenntnisse durch das Studium der Musikwerke in den originalen Sprachen verbessern kann.

Das erste Musikziel des Sängerkchors ist das Sängerniveau seiner Mitglieder dadurch zu erhöhen, dass man die Regeln der richtigen Stimmenhygiene einhält. Man sollte sich bemühen, den leichten, Klang –und Nase-Ton zu bilden, die Atemtechnik zu lernen und praktisch zu benutzen, die deutliche Artikulation zu erreichen, die reine Tonintonation einzuhalten, die Ausgeglichenheit in verschiedenen Stimmenpositionen zu schaffen, die Mitglieder zu dem Chormitsingen zu führen, und zu lernen, wie man nach der Dirigentengeste singen soll und dass man bei der Interpretationsbildung des musikalischen Notenaufzeichnung in die finale künstliche Form auf die allen Anregungen reagieren soll. Das zweite Ziel, was auf der bestimmten Weise gleichzeitig die Motivation ist, ist die Präsentation der Arbeit bei verschiedenen öffentlichen Vorstellungen, in Wettbewerben, bei

¹³ MIRONOV, S. – PODSTÁVKOVÁ, I. – RANINEC, J.: *Detský spevácky zbor*. Bratislava: SAV, 2004, s. 65 – 66.

Besichtigungen entweder in dem eigenen Land oder im Ausland und auch bei den Kultur – Gesellschaftlichen durch die Stadt, durch die Schule oder durch die Pfarrei organisierten Veranstaltungen.

Das Hauptziel der Stimmenerziehung ist im Allgemeinen den Ton zu erreichen, der natürlich, klar und sauber ist und die so eine Stimmenkapazität zu bilden, die den einzelnen Stimmbereichen ohne Stimbruch entspricht. Das Alles kann man nicht mit dem Zwang erreichen, sondern man soll systematisch und mit Geduld die Stimmfertigkeiten des Einzelmenschen suchen und dann entwickeln. Die Grundprinzipien der Solo- und-Chor-technik sind gleich.

Vom Anfang der Arbeit des Sängerkhors ist sehr wichtig, das richtige Verständnis, die Benutzung und die Entwicklung der Sängergewohnheiten bei den Sängern zu betonen. Aus diesem Grund empfiehlt man, dass jede Chorprobe mit den Atemübungen Technikübungen anfangen sollte. Die Übungen konzentrieren sich auf die Entwicklung der Atemtechnik, die eine erforderliche Voraussetzung für die Entstehung den gesunden Sängerton ist.

Die Übungen verlaufen gemeinsam, wobei auch die individuelle Kontrolle der einzelnen Chormitglieder angewendet wird, insofern sie die Atemübungen richtig ausüben. Die Atemübungen werden im Stehen getan- der Körper ist aufrecht, die Körperhaltung dehnbar.

Die erste Phase des Atems - *Einatmen* – wird kombiniert ausgeübt – mit der Nase und mit dem Mund, es dauert vier Tempoeinheiten. Beim Einatmen kontrolliert man die richtige Körperhaltung, die Schulter werden nicht gehoben, das Einatmen ist tief, der untere Rand der Lungen werden mit der Luft gefüllt, sie vergrößern ihren Inhalt und das Zwerchfell senkt nach unten.

Dann kommt die zweite Phase- *Einhalten vom Atem* – dauert auch vier Tempoeinheiten und es ist eigentlich nur ein Moment, in dem der Sänger die Einatmen-Position wahrnimmt und fixiert sie. In dieser Phase ist sehr wichtig die isolierte Arbeit der Muskulatur- Gruppen, bei der sich die Sänger bemühen, das Zwerchfell nach unten gebeugt zu lassen, die Bauchwand mild festigen, und sie passen auch auf, dass die Halsmuskulatur und die obere Brustkopfteilmuskulatur entspannt bleibt.

Nach dieser Phase kommt die dritte Phase des Atems – *langsame Ausatmen* - sie dauert acht Tempoeinheiten, wobei die Luft mit dem langsamen fließenden Strömung auf den Konsonanten *s* rauskommt und man achtet darauf, dass die Einatmen-Position aus der zweiten Phase trotz der aus dem Körper fliehenden Luft behalten bleibt. Auf so einem gefestigten Zwerchfell entsteht dann die Atemhilfe für den Ton. Natürlich, für die Anfänger ist es besser diese Atemübungen ohne Stimmenpartizipation vorzuführen, auf den schon genannten Konsonanten *s*, später wird der Konsonant durch den Vokal ersetzt. Vorerst singt man nur auf einem Ton, erst mal nur „Brumendo“ /ähnlich wie Konsonant *m*, - die Lippen sind zusammen, die Zähne sind voneinander /dann der Vokal *a*, oder der Vokal *o*, wobei die Arbeit mit dem Atem behalten bleibt. Langsam kommt es zu

den chromatischen Verläufen nach oben und nach unten, am Anfang nur in der mittleren Stimmposition. Nach dem Ausüben dieser Übungen geht man auf die einfachen Tertia -Übungen, immer noch in der mittleren Stimmposition mit dem Hinblick auf die Stimmkapazitäten einzelner Stimmgruppen. Die Tertia-Übungen übt man steigend und fallend auf die verschiedenen Vokale. Nach dem Ausüben der Tertia-Übungen kommt man zu den Übungen im Quinta-Umfang, wo der ähnliche Verlauf ist. Man darf aber nicht vergessen, die Stimmkapazität der einzelnen Stimmgruppen zu respektieren und die Stimmpositionen sinnlos nicht zu exponieren. Bei den Übungen in die höhere Stimmposition, vor allen über f^2 singt in der Regel nur Sopran und Tenor und nach unten unter c^1 , bzw. kleine h singt nur Alt und Bass.

Die große Aufmerksamkeit gehört dem sog. Ausgleichen von Vokalen beim Singen. Jeder Vokal ist auf einer anderen Weise gebildet und die Aufgabe der Stimmetechnik ist auch das Ausgleichen der Vokale so, dass eine einheitliche Linie entsteht. Es geht um die Übung auf einem Ton, wo sich alle Vokale hintereinander in Legato abwechseln- *ni-e-a-o-u*.

Die Zusammenfassung der wichtigsten Punkte, auf die man bei den Anfangsübungen achten muss:

- Die Suche nach dem richtigen (natürlichen, ohne Spannung, intonationssauberen, angenehm gefärbten) Stimmenklang bei verschiedenen Vokalen in der mittleren Position,
- die richtige und natürliche Körperhaltung beim Singen (der Sänger darf nicht im in seinem Körper das Spannungsgefühl haben, die Hände hält er frei am Körper, die Verbesserung des gebildeten Singens),
- man achtet auf das tiefe und ruhige Zwerchfallatmen (man demonstriert das Atmen, man hält alle drei Phasen des Atmens ein: Einatmen, Einhalten, Ausatmen),
- Die Kinnentspannung mit der funktionellen Mundsteuerung als die Voraussetzung für die richtige Vokalisation (das Kinn muss frei sein, der Sänger darf nicht die Spannung fühlen),
- das weiche und angelehnte Tonaufsetzen (die Wichtigkeit bei dem weichen Aufsetzen ist die richtige Artikulation des aufgesetzten Ton – das freie Kinn und der Atem),
- das Singen in der mittleren Stimmposition in der Kapazität von 5 - 6 Tönen, $p - mf$ (man benutzt die fallende Übung, später die Übungen nach oben und nach unten - die Vorbereitung der Kantilene – man entwickelt den natürlichen Sängerausdruck),
- man bemüht sich um das Ausgleichen aller Vokale auf einem Ton in der mittleren Stimmenposition,
- wichtig ist die Andeutung des Kopf-Tons mit der Hilfe von „Brumendo“ nach oben und mit dem Übergang auf den Laut „m“.

Für diese Übungen nimmt der Stimmpädagoge genug Zeit, weil sie die Voraussetzung zum Erreichen von dem qualitativen Klang des ganzen Chors sind. Sie

entwickeln auch die Stimmkapazität der Sänger, was mehr Freiheit bei der Repertoireauswahl für die Sänger ermöglicht.

Die Probe eines konkreten Musikwerkes verläuft am Anfang nach einzelnen Stimmgruppen – sog. *geteilte Proben*, die durch die Chorleiter geleitet sind. Den Sängern steht die Notenaufzeichnung zur Verfügung, in der sie sich auskennen und sie lernen allmählich einzelne Teile des Chorwerks. Beim Lernen des neuen Chorwerks muss man besonders aufmerksam vorgehen, um die Fixierung der falschen Töne zu vermeiden, evtl. die falschen rhythmischen Abläufe beim Lernen. Am Anfang bevorzugt man Singen im Piano bzw. in Mezzopiano, wegen der besseren Gehörkontrolle und der Stimmensteuerung. Nach dem Aneignen der Intonation- und rhythmischen Aufzeichnung der einzelnen Stimmgruppen kommt es zu der Verbindung der einzelnen Stimmgruppen, aber erst noch nicht der ganze Chor, sondern nur Sopran – Alt, Tenor – Bass, Sopran – Tenor, Alt – Bass.

Dann kommt man zu der gemeinsamen Probe, wo die Sänger versuchen, nach den einzelnen Teilen das gegebene Chorwerk als eine Einheit zu interpretieren. Die Probe verläuft nicht immer in der vollen dynamischen Skala, wichtig sind die Stimmung und die empfindliche Einstellung zur Bildung von Mehrstimmigkeit. In dieser Phase kommt man schon zu dem dynamischen und Ideen- Aufbauen des Chorwerks, wobei man aber dynamische und agogische Zeichen des Autors respektiert.

In diesen Phasen übt man diese Komponente:

- die Verbindung der Notenaufzeichnung mit der musikalischen,
- man übt auswendig zu singen,
- man übt die Intonation-, rhythmische und harmonische Vorstellung,
- die Verbesserung und die Entwicklung des harmonischen Fühlens der Sänger,
- bei der Übung der kürzeren ganzheitlichen Phrasen und bei ihrer Verbindung in die größere Ganzheit benutzt man die Form der Imitationsmethode,
- man lernt nach der Dirigentengeste zu singen.

Alle erwähnten Übungen und Abläufe ist notwendig immer wieder zu trainieren, fixieren und mit dem Hinblick auf die Möglichkeiten der konkreten Sängergruppierung zu entwickeln.

LITERATURVERZEICHNIS:

1. AKIMJAK, A.: *Liturgika II/B- Liturgický spev a posvätná hudba*. Spišské Podhradie: Kňazský seminár biskupa Jána Vojtaššáka, 1997. ISBN 80-7142-070-0.
2. BARANOVÁ, E.: *Hudobná edukácia v základnej škole. Zaujímavosti a zákonitosti hudobnej edukácie*. Banská Bystrica: TRIAN, 2007. ISBN 978-80-8083-403-6.
3. KAMENICKÁ, M.: *Hlasová výchova a dirigovanie speváckeho zboru*. Atestačná práca. 2012.
4. KOPNICKÝ, M.: *Posvätná hudba a liturgický spev v Rímskokatolíckej cirkvi*. Záverečná práca. 2000.

5. MIRONOV, S. – PODSTÁVKOVÁ, I. – RANINEC, J.: *Detský spevácky zbor*. Bratislava: SAV, 2004.
6. ŠÍMOVÁ, O.: *Hlasová výchova v speváckych zboroch*. Bratislava: Osvetový ústav, 1979.



Kiril Kotun

Institute of Pedagogical Education and Education of Adult
National Academy Pedagogical Science of Ukraine
E-mail: smartk@ukr.net

Information and communication technology competence in primary teacher training. Finnish experience

Abstract

From research on policy implementation and reform in education, it is well known that change is either very slow or tends to fail. Implementation is a complex procedure, not a direct transfer from government policy to practice (Younie, 2006). There is also research-based knowledge about planning and implementing of ICT strategies in Finland and difficulties in this implementation (Lavonen, Lattu, Juuti, & Meisalo, 2006). Consequently, it is challenging to help student teachers or practicing teachers to adopt use of ICT in education. We will focus here mainly on initial teacher education (TE) according to the OECD ICT in Initial Teacher Training (IITT) project aims.

In general, there is a broad agreement on reasons and methods why and how ICT should be integrated to TE. The importance of this area can be seen in that there are specific associations for promoting research in this area like the Association for Information Technology in Teacher Education and many more whose activities expend to this field like the Finnish Association for Mathematics and Science Education Research in Finland.

Keywords: technology, communication, education.

1. INTRODUCTION

From research on policy implementation and reform in education, it is well known that change is either very slow or tends to fail. Implementation is a complex procedure, not a direct transfer from government policy to practice (Younie, 2006). There is also research-based knowledge about planning and implementing of ICT strategies in Finland and difficulties in this implementation (Lavonen, Lattu, Juuti, & Meisalo, 2006). Consequently, it is challenging to help student teachers or practicing teachers to adopt use of ICT in education. We will focus here mainly on initial teacher education (TE) according to the OECD ICT in Initial Teacher Training (IITT) project aims.

In general, there is a broad agreement on reasons and methods why and how ICT should be integrated to TE. The importance of this area can be seen in that there

are specific associations for promoting research in this area like the Association for Information Technology in Teacher Education and many more whose activities expend to this field like the Finnish Association for Mathematics and Science Education Research in Finland.

Several paradoxes could be recognized in the research literature considering the use of Information and Communication Technologies (ICT) at school as well as in teacher education (Younie, 2006):

- national level ICT-strategies and national curriculum guidelines for ICT use have been prepared during the – last two decades in several countries with having only minor influence for the visions and practice of the teachers on their use of ICT in education;
- there is research evidence about influence of ICT to learning and students motivation, but teachers do not rely much on research-based evidence to identify good practices;
- students have rich experiences of use of technology outside of school, but do not use technology for learning at school;
- teachers are skilled technology users, but they are unable to take advantage of their competence and to apply it to the way they teach in school.
- ICT is available at school, but teachers' beliefs about teaching and learning (e.g., the belief about good practice in school) is not supportive to the use of technology at school;
- plenty of ICT material already exists, but teachers are not experienced at using these materials effectively within regular classroom activities and outside.

2. THE AIM OF THE STUDY

In the article we try to analyzes the Finnish experience in development information and communication technologies competence in initial teacher training considerate all aspects of it using, diffusion and adoption.

3. THEORETICAL FRAMEWORK OF RESEARCH

Analysis of recent research has shown that the problem of information and communication technologies engaged different scientists such as Vesisenaho M. & Dillon P. «*Information and communication technology education contextualized in a cultural ecological view of learning*»; Watson D.M. «*Pedagogy before Technology: Re-thinking the Relationship between ICT and Teaching*»; Webb M. «*Pedagogical reasoning: Issues and solutions for the Teaching and learning of ICT in Secondary School*»; Enochsson A.-B. and Rizza C. «*ICT in Initial Teacher Training: Research review*»; Hakkarainen K., Ilomaki L., Lipponen L., Muukkonen H., Rahikainen M., Tuominen T., Lakkala M., Lehtinen E. «*Students' skills and practices of using ICT: results of a national assessment in Finland*»; Lattu M., Lavonen J., Juuti K. «*An ICT Strategy for Teacher Education*»; Meisalo V., Juuti K., Aksela M. «*Information and communication technologies in school science in Finland*»;

Sinko M., Lehtinen E. «*The challenges of ICT in Finnish education*»; Wiesenmayer R., Koul R. «*Integrating Internet Resources into the Science Classroom: Teachers' perspectives*»; Younie S. «*Implementing government policy on ICT in education*».

4. MAIN MATERIAL OF RESEARCH

Competence and ICT skills. In many countries the development of main-stream initial teacher education has been slowed down by inadequate ICT skills of teacher educators and the fact that few units providing teacher education have drafted a strategy for the educational uses of ICT (Epper & Bates, 2001). Consequently, even many young school teachers have felt unprepared to use ICT in their classrooms. There has been a worldwide discussion about challenges set to teacher education concerning how to help teacher educators in using ICT in teacher education (Judge & O'Bannon, 2008). These challenges have been approached by developing.

The development of teacher educators' competence could be promoted by developing up-to-date information and communication strategies, organizing and developing possibilities for studying in different environments including *open and distance learning* (ODL) and in general innovative approaches to ICT use in TE. National strategy goals have been in Finland, e.g., that more than half of the teachers should have a good competence in the educational use of ICT or that they can use a text processor, e-mail and an Internet browser well, make web-pages, use distance learning tools and that they also know pedagogical principles of using ICT. Such an educational policy has been quite common in all countries. However, the situation is more complex in practice and the implementation of ICT strategies for TE is more difficult than educational policy discourse implies (Kay, 2006). Especially, organizing an effective staff development program, adequate guidance, and promoting ICT in education are not easy tasks. Already McFarlane and Sakellariou took a critical look for oversimplified strategies. They suggested that planning of uses of ICT should be based on addressing questions of what and for whom the TE program is designed for and what successful navigation through that program might look like. Kay (2006) pointed out that often strategies are issued, but there is little evaluation and follow-up of the impact of ICT strategies on TE. We shall analyze Finnish ICT strategies from the viewpoint of *teacher education* (TE) later in this study. Finally, we may note that the problem of staff competence and skills is challenging due to the rapid technical development in this field necessitating massive continuous brushing up of knowledge and skills.

Diffusion and adoption of ICT innovations. Wiesenmayer and Koul (1999) suggested that implementation of ICT strategies must be organized as based on research. Agreeing with this, we maintain that general research-based knowledge about diffusion and adaptation of innovations has to be taken into consideration. It is known that there may be many barriers: an ICT use might be too complicated for beginners, staff do not easily collaborate or network with each other or with experts, they feel that they do not have enough time for experimenting,

they might have negative attitudes towards innovations (no motivation to adopt them), there may be no support available and, furthermore, people are naturally resistant to new ideas or innovations. Variables that influence the uses of ICT in education are consistent with other research findings regarding innovations and diffusion or adaptation of innovations (Wiesenmayer & Koul, 1998). In our study, the diffusion is a process by which the versatile uses of ICT in TE (innovation), is communicated when implementing the ICT strategy, the staff development program and development of ICT facilities (communication channels) over a period of several years (time) among the staff of the TE unit (social system) (Rogers, 1995). Rogers differentiates the adoption process from the diffusion process and defines the former as an individual's mental process through which he or she passes from first hearing about an innovation to final adoption. The adoption process can be divided to several stages, for example: awareness, interest, evaluation, trial, and adoption. Individuals who are members of the society adopting the innovation can be categorized to adopter categories: innovators, early adopters, early majority, late majority, and laggards.

Fullan (2001) categorized the properties of educational innovations that affect their acceptance in two general classes (Fullan, 2001): Firstly, there are the properties of the innovation; in this case, the properties of the «ICT use in TE» itself (e.g., different ways of ICT use practiced in TE, usability of ICT, and easiness of ICT use). However, the nature of this innovation is not simple. For example Watson (2001) (Watson, 2001). argued that its adoption requires change in teaching style, change in learning approaches, and change in access of information. Secondly, Fullan emphasized that there are local characteristics, such as the pedagogical orientation of the staff, nature of collaboration and reflection between staff members, their beliefs about the usability of educational technology, administrative leadership, technical and pedagogical support available, and external factors such as funding, nature of training or staff development, as well as the nature of development projects in ICT use. Furthermore, external factors like a national ICT strategy and other different strategies in the institute (e.g., strategy development for teaching and training, library strategy, and research strategy) have an effect to the adaptation of the innovation. Different kinds of networking may foster the integration of ICT in education like collaboration with schools, with other departments and universities, as well as with working life. The conceptuality of the implementation is another important aspect in this research. In the recent project report «Beyond Textbooks» there is an analysis of innovation (and diffusion of innovations) process. It includes four phases: Initiation, Implementation, Scale-up, and Monitoring and evaluation (OECD, 2009). Furthermore, there are related issues like the knowledge base utilized in the innovation process as well as the stakeholders in innovation. This focuses on the viewpoint of the innovating process, less on the problems of adopting new innovations. We have in a number of cases producing *digital learning resources* (DLRs) found it important not to consider these processes as linear but iterative. We refer here to the tradition of *design-based research* (DBR). It can be considered as a methodology aiming to bridge the gap between educational research and praxis. It is

a general framework for design, development, implementation and evaluation of learning resources and it uses a pragmatic frame (Juuti & Lavonen, 2006). DBR emphasizes an iterative design process, producing an artifact, and novel educational knowledge (Design-Based Research Collective, 2003), which all fits well the process of designing DLRs.

Access can be considered to be a concept associated with few or no controversy. Access to good quality DLRs is obviously most important to the advancement of ICT use in schools as well as in teacher education.

However, too often related studies have been interested on technical aspects of access only, on the number of students per computer or on the quality of the available Internet connection, on societal level this approach is evident in ITU (2010). For example, in 1999 some countries one in five teachers only used ICT in teaching to a significant degree (Hakkarainen, 2000). Respectively, there was of the order of one computer for every ten students in lower secondary schools (Pelgrum & Anderson, 1999). In most industrialized countries, schools have had already for a long time access to the Internet (Russell & Bradley, 1997). These are necessary but not sufficient conditions. A crucial problem of access is often the cost of learning materials as e.g., Finnish student teachers are not nowadays willing to invest in purchasing textbooks but expect course materials to be available as open educational resources over the Internet.

There is great pedagogical value in having student teachers to develop DLRs themselves, but it is not feasible to expect to produce a major part of required course materials in this way. There is also a question whether the needed DLRs could be of the nature of PowerPoint slides, textbook chapters, or even teaching-learning sequences with detailed instructions to the learner. Anyway, materials accumulated over several years under supervision of professional experts and being updated systematically may solve quite a number of access problems in teacher education.

Strategies guiding the development of teacher education. Somewhat earlier TE strategies had been published at the University of Turku (Strategy Turku, 2000), the University of Oulu (Strategy Oulu, 2000) and the University of Helsinki (Strategy, 2002). It is of special interest in the present context that in addition to the above more general university strategies, there have been official and semi-official national ICT strategies as well as university-level ICT strategies. There have been so far four official national strategies of information society or national ICT strategies, and before these one national educational ICT development project in Finland. The recommendations of the TOP Project (TOP, 1986; 1989) in the eighties can be seen as the first, although unofficial or semi-official national ICT strategy (OECD, 2009). A summary of these strategies is presented in Table 1 above (Meisalo, Lavonen, Juuti & Aksela, 2007).

Table 1 The objectives and implementation approaches of the national ICT strategies in Finland.

Year	Strategy	Objectives	Implementation approaches
1986	Computer in Education	Students as active workers of the information society	Funding the production of software suitable for computer-assisted learning
1989	TOP, 1986; 1989	IT as a school subject -basic IT skills for all -advanced IT skills for IT teachers	Large in-service program for all teachers at school -Training of IT teachers
1995	Education, Training and Research in the Information Society	-Students active in information processing -ICT as an intercurricular subject -Promote the use of ICT in learning	-Funding the production of Web pages and Web-based learning environments -Funding of an in-service program for all teachers at schools
2000	The Second Strategy for Education Training and Research in the Information Society (SETRIS, 2000)	-Students active in information processing and in use of communication technology -ICT as a part of an intercurricular subject "Human Being and Technology" -Promote the pedagogical use of ICT, emphasizing ODL solutions; Teachers to have not only technical but also pedagogical ICT competences. -All teachers on all levels should have at least moderate ICT competence, 50% good ICT and ODL competence, and 15% excellent	Funding virtual schools and designing of new learning environments that relate to future operational environments -Funding of ICT infrastructure of schools and libraries -Funding of an in-service program for all teachers at schools and universities
2004	Information Society Program for Education and Research 2004-2006 (OPM, 2004)	It should be taken care in TE that students get necessary knowledge and skills in utilizing ICT, knowledge on digital learning materials and services, as well as on teaching, and school – home interaction.	Recommendation to universities and polytechnics
2006	Information Society Program 2007-2015	Teachers should have outstanding information society skills, and ICT should be a part of multiform teaching at all levels of education.	Close integration of the use of ICT in teaching with basic and further education of teachers. Encouraging institutions to implement new, innovative learning styles and methods.

Each University was supposed to formulate strategies of their own in harmony with the national strategies, and even though they are not necessarily updated recently, they do have continuously obvious effects on planning of curricula. An example of these strategies is the Information Technology Strategy developed at university of Helsinki (UH) right after the publication of the first official national strategy in 1995 (Strategy, 1996).

The latest development in this field is that the teacher training schools attached to universities have co-operated nationally in formulating their own strategies (Strategy, 2009). Ministry of Education has financed teacher educators' in-service training courses or staff development projects supporting ICT use in TE from the mid 90s until the end of year 2007. These in-service courses and projects have aimed to developing teacher educators' ICT-competence and they have been designed based on the ICT strategies in each Finnish university. As an example of this type of staff development project, one at UH is shortly described below (Lavonen, Lattu, Juuti & Meisalo, 2006).

A project at UH is an example of a university level ICT strategy development project for teacher education. An ICT strategy and an implementation plan for TE were created in a co-operative process during the two academic years 2000-2001 and 2001-2002 at the Faculty of Behavioral Sciences in UH. Visions and expectations of staff members and students were registered by questionnaires and by making notes during co-operative sessions in which the strategy was created. Thereafter, an implementation document, where the staff development program and plans of how to develop ICT infrastructure and to integrate ICT in teacher education, was created. A large program for staff ICT skills development was implemented and a new infrastructure (a new domain and websites etc.) was developed. Altogether 53 one or two credit point in-service courses were organized on the use of basic ICT tools and learning management tools, web publishing, and ODL solutions. As many as 505 staff members participated in these ICT courses. On the basis of staff self-evaluation data, staff ICT skills developed substantially and ICT use in TE grew more versatile.

On the basis of the data collected during the staff development project, a list of properties needed for a successful staff development project was created. The main facilitator for development of ICT skills was the co-operative local ICT strategy planning and implementation process where staff became aware of the possibilities of ICT use as a part of teaching and learning and how ICT use and ODL solutions can make teaching and learning in TE more versatile. Secondly, the development of an ICT infrastructure, especially web publishing and the use of ODL solutions, decreased constraints in versatile ICT use.

Thirdly, organizing multiform and versatile courses, which were co-operative, reflective and contextual, helped staff members to improve their ICT competence. The courses demonstrated how ICT and ODL solutions can be used in TE and staff members could easily try and evaluate different ICT uses.

Consequently, there are some basic conditions that should be realized before staff members use ICT in teacher education: They should have an ability to control ICT use in teaching and learning, and ICT use should maximize the effectiveness for achievement of higher level goals of teacher education and not cause disturbances to achieving other higher order goals. After the systematic staff development project described above, several ICT courses have been organized for staff members annually. These courses have been partly financed with the resourc-

es allocated by ME specifically for this purpose. It is not clear how this type of courses could be financed in future.

Moreover, there have been available ICT-courses offered by the Educational Centre for ICT at UH. These courses are generally offered to all staff members of the university without any special orientation to TE. The final comment on the effects of steering through strategies is that there seems to be too little co-ordination and harmony among different types of national and local level strategies. When there are too many, too different, and too often changing strategies, their implementation in the formulation of goals or in teaching practice is very difficult. Perhaps the most important effects of different evaluation processes can be accredited to the self-evaluation phase. However, there have been so many and frequent efforts to implement new strategies and recommendations of evaluations of various types with little connection with these strategies that all staff are totally exhausted and reluctant for further effort. Furthermore, there have been indications that the adopted top-down approach to strategy implementation may be problematic (Lavonen, Lattu, Juuti & Meisalo, 2006).

In addition to implementation of the ICT strategies through seminars, training and tutorials organized for teacher educators, the academic curriculum is an important tool for strategy implementation focusing on the development of skills of student teachers. For example, at the Department of Teacher Education at UH, goals for learning the use of ICT in education are described in the aims of TE courses and teaching practice.

In the primary school teacher education program, there is an ICT driving license course and test aiming to introduce basic ICT tools and university ICT services, like databases and library services. In addition, there is a media education course aiming to introduce different types of ICT use in school education. More specific competences to use ICT, for example, in analysis of research data are learned within courses designed for research methodology. Moreover, there are goals for ICT use in teaching and learning within the aims for teaching practice.

Implementation of the OECD/CERI study in Finland. In Finland, initial teacher education for primary and secondary school is presently at eight universities of which it was decided to choose University of Helsinki (UH), Department of Teacher Education and University of Eastern Finland (UEF).

University of Helsinki has an IT Department, which makes it easier for staff and students to work in the university by offering high quality ICT services. The services of the department support the execution of the basic tasks of the University. The IT services in campuses are provided by Campus Service Centers of University Administration. They coordinate IT activities, standardize the technical solutions and take care of the local maintenance of the information network. They also provide IT classrooms and service points as well as local support by local teams. The Helpdesk service receives from both staff and students all requests for help and support. The Educational Centre for ICT offers support for the teaching personnel in the pedagogical use of tools and services for e-learning. Library

staff provides free advice and guidance to customers, helping them find the information they need. Departments and faculties use ICT services extensively for administrative purposes so that e.g., all registers are on-line. Locally produced learning materials are expected to be available for student teachers on the web pages of the Departments.

We list some recent EU-funded projects where Science-related teacher educators at UH have been active and which relate with ICT use in TE. The following examples are EU-funded projects where this group has been active:

- The GRID project to create a network for the exchange of best practice in the field of Science teaching in Europe.
- Effective Use of ICT in Science Education (EU-ISE)
- The European Teachers Professional Development for Science Teaching in a Web-based Environment
- Materials Science: University-school partnerships for the design and implementation of research-based ICT-enhanced modules on Material Properties
- The Effective Use of Computer Aided Teaching and Learning Materials in Science Teaching – a teacher training course with a European perspective CAT
- Another example of a group with related interests at the same Department is the Media Education Centre. The general aim of this Centre is to conduct research and developmental work on media education.

In addition, it aims e.g., at organizing media education courses in initial as well as in in-service TE co-coordinating and taking part in national and international projects connected with media education.

Furthermore, it contributes to international consultancy operations and disseminates information and knowledge with respect to rapidly evolving media education systems. To sum, the Centre specializes in different kinds of activities connected with media education, such as MICT (*modern ICT*), ODL, CM-HCS (*computer-mediated human communications systems*) and even the Virtual School concept and virtual learning environments. The international projects where the Centre is active include:

- Project Gender Awareness in Media Education
- Project Characteristics of Volition in Media Literacy
- Project Interactive Tracing and Graphical Annotation in Pen-based E- Learning

Further examples would be projects related to concept mapping by Mauri Ehlberg at Department of Teacher Education and Ismo Koponen at Department of Physics. Neither should we forget the research and development work on learning materials for TE. Examples of materials related to ICT use in TE include research-based materials by Hakkarainen, Lonka, Lipponen (2004) and Meisalo et al. (2003), which are closely related to creative uses of ICT in TE. Anyway, we emphasize that the above list is by no means to be considered as a full documen-

tation of all related research-oriented projects, but only as some ad hoc examples (Meisalo, Sutinen & Tarhio, 2003).

At UH there are also the resource centers AINO and LUMA mentioned before. We describe here the latter in more detail: The nationally active LUMA Centre focuses on continuous teacher education. The activities bring together different subjects, institutions and educational levels from primary education to higher education. This also provides a breeding ground for interdisciplinary co-operation. Continuous teacher training is the core activity of the centre. The activities of the centre are planned, drafted and implemented by a working group made up of twenty expert members and a coordinator acting as the leader of the group. Most of them are teacher training professionals. They are responsible for the visibility of their own discipline in the activities of the centre. The centre also provides Internet materials for schools and for professional development of teachers in Finnish Swedish and English.

University of Eastern Finland has five areas of expertise: natural sciences and new technologies; teacher training, education and culture; borders, European border areas and Russia; health sciences, molecular medicine and welfare research; and environmental research and renewable natural resources. One of the new emerging fields of the University of Eastern Finland is educational and development technology.

The School of Applied Education and Teacher Education of the Philosophical Faculty at UEF in Joensuu has more than 20-year tradition on teaching, development, and research on computer supported learning and pedagogy of ICT, which is included in all the degree programs in faculty. The co-coordinating research group is called Research and Development Centre in Information Technology in Education (TOTY) led by Prof. Patrick Dillon and Dr. Mikko Vesisenaho. The group has intensive collaboration with e.g., University of Nottingham (UK). Several younger staff members are enrolled in related doctoral studies. There has also been important development using design-based research approach on introducing modern learning environments in science teaching (especially biological sciences).

The latest research and development projects of the TOTY are e.g., Multidimensional Learning Environments, Net Generation, Responses to ICT, Personal Learning Environments, Continuing Teacher Training, and E-Learning and Pedagogy of ICT in General.

The Multidimensional Learning Environments Project focuses on the flexible use of ICT in education. The ICT can be seen as an element which can rich the learning environment in contact and distance teaching. The main output is the use of ubiquitous technology which can project support everyone even in rural and technologically inadequate environments. The approach includes also the nearby communities and companies (Vesisenaho & Dillon, 2009).

The Net Generation theme focuses mainly on secondary level students and student teachers as people of the net generation. The aim is to describe these students and their ways of using ICT.

- The further aim is to find ways how schools and teachers could take advantage of students' skills when designing learning environments (Valtonen, Kukkonen, Dillon & Vaisanen, 2009).
- One branch of the Responses to ICT is in combining ecological theory of learning and contextualization in learning ICT with student teachers.
- The Personal learning environments project has the linkages to development of teacher's pedagogical skills on polytechnic level. One part of the development is the development of combined technological solutions for educational purposes.
- Development and implementation of Continuing Teacher Training in Integrating ICT has been carried out for more than 10 years with the support of NBE.
- E-learning and Pedagogy of ICT in General focuses mainly on teachers' ways to use online learning environments for supporting learning.

This area is based on teachers' conceptions of learning and technological pedagogical content knowledge.

Teacher education in Finland is more research-oriented than in many other countries with all teachers in general education needing a Master's degree for qualification. ICT in computer-assisted research is used in collecting and handling information and data from various sources, with the emphasis on the use of ICT in supporting scientific reasoning (e.g., data analysis and search in the Internet), ODL solutions and their use in teaching and learning, such as course management systems (e.g., moodle), two-way audio/video teleconferencing, and Internet lectures. It must be noted that this kind of technology-oriented approach to analyze properties of ICT use in teacher education is not easy approach if the focus of the discussion is in how to help student teachers to learn principles of education and to develop different skills needed in teacher profession (Valtonen, Kukkonen & Wulff, 2006). Therefore, discussion about ICT use and its development has to be understood as a part of the development of the whole of teacher education. Successful processes of implementation of strategies and diffusion of innovations necessitate an understanding of the fact that these are fluid, non-linear, reiterative processes in which key factors are dynamically inter-related: namely, ICT needs to be implemented on multiple fronts, both materially in terms of an ICT infrastructure and culturally in terms of generating an ethos that values ICT for classroom practice. Attending to the multidimensionality of ICT policy implementation aids the management of the change process at the local level of the school. This allows for an understanding of the ways in which teachers interpret policy and engage in implementation of ICT at the local level.

5. CONCLUSIONS

From research on reform and policy implementation, it is well known that change in education is very slow and often tends to fail and this general observation seems to be especially true as to complex innovations like ICT use in teacher education. Diffusion and adoption of innovations are complex processes altogether, there is no direct transfer from strategies to practice. Thus all effort to facilitate these processes is important and our study in the context of the global OECD/CERI New Millennium Learners project strives to analyze and provide suggestions for reaching relevant goals in Finland. Alongside documentary analysis of national and local strategies our analysis strives also to provide a framework for understanding the implementation processes of these strategies.

Teacher education in Finland is more research-oriented than in many other countries with all teachers in general education needing a Master's degree for qualification. ICT in computer-assisted research is used in collecting and handling information and data from various sources, with the emphasis on the use of ICT in supporting scientific reasoning (e.g., data analysis and search in the Internet), ODL solutions and their use in teaching and learning, such as course management systems (e.g., moodle), two-way audio/video teleconferencing, and Internet lectures. It must be noted that this kind of technology-oriented approach to analyze properties of ICT use in teacher education is not easy approach if the focus of the discussion is in how to help student teachers to learn principles of education and to develop different skills needed in teacher profession.

Problems to be addressed for promoting ICT use in TE in Finland:

- There – should be better coherence of different strategies
- implementation of strategies should start from grassroots level, not top-down
- teacher educators should have an ethos for introducing newest innovative tools in their teaching not being overly cautious for possible overdose of technological culture
- co-operation to be facilitated – newest tools for co-operation to be activated
- dynamical situation: priorities should be put for keeping abreast of the development
- staff development programs should be more systematic allowing less possibilities for dropping off
- locally developed innovations and research outcomes should be marketed even to colleagues
- ICT use and skills as learning outcomes should be made more clearly visible and concrete in the description of goals of all courses and learning programs
- there should be clear indication in goal descriptions when learning, motivation, or doing is in focus
- student teachers should be shown more clearly that ICT use facilitates reaching goals

- teacher educators should use for their advantage youth culture including social media to facilitate formation of learning communities etc.
- international co-operation in developing modern approaches of ICT use in teacher education has to be maintained and strengthened

REFERENCES

1. Epper, R.M. & Bates, A.W.T. 2001. *Teaching Faculty How to Use Technology: Best Practices from Leading Institutions*. Westport, CT: OryxPress.
2. Fullan, M. 2001. *The New Meaning of Educational Change*, 3rd ed. New York and London: Teachers. College Press.
3. Hakkarainen, K., Ilomaki, L., Lipponen, L., Muukkonen, H., Rahikainen, M., Tuominen, T., Lakkala, M. & Lehtinen, E. 2000. Students' skills and practices of using ICT: results of a national assessment in Finland. *Computers & Education* 34, 103-117.
4. Judge, S. & O'Bannon, B. 2008. Faculty integration in teacher preparation: outcomes of a developmental model. *Technology, Pedagogy and Education* 17, 17-28.
5. Juuti, K., & Lavonen, J. 2006. Design-Based Research in Science Education: One Step Towards Methodology. *Nordina* 4(2), 54-68.
6. Kay, R.H. 2006. Evaluating strategies used to incorporate technologies into pre-service education: a review of the literature. *Journal of Research on Technology in Education* 38, 383-408.
7. Lavonen, J., Lattu, M., Juuti, K. & Meisalo, V. 2006. Strategy-based development of teacher educators' ICT competence through a co-operative staff development project. *European Journal of Teacher Education* 29 (2) 241-265.
8. Meisalo, V., Lavonen, J., Juuti, K., & Aksela, M. 2007. Information and communication technologies in school science in Finland. In E. Pehkonen, M. Ahtee and J. Lavonen (Eds.). *How Finns Learn Mathematics and Science*. Rotterdam/Taipei: Sense Publishers, 243-259.
9. Meisalo, V., Sutinen, E. & Tarhio, J. 2003. *Modernit oppimisympparistot. Tieto- ja viestintateknikka opetuksen ja opiskelun tukena. (Modern learning environments. The use of information and communication technologies to support teaching and learning.)* 2nd edition. Helsinki: Tietosanoma. 400 p.
10. OECD 2009. *Beyond textbooks. Digital learning resources as systemic innovation in the Nordic Countries*. Paris: OECD Publishing.
11. Pelgrum, J.W. & Anderson, (Eds.) 1999. *ICT and the Emerging Paradigm for Life Long Learning: A worldwide educational assessment of infrastructure, goals, and practices*. Amsterdam: IEA.
12. Rogers, E.M. 1995. *Diffusion of innovations*. 4th edition. New York: Free Press.
13. Russell, G. & Bradley, G. 1997. Teachers' computer anxiety: implications for professional development. *Education and Information Technologies*, 2, 17-30.
14. Strategy 1996. *Helsingin yliopiston tietotekniikka strategia 1996-2000*. [Strategy for Information Technology at the University of Helsinki] Helsingin yliopiston toimikuntien mietintoja ja selvityksiä 66.
15. Strategy 2002. *Strategy for Teacher Education at the University of Helsinki 2002*. <http://www.helsinki.fi/opettajaksi/pdf/strategy-english.pdf> (Accessed 2.10.2009).
16. Strategy 2009. *ICT strategy for teacher training schools*. http://www.vink.helsinki.fi/files/Viikin_normaalikoulu_TVT-strategia_2009_2012.doc (Accessed 30.9.2009).
17. Strategy Turku 2000. *Turun yliopiston opettajankoulutusstrategia 2000* [Strategy for Teacher Education at the University of Turku 2000] <http://www.utu.fi/faktat/strategia/opettajankoulutusstrategia.pdf> (Accessed 2.10.2009).
18. Valtonen, T., Kukkonen, J., Dillon, P., & Vaisanen, P. 2009. Finnish high school students' readiness to adopt online learning: questioning the assumptions. *Computers & Education* 53(3), 742-748

19. Valtonen, T. Kukkonen, J., & Wulff, A. 2006. High School Teachers' Course Designs and Their Professional Knowledge of Online Teaching. *Informatics in Education* 5(2), 301-315
20. Vesisenaho, M. & Dillon, P. 2009. Information and communication technology education contextualized in a cultural ecological view of learning. *Proceedings of Frontiers in Education Conference (FIE) 2009*. IEEE.
21. Watson, D.M. 2001. Pedagogy before Technology: Re-thinking the Relationship between ICT and Teaching. *Education and Information Technologies* 6(4), 251-266.
22. Wiesenmayer, R. & Koul, R. 1998. Integrating Internet Resources into the Science Classroom: Teachers' perspectives. *Journal of Science Education and Technology* 7(3), 271-277.
23. Younie, S. 2006. Implementing government policy on ICT in education: Lessons learnt. *Education and Information technologies* 11(3-4), 385-400.



Kiyokazu Nakatomi

Chiba Prefectural Togane Commercial High School, Japan

E-mail: k-nakatomi@gc4.so-net.ne.jp

The Memory Theory of Bergson and Brain Physiology -From Dualism to Monism-

Abstract

“The brain is not a place to store memory” is the famous thesis that was proposed in “Matter and Memory” chapter 2. From there, Bergson demonstrates that memory exists from the brain independently and the quality of memory is non-material and spiritual. According to Bergson, the brain is only an instrument of memory power and memory is spirit and reality that exist from the brain independently. He negated the theory of location of memory and argued the brain and memory from the whole theory of the brain. Well, what is the meaning of his memory and brain theory from the view point of contemporary brain physiology? Are his memory and brain theory fit for contemporary brain physiology? I want to conclude the confrontation between the theory of Bergson and contemporary brain physiology comparing the theories of Bergson and Wilder Penfield (1891-1979) who was the most famous brain surgeon in Canada. The conclusion is that dualism is amended to monism by the quantum theory, the idea of Biocosmological Association and my philosophy *‘Philosophy of Nothingness and Love’* and that the new road of physiology and medicine is opened.

Keywords: brain, memory, philosophy.

1. THE MEMORY THEORY OF BERGSON

Bergson supposes two kind of memory in “*Matter and Memory*”. One is memory of body¹ and another is independent memory². The former is the memory of lesson, acquired by the repetitions and engraved in the body. Strictly speaking, this is habitude. The memory of psychology and physiology means this memory of body and preserves it in the brain cells. This thought of memory is called as theory of localization. Bergson negates it. But we have to note that the theory of localization is the theory of memory and it is not the theory of localization of brain functions. Most of brain physiologists misunderstand. The brain and memory theory of Bergson that negates the theory of localization of brain functions is non-scientific and ridicule. Henri Hecaén (1912-), who is the typical French nervous psychologist in the world, criticizes that Bergson is only

‘an ignorant watchdog of the whole theorists of the brain’³. But this is a too hurried and simple conclusion, because Bergson treats the motor aphasia⁴ and sensor aphasia⁵ in his “*Matter and Memory*” and admits the theory of localization of language center. Further, from his understanding for the brain physiology⁶, we can approve that he has a deep knowledge of it. He is a whole theorist of the brain but not an ignorant whole theorist.

Well, according to Bergson, this memory of body is material and space. That is not memory but habit. True memory is not the memory that is acquired by repetition but independent memory that is independent of body and registers the past. This is ‘durable memory’⁷ that stores the concrete dating past continually. Further Bergson calls it as pure memory (*souvenir pur*)⁸, too. This memory does not appear in our consciousness in ordinary life but makes an important work in the unconscious world. It is potential memory that we remember in a chance suddenly. This classification of memory is the originality of Bergson. In psychology, there are two kind of memory. One is short term memory and another is long term memory. But as these memories are stored in brain cells, they are fit for memory of body by Bergson. On the other hand, pure memory, independent memory exists in brain cells independently. We cannot find this notion of memory in psychology and brain physiology.

Bergson supposes two kinds of such memory. Still more he supposes two kinds of recognition corresponding to two memories. One is automatic recognition (*reconnaissance automatique*)⁹ that is recognized only by the body instantly and goes to move without any memory. Another is attentive recognition (*reconnaissance attentive*)¹⁰ that works to intensify perception and has attention with memory. In short, memory of body corresponds to automatic recognition and independent memory corresponds to attentive recognition. By these theories of memories and recognitions, he explains various amnesia, aphasia and psychic blindness that cannot be explained by localization of functions. For instance, I treat the case of Lichtheim¹¹. The patient lost memory of word syllables, the spontaneous power of speech by the accident of a fall. Nevertheless, he could repeat correctly the words that man spoke to him. It seems that this case is trans-cortical sensory aphasia as studied by Benson¹². The patient is inclined to speak spoken words repeatedly correctly and repeated non-sense words and error dialogue but with correct grammar. Still more he could not understand what he said. It seems that the cause of this case depends upon the damage of the occipital lobe, or parietal and temporal association area. But we cannot determine it exactly. Next, I treat the case of Arnaud¹³. Probably it would be transcortical motor aphasia¹⁴. The patient who lost the understanding of hearing words recovers the understanding by the clear pronouncing repetitions of syllables. The cause is the damage and malady of the brain and top domain of Broca cortex. The theory of localization of function of contemporary brain physiology cannot explain these cases in details. The reason is as follows, according to the theory of localization, memory loss depends upon the destruction of brain cells. Well, how do the brain cells that are destroyed recover and recall the lost memory? The theory of localization cannot answer it. But Bergson explains it as the malady of recognition that memory does not

realize. Still more, the theory of localization cannot explain the case of psychic blindness, visual agnosia and Wilbrand disease¹⁵. This is the case where, though the patient has not the obstacle of visual ability and preserves the visual memory of the past, he cannot recognize the memory. Though he can remember his town in imagination, he cannot remember it when he really comes to his town. This is the case of obstacle of space perception and space orientation. The reason of this case depends upon the damage and malady of parietal association area¹⁶. According to the theory of Bergson, the cause is not the memory loss but the obstacle of motor diagram¹⁷, automatic recognition that orientates the visual image to body movement.

Further, it is the law of Ribot¹⁸ that strikes the theory of localization decisively. The characteristic of this case is the order of memory loss that first a proper noun is lost, next a common noun is lost, finally a verb is lost. How can man explain the systematic order and progress of the amnesia? How does the brain recover cells that were destroyed and lost? The reason of the regular recovery is more difficult to explain. This case resemble the anomic aphasia¹⁹. According to Benson, it seems that the cause is the damage and the malady of parietal –temporal lobe of dominant hemisphere, but the reason is not determined. Strictly speaking, the localization of malady of anomic aphasia cannot be defined by brain physiology. Still more as the law of Ribot is recognized in an ordinary healthy man, it is not the case of malady. On the other hand, Bergson explains this law by motor diagram that is the base of automatic recognition and attentive recognition. The reason of last memory loss of a verb depends upon this motor diagram. When a verb is being forgotten, effort of body, motor diagram catches the verb. As a verb connects with the movement of the body, it is unforgetful. The memory that is caught by motor diagram realizes from the potential condition by the attentive recognition. The law of Ribot is clearly explained by the theory of Bergson.

Bergson explains such amnesia and demonstrates that the loss of memory does not depend upon the destruction of brain cells but the malady of recognition. From here, the brain is not the place to store memory and the localization of memory is denied. Memory is not preserved in the brain, it is spirit, reality that exists from the brain independently. On the contrary, cerebral is something²⁰ that keeps the function of memory and is only 'motor instrument of memory'²¹. By these demonstrations, cerebral is the place where spirit and reality are active.

Supra, I explained the memory theory of Bergson. But it was established one hundred thirty years ago. If man compares the condition of that time and the contemporary condition, the brain physiology developed rapidly. We can have far advanced theories of consciousness, memory and mind in the scientific research than at the age of Bergson. Well, what kind of evaluation should be given to his theory from the view point of contemporary brain physiology?

Next, I want to introduce a little the condition of the brain physiology until now and treat about a famous brain surgeon, Wilder Penfield. Then I will confront the theory of Bergson with the theory of Penfield.

2. THE DEVELOPMENT OF THE BRAIN PHYSIOLOGY AND PENFIELD

The modern brain research began to find the linguistic area of P.P. Broca (1824-1880, France) and C. Wernicke (1848-1904, Germany). By this discovery, the localization of the language center was confirmed and the theory of brain localization was established. G.T Fritsch (1838-1929, Germany) and E. Hitzig (1838-1907) stimulated by electricity the cerebral cortex of a dog which brain was exposed and researched the effect. The most decisive experiment was the case of Penfield who stimulated the human brain by electricity. By this, he could indicate the localization of function of motor cortex and somatosensory cortex. Of course, criticisms for this establishment and development of the theory of localization of the brain occurred. For instance, Hughlings Jackson (1835-1911, England) admitted the localization for sensory-motor function but he could not determine the localization for the high level mind function, as it was different from sensory-motor function²². This thought is similar with the thought of Bergson. According to Hughlings Jackson, the expression of language is related to both spheres. Though higher intentional intellectual language is lost in aphasia, automatic emotional language remains. Hughlings Jackson's thought was recognized by Sir H. Head (1861-1940, Great Britain) and succeeded by K. Goldstein, (1878-1965, Germany). Then it blooms as the whole theory of the brain that one can admit, the localization of every function but the cerebral cortex works as a whole²³.

If we review the nervous anatomy of the brain, we found the fact that C. Golgi (1843-1926, Italy) published the method of silver dyeing in 1875. By that, he showed clearly the whole structure of the nervous cells from axon to dendrite. Still more, S.R. Cajal (1852-1934, Spain) researched the fine structure of the nervous system by the method of Golgi. (Golgi and Cajal obtained the Nobel Prize in physiology/medicine in 1906) About these axon and dendrite, Bergson used these words in "*Matter and Memory*"²⁴. P. Flechsig (1847-1929, Germany) supposed the existence of association area and made the 'brain map' of Flechsig by the distinction of velocity of myelination in the 1870's. In the 20th century, K. Brodmann (1868-1918, Germany) divided the brain into fifty-two regions on the cell structure and numbered them. This is known as Brodmann Area and was confirmed by brain surgeries during over fifty years²⁵.

On the research of brain waves, Hans Berger (1873-1941, Germany) discovered brain waves in 1929. By them he tried to grasp the human heart but failed. For neuron level research, the relations among memory, synapse and RNA caught up. The idea of Holger Hydén (1917-2000, Sweden) is typical thought. Through synapse, the impulse that reaches to neuron changes the array pattern of amino acid. Then the RNA of the new array pattern becomes the motive power of occurrence of neuron impulse and transmission. He sought the formation of memory through the formation of RNA²⁶.

Recently, CT scan (Computed Tomography) and Positron ET (Positron Emission Tomography) were invented by the development of scientific technology. By these

machines, we can see the pictures and movement of the living brain. Specifically, on Positron ET, we can see the movement of the living brain by the measurement of local blood flow and local glucose metabolism and confirm the localization of functions of the brain. For instance, if one measures the blood flow of cerebral cortex when one speaks, one can confirm the activity of the somatosensory cortex, the mouth-tongue-throat area of movement field, the movement association field and the auditory cortex²⁷. Mind and imaginary language, when one counts mentally from one to twenty, again do activate the frontal lobe, specially the movement association field but do not activate the Broca area and the Wernicke area. Therefore, we can say that this is the proof of localization of pure spirit phenomenon²⁸.

Above, I treated a little about the development condition of the brain physiology. The results are too many to explain here, but we can understand the basic thought of the brain physiology. In short, if man proceeds to analyze the structure and functions of the brain, man can explain the essence of human spirit mechanically. If we can observe directly the movement of the atoms and molecules of the cortex by a microscope of tens of millions magnification factor and have a corresponding table between the movement of them and the heart, we could recognize the sensing and desiring heart by the movement of the atoms and molecules²⁹. Our thought reduces to the movement of the atoms and molecules. If man can measure the movement of the atoms and molecules, man can estimate the movement of the heart corresponding to the condition of the atoms and molecules. This is mechanic determinism. The brain physiology developed on the determinism. After this, the development of the brain physiology will press human thought and spirit to the framework of the determinism. Are human thought and spirit only the movement of the atoms and molecules of the brain cells? If the answer to this question is true, does man secure human reality, freedom and dignity? It seems that such material condition neglects human spirit and threatens the existence of human being. I think there is the need to put the brake on the material trend. There is really the significance of the theory of Bergson and the greatness of his demonstration that memory is non-material something, spirit and reality through the explanation of aphasia. The proof depends not upon the thought or analogy but the verifications. By them he demonstrated that memory is independent of the brain cells. Well, what evaluation should be given to the theory of Bergson from the contemporary brain physiology perspective. The person who gives the effective suggestion for the answer is Wilder Penfield, whom I talked about supra.

He was a Canadian brain surgeon and a great world medicine scholar³⁰. When he was a student, he studied philosophy, nerve physiology and neuron anatomy. After he acquired a wide knowledge, he entered the field of brain surgery. When he treated epileptic patients, he stimulated the exposed hemi-sphere by electricity to find the epileptic region. At that time the patient was conscious. Penfield stimulated the temporal lobe except the language area that was called 'interpretive cortex'³¹ by low voltage electricity (about 2-3 volts)³². By that, the patient remembered the past experiences and events like the flash back of cinema³³. This

flash back phenomenon - called 'experiential responses'³⁴- appeared only in the temporal lobe. It did not appear in the others regions. At that time, though the cortex where the flash back occurred was excised, the memory was not lost³⁵. This fact denied the adhesion of engram, memory trace with the brain cells. If memory trace adheres to the brain cells, the memory of the cortex that was excised must be lost. In 1951 Penfield himself first believed that there was a part that man should call 'memory cortex' and in the near region that experiential responses appeared by the electric stimulation, the past experiences were preserved³⁶. But later in one of his publication, he made clear that his assumption was an error³⁷. 'The records are not stored in the brain cortex'³⁸ (Please remember the first thesis of Bergson). This was the conclusion reached after hundreds of people who were exposed to the condition were surgically experimented upon. Is this really by accident that Bergson and Penfield both denied the localization of brain cortex memory? The human memory is not a simple thing like engram or memory trace adhering to the brain cells but a far complex thing. According to Penfield, memory is related to temporal lobe, particularly, hippocampus. He supposed that hippocampus stores nervous patterns (that is not memory itself) which preserve the flow of consciousness. If this is not true, hippocampus would play a role importantly in the mechanism of reactivity of records³⁹.

Such experiential responses indicate that the memory we lost has not disappeared⁴⁰. The damage to the hippocampus and the temporal lobe disturbs the formation of new memory but the old memory is preserved. The preservation of this old memory is similar to the notion of pure memory of Bergson. The pure memory is potential memory and reality, spirit that has never disappeared. I think that the pure memory, independent memory, is not contradictory to the experimental fact of Penfield.

If man further compares Bergson with Penfield, he would be astonished by the commonality and similarity. In the theory of recognition, Bergson distinguished the automatic recognition and the attentive recognition. In this distinction, the automatic recognition corresponds to sensory-motor mechanism⁴¹ and the attentive recognition corresponds to pure memory. In short, the automatic recognition connects to the body, that is sensory-motor mechanism, and it reacts the body towards the movement. On the other hand, the attentive recognition calls pure memory and it realizes memory towards memory image. The automatic recognition manifests sensory-motor mechanism and body, on the other hand the attentive recognition manifests consciousness, memory, heart and personality. It should be noted that Penfield explained human brain by two systems. One is the automatic sensory-motor mechanism⁴² and the other is the highest brain-mechanism⁴³ that connects to the heart directly. The automatic sensory-motor mechanism is the system that receives the heart order and accomplishes the order and aim reflexively. On the contrary, the highest brain-mechanism is the system that connects to the heart directly and informs the message to accomplish the heart order to the other systems. These two systems exist independently. From the view point of traditional philosophy, Penfield stands on dualism and insists on the independence of body and consciousness, heart. The proof is the automatism⁴⁴.

The automatism is the case when the patient keeps moving unconsciously. It occurs possibly to the epileptic patient that has a focus in the temporal lobe. When the electricity flows in the temporal lobe, a fit of upper brain stem occurs and the patient becomes an automatic man without heart. For instance, the patient wanders unconsciously from place to place. When the epilepsy occurs in the patient while he plays the piano, he keeps playing⁴⁵. These are the cases where the patients are only using the reflection and skill. If man uses the expression of Bergson, he repeats the body memory that is acquired by habits. The case of the automatism proves the independence of heart and body⁴⁶.

Well, what kind of relation exists between heart and body? Bergson used the metaphor of clothes and nail⁴⁷. On the other hand, Penfield used the metaphor where the heart is the programmer and the brain is the computer⁴⁸. Heart makes the programs and inputs them into the brain. Then the brain as computer receives the program and moves automatically according to the order of the heart. In short, the brain is the mediate organ between the heart and the outside world, the organ of sending messages and the instrument of the heart⁴⁹. Here remember the relation between memory and brain of Bergson. According to Bergson, the brain is defined as 'motor instrument of memory power'. On the other hand, Penfield defined the brain as the instrument to realize the heart. We can find the similarity between Bergson and Penfield. Supra I considered the memory theory of Bergson and the brain physiology, specifically from the standpoint of Penfield. I wish summarize them and conclude.

3. CONCLUSION

One hundred thirty years have passed since "*Matter and Memory*" by Bergson was published. In the natural science field that is developing rapidly, the theory that was established one hundred thirty years ago is lack of innovative idea. The thesis that Bergson proposed would be old fashioned theory of philosophy. But, though the rapid progress and development of brain research, we cannot deny the memory theory of Bergson. There are so many obscure points. The relations of synapse, chemistry matter and RNA are confirmed at the neuron level, the engram, memory trace is not explained still. The thought that the engram, memory trace does not exist and it is registered and recalled in the whole of the brain is adequate. There the simple localization of the brain is not passed and the brain and memory should be explained in the place that the localization and the whole theory are sublated.

The traditional sciences are developing by the law of causality and the expressions of quantity and space. Similarly the human consciousness is explained by the relations of the brain cells. Surely man needs the brain to realize the consciousness and heart. But man cannot reduce the consciousness and heart to the movement of the brain cells. The researches of aphasia of Bergson and of Penfield demonstrated the proof. In contemporary age, sciences are developing rapidly, man can say that sciences are all mighty. The science reaches to the area of the human spirit and the problem of the brain and heart. From the 19th to the 20th century,

the brain physiology developed rapidly, it succeeded to discover the localization of sensory-motor function of brain and language center. But about the higher spirit function, the concrete exact mechanism is not explained. Specifically, about memory as I above mentioned, it is unknown. In contemporary psychology, body memory is only researched, pure memory is not researched yet. Such memory is called potential memory. Penfield supposed that it is preserved in the upper brain stem and Toshihiko Tokizane, the typical brain researcher in Japan, supposed that it is conserved in the limbic system⁵⁰. But concretely the condition of the conservation and the process of recall are not explained. The notion of pure memory of Bergson is difficult to explain in the brain mechanism. But the existence of pure memory was confirmed by the experiments of Penfield. Bergson initiated dualism of pure memory (spirit) and pure perception (matter) on the theoretical hypothesis. Penfield also supported dualism of body and spirit. All brain physiologists do not support dualism but Penfield who aimed to monism, where consciousness is the production of the brain by many material experiments, reached to dualism. This conversion had considerable power of persuasion. The theory of dualism of Penfield supported the memory and brain theory of Bergson. It is surprising that the theory of Bergson was verified by sciences over sixty years. Bergson predicted the future. Still more, this dualism is amended by the quantum theory and my philosophy⁵¹ to monism. The appearance of the quantum theory changed the notion of matter. Before it, matter (being) overwhelmed mind, invisible world. Matter world is the world of classic physics from Copernicus, Galileo Galilei, Newton and others. According to the quantum theory, there are many, uncountable particles in the universe. We can call them as the flow of life, energy that is the reality of Bergson and Great, One, Nothingness as it is beyond the word in Chinese philosophy. Molecule, Atom, neutrino and quark were confirmed by physics. The universe is filled with the flow of life, energy. Our heart, spirit and memory are the flow of life and energy. This idea is living in Biocosmological Association⁵², also. The existence of the flow of life, energy was not confirmed by the classic physics. Today, there is no boundary between matter and spirit, invisible someone. The typical existence is the virtual particle⁵³ that appears in an instant and disappears in another instant. If man says that it is, it exists. If man says that it is not, it does not exist. Man can say nothing. It corresponds to the micro world that is smaller than the length of Plank. We cannot confirm the world by physics. Further it corresponds to the end of the universe. As the universe expands, we cannot confirm the end of the universe. We can say nothing. That is 'Nothingness'. This is the whole of the universe. Matter is a small part of the universe. By the friction, resistance of the particle, Higgs boson, mass and matter bore. Compared to the universe, the whole of being and matter is as negligible as three ants to the earth itself⁵⁴. The quantum theory, the idea of Biocosmological Association and my philosophy supported the theories of Bergson and Penfield. Their theories will build the new thought about memory and mind. At the same time their theories prove that my philosophy is adequate for the new physiology and medicine.

<NOTES>

1. Henri Bergson, *Matière et mémoire*, PUF, 1896, 92^e édition. As following, I sketch it M.M.
Bergson treated this as 'memory of lesson '(souvenir de la leçon, M.M. p.84) in *Matière et mémoire*. As this is memory that is carved and conserved in body, I named it as body memory to distinct spirit memory.
2. M.M. p.82
3. Henri Hécaen et G. Lantéri-Laura, *Évolution des connaissances et des doctrines sur les localisations cérébrales*, Desclée de Brouwer, Paris, 1977, Translated by Toshihiko Hamanaka, Yoshiaki Daito, "Establishment and development of localization theory of brain" Japanese translation name, Igakushoin, p.84
4. M.M. p.123
5. M.M. p.137
6. *ibid.* Here Bergson admitted that brain physiology could succeed the localization of sensory motor functions. But the idea as higher spirit function could not be explained. The brain physiology proceeded to analyze the brain far fine and the theory was far complex. But the complexity of reality was not grasped. Here the standpoint that human could be explained by the analyze clearly expressed.
7. Continual memory means the past, time and body memory means space. Therefore, on the notion of memory, the peculiar method of dichotomy, duration and space of Bergson was used.
8. M.M. p.152
9. M.M. p.107
10. M.M. p.107
11. M.M. pp.124-125
12. D. Frank Benson: *Aphasia, alexia, and agraphia*, Churchill Livingstone Inc. 1979, Translated by Sumiko Sasanuma, Motonobu Itō others, Kyōdōsho, pp. 99-102
13. M.M. p.127
14. Benson, *op. cit.*, pp. 96-98
15. M.M. p.99
16. Hiroaki Niki, *Brain and Psychology*, Series 'Science of the Brain', Asakura shoten, 1984, p. 271
17. M.M. p.121
18. M.M. p.132, Théodule armand Ribot (1839-1916)
19. Benson, *op. cit.*, pp.115-119
20. M.M. p.267
21. Jean Theau, *la critique bergsonienne du concept*, PUF 1968, p. 263
22. Hécaen, *op. cit.*, p. 110
23. Hiroaki Niki, *op. cit.*, pp. 10-11
24. M.M. p.124
25. Hécaen, *op. cit.*, p. 177 On the making of the brain map, C. et O. Vogt who was the master of Brodmann pursued it throughout his life. At last he could classify the human brain about over two hundreds regions but the map was too small to confirm for the researchers except himself.
This was one of the failures of the brain physiology and the fact demonstrated that the method of analysis always did not succeed.
26. Toshihiko Tokizane, *Seek for the Dignity of Life*, Misuzu Shobō, 1975, Tokyo, p.172
27. sukada Yūzō, *Extra number Science Search for the Brain*, Nikei Science Company, 1982, p.155
28. *ibid.*, p.156
29. Bergson, *ŒUVRES*, PUF, 1970, pp. 839-840
30. On his life, he fully mentioned it in his autobiography "No Man Alone, A Neurosurgeon's Life" little, Brown and Company, Boston, 1976

31. Wilder Penfield, *The Mystery of the Mind*, Princeton University Press, 1974, p. 19, I sketch it *Mystery*.
32. *ibid.*, p.24
33. *ibid.*, p.21
34. Wilder Penfield and Lamar Roberts, *Speech and Brain-mechanism*, Princeton University Press, 1958, p.45 Against the experiential response that the patient recalled the past by electric stimulation, Penfield named the response that the patient noted the sympathy, hetero sense and loneliness etc. as interpretive responses. *ibid.*, pp. 47-48
35. *ibid.*, pp. 46-47. cf. Sally P. Springer and Georg Deutsch, *Left Brain, Right Brain*, W. H. Freeman and Company, San Francisco, 1981, Edited by Kunihiko Fuki and Jurō, Kawachi, Translated by Takashi Miyamori and Eiji Matsuzaki, Japanese translation, Igakushoin, 1985, pp.274-275
36. *Mystery*, p. 31
37. *Mystery*, p. 31
38. *Mystery*, p. 31 Still more Dr. Soji Takeuchi who was a surgeon, my deceased father-in-law, approved of the operations and thought of Wilder Penfield. Dr. Takeuchi gave me a lot of useful advices from his experiences of brain surgeries.
39. Wilder Penfield and Lamar Roberts, *Speech and Brain-Mechanism*, p. 47
40. Tamotu Fujinaga and others, *Lectures Contemporary Psychology Volume 1, What is heart?*, Shōgakukan, 1981, Tokyo, p.45
41. M. M., p.119, p.180
42. *Mystery*, pp. 37-43
43. *Mystery*, pp. 46-48
44. *Mystery*, p. 37
45. *Mystery*, p. 39
46. Here we should understand the difference and similarity of the notion of memory and heart between Bergson and Penfield. In Bergson, memory is duration • spirit • consciousness • heart • reality. On the other hand, Penfield distinguished heart from memory. According to Penfield, memory is stored in someplace (brainstem upper part) and heart takes out memory from there (*Mystery*, p. 82). But how does memory itself exist and be recalled? On these questions, Penfield did not explain them except the operation of hippocampus (*Mystery*, pp. 64-65). From the standpoint of Bergson, the notion of heart of Penfield must be united with memory, because man needs always memory to feel, think and desire somethings, man cannot separate the work of heart and memory. Still more, the similarity and commonality of both are to preach the reality of spirit and heart.
47. M. M., p.4
48. *Mystery*, pp. 57-61
49. *Mystery*, pp. 46
50. Toshihiko Tokizane, *op. cit.* pp.102-109
51. Kiyokazu Nakatomi, *Philosophy of Nothingness and Love*, Hokuju Company, Tokyo, 2002, Japanese version, Lambert Academic Publishing, Saarbrücken, 2016, English translation
52. The site: <http://en.biocosmology.ru/> The president is Xiaoting Liu of the Beijing Normal University and the international articles of this association is *Biocosmology-Neo-Aristotelism*. Editor is Konstantin S. Khroutski of the University of Veliky Novgorod.
53. Heinz R. Pagels, *The Cosmic Code: Quantum Physics as the Language of Nature*, Simon & Schuster, New York, 1982, Translated by Eiichi Kuroboshi, Japanese translation title: *The ultimate of a material*, Chijin Shokan, Tokyo, 1984, Chapter 8 'Existence and Nothingness', pp.144-152
54. Haruo Saji, *Wonder of the Universe*, PHP Bunko, Tokyo, 1996, p.83

This paper was published by “*Studies in Comparative Philosophy*” No.12 Japanese Association for Comparative Philosophy 1986. Recently, I translated it from Japanese to English and corrected it from the new viewpoint.



Paweł Andrzej Nowocień

Lodz University of Technology, Poland

E-mail: pnowocien1@wp.pl

Determinants of development of entrepreneurship

Abstract

The high social capital favours, as matter of fact, development of entrepreneurship, because it allows for more effective realisation of the aims of enterprises and achieving competitive advantage by them. Admittedly, economic growth itself is also possible with a comparatively low level of the social capital, however, in the long-term perspective the low level of the social capital works as a hampering factor. Also, factors affecting development of entrepreneurship do not subject to a quantitative formulation. In the past, the conclusion was formulated, on the basis of the general cultural differences among societies, that some societies are not capable of achieving intensive economic development in the conditions of the modern economy.

Keywords: economics, management, entrepreneurship, development.

The notion of development with reference to enterprises one can understand narrowly or broadly. In the narrow sense it means growing enterprises: turnover growth, employment growth, expanding into new markets etc. In the broad sense, however, this notion means the totality of changes which set in the enterprise under the influence of changing both external and internal factors. Those two kinds of processes are connected closely, for the development is not possible in the quantitative sense without qualitative concurrent changes. Whereas we say about development of entrepreneurship as comprehended broadly economic activity with reference to a certain community, e.g. the society of the given country. It is also necessary to add that the term of development refers to the long-term processes encompassing lots of various economic and social structures.

It is necessary to distinguish the notion of development of entrepreneurship from the notion of economic development. The latter one means “widening the capabilities of the given country to enable the production of goods and services that people desire.”¹ These notions are not identical, and it has been confirmed by the

¹ Y. Bernard, J.-C. Rolli, *Słownik ekonomiczny i finansowy*, Katowice 1994, s. 146.

fact that the economy as such can develop even in societies with comparatively a low or even a zero level of entrepreneurship. The countries which economic growth comes from the sale of natural resources, and also communist countries with the entirely nationalised and administered centrally economy, have set an example.

Moreover, it is necessary to distinguish between entrepreneurship, as a certain individual feature, and the entrepreneurship as an attribute pertaining to collectivity. The entrepreneurial man shows his abilities to take a risk in the hope of the future profits, establish long-term aims and pursue them consistently, perceive new possibilities for action, adapt one's own strategy of action to changing external conditions etc. We can say about a society in which a considerable percentage of individuals shows just these features, or also in which these features occupy a high position in the hierarchy of values, that it is the entrepreneurial society. We can also refer the same criteria to individual enterprises², and even to individuals inside large enterprises (corporations)³.

The meaning of the term "social determinants of development" is also worth specifying. Every enterprise makes up a kind of a community possessing its own structure and also accepted moral and social norms, constituting the so-called culture of enterprise. The enterprise works in definite social surroundings which it affects within a certain range, and simultaneously it is subject to the influence of the surroundings. That is why one can also distinguish internal and external determinants of development of enterprises. In the first case, it concerns the so-called culture of enterprise⁴, in the second one – the local environment in which an enterprise functions. In these considerations we are going to give some thought only to factors standing for the social surroundings of the enterprise.

It is necessary to underline that the term "development of entrepreneurship" has a clearly descriptive character, that is why it should not be treated as a valuing notion. Development of entrepreneurship from the point of view of ethical values can be both a positive phenomenon (when it leads to growth of wealth of the whole society) and a negative one (when it results in too large social stratification, exploitation, contamination of environment etc.). One can only formulate here a postulate that development of entrepreneurship should serve society, and not vice versa.

One can distinguish two groups among social factors influencing economic development: the factors which can be qualified in a quantitative way and the fluxional ones, which cannot be qualified precisely. It is also worth turning our attention that not all parameters, with the help of which we can describe and compare individual societies, translate to economic activity. An example of such

2 P. F. Drucker, *Natchnienie i fart czyli innowacja i przedsiębiorczość*, Wyd. „Studio Emka”, Warszawa 2004, s. 168 i nast.

3 T. Piecuch, *Ewolucja teorii przedsiębiorczości – od przedsiębiorczości indywidualnej do wewnętrznej*, w: *Uwarunkowania przedsiębiorczości – różnorodność i jedność*, pod red. K. Jarremczuka, Tarnobrzeg 2010, s. 476 i nast.

4 A. Zakrzewska-Bielawska, *Kultura organizacyjna jako czynnik rozwoju przedsiębiorstw innowacyjnych i opartych na wiedzy*, w: *Kulturowe uwarunkowania kreowania wiedzy i innowacji w organizacjach*, pod red. A. Zakrzewskiej-Bielawskiej, S. Flaszewskiej, Łódź 2014, s. 23 i nast.

a parameter is a delinquency coefficient. One could expect that the higher is the coefficient the more difficult are the conditions for businessmen, and therefore the weaker should be economic growth. The comparison of the GDP growth in countries with relatively high and low delinquency shows, however, that it is not like that at all. The suicide coefficient per 100 000 inhabitants is a different example. One can interpret this coefficient as a reflection of the level of pessimism in a society (it is testified to the fact that quantity of suicides grows up in the periods of economic crises)⁵, what would mean that societies with a higher suicide coefficient develop slower. However, practice shows something else.

Undoubtedly, the factor which exerts an essential influence on the economic development is the level of social stratification and differences in income level of individual social groups connected with it. If dependence between economic development and stratification had a linear character, then along with diminishing stratification, it would come an acceleration of development and vice versa. This dependence, however, does not have, in fact, a linear character. Historically speaking, a graph illustrating this dependence takes the shape of a letter "U." It means that in societies with relatively primitive economy, large stratification favours economic development, whereas in economically developed societies, with complicated structure of economic dependences, the stratification becomes a hampering factor⁶.

Undoubtedly, the local culture exerts a considerable influence on entrepreneurship. By the notion of culture, it is necessary to understand here accepted in the given society the set of values, norms, social roles, convictions, attitudes etc.⁷ One of the causes for which social surroundings exerts an essential influence on development of entrepreneurship is a fact that entrepreneurship develops as a result of actions of individuals and groups realising varied aims. The desire to create profit and become rich is not the only motive of this action, and often it is not even the most important one⁸. Therefore, wanting to define what phenomena have a stimulating or hampering influence on economic development in the scale of the whole society, it is necessary to take into consideration also different, beyond economic criteria.

In the 70s and 80s a Dutch scholar Geert Hofstede conducted a series of comparative studies concerning an impact of culture on the way of functioning of enterprises. The author distinguished several criteria from the perspective of which we can describe the influence of cultural differences on entrepreneurship. To these

5 Według E. Durkheima, istnieją społeczeństwa bardziej i mniej sprzyjające popełnianiu przez jednostki samobójstw. Por. E. Ringel, *Gdy życie traci sens. Rozważania o samobójstwie*, Szczecin 1987, s. 113.

6 Opinie na temat zależności pomiędzy rozwarstwieniem społecznym a rozwojem ekonomicznym są jednakże podzielone. Por. M. Smy, J. Turowicz, *Pośrednie determinanty wzrostu w kontekście nierówności dochodowych – wspierać edukację czy przeciwdziałać przestępczości?*, *Ekonomia* 2013, nr 35, s. 85 i nast.

7 Jak zauważa T. Gruszecki, źródła przedsiębiorczości nie tkwią wyłącznie w prawach wolnego rynku, lecz także w kulturze, wzorach i wartościach samego społeczeństwa. Por. tenże *Przedsiębiorca w teorii przedsiębiorczości*, Warszawa 1994, s. 91

8 Także z wypowiedzi przedsiębiorców, którzy odnieśli sukces finansowy, wynika, że pieniądze nie są dla nich najważniejszym motywem działania. Por. L. Kostrzewski, P. Miączyński, *Łowy milionów. Dekalog przedsiębiorcy*, Warszawa 2012.

criteria belong power distance, i.e., with reference to an enterprise, differences in the managers' and workers' social position; individualism, i.e., the degree of identification with the closest surroundings (e.g. the family) vs. collectivism, i.e., the degree of identification with the social group to which an individual belongs; masculinity vs. femininity, i.e., the set of social images concerning the subject of social roles associated with gender; uncertainty avoidance, i.e., the approach to the future; long-term orientation vs. short-term one, i.e., preferring aims more or less distant in time. One can qualify quantitatively each of these criteria (e.g. 100% means extreme collectivism, maximum distance, extreme masculinity etc.), thanks to it, it is possible to compare both different cultures and also various communities within a single culture⁹.

All above mentioned criteria are mutually dependent. E.g., in the authoritarian countries where a coefficient of power distance is high, and the authorities coercively induce citizens to definite behaviours, collectivism predominates because the authorities try to put down all symptoms of individualism as the possible causes of disobedience. The long-term planning is also impossible, because every long-distant aim might be destroyed due to the authorities' actions impossible to predict. Corruption also grows what, in turn, leads to disappearance of social confidence. In turn, the authoritarian style of management, inasmuch as it is compatible with the predominant power distance in the given society, it might favour making quick decisions and introducing indispensable changes then when fast deep transformations also set in the surroundings of the enterprise.

One can also study the influence of social factors on development of enterprise by means of other categories. For instance, confidence, respect, obedience and control belong to them. One can measure all these factors by means of a questionnaire survey. The level of confidence is measured while asking interviewees a question whether other people are trustworthy, or whether it is advisable to be cautious in all social relations. One can measure the level of respect and obedience while asking questions about values accepted in one's own private life (e.g., heavy work, endurance, order, tolerance, altruism, religiosity etc.). In turn, as a control you should understand the conviction that success and defeat make up a result of one's own effort, and not random events or the actions of different subjects (the higher control the stronger the conviction). Because one can study all these factors by means of inquiries assigning individual answers to definite numerical data, the level of each of them in a definite social group one can present in a quantitative way what makes possible, in turn, a comparison of different groups and the exact definition of dependence among each of these factors and the level of economic development¹⁰.

Another important social factor which is favourable for development of entrepreneurship is innovation susceptibility. The thesis about a decisive influence of innovativeness on development of entrepreneurship was formulated at the begin-

9 G. Hofstede, *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*, tłum. M Durska, Warszawa 2000.

10 G. Bellini, *Culture and Institutions: Economic Development in the Regions of Europe*, „Journal of European Economic Association” Vol. 8, 2010.

ning of 20th century by Joseph Schumpeter¹¹. He defined innovativeness as the ability to take advantage of one's own potential through creation of new combinations of available elements. The so-called creative destruction is the foundation of innovation. It consists in applying new methods of production in the conditions in which hitherto existing methods are still fully effective. Due to applying new tools of production, foregoing machines, although they still remain efficient, become obsolete. This process is defined with the term of "moral aging" of machines.

It does not concern here, however, innovative individuals or even separate enterprises, but readiness of society to accept innovation. Because even the most enterprising and innovative individuals, and the most brilliant inventions will not contribute to development of entrepreneurship if their actions are perceived negatively by the whole of society. Innovativeness understood in this way is a feature of a society. If we accept as correct a thesis that innovativeness comprehended in this way makes up a factor deciding about wealth, then it turns out that we can distinguish between more innovative societies, and thereby more enterprising and well-off, and societies less innovative, somewhat doomed to being stuck at a lower level of economic development.

It also seems that these differences can affect more or less favourably some types of entrepreneurship. Large power distance and the authoritarian style of leadership seem to be less favourable for intra-entrepreneurship (an entrepreneurial attitude among managers and employees) than small power distance and democratic style of management. Innovativeness is the condition of every kind of entrepreneurship, and this is not possible in the enterprise in which management does not tolerate criticism and challenging imposed schemes and solutions. As D. Lewicka and W. Hydzik notice, entrepreneurship requires a pro-innovative atmosphere whereas this one is "created through assurance of the pro-innovative work environment which allows to bear the risk and allows for experimenting and questioning schemes."¹²

Generally, social factors are for development of entrepreneurship equally essential as economic ones. That is why, they say about the so-called social capital in economics¹³. The term "capital" with reference to social relations shows that these relations are equally important as economic capital for entrepreneurship. The attention was turned to the meaning of social relations for the development of enterprises in the 80s, and since that time this problem has become the object of study of economics and sociology. By "social capital" it is necessary to understand individuals' ability to cooperate striving for the common aim what entails favourable results both for individuals themselves and the various types of organ-

11 Por. J. Schumpeter, *Teoria rozwoju gospodarczego*, Warszawa 1960.

12 D. Lewicka, W. Hydzik, *Determinanty aktywności innowacyjnej: osobowość, kompetencje i styl rozwiązywania problemów, wyniki badań*, w: *Przedsiębiorczość – natura i atrybuty...*, s. 102.

13 Od pojęcia kapitału społecznego należy odróżnić pojęcie kapitału ludzkiego, które oznacza przeciętny poziom wykształcenia i kompetencji w danej grupie społecznej. Teoria kapitału społecznego głosi, że najcenniejszym składnikiem przedsiębiorstwa są pracownicy. Według definicji A. Smitha, kapitał ludzki to zbiór kompetencji posiadanych przez społeczeństwo danego kraju. Por. T.W. Schultz, *Investment in Human Capital*, „The American Economic Review” 1961, Nr. 1 s. 1 i nast.

isations including also enterprises. We can say about social capital, similarly as about entrepreneurship, both with reference to the whole of societies of separate countries as with reference to local communities¹⁴.

The condition of that co-operation is the existence of formal networks and informal social relations facilitating circulation of information and based, to a large extent, on confidence. The confidence, as I mentioned, constitutes an unusually essential element of social capital because it eliminates undesirable behaviours from the point of view of effectiveness of achieving common aims such as dishonesty or corruption. In a society in which the level of social confidence is low, everyone takes care only about one's own business, seeing in other participants of public life only enemies. With high social confidence people tend to think also about the common good and undertake actions for the sake of the good.

The high social capital favours, as matter of fact, development of entrepreneurship, because it allows for more effective realisation of the aims of enterprises and achieving competitive advantage by them. Admittedly, economic growth itself is also possible with a comparatively low level of the social capital, however, in the long-term perspective the low level of the social capital works as a hampering factor¹⁵.

Also, factors affecting development of entrepreneurship do not subject to a quantitative formulation. In the past, the conclusion was formulated, on the basis of the general cultural differences among societies, that some societies are not capable of achieving intensive economic development in the conditions of the modern economy¹⁶. As an example were pointed out the societies of the Far East which were supposed to be too traditional to develop economically at the same pace as the societies of the West.

Until beginning of the 80s was also popular the view that an indispensable condition of development of entrepreneurship was a democratic system which as only one guarantees the individuals the sufficient range of freedom being indeed the basis of the individual entrepreneurship. The violent economic development of the South Korea, Taiwan and China proved, however, groundlessness of both these views.

On the other hand, there is no doubt that above mentioned factors exert a large influence on the way of functioning of enterprises. It is necessary to take this fact into a consideration when managing the enterprise in different social surroundings and adapting the style of management to reigning in the given society expectations concerning power relations, an identification with the work environment, gender roles etc.

14 F. Bylok, A. Czarnecka, *Kapitał społeczny w organizacji i regionie*, Częstochowa 2011, s. 205 i nast.

15 W. Dyduch, *Niewidzialna ręka kapitału społecznego w przedsiębiorczych organizacjach*, w: *Przedsiębiorczość i kapitał intelektualny*, pod red. M. Bratnickiego, J. Strużyny, Katowice 2001.

16 Warto zwrócić uwagę, że spekulacje dotyczące przyczyn bogactwa jednych społeczeństwa a ubóstwa innych towarzyszą ekonomii już od czasów Adama Smitha, jednak jak dotąd nie istnieje teoria pozwalająca przewidywać tempo rozwoju różnych społeczeństwa w różnych warunkach.



Iryna Leonidivna Sidanich

senior lecturer of the chair of management of educational institutions and higher
school pedagogics of Sciences of Ukraine, Kiev, Ukraine
E-mail: 2363395@ukr.net

Courses of moral and religious direction in modern ukrainian school

Abstract

The article describes the features of selection and implementation of academic disciplines of spiritual and moral guidance in the educational process of the national school. It deals with the content, forms and methods of the main curriculums on Christian ethics: «Christian Ethics in the Ukrainian culture. 1 – 4 classes», «Foundations of Christian Ethics. 1 – 11 classes», «Biblical history and Christian ethics. 1 -11 classes», «Ethics: spiritual principles. 1 – 11 classes».

Keywords: spiritual and moral education, Christian-ethics, disciplines of spiritual and moral guidance of the national school.

The border of the XX and the XXI centuries in the history of Ukrainian school is marked with the mainstreaming of a goal of spiritual and moral education of children in domestic school, reproduction of specific human qualities in every representative of the young generation. Present state of moral education in the country is deeply unsatisfactory. R Education system, which provided not only ideological orientation, but also the spiritual, moral and aesthetic knowledge, is destroyed; objective reality is getting negative trends in children's environment [5]. All this suggests the need to strengthen the spiritual and moral education of children in modern democratic school.

Reproduction of specifically human qualities in youth is a target, its priority is enshrined in legislation, which reflects such moral categories as goodness, justice, faith, honesty, love and respect to the homeland, the sources of all these qualities are the spiritual traditions of the Ukrainian people. The Constitution of Ukraine, defining a hierarchy of objectives of the education system, puts the category of spiritual and moral development in the first place [2; 3].

In the domestic school knowledge of the interactions of people and society, the moral content of culture and religions, religious and moral values, history and basic principles of the world's religions is gained by students while training the subject «Man and the

World», which propaedeutically through content-Line of Primary general education State Standard, which was adopted by the Cabinet of Ministers on April 20, 2011 № 462 «is designed for the purpose of primary school, based on cognitive abilities and needs of primary school pupils, determines the content of primary education, which based on common values and principles of science, multicultural, secular character of education, system, integrative specific, unity of education and training on the principles of humanism, democracy, civic awareness and mutual respect between nations and peoples in the interests of the individual, family, society and state»[2].

Modern education is based on the principles of person centered and competency approaches identified in the main regulations of education – state standards, programs and textbooks. The system of spiritual and moral education of children involves a process of transferring theoretical and practical knowledge, the formation of moral and spiritual values, creating conditions for successful self-identity of the student in the context of socially significant tasks and satisfaction of the moral needs and spiritual interests.

The purpose of this article is to analyze the content, forms and methods of Christian ethics curriculum recommended by the Ministry of Education and Science of Ukraine. Courses of spiritual and moral directions are disciplines focused primarily on ideological, cultural and educative characters, which are built as the foundation of existential values of modern man. They are not the faith teaching, do not provide for the study of religious observance, and should not aim at attracting a particular denomination. The study of these subjects provides pupils with respect to freedom of conscience, religious or philosophical beliefs of others, the ability to cohabit in the cultural and confessional fields of the Ukrainian society.

The task of spiritual and moral education of children in domestic schools is strengthening of the moral principles elaborated and adopted by the people, human dignity, national identity, patriotism, honesty, tolerance, kindness, compassion, and nurture the spiritual unity of generations, fixing of humane relations experience, formation of moral knowledge and cultural behavior skills.

The content and objectives of spiritual and moral education of children in school are implemented according to the following pedagogical principles: commitment, education and life communication, the unity of consciousness and behavior, upbringing in joint activities, work and active role for the benefit of others, respect to the individual and at the same time reasonable demanding to him, taking into account the age and individual characteristics, continuity and consistency, unity pedagogical demands of school, family and community, love to people, nature and nation. [4].

Currently, there are several basic programs of academic disciplines of spiritual and moral guidance, approved by the Ministry of Education of Ukraine on implementation of the educational process. First of all, this is a course called “Christian Ethics in the Ukrainian culture. 1-4 classes” The curriculum is structured on three levels: ideological, ethical and cultural. The program of the first grade is called “Good Path” and reveals the fundamental moral requirement to act, to live according to the rules of the Christian conscience and integrity, understanding wise and expedient arrangement of the world, created by the Creator. Throughout the study the children are served sam-

ples of Christian service to God and his neighbor, work for the motherland, the examples of prominent figures of history and culture. The course of the second form is called "Road of Mercy" and focused on the emotional development of children, the third grade - "The Way charity" - is more practical. Program of the fourth Grade is entitled "The Way of Wisdom". The material of this course aims to develop in children sanity, observation and in-depth analysis of their moral actions and their effects [5].

The program called "Foundations of Christian Ethics. 1-11 classes" is based on linear-concentric principle, which comprises the following components: 1) worldview that promotes a holistic worldview, determining pupil's own good and creative approach to life, and 2) the historical and cultural one, based on the highest examples of Christian spiritual culture and traditions and 3) thematic component, extending school learning material in ethical and aesthetic spaces. While learning the basics of Christian ethics on the program except for the main didactic principles special principles are used: the principle of Theocentrism, biblical foundations of education; interconfessionalism, tolerance to religious differences and peculiarities, voluntarism in the selection of subject matter, etc. [4].

The program of the extra course «Biblical history and Christian ethics. 1 – 11 classes» is compiled by a team of authors, most of whom are representatives of the Ukrainian Orthodox Church, Poltava Missionary Theological Seminary staff. The aim is to enrich children's spiritual and moral knowledge in the revival of life-sustaining thinking and acquiring action experience based on Christian doctrine, experience of the millennial tradition of Christianity in Ukraine [1].

In the training program «Ethics: spiritual principles. 1 – 11 classes» the authors recognized the right to choose a course of spiritual and moral orientation ("Ethics: Spiritual Principles", "Foundations of Christian Ethics", "Basics of religious ethics", etc.) with a program of personal improvement, according to the philosophical beliefs of students and their parents, constant promotion of holistic, spiritually stable personality, attitude and outlook which are based on the principles of Christianity, tolerance towards other religions and thus protected against moral nihilism, systematic creation of appropriate conditions for the formation of mature students, personal attitude to the fundamental problems of human existence, but abstract entities, unobtrusive, spiritually grounded help identifying values, goals, objectives, meaning of life, the widespread involvement of students in identifying spiritual and intellectual aspirations, emotional expressions of personality meaningful in close relationships, establishing of personal harmony, which origins from the spiritual heritage of the Ukrainian people (including - Christian heritage), tradition of education in Ukraine, Ukrainian deep layers of education and culture, and the work of the famous Ukrainian teacher V. Sukhomlinskiy, etc. [2].

The teaching of the subjects of spiritual and moral orientation in secondary schools is possible only if there is a written parental consent and in the presence of trained teachers. It is necessary to inform the parental public about characteristics of the study, and give them the opportunity to attend classes and extracurricular activities.

CONCLUSION

Identified problems of choosing curriculum courses of spiritual and moral direction in Ukrainian schools will allow to estimate the main approaches to the spiritual and moral education in the modern school, namely: 1) lack of orientation of teachers on their own spiritual enrichment and spiritual enrichment of all subjects of the educational process 2) lack of knowledge and skills of parents of students on the content of courses of spiritual and moral guidance, directly principles of Christian ethics, differences of schools and churches roles in the moral education of the students, and 3) lack of development of tolerance, awareness of the importance of spirituality for personal development of all subjects of the educational process as a necessary condition for effective activity of the national school.

REFERENCES

1. Biblical history and Christian Ethics: Optional program of course for students of 1-11 classes of secondary schools. – Bila Tzerkva, 2011. – 132 p.
2. The curriculum for secondary schools. Foundations of Christian ethics. 1-11 classes. - Ostrog: publishing house of National. University "Ostrog Academy", 2010. - 160 p.
3. National educational glossary: higher education, ed. D. V. Tabachnik, VG Kremen: - Access:-osvita.htmlhttp://www.tempus.org.ua/uk/vyshha-osvita-ta-bolonskyj-proces/informacijno-analitychni-materialy/520-nacionalnij-osvitnij-glosarij-vishha -osvita.html
4. Sidanich I.L. Commandments of God - moral roadmap for humans: Teaching method. handbook. / I.L. Sidanich, OP Kyslashko. - K.: Diploma, 2011. - 200 p.
5. Christian Ethics in the Ukrainian culture: a program for students in grades 1-4 of secondary schools. - K. Grinchenko KGPU, 2007. - 30 p.



Marlena Stradomska

Instytut Psychologii, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Poland
E-mail: stradomskamarlena@onet.pl

Dymensje autodestrukcji dzieci i młodzieży w wieku 12-19 lat. Perspektywa suicydologiczna / *Dimensions of self-destruction of children and adolescents aged 12-19. Suicidological perspective*

Abstract

The aim of this article is an attempt to analyze modern threats in social awareness. Particular attention will be paid to loneliness, which is associated with various factors that may relate to interpersonal disorders, addiction, social pathologies, suicides or mental diseases. Reflection on the human condition in the twenty-first century can not ignore the spheres related to the issues of new media. Modernity is connected with the development of civilization or modernization of everyday life. Feeling negative emotions is associated with consequences that are undesirable for a person, such as suffering, insecurity, lack of sense of agency, low self-esteem, suicide attempts and other self-destructive behaviors. Often, the lack of social support and the ability to cope with difficulties are a source of suffering, burnout, despair or lack of satisfaction and willingness to do anything. Various forms of support are designed to ensure that help a person in achieving the desired objectives and provide psychological comfort, even in unfavorable circumstances.

Keywords: loneliness, suicide, child and adolescents.

WSTĘP

stnieje wiele kwestii problematycznych w ludzkim życiu - każdy przeżywa niżej wymienione sytuacje indywidualnie, dlatego tak trudno o jednakowo skuteczną pomoc (Matusiak, 2002: 5). Samotność stanowi jeden z poważniejszych problemów nowoczesności, w ostatnich latach pojawia się coraz więcej zgodnych opinii, że współczesność stoi pod tzw. *znakiem samotności*. Zagadnienie to można interpretować w wielowymiarowy sposób, jednak wynika to m.in. z tego, że coraz częściej ów temat pojawia się w mediach, na konferencjach czy w życiu codziennym (Kozielecki 1998: 236). Sytuacje trudne zdarzają się w środowisku lokalnym, ale i rodzinnym – istotą jest to, by móc sobie z tymi utrudnieniami w sposób kon-

struktywny poradzić. Powszechnie wydawać się może to, że człowiek mimo wielu bodźców nie jest w stanie adekwatnie reagować na możliwości, które udostępnia współczesna kultura i gospodarka.

W dostępnej literaturze, często pojawia się stwierdzenie, że samotność uważana jest za „chorobę” nowoczesnych czasów (Rudniański 1990: 70). W związku z tym ludzie próbują kompensować braki w różnorodny, często patologiczny sposób. Warto w tym momencie wspomnieć, że skala zjawiska nieustannie się powiększa, a dodatkowo nie ma specjalnie opracowanych struktur, założeń by zwalczyć opisany problem w skali globalnej (Ruszkiewicz, 2008: 12). Samotność prowadzi do różnorodnych problemów zarówno osobowościowych, behawioralnych czy psychicznych (Żurek, 2008: 7).

Samotność w powszechnym rozumieniu jawi się jako stan odosobnienia, odrzucenia, braku towarzystwa, braku wspólnoty rodzinnej czy pomocy w potrzebie. Określenia te, ze swej natury negatywne, nie ukazują jednak w pełni prawdziwego wymiaru samotności. Dla większości osób przeżywających dany stan to źródło bólu psychicznego i cierpienia, z którym trudno w racjonalny sposób sobie poradzić. Warto dodać, że istnieje pozytywny aspekt samotności, który charakteryzuje się takim stanem, w którym można zaspokoić własną potrzebę - dysponowania czasem. Niedostatek możliwości na realizację różnorodnych zadań rozwojowych - może stanowić poważne zagrożenie dla rozwoju osobowego i dla jakości służby człowieka dla dobra wspólnego (Osińska, 2002: 17). Człowiek może doświadczać krótkich, chwilowych stanów samotności, pomimo posiadania adekwatnych związków z innymi ludźmi. W dużych aglomeracjach wzrost samotności powodują warunki wymuszające sztuczność i płytkość interakcji międzyludzkich. Nawiązując do poprzedniego stwierdzenia, relacje interpersonalne stają się niepełne, a kontakty powierzchowne, przypadkowe i urywane. W XXI wieku coraz częściej można zauważyć, że więzi interpersonalne tracą na znaczeniu, co może prowadzić do braku poczucia bezpieczeństwa i stałości kontaktów, często nawet sąsiedzi nie znają się, nie mogą prosić się nawzajem o przysługi, obawiają się wspólnego funkcjonowania (Domeracki, Trybulski, 2006: 7-13)

Zjawisko to występuje pod wszystkimi szerokościami geograficznymi, a jej diagnozowanie dałoby dużą możliwość niesienia pomocy osobom, które jej potrzebują (Rembowski, 1999: 408-416). Samotność uważana jest często jako przejaw złego przystosowania jednostki do otaczającej go rzeczywistości np. osoba nie potrafi zaangażować się w związki intymnie, odrzuca innych, bądź ma postawę zamkniętą. Dodatkowo geneza samotności upatrywana jest w odrzuceniu osoby przez innych, ale jednocześnie podkreśla ona wewnętrzny charakter zjawiska. Można uznać, że samotność następuje wówczas gdy „osoba wchodzi w kontakt ze swoim ja wewnętrznym, jednocześnie bojąc się odrzucenia innych osób” (Rembowski, 1999: 410).

Wpisując w wyszukiwarce google.pl termin samotność można otrzymać informację o ponad 3 210 000 hasłach powiązanych z daną tematyką. Wyszczególnione są następujące elementy: samotność jak sobie radzić, definicja, depresja cytaty,

literatura itp. Istnieje wiele stron internetowych, które tworzą forum dla rozmów na temat dotyczący samotności: <http://osamotnieni.republika.pl/>, wiele filmów na youtube.com i innych portalach. Temat ten jest inspiracją dla wielu artystów i przedstawicieli świata nauki. Osoby zainteresowane daną tematyką mogą posłuchać, poczytać oraz zapoznać się z przemyśleniami i światopoglądem innych osób, na różnych etapach rozwojowych. Surfowanie po sieci od wielu lat jest bardzo popularne wśród przedstawicieli różnych grup, w tym dzieci i młodzieży. Stanowi dla niej atrakcyjną formę spędzania wolnego czasu, ponieważ w łatwy sposób umożliwia zdobywanie informacji właściwie na każdy temat. Sieć służy do nawiązywania nowych kontaktów, rozwija zdolność planowania, a także funkcje psychofizyczne, takie jak: refleks, zdolność koncentracji uwagi, koordynację ruchową (Augustynek, 2010: 41-51).

SIECI SPOŁECZNE

Internet stanowi niezbędną infrastrukturę organizacyjną dla serwisów jak również dla sieci społecznościowych. Warto wspomnieć, że pojęcie sieci społecznych (social networks) obejmuje zarówno sferę kontaktów rzeczywistych jak i tych, które są wirtualne (Polańska, 2013). Motywy związane z tym, że dana jednostka przyłącza się do konkretnej grupy mogą być różne. Człowiek może poszukiwać możliwości realizowania kwestii dla dobra wyższego (pomoc ubogim, poświęcenie się dla jakiejś idei), nowych dróg rozwoju intelektualnego, samodoskonalenia, rozwoju konkretnych zainteresowań lub umiejętności, by uzyskać pomoc, wsparcie. Co ważne, w interdyscyplinarnym kontekście, przynależność do społeczności jest związana z możliwością zaspokojenia określonych potrzeb.

Fournier i Lee wyodrębniły trzy sposoby utożsamiania się pojedynczych osób ze społecznością:

1. członek zbiorowości, a mianowicie jednostka w grupie ludzi, którzy związani są wspólnym celem, działaniem, wartościami, ale jednocześnie słabo z pozostałymi członkami tej grupy;
2. członek sieci, który czuje się silnie związany z pozostałymi członkami grupy o podobnych lub uzupełniających się cechach czy potrzebach;
3. członek struktury promienistej, w której ludzie grupują się wokół centralnej postaci, przywódcy, idola, a jednocześnie nie są mocno związani z pozostałymi członkami grupy.

Poprzez to, że istnieje różnorodność związana z wieloma typami grup i sposobów angażowania się w nie powstają coraz to nowe modele, które w dokładny sposób wykazują mechanizmy funkcjonowania danych grup.

Tabela 1. Sposoby utożsamiania się ludzi ze społecznością

Sposoby utożsamiania się ze społecznością	Zbiorowości	Sieci	Struktury promieniste
Ludzie czują się silnie związani		Z osobami o podobnych lub uzupełniających się potrzebach	Z centralną postacią i słabo ze sobą nawzajem
Kluczem do scementowania tej wspólnoty są	Ze wspólnymi działaniami, celami lub wartościami, ale słabo ze sobą nawzajem Wspólne działania, cele lub wartości	Relacje osobiste	Charyzmatyczna osoba (idol)
Przykłady	Uczestnicy Maratonu Warszawskiego	Portale społecznościowe	Jerzy Owsiak i wolontariusze WOŚP

Źródło: opracowanie własne na podstawie Krystyna Polańska „Sieci społecznościowe. Wybrane zagadnienia ekonomiczno-społeczne Oficyna Wydawcza, Szkoła główna Handlowa w Warszawie, s. 16-17.

Brunon Hołyst uznaje, że media wywierają wpływ na zakres i hierarchię myślenia ludzi, tworząc hierarchiczną strukturę informacji przekazywaną audytorium. Przykładem może być częstotliwość ekspozycji w mediach wydarzeń terrorystycznych – uzależnione jest to od skali danego zdarzenia, można przytoczyć tu tragizm, śmierć ludzi czy okrucieństwo zdarzeń (Hołyst, 2013: 389-400). Media nie zachęcają do intelektualnego wysiłku, co doprowadza do tego, że młodzi ludzie mają osłabione poczucie własnej tożsamości. Co więcej, praktycznie każdy przedstawiciel adolescencji ma dostęp do Internetu czy telewizji. Z jednej strony jest to możliwość rozwoju i generowania nowych pomysłów, zaś z drugiej ułatwiony i masowy dostęp do informacji powoduje zaburzenia ich odbioru, a ostatecznie zubożenie na ich treść. Kolejnym ważnym aspektem jest to, że media wpływają na tematykę dziecięcych myśli i marzeń na ich kształtującą się hierarchię wartości.

ZAGROŻENIE SAMOBÓJSTWEM

Szybsze tempo życia oraz dokonujące się aktualnie przemiany w sferze społeczno-kulturowej i obyczajowości powodują, że ludzie coraz częściej nie radzą sobie z trudnościami, które z tego wynikają. Z tego powodu problematyka zaburzeń emocjonalnych na przestrzeni ostatnich lat przykuwa coraz większą uwagę klinicystów, a także psychologów praktyków. Zaburzenia emocjonalne to kolejna definicja, która nie jest prosta do rozstrzygnięcia, co więcej, w znacznej większości zaburzeń obserwowane są jakieś formy zaburzeń reagowania emocjonalnego. W obszarze emocji, możemy mówić o zaburzeniach związanych ze zwiększeniem intensywności i częstości stanów emocjonalnych oraz takich, w których występuje dezorganizacja emocji, odczuwanych nieadekwatnie do sytuacji (Łosiak, 2007: 44-55).

Samobójstwo jest niezwykle drastycznym i wzbudzającym stale wiele emocji zjawiskiem nie tylko wśród badaczy naukowych, ale i całości społeczeństwa. Analiza samobójstw to jeden z najważniejszych składników kondycji i integracji społeczeństwa. Natomiast suicydologia jest jedną z interdyscyplinarnych nauk o człowieku. Konieczne jest tworzenie programów profilaktycznych, które miałyby na celu zniwelowanie problemu. Statystyki są alarmujące według Światowej Organizacji Zdrowia ponad 1500 osób każdego dnia odbiera sobie życie, a 15000 podejmuje nieudane próby. Samobójstwa stanowią olbrzymi problem z perspektywy globalnej. W dużej mierze próby samobójcze są efektem patologii jednostek, ale coraz częściej dochodzi do aktów odbierania sobie życia wskutek złych warunków społeczno-ekonomicznych (Woźniak, 2009, s. 161-167)

Zaburzenia charakteryzujące się nadmiernym nasileniem emocji związane są z występowaniem silnych, negatywnych emocji, które trwają długo oraz pojawiają się dość często. Można wymienić trzy aspekty emocji, które mogą odróżniać zaburzenie od normy. Są to: intensywność, czas trwania, a także częstość występowania.

E. Riegel w swojej książce „Gdy życie traci sens” z roku 1987 ukazuje, że samobójstwo nie jako nagłą reakcją, lecz traktowane jest jako wynik długotrwałego procesu gromadzenia urazów, które wiodą do zmian w osobowości człowieka. Samobójstwo można uważać za szczytową fazę długotrwałego procesu nerwicowego, w której dochodzi do utraty sił ekspansywnych i osłabienia mechanizmów obronnych. Czyn samobójczy zostaje popełniony w następstwie ostrego zawężenia się sfery emocjonalnej i zwiększonej agresji skierowaną na własną osobę.

SAMOTNOŚĆ

Niemalże każdy człowiek potrafi wyjaśnić pojęcie samotności oraz posiada własne doświadczenia związane z tym stanem. J. Król podkreśla, że termin „samotność” jest nieostry i podobnie jak w przypadku innych terminów tego typu np. rozpacz, nadzieja, nienawiść, trudno mówić o jednorodnej definicji. Nie ma pojęcia samotności, które byłoby adekwatne i odpowiadające każdemu (Król, 2006: 190-192). Dla jednych może to być brak przyjaźni, miłości, znajomości, dla innych brak umiejętności tworzenia stabilnych relacji międzyludzkich (Albisetti, 2006: 14). W większości przypadków pojawiają się określenia pejoratywne np. smutek, pustka, nuda, cierpienie, opuszczenie, odosobnienie, brak możliwości, ubogie kontakty interpersonalne (Ruszkiewicz, 2008: 13).

Samotność traktować można jako:

- bodziec lub sytuację, wówczas gdy ma miejsce izolacja, oddzielenie, pozabawianie kontaktu społecznego czy też pozostawienie na osobności;
- reakcje emocjonalno-uczuciową na stan lub sytuację rzeczywistego oddzielenia, izolacji czy pozabawienia kontaktu społecznego;

- relacje społeczną charakteryzującą się brakiem satysfakcji z trwałości, częstotliwości i jakości kontaktu ze znaczącymi dla jednostki osobami (Szczepański, 1984: 21-32).

Każdy wyżej wymieniony komponent jest wyjątkowo ważny, gdyż odczuwanie samotności może być związane z bodźcem, reakcją emocjonalno-uczuciową, ale także zachowaniem społecznym. Można wnioskować o wpływie wielu czynników na odczuwanie samotności, gdyż jest ona doświadczeniem osobistym, które jest trudne do zobiektywizowanego pomiaru. Dodatkowo, można założyć, że czynniki wzmagające poczucie samotności zależą od kwestii środowiskowych. Prawdopodobnie są to aspekty, które działają na jednostkę w długotrwały sposób, możliwe też, że pojawiają się w okresach krytycznych, które powodują poważne skutki w funkcjonowaniu jednostki. Poczucie samotności społecznej związane jest z brakiem więzi społecznych (Król, 2006: 190).

Przez niektórych badaczy samotność traktowana jest jako konieczność życiowa, która umożliwia wgląd w siebie poprzez odnajdywanie siebie. Ludzie na ogół boją się osamotnienia i samotności, szczególnie współcześni ludzie, którzy wychowani są w cywilizacji technicznej – część osób stara się zagłuszać swoje wewnętrzne myśli poprzez używanie różnorodnych urządzeń: radio, telewizję, komputer, samochód, telefon komórkowy i inne. Generalnie człowiek boi się zmierzyć ze swoimi myślami często wiąże się to z lękiem, strachem czy niepokojem. Ludzie zazwyczaj nie lubią braku bodźców, wiązać się to może z nudą czy poczuciem pustki, która jest negatywnie traktowana przez większość osób (Szczepański, 1984: 21-32). Niektórzy żyjący samotnie są dumni z tego, że dzięki samotności stali się ludźmi zaradnymi i odpornymi na brutalność współczesnego świata (Matusiak, 2002: 151-152).

POMOC DLA DZIECI I MŁODZIEŻY

Generalnie uznaje się, że samotność zagraża optymalnemu funkcjonowaniu człowieka. Warto dodać, że ogranicza to ich potencje rozwojowe, może być przyczyną wielu negatywnych zjawisk o charakterze zarówno osobistym jak i społecznym (Dołęga, 1999: 60). Teoretyk podejścia (modelu) psychodynamicznego rozumieją samotność jako: *siłę dynamiczną, a zarazem jako zjawisko patologiczne*. Dodatkowo osoby samotne – przez społeczeństwo - kojarzone są z jednostkami pasywnymi, zdeprymowanymi, apatycznymi, a także wiążą emocje z doświadczeniami z dzieciństwa. Często samotność interpretowana jest w negatywny sposób, a mianowicie musi być jakiś powód, że dana osoba jest sama, może ma jakieś braki bądź defekty, które do tego doprowadziły. Poczucie samotności jest natury interpersonalnej, badacze i teoretycy kładą szczególny nacisk na związek jednostki z doświadczeniami wewnętrznymi danego człowieka, które mogą doprowadzić do różnorodnych konfliktów. F. Fromm-Reichman (1959), uważa, że samotność jest bardzo nieprzyjemna i związana jest z brakiem zaspokojenia potrzeby intymności u ludzi. Dodatkowo bardzo wiele osób utrzymuje swoją samotność i uczucia z nią związane w tajemnicy, bowiem uważają ten temat za wstydlivy, często też nie przyznają się sami ze sobą do odczuwania tego typu emocji, tracąc

tym samym kontakt ze swoim wnętrzem. H. Sullivan (1956) traktuje poczucie samotności jako bolesne i przerażające człowieka przeżycie. Związane może to być z różnorodnymi sytuacjami, które jednostka doświadcza w życiu np. utrata rodziców, utrata znaczących relacji w życiu, rozwód czy uzależnienia. Autorzy nazywają to zjawisko mianem samotności niekonstruktywnej, a nawet takiej, która prowadzi do dezintegracji osobowości bądź do stanów psychotycznych. Cierpiąca na nią osoby mogą być całkowicie emocjonalnie sparaliżowane i bezradne. Samotność jest nieprzyjemnym doświadczeniem, które związane jest z zanikiem potrzeby bliskości z ludźmi, a także zerwaniem wszelkich intymnych związków interpersonalnych. Człowiek samotny często przejawia nadaktywność, angażuje się w pracę zawodową, podejmuje nowe obowiązki, organizuje formalne i nieformalne grupy. Następujące zachowanie utrzymuje taką osobę w przeświadczeniu, że dzięki zaangażowaniu i realizacji wielu różnorodnych celów będzie mogła w jakimś stopniu się realizować, a dodatkowo zapomni o kwestiach dotyczących samotności. Często jednak tak się nie dzieje, a nadmierna aktywność i wielość spraw i inicjatyw coraz bardziej powoduje poczucie samotności oraz izolację od otoczenia (tzn. cierpienie wtórne) (Ruszkiewicz, 2008: 43). Psychoterapeuci i inne osoby, które zawodowo zajmują się pomocą psychologiczną starają się niwelować negatywne elementy z funkcjonowania jednostki. Bowiem, w sytuacji, w której samotność staje się ciężarem nie do zniesienia, rodzi się uczucie izolacji i bezsilności. Aby osoba mogła sobie z tym poradzić często wybiera reakcję ucieczki, bądź angażuje się w struktury patologiczne, a mianowicie szuka pocieszenia w tłumie, w niezobowiązujących relacjach, przygodnym seksie czy innych uzależnieniach jak: alkohol, narkotyki, dopalacze (Ruszkiewicz, 2008: 44)

WYNIKI BADAŃ WŁASNYCH

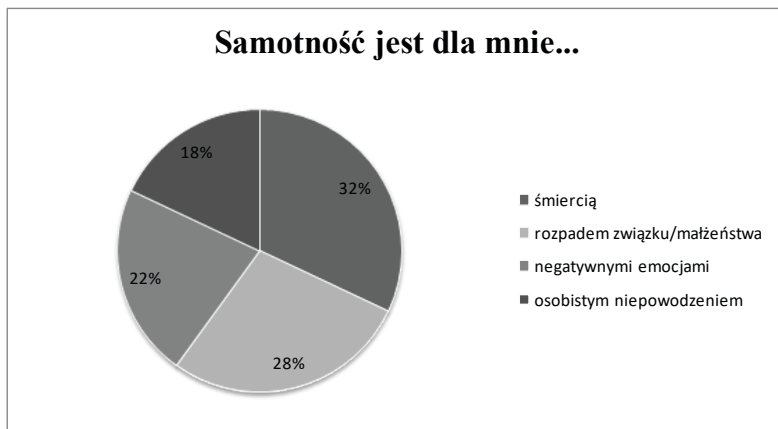
Osobami badanymi są przedstawiciele średniej i późnej dorosłości wg. Levinsona (Bee, 2004) w wieku 27 – 50 lat z województwa świętokrzyskiego, mazowieckiego i lubelskiego. Respondenci są zróżnicowani pod względem wykształcenia, statusu społeczno-ekonomicznego czy stanu cywilnego. Do ostatecznej analizy uwzględniono 100 osób równolicznie ze względu na płeć (K=50, M=50). Pozostałe osoby zostały wykluczone ze względu na brak zgody na wykorzystanie wyników ich pracy w publikacji, a także brak całkowitego wypełnienia ankiety.

Metodą badawczą stała się ankieta składająca się z 25 pozycji. Metoda dotyczyła kwestii związanych z samotnością, czynnikami wywołującymi ten stan, a także formami wsparcia, które można zaproponować osobom, które czują się samotnie. W analizie zostały przedstawione tylko niektóre pytania z przeprowadzonego badania.

Główne pytania badawcze:

1. Czym dla osób badanych jest samotność?
2. Kto jest najbardziej zagrożony pojawieniem się tego stanu?
3. Jak można pomóc osobom, które cierpią i czują się samotne?

Wykres 1. Rozkład wyników na pytanie dotyczące opinii na temat samotności



Źródło: badanie własne

Najwięcej badanych uznało, że samotność jest dla nich równoznaczna z pojęciem śmierci (32%), wówczas gdy czują się samotni, nie chce im się żyć, nie mają motywacji do wykonywania jakichkolwiek czynności. Dodają też, że miewają myśli samobójcze oraz są przerażeni otaczającą ich rzeczywistością oraz brakiem perspektyw. Osoby te boją się tego, że nigdy nie założą rodziny, nie będą mieli dzieci, ani czegokolwiek konstruktywnego, co dawałoby im motywację do życia. 28% ankietowanych uważa, że samotność w ich przypadku była wywołana negatywnymi doświadczeniami dotyczącymi rozpadu relacji intymnej czy małżeństwa. Badani stwierdzili, że doświadczenie samotności było dla nich ogromnym wyzwaniem, gdyż wymagała od nich przeobrażenia swojego dotychczasowego życia na zupełnie inne. Natomiast 22% twierdzi, że samotność to negatywne emocje, związane z rozpaczą, żalem, smutkiem itp. Kolejne osoby uznały, że pojęcie to kojarzy im się z osobistym niepowodzeniem, większość z nich dopatruje się winy w swoim postępowaniu.

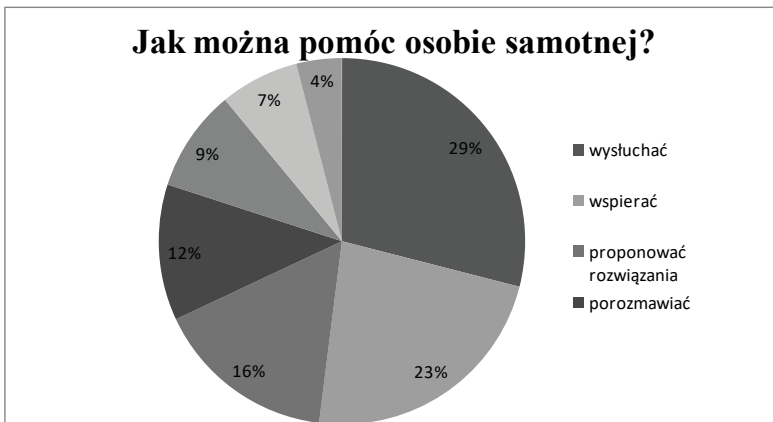
Wykres 2. Rozkład wyników na pytanie dotyczące opinii na temat osób zagrożonych samotnością



Źródło: badanie własne

Na pytanie dotyczące zagrożenia samotnością osoby badane w większości (41%) przyznają, że grupą najbardziej zagrożoną mogą być osoby, które przeżyły rozstanie (związek, relację bądź małżeństwo). Związane jest to ze zmianą dotychczasowego funkcjonowania, rozdzielania obowiązków, planów czy poczucia bezpieczeństwa. 17% ankietowanych uważa, że samotnie mogą czuć się osoby chore zarówno psychicznie jak i somatycznie, gdyż zaburzenia czy inne dysfunkcje związane są z tym, że chory przebywa w szpitalu bądź w klinice przez stosunkowo długi okres czasu – co w pewien sposób izoluje ich od realnego życia. Kolejną wspomnianą grupą są pracoholicy (15%), którzy według badanych poświęcają całe swoje życie na realizację zawodową rezygnując z życia rodzinnego. Osoby w okresie średniej i późnej dorosłości wskazują na zagrożenia w grupie osób uzależnionych od substancji psychoaktywnych np. alkohol, narkotyki czy dopalacze (11%). Następną grupę stanowią osoby starsze, ze względu na ageizm, wykluczenie czy stereotypy związane z okresem późnej dorosłości (9%). Dodatkowo wyróżniono osoby, które przeżywają żałobę po stracie znaczącej dla nich jednostki (7%).

Wykres 3. Rozkład wyników na pytanie dotyczące opinii na temat pomocy dla osób samotnych



Źródło: badanie własne

Na pytanie dotyczące pomocy osobom, które odczuwają samotność najczęściej badanych odpowiedziało, że ważną kwestią jest wysłuchanie potrzebującego (29%), wspieranie (23%) oraz proponowanie rozwiązań (16%). Ankietowani uważają, że osoby samotne są często pozostawiane same sobie – nie mają alternatyw, bliskich relacji, a także mogą czuć się samotne wśród ludzi. Część badanych zwraca uwagę na aspekt próby zrozumienia zachowań oraz sytuacji, którą prezentują osoby samotne (9%). Ważne jest też pokazanie możliwości, struktur, a mianowicie, że istnieją różnorodne możliwości, dzięki którym prościej jest zaakceptować swój los i otaczającą rzeczywistość, która nie zawsze ma pozytywne konotacje (7%). Badane osoby zwróciły uwagę także na przestrzeń do rozmowy, funkcjonowania oraz odczuwania, którą powinny otrzymać osoby potrzebujące (4%).

PODSUMOWANIE

Samotność to szerokie i trudne do poprawnego i jednolitego zdefiniowania pojęcie. Warto dodać, że samotność może być odczuwana nie tylko przez osoby, które nie mają rodziny, męża, partnera i innych znaczących w życiu osób. Często samotność odczuwają osoby, które pozornie mają bardzo wiele przyjaciół, stosunkowo wiele czasu przebywają wśród ludzi. Takie osoby są „samotne w tłumie”, gdyż pomimo tego, że mają znajomych, przyjaciół, rodzinę nie są w stanie stworzyć z nimi intymnych relacji, dzięki, którym mogą czuć się bezpieczni czy wartościowi. Taki człowiek „nie jest pewien jutra”, nie wie, czy w trudnej sytuacji będzie mógł na kogokolwiek liczyć, żyje w ciągłym niepokoju (Ruszkiewicz, 2008: 44-45). W tego typu trudnych sytuacjach osoby potrzebujące wsparcia czy pomocy nie są pozostawione same sobie – bez jakichkolwiek możliwości. W trudnościach związanych z kontaktami interpersonalnymi z pomocą przychodzą psychologowie, psychoterapeuci oraz inne osoby, które są w stanie udzielić wsparcia psychologicznego dla potrzebujących opisanego wsparcia osób. Poprzez dobrze przeprowadzoną terapię czy rozmowę psychologiczną po dostosowanym do klienta czasie można mu przynieść ulgę, pomoc i wesprzeć, by jednostka funkcjonowała w poprawny, optymalny dla swojego funkcjonowania sposób. Często terapeuta bądź psycholog staje się osobą znaczącą w życiu klienta, bowiem może czuć się bezpiecznie, gdyż profesjonalistę obowiązuje tajemnica zawodowa, zatem intymne, upokarzające oraz trudne w mniemaniu klienta problematyczne kwestie nie zostaną rozpowszechnione.

BIBLIOGRAFIA:

1. Albisetti A., (2006). *Dobrodziejstwo samotności*, Kielce
2. Augustynek A., (2010). *Uzależnienia komputerowe. Diagnoza, rozpowszechnienie, terapia*, Wydawnictwo Difin, Warszawa, s. 41-51
3. Bee, H., (2004). *Psychologia rozwoju człowieka*, Zysk i S-ka, Poznań
4. Domeracki P., Trybulski W. (red.), (2006). *Wprowadzenie*, [w:] *Zrozumieć samotność. Studium interdyscyplinarne*, Toruń, s. 7-13
5. Dołęga Z., (1999). *Poczucie samotności a zachowania agresywne uczniów*, *Psychologia Wychowawcza* 2/1999
6. Hołyst B., (2013). *Zagrożenia ładu społecznego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa s.389-400
7. Koziński J., (1998). *Człowiek wielowymiarowy*, Warszawa, s. 236
8. Król J., (2006). *Kultura masowa jako katalizator poczucia samotności*, (w:) P. Domeracki, W. Trybulski (red.), *Zrozumieć samotność* s. 190
9. Matusiak A., (red.), (2002). *Samotność chciana i niechciana*, Kraków, s. 5
10. Osińska K., (2002). *Doświadczenie samotności*, [w:] *Samotność chciana i niechciana*, Matusiak A. (red.), Kraków, s.17.
11. Polańska K., (2013). *Sieci społecznościowe. Wybrane zagadnienia ekonomiczno-społeczne*, Oficyna Wydawicza, Szkoła główna Handlowa w Warszawie, s. 16-17.
12. Rembowski J. (1999). *Psychologiczne badania nad samotnością*, *Psychologia Wychowawcza* 5/1999, s.408-416
13. Rudniański J., (1990). *Samotność*, [w:] B. Hołyst (red.), *System wartości i zdrowie psychiczne*, Warszawa, s. 70.

14. Ruszkiewicz D., (2008). *Życie w pojedynkę – ucieczka od rodziny czy znak naszych czasów?* Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź
15. Szczepański J., (1984). *Sprawy ludzkie, osamotnienie i samotność*, Czytelnik, Warszawa, s. 21-32, 44
16. Woźniak R.B., (2009). *U podstaw socjoglobalistyki. Koncepcje i zagrożenia*. Drukarnia Kadruk, Szczecin, s. 161 – 167
17. Łosiak W., (2007). *Psychologia emocji*, Wydawnictwo Akademickiej Profesjonalne, Warszawa, s. 44-45
18. Żurek A. (2008). *Single żyjąc w pojedynkę*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań s.7



Людмила Дяченко

Kiev, Ukraine

E-mail: dyachenko.lyuda@yandex.ua

Чи можлива педагогічна дія без психології? / *Is possible educational action without psychology?*

Abstract

In the article modified problems relationship between psychological science and practice of education and training, in particular, abstraction educational psychology and the inability to directly use its achievements in a real interaction between two subjects of educational action – teacher and pupil. It is argued that a major improvement of the educational process is possible only through the applications of psychology in teacher practice, including each of his educational action. Psychopedagogy considered here as a way of combining psychological theory and practice of teaching and education. She does not deny educational psychology or pedagogy, but rather deepens and details of scientific psychological and pedagogical knowledge. The results of theoretical studies we analyzed the views on psychopedagogy of various authors, mostly post-Soviet space: 1) as a new area of research; 2) as detailed analysis of the psychology of learning through teacher's pedagogical action; 3) as psychologization pedagogy. Among the variety of views of scientists psychopedagogy place in the system of scientific knowledge indisputable is its focus on practical training and education, to „live” interaction between teacher and pupil focus attention on the teaching of teachers. Thus, further development of ideas psychopedagogy will be essential for preparing future teachers for pedagogical action. In this context, it can be regarded as a integrative approach to the study of how psychological and pedagogical disciplines, and to the development of the individual subjects of pedagogical interaction.

Keywords: pedagogical action; psychology; pedagogy; pedagogical psychology; psychopedagogy; training; education; teacher; pupil.

1. ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ У ЗАГАЛЬНОМУ ВИГЛЯДІ

Педагогіка і психологія постійно розвивалися у постійному діалозі, що є зрозумілим, оскільки обидві науки вийшли з філософії. В умовах сучасного наукового поступу склалися доволі неоднозначні взаємовідношення між цими науками, особливо в царині практичної реалізації їхніх досягнень. З одного боку, психологічні знання отримали широке розповсюдження – підготовка майбутніх вчителів не обходиться без курсу психології (вікової, педагогічної і т. д.), психологічні знання набули широ-

кого розповсюдження серед вчительської когорти, майже в кожній школі є практичний психолог. А з іншого боку – масова педагогічна практика залишається декларативною, керуючись принципом повинності.

Як зазначає російський вчений, доктор педагогічних наук, професор кафедри психології Ул'янівського державного педагогічного університету С.Д. Поляков, причини такої апсихологічності непрості. Поруч із соціально-педагогічними, соціально-психологічними, особистісними діє і науковий фактор: абстрактний відносно конкретних педагогічних ситуацій і дій характер психологічного знання (Поляков, 2006: 13–14, Поляков 2008: 66). Досягнення психології, в тому числі й педагогічної, не можуть застосовуватися у практиці навчання безпосередньо. Їх необхідно деталізувати в конкретних методиках, технологіях, у дидактичних принципах. Така деталізація і конкретизація навряд чи можлива силами самих психологів.

Звертаючись до практики, зазначимо, що активний і відповідальний педагог безліч часу витрачає, щоб зробити свій предмет цікавим. У його розпорядження методичні новинки у книжкових магазинах, методичні Інтернет-сайти, нові технології і методики. Але який психологічний ефект вони мають, що відбувається з дитиною, коли змінюється той чи інший елемент уроку? Та й взагалі, як часто вчитель перечитує вікову чи педагогічну психологію, коли і як він співпрацює зі шкільним психологом? Без зайвих перебільшень зазначимо – коли у класі опиняється дитина, яка не встигає за матеріалом шкільної програми, чи значно випереджає своїх однокласників у розвитку. Також часто на початку та в кінці року проводиться психологічна діагностика рівня тривожності та самооцінки. Таким чином, досягнення психологічної науки у щоденних практичних діях педагога як біла вишиванка, яку вдягають тільки на свята.

На противагу можна зауважити, що для реалізації досягнень психологічної науки в школі є практичний психолог, який у своєму розпорядженні має відповідний інструментарій, але в умовах класно-урочної системи навчання він обмежений в часі. Учитель, звичайно, більше часу проводить з дітьми, але не має достатнього рівня оволодіння психологічними техніками і прийомами для ефективного навчання і виховання та власного саморозвитку.

Розрив між психологією і педагогікою на практиці простежується у наукових текстах і у виступах вчених на науково-практичних масових заходах. У кінці травня 2009 року в Ул'янівську відбувся „круглий стіл” „Психологія і педагогіка: простір взаємодії”, темою якого були взаємовідношення психології і педагогіки в теорії і практиці сучасної освіти. З великим подивом сприймаються доповіді та їхні дискусійні обговорення щодо особливостей і труднощів діяльності педагога і психолога в школі (Вачков 2010: 46–62, Лукьянова 2010: 25–45). Між педагогами і психологами простежується чітка конфронтація. Про це говорить і тема статті за результатами „круглого столу” „Чому психологам і педагогам важко зрозуміти один одного?” (Ле-

онтьева 2009: 13). Виникає питання – чи можливо стати фахівцем з навчання і виховання не знаючи і не застосовуючи психологію?

2. ФОРМУЛЮВАННЯ МЕТИ СТАТТІ

У межах однієї статті, звичайно, неможливо розглянути усі точки дотику між психологією і педагогікою, особливо у теоретичному плані. Тому ми сконцентрували свою увагу на психопедагогіці, ідеї якої, завдяки директорові Інституту педагогічної освіти НАПН України, академікові І.А. Зязюну, набувають все більшого поширення у вітчизняній науці. Так метою статті ми визначили аналіз поглядів вітчизняних і зарубіжних (переважно російських) науковців на психопедагогіку як спосіб поєднання психологічної теорії з практикою навчання і виховання.

3. ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ

І.А. Зязюн у своїх працях, особливо 2012–2013 років, звертає увагу на неузгодженість між психологією і педагогікою. Від такої суперечливої ситуації страждає передусім вчитель, який виявляється неспроможним зорієнтуватися у психологічних дослідженнях та адекватно співвіднести їх зі своєю педагогічною діяльністю. Так український вчений зазначає: „У житті школи здавна (із 30-х років) зберігаються суперечливі ситуації, коли дві науки, що становлять теоретичну основу методики учіння-виховання, – теоретична педагогіка й психологія, – не стільки доповнюють одна одну, скільки розмежовуються, не доторкаючись спільно до педагогічної дії вчителя, а з деяких питань навіть суперечать одно одній” (Зязюн 2013b: 34). Він неодноразово наголошує на необхідності здійснення кожної педагогічної дії із застосуванням досягнень психологічної теорії і практики. У своєму виступі на методологічному семінарі „Сучасні виховні технології: соціалізаційні виклики і педагогічний контекст”, що відбувся 30 жовтня 2013 року в Національній академії педагогічних наук України, науковець визначає проблемні точки взаємодії двох наук, називаючи їх резервними для удосконалення педагогічної майстерності вчителя.

Академік І.А. Зязюн часто у своїх статтях і виступах вживає поняття „психопедагогіка”, наголошуючи на тому, що „професія педагога, ймовірно найбільш відчутна до психології, оскільки діяльність педагога, і особливо його педагогічна дія, спрямовані на людину, на її розвиток. І при цьому саме педагог ... у своїй педагогічній дії зустрічається з «живою психікою суб'єкта» (Зязюн 2013а: 21). Видатний український вчений наголошує на необхідності розглядати взаємодію людини зі світом і людьми як неухильну умову її саморозвитку. Педагог і вихованці перебувають у активній суб'єкт-суб'єктній взаємодії, постійно здійснюють ціннісно-смысловий обмін, що спричинює сумісні трансформації, від так, дія, взаємодія повинні стати домінантними об'єктами дослідження психопедагогіки. Саме в цій площині може бути зрозумілою роль педагога у виховному процесі. (Зязюн 2012: 29).

Вперше поняття „психопедагогіка” ми зустрічаємо у працях професора Ліверпульського університету (Велика Британія) Едварда Стоунса, відомого своїми дослідженнями у галузі педагогічної психології. У своїх працях він піднімає проблему розриву між педагогічною психологією та практикою навчання.

Зокрема, у своїй книзі „Психопедагогіка. Психологічна теорія і практика навчання”, яка у 1979 році була опублікована англійською мовою та у 1984 році перекладена на російську, авторові вдалося висвітлити питання психології навчання на досить детальному рівні та водночас ретельно проаналізувати зміст конкретних дій вчителя. На цьому шляху „Психопедагогіка” Е. Стоунса дає немало для роздумів і аналізу вчителем своїх дій, бо кожною своєю дією вчитель впливає на особистість учня.

У вступі до своєї книги Е. Стоунс пояснює, що прагнув наблизити педагогічну психологію до функцій навчання. Психопедагогіка – це, на його думку, застосування теоретичних принципів психології до практики навчання (Стоунс 1984: 21). Науковець стверджує, що серйозне удосконалення практики навчання можливе лише через застосування досягнень психологічної науки. Реальна практика навчання – це найнадійніший і важливий спосіб випробування психологічної теорії, на базі якої формулюються загальні принципи навчання. Застосування цих принципів і повинно підвищити ефективність педагогічної діяльності. Учитель, будуючи практику у відповідності з даними науки, навчається перевіряти психологічні істини, а не приймати їх на віру в готовому вигляді (Стоунс 1984: 21–22). Поєднання психологічної теорії з практикою навчання, підкреслює Е. Стоунс, дуже важливе як для розвитку теорії навчання, так і для вдосконалення навчального процесу в школі. Психопедагогіка виступає тут швидше як експериментальна психологія – учитель не приймає готові психологічні істини, а привчається перевіряти їх на практиці учіння у безпосередній роботі з учнями.

Передмову до праці Е. Стоунса написала доктор психологічних наук, професор Н.Ф. Тализіна, де уважно її проаналізувала та зробила висновки (Тализіна 1984: 5–23). Вона зазначає, що оригінальність поставленої англійським ученим задачі полягає у тому, щоб розкрити, яким чином досягнення теорії учіння можна застосовувати у практиці навчання. Н.Ф. Тализіна у своєму аналізі розкриває позитивні аспекти згаданої роботи, але дорікає авторові за надмірну увагу до біхевіористичного підходу до навчання. Також зазначає, що автор використовує праці радянських вчених, зокрема О.Р. Лурія, П.Я. Гальперіна, Л.С. Виготського, але, на жаль, не враховує досліджень, виконаних з позицій діяльнісного підходу до навчання, а саме О.М. Леонтьєва, Л.І. Божовіч.

Звичайно, Е. Стоунс не претендує на повне розкриття проблеми використання педагогічної психології в школі, тим більше на розробку нової науки. Своєю працею він підкреслює важливість застосування психологічних

знань педагогом, звертає увагу на проблему абстрактності педагогічної психології та неможливість безпосереднього використання її досягнень (так би мовити на пряму) у практиці навчання.

Британський вчений критикує пануюче положення у педагогічній практиці, коли невдачі у навчанні пояснюються, як правило, недоліками учнів і рідко – недосконалістю самого процесу навчання, коли учитель організовує його без усвідомлення тих законів, яким навчання об'єктивно підпорядковується. Поділяючи погляди Л.С. Виготського на провідну роль навчання у розвитку дитина, вчений підкреслює, що вчитель повинен активно формувати нові способи мислення у дітей, а не задовольнятися вже наявними. Британський вчений концентрується на взаємодії учителя й учня, приділяє увагу також взаємодії педагога з колективом класу та колегами. Він уважно і ретельно аналізує дії вчителя і учнів на уроці. Серед негативних тенденцій психолого-педагогічних досліджень він виділяє: 1) спрямованість на визначення відмінностей між індивідами, пояснення різниці в навчанні виявленими індивідуальними особливостями; 2) недостатня сконцентрованість на способах навчання, хоча саме ці відмінності могли б пояснити різницю в навчанні.

Аналізуючи роздуми англійського вченого, можна зробити висновок про те, що кожна дитина має значний потенціал розвитку і лише від учителя, від кожної його педагогічної дії залежить розкриття цього потенціалу. Реалізація цих можливостей вимагає від педагога здатності будувати процес навчання у відповідності із досягненнями сучасної науки. Відповідно англієць також звертає увагу на практику підготовки учителів. Як правило, вчителі тренуються у використанні окремих умінь без розуміння психолого-педагогічної основи навчального процесу. Це призводить до засвоєння вмінь без усвідомлення їхньої сутності.

Серед російськомовних наукових праць ідея психопедагогіки висловлена у навчальному посібнику доктора педагогічних наук, професора психології Л.М. Фрідмана. У цій роботі „Психопедагогіка загальної освіти”, опублікованій у 1997 році, науковець говорить про необхідність розробки такої міждисциплінарної галузі наукових знань як психопедагогіка. Причиною цього, на думку автора, є „бездітність” традиційної педагогіки, оскільки вона розглядає і вирішує питання виховання і навчання не конкретних учнів, які мають свій темперамент і характер, а абстрактних об'єктів педагогічного впливу, які покійно виконують усі вказівки вчителів (Фрідман 1997: 4–5).

Л.М. Фрідман зауважує, що курс педагогіки побудовано, головним чином, на принципі повинності й часто зводиться до перерахування тих вимог, які вчитель повинен пред'являти учням. При цьому не враховується головний психологічний фактор – бажання виховуваних виконувати ці вимоги. Але ж якщо школяр не приймає висунуті вимоги вчителя, відкидає їх з якоїсь причини, то які б вони не були, вони не стають тією силою, яка може ру-

хати педагогічний процес. Вважається, що учень буде завжди виконувати вимоги вчителя, при чому протест учня у педагогічному процесі часто трактується вчителем як прояв непокори, неповаги до старших, до педагога, як результат недоліків у вихованні з боку батьків чи інших вчителів. Зазначимо, що про необхідність вивчення і врахування опору особистості ще у 20-тих роках ХХ століття писав видатний український педагог-практик А.С. Макаренко: „... для всіх деталей і для всієї роботи вихователя потрібна особлива наука. Чому у технічних вузах ми вивчаємо опір матеріалів, а в педагогічних не вивчаємо опір особистості, коли її починають виховувати?” (Макаренко 1979: 543).

З іншого боку, Л.М. Фрідман говорить про те, що „у традиційній педагогічній психології зазвичай розглядаються і вирішуються питання розвитку і формування особистості учня без врахування того, в результаті якої системи виховання і навчання цей розвиток відбувся, за допомогою яких методів це формування було здійснене. Утворені при цьому психологічні закономірності не завжди пов'язуються з певним характером виховання і навчання” (Фрідман 1997: 4).

У зв'язку з цим виникає проблема розробки особливого навчального предмету, в якому було б конкретно розкрито способи застосування знань з психології для вирішення педагогічних проблем, в якому були б розроблені питання змісту, організації та методів проведення навчально-виховного процесу не для абстрактних школярів, а для реальних учнів зі своїми віковими, індивідуальними та особистісними особливостями. Тим самим, учителі були б озброєні системою знань і умінь, що дозволяють організувати навчально-виховний процес у загальноосвітній школі так, щоб особистість кожного учня отримала оптимальний розвиток. Таким навчальним предметом Л.М. Фрідман вважає психопедагогіку: „Її спрямованість – педагогічна, а базою, основою служить психологія. Педагогічна спрямованість означає встановлення, що і як має бути сформоване і розвинене в особистості за допомогою виховання і навчання відповідно до вимог суспільства, а психологічна база показує наявність та можливості розвитку у школярів тих психологічних властивостей, якостей та здібностей, на основі яких може бути здійснено вказане формування і розвиток особистостей” (Фрідман 1997: 4). С.Л.Рубінштейн цей зв'язок висловив так: „Те, що для однієї з наук (психології) є предметом, то для іншої (педагогіки) виступає як умова” (Рубінштейн 1976: 184).

Водночас, розглядаючи погляди Е. Стоунса та Л.М. Фрідмана на психопедагогіку, простежуємо суттєві відмінності. Зокрема, хід роздумів Е. Стоунса не співпадає з підходом Л.М. Фрідмана (відповідно далі і С.Д. Полякова).

Британський вчений пояснює мотивацію написання книги прагненням наблизити педагогічну психологію (*Educational psychology*) до функцій навчання. Він уважно аналізує дії вчителя і учнів на уроці, але не співвідносячи їх з організаційними формами і педагогічними технологіями.

Він концентрується на безпосередній взаємодії двох суб'єктів освітнього процесу та взаємодії вчителя з колективом учнів. (Використовуючи терміни С.Д. Полякова, зосереджується на „формах-технологіях”.) Точніше Е. Стоунс розглядає технологічний план, але не скільки для виокремлення певних стійких послідовностей дій (що і є ознакою технології), а більше для ретельного аналізу змісту конкретних дій педагога.

Л.М. Фрідман (далі С.Д. Поляков розвиває і конкретизує його ідеї) у тексті роботи переважно веде мову про системи навчання і виховання, педагогічні методи, про характер навчання і виховання, аналізує особливості організації навчально-виховного процесу у авторських школах. Психологічні особливості взаємодії учителя і учня автором не конкретизуються. Основна ідея праці „Психопедагогіка загальної освіти” – розкрити зв'язки організаційних форм освітнього процесу та психологічних феноменів, що в них проявляються. Виникає питання – чи реалізована автором ідея побудови книги про ці зв'язки? Чіткого порівняння психологічних закономірностей в умовах різних педагогічних систем чи технологій в її тексті немає.

Ідеї психопедагогіки, висловлені Л.М. Фрідманом, знайшли свій подальший розвиток у працях доктора педагогічних наук, професора кафедри психології Ульяновського державного педагогічного університету (Російська Федерація) С.Д. Полякова. Група психологів і педагогів, на чолі з С.Д. Поляковим, висловила незадоволення, так звану „класичною” педагогічною психологією – абстрактною, відстороненою від щоденної педагогічної реальності. Науковці цієї робочої групи стверджують, що основні висновки сучасної педагогічної психології формулюються переважно без урахування тих педагогічних форм, в яких розгортається педагогічний процес.

У своїй статті „Що таке психопедагогіка?” С.Д. Поляков зазначає, що для забезпечення адекватної взаємодії психології і педагогіки, необхідно визначити межі застосування психолого-педагогічних закономірностей. Такими межами, на думку автора, повинні бути педагогічні умови, в яких дана психологічна закономірність діє. Таким чином, психопедагогіка – це галузь наукових досліджень, що вивчає психологічні закономірності, які проявляються у межах конкретних освітніх організаційних форм (Поляков 2008: 67). Її основа – педагогіка і педагогічна психологія. Так психопедагогіка розглядається автором як наукова галузь, що вивчає залежності психологічних феноменів від педагогічних форм організації навчального та виховного процесів.

Далі, у статті „Психопедагогіка: модель предмета і експериментальне дослідження” російський науковець аналізує феномен психопедагогіки як нову галузь психолого-педагогічних досліджень. Він пропонує авторську концепцію предмета психопедагогіки, наводить опис її теоретичної моделі. Демонструє приклад експериментального дослідження, заснованого на цій моделі. Також окреслює можливі шляхи розвитку психопедагогіки.

С.Д. Поляков наголошує на тому, що зміст педагогічного процесу має певну задану педагогічну структуру і організацію, які науковець розглядає як педагогічні форми. Так предметом психопедагогіки стають залежності психологічних характеристик, станів, а також взаємодії дітей між собою, дітей з педагогом від педагогічних форм освітнього процесу. Задача психопедагогічних досліджень, на переконання вченого, полягає у вивченні співвідношень, зв'язків, взаємозалежностей педагогічної форми і психологічних явищ (як культурно-психологічних феноменів), що проявляються, а можливо, і утворюються в межах даної педагогічної форми.

Для уточнення змісту поняття педагогічної форми російський науковець використовує такі базові характеристики: просторово-часову та „технологічну”.

Просторово-часова характеристика педагогічної форми – це визначені організаційно-часові та просторові межі педагогічної ситуації. Базові просторово-часові форми – урок і позанавчальний захід. Відповідно в більшому масштабі – це потижнева, помісячна, четвертна, річна організація навчального і виховного процесів.

„Технологічна” характеристика педагогічної форми – це стійкий за структурою спосіб дій педагога, спрямований на організацію діяльності і спілкування учнів. Термін „технологія” виступає тут у якості узагальненої назви системи педагогічних дій. Автор зазначає, що дії педагога не є окремими, відділеними одна від одної. Він розглядає їх як певну послідовність дій, відносно сталих у даній педагогічній культурі, у даній педагогічній системі (Поляков 2008: 67).

Отже, серед педагогічних форм С.Д. Поляков виділяє організаційні форми і „форми-технології”. Таке розрізнення педагогічних форм дає можливість окреслити два напрями психопедагогічних досліджень: 1) вивчення зв'язку психологічних явищ із „формами-технологіями” (тобто з системами педагогічних дій); 2) вивчення зв'язку психологічних феноменів із педагогічними організаційними формами.

С.Д. Поляков зазначає, що в кожній педагогічній технології міститься мінімум три компоненти: 1) дії педагога, спрямовані на вивчення вихованцями знань як знакових зразків культури; 2) дії, що забезпечують засвоєння учнями діяльності; 3) дії, що забезпечують актуалізацію, підтримку і розвиток мотивації, що породжує пізнавальну і діяльнісну активність.

Будь-яка педагогічна організаційна форма, наприклад, урок, може бути описана за чотирма характеристиками, які зручно вказати одразу у полярних позиціях: 1) часова закритість – відкритість; 2) монолітність – фрагментарність; 3) соціопросторові характеристики; 4) постійний – змінний склад учасників.

Комбінування усіх варіантів характеристик дозволяє виділити 24 організаційні форми.

Які ж психологічні феномени, явища, характеристики співвіднесені із заявленими характеристиками технологічної та організаційної форм? Зазначимо їх у вигляді модельного списку (Поляков 2008: 69, Поляков 2009: 9–10):

1. когнітивні процеси (феномени розуміння, мислення);
2. емоційні стани (відчуття безпеки, належності, визнання досягнень, тривожність);
3. діяльнісні характеристики (дія цілепокладання, орієнтувальні дії, виконавчі дії, дії контролю та оцінки, рефлексивні дії);
4. особистісні характеристики (мотиви, відчуття авторства, самостійність);
5. соціально-психологічні феномени (особливості сприймання вчителя школярами, особливості групової ідентифікації, якість групових стосунків).

Ул'янівські психологи припустили – кожна технологія, кожна організаційна форма має в собі певний психологічний зміст і провели експеримент у підліткових класах, який тривав близько двох років.

Кожного разу експериментатори простежували зміни при варіативності однієї лише характеристики організаційної форми. Тобто відзначали зміни характеристик навчальної діяльності (цілепокладання, планування, суб'єктність пізнання, самооцінювання), мотивація (внутрішня, зовнішня, мотивація досягнення), емоційний стан (тривожність, відчуття безпеки), сприймання учнем свого класу (відчуття об'єднаності групи, прагнення до спільної мети).

Проаналізувавши дані, вчені згрупували висновки за чітко вираженими закономірностями, що отримали підтвердження з достовірністю 95%. За результатами проведені роботи дослідники зробили такі висновки:

1. зміна педагогічних форм (організаційних і „технологічних”), дійсно, впливає на психологічні прояви учнів на уроці;
2. зміна „технологічних” форм впливає на психологічні прояви учнів більше, ніж зміна організаційних форм;
3. на психологічні прояви учнів на уроці (у рамках проведеного експерименту) найбільше впливають „мотиваційні технології”;
4. з характеристик організаційних форм найбільш дієвими виявились параметри структури уроку (монолітна – фрагментарна);
5. серед діагностованих психологічних явищ найбільшого впливу зазнали сприймання школяра себе як суб'єкта пізнання, як суб'єкта планування, сприймання традиційності-незвичності (інноваційності) уроку, сприймання себе як суб'єкта оцінювання.

Експеримент був проведений не з метою підтвердити чи спростувати ефективність тих чи інших організаційних форм чи „технологій”, метою його було підтвердження гіпотези про те, що кожна педагогічна форма має свій педагогічний зміст, в межах конкретної педагогічної форми психологічні закономірності проявляються по-різному.

С.Д. Поляков впевнено наголошує на необхідності спеціальної роботи як з майбутніми вчителями, так і з педагогами школи. Кожен учитель повинен усвідомлювати, що будь які зміни і його дії в ході уроку мають свій психологічний зміст і впливають на психологічні прояви учнів. З цією метою колективом ульянівських науковців на чолі з С.Д. Поляковим було підготовлено та апробовано на базі Інституту підвищення кваліфікації працівників освіти три навчальні програми для педагогів і психологів. Зокрема: лекційний курс, рефлексивна ділова гра та тренінг-практикум. Метою цих програм стали поширення психопедагогічних ідей серед колективу школи, розвиток психопедагогічного погляду вчителів і психологів на педагогічну реальність.

На відміну від Е. Стоунса, С.Д. Поляков не так детально аналізує педагогічні дії вчителя на уроці. Метою його роботи є визначення психологічних умов, у яких проявляються психологічні закономірності. Важливим висновком його дослідження є положення про те, що кожна організаційна форма і технологія обов'язково має свій психологічний зміст. Російський вчений застерігає педагогів від квапливих висновків про ефективність чи неефективність тих чи інших організаційних форм чи технологій, закликає виважено ставлення до психологічних наслідків педагогічних дій, експериментальних спроб.

Не менш цікавою є робота доктор психологічних наук, академіка РАО В.П. Зінченка „Психологічна педагогіка”, що побачила світ 1998 року у Самарі (Російська Федерація). За визначенням автора, „психологічна педагогіка – цілісна реалізація живого (гуманістичного) психологічного знання в освітніх практиках і технологіях, в науках про освіту” (Зінченко 1998: 191, Зінченко 2003: 432). Науковець зазначає, що предмет і мета психологічної педагогіки – поєднання живої дії (комунікативної, ігрової, естетичної, навчальної, трудової і т. д.) з живим предметом. Це, в свою чергу є результатом партнерства психолога, педагога та учня. Співпраця полягає в обміні живим знанням. Педагог набував живе знання про дію, а психолог – про предмет, що, звичайно, не виключає поєднання живого знання про предмет і дії в одній особі. Так педагог стає талановитим психологом, а психолог – талановитим педагогом. Завдання психологічної педагогіки вчений визначає в тому, щоб зібрати живе психологічне знання і в живій формі донести його до педагога і разом з ним помножити його. У трактуванні В.П. Зінченка психологічна педагогіка – це одночасно і наука, і практика, а в ідеалі і технологія (Зінченко 2003: 433).

Ключовим словом тут виступає поняття „живе знання”, але конкретного визначення автор нам не наводить. У тексті відповідної статті „Великого психологічного словника” він зазначає, що живе знання про людину слабо концептуалізоване, воно інтуїтивне і зміст цього знання породжує сам акт отримання знання, а не навпаки. Тут підкреслена не тільки дієва і діяльнісна, а й подієва природа знання (Зінченко 1998: 25–29, Зінченко 2003: 177–178). З цих слів російського вченого ми ще раз переконуємось у важливості кожної педагогічної дії у навчально-виховному процесі, у величезному значенні для її ефективної реалізації психологічних знань.

Ці ідеї допомагають зрозуміти сформульовані В.П. Зінченком принципи психологічної педагогіки (Зінченко 1998: 193–198): 1) творчого характеру розвитку; 2) провідної ролі соціокультурного контексту або соціальної ситуації розвитку; 3) орієнтації навчання на сенситивні періоди розвитку; 4) спільної діяльності і спілкування; 5) зміни провідної діяльності; 6) визначення зони найближчого розвитку; 7) ампліфікація (збагачення, посилення, поглиблення) дитячого розвитку; 8) цінності всіх етапів дитячого розвитку; 9) єдності афекту та інтелекту або близький до нього принцип активного діяча; 10) опосередковуючої ролі знаково-символічних структур, слова і міфу у формуванні предметних дій, знань, становлення особистості; 11) інтеріоризації і екстеріоризація як механізмів розвитку та навчання; 12) нерівномірності розвитку і формування психічних процесів.

У контексті психологічної підготовки вчителя „живе знання”, на нашу думку, передбачає не просто наявність концептуальних знань з психології, а свідчить про необхідність чітких уявлень про специфіку психічної реальності (учителя і учня), чутливості до змін педагогічної ситуації, особливостей психічних процесів, станів та властивостей особистості учня, здатність та готовність вступати у безпосередню взаємодію з ним.

4. ВИСНОВКИ

Звичайно, Е. Стоунс не був першим, хто звернув увагу на важливість застосування досягнень психологічної науки у педагогіці, але його ідеї спонукали вітчизняних учених до активного обговорення значення та особливостей застосування результатів психологічних досліджень у реальній освітній практиці, у щоденних педагогічних діях вчителя. Вжите британським професором поняття „психопедагогіка” було сприйняте науковцями неоднозначно: одні сприйняли це як свідчення появи на Заході нової наукової галузі; деякі – як тенденцію до використання психологічних знань у практиці підготовки майбутніх фахівців (так з’явилися різні галузеві психопедагогіки: спорту, військово-морського флоту, рукопашного бою, юридична); інші – як заклик до психологізації педагогіки.

Узагальнюючи положення, висловлені різними вченими, переважно пострадянського наукового простору, чітко простежуємо переконаність авторів у нерозривності взаємозв’язків двох наук – педагогіки і психології.

Науковці не погоджуються із положенням психології як допоміжної науки, що покликана обґрунтувати доцільність та експериментально доводити ефективність застосування тих чи інших педагогічних методів. Психопедагогіка у їхніх працях має інтегрований характер і розглядається ними не лише як галузь прикладної науки. Центральним положенням є твердження про те, що основою сучасної педагогіки повинні бути досягнення психологічної науки, відповідно, будь-яка педагогічна діяльність і педагогічна дія, зокрема, повинні здійснюватися на основі знань з психології. У свою чергу, вчитель не повинен беззаперечно приймати усі положення психологічної науки, а простежувати і перевіряти їх на практиці – у безпосередній взаємодії з учнями та колегами. Лише у такий спосіб можливо досягти суттєвого удосконалення практики навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вачков И., *Психолог в образовании: особенности, трудности, риски взаимодействия*, в: *Психология и педагогика: пространство взаимодействия*, ред. С. Полякова, Москва 2010.
2. Зинченко В., *Живое знание. Психологическая педагогика*, Самара 1998.
3. Зинченко В., *Психологическая педагогика*, в: *Большой психологический словарь*, ред. Б. Мещерякова, В. Зинченко, Санкт-Петербург 2003, <<http://books.google.com.ua/>>, 03.11.2013.
4. Зязюн І., *Педагогічна психологія чи психологічна педагогіка?!*, „Етика і естетика педагогічної дії” № 3, 2012, с. 20-37.
5. Зязюн І., *Психологічна педагогіка в царині педагогічної дії*, „П'ята виставка-презентація «Інноватика в сучасній освіті»”, 2013а, с. 20-21.
6. Зязюн І., *Психопедагогіка московської психологічної школи*, „Теорія і практика управління соціальними системами” № 12, 2013b, с. 33-41.
7. Леонтьева О., *Почему психологам и педагогам трудно понять друг друга?*, „Первое сентября” № 11, 2009, с. 13.
8. Лукьянова М., *Педагог сегодня: особенности, трудности, риски, возможности*, в: *Психология и педагогика: пространство взаимодействия*, ред. С. Полякова, Москва 2010.
9. Макаренко А., *Педагогическая поэма*, Харьков 1979.
10. Поляков С., *Психопедагогика: модель предмета и экспериментальное исследование*, „Психология обучения” № 7, 2009, с. 4-16.
11. Поляков С., *Что такое психопедагогика?*, „Ученые записки” Том 1, № 1-2, 2008, с. 66-69.
12. Поляков С. и др., *Как управлять психологией урока, или Психопедагогика в образовании*, Москва 2006.
13. Рубинштейн С., *Проблемы общей психологии*, Москва 1976.
14. Стоунс Э., *Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения*, Москва 1984.
15. Талызина Н., *Предисловие редактора перевода*, в: Стоунс Э., *Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения*, Москва 1984.
16. Фридман Л., *Психопедагогика общего образования*, Москва 1997.



Damian Liszatyński

Katolicki Uniwersytet Lubelski, Poland
E-mail: damian@liszatyński.eu

Analiza skutków społeczno- ekonomicznych wprowadzenia programu „Rodzina 500+” / *Analysis of the socio-economic impact of the program „Family 500+”*

Abstract

The article aims to analyze the socio-economic impact of the governmental support program “Family 500+”. This program consists in paying monthly benefits to parents bringing up children. In this way, it influences the growth of private consumption and contributes to the stimulation of the economic growth. However, the main goal of the program is to improve the fertility rate and social conditions of large families. In particular, the elimination of the phenomenon of extreme poverty. The article will attempt to answer the question to what extent the main objectives of the program have so far been implemented. In addition, possible changes to the design of the program will be considered so that it can meet its objectives more effectively.

Keywords: fertility rate; social conditions; demography; private consumption; poverty; economic growth.

WSTĘP

Program „Rodzina 500+”, wprowadzony przez rząd Prawa i Sprawiedliwości w kwietniu 2016 roku, jest realizacją jednej z podstawowych obietnic wyborczych tej partii (Program PiS 2014: 108). Dotyczy on wsparcia rodzin, posiadających dzieci, nowym świadczeniem wychowawczym w wysokości pięćset złotych miesięcznie na drugie i kolejne dziecko, do ukończenia przez nie 18. roku życia (przy spełnieniu kryterium dochodowego świadczenie przysługuje również na pierwsze dziecko) (Dz.U. 2016). Według ustawodawcy, świadczenie to ma za zadanie zabezpieczyć potrzeby życiowe, związane z wychowywaniem dzieci, będących już na utrzymaniu rodziców, a także stymulować podejmowanie decyzji, dotyczących powiększenia rodziny o kolejne dziecko (www.legislacja.rcl.

gov.pl). Istotną motywacją do wprowadzenia takiego rozwiązania była również pomoc socjalna dla ubogich rodzin wielodzietnych i zniwelowanie zjawiska ubóstwa wśród dzieci, które stanowiło poważny problem społeczny, a także skazę na budowanej od wielu lat narracji o postępie cywilizacyjnym, dokonanym wskutek transformacji ustrojowej.

Program pochłoniął znaczne środki budżetowe (1,3% PKB), co znalazło swoje odzwierciedlenie w gospodarce, zmianie uległy warunki funkcjonowania wielu podmiotów na polskim rynku. Po dwóch latach oddziaływania programu można dostrzec jego bezpośrednie i pośrednie skutki, jak również ocenić zasadność wdrożonych rozwiązań. W artykule zostanie podjęta próba odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu cele programu zostały dotychczas zrealizowane oraz czy program generuje niepożądane efekty ze społeczno-ekonomicznego punktu widzenia. W szczególności analizie będzie poddane: oddziaływanie programu na gospodarkę (w tym rynek pracy i nastroje konsumentów), demografię oraz warunki socjalne ludności.

KONSTRUKCJA PROGRAMU „RODZINA 500+”

Program ma bardzo prostą i przejrzystą konstrukcję, co z pewnością należy uznać za jego zaletę. Świadczenie przysługuje każdemu drugiemu i kolejnemu dziecku w rodzinie do ukończenia przez nie 18. roku życia, bezwarunkowo, bez względu na osiągnięty dochód, czy stan cywilny rodziców (dopuszczalne są także tzw. rodziny patchworkowe, czyli partnerzy będący w nieformalnych związkach, wychowujący dzieci z innych swoich związków i co najmniej jedno dziecko wspólne). Podstawą do wypłaty świadczenia jest złożenie odpowiedniego wniosku, we właściwym urzędzie gminy lub przez internet, zawierającego podstawowe dane członków rodziny. Świadczenie jest nieopodatkowane, nie są od niego odprowadzane żadne składki, nie wlicza się również do dochodu przy ustalaniu innych świadczeń socjalnych (takich jak świadczenia rodzinne, pomocy społecznej, dodatki mieszkaniowe, świadczenia z funduszu alimentacyjnego, czy stypendia dla uczniów i studentów). Świadczenie może być również wypłacane na pierwsze dziecko w rodzinie, jednak w tym przypadku warunkiem jest spełnienie kryterium dochodowego. Przeciętny miesięczny dochód na osobę w rodzinie nie może przekroczyć 800zł netto lub 1200 zł netto, gdy wychowywane w rodzinie dziecko jest niepełnosprawne.

Ustawodawca, mając na uwadze powszechność świadczenia, nie zastosował głównego kryterium dochodowego do jego otrzymania, w efekcie czego świadczenie przyznawane jest także osobom zamożnym, które nie wymagają pomocy ze strony państwa w zaspokojeniu podstawowych potrzeb związanych z wychowywaniem dzieci, a kwota świadczenia nie pełni w ich przypadku motywującej roli do posiadania większej liczby dzieci. Natomiast dolne kryterium dochodowe zostało ustalone poniżej kwoty minimum socjalnego dla rodziny z jednym dzieckiem, eliminując tym samym z programu wiele ubogich rodzin (IPiSS 2016).

ODDZIAŁYWANIE PROGRAMU NA GOSPODARKE

Zwiększenie dochodów rodzin z tytułu nowego świadczenia wychowawczego spowodowało znaczny wzrost konsumpcji i dynamiki wzrostu PKB. To właśnie konsumpcja była w głównej mierze odpowiedzialna za wzrost PKB w 2016 i 2017 roku (GUS 2018c: 2). Udział konsumpcji w PKB wyniósł 2,8% przy wzroście PKB 4,6% w 2017 roku (por. tab. 1).

Tab. 1. Skala wpływu poszczególnych kategorii na wzrost realny PKB (w pkt. proc.) w latach 2014-2017 (ceny stałe roku poprzedniego)

rok	2014	2015	2016	2017
Produkt Krajowy brutto	3,3	3,8	2,9	4,6
Popyt krajowy	4,7	3,2	2,2	4,5
Spożycie ogółem	2,2	2,2	2,6	3,3
w tym:				
Spożycie w sektorze gospodarstw domowych	1,5	1,8	2,3	2,8
Akumulacja brutto	2,5	1,0	-0,4	1,2
w tym:				
Nakłady brutto na środki trwałe	1,9	1,2	-1,6	1,0
Saldo obrotów z zagranicą	-1,4	0,6	0,7	0,1
Wartość dodana brutto	2,9	3,2	2,6	3,8

Źródło: GUS, *Produkt krajowy brutto w 2017 r. – szacunek wstępny*, Warszawa 2018.

Skierowanie dodatkowego świadczenia do rodzin z dziećmi, a więc grupy społecznej, co do której nie ma wątpliwości, że na pewno je skonsumuje, okazało się pomysłem trafnym i spełniło swoje zadanie. Dotychczas jedną z barier dla wzrostu popytu wewnętrznego był niski poziom wynagrodzeń (GUS 2018d). Stawka godzinowa w Polsce jest jedną z najniższych w UE, a dominanta wynagrodzeń oscyluje wokół pensji minimalnej (Eurostat). Stąd wzrost dochodów gospodarstw domowych w ramach programu „Rodzina 500+” pozwolił uaktywnić dotychczas słabo uposażone grupy społeczne, pobudzić popyt na dobra i usługi masowe, a tym samym również ich produkcję. Należy zauważyć, że Polska boryka się nie tylko z problemem niskiej dzietności, ale też wysokiej emigracji zarobkowej (Iglicka 2017: 4). Dodatkowe świadczenie, powodujące wzrost wynagrodzenia, mogło przyczynić się także do odłożenia decyzji emigracyjnych.

Wzrost gospodarczy oparty na konsumpcji jest krótkoterminowy i musi być wsparty przez produktywnie inwestycje, aby utrzymać swoje tempo (Woźniak 2008: 37). Konsumpcja jednak wywiera niezwykle ważny wpływ na podnoszenie jakości kapitału ludzkiego, bez którego dalszy wysoki wzrost gospodarczy jest niemożliwy (szczególnie jeśli weźmiemy pod uwagę modele endogeniczne wzrostu gospodarczego, w których tempo tego wzrostu zależy od postępu technicznego i rozwoju kapitału ludzkiego oraz fizycznego) (Berbeka 2007: 3). Poziom konsumpcji decyduje o wielu aspektach rozwoju społecznego jednostek, począwszy od ich fizycznej sprawności, dzięki której mogą osiągać większą wydajność pracy, a skończywszy na procesie edukacji i przygotowania zawodowego, bezpośred-

nio oddziałującego na ich społeczne kompetencje. Zmęczone i niedoinwestowane jednostki składają się na społeczeństwo, które ulega szybkiej degeneracji, jest mało kreatywne, innowacyjne i skłonne do podejmowania śmiałych wyzwań. Dlatego wpływ programu na gospodarkę należy ocenić również pod względem rozwoju kapitału ludzkiego.

Z przeprowadzanych badań wynika, że świadczenie jest wydatkowane głównie na zaspokajanie podstawowych potrzeb życiowych, takich jak żywność czy ubiór, a także na edukację i zajęcia dodatkowe dla dzieci (Białowolski, Dudek 2017). Zatem podnoszenie jakości kapitału ludzkiego jest bez wątpienia realizowane. Ponadto, okazuje się, że świadczenie zaczyna służyć również do zaciągania kredytów, zwiększając zdolność kredytową beneficjentów i pozwalając finansować większe wydatki (por. tab. 2). Ten inwestycyjny aspekt świadczenia może skutkować efektami dla gospodarki w dłuższej perspektywie czasowej.

Tab. 2. Przeznaczenie środków z programu „Rodzina 500+”

wydatek	2016	2017
żywność i ubiór	42,6	51,2
edukacja i zajęcia dodatkowe dla dzieci	32,0	45,3
opłaty związane z przedszkolem / szkołą	34,2	29,5
hobby i rozrywkę	11,8	19,7
zwiększenie oszczędności	16,2	14,3
inne	5,3	5,9
zakup dóbr trwałego użytkowania	2,6	5,1
zaciągnięcie kredytu lub pożyczki na sfinansowanie dużego wydatku	0,0	4,9
remont domu / mieszkania	3,7	4,8
splatę zaległych zobowiązań (elektryczność, gaz, raty kredytu/pożyczki itp.)	2,2	1,6

Źródło: Białowolski P., Dudek S., *Sytuacja na rynku Consumer Finance*, Warszawa 2017

Pozytywne rezultaty wzmożonej konsumpcji znalazły odzwierciedlenie we wskaźnikach satysfakcji konsumentów, które zanotowały rekordowe poziomy. Wskaźnik Optymizmu Konsumentów (WOK), opracowywany przez Ipsos wzrósł do 107,7 pkt w lutym 2018 roku (www.businessinsider.com.pl), Wskaźnik Zadowolonia Konsumentów, przygotowywany przez Nielsen wyniósł 104 pkt. i był na najwyższym poziomie od czasu globalnego kryzysu w 2008 roku (www.nielsen.com/pl), natomiast Indeks Ufności Konsumentów, mierzony przez OECD osiągnął w lutym 2018 roku najwyższą w historii wartość 102,2 (OECD). Społeczna satysfakcja z konsumpcji ma pozytywny wpływ na klimat gospodarczy i inwestycyjny, co może prowadzić do pobudzenia popytu i kontynuacji ożywienia gospodarczego (Berbeka 2007: 5).

Efektem ubocznym działania programu jest wzrost inflacji CPI, który został spowodowany głównie wzmożonymi wydatkami na żywność (NBP 2018: 41). Wzrost ten nie osiągnął jednak niepokojących rozmiarów, inflacja CPI w 2017 roku wyniosła 2,0%, czym nieznacznie tylko zbliżyła się do celu inflacyjnego, ustalonego

przez NBP na 2,5% (GUS 2018f). Według najnowszej projekcji NBP inflacja CPI może przekroczyć cel NBP dopiero w 2019 r. (NBP 2018: 42).

Istotne obawy, co do możliwych skutków programu, dotyczą jego wpływu na rynek pracy i ewentualnej dezaktywizacji zawodowej kobiet. Niektóre badania wskazują, że kobiety rezygnują z pracy ze względu na przyznanie świadczenia wychowawczego (Magda, Kiełczewska, Brandt 2018: 17). Należy jednak zaznaczyć, że świadczenie dezaktywizuje przede wszystkim kobiety o najniższych zarobkach, dla których praca, po otrzymaniu świadczenia wychowawczego, przestaje być opłacalna. Jeśli bowiem kobieta, która dotychczas pracowała i posiadała na utrzymaniu jedno dziecko, na które ze względu na dochód nie pobierała świadczenia, zdecyduje się urodzić drugie dziecko, to po rezygnacji z pracy może otrzymać świadczenie na dwójkę dzieci. Przy wynagrodzeniu w wysokości płacy minimalnej (1530 netto), podwójne świadczenie wychowawcze okazuje się konkurencyjnym wynagrodzeniem. Ponadto, praca przy wychowywaniu własnych dzieci jest dla niektórych kobiet o wiele bardziej atrakcyjna, niż często degenerująca zdrowie, nisko płatna praca fizyczna. Problem tkwi tutaj raczej w wysokości rynkowych wynagrodzeń i jakości oferowanej pracy, niż w samym programie wsparcia.

ODDZIAŁYWANIA PROGRAMU NA DEMOGRAFIĘ

Jednym z podstawowych celów programu „Rodzina 500+” jest poprawa współczynnika dzietności i liczby urodzeń. Polska znajduje się w bardzo trudnej sytuacji demograficznej, zarówno pod względem tempa starzenia się populacji, jak i możliwości jej odtwarzania. Niskie współczynniki demograficzne sprawiają, że polskie społeczeństwo musi szukać skutecznych rozwiązań pronatalistycznych.

Najważniejszymi wskaźnikami demograficznymi, które informują o skali problemu są współczynnik dzietności (*total fertility rate* TFR) i współczynnik reprodukcji netto. Przed wprowadzeniem programu ich odczyty przyjmowały wartości świadczące o gwałtownym wymieraniu populacji. W 2015 roku ponownie odnotowano spadek współczynnika dzietności poniżej wartości 1,3 (taką wartość przyjmował już wcześniej w latach 2002-2006 i 2013-2014), czyli do tzw. *the lowest low fertility*, wymagającego podjęcia natychmiastowych działań w celu poprawienia sytuacji (GUS 2018e). Natomiast współczynnik reprodukcji netto w 2015 roku wyniósł 0,622, co oznacza, że miejsce 100 matek zapełniły jedynie 62 córki (GUS 2017a: 289). Utrzymywanie tak niskiego współczynnika reprodukcji netto prowadziłyby do tego, że w następnym pokoleniu urodziłyby się 36 wnuczek, a w kolejnym już tylko 22 prawnuczki, wskutek czego nastąpiłaby redukcja populacji o 75% w ciągu zaledwie trzech pokoleń, czyli około 90 lat (Szukalski 2009: 60).

Program „Rodzina 500+” był odpowiedzią na oczekiwania Polaków, wyrażane w badaniach ich postaw dotyczących posiadania dzieci i polityki prorodzinnej. Jak wynikało z prowadzonych badań problemy demograficzne polskiego społeczeństwa nie są skutkiem niechęci do posiadania dzieci, zmian światopogląd-

dowych, czy potrzeby podporządkowania życia karierze zawodowej, a przede wszystkim niedostatecznych warunków ekonomicznych. Spośród badanej grupy aż 91% ankietowanych uważało, że idealna liczba dzieci w rodzinie to od 2 do 3 (WEI 2015: 18), zaś tylko 4% deklaroowało brak chęci posiadania potomstwa. Co więcej, 90% ankietowanych osób oceniało dotychczasową politykę prorodzinną państwa bardzo negatywnie. Ankietowani oczekiwali pomocy finansowej państwa w wychowaniu dzieci w postaci comiesięcznego dodatku do pensji na każde dziecko, a średnio deklarowaną kwotą tego dodatku było 500zł (WEI 2015: 40-41).

Zatem program „Rodzina 500+” spełnił oczekiwania Polaków w tym zakresie. Jednak dla większości osób z tzw. rezerwy demograficznej, to tylko jedna z barier, które należałoby usunąć, aby mogli zdecydować się na kolejne dziecko. Jak wynika z prowadzonych badań sam instrument finansowy ma ograniczony wpływ na wzrost dzietności (Billari, Galasso 2009: 26). Niezbędne jest usunięcie innych barier dzietności, z których najczęściej wymienianymi były: złe warunki mieszkaniowe, niepewna przyszłość związana z brakiem stabilnej pracy, słaba opieka medyczna, trudności z uzyskaniem miejsca w żłobku/przedszkolu (WEI 2015: 34).

Na ocenę efektywności programu trzeba będzie jeszcze poczekać kilka lat. Wynika to z kilku przyczyn, po pierwsze, dane dotyczące urodzeń należy monitorować od roku 2017, gdyż program został uruchomiony w kwietniu 2016 roku, a więc pierwsze jego efekty mogły pojawić się dopiero w kolejnym roku (biorąc pod uwagę natychmiastową decyzję o kolejnym/pierwszym dziecku i średnio trzymiesięczny okres starania się o dziecko). Po drugie, dane GUS obejmują również osoby czasowo przebywające za granicą, bez względu na okres ich nieobecności, a różnice w dzietności kobiet mieszkających za granicą i w Polsce są znaczące do tego stopnia, że mogą zasadniczo wpływać na obraz krajowej demografii (poza granicami kraju rodzi się ok. 40 tys. dzieci rocznie, a dzietność Polek wynosi ok. 2,1) (Office for National Statistics, The Federal Statistical Office). Po trzecie, należy obserwować trendy, w ubiegłych latach zdarzało się, że współczynnik dzietności wzrastał, by następnie znowu wrócić do stanu wyjściowego (tak miało miejsce w latach 2005-2013).

Dane za rok 2017 wskazują na niewielki wzrost ogólnej liczby urodzeń w porównaniu z rokiem ubiegłym (402 tys. wobec 382 tys.), choć w niektórych miesiącach zanotowano spadek urodzeń mierzonych rok do roku (GUS 2018a: 44). Natomiast w pierwszym kwartale 2018 roku odnotowano spadek urodzeń w porównaniu z rokiem 2017 (GUS 2018b: 9). Wobec tego trudno ocenić czy program miał jakikolwiek wpływ na kształtowanie się dzietności w tych latach. Kolejne odczyty danych pokażą skuteczność tego rozwiązania.

Program jest z pewnością spóźniony o kilkanaście lat, jego wdrożenie powinno nastąpić w drugiej połowie lat 90., kiedy to współczynnik dzietności spadł do poziomu poniżej 1,5, czyli niskiej dzietności (*low fertility*) (Szukalski 2009: 65). Wówczas w wiek prokreacyjny wchodziły roczniki kobiet z wyżu demograficz-

nego lat 80., które obecnie ten wiek opuszczają (GUS 2016: 5). Niestety ówczesne rządy nie były zainteresowane prowadzeniem długofalowych działań z zakresu polityki pronatalistycznej. Obecnie, przy zmniejszającej się liczbie kobiet w wieku rozrodczym, a także wydłużającym się przeciętnym wieku kobiet rodzących dziecko (w 2017 to ok. 30 lat), nawet przy rozbudowanej pomocy ze strony państwa dla rodzin z dziećmi, trudno będzie o znaczące sukcesy w tej materii (GUS 2017a: 267). Dobrym wynikiem będzie wzrost współczynnika dzietności powyżej granicy niskiej dzietności (*low fertility*), a współczynnika reprodukcji netto do wartości 0,8 (Szukalski 2009: 72).

Reasumując, program usuwa jedną z barier, zgłaszanych przez ankietowanych Polaków w badaniach postaw dotyczących posiadania dzieci, ale pozostałe bariery nadal funkcjonują i mogą skutecznie uniemożliwiać podejmowanie decyzji prokreacyjnych. Niezbędna jest zatem kumulacja rozwiązań polityki prodrodzinnej, aby osoby z rezerwy demograficznej (szacowanej na ok. 10%) podjęły decyzję o posiadaniu kolejnego/pierwszego dziecka (Kotowska 2014: 74). Sama wartość ekonomiczna pomocy, czyli 500zł miesięcznie na dziecko, do ukończenia przez nie 18 r.ż. może być bodźcem motywującym dla średnio zamożnych rodzin, jednak dla uboższych rodzin może nie stanowić wystarczającej zachęty do posiadania kolejnego potomka (w przeprowadzonym badaniu 23% osób z grupy o niskich dochodach uznało świadczenie za zbyt niskie, aby ocenić je pozytywnie) (Białowolski, Dudek 2017: 5). Średnie koszty wychowania dziecka w Polsce, wynoszą od 176 do 190 tys. zł (Surdej 2015). Skumulowana wypłata całego świadczenia wychowawczego na dziecko liczona od jego urodzenia do 18 r. ż. wynosi 108 tys. zł, a więc pokrywa ponad połowę kosztów związaną z jego wychowaniem. W celu poprawienia efektywności program musiałby być progresywny pod względem gratyfikacji kolejnych dzieci, np. na drugie dziecko oferować 500zł, ale już na trzecie 700zł, a na czwarte 1000zł (podobnie jak ma to miejsce np. we Francji, Niemczech, czy Szwecji) (www.mpips.gov.pl).

ZMIANA WARUNKÓW SOCJALNYCH LUDNOŚCI

Jednym z celów programu jest pomoc socjalna dla ubogich rodzin wielodzietnych i zniwelowanie zjawiska ubóstwa wśród dzieci (MRPiPS 2018). Skala tego zjawiska była do tej pory znacząca, jeszcze w 2014 r. ok. 10% dzieci i młodzieży poniżej 18 roku życia znajdowało się w stanie skrajnego ubóstwa, a w gospodarstwach z czwórką lub większą liczbą dzieci ten wskaźnik wynosił niemal 27% (GUS 2015: 3). Skrajne ubóstwo jest kluczowe do wyeliminowania, gdyż może prowadzić do biologicznego wyniszczenia i nieodwracalnych następstw w funkcjonowaniu organizmu. Za poziom skrajnego ubóstwa uznaje się konsumpcję niższą od minimum egzystencji, które zawiera jedynie najniezbędniejsze życiowe potrzeby do zaspokojenia (są to przede wszystkim wydatki wystarczające na skromne wyżywienie oraz utrzymanie bardzo małego mieszkania, bez uwzględnienia potrzeb związanych z wykonywaniem pracy zawodowej, komunikacją, kulturą i wypoczynkiem) (GUS 2017b: 19). Kolejny poziom ubóstwa, już nieco mniej dotkliwy, to ubóstwo relatywne, którego granica określona jest za pomocą 50% średnich

wydatków ogółu gospodarstw domowych. Poziom konsumpcji tych gospodarstw znacząco odbiega od przeciętnego poziomu konsumpcji występującego w danej gospodarce, ale konsumpcja ta jest wyższa od granicy minimum egzystencji.

Oddziaływanie programu na poziom ubóstwa skrajnego i relatywnego można zaobserwować porównując historyczne zmiany tych wskaźników i efekt, który nastąpił po wprowadzeniu programu w 2016 roku (ze względu na niepełny rok funkcjonowania programu, jego skutki mogą być jeszcze niedoszacowane). Należy zaznaczyć, że zadaniem programu nie jest likwidacja ogólnospołecznego poziomu biedy, ale działanie punktowe, w pewien obszar szczególnie narażony na ubóstwo, który stanowią rodziny z dziećmi, a zwłaszcza rodziny wielodzietne. Zatem przytoczone dane dotyczyć będą osób wychowujących dzieci.

Skutki wprowadzenia programu „Rodzina 500+” są najbardziej widoczne w wynikach badania poziomu ubóstwa skrajnego wśród rodzin wielodzietnych (por. tab. 3), a więc tam, gdzie problem ten jest największy, choć dynamika zmiany stopy ubóstwa mocno rozczarowuje (dane wskazują na spadek ubóstwa skrajnego, ale spadki te są niewielkie w porównaniu z latami, kiedy program nie funkcjonował). Warto zwrócić uwagę na przypadek gospodarstw z 4 lub większą liczbą dzieci na utrzymaniu, gdzie w 2016 roku zanotowano 4,1 pkt. proc. spadek wskaźnika w stosunku do ubiegłego roku. Natomiast w 2015 roku wskaźnik ten obniżył się ponad dwukrotnie więcej, o 8,8 pkt. proc., w porównaniu z rokiem 2014, bez angażowania tak potężnych środków budżetowych. Nieco lepiej dla skutków działania programu sytuacja przedstawia się w rodzinach z 3 dzieci, ale tutaj spadek poziomu ubóstwa również nie jest imponujący. W 2016 roku wyniósł 4,3 pkt. proc. rok do roku, czyli był wyższy jedynie o 2,1 pkt. proc. od spadku z roku 2015, kiedy program nie działał. Jeszcze niższe spadki poziomu ubóstwa skrajnego rok do roku zanotowano w gospodarstwach z 2 dziećmi i z 1 dzieckiem, odpowiednio: 1,3 pkt. proc. i 0,1 pkt. proc.

Tab. 3. Wskaźnik ubóstwa skrajnego wg liczby dzieci w gospodarstwie domowym (wyrażone w procentach)

Typ gospodarstwa	2012	2013	2014	2015	2016
osoba samotna z dzieckiem	8,1	7,9	5,6	6,5	5,6
rodzina:					
z 1 dzieckiem	2,5	2,4	2,7	1,8	1,7
z 2 dziećmi	4,2	4,7	4,5	4,0	2,7
z 3 dziećmi	9,8	10,2	11,2	9,0	4,7
z 4 dziećmi i więcej	26,6	22,8	26,9	18,1	14

Źródło: GUS, *Ubóstwo w Polsce w latach 2015 i 2016*, Warszawa 2017.

Analiza skutków oddziaływania programu dla wskaźnika ubóstwa relatywnego wykazuje wysoką skuteczność programu w gospodarstwach wielodzietnych, natomiast słabą w pozostałych typach gospodarstw (por. tab. 4). W przypadku rodzin z 4 lub większą liczbą dzieci wskaźnik zanotował spadek aż o 11,4 pkt. proc. rok do roku. Wśród rodzin z 3 dziećmi dynamika zmiany była już dużo niższa

i wyniosła 5,3 pkt. proc. Rodziny z 2 dzieci odnotowały spadek ubóstwa relatywnego o 1,8 pkt. proc., a z 1 dzieckiem jedynie o 0,1 pkt. proc. Program niezbyt dobrze radzi sobie z ubóstwem wśród osób samotnie wychowujących dzieci, co jest zapewne efektem wprowadzenia kryterium dochodowego w przyznawaniu świadczenia na pierwsze dziecko.

Tab. 4. Wskaźnik ubóstwa relatywnego wg liczby dzieci w gospodarstwie domowym (wyrażone w procentach)

Typ gospodarstwa	2012	2013	2014	2015	2016
osoba samotna z dzieckiem	19,5	20,4	14,5	13,5	12,0
rodzina:					
z 1 dzieckiem	7,7	6,9	6,4	6,6	6,5
z 2 dzieci	12,3	12,1	11,2	11,8	10,0
z 3 dzieci	24,9	23,1	24,1	21,8	16,5
z 4 dzieci i więcej	47,7	46,7	48,3	45,0	33,6

Źródło: GUS, *Ubóstwo w Polsce w latach 2015 i 2016*, Warszawa 2017.

Niedostosowanie programu do dochodu rodzin sprawia, że nie jest on wystarczająco skuteczny w walce z ubóstwem skrajnym, a w przypadku ubóstwa relatywnego zadowalające efekty widoczne są jedynie w przypadku rodzin z 4 lub większą liczbą dzieci. Program, dysponując ogromnymi środkami budżetowymi (ok. 23 mld zł rocznie), oddziałuje zbyt szeroko (trafiając również do rodzin zamężnych) i równomiernie (każda rodzina otrzymuje tę samą kwotę, bez względu na jej sytuację materialną), by mógł skuteczniej niwelować ubóstwo. Pod koniec 2016 roku, mimo działania programu, w skrajnie ubogich rodzinach nadal żyło ok. 400 tys. dzieci (EAPN Polska 2017: 2). Z prowadzonych symulacji wynika, że przy zaangażowaniu takich środków budżetowych istnieje możliwość redukcji skrajnego ubóstwa dzieci do 0,7 pkt. proc. (EAPN Polska 2017: 6). Rekalibracja programu pod względem redystrybucji dochodu mogłaby spowodować korzystniejszy rozkład środków i zlikwidowanie zjawiska ubóstwa skrajnego (Brzeziński, Najsztub 2017: 20).

ZAKOŃCZENIE

Twórcy programu „Rodzina 500+” postawili przed nim ambitne cele: zwiększenie dzietności, w obliczu katastrofy demograficznej oraz zmniejszenie poziomu ubóstwa wśród rodzin z dziećmi. Program sprawdził się do tej pory najlepiej jako impuls prorodzinny dla gospodarki. To ważny skutek pośredni działania programu, jako że wzrost dzietności i zmniejszenie ubóstwa odbywa się przede wszystkim z pomocą wzrostu gospodarczego, który podnosi standard życia w społeczeństwie, czym przyczynia się do likwidacji barier prokreacyjnych. Bezpośrednie oddziaływanie programu na demografię i ograniczenie ubóstwa nie jest, jak do tej pory, zadowalające. Wynika to po pierwsze, ze skali obu zjawisk, a po drugie, z samej konstrukcji programu. Głębokiej zapaści demograficznej nie ożywi usunięcie tylko jednej bariery prokreacyjnej, polityka prorodzinna po-

winna oddziaływać kompleksowo, aby była skuteczna. Natomiast ubóstwa nie zlikwiduje się pseudoredystrybucją, która w równym stopniu hojnie obdarowuje zamożnych i skrajnie ubogie rodziny wielodzietne.

Obecna sytuacja demograficzna Polski jest nadzwyczajną okolicznością, która wymaga zastosowania nadzwyczajnych środków. Program jest właśnie tego typu środkiem i choć wpisuje się w europejskie rozwiązania dotyczące dzietności, to na polskim gruncie jest rewolucyjny pod każdym względem: zasięgu, budżetu, czy bezpośredniości. Monitorowanie dalszych skutków jego oddziaływania może być niezwykle interesujące pod względem badawczym.

LITERATURA

1. Badanie postaw i przekonań Polaków dotyczących posiadania dzieci i polityki pro-drodzinnej, Warsaw Enterprise Institute, Warszawa 2015 [online] <http://wei.org.pl/files/manager/fileda993e2b58fe1ecd04481f4ef7552545.pdf> [dostęp: 26.03.2018].
2. Berbeka J., Wpływ konsumpcji na rozwój gospodarczy, [w:] Konsumpcja a rozwój gospodarczy, Instytut Badań Rynku, Konsumpcji i Koniunktur, Ministerstwo Gospodarki, Warszawa 2007.
3. Białowolski P., Dudek S., Sytuacja na rynku Consumer Finance, Warszawa 2017 [online] https://kpf.pl/pliki/informacjasygnalna/sytuacja_na_ryнку_cf_iii_kw_2017.pdf [dostęp: 23.03.2018].
4. Billari F., Galasso V., What Explains Fertility? Evidence from Italian Pension Reforms, CESifo Working Paper Series No. 2646, Munich 2009.
5. Brzeziński M., Najsztub M., Wpływ programu „Rodzina 500+” na dochody gospodarstw domowych, ubóstwo i nierówność, Uniwersytet Warszawski 2017 [online] http://coin.wne.uw.edu.pl/mbrzezinski/research/rodzina500plusPolitykaSpoleczna_nowa_wersja.pdf [dostęp: 24.03.2018].
6. Business Insider Polska, *Rośnie optymizm. Polacy bardzo dobrze oceniają stan gospodarki i swoich portfeli* [online] <https://businessinsider.com.pl/finanse/makroekonomia/wskaznik-optimizmu-konsumentow-wok-luty-2018/7v6q81g> [dostęp: 27.03.2018].
7. Eurostat, Compensation of employees per hour worked, [online] http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&plugin=1&pcode=tepsr_wc320&language=en [dostęp: 23.03.2018].
8. GUS, Biuletyn statystyczny 03/2018, Warszawa 2018a.
9. GUS, Informacja o sytuacji społeczno-gospodarczej kraju w pierwszym kwartale 2018 r., Warszawa 2018b.
10. GUS, Małżeństwa oraz dzietność w Polsce, Warszawa 2016.
11. GUS, Produkt krajowy brutto w 2017 r. – szacunek wstępny, Warszawa 2018c.
12. GUS, Rocznik Demograficzny 2017, Warszawa 2017a.
13. GUS, Struktura wynagrodzeń według zawodów w październiku 2016 r., Warszawa 2018d.
14. GUS, Struktura ludności, Dzietność kobiet w latach 1960-2016, Warszawa 2018e.
15. GUS, Ubóstwo ekonomiczne w Polsce w 2014 r., Warszawa 2015.
16. GUS, Ubóstwo w Polsce w latach 2015 i 2016, Warszawa 2017b.
17. GUS, Wskaźniki cen towarów i usług konsumpcyjnych według województw czwartym kwartał 2017 roku, Warszawa 2018f.
18. Iglicka K., Państwo polskie wobec wyzwań demograficznych: strategia i instrumenty polityki społecznej oraz gospodarczej, „Polityka Społeczna” nr 3, Warszawa 2017.
19. Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Informacja o wysokości minimum socjalnego w marcu 2016 r., Warszawa 2016.

20. Koszty wychowania dzieci w Polsce 2015, Raport Centrum im. Adama Smitha, red. A. Surdej, Warszawa 2015 [online] http://smith.pl/sites/default/files/zalaczniki_201508/dzieci_2015_raport.pdf [dostęp: 27.03.2018].
21. Magda I., Kielczewska A., Brandt N., The „Family 500+” child allowance and female labour supply in Poland, IBS Working Paper 01/2018.
22. Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, *Już dwa lata z Rodzina 500+*, Warszawa 2018.
23. NBP, Projekcja inflacji i wzrostu gospodarczego Narodowego Banku Polskiego na podstawie modelu NECMOD, Warszawa 2018.
24. Nielsen, Najwyższy poziom zadowolenia polskich konsumentów od czasu kryzysu finansowego [online] <http://www.nielsen.com/pl/pl/insights/news/2018/the-highest-level-of-satisfaction-of-polish-consumers.html> [dostęp: 27.03.2018].
25. Niska dzietność w Polsce w kontekście percepcji Polaków, Diagnoza społeczna 2013, Raport tematyczny, red. I. Kotowska, Warszawa 2014.
26. OECD, Consumer Confidence Index (CCI) [online] <https://data.oecd.org/leadind/consumer-confidence-index-cci.htm> [dostęp: 27.03.2018].
27. Office for National Statistics, Population of the UK by country of birth and nationality, 2017 [online] <https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/populationandmigration/internationalmigration/datasets/populationoftheunitedkingdombycountryofbirthandnationality> [dostęp: 24.12.2017].
28. Program Prawa i Sprawiedliwości 2014, Warszawa 2014.
29. Skrajne ubóstwo i pogłębiona deprivacja materialna w Polsce w latach 2014-2016, Raport EAPN Polska, Warszawa 2017 [online] <http://www.eapn.org.pl/wp-content/uploads/2017/10/Povertywatch2017ost1.pdf> [dostęp: 27.03.2018].
30. Szukalski P., Czy w Polsce nastąpi powrót do prostej zastępowalności pokoleń?, *Acta Universitatis Lodziensis, Folia Oeconomica* nr 231/2009.
31. The Federal Statistical Office, Birth statistics Germany [online] <https://www-genesis.destatis.de/genesis/online/data> [dostęp: 27.03.2018].
32. Ustawa z dnia 11 lutego 2016 r. o pomocy państwa w wychowywaniu dzieci, Dz.U. z 2016 r. poz. 195.
33. Uzasadnienie do Ustawy z dnia 11 lutego 2016 r. o pomocy państwa w wychowywaniu dzieci, Dz.U. z 2016 r. poz. 195, [online] <https://legislacja.rcl.gov.pl/docs/2/12279566/12326797/12326798/dokument202543.pdf> [dostęp: 23.03.2018].
34. Woźniak M. G., *Wzrost gospodarczy. Podstawy teoretyczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie, Kraków 2008.
35. Zestawienie świadczeń na dzieci w UE/EOG, [online] https://www.mpips.gov.pl/download/gfx/mpips/pl/defaultopisy/9547/1/1/zestawienie%20child%20benefit_02.xlsx [dostęp: 27.03.2018].

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 uwypukleń, 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 współnicy, „Lżyła autorów druków bezdebtowych” (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 przysyłać 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.

