

**Wyższa Szkoła Menedżerska w Legnicy**  
**Vysoká škola medzinárodného podnikania ISM Slovakia v Prešove**  
**Київський національний університет культури і мистецтв**

**Społeczeństwo i Edukacja**  
**Międzynarodowe Studia Humanistyczne**  
**Nr 2/2010**

ISSN 1898-0171

Legnica 2010

**Rada Naukowa:**

Henryk Bednarski – **przewodniczący**  
Wojciech Słomski – **wiceprzewodniczący**  
Bazyli Nazaruk – **sekretarz naukowy**

Jewgenij Babosov, Bronisław Burlikowski, Zbigniew Bereza, Józef Bryll, Pavol Dancak, Kazimierz Doktor, Anatolij Drabowski, Rudolf Dupkala, Sergiej Gawrow, Michał Gołoś, Ferdynand Iniewski, Tomas Jablonsky, Zygmunt Kazimierski, Jurij Kariagin, Natalia Kutuzowa, Mariola Lemounier, Ramiro Delio Borges de Meneses, Ireneusz Michałków, František Mihina, Andrzej Misiołek, Zdzisław Nowakowski, Walery Nowikow, Henryk Piliś, Michał Popławski, Olena Pierełomova, Jan Puchalski, Jurij Reznik, Kirił Rozogow, Wanda Rusiecka, Janusz Soboń, Aleksandr Stiepanow, Stanislav Stolarik, Marek Storoška, Ireneusz Światała, Walentyn Wandyszew, Anna Wawrzonkiewicz-Słomska, Nona Zinowiewa

**Kolegium Redakcyjne:**

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

Wyższa Szkoła Menedżerska w Legnicy  
59 220 Legnica, ul. Korfantego 4

tel. / 076 / 8551600; e- mail: sekretariat@wsm.edu.pl; siro19@wp.pl; www.wsm.edu.pl

**Skład i łamanie:**

Adam Polkowski  
apolkowski@vp.pl

**Druk:**

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

**Wydawca:**

Wyższa Szkoła Menedżerska w Legnicy

Printed in Poland © Copyright by  
Wyższa Szkoła Menedżerska Legnica 2010

Wszystkie nadsyłane artykuły naukowe są recenzowane (przechodzą recenzje wewnętrzną i zewnętrzną) przez powoływanych specjalistów z grona Rady naukowej czasopisma oraz przez recenzentów zewnętrznych (spoza Kolegium redakcyjnego i Rady naukowej). Redakcja zachowuje prawo do zmiany tytułu i skrótów. Tekstów niezamówionych oraz tekstów, które nie przeszły pozytywnie procesu recenzyjnego nie odsyłamy.

## SPIS TREŚCI

<b>Spis treści .....</b>	<b>3</b>
František Mihina	
<b><i>Uwagi wokół racjonalistycznej filozofii K.R.Poppera .....</i></b>	<b>5</b>
Wojciech Słomski	
<b><i>Godność osoby ludzkiej .....</i></b>	<b>27</b>
Rudolf Dupkala	
<b><i>Feješ przeciw Rousseau .....</i></b>	<b>37</b>
Remigiusz Rzyziński	
<b><i>Barthes. Fragment 2. Nieobecny .....</i></b>	<b>43</b>
Anna Wawrzonkiewicz-Słomska	
<b><i>Filozofia wychowania w ujęciu profesora Jana Legowicza .....</i></b>	<b>55</b>
Andrzej Wiesław Nowak	
<b><i>Człowiek polityczny w filozofii Arystotelesa .....</i></b>	<b>65</b>
Сергеи Назипович Гавров	
<b><i>Политическая культура: от традиционного общества к обществу модерна.....</i></b>	<b>77</b>
Борис Михайлович Бим-Бад, Сергеи Назипович Гавров	
<b><i>Семья в эпоху премодерна.....</i></b>	<b>93</b>
Marcin Łączek	
<b><i>Znaczenie wychowania w rodzinie .....</i></b>	<b>115</b>
Grażyna Maciak	
<b><i>Warunki pracy współczesnego pedagoga szkolnego – propozycje usprawnień – refleksje z prowadzonych badań .....</i></b>	<b>129</b>
Filip Łaskarzewski	
<b><i>Geneza baśni oraz jej wpływ na rozwój osobowości dziecka .....</i></b>	<b>159</b>
Krystyna Rybińska	
<b><i>Kobiety w nauce polskiej w świetle wybranych wskaźników statystycznych.....</i></b>	<b>175</b>

Elżbieta Sawa-Czajka	
<b>„Co będziesz robić na emeryturze ?”</b>	
<b>- znaczenie pracy socjalnej wśród osób starszych.....</b>	<b>189</b>
Karina Żukowska - Nawrot	
<b>Profilaktyka szkolna jako jedna z metod</b>	
<b>przeciwdziałania niedostosowaniu społecznemu.....</b>	<b>199</b>
Martin Jurašek	
<b>Spúšťáče domáceho násilia a legislatívne</b>	
<b>ošetrenie pomoci obetiam .....</b>	<b>203</b>
Eva Halušková	
<b>Závislosť na virtuálnych priateľstvách a vzťahoch.....</b>	<b>217</b>
Zdzisław Sirojć	
<b>Proces metropolizacji i istota rozwoju współczesnych metropolii.....</b>	<b>225</b>
Andrzej Jasiński	
<b>Moralno – etyczne oblicze wolontariatu.</b>	
<b>Uwagi na margines pracy socjalnej.....</b>	<b>235</b>
Stefan Konstańczak	
<b>Stefan Florek, Wartościujący umysł,</b>	
<b>Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej</b>	
<b>w Nowym Sączu, Nowy Sącz 2008, 240 s.....</b>	<b>241</b>

František Mihina

### ***Uwagi wokół racjonalistycznej filozofii K.R.Poppera***

*Humanum est rationale* – człowiek jest istotą rozumną. Tak mogłaby brzmieć pierwsza przesłanka epistemologii Poppera. Nie potrafię stwierdzić, dlaczego tak jest. Mam wszakże wrażenie, że meandry naszych losów często łączą się właśnie z tym atrybutywnym wymiarem bytu ludzkiego. „W większości sytuacji społecznych, jeśli nie we wszystkich, obecny jest element racjonalności. Przyznajmy, że ludzie rzadko kiedy zachowują się całkowicie racjonalnie... działają jednak mniej więcej racjonalnie” [Popper, 1986: 140].

Rzecz w tym, że z ideą rozumności człowieka Popper łączył nie tylko pozytywne konotacje. Przeciwnie, podkreślał jednocześnie, podobnie jak Ch. S. Peirce, że *errare humanum est*, że człowiek się myli, że „nie istnieje żaden lepszy synonim dla *racjonalne* niż *krytyczne*” [Popper, 1983: 87]. Racjonalność niekrytyczna nie należy do form działalności myśli zalecanych przez Poppera. W związku z tym w przedmowie do angielskiego wydania „Logiki odkrycia naukowego” (datowanej na wiosnę 1958) powiada o „metodzie, która może być uznana za jedyną metodę filozofii, lecz nie jest ona charakterystyczna tylko dla filozofii; jest to raczej jedyna metoda jakiegokolwiek racjonalnej dyskusji. Metoda, którą mam na myśli to metoda jasnego definiowania każdego problemu i krytyczne przebadanie jego różnych proponowanych rozwiązań” [Popper, 1995a: 16].

\* \* \*

Skoro tylko zaczęliśmy się odwoływać do rozumu i nauczyliśmy się to robić, nie zdołamy i nie będziemy mogli już nigdy powrócić do stanu pierwotnej niewinności. Staliśmy się istotami, które mogą być raczej wolne, jednak ze świadomością, że wolność jest nie tylko celem człowieka, który wie, lecz także ciężkim brzemieniem odpowiedzialności, która zmusza nas do rozważania, wyciągania wniosków i oceniania naszych własnych uczynków. Skoro tylko raz nauczyliśmy się odwoływać się do rozumu, droga do świata nierozumnego, do świata, z którym komunikujemy się sposobami pozarozumowymi, została już na zawsze zagrodzona. Dla tego, kto raz spożył owoc z drzewa poznania, raj został utracony – powiada Popper. Nie ma powrotu do harmonijnego stanu przyrody; jeśli byśmy chcieli tam powrócić, musielibyśmy przestać być sobą.

Powstanie filozofii można interpretować jako reakcję na utratę pierwotnej pewności, przede wszystkim na stopniową erozję wiary w magię. „Jest to próba zastąpienia utraconej wiary magicznej wiarą racjonalną; chodzi o modyfikację tradycji uzasadniania teorii lub mitu poprzez danie początku nowej tradycji, która zaatakuje dawną tradycję oraz mity i zacznie się o nich wypowiadać krytycznie” [Popper, 1995: 188].

Popper jest zwolennikiem instrumentalistycznego pojmowania rozumu i racjonalności – stanowią one narzędzie, przy pomocy których jesteśmy zdolni pokonywać wszelkie przeszkody życiowe, które w większości przypadków pojawiają się z naszej winy lub w wyniku nierozumności. Nadmierny szacunek dla przeszłości, autorytetów, sztywnych zasad itd. jest częścią naszej nierozumności – oznacza rezygnację z krytycznego używania własnego rozumu. „Jeśli nasza cywilizacja ma przetrwać, musimy się pozbyć zwyczaju czczenia wielkich postaci. Wielkie postacie mogą się dopuszczać wielkich błędów. Niektórzy z największych wodzów przeszłości popierali odwieczne ataki na wolność i rozum. Ich wpływ, któremu tylko z rzadka stawia się opór, nie przestaje okłamywać i dzielić tych, od obrony których zależy los cywilizacji. Odpowiedzialność za ten tragiczny i naprawdę przesądający podział spada na nas, jednak powstrzymujemy

się z bezpośrednią krytyką tego, co niewątpliwie jest częścią naszego intelektualnego dziedzictwa” [Popper, 1995: X] – napisał Popper w roku 1943. Kilka lat później, w roku 1950, rozwinął tę myśl dalej: „Masze największe trudności biorą się z czegoś, co jest tak samo godne podziwu i zdrowe, jak i niebezpieczne – z naszego spełnionego pragnienia, by polepszyć los naszych bliźnich. Trudności te są produktem ubocznym tego, co jest chyba tą największą ze wszystkich duchowych i moralnych rewolucji w dziejach, produktem ruchu, który powstał przed trzema wiekami. Jest to próba podjęta przez niezliczonych ludzi nauki, by wyzwolić samych siebie i swą myśl spod nadzoru autorytetów i przesądów. Jest to ich próba zbudowania społeczeństwa otwartego, które odrzuca absolutny autorytet tego, co wyłącznie ustalone i wyłącznie tradycyjne, a równocześnie próbuje zachować, rozwijać i wdrażać stare i nowe tradycje, które odpowiadałyby zakresowi jego wolności, człowieczeństwa i rozumnej krytyki” [Popper, 1995: XII].

Imperatyw czy też aforyzm Poppera, który on sam poleca nam przyjąć, brzmi: Naucz się używać swego własnego rozumu; jeśli się zdecydujesz, aby to czynić, wiedz, że najlepszą formą rozumności jest rozumność krytyczna. „Racjonalności nie można pojmować lepiej niż jako wolę przyjmowania krytyki” [Popper, 1993: 104] – krytyczność staje się stanem myśli, wynika z pewności naszego poznania. „Świadome przyjęcie metody krytycznej jest głównym narzędziem wzrostu... dobrze sobie uświadamiałem, że metoda krytyczna albo podejście krytyczne polega na powszechności poszukiwania przeszkód lub sprzeczności oraz na próbie nowego ich rozwiązania; byłem też przeświadczony, że podejście to można szeroko stosować również poza nauką, gdzie testy krytyczne są zjawiskiem typowym” [Popper, 1993: 115].

Duchowe dzieje ludzkości są również historią sporu między racjonalizmem i irracjonalizmem, który to spór trwa już długo. Już filozofia grecka zaczęła się przede wszystkim jako próba racjonalizmu; od samego początku zawierała jednak i pierwiastki mistyczne. Do bardziej otwartego konfliktu między racjonalizmem i irracjonalizmem po raz pierwszy doszło w opinii Poppera w średniowieczu, a mianowicie w postaci sporu „między

scholastyką i mistycyzmem [Popper, 1995: 459]. Rzymianie byli raczej racjonalistami, barbarzyńcy ciężyli ku mistycyzmowi. W wiekach XVII-XIX przetoczyła się „fala racjonalizmu, intelektualizmu i materializmu” [Popper, 1995: 459]. Irracjonalizm prorocki (Bergson oraz większość filozofów i intelektualistów niemieckich) miał w zwyczaju „ignorowanie lub co najmniej lekceważenie tego mniej wartościowego bytu, jakim jest racjonalista; racjonałiści, a zwłaszcza uczeni racjonalistyczni są dla nich ubodzy duchem, wykonują bezduszne i w większości mechaniczne czynności i w ogóle nie uświadamiają sobie głębszych problemów ludzkiego przeznaczenia i jego filozofii. A racjonałiści odrzucają irracjonalizm jako czysty nonsens. Jeszcze nigdy rozłam nie był tak całkowity” [Popper, 1995: 459].

Rozum, podobnie jak język, jest dla Poppera „produktem życia społecznego” [Popper, 1995: 454], nie jest jednak produktem społecznym w rozumieniu Hegla. Popper powiada: „Jeśli powiem, że swój rozum zawdzięczamy społeczeństwu, zawsze będę miał na myśli, że zawdzięczamy go pewnym konkretnym jednostkom... i naszym intelektualnym kontaktom z nimi” [Popper, 1995: 456]. Rozum i rozumność nie pochodzą nawet od Platona; w analizie rozumu i rozumności należy pozbyć się podejścia substancjalistycznego. „Rozum, tak samo jak nauka, rozwija się w drodze wzajemnej krytyki; jedyną drogą planowania ich rozwoju jest powołanie do życia instytucji, które zapewnią wolność tej krytyki, czyli wolność myślenia” [Popper, 1995: 457]. Rozum nie został nam dany, to, co posiadamy jest dyspozycją, która może się rozwinąć jedynie w komunikacji z innymi. „Za swój rozum nie tylko jesteśmy wdzięczni innym, lecz także pod względem swej rozumności nie możemy innych nigdy przewyższyć w taki sposób, który mógłby doprowadzić nas do prawa bycia autorytetem. Autorytaryzm i rozumność to w naszym sensie pojęcia niemożliwe do pogodzenia, ponieważ podstawą rozumności jest argumentacja zawierająca krytykę oraz umiejętność słuchania krytyki. Racjonalizm w naszym rozumieniu odróżnia się zatem całkowicie od wszystkich nowoczesnych snów Platona o nowym wspianiałym świecie, gdzie rozwój rozumu będzie kontrolowany lub planowany przez jakiś wyższy rozum” [Popper, 1995: 456-457].

Krytyka i krytycyzm jako część rozumności zawiera ograniczenia etyczne. Celem krytyki nie są przede wszystkim ludzie, lecz idee, które prezentują. Jest o wiele lepiej, kiedy giną idee, poglądy, teorie, a nie ich zwolennicy. „Postawa racjonalistyczna bierze pod uwagę raczej argument niż osobę argumentującą” [Popper, 1995: 455], co w opinii Poppera jest szczególnie ważne. „Prowadzi to do poglądu, że każdego człowieka, z którym się komunikujemy, musimy uważać za możliwe źródło argumentów i rozumnej informacji – tak powstaje coś w rodzaju racjonalnej jedności ludzkości” [Popper, 1995: 455] Bierze ona również pod uwagę obecny stan rozwoju rozumności człowieka, stanowi ideał regulujący, do którego się w przekonaniu Poppera zbliżamy, chociaż nigdy nie będziemy go mogli osiągnąć. Gdybyśmy jednak zrezygnowali z wdrażania zasad racjonalizmu krytycznego, całkowicie zrezygnowalibyśmy z możliwości zbliżenia się choć o trochę do racjonalnego zjednoczenia ludzkości.

Określenie przez Poppera racjonalizmu krytycznego ma szersze tło. „Stanowisko to z definicji zawiera w sobie świadomość, że zawsze będziemy żyć w niedoskonałym społeczeństwie. Nie tylko dlatego, że nawet bardzo dobrzy ludzie są bardzo niedoskonali, lecz także dlatego że, co zrozumiałe, dopuszczają się wielu pomyłek, ponieważ jeszcze wielu rzeczy nie wiemy. Jednak o wiele od obu tych przyczyn ważniejsze jest to, że zawsze będzie dochodzić do nierozwiązywalnych konfliktów wartości... Bezkonfliktowe społeczeństwo nie może istnieć; takie społeczeństwo nie byłoby społeczeństwem przyjaciół, lecz mrówek” [Popper, 1993: 116]. Problemy i zasady racjonalności, jak Popper sam przyznaje [Popper, 1993: 117] dojrzewały w jego umyśle przez kilka lat.

Duchowy ruch naszej cywilizacji, która wciąż jeszcze znajduje się w stadium swego dzieciństwa może w opinii Poppera być pojmowany jako „dążenie do człowieczeństwa i rozumności, równości i wolności” [Popper, 1995: XIII]. Nadzieja na sukces, że właśnie ten kierunek rozwoju cywilizacyjnego przeważy, wzrośnie, jeśli model racjonalizmu krytycznego zostanie wdrożony jako uniwersalna zasada nie tylko w nauce, lecz także w innych, nie mniej ważnych dziedzinach działalności ludzkiej. W związku z

tym podstawową cechą modelu racjonalności czy też racjonalizmu krytycznego Poppera jest to, że podnosi on go do rangi narzędzia społecznego, duchowego i intelektualnego rozwoju ludzkości.

Popperowska koncepcja racjonalizmu krytycznego w szerszym znaczeniu jest projektem epistemicznym. Czy rozum jest zdolny zaprzeczyć samemu sobie, jak przypuszczał Kant, gdy mówił o jego antynomiach? Jeśli tak, to kiedy i dlaczego? I czy to zaprzeczenie jest aktem rozumu? Dlaczego w niektórych sytuacjach jesteśmy skłonni odrzucać racjonalizm? Czy jednak jesteśmy skłonni to odrzucenie aktualizować? Czy próba odrzucenia racjonalizmu sama jest aktem racjonalnym?

Popper miał w sobie ducha sokratejskiego – twierdził, że jakakolwiek mądrość, do której mógłby kiedyś dojść, będzie polegała na tym, że sobie uświadomi „nieskończoność swojej niewiedzy” [Popper, 1993: 7]. Przeczuwał, że pomimo rozumności człowieka (a może właśnie akurat dzięki niej) jest prawdą, że *errare humanum est* – człowiek się myli, że właśnie pewność jest cechą towarzyszącą ludzkiemu poznaniu. Inspirował go Kant, którego zdaniem teorie naukowe są dziełem człowieka, my zaś próbujemy działać zgodnie z nimi. Kant przeczuł również to, że nasz intelekt nie wyprowadza swych praw z przyrody, lecz przeciwnie – raczej je jej narzuca.

Racjonalistyczna wiara w rozum była cechą charakterystyczną wielu filozofów – Heraklit, Sokrates, Platon, Arystoteles, Kartezjusz, Leibniz, Kant i Marks – wszyscy się jednoznacznie odwoływali do rozumu. Wierzyli, chociaż każdy inaczej i z innych powodów, że rozum, ten uniwersalny i ten nasz, jednostkowy mógłby stanowić podstawę nie tylko jednolitego obrazu rzeczywistości, lecz także jedności ludzkości. Jeśli przyjmujemy rozum, jeśli podejmujemy decyzję o stanięciu na stanowisku racjonalizmu, to oznacza to, że podjęliśmy decyzję moralną o poparciu tego wszystkiego, co się z wiarą w wyższość racjonalizmu wiąże. Powinien to jednak być rozum sokratejski, który jest świadomy swych ograniczeń, który szanuje innego i w którego duchu nie jest możliwe ani dopuszczalne zmuszanie innego nawet do szczęścia podług naszych wyobrażeń. Jest to postanowienie, „że będziemy traktować argumentację poważnie” [Popper, 1995: 470], że bę-

dziemy, również za pośrednictwem racjonalnej dyskusji, obchodzić się z innymi jak sami ze sobą, czyli jak z istotami rozumnymi.

Problemem, który ma swe tło historyczne, jest problem wdrażania rozumu – w dziejach ludzkich uczynków i w dziejach ludzkiego poznania. Między innymi oznacza to także, że konsekwentnie i nonsensowną pewnością siebie powtarzamy liczne błędy swych poprzedników. Najczęściej dlatego, że za mało lub niedostatecznie ufamy własnej postawie krytycznej, że nasza własna rozumność jest nie dość krytyczna, że nie dość dobrze znamy antropologiczny wymiar rozumności i nierozumności i ich proporcje w danym ludzkim uczynku.

Konsekwencje nie są bez znaczenia – konflikt między racjonalizmem i irracjonalizmem stał się najważniejszym intelektualnym, a chyba i moralnym tematem współczesności” [Popper, 1995: 454] – powiada Popper. Przede wszystkim dlatego, że rozum jest narzędziem, którego użycie ani nie jest bezproblemowe, ani nie jest jedynym środkiem do osiągnięcia celów życia ludzkiego, jaki należy do misterium tego świata. I również mimo wielowiekowych usiłowań dzisiaj tak samo, jak w odległej przeszłości „jednym z wielu wielkich źródeł szczęścia jest co i raz zmieniający się pogląd na niektóre nowe cechy tego niezrozumiałego świata, w którym żyjemy i naszej roli w nim” [Popper, 1993: 126].

Co oznacza, gdy o kimś mówimy, że jest racjonalny, że jego zachowanie jest racjonalne? Popper w związku z tym analizuje stanowisko Gilberta Ryle'a z jego recenzji „Społeczeństwa otwartego” w czasopiśmie *Mind* 56/1947, gdzie powiada: „Rozumność człowieka nie polega na tym, że nie pyta o problemy zasadniczej natury, ale na tym, że nigdy nie przestaje pytać; nie polega na trzymaniu się uznanych pewników, ale na tym, że niczego nie uznaje za prawdziwe” [Popper, 1993: 125]. Atoli w świecie, który pod względem prawdziwościowym byłby dla nas całkowicie obcy i niedostępny, nie moglibyśmy żyć. Skoro jednak całkiem efektywnie w nim żyjemy, musi on nam być w jakiś sposób dostępny – nie w jakimś jednorazowym akcie, lecz raczej w ciągłym procesie zbliżania się do prawdy. Prawda rzeczy i prawda myśli to dwie różne sprawy do ich całkowitego

połączenia, zjednoczenia pewnie nigdy nie dojdzie. W tym względzie wszakże aktualny jest pogląd J. St. Milla, że jeśli nawet nie istnieje nic takiego jak absolutna pewność, to przecież istnieje stopień pewności, który jest dla potrzeb życia ludzkiego wystarczający.

Na tej płaszczyźnie Popper odróżnia prawdziwy racjonalizm od nieprawdziwego. „Moje znaczenie terminu *racjonalizm* będzie jaśniejsze, jeśli wprowadzimy rozróżnienie między racjonalizmem prawdziwym i fałszywym czyli pseudoracjonalizmem. Racjonalizm, który będę nazywać *prawdziwym*, jest racjonalizmem Sokratesa. Jest to świadomość własnych ograniczeń, intelektualna skromność tych, którzy wiedzą, jak często błędzą i jak nawet w tej swojej wiedzy są zależni od innych. Jest to przekonanie, że nie możemy oczekiwać od rozumu zbyt dużo, że argument rzadko rozwiązuje problem. Choć jest jedyna droga, po której możemy się posuwać, żeby się nauczyć widzieć jaśniej niż przedtem, skoro nie możemy widzieć jasno. To, co nazywam pseudoracjonalizmem... to pyszałkowata wiara w wyższość własnych walorów intelektualnych, dążenie do wtajemniczenia w wiedzę pewną i autorytarną... Ten autorytarny intelektualizm, pewność, że się posiadało nieomyślne narzędzie poznania czy niezawodną metodę, tę nieumiejętność dostrzegania odrębności dwóch spraw – walorów intelektualnych jednostki i tego, że wszystko, co mogła poznać i zrozumieć, zawdzięcza innym – cały ten pseudoracjonalizm nazywa się często racjonalizmem, ale jest on w istocie skrajnym przeciwieństwem tego, co się tym terminem tu określa” [Popper, 1995: 457].

Popper stoi „całkowicie po stronie racjonalizmu” [Popper, 1995: 459], jeśli nawet racjonalizm niekiedy „idzie za daleko” [Popper, 1995: 459], jak na przykład w przypadku przesadnego racjonalizmu Platona lub Kartezjusza. Broni skromnego i samokrytycznego racjonalizmu, „który uznaje pewne granice” [Popper, 1995: 459]. Rozróżniał – tylko częściowo zgodnie z intencjami odróżniania racjonalizmu prawdziwego od fałszywego – między racjonalizmem krytycznym, prawdziwym z jednej strony i niekrytycznym, „konsekwentnym” racjonalizmem z drugiej.

„Niekrytyczny czy ‘konsekwentny’ racjonalizm można scharakteryzować jako postawę człowieka, który mówi: ‘nie przyjmuję niczego, co by się nie dało obronić za pomocą rozumowania lub doświadczenia’. Możemy wyrazić tę samą myśl w formie reguły, że każde twierdzenie, którego nie można wesprzeć rozumowaniem albo doświadczeniem, powinno być odrzucone. Nietrudno zauważyć, że ta forma niekrytycznego realizmu jest wewnętrznie sprzeczna, bo skoro jej z kolei nie da się obronić ani na drodze rozumowania, ani doświadczenia, więc to zakłada *eo ipso*, że trzeba ją odrzucić. ...Racjonalizm niekrytyczny jest więc logicznie nie do utrzymania...” [Popper, 1995: 460].

Cechą charakterystyczną postawy racjonalistycznej jest to, że wymaga ona argumentacji i doświadczenia jako formy uzasadnienia każdej wypowiedzi. Samej postawy racjonalistycznej nie da się ustanowić w taki sam sposób – jest ona postawą, której nie można uzasadnić w sposób, w jaki uzasadniamy jakąś wypowiedź, a więc za pomocą argumentu lub doświadczenia. „Żaden racjonalny argument nie może mieć racjonalnego wpływu na człowieka, który nie przejawia chęci przyjęcia postawy racjonalistycznej. Dlatego racjonalizm powszechny jest nie do utrzymania” [Popper, 1995: 461].

Paradoksalnie, w taki oto sposób postawa racjonalna łączy się z irracjonalną wiarą w rozum. Jeśli nawet „konsekwentny”, niekrytyczny racjonalizm jest logicznie nie do przyjęcia, sprzeczny i niszczący sam siebie, nie należy rezygnować ani dochodzić do rezygnacji, do irracjonalizmu (co się w opinii Poppera przytrafiło A.N. Whiteheadowi). Wydaje się, że jedyną alternatywą jest postawa racjonalizmu krytycznego, która „uznaje, że postawa racjonalistyczna przynajmniej na razie jest efektem aktu wiary – wiary w rozum. Nasz wybór jest otwarty. Możemy wybrać którąś z form irracjonalizmu... możemy też jednak swobodnie wybrać krytyczną formę racjonalizmu, która dopuszcza sytuację, że może mieć początek w irracjonalnej decyzji, a zatem która w tym aspekcie przyznaje swoisty priorytet irracjonalizmowi” [Popper, 1995: 461].

Wiara w rozum nie jest jedynie wiarą w nasz rozum, lecz także, a może nawet w większym stopniu w rozum innych. W tym sensie prawdziwy racjonalista „odrzuca każdy postulat autorytatywności” [Popper, 1995: 468], ponieważ uświadamia sobie, że „będąc intelektualnym przywódcą innych (co sam ledwie z wielkim trudem może ocenić), jest nim tylko o tyle, o ile potrafi uczyć się na krytyce, jak też na własnych i cudzych błędach... racjonalizm wiąże się więc z poglądem, że drugi człowiek ma prawo zostać wysłuchany i obronić swe argumenty. Wiąże się z tym uznanie nakazu tolerancji przynajmniej wobec tych, którzy sami tolerancyjni nie są. Żaden człowiek nie zabija drugiego człowieka, jeśli zgodzi się przedtem wysłuchać jego argumentów” [Popper, 1995: 203].

Racjonalizm krytyczny również możemy, lecz nie musimy wybrać – jest to decyzja moralna. Wybór ten – jeśli racjonalizm krytyczny przyjmiemy – „wywrze głęboki wpływ na naszą postawę wobec innych ludzi i wobec problemów życia w społeczeństwie... racjonalizm jest ściśle związany z wiarą w jedność ludzkości” [Popper, 1995: 462].

Wybór racjonalizmu krytycznego oznacza dokonanie wyboru moralnego, wybieramy bowiem wtedy „wolność krytyki, wolność myślenia, a tym samym wolność ludzi” [Popper, 1995: 468]. Równocześnie zobowiązujemy się do wspierania wszelkich instytucji, które poprzez swój charakter i działalność wyrażają atmosferę społeczeństwa krytycznego, czyli otwartego. Ponadto oznacza przyjęcie wspólnego środka komunikacji, „wspólnego języka rozumu” [Popper, 1995: 469]. Język taki ma ściśle kryteria jasności, jego używanie musi umożliwiać argumentację czy też pełnić funkcję środka argumentacji. Musi być używany „raczej jako narzędzie racjonalnej komunikacji i ważnej informacji, niż jako środek wyrażenia samego siebie przez użytkownika” [Popper, 1995: 469], który rozumie tylko ten, kto wyraża sam siebie. Buntem przeciw rozumowi jest używanie języka tak, aby przestał być narzędziem racjonalnej komunikacji, czyli dyskusji krytycznej. Tak więc racjonalizm zawiera także uznanie faktu, że ludzkość jest zjednoczona również dzięki temu, że „nasze różne języki ojczyste, o ile są racjo-

nalne, są również wzajemnie przekładalne” [Popper, 1995: 469]. Również i na tym polega jedność rozumu ludzkiego.

W związku z tym ciekawy jest pogląd Poppera na irracjonalizm. Irracjonalista jest przekonany, że natura ludzka nie jest przede wszystkim racjonalna. Twierdzi, że człowiek to więcej, ale równocześnie i mniej jak rozumne zwierzę. Że jest czymś mniej rozumnym, widzimy na podstawie tego, jak mało jest takich, którzy potrafią argumentować, toteż w opinii irracjonalisty z większością ludzi należy postępować tak, żeby apelować bardziej do ich emocji i popędów niż do ich rozumu. Równocześnie jednak człowiek jest także czymś więcej niż rozumnym zwierzęciem, chociaż wszystko, co w jego życiu jest rzeczywiście ważne, realizowane jest poza rozumem. Nawet ci nieliczni uczeni, którzy rozum i naukę traktują poważnie, są ze swym racjonalistycznym stanowiskiem związani tylko dlatego, że kochają naukę. Również i w tych przypadkach postawa człowieka jest zdeteminowana nie przez rozum, lecz przez jego strukturę emocjonalną. Ponadto wielkiego uczonego i jego mistycznego wglądu w charakter rzeczy nie stwarza jego wnioskowanie, lecz jego intuicja. Tak więc racjonalizm w ocenie jego krytyków nie jest w stanie dostarczyć nam adekwatnej interpretacji, a jedynie pozornie racjonalnego naukowca. Skoro jednak sfera nauki jest wyjątkowo przychylna racjonalnej interpretacji, należy oczekiwać, że kompromitacja racjonalizmu będzie tu jeszcze potężniejsza, gdy spróbuje on zająć się także innymi dziedzinami życia ludzkiego. Oczekiwanie takie, powiada racjonalista, jest całkiem prawidłowe. Gdy odejdziemy od tych najniższych sfer natury ludzkiej, możemy popatrzeć na jedną z tych najwyższych – na to, że człowiek potrafi tworzyć. W rzeczywistości odnosi się to do nielicznej twórczej mniejszości, do ludzi, którzy tworzą dzieła artystyczne i intelektualne, do twórców religii oraz do wielkich mężów stanu. Te nieliczne wyjątkowe jednostki pozwalają nam ujrzeć na chwilę prawdziwą wielkość człowieka. I chociaż ci wodzowie ludzkości wiedzą, jak używać rozumu dla swoich celów, nigdy nie są to mężowie rozumu. Ich korzenie tkwią głęboko w ich instynktach i impulsach, w instynktach i

impulsach społeczeństwa, do którego należą. Twórczość jest zdolnością irracjonalną i mistyczną [Popper, 1995: 458].

Racjonalizm krytyczny Poppa jest świadomym i konsekwentnym przeciwieństwem irracjonalizmu. Racjonalista krytyczny może odrzucić irracjonalistę w specyficzny sposób: „może twierdzić, że irracjonalista dumny ze swego poszanowania dla głębszych tajemnic świata (w odróżnieniu od uczonego, który dotyka jedynie ich powierzchni) w rzeczywistości ani nie szanuje, ani nie rozumie jego tajemnic, zadowala się jedynie łatwymi racjonalizacjami. Czymże bowiem jest mit, jeśli nie racjonalizacją tego, co irracjonalne? I kto okazuje większy szacunek tajemnicom: czy uczone, który poświęca się ich stopniowemu odkrywaniu i jest zawsze przygotowany na podporządkowanie się faktom, będąc świadom, że nawet największy jego sukces jest zaledwie kładką dla tych, którzy przyjdą po nim? Czy też czyni to mistyk, którzy może swobodnie tworzyć cokolwiek, ponieważ nie obawia się żadnego testu?” [Popper, 1995: 474-475]. Jeśli celem poznania jest to, co uniwersalne, to jest ono nie tylko domeną, ale w znacznym stopniu również produktem rozumu. „Świat jako całość i przyroda – wszystko to są abstrakty i produkty naszego rozumu” [Popper, 1995: 476].

Popper, gdy o niego samego chodzi, zdecydował się dać pierwszeństwo racjonalizmowi krytycznemu w stosunku do irracjonalizmu mistycznego. W tym drugim widzi „łagodną chorobę naszych czasów; nie jest to choroba, którą należy brać zbyt serio, jest to tylko powierzchowne zranienie. Uczeń, poza nielicznymi wyjątkami na tę chorobę specjalnie nie cierpią. Jest to wszakże choroba, która mimo swej powierzchowności jest niebezpieczna ze względu na swój wpływ na myśl społeczną i polityczną” [Popper, 1995: 476-477].

\* \* \*

Dominującą formą życia jest wciąż rozwiązywanie sytuacji, problemów, zadań. Bez żadnych przerw podejmujemy decyzje, czy mamy robić to, czy coś innego, czy – przeciwnie – nie mamy tego robić w taki albo taki sposób. W odniesieniu do innych tak samo poszukujących jak ja, jak my „racjona-

lizm jest postawą, gdy jesteśmy przygotowani na słuchanie krytyki i argumentacji oraz na uczenie się z doświadczenia; jest to w zasadzie postawa, która dopuszcza, że ja się mogę mylić, a ty możesz mieć rację i wspólnym wysiłkiem możemy zbliżyć się do prawdy” [Popper, 1995: 455]. Wiąże się to z tym, że wprawdzie najlepiej jest trzymać się zdrowego rozsądku, ale równocześnie należy sobie uświadomić, że zdrowy rozsądek, chociaż ma często rację, nie musi mieć racji zawsze i w każdych okolicznościach.

Dlatego zasadniczo słuszną postawę *common sense* należy poszerzyć o aspekt krytyczny, który zdoła ją ochronić przed nadmierną ilością błędów, na które bez tego wsparcia nie byłaby odporna. Popper był świadom, podobnie jak H. D. Thoreau, że niekiedy możemy się zbliżyć do prawdy bardziej za pośrednictwem *common sense* czy wręcz przesądu niż dzięki wiadomościom, jednak jest to wyjątek, na którym nie możemy zbyt wiele polegać. Tym bardziej że nigdy nie wiemy, czy i kiedy tak się stało.

Samo poznanie nie może się legitymizować poprzez swe pochodzenie. Nie istnieje bowiem żaden wyższy autorytet, na którym można by tę jego legitymizację oprzeć. Poznanie zupełnie nie ma autorytetu, przynajmniej jeśli chodzi o jego pochodzenie. Wszystkie źródła odpowiedzialne są za to, że prowadzą nas do błędów, lecz i to prawda, że dopiero wtedy, gdy nie znajdziemy sposobu ich uniknięcia. Dla Poppera, który brał przykład z Ksenofanesa, wiedza była bardziej *doxa* niż *epistémé*, była bardziej poglądem, domniemaniem niż rzeczywistą wiedzą. Jak zatem możemy uniknąć błędów i pomyłek? Popper odpowiada: „wierzę, że poprzez krytykę teorii lub hipotez innych oraz, gdy chcemy skoncentrować się na sobie, poprzez krytykę naszych własnych teorii i hipotez... Taka odpowiedź sumarycznie wyraża stanowisko, dla którego zaproponowałem nazwę racjonalizm krytyczny. Jest to postawa, pogląd i tradycja, za które jesteśmy wdzięczni Grekom. Bardzo się różni od racjonalizmu czy intelektualizmu Kartezjusza i jego szkoły, a nawet jest bardzo odmienna od epistemologii Kanta” [Popper, 1985: 52].

Popper, jak to wiadomo z jego własnych słów, był optymistą. Swoją optyzmizm opierał na wierze w siłę naszych tradycji cywilizacyjnych i kul-

turowych oraz duchowych i intelektualnych. „Nasza zachodnia cywilizacja jest wdzięczna za swój racjonalizm, za swoją wiarę w społeczeństwo otwarte, a zwłaszcza za swój światopogląd naukowy starożytnej wierze sokratejskiej i wierze chrześcijańskiej w boskość wszystkich ludzi oraz wierze w uczciwość i odpowiedzialność intelektualną” [Popper, 1995: 473-474].

Racjonalizm krytyczny Poppera jest przede wszystkim koncepcją epistemiczną i metodologiczną. Jest rzeczą powszechnie znaną, że Popper był zwolennikiem epistemologii ewolucyjnej („teoria ewolucji – powiada – zawsze bardzo mnie pociągała” [Popper, 1993: 167]). Trwałość w poznaniu mają, a i to do czasu, tylko te teorie, które wytrzymują dowolne testowanie krytyczne, pozostałe są eliminowane, ponieważ nie wytrzymują krytycyzmu logicznego czy próby doświadczenia. Wiąże się to z dedukcjonistyczną metodologią Poppera, zgodnie z którą „nauka się zaczyna i kończy na problemach” [Popper, 1993: 132]. Również dla atmosfery wewnątrz naukowej charakterystyczny jest nacisk selekcyjny, dobrze, że nie przeważa dogmatyczna tendencja do uodpornienia teorii. Nacisk selekcyjny w nauce ma postać próby eliminowania wszystkich teorii, które nie obronią się w procesie ich testowania krytycznego. Na epistemologię możemy w pewnym sensie patrzeć jak na „racjonalną rekonstrukcję kroków, które prowadziły uczonego do danego odkrycia, do znalezienia jakiejś nowej prawdy” [Popper, 1995a: 31]. Nowe teorie naukowe nie są jednak jakąś emanacją doświadczenia, nie stanowią zaklęcia w myśl tego, co uczoney widzi przed sobą. Przeciwnie, powstają w myśli, są hipotezą, wyobrażeniem, projektem rozwiązania; o ich wartości prawdziwościowej początkowo nie wiemy w ogóle nic. Dlatego trzeba je testować, poddawać dokładnemu sprawdzaniu w celu wyeliminowania ich jeszcze przed ich uznaniem za obowiązujące. Rekonstrukcja racjonalna jest w tym sensie pracochłonnym procesem ich legitymizacji. Wykonuje się ją za pomocą testów, gdyż tylko one wskażą uczonemu, czy to, co odkrył, naprawdę jest odkryciem czyli czasowo obowiązującym poznaniem. Właśnie ta analiza metodologiczna jest rekonstrukcją racjonalną. Dana hipoteza może powstać i najczęściej powstaje

irracyjalnie, może być i często bywa impulsem intuicyjnym, olśnieniem, przeblyskiem mistycznym itd. Dopiero krytyczna rekonstrukcja racjonalna odkrywa nam, czy się nie mylimy. „Rekonstrukcja ta jednak nie opisuje procesów, jakie się rzeczywiście dokonały, dostarcza nam jedynie logicznego schematu testowania” [Popper, 1995a: 31-32].

Potrzeba radykalnego krytycyzmu czy też racjonalizmu krytycznego wiąże się także, jak już częściowo była tu o tym mowa, z istnieniem dwóch faz pracy naukowej i zwyczajnego poznawania, z etapem dogmatycznym i krytycznym, które stanowią dwa zupełnie metodologicznie odmienne sposoby poznawania.

Dogmatyzm nie uznaje argumentów, jest nieargumentacyjny, przyjmuje albo odrzuca dany pogląd, teorię czy koncepcję raczej intuicyjnie czy też psychologicznie. Krytyczność jednak zakłada i stosuje określony stopień imaginacji, wyobraźni, chwilowego oderwania od faktów, ku którym jednak w trakcie testowania w końcu się powraca. Dogmatyzm zakłada, że najważniejszą rzeczą, jakiej potrzebujemy, jest pewność. „To prawda, że potrzebujemy nadziei, działanie i życie bez nadziei byłoby ponad nasze siły. Więcej nie potrzebujemy i nawet nie potrafimy uzyskać” [Popper, 1995: 509]. Jeśli jednak chcemy robić wszystko jak najlepiej, musimy się nauczyć poszukiwać własnych błędów. Bo mylić się jest rzeczą ludzką – *errare humanum est*. Dogmatyk jednak tak nie myśli, przynajmniej o sobie. Proponuje swe teorie i skazuje je na próbę wiary: nie argumentuje lub też jego argumentacja nie jest udowadnianiem samej teorii, lecz skierowana jest raczej ku odbiorcy, przekonuje go, chce, aby uwierzył. Dogmatyzm jest zawsze przygotowany na odpieranie krytyki, broni się przed nią i zabrania innym ją stosować, odrzuca „intelektualną podstawę jakiegokolwiek racjonalnej dyskusji i w ostatecznym rachunku musi prowadzić do antyracjonalizmu i mistycyzmu” [Popper, 1995: 446].

Myślenie dogmatyczne wszakże uzyskuje swój negatywny status jedynie wtedy, gdy wypiera myślenie krytyczne. Ono samo stanowi „wiek dziecięcy” ludzkiego podejścia do świata, a równocześnie pierwszy etap jakiegokolwiek podejścia naukowego. Popper pisze: „Myślenie dogmatyczne, któ-

re uważamy za przednaukowe jest koniecznym stadium możliwości powstania myślenia krytycznego. Myślenie krytyczne musi mieć najpierw coś, co mogłoby krytykować, zdawało mi się, że właśnie to coś jest wynikiem myślenia dogmatycznego” [Popper, 1993: 41].

Każda teoria czy hipoteza ma swoją fazę dogmatyczną, lecz krytyczną już nie zawsze, „Dogmat czasami jest tak silnie zakorzeniony, nie może nim wstrząsnąć żadne podważanie” [Popper, 1993: 45]. Tylko rzeczywiście krytyczne myślenie może odnieść sukces w procesie eliminowania dogmatów, gdyż jest ono teorią myślenia efektywnego. „Większość wielkich teorii spośród szczytowych osiągnięć ludzkiego ducha to dzieci dawnych dogmatów i krytycyzmu” [Popper, 1993: 48]. Myślenie dogmatyczne istnieje dzięki naturalnej potrzebie uporządkowania środowiska, w którym żyjemy, a objawia się zwłaszcza u dzieci. Jeśli nawet naturalny schemat śladu myślenia dogmatycznego i krytycznego jest zbyt uproszczony, „prawdą jest, że żadna faza krytyczna, której nie poprzedziłaby faza dogmatyczna, istnieć nie może” [Popper, 1993: 51]. Separacja myślenia dogmatycznego i krytycznego jest warunkiem koniecznym pewnościowej epistemologii ewolucyjnej i metodologii falsyfikacyjnej. Człowiek, który nigdy nie odwołuje swych twierdzeń, nie dąży do prawdy. Mieć rację we wszystkim to dowód ignorancji.

Wiąże się to z tym, że podstawową, atrybutywną cechą naszego poznania jest fallibilizm. „ Nauka jest omylna, ponieważ jest ludzka” [Popper, 1995: 517]. W tym sensie sceptycyzm i relatywizm mają w sobie ziarenko prawdy, a jest nim właśnie to, że „nie istnieje żadne ogólne kryterium prawdy” [Popper, 1995: 516]. Oznacza to jedynie, że zawsze się możemy mylić, że nie możemy mieć pewności poznawczej, że jesteśmy omylni. Omylność jest uniwersalnym piętnem poznania ludzkiego, jest to „teza, że całe poznanie jest domniemaniem... nie istnieje kryterium prawdy, które mogłoby nas obronić przed pomyłką... fallibilizm rozumiem jako pogląd lub akceptację faktu, że możemy się mylić i że poszukiwanie pewności (czy wręcz poszukiwanie wysokiego stopnia prawdopodobieństwa) jest poszukiwaniem błędnym. Nie oznacza to jednak, że poszukiwanie prawdy jest

błędem. Przeciwnie, idea błędu zawiera w sobie ideę prawdy jako standard, którego nie osiągamy. Wynika stąd, że jeśli nawet możemy prawdy szukać lub ją wręcz znaleźć... nigdy nie możemy być pewni, czy ją znaleźliśmy. Możliwość błędu istnieje zawsze, jednakże w przypadku dowodów matematycznych i logicznych możliwość ta jest bardzo mała” [Popper, 1995: 517].

Fallibilizm, ten fundamentalny aspekt każdej epistemologii i metodologii nie skłania do wniosków sceptycznych czy relatywistycznych, jest tylko wskazówką, że mamy się systematyczniej uczyć i szybciej działać, by szukiwać swych błędów. Innymi słowy, fallibilizm jest akceptacją ciągłego krytycznego wyszukiwania możliwych błędów, których nie możemy unikać. Dla ilustracji swego rozumienia tej postawy Popper przytacza słowa Rogera Martina du Garda: „Jeśli wiemy, gdzie nie można znaleźć prawdy, to już jest coś” [Popper, 1995: 518]. W fallibilizmie dadzą się wyróżnić jego liczne postacie, skrajną jego formą jest tzw. absolutyzm omylnościowy, „który to wszystko neguje” [Popper, 1995: 519], pozbawiony jest jakiegokolwiek autorytatywności epistemicznej, zgodnie z jego intencjami „spod krytyki nic nie jest wyłączone” [Popper, 1995: 520], co oznacza, że przed krytycyzmem otwarte jest wszystko, również sama zasada fallibilizmu. W odniesieniu do poznania istnieje wiele źródeł, na których możemy się oprzeć: tradycje, rozum, wyobrażenia, intuicja, obserwacja itd., „jednak żadne z nich nie ma specjalnego autorytetu” [Popper, 1995b: 24], wszystkie są możliwe, żadne nie ma statusu arbitralności.

\* \* \*

Racjonalizm krytyczny Poppera jest uniwersalną doktryną epistemologiczną i metodologiczną. Jego opinie nie są skierowane przeciw możliwościom naszego poznania, w tym sensie doktryna ta nie jest ani stanowiskiem sceptycznym, ani relatywistycznym. Dla poparcia swego stanowiska Popper przytacza również pogląd B. Russella, który w związku z tym mówi: „Racjonalność jako apel o uniwersalny i nieosobowy standard prawdy jest w najwyższym stopniu ważna... nie tylko w czasach, gdy bez przeszkód dominowała, lecz także, a nawet jeszcze bardziej, w okresach mniej szczę-

śliwych, gdy się ją kwestionuje i gdy jest odrzucana jako daremny sen ludzi, którym brakuje odwagi, by zabić, gdy nie mogą się zgodzić” [Popper, 1995: 442].

Popper podjął próbę zbudowania racjonalnej filozofii nauki. Jego metodologia falsyfikacjonizmu, której ideą centralną jest dedukcyjno-hipotetyczna strategia konstruowania hipotez, projektów rozwiązań problemów oraz ich eliminacji na drodze logicznej albo poprzez obserwację lub poprzez zastosowanie techniki prób i błędów oparta jest na założeniu istnienia *critical acumen* – przenikliwości krytycznej, sytuacyjnej zdolności do przenikliwości krytycznej w ocenie własnych wypowiedzi i charakteru naszych uczynków.

Jego koncepcja racjonalizmu krytycznego miała być ożywczym powiewem, który miałby być w stanie oczyścić stajnię Augiasza, jaką było niedbałe, nieuważne, niekonsekwentne i dogmatyczne myślenie. Popper był świadom dramatycznych ograniczeń w stosowaniu racjonalności, szczególnie w realnym biegu ludzkiej historii. Wielu sądzi, że mimo jego wielkiego, chyba aż nadludzkiego wysiłku, jego próba odniosła jedynie nieznaczny sukces. Wielu twierdzi, że przyczynił się do objaśnienia charakteru myśli ludzkiej bardziej niż większość pozostałych filozofów ostatniego stulecia. Wierzył, że wytężony i trwały wysiłek skierowany na pozbycie się pomyłek i błędów, jakie zdołamy zidentyfikować, jest najlepszą drogą do poprawy stosunków, które zawsze są dziełem człowieka. Uczenie się na własnych błędach, bez których życie byłoby nudne, jest sensem krytycznego stosunku do rzeczywistości i do wydarzeń z życia ludzkiego.

Swoje „Społeczeństwo otwarte” Popper kończy wyznaniem osobistym, które wiąże się z rozpatrywanym tu tematem: „Kończąc tę książkę po raz drugi, jestem równie jak przedtem świadomy jej niedostatków. Częściowo są one wynikiem jej tematu, który przekracza to, co powinienem uważać za moje zainteresowania zawodowe. Częściowo zaś wynikiem mojej własnej omyłności – nie bez powodu jestem fallibilistą.

Ale chociaż jestem w pełni świadomy mojej omyłności, nawet w tym, co teraz piszę, wierzę, że postawa fallibilistyczna ma wiele do ofiarowania

filozofowi społecznemu. Przez przyznanie myśli ludzkiej zasadniczo krytycznego i tym samym rewolucyjnego charakteru, przez uznanie faktu, że uczymy się na naszych błędach niż drogą gromadzenia danych, a także, z drugiej strony, przez zdanie sobie sprawy, że prawie wszystkie problemy, a także (nieautorytatywne) źródła myśli są zakorzenione w tradycji i że prawie zawsze właśnie tradycje krytykujemy, krytyczny (i postępowy) fallibilizm dostarcza tak bardzo potrzebnej perspektywy dla rozwoju zarówno tradycyjnej, jak rewolucyjnej myśli. I co ważniejsze, pokazuje, że rewolucja myśli winna przebiegać na drodze krytycznych debat raczej niż na drodze gwałtu i wojny, że jest wielką tradycją zachodniego racjonalizmu staczać walki na słowa raczej niż na miecze. Dlatego właśnie nasza zachodnia cywilizacja jest pluralistyczna, monolityczne cele społeczne oznaczałyby kres wolności – wolności myśli, wolności słowa, wolności poszukiwania prawdy – a wraz z tym kres godności człowieka” [Popper, 1995: 538].

I tak oto filozofia racjonalizmu krytycznego Poppera nie jest jedynie abstrakcyjną rekonstrukcją kinetyki poznania ludzkiego, lecz także filozofią praktyczną, która odnosi się do aktywnego i faktycznie przeżywanego życia człowieka.

\* \* \*

Racjonalizm krytyczny Poppera był przez samego twórcę pojmowany jako uniwersalny warunek wiedzy obiektywnej. Przymiotnik „obiektywna” jako określenie odnoszące się do wiedzy nie oznacza jednak poznania obiektywnego, ono samo jest bowiem jedynie ideałem regulującym, do którego podążamy poprzez kolejne kroki, jakąś inżynierią kognitywną. W związku z tym Popper przypomina pierwszy akapit ze studium Kanta *Co to jest Oświecenie?* „Oświecenie jest dla człowieka wyjściem z jego niedojrzałości, której winien jest on sam. Niedojrzałość polega na nieumiejętności używania swego własnego rozumu, bez prowadzenia go przez kogo innego... Miej odwagę i używaj swego własnego rozumu – takie jest hasło Oświecenia” [Popper, 1995c: 8]. Właśnie na tym polega rozumienie przez

Kanta głównej idei Oświecenia – była to idea samowyzwolenia przez wiedzę.

W tym sensie samowyzwolenie przez wiedzę jest również zadaniem naszych czasów. W interpretacji Poppera chodzi o wyzwolenie duchowe „ze zniewolenia przez fałszywe idee, przesady i idole” [Popper, 1995c: 8]. Tylko jeśli zdołamy podjąć programowy wysiłek uniknięcia wszelkiego dogmatyzmu, odrętwienia, a w ostatecznym rachunku (zawsze obecnego) bezkrytycznego fanatyzmu w sferze naszych poglądów i postaw, będziemy zdolni otworzyć drzwi pluralistycznej perspektywie. „Idea samowyzwolenia przez wiedzę nie jest zatem tym samym co idea zapanowania nad przyrodą. Jest to w o wiele większym stopniu idea duchowego samowyzwolenia od błędu, od nieprzygotowanej wiary. Jest to idea duchowego opanowania siebie samego przez krytykę swoich własnych idei... zawiera także ideę, że musimy się uczyć dystansowania się od swych własnych idei zamiast tego, by się z nimi utożsamiać. Poznanie duchowej siły idei prowadzi do nakazu uwalniania się od duchowej przemocy idei fałszywych. W imię poszukiwania prawdy i uwalniania się od błędu musimy samowychowywać się do tego, aby móc równie krytycznie rozmyślać o swoich własnych ideach jak o tych ideach, z którymi walczymy” [Popper, 1995c: 8]. Idea błędu zakłada ideę prawdy – gdy chcemy się do niej coraz bardziej zbliżyć, zawsze musimy brać pod uwagę możliwość, że jesteśmy w błędzie.

Racjonalizm krytyczny Poppera jest wynikiem uświadomienia sobie przez jego twórcę granic własnego poznania oraz pokory wobec niewyczerpalności uniwersum oraz wobec kognitywnej niedoskonałości podmiotu poznającego. Jest blokadą metodologiczną przed wszystkim, co dąży do bezkrytyczności, a zatem przed pośpiesznym, nieuwzględniającym możliwości pomyłki akceptowaniem naszej wiary. Jego pobudki nie miały natury wyłącznie epistemicznej. Był przekonany, że utopie mają tendencję do przeradzania się w przemoc skutkującą ofiarami (porównaj rewolucyjne wydarzenia historyczne), wiara, na której są oparte, nie natrafia na krytyczną dyskusję, przeciwnie, jest na nią systematycznie uodporniana.

Wielkim problemem epistemologii Poppera i epistemologii w ogóle jest problem stabilności poznania, która z jego punktu widzenia była całkowicie odrzucana. Był natomiast zwolennikiem stopniowego zbliżania się do poznania obiektywnego, czyli do poznania, które tylko w minimalnym stopniu naznaczone jest piętnem podmiotu jednostkowego, co jest możliwe jedynie dzięki konsekwentnemu krytycyzmowi. Racjonalizm krytyczny Poppera można rozumieć także jako teoriologię krytyczną, jako epistemologię rozwoju poznania ludzkiego. Poznanie nie jest celem samym w sobie, lecz narzędziem, za pomocą którego jesteśmy zdolni poznać warunki własnego życia. Aby racjonalność dzięki swej dynamice nie oddaliła się za bardzo od rzeczywistości, należy ją ograniczać poprzez krytycyzm – tylko racjonalizm krytyczny jest częścią dziedzictwa wieków i doświadczenia, które łączy nas z przeszłością, byśmy sobie otwarli perspektywy na przyszłość.

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



Wojciech Słomski

### ***Godność osoby ludzkiej***

Mówiąc o godności, należy rozróżnić pomiędzy godnością w znaczeniu pewnego zbioru praw, które przysługują człowiekowi z racji jego człowieczeństwa, oraz godnością jako atrybutem istoty ludzkiej. W tym drugim znaczeniu godność jest czymś, co człowiek posiada i czego ani nie może sam utracić, ani nie może zostać pozbawiony, podobnie jak nie można nagle przestać być człowiekiem. Godność charakteryzuje gatunek ludzki i rozciąga się na każdą jednostkę za sprawą przynależności do tego gatunku. Mówiąc zaś, że jakieś postępowanie w stosunku do jednostki jest sprzeczne z ludzką godnością, często mamy na myśli „godność” w pierwszym znaczeniu, tzn. rozumianą jako pewien zbiór praw przysługujących każdemu człowiekowi, które należy bezwzględnie respektować. Ściśle rzecz biorąc, godność w tym drugim znaczeniu jest wartością moralną, nadrzędną wobec pozostałych wartości. Wynikają z niej określone zasady, które człowiek powinien stosować zarówno w stosunku do innych, jak i samego siebie.

Można też mówić o godności w znaczeniu psychologicznym, a więc jako o subiektywnym poczuciu własnej wartości. W ten sposób charakteryzował godność Józef Koziński, według którego jest ona „trwałym przekonaniem jednostki o jej autentycznej wartości; jest ona moralnym składnikiem osobowości każdego z nas” [Koziński, 1977: 11]. Autor ten wymienia trzy konieczne warunki zachowania przez jednostkę poczucia godności: aktywność w obronie własnej tożsamości, aktywność skierowana ku ludziom

(bezinteresowna pomoc, altruizm itd.), twórczość (tworzenie wartości etycznych i estetycznych). Godność w ujęciu Kozielskiego jest zatem pewnym stanem psychicznym, nieustannie zagrożonym przez świat zewnętrzną, a jednostka musi podejmować ciągły wysiłek, by tą godność zachować. Bierność w kontaktach ze światem zewnętrznym oznacza stopniową utratę godności.

Odmienne rozumienie pojęcia godności zaproponowała Maria Ossowska. Autorka ta odróżniła godność jako atrybut przysługujący człowiekowi jako takiemu ze względu na „uprzywilejowane miejsce w przyrodzie” (o tak rozumianej godności wspominałem powyżej) oraz godność jako pewne dobro, które jedni ludzie posiadają, podczas gdy inni są go pozbawieni. „Godność” jest w tym znaczeniu raczej elementem życia społecznego i znaczy mniej więcej tyle co „społeczny szacunek”. Nie tyle przysługuje ona jednostce, co jest jej przyznawana przez otoczenie społeczne, które może ją w pewnych okolicznościach odebrać. Nie jest więc wartością moralną (przynajmniej w rozumieniu etyki uznającej obiektywnej istnienie wartości), ani zbiorem podstawowych praw, lecz pewną właściwością określającą sposób funkcjonowania jednostki w danej społeczności. Utrata tak pojętej godności określana jest jako upokorzenie. M. Ossowska wymienia nawet szereg sytuacji wiążących się z upokorzeniem, czyli utratą godności [Ossowska, 1985: 52].

Pokrótce zajmę się pojęciem godności jedynie w pierwszym i drugim znaczeniu, bowiem dwa kolejne, mimo że nie są dla dyskursu filozoficznego bez znaczenia (wiążą się np. z problemem tolerancji), to jednak należą raczej do dziedziny psychologii i socjologii niż antropologii filozoficznej.

Filozofia starożytna nie sformułowała pojęcia godności w żadnym z wymienionych powyżej znaczeń, co oczywiście nie oznacza, że filozofia ta nie traktowała człowieka jako istoty wyjątkowej. Godność jako problem filozoficzny pojawia się jednak dopiero w filozofii chrześcijańskiej. Dla filozofii tej godność człowieka wynikała z faktu, że został on stworzony na obraz Boga. Św. Grzegorz z Nyssy pisał: Opowieść o stworzeniu wykazuje jednym słowem, obejmującym wszystko, że człowiek został stworzony na

obraz Boga". Podobieństwo do Boga jest źródłem wyższości człowieka w stosunku do wszelkich ziemskich istot, nakłada też nań szereg zobowiązań, które można sprowadzić do ogólnego nakazu przekraczania ziemskich, materialnych ograniczeń, i dążenia do maksymalnego, wewnętrznego upodobnienia się do Bożej doskonałości. „Wielka to rzecz, człowiek – pisał św. Augustyn – albowiem Bóg uczynił go na swoje podobieństwo, lecz człowiek pozostaje dla samego siebie tajemnicą”. Godność w rozumieniu filozofii i teologii chrześcijańskiej oznacza, że drugiego człowieka należy traktować z szacunkiem ze względu na jego podobieństwo do Boga. Zakwestionowanie tego podobieństwa jest równoznaczne z zakwestionowaniem ludzkiej godności.

Nowe uzasadnienie godności człowieka przedstawił w 1486 r. Giovanni Pico della Mirandola (*Mowa o godności człowieka*). Opierając się zarówno na filozofach chrześcijańskich, jak i starożytnych (greckich, rzymskich i arabskich) doszedł on do wniosku, że człowiek jest w świecie istotą niezwykłą i jedyną w swoim rodzaju. Ta jego wyjątkowa pozycja wynika z faktu, że posiada on wszystkie cechy „istot niższych”, a jednocześnie jest pokrewny istotom wyższym. Dlatego Pico stara się wskazać cechy, dzięki którym człowiek jest bytem uprzywilejowanym zarówno wobec zwierząt, jak i wobec duchów. Odwołuje się on do tych autorów, którzy podkreślali fizyczne cechy człowieka, takie jak wyprostowana postawa, zdolność manipulowania przedmiotami, zdolność myślenia itd. On sam uznaje jednak, że człowiek został przez Boga stworzony na granicy pomiędzy światem ziemskim i światem nadprzyrodzonym, pozostawiając dzieło dokończenia stwarzania samemu człowiekowi. Podstawą godności człowieka, uważa Pico, jest więc ludzka wolność, dzięki której człowiek sam siebie stwarza, sam określa swoje miejsce w świecie i projektuje dla siebie prawa.

Z tego stwierdzenia filozof wyprowadza istotne wnioski praktyczne. Przede wszystkim człowiek nie posiada jednej, niezmiennej natury, lecz może stać się tym, kim chce się stać, a więc na przykład wybrać życie zgodne z moralnością lub z nią sprzeczne. Ponadto, ponieważ może stwarzać sam siebie, może także swobodnie dysponować całym światem stwo-

rzonym, dostosowując go do własnych potrzeb. Pod tym względem poglądy Pica nie odbiegają od poglądów filozofów chrześcijańskich: człowiek powinien, według niego, dążyć do Boga i stawać się istotą do niego podobną. Drogami prowadzącymi do Boga są etyka, dialektyka (poznanie racjonalne) i teologia. Uznając człowieka za istotę wyjątkową i uprzywilejowaną, Pico uzasadnił zatem konieczność uprawiania filozofii i teologii.

Godność człowieka utożsamia się niekiedy z imperatywem kategoriowym Kanta, zgodnie z którym należy każdego człowieka traktować zawsze jako cel działania i nigdy jako środek do celu. Dla Kanta każdy człowiek jest samoistnym „ja”, zdolnym do samostanowienia o sobie. Inne sformułowanie kantowskiego imperatywu, zgodnie z którym człowiek powinien postępować tak, aby mógł chcieć, by zasada jego postępowania stała się prawem powszechnym, jest prostą i oczywistą konsekwencją uznania podmiotowości (samoistnego „ja”) jednostki. Owa podmiotowość jest dla Kanta obiektywną rzeczywistością, która nie wymaga dalszego uzasadniania. Na tej podstawie Kant formułuje tezę, zgodnie z którą człowiek sam jest dla siebie prawodawcą, a zarazem najwyższą wartością, która nie może zostać wymieniona na nic innego.

Zarówno etyka Kanta, jak i podejście utilitarystyczne, głoszące, że traktowanie innych ludzi z szacunkiem przyczynia się do powszechnego szczęścia, spotykają się z krytyką ze strony tych myślicieli, którzy pragną oprzeć prawa przysługujące człowiekowi na trwalszych i solidniejszych podstawach niż nie poparta niczym wiara w ludzką godność. Filozofem takim jest był np. J. Maritain. Uważał on, że nie sposób oprzeć filozofii człowieka na „iluzji”, za takie zaś uznał „ujmowanie praw ludzkich jako samych w sobie, boskich, nieskończonych” [Maritain, 1993: 90]. Oczywiście dla wielu filozofów iluzoryczne może być postulowanie istnienia takich bytów, jak społeczeństwo, wartości czy wreszcie Bóg, bez którego upada wszakże również system Maritaina.

Pojęcie godności człowieka znosiła natomiast filozofia marksistowska, Zdaniem Engelsa, w społeczeństwie bezklasowym nie będzie potrzeby skłaniania ludzi do respektowania godności drugiego człowieka, samo zaś

to pojęcie marksściści skłonni byli traktować jako element moralności kapitalistycznej, służącej wyzyskowi. Nowe społeczeństwo miało zapewniać każdemu jednakowe, optymalne warunki rozwoju, ponieważ zaś ustać miały przyczyny wszelkiej niesprawiedliwości (walka klas), zatem i dotychczasowa moralność stawała się zbędna.

Uznanie godności każdego człowieka ma ważne konsekwencje także dla współczesnej filozofii człowieka i filozofii kultury. Filozofia musi przede wszystkim uporać się pokusą kulturowego i etycznego relatywizmu, która, jak się wydaje, wiąże się z uznaniem godności każdej istoty ludzkiej. Nie oznacza to wprawdzie, że filozofia powinna powrócić do europocentryzmu, jej bezwarunkowe uznanie zmusza jednak do określenia własnego stanowiska wobec kultur i systemów etycznych, w których pojęcie godności nie istnieje.

Godność implikuje równość wszystkich ludzi w zakresie podstawowych praw (prawo do wolności osobistej, własności, do ochrony państwo itd.), ale i pewnych atrybutów. Zdaniem Ch. Taylora, społeczeństwo przednowoczesne opierało się na poczuciu honoru, właściwym grupie stanowiącej mniejszość w ramach społeczeństwa, a zatem elitarnym. W przeciwieństwie do niego współczesne społeczeństwo ponowoczesne opiera się na poczuciu godności, która przysługuje na równi wszystkim jednostkom, jest zatem pojęciem elitarnym [Taylor, 1994]. Dlatego mówiąc o godności człowieka, stwierdza się w istocie, iż wszelkie kategoryzacje pozwalające porządkować społeczne otoczenie, są wtórne wobec nadrzędnej kategorii człowieka, obejmującej wszystkie jednostki ludzkie. Wtórna jest więc przykładowo przynależność religijna, narodowościowa, klasowa, rasowa, wiekowa, stopień wykształcenia, zamożności itd. [Kwiatkowska, 1999] Żadna z owych kategorii nie może wyłączyć jednostki z owej „kategorii” nadrzędnej i uniwersalnej, do której jednostka przynależy ze względu na przysługującą jej godność.

Z drugiej strony nie oznacza to, że dzielenie ludzi na kategorie jest moralnie złe i sprzeczne z godnością. Uznanie przysługującej wszystkim ludziom godności sprawia jednak, że owym kategoriom nie należy przypisy-

wać wartości, tzn. traktować ludzi jako lepszych lub gorszych ze względu na przynależność do jakiejś grupy. Warto zauważyć, że w niektórych sytuacjach nie da się uniknąć kategoryzacji ze względu na ewidentne różnice pomiędzy ludźmi (np. pomiędzy płciami), ponadto zaś niekiedy nam samym zależy, byśmy byli traktowani jako członkowie określonej kategorii.

Wiele uwagi w filozoficznej dyskusji o ludzkiej godności poświęca się zagrożeniom tej godności. Warto tu przytoczyć kilka przykładów takich zagrożeń. Otóż sprzeczne z ludzką godnością okazują się niekiedy warunki, jakie wytworzył sam człowiek, na ogół nie zdając sobie w pełni sprawy z ich możliwego wpływu na jego własną egzystencję. Dla przykładu, z rozwojem techniki związana jest „technicyzacja” stosunków międzyludzkich. Niektórzy filozofowie (E. Mounier) zwracają uwagę, że współczesny człowiek staje się coraz bardziej elementem skomplikowanego mechanizmu społecznego, skutkiem czego zostaje zredukowany do pełnionej przez siebie funkcji. Kontakty między jednostkami stają się anonimowe i powierzchowne, a ludzie widzą w sobie jedynie automaty wykonujące określone zadania. Takie postrzeganie drugiego człowieka wydaje się być nieuchronną konsekwencją rozwoju ekonomicznego i technologicznego, zarazem jednak okazuje się być zaprzeczeniem godności człowieka, który nie może i nie chce zostać zredukowany do trybiku w sprawnie funkcjonującej maszynie.

Innym zagrożeniem jest nadmierny konsumpcjonizm, czy raczej zawężanie własnej egzystencji do konsumowania dóbr. Warto w tym miejscu przytoczyć poglądy E. Fromma (*Mieć czy być?*). Autor ten nie był wprawdzie filozofem, jednak jego analizy stanu „ducha” współczesności wydają się być istotne także dla filozofii. Otóż Fromm rozróżnił pomiędzy dwoma podstawowymi rodzajami egzystencji: posiadaniem i „byciem”. Ów drugi rodzaj polegać ma na bezinteresownym dzieleniu się z innymi własnymi doświadczeniami i wyrasta z poczucia bezinteresownej miłości do innych ludzi.

Innym rodzajem zagrożeń są środki społecznego komunikowania. „Godności ludzkiej – pisze R. Darowski – zagrażają m. in. coraz częstsze próby

ingerencji środków społecznego przekazu (*mass mediów*) w życie ludzi, w ich sposób myślenia o ocenianiu” [Darowski, 2002: 98]. Autor sugeruje wprawdzie, że media celowo i świadomie starają się odbierać człowiekowi podmiotowość, tzn. zdolność do samodzielnego wydawania sądów, wydaje się jednak, że część odpowiedzialności ponoszą w tym przypadku sami odbiorcy przekazów medialnych, którzy podchodzą do mediów w sposób bezkrytyczny i bezrefleksyjny. Degradujący wpływ mediów może więc stanowić skutek utraty godności, nie zaś jej przyczynę. Z godności tej jednostka może zrezygnować sama, może jej ona jednak zostać odebrana przez rozmaite czynniki, wśród których można wymienić m. in. brak środków materialnych pozwalających na fizyczną egzystencję. Do innych ważnych czynników zaliczyć można np. nadmierną konkurencję miejscu pracy („wyścig szczurów”), uzależnienie od różnych używek (alkohol, narkotyki), chorobę i cierpienie itd.

Refleksja o godności człowieka dotyczy obecnie nie tyle faktu, czy człowiek ma godność czy też nie (aczkolwiek zdaniem niektórych autorów pojęcie to jest zbędne), co wniosków, które z przyjęcia tezy o przysługiwaniu człowiekowi pewnych fundamentalnych praw wynikają dla filozofii i etyki. Definiując godność jako pewien zbiór podstawowych praw, stajemy przed koniecznością określenia zakresu tych praw, a więc wytyczenia granic tak rozumianej godności. Z jednej strony nie ulega bowiem wątpliwości, iż w zakres owych praw wchodzi np. prawo do życia, wolności osobistej lub własności, z drugiej jednak nie wszyscy skłonni są zaakceptować bezwzględna obowiązywalność tych praw. I tak, zwolennicy kary śmierci opowiadają się za odebraniem prawa do życia najbardziej niebezpiecznym przestępcom, żądając *de facto* odebrania niektórym jednostkom godności. Etycy chrześcijańscy sprzeciwiają się z kolei prawy do eutanazji, powołując się paradoksalnie na tą samą godność ludzką, na którą powołują się obrońcy prawa do eutanazji.

Rozwój biologii i medycyny sprawił, że pojęcie godności stało się jednym z podstawowych pojęć bioetyki. Dyskusja dotyczy tu takich kwestii, jak stopniowalność ludzkiej godności, moment, w którym człowiek staje

się istota ludzką, a więc istota obdarzoną godnością, konflikt godności w sensie filozoficznym oraz godności pojmowanej jako życie godne człowieka itd. W dyskusji tej padają z jednej strony argumenty w obronie godności oparte na określonych koncepcjach filozoficznych lub światopoglądowych, z drugiej natomiast – argumenty odwołujące się do wiedzy dostarczanej przez wspomniane nauki. Nie powinno zatem dziwić, że wypracowanie kompromisowych rozwiązań (istotnych np. dla aktów prawnych) jest w tym przypadku przedsięwzięciem nad wyraz trudnym.

Dość zaskakującą płaszczyzną sporu o godność człowieka stała się obecnie filozofia ekologiczna. Niektórzy autorzy (P. Singer), pragnąc znaleźć wystarczające racje dla samoograniczenia człowieka w stosunku do przyrody, pragną objąć godnością także zwierzęta. Są to próby pozbawione, jak dotąd, większego znaczenia praktycznego (m. in. wpływu na przepisy prawa), wywołują jednak zainteresowanie ze względu na fakt, iż okazują się sprzeczne z większością teorii antropologicznych, zmierzających do wykazania wyższości i odrębności człowieka w stosunku do zwierząt. Dla przykładu, Roman Ingarden pisał o człowieku: „Natura ludzka polega na nieustannym wysiłku przekraczania granic zwierzęcości tkwiącej w człowieku i wyrastania ponad nią człowieczeństwem i rolą człowieka jako twórcy wartości”.

Trudno jest podać zadowalające uzasadnienie twierdzenia, iż człowiek jest istotą obdarzoną godnością (lub posiadającą godność). Uzasadnienie religijne jest najprostsze, ale i najmniej przekonujące dla tych, którzy nie wyznają żadnej religii. Często wskazuje się także na niepowtarzalność i indywidualność każdego człowieka („każdy człowiek jest całym światem”), świadomość, w tym zwłaszcza zdolność świadomego przeżywania cierpienia, wolna wola itd. [Szewczyk, 1988: 88]. Nie bez znaczenia są także uzasadnienia utylitarystyczne. Uchwalona przez ONZ w 1948 r. *Powszechna Deklaracja Praw Człowieka* wskazuje na praktyczne skutki działania sprzecznego z godnością człowieka. Czytamy w niej m. in. że „uznanie godności każdego z członków rodziny ludzkiej oraz ich równych i nienaruszalnych praw stanowi fundament wolności, sprawiedliwości i pokoju na

świecie". *Deklaracja* wskazuje także, że brak poszanowania owych praw stanowi przyczynę niezliczonej ilości „czynów barbarzyńskich” w dziejach ludzkości. To właśnie praktyczne konsekwencje wydają się stanowić dla autorów *Deklaracji* podstawę uznania godności za fundamentalne prawo przysługujące każdemu człowiekowi, co zresztą nie powinno dziwić, zważywszy, że *Deklarację* uchwalono trzy lata po zakończeniu II wojny i pod wpływem popełnionych wówczas okrucieństw. Warto zauważyć, że godność jako określony zbiór praw przysługujący każdemu pojedynczemu człowiekowi, jest pewnym atrybutem, który chroni jednostkę przed prywatem kolektywu. Z tej właśnie przyczyny do godności tak często odwołuje się *Deklaracja*, uchwalona, jak wspomniałem, w wyniku doświadczenia skutków całkowitego podporządkowania jednostki celom narodu uosobianego przez państwo.

- [1] Koziński, J. 1977. *O godności człowieka*, Warszawa.
- [2] Ossowska, M. 1985. *Normy moralne. Próba systematyzacji*, Warszawa.
- [3] Maritain, J. 1993. *Człowiek i państwo*, Kraków.
- [4] Taylor, Ch. 1994. *The Politics of Religion*.
- [5] Kwiatkowska, A. 1999. *Tożsamość a społeczne kategoryzacje*, Warszawa.
- [6] Darowski, R. 2002. *Filozofia człowieka. Zarys problematyki. Antologia tekstów*, Kraków.
- [7] Szewczyk, W. 1998. *Kim jest człowiek. Zarys antropologii filozoficznej*, Tarnów.



Rudolf Dupkala

### ***Feješ przeciw Rousseau***

Francuska filozofia oświeceniowa znalazła wyraźniejszy oddźwięk na Słowacji dopiero (a może już?) w okresie tzw. reform józefińskich, czyli w latach 1780-1790. Kulminacja jej wpływu przypada jednak dopiero na początek XIX wieku i sięga częściowo aż poza jego połowę.

Wpływ francuskiej filozofii oświeceniowej na wykształconych Słowaków z XVIII i XIX wieku nie był jednorodny ani jednakowy pod względem znaczenia. Niektórzy autorzy słowaccy reagowali na oświeceniową filozofię francuską krytycznie (M. Institoris-Mošovský), inni przeciwnie - oceniali ją pozytywnie (S. Fuchs). Najlichniesza grupa autorów słowackich XVIII i XIX wieku stosowała wobec niej podejście zróżnicowane lub wybiórcze. Do tej grupy można zaliczyć także tych autorów, którzy stosowali podejście zróżnicowane również wobec poszczególnych przedstawicieli Oświecenia francuskiego, gdyż jedne poglądy danego autora przyjmowali, inne natomiast odrzucali (J. Feješ).

Pozytywnie były na Słowacji odbierane przede wszystkim idee społeczne i polityczne oświeceniowców francuskich. Z wyjątkami była przyjmowana ich etyka, a częściowo epistemologia. Postawę przeważnie negatywną autorzy słowaccy zajmowali wobec francuskiego materializmu oświeceniowego i wolnomyślicielskiego deizmu. W każdym jednak przypadku należy się zgodzić z poglądem Teodora Münza, zdaniem którego „...pierwsze filozoficznie znaczące dyskusje o wolności i równości rozpełtali

na Słowacji Francuzi” [Filozofia slovenského osvietenstva, 1961: 44]. Należy tu dodać, że pod wpływem francuskiej filozofii oświeceniowej snuto na Słowacji również rozważania o powstaniu i rozwoju społeczeństwa ludzkiego, o tzw. stanie naturalnym człowieka, o państwie i społeczeństwie obywatelskim, o przyrodzonych prawach człowieka itd. Ilustruje to również oddźwięk społeczno-politycznych poglądów Woltera (1694-1778) i Rousseau (1712-1778) w twórczości słowackiego myśliciela oświeceniowego **Jána Feješa** (1764-1823).

Feješ na francuską filozofię oświeceniową reagował w pracach „O svete najlepšom a nie najlepšom” (O najlepszym i nienajlepszym świecie), „O politickom predvidani” (O przewidywaniu politycznym), „Zaslužil sao o ľudstvo viac ženský či mužský rod?” (Czy płeć żeńska czy męska bardziej zasłużyła się dla ludzkości?) i in.

J. Feješ był jednym z pierwszych autorów słowackich, którzy na problematykę człowieka i społeczeństwa patrzyli z perspektywy historycznej, z punktu widzenia rozwoju. Wychodził od twierdzenia Rousseau, że człowiek najpierw żył w stanie naturalnym i dopiero stopniowo tworzył formy życia społecznego, których zwieńczeniem jest państwo. Należy przypomnieć, że Rousseau uważał stan naturalny za „prawdziwą młodość świata, a cały późniejszy postęp charakteryzował jako dojrzewanie (zmierzanie) do „skażenia rodzaju ludzkiego”. Jego zdaniem człowiek był w tym stanie wolny, moralny i samowystarczalny. W „Rozprawie o pochodzeniu i przyczynach nierówności między ludźmi” wyraża to słowami: „póki wystarczyły ludziom ich malownicze szałaszy, póki zadowalali się tym, że swą odzież szyli ze skór... że ostrymi kamieniami wyciosywali swe rybackie czółna albo instrumenty muzyczne, póki oddawali się tylko takiej pracy, którą mogli wykonywać samodzielnie... żyli jako wolni, zdrowi, dobrzy i szczęśliwi. Im więcej o tym myślimy, tym częściej stwierdzamy, że stan ten był dla człowieka najlepszy, że ludzkość go porzuciła tylko jakimś nieszczęśliwym trafem, do którego ze względu na powszechny pożytek nie powinno było nigdy dojść [Rousseau, 1989: 122].

Feješ przyjmuje pogląd, że człowiek żył pierwotnie w tzw. stanie naturalnym. W odróżnieniu od Rousseau nie idealizuje jednak tego stanu. Charakteryzuje go jako „stan surowości” (dzikości), gdyż prawdziwe ludzkie cechy, takie jak rozum czy cnota nie były jeszcze wtedy rozwinięte. Według Feješa stan naturalny nie jest przyrodzonym stanem ludzkim i dlatego zupełnie nie odpowiada on „przyrodzonemu” przeznaczeniu człowieka. Swe zarzuty pod adresem teoretyków i obrońców tzw. stanu naturalnego wyraził Feješ w następującym stanowisku: „Wielu dawniejszych i nowszych mędrców uważało ten pierwotny stan ludzkości za najlepiej odpowiadający przeznaczeniu człowieka. Sądzą, że naturalnym, prawdziwym człowiekiem jest ten, kto jest zupełnie sam, bez żadnej wspólnoty obywatelskiej... bez sztuki, nauk i religii, bez praw i sędziów. A przecież nie jest do pomyślenia uznawanie tego stanu dzikości, w którym najszlachetniejsze siły i zdolności człowieka jeszcze się nie rozwinęły, za stan przyrodzony... Człowiek wchodzi w swój prawdziwie przyrodzony stan, gdy rozwijają się wszystkie jego siły i zdolności... Rozwój ten nie dotyczy jedynie sił cielesnych, lecz przede wszystkim duchowych, albowiem to one powinny odróżniać człowieka od zwierzęcia. Uszlachetnianie i szlifowanie rozumu jest zadaniem życia społecznego. Społeczeństwo jest dla człowieka pierwszą szkołą, podstawą jego kultury. Człowiek poza społeczeństwem jest bardziej posłuszny władzy swych popędów niż radom rozumu. Człowiek musi więc wejść do społeczeństwa, które jako jedyne może dać mu możliwość samopoznania i samooceny, a zatem może stworzyć, prawdziwego człowieka, zdolnego doskonalić się w każdej sferze” [Feješ, 1981: 362-363].

Należy przypomnieć w tym miejscu, że podobne zarzuty wobec wyobrażeń Rousseau o tzw. stanie naturalnym jako stanie „pełnej wolności” człowieka wysunął w swych „Podstawach filozofii prawa” również Hegel, gdy w przypisie do paragrafu 194 stwierdził: „Nieprawdziwe jest wyobrażenie, że człowiek, gdy mowa o potrzebach, powinien zażywać pełnej wolności w tak zwanym stanie naturalnym, gdzie powinien mieć tylko proste naturalne potrzeby, do zaspokojenia których powinien potrzebować tylko takich środków, jakie bezpośrednio przypadkiem dostarcza mu przyroda... po-

nieważ potrzeba naturalna jako taka oraz jej bezpośrednio zaspokojenie byłyby jedynie stanem duchowości zredukowanej do poziomu przyrody, a więc stanem dzikości i niewoli... wolność polega jedynie na refleksji nad tym, co duchowe w sobie, na odróżnieniu go od tego, co przynależy do przyrody oraz na reakcji na nie" [Hegel, 1992: 229].

Zatem to nie stan naturalny, lecz stan uspołecznienia jest dla Feješa przyrodzonym stanem człowieka i równocześnie warunkiem istnienia państwa, które nie powstało w wyniku umowy społecznej, lecz rozwinęło się ze stanu naturalnego w drodze ciągłego doskonalenia się człowieka jako istoty obdarzonej rozumem i wolną wolą.

Państwo powstało z naturalnej potrzeby ludzi, aby jednoczyć się w społeczeństwo i uzyskiwać w ten sposób wspólną pomyślność. W stanie pierwotnym człowiek ma silne popędy, lecz słabe prawa. W państwie przeciwnie: człowiek jako obywatel ma zagwarantowane wszystkie prawa ludzkie i obywatelskie, do których Feješ zalicza: prawo do życia („prawo człowieka do samego siebie”), prawo do własności („prawo do wszystkich płodów ziemi”), prawo do zysku osiągniętego własną pracą, prawo do nauki, do przekonań religijnych itd. W związku z tym Feješ stwierdza: „Celem państwa jest bezpieczeństwo, bez którego nie można korzystać z praw ludzkich i obywatelskich oraz z własności, nie są możliwe kontakty międzyludzkie ani żadne doskonalenie się ludzkości, a więc żaden dobrobyt... Charakterystyczną cechą ludzkości jest rozwój i uznanie praw ludzkich... państwo te prawa umacnia i ochrania je swą siłą... człowiek może stać się prawdziwym człowiekiem tylko w państwie... Kto jest człowiekiem, może i musi być również obywatelem” [Feješ, 1981: 364].

Na wszystkich obywateli państwa rozciągają się jednakowe prawa, ponieważ na wszystkich obywateli rozciąga się ich przyrodzona równość.

Inspiracją dla Feješa w dziedzinie jego poglądów na równość był zarówno Wolter, jak i Rousseau. Zgodnie ze stanowiskiem Rousseau twierdził, że przyrodzona równość ludzi ma swe początki już w pierwotnym stanie naturalnym, zaś już samo pojawienie się własności prywatnej stanowiło jej naruszenie. w duchu Woltera podkreślał równość obywateli

wobec prawa. równość przyrodzona czyli rozumna dla Feješa polega na tym, że każdy człowiek może w społeczeństwie swobodnie uzewnętrznić swe zdolności, które posiada nie dlatego, że jest członkiem danego stanu społecznego, lecz dlatego, że jest człowiekiem [Filozofia slovenského osvietenstva, 1961: 90-91].

Podstawą lub warunkiem uzewnętrznienia ludzkich zdolności i przestrzegania praw ludzkich jest „dobrze rządzone” społeczeństwo obywatelskie. Wolność człowieka jest wynikiem jego rozwoju. Nie jest możliwa do osiągnięcia w dziecięcym wieku ludzkości, czyli w stanie naturalnym, lecz dopiero w państwie, które jest symbolem ludzkiej dojrzałości. Sądzę, że Feješ rozpatrywał wolność w dwu płaszczyznach znaczeniowych: jako potrzebę człowieka wynikającą z jego natury oraz jako możliwość działania człowieka w zgodzie z jego własnym rozumem i wolą, czyli bez przymusu i nacisków zewnętrznych. W myśl przekonania Rousseau, że „człowiek rodzi się wolny” [Rousseau, 1989: 217] również Feješ twierdzi, że „najpierw istniał człowiek, a dopiero potem poddany” [Feješ, 1981: 364]. Jeżeli wolność człowieka wynika z jego natury, a przy tym częścią tej natury jest również potrzeba łączenia się w społeczeństwo, to państwo musi wolność człowieka gwarantować wszystkimi środkami, albowiem bez wolnego obywatela nie ma wolnego państwa ani prawdziwego społeczeństwa obywatelskiego.

Mimo faktu, że Feješ uważał państwo za najdoskonalszą formę organizacji społecznej, ówczesnego, zaledwie rodzącego się społeczeństwa obywatelskiego jednak nie idealizował.

Przeciwnie. Podobnie jak Wolter, krytykował pogląd, że istniejący świat i panujący w nim obecnie porządek społeczny jest najlepszy ze wszystkich możliwych światów. W pracy *O najlepszym i nie najlepszym świecie* Feješ stwierdza, że nasz świat „jest najlepszy jedynie z punktu widzenia celu, dla którego stworzył go Bóg, ale... nie jest najlepszy spośród wszystkich możliwych światów” [Feješ, 1981: 353-354]. Do człowieka bowiem, do społeczeństwa i do całego świata odnosi się możliwość doskonalenia się, rozwo-

ju i właśnie to jest podstawą oświeceniowych nadziei na permanentny postęp.

Z powiedzianego wyżej wynika, że chociaż Feješ chadzał ścieżkami oświeceniowych myślicieli francuskich, to nie naśladował ich z zamkniętymi oczami, nie był ich zaślepionym epigonem. Pewne poglądy Woltera i Rousseau przyjmował, czy też interpretacyjnie modyfikował, wiele ich wyobrażeń wszakże jednoznacznie odrzucał. Mimo faktu, że jego oświeceniowa myśl społeczno-polityczna była wewnętrznie niespójna, balansując między nadchodzącym społeczeństwem obywatelskim a doktryną odchodzącego w przeszłość feudalizmu, to i ona zawiera jednak pewne przesłanie aktualne i dla naszego również niekiedy niespójnego społeczeństwa.

- [1] *Filozofia slovenského osvietenstva*, Bratislava 1961.
- [2] Rousseau, J. J. 1989. *Rozprava o původu a příčinách nerovnosti mezi lidmi*. W: Rousseau, J. J. *Rozprávy*, wyd.2, Praha.
- [3] Feješ, J. 1981. *Zaslужil sa o ľudstvo viac ženský či mužský rod?* W: Antologie z dějin českého a slovenského filozofického myšlení (Do roku 1848), Praha.
- [4] Hegel, G. W. F. 1992. *Základy filosofie práva*, Praha.
- [5] Rousseau, J.J. 1989. *O společenské smlouvě, neboli zásady státního práva*. W: *Rozpravy*, Praha.

Remigiusz Ryziński

## ***Barthes. Fragment 2. Nieobecny***

*NIEOBECNOŚĆ. Każdy epizod językowy inscenizujący nieobecność obiektu miłości – jakiegokolwiek byłyby jej przyczyny i jej długość – i dążący do przekształcenia tej nieobecności w doświadczenie porzucenia [Barthes, 1999: 53]; [Barthes, 2002].*

Inscenizacja – jak intronizacja – wprowadza na scenę postać głównego bohatera dramatu. Całość przedstawienia będzie się toczyć wokół niego – i tylko wokół niego. Wszelkie elementy sceniczne będą zyskiwać swoje znaczenie, swoje kolory, zastosowanie, wyłącznie w odniesieniu do niego, jak w przypadku zaćmienia słońca, które obdarza – paradoks braku i negacji – zimnym cieniem cały świat nie troszcząc się o życie, które bez światła nie jest możliwe (wiadomo, że nawet najbardziej dziwne i tajemnicze stworzenia głębin oceanicznych wydzielają swe własne światło po to, by żyć). Co jednak, gdy król – postać bohatera – jest nieobecny? Być może pokazać nieobecność aktora na scenie potrafiłby jedynie Beckett (jak czyni to na przykład w sztuce pt.: *Nie ja czy w Czekając na Godota*), być może sceny potrzebuje każda Nieobecność..?

Nieobecność jest dla Rolanda Barthesa przyczynkiem i powodem opisu sytuacji dotkliwej, w której on sam – obecny przez zaprzeczenie, widoczny przez nieobecność tamtego – musi zająć jakąś pozycję, musi się jakoś wobec niego ustosunkować.

Jak to możliwe? Tylko w języku.

To właśnie język symbolizuje – inscenizuje – nieobecność Jedyne. Jego rzeczywisty brak jest nie do ogarnięcia, nie do przeżycia – ale jest do opisanego. Wyobrażenie pustki po obiekcie – bo każde przedstawienie (jako fakt) jest wyobrażeniem – poddaje się językowej symbolizacji, nazwaniu, opisaniu. Być może wszystkich słów świata będzie za mało – jak w przypadku samego opisanego Jedyne – by oddać jego brak, ale za to pewność, że to właśnie „każdy epizod językowy”, każdy językowy gest znaczący odniesie się do niego (do braku) pociesza jakoś podmiot, który mówi. Pocieszenie to bierze się właśnie ze świadomości, że wykorzystuję wszystkie dostępne środki, że kładę na szali wszystko, co mam, że nie oszczędzam niczego – mimo świadomości, że jest tego – tego wszystkiego – tak niewiele (jeśli chodzi o Jedyne).

Co więcej język ma tę specyficzną i tajemniczą własność, że potrafiąc symbolizować, potrafiąc stwarzać światy sam w nich ginie, staje się niewidoczny, warunkując istnienie język jest nieobecny. Tak więc podmiot, który może wypowiadać wszystko o ukochanym stwarza obrazy nieobecności i to przy użyciu medium, którego nie ma. Tak jak największy biedak może powiedzieć: „Jestem władcą świata“ i stworzyć wyobrażenie rzeczywistości, w której tak istotnie jest pozostając wciąż na miejscu i w swojej kondycji i zapominając, że wykorzystał jedynie język, że niczego poza fantazję nie stworzył, ale że ta fantazja – pozbywszy się już medium językowej kreacji – istnieje jako obraz niejęzykowy. Wszystko dzieje się więc w języku i jednocześnie poza nim.

Inaczej mówiąc – język jest jak migawka aparatu fotograficznego, która powołuje do istnienia odwzorowanie świata rzeczywistego, zamykając go na wieczność w chwili już minionej – chwili, którą Rilke nazywa: „zagładą“ [Rilke, 2001: 382] – stając się nieistniejącym warunkiem tego *quasi*świata. Więcej! Można powiedzieć, że język jest jak fotograf, który sam nieobecny na zdjęciu, jest w nim obecny jako warunek powstania, jako jego *sygnatura*.

Nieobecność przekształcona zastaje w „doświadczenie porzucenia”. Sama bowiem, jak Święte Nic, jak heideggerowskie *bycie*, które będąc niebytem jest niczym, jest niemożliwa. Ale już jako „doświadczenie porzuce-

nia”, jako nazwanie – poddaje się interpretacji i przeżyciu. Jestem teraz – porzucony – jak święty męczennik, mam swoje stygmaty, mam przedmioty kultu, święte słowa, obiekt uwielbienia, całą przestrzeń mszy żałobnej, którą, w zachwyceniu, będę odprawiał po Jedynym. Sama Nieobecność jest zawsze nieobecnością stuprocentową, „jakiegokolwiek byłyby jej przyczyny (np. wyjazd, choroba, noc) i jej długość (kilka minut, doba, całe lata)”.

Tytuł rozdziału *Fragmentów dyskursu miłosnego* Rolanda Barthesa – „Nieobecny” – oraz figura w tym rozdziale rozpatrywana – Nieobecność (w języku oryginału: *L'absent/Absence* – co jeszcze raz wskazując na niemożliwy do zachowania w przekładzie na język polski układ alfabetyczny wszystkich fragmentów uzmysławia ich sztuczną hierarchię, której nadrzędnym celem jest wskazanie braku figur ważniejszych, jest dowiedzenie, że w *l'amour – passion* – wszystkie figury są jednakowo ważne) – nakładają na siebie wyraźnie dwa porządki: personalny i epistemiczny. Tak więc aksjologia pokrywa się tu z poznaniem. Nieobecność Nieobecnego jest przeżyciem rzeczywistym i językowym. Doświadczenie – pierwotne, bolesne dotknięcie jego znikania, początku, narodzin nieobecności – tej nieobecności zamienia się w jej opisanie, a opisanie staje się „doświadczeniem porzucenia” [*épreuve d'abandon*]. Słowo *épreuve* w języku francuskim, oprócz - w pierwszej kolejności - „doświadczenia” oznacza także: „próbę”, w tym egzamin oraz „odbitkę”, negatyw. Tak więc nieobecność Jedynek jest dla mnie próbą, przez którą muszę przejść, zadaniem, z którym muszę się zmierzyć i wreszcie negatywem, odbitką, czyli odwróceniem, zaprzeczeniem tego, co było, a nie jest.

Rozdział drugi *Fragmentów* dzieli się na osiem części, opowiada historię porzucenia, samotności, a zwłaszcza tego, co dzieje się z podmiotem, który *doświadcza* nowego stanu rzeczy, stanu nieobecności, kiedy nie mogąc ciebie nazwać, mówię: jesteś nieobecny, jesteś bo cię nie ma, kiedy mogę powiedzieć (zrozumieć?), że tej nieobecności jest dokładnie tyle, by ją opisać, że jest mi potrzebna, by mówić. Kiedy bowiem podmiot zakochany „zabiera głos i mówi”, to jego opowieść nie dotyczy w istocie Jedynego, ale jego Nieobecności. Ta opowieść zastępuje ukochanego i to nie on ją umożli-

liwia, ale właśnie jego nieobecność. Podmiot zakochany mógłby w końcu powiedzieć: „Moja opowieść nie jest o tobie, ale o twojej nieobecności”.

Tymczasem – jak zauważa Barthes – nieobecność w *Werterze* Goethego jest nieobecnością zachwianą w podstawie, jest nieobecnością chybioną. Jest tak, bowiem to Werter – podmiot zakochany jest nieobecny, Lotta – obiekt zakochania zaś pozostaje na miejscu. Przesunięcie tej nieobecności jest podwójne. Nie tylko obiekt jest na miejscu, a podmiot się oddala, ale także obiektem tym jest kobieta, która nie jest zakochana. To podmiot nieobecny – mężczyzna – jest w tej sytuacji zakochany. Tymczasem – w zgodzie z zasadą *l'amour-passion*, oddalić powinien się mężczyzna, który nie kocha, a pozostać na miejscu kobieta zakochana. Co więcej to do niej należeć powinien dyskurs miłosny, kobieta bowiem – kobieta – tkaczka – jest zawsze odpowiedzialna za opowieść, za snucie opowieści, składanie słów i historii. Kobieta czeka, mężczyzna jest daleko. Kobieta splota nitki oczekiwania, mężczyzna jest nieobecny i stanowi kanwę jej haftu. Klasyczna figura, której opis Barthes przedstawia niżej, jak widać, zostaje tu odwrócona.

Historycznie rzecz ujmując, dyskurs nieobecności należy do Kobiety: Kobieta jest osiadła, Mężczyzna jest myśliwym, podróżnikiem; Kobieta jest wierna (czeka), Mężczyzna się ugania (żegluje od do, podrywa). To Kobieta nadaje nieobecności formę, czyni z niej opowieść, gdyż ma na to czas; tka i śpiewa; Tkaczki, Pieśni o Tkaniu, mówią o znieruchomieniu (terkotem Szpuli) i zarazem o nieobecności (w oddali rytmy podróży, morskie fale, konne eskapady) [Barthes, 1999: 54].

Kobieta i Mężczyzna, Tkanina i Szpula mają swoje miejsce w dyskursie Nieobecności. Tymczasem o ile to mężczyzna oczekuje, wygląda, opowiada, to stawia się – zdaniem Barthesa – w pozycji kobiecej, staje się *zniewieściałą*. Nie ma w tym jednak nawet cienia wartości pejoratywnych ale przeciwnie: poprzez swoje zakochanie, mężczyzna staje się *zniewieściałą*, odnajduje w sobie cechy nienależące do niego „z natury”, a więc pogłębia swoją wiedzę o sobie, pogłębia lub rozszerza granice swojej tożsamości, tak, że w końcu można powiedzieć: „Mit i utopia: początek należał, a przyszłość

będzie należała do podmiotów, w których jest coś kobiecego) [Barthes, 1999: 54].

Barthes – poza charakterystyką płciową czy podmiotową – dopomina się jednak: „istnieje tylko jedna nieobecność – innego: inny wyjeżdża, to ja zostaję” [Barthes, 1999: 53]. I tak Nieobecny to wędrowiec, uciekinier, ten, który – jak średniowieczny rycerz – wyrusza zawsze w przygodę. Z tej samej zasady, Zakochany („ja, który kocham”) jest osiedleńcem, strażnikiem, czcicielem i wyznawcą kultu Nieobecnego, wobec którego może od tej pory składać dowody (*épreuve*) przywiązania, wierności, oddania. Zakochany buduje ołtarze i wygląda przez okno, czeka przy telefonie i tworzy możliwe historie powrotu Ukochanego (a jest ich coraz więcej). I tak jak w przypadku nagłej możliwości nadania imienia Jedynemu – Nieobecny – tak postrzega swoją tożsamość poprzez ową mistyczną Nieobecność. Kim jest bowiem Zakochany? Barthes mówi jasno: „ja, zawsze obecny, ustanawiam się wyłącznie wobec *ciebie*, ciągle nieobecnego” [Barthes, 1999: 53]. Tak więc moja tożsamość jako podmiotu zakochanego jest tożsamością zapożyczoną, czy też warunkowaną nieobecnością Jedynego. Jestem tym i tym, bo jego nie ma. Inaczej mówiąc: skoro zgasło światło to moje ubranie, jakiegokolwiek by koloru było, jest czarne (poprzez brak światła). „Wypowiedzieć nieobecność” – mówi dalej Barthes, a więc: doświadczyć porzucenia, użyć języka doskonale nieprzetłumaczalnego (bo któż inny niż Porzucony zrozumie jego rozpacz?), to określić tożsamość (położenie) Ja i Ty, to ostatecznie powiedzieć: „Jestem mniej kochany, niż kocham” [Barthes, 1999: 53].

Heidegger mówił, że aby zrozumieć wagę najważniejszego pytania metafizyki (*Dlaczego jest w ogóle byt, a nie raczej nic?*) należy „wprowadzić się w stan tego zapytywania” [Heidegger, 2000: 7]. Barthes opisuje stan, w którym podmiot zakochany został *wprowadzony* w stan Nieobecności Jedynego. Dokonało się to za sprawą zniknięcia tego, który był albo – jak trudno w to uwierzyć! – poprzez samoistne, podmiotowe dokonanie tego aktu. Zakochany znajduje się oto w stanie nieobecności ukochanego. Jest w jej wnętrzu, pośród ciemności i ciszy, ale także pośród oślepiających prze-

błysków pamięci i rozpanoszonego wszędzie - tuż obok krzyku. Pomiędzy wypełnione nieobecnością zdarzenia dni i nocy podmiot niekiedy wplata chwile zwątpienia, chwile słabości, chwile przyzwyczajenia (jest wtedy, jak mówi Barthes, „normalny”) i chwile niewierności. Bunt ciała bowiem potrzebny jest by zbuntowało się to, co nim nie jest. Bunt – niepamięć/niewierność – oddala mnie od obłędu i pozwala chwilę odetchnąć. Jego istotą jest jednak powrót do stanu szaleństwa. Buntuję się po to, by znów oszaleć i by to szaleństwo przyszło do mnie zdwojone, dotkliwsze niż kiedykolwiek, by ukazało swoją prawdziwą moc. Ów bunt jest jak zaczerpnięcie pełnymi płucami powietrza i służy nie temu, bym odzyskał siły vitalne, ale by jego ponowny brak – kiedy tonę, kiedy moje płuca zaczyna wypełniać ciecz (krew i łzy) – wypełnił pustką jeszcze większy obszar, by znalazł jeszcze więcej przestrzeni do cierpienia. Momenty słabości, kiedy jestem niewierny, ratują mnie chwilowo – „Chwilami jestem niewierny. To warunek, bym przeżył; gdybym bowiem nie zapomniał, umarłbym. Zakochany, który *czasem* nie zapomina, umiera z nadmiaru, zmęczenia i napięcia pamięci” – tylko po to, by moje cierpienie mogło jeszcze trwać, by było głębsze, by bardziej bolało, by Nieobecność Jedyne ukazała mi się świeża, żywa, śmiercionośna (tak, by chwalać ją, mógł jeszcze pożyć).

Z tego zapomnienia budzę się szybko. Pośpiesznie przywracam na miejsce pamięć, popłoch. Z ciała wyrывa się słowo (klasyczne), które wypowiada emocję nieobecności: *wzdychać* [Heideger, 2000: 55].

W przypomnieniu, nagłym, płochliwym, strasznym, oddycham ponownie, biorę głęboki oddech cierpienia, znów nim oddycham. Nad tym pierwszym westchnięciem będę mógł znów się pochylić i znów pożalić się – sobie samemu – z rozpacz, jaka mnie spotkała. Znów wkrada się *pathos* („pragnienie osoby nieobecnej”) i pokrywa – jak zakrywa się całunem ciało martwe (i już niepotrzebne) – *himeros* („pragnienie osoby obecnej”). Zdradziłem lecz znów jestem wierny Nieobecnemu.

Z pierwszego słowa nieobecności – z *westchnienia* – wydobywają się poacie mowy (żyzne pola, metry tkaniny). Mowa jest tu jednak konieczna, jest niezastąpiona – bo sama zastępuje Nieobecność. Skoro Jedyne milczy

(bo go nie ma), to ja mówię (w ten sposób dowodząc własnej obecności). Po co jednak dowodzę własnej obecności, skoro Nieobecnego tu nie ma? Jaki sens ma mowa skierowana w Nieobecność (bo o ile mówię, to mówię do niego, o ile mówię, to wszystkie te słowa kieruje do niego, w perwersji, w zapomnieniu, w nachalności zachowań masochistycznych – mówię tylko do Ciebie).

Bez przerwy wygłaszam do nieobecnego mowę o jego nieobecności; sytuacja w istocie zadziwiająca; inny jest nieobecny jako przedmiot odniesienia, obecny jako uczestnik rozmowy. (Choć wydawałoby się, że jest dokładnie odwrotnie. Nieobecny jest przecież przedmiotem odniesienia mowy, jest tematem żałobnych pieśni – możliwych jedynie poprzez jego nieobecność – i nie jest partnerem rozmowy (bo go nie ma). Paradoks *l'amour-passion* – jeden z tak wielu – twierdzi jednak inaczej: mówię o nieobecności nieobecnego, ale nie o nim, mówię raczej o sobie, lecz na pewno nie o nim; z nim przecież rozmawiam – bo o ile znajduję gdzieś partnera do rozmowy (na tak doniosły temat!) to może być nim tylko on, który jest nieobecny, co więc – rozmawiając z nim (w czasie jego nieobecności) tylko pozornie wygłaszam monolog, bo moja mowa jest zawsze zaproszeniem, jest zawsze pytaniem, oczekiwaniem na jego odpowiedź, jest więc *de facto* rozmową właśnie... Mowa Nieobecności jest rozmową rzuconą w pustkę oczekiwania, jest wyglądaniem ponad horyzont niemożliwego, jest oczekiwaniem na to, co nigdy nie przyjdzie (co – jakkolwiek nonsensowne – nie wyklucza wartości tego oczekiwania, ale właśnie wartość tę podkreśla, wartość tę tworzy). Z tej szczególnej asymetrii rozwarcia powstaje rodzaj nieznośnej terażniejszości; jestem zatrzaśnięty między dwoma czasami, czasem odniesienia i czasem wypowiedzi: ty wyjechałeś (i na to się użalam), ty tu jesteś (bo zwracam się do ciebie. Wiem wówczas, czym jest terażniejszość, czas trudny: czystym okruczem lęku) [Barthes, 1999: 56].

Czysty okruczem lęku – *un pur morceau d'angoisse* – jest ziarnem rozpaczy, które dławi krtań wymuszając mowę szybką, gwałtowną, porozrywana (momentami buntu – momentami zdrady, kiedy milczę lub kiedy zwracam

się do innego *ciała*). Lękam się o brak czasu. Mowa bowiem skończy się, kiedy Nieobecny wróci (co jest niemożliwe), kiedy uświadomię sobie jej patologiczną teatralność (kiedy więc stanie się mi niepotrzebna), kiedy wreszcie znajdzie inny przedmiot uwielbienia (przeradzając się w milczenie, oczywiście). Boję się, bo koniec mowy jest nieuchronny (Co stanie się ze mną, kiedy przestanę mówić?). Jej trwanie zależne jest od czasu pozostawionego mi przez Nieobecnego, od czasu zupełnie ode mnie niezależnego, od czasu, w którym zagubiłem się przez przypadek (lecz z własnej woli). Decyduję się na oszustwo.

Nieobecność trwa, muszę ją znieść. Będę zatem nią *manipulował*: przekształcał asymetrię czasu w ciągłe odejścia-powroty, wytwarzał rytm, otwierał scenę języka (język rodzi się z nieobecności...). Nieobecność staje się czynnym działaniem, *zaferowaniem* (które przeszkadza mi robić cokolwiek innego); wytwarzamy fikcję z wieloma rolami (zwątpienie, wyrzuty, pragnienia, melancholie). Ta językowa inscenizacja oddala śmierć innego (...) Manipulować nieobecnością to przedłużać tę chwilę, opóźniać jak tylko się da moment, w którym inny mógłby przesunąć się nagle z nieobecności w śmierć [Barthes, 1999: 56].

Oszustwo podmiotu – oszustwo samego siebie i Nieobecności – sprowadza się do inscenizującej potęgi języka, którym włada, by wytworzyć mowę (opisującą, chwalebna, żalostna). Pojawiająca się tu po raz drugi (pierwszy raz to inwokacja) „językowa inscenizacja” jeszcze bardziej wskazuje na teatralność pewnych decyzji, gestów i kwestii do wypowiedzenia Zakochanego. Wszystko przecież można odegrać, zainscenizować, wszystko – w tym: zwątpienie, wyrzuty, pragnienia, melancholie – da się przedstawić na językowej scenie. Wszystko prócz *obecności* Jedynego. Ta musi być rzeczywista (a jako taka – niema, tzn. obarczona moją *niemotą*).

I zdarza się, że jest! Przecież – jakkolwiek daleki – to Jedynek pozostaje wciąż *na oku* (lecz nie *na wyciągnięcie ręki*). Tyle, że, jak mówi Barthes, Obecność – czy też figura Obecności – budzi w Podmiocie frustrację. Z łaciny *frustratio* oznacza zawód, udaremnienie. Obecność jako frustracja jest zawodem mowy, jej udaremieniem. Nie mogę mówić, kiedy Ty jesteś zbyt

blisko – mogę jedynie słuchać (lecz ty milczysz lub mówisz „nie”) albo patrzeć w zachwyceniu (lecz niczego z oślepiającej mocy tego/twojego obrazu – nie widzieć). Czas na lekcję z Lacana. Realny obiekt jest śmiercią obiektu wyobrażeniowego. Symboliczne (język) odnosi się jednakże tylko do Wyobrażonego, Realne pozostawiając nieopisanym (nieodgadnionym!). „Nieobecność jest figurą pozbawienia” [Barthes, 1999: 57] – ale też i zysku. Co zyskuje podmiot porzucony? Pragnienie i potrzebę (*désire/besoin*). I taka jest definicja miłosnego obłądu: pragnienie (Obecności) ginie w zeknięciu z potrzebą (Mówienia). Albo inaczej: W Nieobecności mogę pragnąć i mówić o pragnieniu (Obecności), w Obecności potrzebuję (mówić) ale milczę i ślepnę (jakby Cię *wcale* nie było). Ostatecznie więc: Jesteś kiedy Cię nie ma.

Tymczasem:

Dyskurs o Nieobecności jest tekstem z dwoma ideogramami: *oto wzniesione ramiona Pragnienia i wyciągnięte ramiona Potrzeby*. Bujam się, huśtam między falicznym obrazem wzniesionych ramion i niemowlęcym obrazem ramion wyciągniętych [Barthes, 1999: 57].

Mowa Nieobecności dotyczy więc dwóch obrazów: uniesienia („oto pragnę lecz moje pragnienie pozostaje niezaspokojone”) i zaspokojenia („oto wyciągam ręce po to, co moje”). Potrzebuję pokarmu (ciebie/obecności) ale pragnę ascezy (Ciebie/Nieobecności).

Tylko, że podmiot zakochany nie zdaje sobie sprawy z takiego charakteru swojego afektu. Przeciwnie – kłamie sobie (lub też: *tłumaczy* sobie), że jedyne czego chce (pragnie/potrzebuje) to Obecność Jedyne. Kim jednak byłby Bóg mieszkający wśród nas? Ciałem. Uległym (pasywnym/poddanym) ciałem naszych (śmiercionośnych) namiętności. „Miłosny odpadek” („Iks mówił mi, że miłość ustrzegła go od światowości: koterie, ambicje, promocje, intrygi, przymierza, frakcje, role, władze: miłość uczyniła z niego społeczny odpadek, i to go radował” [Barthes, 1999: 59]), jakim jest podmiot zakochany uwzniośla go do miary obiektu jego kultu. Obecność Monstrancji ukazuje jej materialność (zwyczajność), jej Nieobecność (skrytość) wynosi ponad tłum. Tabernakulum nie skrywa Boga, ono

go Ukazuje! Zakochany pragnie pojawienia się Jedyne go, jego powrotu, ale wie o tym tylko wtedy, gdy go nie ma.

Tyle, że ta sytuacja, ta wiedza, rozumienie, teatralność, inscenizacja, odgrywanie, melancholia, sublimacja, dnie i noce, zdrady i powroty, źródło i horyzont – to wszystko czyni podmiot zakochany nie tylko wybranym (przez Nieobecnego) ale także świadomym. Łapie się on na małych potknięciach gry, którą sam stworzył. Tymczasem chciałby odczuwać – i nic więcej – tamto uniesienie. Chce kochać i nic o tym nie wiedzieć. Dlatego wielbiąc Nieobecnego, wzywa jego Obecność.

Obarczam nieobecność innego winą za moją światowość: *blagam* go o ochronę, o powrót: niech się tu pojawi, niech mnie stąd zabierze (...) niech mi zwróci „religijną intymność, powagę” świata miłosnego [Barthes, 1999: 57-58].

Tak, podmiot miłosny chce powrotu Jedyne go, chce jego Obecności, bliskości, chce jego miłości. Jego cierpienie – z którego bierze się mowa – jest autentyczne. Jego pragnienia („jeszcze raz dotknąć jego ręki, jeszcze raz poczuć bliskość jego warg, raz jeszcze usłyszeć, że kocha”) są prawdziwe. Tyle, że te pragnienia umożliwia jedynie Nieobecność. W Obecności tragedia to farsa.

Tragedia ma swój rytuał; jej pierwszą zasadą jest: zagrać do końca. Najmniejsze uchybienie zburzyłoby wszelkie akcenty podniosłości, a sceniczne atrybuty - koturny, parawany, tuniki - ukazałyby swą sceniczną śmieszność. Dowodem życia jest krew czerwona (żywa) i oddech, dowodem śmierci – krew niebieska (martwa) i westchnienie.

Nieobecność innego trzyma moją głowę pod wodą; powoli zaczynam się dusić, powietrze staje się coraz rzadsze; to w tej duszności odtwarzam moją „prawdę” i szykuję Nieustępliwość miłości [Barthes, 1999: 58].

„Nieustępliwość miłości” trwa na granicy życia i śmierci, w ostatnim oddechu, w zamglonym obrazie tego, co było (jakie nigdy nie było), w pamięci słów i gestów. Nieobecność jest warunkiem miłości i „prawdy” – miłości prawdziwej i „prawdy” w cudzy(m) słowie.

- 
- [1] Barthes, R. 1999. *Fragmenty dyskursu miłosnego*, Warszawa 1999,
  - [2] Barthes, R. 2002. *Fragments d'un discours amoureux*, w: tenże, *OEuvres complètes*, Paris.
  - [3] Rilke, R.M. 2001. *Elegie duińskie, Elegia ósma*, in: Rilke, R.M *Sonety do Orfeusza i inne wiersze*, tłum. A. Pomorski, Kraków.
  - [4] Heidegger, M. 2000. *Podstawowe pytanie metafizyki*, in: Heidegger, M., *Wprowadzenie do metafizyki*, Warszawa.



Anna Wawrzonkiewicz-Słomska

### ***Filozofia wychowania w ujęciu profesora Jana Legowicza***

W opinii Jana Legowicza dzięki dialogowi dydaktycznemu nauczyciel posiada możliwość uczestniczenia w dyskursie myślowym wraz z uczeniem. Z kolei sprawność ideologiczna i moralna jaką posiada nauczyciel rzutuje w pewnym sensie na wychowanka i jego dalsze postępowanie. W związku z tym Jan Legowicz nie obawia się postawić tezy, że *„dialektyka nauczania i dialektyka wychowania spotyka się tu w procesie sposobienia młodego dla jego ludzkiej, materialnej i duchowej, społecznej, profesjonalnej i kulturowej przyszłości, staje się fizyczno-pedagogiczną jej wytyczną i docelowym wskaźnikiem przeobrażania sposobienia młodych na ludzi twórczo takich, jakich przez nich wypracowana i w perspektywie dalszych pokoleń znowu przeżywana oczekiwac będzie człowieka potomność, obsiewana nauczyciela i młodych współtrudem.”*

Odnoszą się do kwestii wychowania z jednej strony oraz do kwestii nauczania z drugiej, jak zwykle profesor sięga także do aspektów historycznych, starając się ukazać jak oba te procesy przebiegały na przestrzeni wieków.

Przywołuje w swojej pracy Jan Legowicz nawet przykład z dalekich starożytnych Chin przekonując, że nauczycielem zostawała tam osoba, która w żaden sposób nie nadawała się do pełnienia innych urzędów państwowych ze względu na najniższą uzyskaną ocenę podczas specjalnego egz-

minu państwowego. Z kolei w Starożytnym Egipcie nauczycielem zostawał człowiek, który dzięki posiadanym zdolnościom potrafił zapewnić swojemu uczniowi stanowisko urzędnicze lub przynajmniej stołek pisarza na dworze monarchy. Z biegiem czasu domeną kapłanów stawało się stanowisko nauczyciela, a najbardziej pedagogicznym ze wszystkich pedagogicznych środków przywołujących krnąbrnych i leniwych uczniów do porządku była różga. Jak by na to nie patrzeć w ówczesnych, starożytnych państwach, czy to w Indiach – jak pisze profesor – czy w Chinach, Egipcie, Babilonii czy Asyrii zadaniem nauczyciela było przygotowanie ucznia do życia i przekazanie mu wiedzy, która pozwoliła mu się w nim odnaleźć i zyskać odpowiednią wiedzę społeczną. W wielu z tych państw nauczyciel zobowiązany był przynależać do stanu kapłańskiego co z pewnością odbijało się na wyznawanym przez niego światopoglądzie.

Po zakończeniu wojny peloponeskiej na terenie wpływów ateńskich pojawia się nowy typ nauczyciela – sofista, który w opinii profesora nie legitymował się ukształtowanym planem nauczania, ponieważ nauczał wszystkiego, a jego osobowość miała wpływać na ucznia.

Profesor wyraża się w swoich pracach, że w okresie hellenistycznym zadaniem nauczyciela obok przygotowania podstawowego było zapewnienie młodym ludziom wiedzy ogólnoliterackiej, a o umiejętnościach pedagogicznych nauczyciela decydował zdawany przez jego wychowanków egzamin. Zdaniem Jana Legowicza może to być powodem, iż z czasem nauczyciel helleński poprzestaje na kształceniu indywidualistów, a wypuszcza w świat pragmatystów i z takim też nastawieniem przechodzi do Rzymu. Ten ostatni zaś potrzebował w pierwszej kolejności wykształcone grono urzędników, którzy posiadaliby odpowiednią wiedzę z zakresu prawa, ekonomii i umiejętności militarnych. U zarani Cesarstwa rzymskiego obok nauczyciela stricte rzymskiego pojawia się także nauczyciel chrześcijański, przed który postawiono trzy podstawowe zadania, a mianowicie: nauczanie w oparciu o kwestie doktrynalne, czego nie mógł robić nie znający ich nauczyciel rzymski; wychowywanie ucznia zgodnie z otrzymywanymi wiadomościami oraz wychowywanie młodych ludzi nie na obywateli,

ale przede wszystkim na oddanych wyznawców nowego systemu instytucjonalnego. Nie należy się temu dziwić, ponieważ nauczyciel chrześcijański zajmował pozycję wyznaniową. Poza tym zaczęły zacieśniać się stosunki pomiędzy nauczycielem a uczniem, ponieważ zadaniem tego pierwszego było odpowiednie pokierowanie umysłowe młodym człowiekiem oraz wpojenie mu odpowiednich zasad moralnych, aby znalazł się w tworzonej właśnie nowej społeczności.

Zgodnie z poglądem profesora Legowicza *„chrześcijaństwo dało więc model nauczyciela, który w porównaniu z nauczycielem grecko-rzymskim wnosił sobą nowe wartości pedagogiczne zakresie instytucjonalnej integracji pragmatycznej nauczania i wychowania, natomiast w dalszym rozwoju swej teokracji czyniło zen bezwzględny autorytet i obdarzało nieograniczoną władzą nad uczniem.”*

Takie podejście służebne ucznia względem nauczyciela zaczęło nie odpowiadać już średniowiecznemu mieszczaństwu, dzięki któremu zaczęto przeobrażać sposób nauczania i kierować się w stronę humanistycznego modelu nauczyciela jaki pojawia się w okresie renesansu. W opinii profesora wówczas to pojawia się zagadnienie dziecięcej godności oraz przekonanie, że nauczyciel powinien nie tylko miłować przekazywaną wiedzę, ale także ucznia, co czynić będzie jego pracą zaszczytną i nieomal boską.

W XIX wieku panujący utylitaryzm przyniósł konkretne zasady pedagogiczne oraz wychowawczo-dydaktyczne, które miały być wskazówką dla nauczycielskiej braci. Tak więc, zadaniem nauczyciela było wszczępienie młodemu człowiekowi poczucia ładu oraz życiowej dyscypliny. Najważniejsze w systemie nauczania było posłuszeństwo oraz rygor, który wpajał uczniom zasady moralne.

Z kolei – zdaniem profesora Legowicza – socjaliści-utopiści *„(...) model nauczyciela chcieliby widzieć w kimś, kto oświeca, kto człowiekowi otwiera oczy na rzeczywistość, uczy go poznawać własną sytuację i sytuację stojącego obok człowieka i przez ową samowiedzę daje mu możliwość dokonywania przeobrażeń wstępnego społeczeństwa. Nauczyciel miałby być tym, który kształci i wychowuje człowieka dla przyjaźni z drugim człowiekiem, czyni go*

*filantropem w społecznej mizantropii wierząc, że ją przezwycięży przez samą zmianę ludzkich charakterów i tym samym zmianę organizacji zarządzania sprawami ludzkimi.”*

Co się tyczący współczesnego systemu nauczania profesor wiąże nadzieję z tymi, którzy w dalszym ciągu pragną widzieć w szkołach nauczyciela spełniającego jego twórczo-człowiecze funkcje, chociaż ciągły pęd technologiczny napawa profesora obawą, że może się okazać, iż prędzej czy później pojawi się pomysł zastąpienia go nowinką techniczną, której zadaniem będzie bezduszne przekazywanie informacji [Światała, 2009: 78].

To co charakteryzuje myśl Jana Legowicza to fakt, że widział on nierozwalny wręcz związek jaki zachodzi pomiędzy filozofia a pedagogiką.

Jego zdaniem nauczanie nie jest tylko i wyłącznie procesem krótkotrwały, ale aktywnym i skomplikowanym elementem, w którym udział biorą uczniowie i nauczyciel, a podstawą jest przede wszystkim system wartości, dzięki któremu kształtuje się osobowość wychowana i wychowawcy. Dlatego też profesor wyrażał pogląd, że pedagogika bliska jest filozofii ze względu na formułowane zagadnienia, czy ocenę ich wartości. Sedno tkwi w tym, że patrząc na życie ludzkie w perspektywie całej cywilizacji i kultury jest nader krótkie, zaś ta pierwsza rozwija się przez tysiąclecia. Innymi słowy nowe pokolenia zobowiązane są poznać trud dotychczasowych zdobywczy, w miarę możliwości rozwinąć je i udoskonalić, aby przekazać je daleko lepszym kolejnym pokoleniom.

Dlatego też kluczową postacią w procesie nauczania jest nauczyciel, o którym profesor Legowicz wyraża się w tych słowach: *„mówić o osobowości nauczyciela znaczy wskazywać na wzór człowieka, który organizuje pracę i kieruje postępowaniem tego, którego kształtując równocześnie przysposabia do życia, który odznacza się umiejętnością bezpośredniego z nim współżycia i jest bliski temu wszystkiemu, z kim i z czym współżyje jego uczeń, a więc współżycia z jego rodzicami, jego otoczeniem, jego wzlotami i upadkami, swoistego współżycia ze społeczeństwem, które go darzy zaufaniem i zadaniami w jego powołaniu.”*

Można powiedzieć, że wizje nauczyciela wcielił profesor w życie swoją własną osobą, albowiem nie tylko jego myśl, ale także jego sposób bycia był naznaczony głębokim humanizmem, który oparty był na ponadczasowych fundamentach, którymi była filozofia grecka.

W swojej pracy zadaje profesor pytanie co składa się na osobowość nauczyciela, a zarazem na jego powołanie, bo że nie jest to zwykła praca a powołanie właśnie nie trzeba nikogo przekonywać. Za główną cechę nauczycielskiej osobowości uznaje Jan Legowicz jego ludzkość, która wyraża się w humanistycznej postawie. Jest to ten rodzaj osobowości, który posiada bardzo wysoką godność własną, dzięki czemu staje się wskaźnikiem i kryterium postępowania dla drugiego człowieka. W opinii profesora Legowicza *„owa osobowościowa ludzkość nauczyciela nie może być dlatego jedynie zrelatywizowanym dopasowywaniem się do sytuacji, okoliczności czy indywidualnych wymogów jednostek, ale musi stanowić samoistny krąg, z którego pochodzi i do którego ma dostęp wszystko co ludzkie, ale który tworzy też zaporę dla każdego, kto jako podstępny homunculus chciałby się okupować pozorami człowieczeństwa.”*

Z kolei osobowość nie jest nam dana odgórnie, jest – w opinii profesora – elementem zadawanym, albowiem w zależności od społecznych wymogów i historycznych uwarunkowań zmienia się i kształtuje na powrót, a także dopełnia się praktyką i doświadczeniem oraz tym co pryncypialne.

Nauczyciel musi umieć korzystać z tradycji, ale tak aby brać z niej to co ważne dla chwili obecnej, patrząc przez pryzmat tego, co będzie ważne dla przyszłości.

Widać z powyższego, że dla Jana Legowicza jedną z ważniejszych kwestii była przyszłość. Na fakt ten zwraca uwagę także I. Światała w swoim tekście pisząc, że *„refleksja Profesora nieustająco nakierowana jest na przyszłość, w przyszłości bowiem będzie realizował swe zadania dzisiaj kształtowany uczeń. Związek między tym, co nazywamy przeszłością a teraźniejszością i przyszłością, w naturalny sposób nakierowany jest na przyszłość. Zatem cały bagaż doświadczeń wyniesionych z domu rodzinnego wychowanek i wniesionych do kontaktu z nauczycielem –wszystko to stanowi zaledwie*

*częstkę, która w procesie kształcenia i wychowania musi zostać tak uformowana, by dzisiejszy uczeń i wychowanek w przyszłości mógł sprostać nieznanym zadaniom i przenieść swe życiowe doświadczenia oraz nabytą wiedzę, wraz z systemem wartości, na kolejne pokolenia."*

Osobowość nauczyciela musi pozwalać mu na współzycie oraz łatwą komunikację z otoczeniem, dzięki czemu bardziej otwarcie podchodzi do swoich powinności, czyli: zadanie kształcenia młodego pokolenia; przysposabianie młodych ludzi do przyszłego życia w społeczeństwie, z którego pochodzą ich korzenie; przekazanie umiejętności rozliczania samych siebie w odniesieniu do przebywania w ojczyźnianej wspólnotcie. Ważnym staje się także stosunek nauczyciela do otaczającego go świata przyrody, albowiem od tego jak go postrzega i jak się do niego odnosi, wynika jakie zasady względem niego i wiadomości o nim przekazuje swoim uczniom.

Jan Legowicz wiele uwagi poświęcał osobowości nauczyciela, ponieważ uważał, że od niej zależy współzycie tego pierwszego z otaczającym go światem, a przez to wpływa na komunikację z uczniami, którym zobowiązany jest przekazać wiadomości o otaczającej rzeczywistości, a także przekazać w sposób jasny i klarowny jak świat i człowiek współzupelniają się i odzwierciedlają wzajemnie.

*Zgodnie z postawioną przez profesora tezą „współczesne kształcenie i wychowanie człowieka wprost wymaga tej biodynamiki pedagogicznej, wymaga sposobienia człowieka do uznawania i scalania w sobie tego, co mu dane we współegzystencji ze światem rzeczy z tym, co on wypracowuje siłą swego ducha; wymaga pojednania z rzeczywistością, gdyż w ostatecznym wyrazie los człowieka jest sprzęgnięty z jej losem."*

Nie trudno zauważyć, że dla profesora Jana Legowicza znaczące miejsce w jego działalności zajmowała sprawa kształcenia młodego pokolenia zgodnego z ideałami i potrzebami społecznymi.

Działo się tak może dlatego, że – nie bojąc się tego określenia – można powiedzieć, iż było on spadkobiercą ideałów Oświecenia, które wiązały edukację z pomyślnością społeczeństwa poprzez pomyślność jednostki.

Dążąc do oświeceniowych ideałów uważał Jan Legowicz, że nauczyciel nie może być tylko człowiekiem, który żył się wyłącznie ze światem natury, ponieważ to co najcenniejsze związane jest ze współżyciem z drugim człowiekiem. Dzięki takim powiązaniom można osiągnąć coraz głębszą świadomość własnych pedagogicznych możliwości, a następnie uwolnienia ich na zewnątrz. Innymi słowy – jak uważa profesor – wiedza nauczyciela o własnych uczniach pochodzi z jego własnego obcowania z nimi, w ich świecie, albowiem tylko tak może zdobyć informacje o nich samych. Można zacytować w tym miejscu słowa samego profesora, ponieważ podsumowują niniejsze rozważania, że *„(...) w osobowości nauczyciela spotykają się jakby dwa prądy, z których jeden dynamizuje jego względnie sobo-zwartą indywidualność, drugi zaś, pozostaje w nieustannym splataniu się z indywidualnością ucznia i wstrząsa ową sobo-zwartością nauczyciela oraz powoduje w niej przeobrażenia.”*

Nie wystarczy jednak, aby nauczyciel przebywał w świecie natury oraz wśród swoich uczniów, bowiem aby być dobrym wychowawcą i dobrze wychowywać musi stale umacniać własne zasady osobowościowo-moralne. Do zadań wychowawczych zalicza profesor Legowicz między innymi: przysposobienie ucznia do osobowościowego władania własną osobą, swoją wolą, czynami, motywacją wewnętrzną oraz zewnętrznym postępowaniem, aby w zetknięciu z wszechobecną techniką młody człowiek nie zatracił humanistycznego ducha.

W opinii profesora Legowicza dobry i odpowiedzialny wychowawca nie może pozwolić sobie, aby młody człowiek zatracił się pomiędzy teorią a praktyką, pomiędzy tym co wzniosłe oraz tym, co w życiu prozaiczne i błahe, aby nie kształtować modelowych dorosłych, ale aby pomagać młodym ludziom dorosnąć zgodnie z zasadami człowieczeństwa, które odgrywało tak znaczącą rolę dla poglądów Jana Legowicza. Nawoływał profesor do zrywania z tradycyjnym wizerunkiem ucznia, a także studenta. Nie rozumiał dlaczego za dobrego wychowanka uważa się tego, który jest powolny i skłonny zrobić wszystko na każde skinienie. Uważał, że źle się dzieje ponieważ w systemie wychowania negatywnie patrzy się na pod-

miotowość ucznia, który ma być bezwolną modelową marionetką. W związku z tym pisał między innymi, że *„każdy akt wychowawczy staje się ogniwem dialektycznego jednania się woli nauczyciela i woli ucznia, jednania się woli bycia „kims” w różnorodnej możliwości bycia „jakoś”. (...) Stąd chybyony proces dydaktyczny, jeśli nie kiełkuje zeń motywacja, jeśli z poznania nie rodzi się rozumna chęć i wola bycia jakościowego.*

*Takie nauczanie deprawuje, zamiast wychowywać, bowiem aby myśleć, trzeba chcieć myśleć (...)*”

Z rozważań Jana Legowicza nad sednem procesów edukacyjnych rodzi się kategoria nazwana humanum, która określa specyficzne istnienie jednostki ludzkiej, która zawiera w sobie element emocjonalny, łączący w nieprzymusowy sposób grupy ludzi oraz element racjonalny, który przejawia się w ludzkiej mądrości i przyrodzonej nam rozumności [Legowicz, 1976: XXVIII].

Nie będzie przesadą stwierdzenie, że w swoich poglądach dotyczących wychowania podobny był Jan Legowicz do Halwecjusza ponieważ uważał, że wychowanie ma *„docelowo zbliżać ludzi i wiązać ich ze sobą na zasadzie harmonii miłości siebie wynikającej z miłości drugiego, na zasadzie ludzko uprawnionego współżycia, do czego zaś nieodzowne było poznanie człowieka.”* [Legowicz, 1997: 25]

Pragnął profesor Legowicz, aby w edukacji i wychowaniu nazywać rzeczy po imieniu oraz oceniać je zgodnie z zasadami moralnymi. Zdaniem Jana Legowicza wychowawca miał obowiązek przekazywania wiedzy etycznej, którą miał od razu przekładać na język moralnego rozeznania. Dzięki temu młodzi ludzie wprowadzani byli w świat własnych wartości, w którym rodziły się moralne wymogi.

Konkludując powyższe rozważania można posłużyć się opinią Jana Legowicza w tym względzie przytaczając jego – jakże celne – słowa *„nauczyciel nie ma być chodzącym ideałem, musi natomiast być „chodzącym” człowiekiem, mającym świadomość nieustannie podtrzymywanego wysiłku pracy nad sobą, nad własną obecnością, (...) wysiłku walki z sobą dla zwycięstwa*

---

*zdobywania się człowieczego przez tych, których ową walką wprowadza w życie.”*

- [1] Światała, I. 2009. *O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania – według Jana Legowicza*, (w:) *Filozofia: istnienie, myślenie, działanie. W 100. rocznicę urodzin Jana Legowicza*, pod red. W. Słomskiego, Warszawa.
- [2] Choińska, B., Konstańczak, St. 2009. *Filozofia wychowania Jana Legowicza*, (w:) *Filozofia: istnienie, myślenie, działanie. W 100. rocznicę urodzin Jana Legowicza*, pod red. W. Słomskiego, Warszawa.
- [3] Legowicz, J. 1976. *Helwecjusz i jego traktat O człowieku*, in: C.A. Helvétius, *O człowieku, jego zdolnościach umysłowych i wychowaniu*, Wrocław.
- [4] Legowicz, J. 1997. *Moralność czasu przemian*, in: *Res Humana* 1.



Andrzej Wiesław Nowak

## ***Człowiek polityczny w filozofii Arystotelesa***

Arystoteles, urodził się w 384r. p.n.e. Pochodził z miasta Stagira na półwyspie Trarackim. Ojciec jego był lekarzem nadwornym króla macedońskiego, Amyntasa III (dziadka Aleksandra Wielkiego). Choć ojciec osierocił go dość wcześnie z domu wyniósł szacunek dla doświadczenia.

Ale szacunek dla empiryzmu przyszło mu niebawem pogodzić z zupełnie odmiennymi poglądami: w 367 roku p.n.e. wstąpił bowiem do Akademii Platońskiej, kultywującej idealizm.

Filozof grecki, najwszechstronniejszy myśliciel i uczyony starożytności, którego działalność filozoficzna i naukowa obejmowała niemal wszystkie dziedziny ówczesnej wiedzy, np: „ Arystoteles dokonał więcej w psychologii niż ktokolwiek inny” [Baldwin, 2003: 11]

W 367-347 p.n.e. w Akademii Platońskiej Arystoteles był najpierw uczniem, a później pracował w niej jako samodzielny już nauczyciel i badacz. Co więcej, nie opuścił Akademii przez niemal dwadzieścia lat, aż do śmierci Platona, chociaż z czasem sprzeciwił się wielu jego poglądom (niemało też zawdzięczał platonizmowi). Akademię porzucił dopiero po śmierci mistrza, gdy następcą Platona wybrano mało wybitnego Speuzypa. Spędził trzy lata w Azji i na wyspach greckich, a następnie aż do objęcia tronu przez swego ucznia został nauczycielem Aleksandra Macedońskiego, potem zresztą pozostał także w Macedonii i starał się wywrzeć wpływ na króla, zachęcając go do poddania świata władzy kultury helleńskiej. Opuścił jednak Aleksandra

w chwili, gdy ten sprzeniewierzył się jego naukom i rozpoczął brutalny podbój Azji. Osiadł wtedy w Atenach i założył tu Liceum - szkołę wzorowaną na Akademii, szkołę filozoficzną w Atenach, tzw. Likejon, w której przez dwanaście lat nauczał i kierował pracami uczniów, ponoć dyskutowano chodząc (stąd jej nazwa: szkoła perypatetycka, od greckiego słowa *peripatein*, „chodzić”) [Encyklopedia Powszechna Multimedialna, 2004]. Była to nie tylko uczelnia, ale i wszechstronna instytucja badawcza, dysponująca zasobną biblioteką oraz zbiorami zoologicznymi, mineralogicznymi itp.

Wiele prac w Akademii wykonywano zespołowo, o czym świadczą m.in. odwołujące się do rozległej wiedzy doświadczalnej dzieła Arystotelesa z zakresu zoologii czy nauk politycznych (m.in. pisząc *Politykę* zebrał on i opracował 180 konstytucji greckich miast-państw) [Encyklopedia Gazety Wyborczej, 204: 593]. W ontologii (metafizyce) głosił hylemorfizm twierdząc, że każda rzecz jako byt jednostkowy jest zbudowana z dwóch niesamodzielnych zasad wewnętrznych: formy- pojętej jako czynnik aktywny, kształtującej rzeczywistość danego rodzaju, oraz materii- pojętej jako bierne tworzywo, stawiające podłoże wszelkiego stawania się i wszelkiej egzystencji konkretnej. Obok 2 przyczyn wewnętrznych (formalnej i materialnej), działają zawsze 2 przyczyny zewnętrzne (sprawcza i celowa). Arystoteles odróżnił byt samodzielny (substancję) od niesamodzielnego (przypadłości). W psychologii określił człowieka jako ożywiony byt rozumny, zbudowany z ciała i duszy, działającej na trzech poziomach: wegetatywnym, zwierzęcym, i rozumowym. Arystoteles był również twórcą logiki, jego dorobek filozoficzno-naukowy wywarł przemożny wpływ na dalszy rozwój nauki i filozofii europejskiej, zwłaszcza średniowiecznej (arystotelizm).

Arystoteles stworzył system filozoficzny mający za cel, naukowe poznanie rzeczywistości, system szukający przyczyn zjawisk. Sam będąc człowiekiem ciekawskim i interesującym się dosłownie wszystkim, Arystoteles napisał wiele dzieł dotyczących praktycznie każdej dziedziny życia (od polityki po rolnictwo). Arystoteles, mówiąc obrazowo, stąpał mocno po ziemi, szukając na niej rozwiązania zagadek bytu, odwrotnie od Platona,

"buszującego w ideach" (żartobliwa metafora, aczkolwiek dobrze oddająca zakres zainteresowań obu filozofów). Arystoteles był bardziej typem analitycznym, przyrodniczym, a Platon - pełnym mistyki. Z powodu rozległości zainteresowań Arystotelesa, bardzo trudno jest streścić jego nauki. Nauka o bycie, wydaje się być tą, która najbardziej wpłynęła na dalsze losy filozofii, a także jest nauką, która leży u podstaw wszystkich innych dziedzin omawianych przez Arystotelesa. Dlatego warto właśnie na niej się skupić, a zwłaszcza na procesie poznawania rzeczywistości przez człowieka. Arystoteles nie negował rzeczywistości poza zmysłowej (idee i zasady Platonskie) wbrew temu, co może sugerować jego analityczne podejście, lecz pojmował je zupełnie inaczej. W miejsce najwyższej bezosobowej zasady-Dobra, wprowadził swojego Nieruchomego Poruszyciela, Boga, Najwyższy Intelpekt, od którego istnienia uzależnił istnienie całego świata.

Świat można przedstawić jako drabinę bytów - od materii po czystą formę transcendentnego Intelpektu.

Arystoteles podzielił świat na pytania. I tak, na pytanie: jak dokonuje się ruch w świecie, ma odpowiedzieć fizyka. Zaś na pytanie: dlaczego istnieje świat - metafizyka. Termin ten powstał przy porządkowaniu dzieł Arystotelesa przez Andronikosa z Rodos (około 70 r. p.n.e.). To co Arystoteles nazywał „pierwszą filozofią”, Andronikos skatalogował pod nazwą „metafizyka”, co znaczy „po fizyce”, ponieważ wcześniej opracował właśnie jego fizykę. Metafizyka zajmuje się przyczynami świata, czyli tym, dlaczego świat jest, w przeciwieństwie do ontologii, która zajmuje się światem, takim jaki on istnieje. Jako że różne systemy postulowały różne przyczyny i zasady świata, tak i różne są zakresy znaczenia metafizyki (Bóg, relacje świat-umysł czy egzystencja człowieka). Bardziej generalny podział można przeprowadzić dzieląc dziedziny dyskursu na teoretyczne - (fizyka, matematyka, metafizyka) oraz praktyczne (etyka, polityka, ekonomia). Doskonałą wiedzą jest znajomość tego, co w rzeczach ogólne, konieczne i niezmiennie. Episteme - termin ten wprowadził właśnie Arystoteles - jest naukowym szukaniem przyczyn. Aby tego dokonać, Arystoteles wyróżnił cztery przyczyny:

- Materialna
- Formalna
- Sprawcza
- Celowa

Arystoteles nazywa je przyczynami pierwszymi. Bez nich, nie może istnieć żadna wiedza naukowa. Tłumaczenie ruchu (czyli szukanie warunków powodujących zmianę) prowadzi do odkrycia pierwszego podmiotu zmiany - materii (czystej, pierwszej), niemniej ona sama jako potencjalny element bytu nie może wyjaśnić dostatecznie zjawiska ruchu (zmiany), stąd dalsza analiza prowadzi do odkrycia źródła (sprawcy) ruchu - którym jest określony czynnik aktualny. Z kolei przyczyna sprawcza domaga się dla zaistnienia działania (ruchu, zmiany) - celu jako racji jego zainicjowania (i kierunku). Przyczyna sprawcza nie odnosi się jednak do porządku egzystencjalnego - oznacza źródło ruchu i zasadę przeciwną biernej materii. Jednak „choćby myśliciele wszystkie przeszli grogi, nie dotrą do granic duszy; taka to w niej głębia, a natura rzeczy lubi się ukrywać” (Heraklit z Efezu) [Glensk, Glenski, 1993: 157]. Każda istniejąca rzecz posiada duszę ("entelechę"), która nadaje jej celową jedność substancjalną. Dusza dzieli się na trzy części:

- Roślinną (odpowiadającą za odżywianie się i rozmnażanie)
- Zwierzęcą (możność poruszania się i doznawania wrażeń)
- Ludzką (rozum)

Dodatkowo przynależy jej pięć władz - wzrostu, pożądania, ruchu, doznań zmysłowych i rozumu. Badanie rzeczy następuje w dwóch aspektach ontycznym i epistemicznym. Każda rzecz (byt) (poza czystą formą - Bogiem) jest złożona z materii (inaczej możliwości) i formy (inaczej aktu). Forma jest ważniejsza to ona decyduje i o bytowaniu, i o poznawalności bytu-rzeczy. Forma istnieje tylko w złożeniu z materią. Wyjątkiem jest Bóg, który jest czystym aktem zajęтым myśleniem o sobie. Bóg jest także przyczyną celową (bo jest najwyższym dobrem a jako czysty akt nie może być inną przyczyną) ruchu pierwszego nieba a przez nie wszelkiego ruchu w świecie.

Nasza egzystencja zależy od poznania otaczającej nas rzeczywistości. Wiedza z kolei zależy od poznania zmysłowego, nikt przecież bez spostrzeżeń zmysłowych nie może niczego się nauczyć ani niczego pojąć. Rozum otrzymuje przedmioty myślenia od zmysłów, dlatego najpierw poznaje się rzeczy podpadające pod zmysły. Człowiek potrzebuje spostrzeżeń zmysłowych, aby być zdolnym do myślenia i zarazem poznawania dalej, zatem inaczej niż u Platona, gdzie spostrzeżenia zmysłowe miały wartość o tyle, o ile wspomagały proces anamnezy. Poznanie zmysłowe jest podstawą wszelkiej wiedzy ludzkiej.

Wiedza zaczyna się od akceptacji faktów doświadczalnych, zaś wysiłek intelektu zmierza do odkrycia przyczyn. Pełnowartościowe poznanie spełnia się dopiero w poznaniu naukowym, a zwłaszcza w poznaniu filozofii pierwszej (metafizyki), która daje najgłębsze poznanie rzeczywistości przez wskazanie na jej ostateczne i jedyne przyczyny.

Naturalną drogą ludzkiej wiedzy, rządzi pewna właściwość, mianowicie najdalej od spostrzeżeń zmysłowych jest to co ogólne, a najbliżej to, co szczegółowe. Ogół i szczegół są sobie przeciwstawne. Wiedza ogólna jest niezmienna i stała, szczegółowa zależna od wielu czynników. Ze szczegółów człowiek zaczyna dedukować prawa ogólne, nie są one wrodzone (zatem odwrotnie niż u Platona). Intelekt zaczerpnąwszy "wiedzy" od rzeczywistości może ją dalej rozwijać (dedukcja). Arystotelesowa teoria epagoge - z percepcji zmysłowych powstaje to, co nazywamy pamięcią a z wielokrotnej pamięci odnoszącej się do tego samego przedmiotu rodzi się doświadczenie (z licznych bowiem faktów pamięciowych tworzy się poszczególne doświadczenie) [Maryniarczyk, 2003: 86].

Jest droga od tego, co szczegółowe (a więc materialne czyli konkretne, jednostkowe, zmienne i niszczone) do tego co ogólne (czyli powszechne, niematerialne i niezniszczalne).

Inaczej epagoge jest przejściem od poznania zmysłowego do poznania intelektualnego - czego owocem jest właśnie ogół.

A znowu z doświadczenia tzn. z ogółów utrwalonych w całości w duszy, jedności obok wielości (pojedynczych wrażeń zmysłowych) - pochodzi to,

co stanowi zasadę sztuki i wiedzy; sztuka kieruje się ku temu co powstaje, wiedza ku temu co istnieje. Arystoteles odmalowuje to metaforą walki: gdy wszyscy uciekają, jeden się zatrzyma, to znowu inny i znowu inny aż dojdzie do początku nowego szyku. Dusza jest z natury uzdolniona do podejmowania takich procesów. Gdy jeden z pośród logicznie niedających się odróżnić szczegółów zatrzyma się, wtedy pojawi się w duszy pierwszy ogół, bo, mimo iż przedmiot percepcji zmysłowej jest jednostkowy, to jednak jej treść jest ogólna - będzie nią np. człowiek a nie konkretny człowiek - np. Kalias. Arystoteles twierdzi więc, że intelekt odkrywa ogół w tym co jednostkowe. Inaczej mówiąc, epagoge jest sposobem (procesem) nabywania myśli ogólnej, a przez to podstawowym źródłem ludzkiej wiedzy, jest metodą tworzenia pojęć. Epagoge jest szeroko pojmowana u Arystotelesa - jest ona sposobem poznania wszystkiego, czego rozum nie potrafi dowieść.

Ludzkie poznanie dzieli się na indukcyjne i dedukcyjne (naukowe w sensie ścisłym). Jest przejściem z danych zmysłowych (doświadczalnych) do utworzenia na ich podstawie treści ogólnej. Poznanie zmysłowe dostarcza więc szeregu wrażeń które rozum opracowuje, wydobywając z nich to co intelektualnie uchwytne. Tym zaś okazuje się być ogólna (niematerialna) treść. Jeżeli wrażenia są czymś materialnym a intelekt sam nie tworzy przedmiotu swego namysłu, to muszą one być nośnikiem pewnych treści, które to intelekt jest zdolny odczytać dokonując swoistej dematerializacji (uwalniając je od związku z wrażeniami myślowymi). Proces dematerializacji danych zmysłowych to proces abstrakcji - oczyszczenia tego, co dane z obrazów zmysłowych (materii), które przeszkadzają poznaniu samego w sobie przedmiotu. Abstrakcja pozbawia więc materialności (indywidualności) daną rzecz. Opozycja między tym, co jednostkowe a tym, co ogólne odpowiada opozycji między poznaniem zmysłowym a poznaniem intelektualnym. Dowód wychodzi od ogółu, epagoge od szczegółu i nie można rozpatrywać ogółu inaczej jak za pośrednictwem szczegółu, skoro abstrakty - mimo iż nie istnieją - można udostępnić wiedzy tylko przez epagoge.

Zatem nie można dojść do ogółu, indukcyjnie bez postrzeżenia zmysłowego [Gromska, 1981: 168]

Samo jednak spostrzeżenie zmysłowe nie wystarcza do utworzenia pojęcia - potrzebna jest jeszcze pamięć, która je zatrzymuje i umożliwia w ten sposób tworzenie się doświadczenia.

Abstrakcja (pierwszy stopień poznania ogółu) jest czynnością spontaniczną, która w danych zmysłowych obejmuje to, co ogólne, tworzy więc ogólne pojęcia i sądy o rzeczach, z którymi spotyka się człowiek. Indukcja jest procesem kierowanym (metodycznym) mającym na celu ujęcie w jednostkowych danych tego, co ogólne. Jej dane (wyniki - pojęcia, aksjomaty i definicje) są z kolei podstawą (punktem wyjścia) dla dedukcji (nauki). Abstrakcja odnosi się zasadniczo do jednostki, indukcja do wielu jednostek - prowadzi do odkrycia ogółu poprzez skupienie się na tym, co im wspólne (to bowiem co ogólne jest wspólne wielu rzeczom i z kolei okazuje się być ich przyczyną; właśnie jej szukanie jest zadaniem filozofii). Ostatecznym rezultatem zetknięcia się intelektu (poprzez zmysły) z rzeczywistością jest utworzenie ogółu (powszechnika). Intelekt poznaje tylko ogólnie a nie jednostkowo. Ogólność jest sposobem ludzkiego poznania. Ujęcie istoty przedmiotu to ostatecznie ujęcie jego elementu konstruktywnego czyli formy, a więc tego czynnika w rzeczy który sprawia że dana rzecz jest tym czym jest, iż zachowuje swoją tożsamość. W poznaniu następuje wyodrębnienie (wyabstrahowanie) formy z materii, ponieważ przedmioty poznania dają się oddzielić od materii. Tak wyabstrahowana forma jest sama w sobie czymś ogólnym, stałym (niezmiennym) i koniecznym. Człowiek poznaje ogólnie, poznając ogólną prawdę poznaje tym samym prawdę o każdym przypadku, który pod nią podpada. Forma jest podstawą poznawalności rzeczy, a ona sama z siebie jest konieczna i ogólna.

Rzeczy materialne, jednostkowe, są konkretnym połączeniem formy i materii - czyli sylonem. Arystoteles nie odmawia poznawalnej zmysłowo rzeczywistości znaczenia (jak czynił to Platon, dla którego była ona tylko sposobem ku anamnezie), lecz wbudowuje ją w całą hierarchię bytów. Hierarchię, która wymaga na swoim szczycie Najwyższego Intelektu, który

jest przyczyną sprawczą świata. Struktura rzeczywistości jest jakby połączeniem czterech przyczyn oraz dziesięciu kategorii orzeczeń o bycie (substancji, ilości, jakości, stosunku, miejsca, czasu, położenia, stanu, działania, doznawania). Skomplikowana na pierwszy rzut oka struktura systemu Arystotelesa, jest jedną z najpełniejszych odpowiedzi próbujących uratować eleacką koncepcją bytu (jedność) i jednocześnie pogodzić ją z różnością świata [*Encyklopedia Powszechna* Multimedialna, 2004].

U podstaw arystotelesowskiej teorii polityki stało słynne twierdzenie, że człowiek jest zwierzęciem społecznym (*zoon politikon*) [Mikołajko, 2002: 105]. W konsekwencji rodzina i *polis* są wspólnotami naturalnymi, nie zaś jakimiś sztucznymi tworam. Państwo - pojęte jako harmonijny organizm, organicznie - ma się tak do rodziny jak całość do części, jak akt do możliwości. Nie jest tym samym systemem totalitarnej przemocy wobec jednostki, jak to było w utopii Platona, lecz służy przede wszystkim wychowaniu, *paidei*. Żaden ustrój nie jest doskonały - to zależy od okoliczności, ale mimo to można zestawić wszystkie znane formy ustrojowe (a jest ich, zdaniem Arystotelesa, sześć) w dwa opozycyjne porządki. Pierwszy z tych porządków, uwzględniający dobro całości byłby wyraźnie lepszy tu od drugiego, skoncentrowanego na dobru rządzących i szkodzie dla ogółu:

Porządek pierwszy:

- monarchia
- arystokracja
- politeja

Porządek drugi:

- tyrania
- oligarchia
- demokracja

Niezależnie od tego zestawienia za najlepszy rodzaj ładu państwowego Uznawał Arystoteles monarchię, twierdził jednak dając wyraz rozczarowaniu ludźmi swej epoki - że nader trudno znaleźć jest człowieka na tyle przewyższającego innych obywateli, by mógł zostać prawdziwym królem.

Przyjmuje się zazwyczaj, że swoistym „ośrodkiem” arystotelizmu jest teoria aktu i możliwości. Mówiąc najprościej, polega ona na przeświadczeniu, że w każdym bycie, w każdym pierwiastku świata, spotykają się dwa

fundamentalne, dopełniające się składniki. Pierwszy z nich - bierny, nieokreślony - spełnia rolę podłoża, tworzywa materii i zwie się możliwością. Drugi zaś uczyni ten pierwszy, nadaje mu określoność, sens i treść, spełnia go niejako - nosi on miano aktu. Rzecz zatem lub osoba, która ma się stać czymś lub kimś, jest dopiero „w możliwości” (ma dopiero „możność” bycia czymś lub kimś); dziecko jest informatykiem w możliwości, bryła marmuru posągami w możliwości, sterta cegieł domem w możliwości itd. Zatem w dziele rzeźbiarskim istnieje i materia, z której ono powstało (głina, drewno czy marmur), i akt, zwany przez Arystotelesa „formą”. Lecz, muszę to podkreślić, formy nie stanowi wcale działanie artysty - forma to postać dzieła, jego sens i kształt. Występuje tu zatem odpowiedniość we wnętrzu dwu par: materia odpowiada możliwości, akt - formie. Gdyby jednak w procesie myślowym usuwać po kolei z każdej postaci materii jej rozmaite formy, czy można byłoby postępować w ten sposób w nieskończoność? Zdaniem Arystotelesa - nie. Ostatecznie bowiem doszłoby się do tzw. Materii pierwszej, pozbawionej jakiegokolwiek formy, która nie byłaby określona w żaden sposób (np. nie miałaby żadnej barwy czy kształtu). Owa materia pierwsza stanowi wprawdzie podłoże czy tworzywo każdego bytu, składnik każdej rzeczy, nie istnieje nigdzie jednak samodzielnie, odrębnie, i zawsze ma jakąś formę; jest więc - by tak rzec - jedynie czystą możliwością.

Teoria aktu i możliwości pozwalała wyjaśnić Arystotelesowi zagadnienie ruchu i wielości. Zakładał on zatem, że składnikiem bytu, który nadaje jedność wielości, jest forma; ona też, określając rzecz i nadając jej kształt, sens i treść, jest czymś stałym, niezmiennym w zmianie (np. kubek jest zawsze kubkiem, niezależnie od tego/ z czego został zrobiony). Z kolei materia jest podstawą wielości i ruchu - cechuje ją bowiem nieokreśloność, zmienność, podległość coraz to innym formom (np. z drewna można zrobić wiele różnych przedmiotów, można - słowem - nadać mu wiele form) [Mikołajko, 2002: 103]. Ruch to po prostu przechodzenie tej samej materii z jednego aktu do innego, zaś wielość to rozpad tej samej

formy na więcej niż jedną materię: stąd mnogość bytów tego samego rodzaju - posągów, ludzi, drzew, statków, owiec itd.

Nie ma jednak żadnej ogólnej - jak u Platona - idei, która pozwalałaby rozpoznać te przedmioty jako te, a nie inne właśnie: każde istnienie jest zawsze jednostkowe i tylko ich jedność rodzajowa, logiczna, sprawia, że umysł nasz pozwala je rozróżnić w rzeczywistości i określić ogólnym pojęciem. Dlatego też Arystoteles mógł pogodzić w swojej teorii poznania dwie sprzeczne rzeczy: po pierwsze, że każde poznanie jest poznaniem konkretnych, pojedynczych przedmiotów i zaczyna się od zmysłów; po drugie, że przedmiotem prawdziwej wiedzy są zdobyte i wytworzone na podstawie tego rodzaju doświadczeń pojęcia ogólne. Słowem, zbieramy najpierw zmysłowe obserwacje, następnie budujemy ogólne prawa i docieramy do istoty rzeczy. Poza tymi danymi zmysłów wiedza nasza jest jednak określona przez poznawane intuicyjnie tzw. Pierwsze zasady, niewzruszone pewniki czy aksjomaty, w rodzaju zasady niesprzeczności (żadna rzecz nie może być jednocześnie sobą i swym własnym przeciwieństwem). Właśnie między tymi aksjomatami a konkretnymi przedmiotami (to granice nieprzekraczalne) rozciąga się przestrzeń dla nauki, która ma naturę logiczną - jest nieprzebrany morzem sylogizmów. Wszystkie rzeczy dzielą się zatem na odpowiednie grupy, na gatunki, z których to gatunków można tworzyć, łącząc je, gatunki wyższego rzędu, bardziej ogólne. Posłużyła temu arystotelesowska teoria kategorii, obejmująca substancje i dziewięć tzw. Przypadłości, czyli cechy (takie jak: ilość, jakość, czynność, bierność, relacja itp.). Te przypadłości mają się tak samo do substancji jak akt do możliwości. W każdym bycie zaś, złożonym zawsze z substancji i przypadłości, istnieją cztery rodzaje zmian: w istocie samej substancji (jej powstawanie i ginięcie), ilości (zmniejszanie się bądź rozrost), jakości i przestrzeni. Zmianami, jak już wcześniej była mowa, rządzą cztery przyczyny - sprawcza, celowa, formalna i materialna.

1. arystotelizm jest „doktryną środka”, próbującą pogodzić skrajne stanowiska filozoficzne.

2. arystotelizm zakłada, że każdy byt w świecie tworzą dwa elementy: możliwość i akt.
3. akt jest pierwiastkiem czynnym, określającym każdy byt i nadający mu sens, jest jego formą;
4. możliwość stanowi źródło wielości bytów, akt stanowi źródło ich jedności;
5. w każdym bycie, jako jego podłoże, zawarta jest "materia pierwsza" pozbawiona jakichkolwiek właściwości (jakiegokolwiek formy);
6. byt można rozumieć także jako złożenie kategorii, a więc substancji i przypadłości;
7. człowiek jest istotą społeczną, a więc życie zbiorowe (w rodzinie i państwie ) to coś najzupełniej naturalnego.

[1] Baldwin, J.M. 2003. *Słownik filozoficzny, Arystoteles*, Warszawa.

[2] *Encyklopedia Powszechna Multimedialna* - Edycja 2004.

[3] *Encyklopedia Gazety Wyborczej*, Tom 1, PEN Warszawa 2004.

[4] Glenski, Cz., Glenski, J. 1993. *Myślę, więc jestem. Maksymy i sentencje Kęty*.

[5] Gromska, D. 1981. *Etyka Nikomachejska*, Warszawa.

[6] Maryniarczyk, A. 2003. *Metafizyka*, Warszawa 2003.

[7] Mikołajko, Z. 2002. *Elementy filozofii*, Warszawa.



Сергеи Назипович Гавров

## ***Политическая культура: от традиционного общества к обществу модерна***

Политическая культура – способ участия людей в политической жизни, который включает в себя нормы, ценности, модели поведения, принятые в национальной политике и проявляющиеся в форме организации власти.

Культурная антропология изначально занималась примитивными, архаическими обществами, изучая, в частности, способ социальной организации и политического устройства. В той или иной мере к этой проблематике обращались культурные антропологи Джеймс Фейблман («Типы культуры»), Алфред Л. Крёбер («Стиль и цивилизации»), Рут Бенедикт («Хризантема и меч: Модели японской культуры» и «Психологические типы в культурах Юго-Запада США»), Лесли А. Уайт («Экономическая структура высоких культур»), Э.Б. Тайлер («Первобытная культура»), позднее М. Салинс, М. Харрис, С. Тайлер, Д. Шнейдер и др. Естественно, что самого понятия «политическая культура» в изучаемых примитивных, архаических сообществах не было, долго не было его и в научном обиходе.

Однако с момента возникновения государства в той или иной форме существовала политическая жизнь, особенности которой и выражала политическая культура. Политическая жизнь общества представляет собой процесс и результат политической деятельности

различных социальных групп, слоев, личностей и создаваемых ими политических институтов.

Еще Аристотель писал о том, что человек по природе своей есть существо политическое (*politikon zoon*), а тот, кто в силу своей природы, а не вследствие случайных обстоятельств живет вне государства, – либо недоразвитое в нравственном смысле существо, либо сверхчеловек. Включение сферы политического в пространство культуры в рамках немецкой и российской традиции исследований культуры вполне традиционно: «Политическая и социальная сфера составляют часть человеческой сферы, входят в совокупность гуманитарных проблем... дух должен включать ее в эту совокупность, которая, если в ней недостает политического, социального элемента, обнаруживает опасный для культуры пробел», – писал в 1939 г. Томас Манн в статье «Культура и политика» [Манн, 1896: 482].

В России уже в 1896 г. в энциклопедическом словаре Брокгауза и Ефрона отмечалось, что при «рассмотрении культурной истории культуру разделяют на материальную, духовную и общественную» [*Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона*, 1896]. Мы включаем политическую сферу в культуру так же, как и экономическую, экологическую, юридическую, т.е. говорим об экономической, экологической, юридической и политической культуре.

Описания национального характера и разделяемых данным народом политических, религиозных и иных ценностей еще в Античности встречаются в книгах по географии. Интересна в этом отношении «История» Геродота и «География» Страбона, обобщающая знания о странах и народах Европы, Азии и Африки. В период Нового времени можно выделить работы С. Пуффендорфа, Д. Вико «Основания новой науки об общей природе наций» (1725), Ш. Монтескье «О духе законов» (1748), И.Г. Гердера «Идеи к философии истории человечества» (1791), Г.Ф. Гегеля «Философия истории» (лекции 1820 г.) и др.

Само словосочетание «политическая культура» принадлежит немецкому философу И.Г.Гердеру. В работе «Идеи к философии истории человечества», рассматривая политическую жизнь древних греков и евреев, он использует данное словосочетание. Но в научных исследованиях XVIII и XIX вв. этот термин применялся редко и часто сводился к так называемой «политической культурности».

Научное понятие политической культуры было разработано в середине XX в. в трудах политических философов Г.Алмонда и С.Вербы, позднее Р. Такера. Впервые понятие «политическая культура» в научный оборот ввел американский социолог Г. Алмонд в 1956 г., в развернутом виде концепция политической культуры была представлена в совместной с С. Вербой работе 1963 г. «Гражданская культура: политические установки и демократия в пяти странах».

Г. Алмонд и С. Верба рассматривают «термин “культура” только в одном смысле: психологических ориентаций относительно социальных объектов. Когда мы говорим о политической культуре какого-либо общества, мы подразумеваем политическую систему, усвоенную в сознании, чувствах и оценках населения». Г. Алмонд использует понятие «политическая культура» для анализа общественного сознания, влияющего на возникновение и функционирование политических институтов, на индивидуальное и массовое политическое поведение. В 1963 г. в книге «Гражданская культура. Политические установки и демократия в пяти странах» Г. Алмонд и С. Верба определяют политическую культуру как ориентацию на политическое действие. Политическая культура – это «совокупность ориентаций относительно определенной совокупности социальных объектов и процессов... Когда мы говорим о политической культуре какого-либо общества, мы подразумеваем политическую систему, усвоенную в сознании, чувствах и оценках населения» [Алмонд, 1997: 594].

Они выделяют три типа ориентаций на политическое действие: «Когнитивные (познавательные) ориентации», охватывающие знания и мнения относительно политической системы, ее ролях и носителях. «Аффективные (эмоциональные) ориентации», отражающие чувства, испытываемые по отношению к политической системе, ее ролям, эффективности и вовлеченности в данную политическую систему граждан. «Оценочные ориентации», содержащие личное отношение к политической системе, ее участникам и их действиям [Алмонд, 1997: 595].

Но существует и более расширенное определение предмета «политическая культура». Так, А.Я. Флиер полагает, что в сферу политической культуры входят специализированные области государственной политики, идеологии, управленческой работы, военное и полицейское дело и пр.; обыденная – межличностные отношения между людьми в области приватного взаимодействия. В сферу интересов политической культуры входят не только выявление особых форм осуществления власти, управления конфликтами, организации сотрудничества, но и анализ социальной мифологии с учетом их рациональных и исторических оснований.

Что касается типологизации политической культуры, то Г. Алмонд и С. Верба в работе «The Civic Culture» выделяют три основных типа политической культуры: патриархальная; подданническая; участия.

*Патриархальная политическая культура* (или политическая культура местных общин). В этих обществах нет специализированных политических ролей. Лидеры, вожди, шаманы – это смешанные политико-экономико-религиозные роли. Для членов таких обществ политические ориентации относительно этих ролей неотделимы от религиозных или социальных ориентаций. Патриархальные ориентации также включают в себя относительное отсутствие ожиданий перемен, инициируемых политической системой. Так, в централизованных африканских племенах и княжествах политическая культура в основном патриархальная, хотя

развитие каких-либо более специализированных политических ролей в этих обществах может означать появление более дифференцированных политических ориентаций.

Даже крупномасштабные и более дифференцированные политические системы могут иметь в основе патриархальную культуру. Но относительно чистый патриархализм более вероятен в простых традиционалистических системах, где политическая специализация минимальна. Патриархальная культура в более дифференцированных политических системах, скорее, аффективна и нормативна, чем когнитивна. Это означает, что люди в племенах Нигерии или Ганы могут смутно осознавать существование центрального политического режима. Но их чувства относительно этого режима неопределенные или негативные, и они не интернализировали [не восприняли] формы отношений с ним.

*Подданническая политическая культура.* В ней существуют устойчивые ориентации относительно дифференцированной политической системы и относительно того, что система дает «на выходе», но ориентации относительно специфических объектов «на входе» системы и относительно себя как активного участника очень слабы. Субъект такой системы (подданный) осознает существование правительственной власти и чувственно ориентирован на нее, возможно, гордясь ею, возможно, не любя ее и оценивая ее как законную или нет.

Но отношение к системе вообще и к тому, что она дает «на выходе», т.е. к административной стороне политической системы или «нисходящему потоку», в основе своей пассивное – это ограниченная форма знания и участия, которая соответствует подданнической культуре. Мы говорим о чистых подданнических ориентациях, которые наиболее вероятны в обществах, где нет сформировавшихся и дифференцированных от других элементов системы структур «на входе». Подданнические ориентации в политической системе, имеющей развитые демократические

институты, скорее, будут аффективными и нормативными, чем когнитивными. Так, французский роялист знает о существовании демократических институтов, но он не считает их легитимными.

*Политическая культура участия.* Культура, в которой члены общества определенно ориентированы на систему вообще, а также на политические и на административные структуры и процессы; другими словами, как на «входной», так и на «выходной» аспекты политической системы. Индивидуальные члены такой политической системы могут быть благоприятно или неблагоприятно ориентированы на различные классы политических объектов. Они склоняются к тому, чтобы ориентироваться на активную собственную роль в политике.

Гражданская культура – это культура лояльного участия. Индивиды не только ориентированы «на вход» политики, на участие в ней, но они также позитивно ориентированы на «входные» структуры и «входные» процессы. Другими словами, используя введенные нами термины, гражданская культура – это политическая культура участия, в которой политическая культура и политическая структура находятся в согласии и соответствуют друг другу.

XX век в качестве примеров подданнической политической культуры дал идеологию и политическую практику авторитарных и тоталитарных режимов, хотя ее элементы присутствуют и в более развитых обществах. Вообще следует отметить, что патриархальная, подданническая культура и культура участия далеко не всегда существуют в чистом и целостном виде, взаимопереплетаясь и дополняя друг друга.

С позиций культурной антропологии можно говорить о подразделении политической культуры на авторитарную/тоталитарную культуру закрытого общества и гражданскую (либерально-демократическую) культуру, характерную для открытого общества (по определению К. Поппера). К. Поппер противопоставил ранние формы общественной организации,

племенное общество как «закрытое» современному обществу как «открытому».

Историю социальной мысли вообще и политической культуры в частности можно интерпретировать как историю борьбы двух этих противоположных способов социальной организации. Следует помнить, что изначально, исторически общество было «закрытым» – «закрытыми» были племенные культуры, деспотии Древнего мира, государства Средневековья. Политическая культура «открытого общества», рассматриваемая с позиций культурной антропологии, – это скорее исключение из правил, чем норма. С точки зрения исторической динамики политическая культура «открытого общества» является новацией.

Закрытому обществу соответствует патриархальный или «подданныческий» тип политической культуры по классификации Г. Алмонда, авторитарный или тоталитарный тип политической культуры по классификации К.С. Гаджиева, политическая культура «закрытого», или «задержанного» общества по классификации К. Поппера.

К. Поппер проанализировал тоталитаризм в исторической ретроспективе, проводя параллели между различными типами закрытых обществ: племенной организацией, фашизмом, коммунизмом, религиозным фундаментализмом. Для закрытого общества характерны традиция *нормативного коллективизма*, выражающаяся в абсолютизме, консерватизме, тоталитаризме и коммунитаризме. Эта традиция со всеми различиями, не отменяющими приверженность различным формам «коллективизма», прослеживается от Ж.-Ж. Руссо и Г.-Ф. Гегеля к В.И. Ленину, К. Шмидту и другим консервативным революционерам, в меньшей мере к Ю. Хабермасу.

Для политической культуры закрытого общества свойственно резкое ограничение самодеятельности как общества в целом, так и отдельных групп, в т.ч. профессиональных ассоциаций,

самоуправления территорий (ограничение федерализма), иных субъектов политического процесса. Для нее характерны преобладание вертикальных связей над горизонтальными, отношения подчиненности, а не сотрудничества, монолога власти, а не диалога с обществом. Человек в такой политической культуре занимает четко определенное место в социальной иерархии, отождествляя себя с группой, интересы которой превалируют над его интересами. Эта политическая культура не номиналистична, действующим лицом ее является не отдельный человек, а народ или его группы: «Ты – ничто, твой народ – все» – этот лозунг немецких национал-социалистов стал максимальным выражением коллективистской по своим основаниям политической культуры закрытого общества.

В племенном обществе все социально установленные нормы, правила и представления имеют сакральную легитимацию. Члены общества не рефлексируют по отношению к действию сил, которые они считают магическими, к авторитету жрецов, а позднее и светской власти. Магические обряды и табу регламентируют все стороны жизни общества, в том числе предопределяя поступки индивида в конкретной ситуации, избавляя его от необходимости выбора, необходимости принимать решения, за которыми следует личная ответственность.

В рамках политической культуры закрытого общества широко распространена идея об общности исторической судьбы для всех индивидов, потустороннего воздаяния за те или иные поступки, совершенные в земной жизни. Идея общей судьбы, совместного спасения или гибели доминирует над идеей индивидуальной судьбы и достижительности во всех сегментах социокультурной жизни.

Мыслить обо всем как о политическом, маскировать все употреблением этого слова (наряду со ссылками на мыслителей, начиная от Платона и др.), отдавать все в руки государства, апеллировать к государству при всяких обстоятельствах, подчинять

проблемы индивидуальности групповым проблемам, полагать, что каждый поднялся на уровень политических отношений и достаточно зрел, чтобы заниматься ими, – вот факторы, характеризующие политизацию современного человека.

В политической культуре закрытого общества артикулирована идея социальной справедливости, понимаемая не как стремление к равным возможностям для конкуренции в различных сегментах социокультурной сферы, а как справедливое распределение (например, в дореволюционной русской деревне распределение земли по количеству едоков, а не трудоспособных крестьян). Отсюда негативное отношение к получению прибыли, неприятие капиталистического подхода к ценообразованию, как балансу между спросом и предложением, ко всему, что ведет к индивидуализации и большей автономизации человека от государства, большого и локального общества.

Однако и сегодня проявляется тяга человека к культуре закрытого общества. Так, современный немецкий драматург Бото Штраус полагает, что страна лишь настолько сильна, насколько сильно ее чувство общности, или духовное единство. История требует... бунта против тотального засилья настоящего, которое исключает индивида, лишая его какого бы то ни было присутствия непросвещенного прошлого, исторического проявления, мистического времени.

Эта тяга к жизни в мистическом времени далеко не безобидна, дело в том, что, как писал теоретик консервативной революции К. Шмитт, «метафизическая картина мира, созданная в определенную эпоху, имеет ту же структуру, которой обладает самоочевидно присущая этой эпохе форма политической организации» [Штафф, 1997: 37]. Иными словами, актуализация мистической картины мира несет в себе угрозу реставрации элементов политической организации общества, очередного срыва в архаику, обращения к социокультурному наследию закрытого общества.

Характерен в этом смысле долгий и мучительный путь Германии от политической культуры закрытого общества к политической культуре открытого общества. Еще в 1923 г. классик немецкой литературы Т. Манн говорил о том, что «просить немца быть приверженным тому.., что народы Европы называют свободой, было бы... равнозначно требованию к нему совершить насилие над своей природой» [Коукер, 2000: 32].

Как мы знаем, подобный срыв в архаику, стремление зачеркнуть результаты Нового времени и Великой французской революции произошел в Германии 30–40-х годов XX в. В своем тоталитарном варианте эта политическая культура стремится использовать достижения цивилизации модерности для воссоздания отжившей социокультурной традиции, одновременной опоры на рационализм и иррационализм, на науку и трансцендентные сущности. К. Шмит: «Субстанциальная однородность должна быть установлена – если потребуется – путем отделения или уничтожения гетерогенного... Путь к освобождению немецкого народа от столетней смуты буржуазного конституционализма был указан Гитлером» [Штафф, 1997: 38].

Иными словами, все индивиды, кто по тем или иным причинам не вписываются в эту «субстанциональную однородность», должны быть изолированы или уничтожены. Теория государства, предложенная К. Шмиттом, есть одна из многочисленных попыток навязать единство и с помощью так называемых абсолютных ценностей совершить насилие над незаменимой личностью каждого отдельного человека.

Таким образом, в политической культуре закрытого общества интересы отдельного человека заведомо подчинены интересам власти, нации, государства. Человеку нормативно предписывается жить в парадигме служения, ощущать себя лишь малой частью целого, имеющей смысл лишь постольку, поскольку она обслуживает интересы этого целого.

Во второй половине XX в. положение радикально изменилось. Германия, начиная со своей западной части, стала составным, а впоследствии и ключевым элементом конструкции европейской модерности. Достаточно трудный путь уже проделали или продолжают другие страны европейского континента, включая Италию и Испанию, позднее Польшу, Венгрию и другие бывшие социалистические страны. Сегодня на этот путь встали и некоторые страны СНГ, прежде всего Украина. Процесс расширения географических границ распространения политической культуры открытого общества не закончен. Последняя распространяется все дальше на юг и восток.

Важно отметить, что политическая культура модерности, т.е. открытого, гражданского общества, секулярна. Сегодня в рамках открытого общества исповедание той или иной религии и приверженность к атеизму являются сугубо частным делом индивида, не будучи государственной идеологией.

Начиная с Великой французской революции, церковь отделена от государства. В Северной Америке и в большей части европейских государств построено общество изобилия (или общество потребления), наиболее комфортное в материальном плане по отношению к человеку.

Но атавистические проявления идеологии закрытого общества имеют место в открытом обществе, что отражается, в частности, в отношении к обществу потребления, его критике со светских и религиозных позиций. Так, Иоанн Павел II во время визита во Львов говорил о том, что «нельзя переходить от неволи коммунистического режима к неволе потребительства, которая является иной формой материализма, который, хотя и на словах не отрицает Бога, однако отрицает его фактами, исключая его из жизни» [Гужва, 2001: 14].

Но процесс секуляризации имманентен политической культуре открытого общества, постепенно распространяясь не только в ареале христианского мира, о котором сегодня говорят как о мире

постхристианском, но и за пределами этого ареала, например в Турции. Из выступления Ахмета Эвина: «Здесь довольно трудно найти человека, который был бы готов открыто сказать, что он не верит в Аллаха (если речь, конечно, не идет о представителе другой конфессии) [Власова, 2005: 74].

Однако таких людей с каждым годом становится все больше и больше. Общественное мнение приучается к тому, что вопрос веры – это сфера личной жизни человека, неподконтрольной государству и обществу. Индивидуализм постепенно утверждается в Турции» [Власова, 2005: 74]. Это одно из многочисленных свидетельств того, что политическая культура открытого общества постепенно распространяется в различных регионах мира, хотя это неравномерный и чреватый срывами макропроцесс. И ничего с этим не могут поделать группы религиозных фундаменталистов, экстремистов-смертников, проповедников и администраторов.

Современные демократические общества западной цивилизации модерности являются классическими открытыми обществами, по терминологии К. Поппера. Открытому обществу соответствует либерально-демократический тип политической культуры (по классификации К.С. Гаджиева) или гражданская культура (по классификации Г. Алмонда и С. Вербы).

Можно говорить о том, что гражданская культура – это политическая культура лояльного участия, характеризующаяся согласованностью и соответствием политической культуры и политических структур. Она представляет собой синтез политической культуры участия с патриархальной и подданнической политической культурой. Становясь участниками политического процесса, граждане в то же время не отказываются от своих подданнических или патриархальных ориентаций, что делает гражданскую политическую культуру устойчивой в процессе ее воспроизводства, географической и темпоральной трансляции.

Политическая культура модерности, предполагающая институционально оформленную активность свободного индивида, порождает функциональный режим деятельности исполнительной власти, когда главным становится отраслевое бюрократическое администрирование, прагматический и рационально организованный политический менеджмент. Институциональный порядок в политике приобретает здесь законченный системный вид, которому соответствует стройная иерархия правовых институтов.

Развитая гражданская культура, создающая пространство свободного политического самоопределения ассоциированных индивидов, требует от исполнительной власти выступать не столько носителем государственной воли или управленческой рациональности, сколько посредником и арбитром политической коммуникации, без координирующих усилий которого политический порядок невозможен.

Всю историю человечества можно рассматривать как ускоряющийся процесс выделения человека сначала из природного, а затем и из социального окружения. Наиболее артикулированно и явственно этот процесс проявился в открытом обществе, в рамках которого возникла и получила институциональное оформление центральная роль индивида вместо роли племени, группы, нации. Можно говорить о модульности человека эпохи модерности, его способности встраиваться в различные общественные страты, выбирать профессиональную специализацию, участвовать в выборах центральной и локальной (региональной) власти. Человек во все большей мере начинает сам определять свои действия и нести за их последствия всю полноту личной ответственности.

Важнейшим основанием, на котором базируется открытое общество, является протолиберальная/либеральная традиция нормативного индивидуализма, центральная среди «мегатенденций», характерных для современной эпохи,

генеалогически восходящая к идее «общественного договора», идущей от Т. Гоббса, Ж.-Ж. Руссо.

В истории общественной мысли к этой традиции относят Дж. Локка, У. Бентама, И. Канта, В. Гумбольдта, Дж. Ст. Милля, Дж. Роулса и др. Являясь систематической концепцией личности, ценностей, общества и государства, либерализм способствует появлению и стереотипизации инноваций, благоприятствуя индивидуализму, антиконструктивизму и скептицизму. В практическом плане либерализм способствует развитию рыночной экономики, которая радикально повышает уровень благосостояния человечества на протяжении последних полутора столетий.

Особенностями гражданской политической культуры являются ее автономность, рациональность, демократичность, толерантность и плюрализм. Гражданская политическая культура постепенно становится референтной политической культурой современности, причем не только в ареале христианской/постхристианской цивилизации. В политической сфере эта планетарная экспансия политической культуры открытого общества ведет к ее унификации и постепенной деконструкции колоритных и героических, но антигуманных ее типов.

Для последних «игра с нулевой суммой» не характерна, проблемы чаще всего снимаются в компромиссной форме, находится баланс интересов, ни один из участников политического процесса не загоняется в безвыходную ситуацию. Диалог главенствует над монологом, присутствует стремление к компромиссу с оппонентом. «В Голландии или Скандинавских странах встречаются уже элементы фундаментально демократической повседневной жизни, о которой каждому известно, что ее невозможно организовать. Политическим культурам нужен благоприятный климат – не прусский» [Хабермас, 1995:53]. А. Камю, говорил о том, что в средиземноморском (западном) мире «политика предназначается для людей, а не люди для политики» [Коукер, 2000: 144]. Ее отличает отказ жертвовать

настоящим ради более высокого добра; готовность терпимо относиться к неясности и различиям, вместо того чтобы убирать их из политической жизни... Эта терпимость не свойственна северному миру (мы бы сказали закрытому обществу) – миру порядка, насилия и лишенной воображения склонности к войнам, которой отличается немецкий народ. Речь идет о немцах до Второй мировой войны, когда они еще не приняли ценности политической культуры открытого общества, не вошли в евро-атлантическую по своей генеалогии цивилизацию модерности.

Сегодня глобализация происходит и в сфере политической культуры, культурное влияние современных обществ проникает в общества традиционные. Прогноз Ю. Хабермаса о возможном направлении дальнейшего развития нынешней ситуации: «В будущем из различных национальных культур могла бы отдифференцироваться общая политическая культура» [Хабермас, 1995: 233].

Особенности политической культуры эпохи глобализации естественно определяются процессами глобализации, когда глобальный подход к культуре, экономике, политике исключает из рассмотрения стратегии действия отдельных единиц или агентов, когда старое понятие государственного суверенитета теряет свой прежний смысл. Глобализация лишила национальное государство статуса автономного игрока на международной арене, центр принятия решений стал международным. Это приводит к оживлению дискуссий о мировом правительстве и новом мировом порядке.

Можно предположить, что планетарной политической культурой глобального мира могла бы стать культура гражданского, открытого общества, хотя бы потому, что во главе процесса глобализации следуют государства Северной Америки и Европы, которым свойственна именно такая модель политической культуры. В то же время влияние, которое глобализация оказывает на неглобальные формы гражданских прав и коллективного действия, зависит от

позиции в социальной структуре и места страны (региона) в географии глобализации. Процессы глобализации связаны с субглобальными тенденциями в разных частях мира и сталкиваются со множеством видов реакций и сопротивления.

- [1] Манн, Т. 1996. *Художник и общество. Статьи и письма*. М.
- [2] Энциклопедический словарь Брокгауза и Эфрона. Т. XVII. (33): Култагой – Лед. СПб., 1896.
- [3] Алмонд, Г. 1997. *Гражданская культура. Политические установки и демократии пяти наций: Пер. с англ.*, Антология мировой политической мысли: В 5 т. Т. 2. Зарубежная политическая мысль. XX в. М.
- [4] Штафф, И. 1997. *К понятию политической теологии у Карла Шмитта, Типы власти в сравнительно-исторической перспективе: Проблемно-тематический сборник*. Вып. 3. М.
- [5] Коукер, К. 2000. *Сумерки Запада*. М.
- [6] Штафф, И. 1997. *К понятию политической теологии у Карла Шмитта. Типы власти в сравнительно-исторической перспективе: Проблемно-тематический сборник*. Вып. 3. М.
- [7] Гужва, И. 2001. *Отпущение грехов* / Эксперт. М., 2001. № 25.
- [8] Власова, О. 2005. *Последний шаг в Европу*, Эксперт. 28 марта–3 апреля 2005, № 12 (459).
- [9] Власова, О. 2005. *Последний шаг в Европу*, Эксперт. 28 марта–3 апреля 2005. № 12 (459).
- [10] Хабермас, Ю. 1995. *Философский спор вокруг идеи демократии, Демократия. Разум. Нравственность. Московские лекции и интервью*. М.
- [11] Коукер, К. 2000. *Сумерки Запада*. М., 2000.
- [12] Хабермас, Ю. 1995. *Гражданство и национальная идентичность, Демократия. Разум. Нравственность. Московские лекции и интервью*. М.

Борис Михайлович Бим-Бад, Сергей Назипович Гавров

### ***Семья в эпоху преמודерна***

Экономическую основу общества преמודерна, т.е. традиционного (доиндустриального) общества, составляют охота, собирательство, земледелие, рыболовство, то есть использование того, что может дать кормящая и вмещающая человека биосфера. Хозяйственная деятельность в рамках доиндустриального общества находится под определяющим воздействием/влиянием социокультурной традиции, зависит от следования обычаям и традициям и от природного плодородия почв, пригодных к использованию при примитивном техническом/технологическом оснащении, окружающим человека животным и растительным миром, климатическими условиями. Само хозяйство может базироваться на охоте и собирательстве, земледелии и рыболовстве, реже на добыче полезных ископаемых и примитивном лесном хозяйстве.

Человек традиционного общества сохраняет единство с природой, задающей и обуславливающей технологии личностного и группового выживания и экономической активности. Человек традиционного общества подчиняет свою экономическую и, отчасти, социальную активность циклическим процессам, прежде всего связанным со сменой времен года. Земля является главной экономической ценностью, определяющей социальную стратификацию общества. Основу экономической системы составляют производство и

потребление в рамках домохозяйств, товарно-денежные отношения не получают значительного развития, существуя в значительной мере на периферии экономической системы.

Жизнь этого общества, в том числе и экономическая активность его членов, определяется циклическими природными процессами, такими, как смена времен года, приливы и отливы в приморских регионах и т.д. При переходе от присваивающей экономики собирательства к производящей экономике сельского хозяйства главной ценностью для людей становится пригодная для использования земля. Средневековое время было прежде всего временем аграрным. В мире, где самым главным была земля, с которой жило – богато или бедно – почти все общество, первым хронологическим ориентиром был аграрный [Ле Гофф, 1992: 167]. С течением времени владение землей определяет способ социальной стратификации. Тяжелые условия ручного труда требуют относительно большего числа работников, широко распространен семейный труд.

В доиндустриальном обществе эндогенный фактор перемен доминирует над экзогенным, последний выполняет часто лишь дополнительную, компенсаторную роль. Абсолютное доминирование социокультурной традиции радикально замедляет интенсивность происходящих в социуме процессов. Социокультурная традиция легитимизирует примат коллектива (общины) над личностью, для традиционного общества характерно отсутствие демократии, кроме некоторых низовых народных форм.

Пассивность общества и личности сопровождается отношениями подданства, временной ориентацией на «сегодня», т.е. жизнь сегодняшним днем, невозможность работать ради «отложенного спроса», воспроизводство традиций: «что всегда было, то всегда будет», господство мировоззрения над технологией. В рамках традиционного общества традиция «как броня» прикрывала индивида, освобождая его от многочисленных ситуаций личностного

выбора и ответственности за него. В отсутствие (или при ослабленной) традиции человеку требуется уже иной уровень ощущения своей личностной ценности и самодостаточности, чтобы самому сделать все необходимые выборы.

Мы знаем, что для общества доиндустриального типа социальной организации характерен особый тип социальности («Gemeinschaft»), основывающийся на особом способе разделения труда, приводящем к механическому типу социальной солидарности. Механическая солидарность характеризуется сходством индивидов, одинаковостью их отношений к обществу. Индивидуальное сознание подчиняется коллективному, люди уподобляются «социальным молекулам». Такой человек максимально несвободен, хотя и не осознает, как правило, своей несвободы, «я» ищет и находит растворения в «мы».

Солидарность, вытекающая из сходств, достигает своего максимума тогда, когда коллективное сознание точно покрывает все наше сознание и совпадает с ним во всех точках; но в этот момент наша индивидуальность равна нулю. Но человек тем более свободен как личность, чем меньше эта область совпадения общественного сознания совпадает с сознанием отдельного индивида.

Чем обширнее эта область, тем сильнее связь, вытекающая из этой солидарности. Действительно, с одной стороны, каждый тем теснее зависит от общества, чем более разделен труд, а с другой – деятельность каждого тем личностнее, чем она более специализирована... Здесь, стало быть, индивидуальность целого возрастает вместе с индивидуальностью частей; общество становится способнее двигаться согласованно, в то время как каждый из его элементов производит больше собственных движений [Дюркгейм, 1996: 138].

Организация общества на началах органической солидарности «Gesellschaft» характерна скорее уже для эпохи модерна.

Важным в понимании того, как функционирует общество доиндустриального типа социальной организации, является

понимание того, что им соответствуют ориентированные на предков и традиции постфигуративные культуры. Постфигуративная культура – это такая культура, где каждое изменение протекает настолько медленно и незаметно, что деды, держа на руках новорожденных внуков, не могут представить себе для них никакого иного будущего, отличного от их собственного прошлого. Прошлое взрослых оказывается будущим каждого нового поколения;житое ими – это схема будущего для их детей.

Для того чтобы сохранить такую культуру, старики были нужны, и не только для того, чтобы иногда вести группы людей на новые места в периоды голода, но и для того, чтобы служить законченным образцом жизни, как она есть. «Ответы на вопросы: Кто я? Какова суть моей жизни как представителя моей культуры? Как я должен говорить, двигаться, есть, спать, любить, зарабатывать на жизнь, встречать смерть?» – считаются предрешенными [Стефаненко, 1999: 24].

И эта предрешенность определяла функционирование и воспроизводство, повседневную жизнь человека и общества в целом, включая его различные подсистемы, микро- и макросоциальные группы, в том числе и семью. Иными словами, патриархальная семья отличалась огромной устойчивостью, воспроизводясь без видимых (существенных) изменений из поколения в поколение. Человек, живущий в обществе доиндустриального типа социальной организации, не мог себе представить иного положения не только для себя, но и для многих, если не для всех, существ его окружающих, тех, кем он сам себя окружил в сказках, сказаниях, поверьях...

Например, болотные черти живут семьями: имеют жен, плодятся и множатся, сохраняя свой род на бесконечные времена. С их детьми, бойкими и шустрыми чертенятами (хохликами), такими же черными (в отличие от немецких красненьких), мохнатыми и в шерсти, с двумя острыми рогами на макушке головы и длинным хвостом, не только

встречались деревенские русские люди, но и входили с ними в разнообразные сношения [Максимов, 1995: 248].

Так воспринимал устройство окружающего его мира еще в середине XIX века русский крестьянин. Сравним, как охарактеризовал образ жизни и семейные отношения других мифологических существ – циклопов за несколько тысячелетий до этого Гомер: «Нет между ними ни соборщ народных, ни общих советов; В темных пещерах они иль на горных вершинах высоких Вольно живут; над женой и детьми безотчетно там каждый Властвует» [Ямловский, 2004: 440]. Характерно, что циклопы властвуют в своих семьях, животные также имеют подобие семей. Мы видим, что начиная со времени Гомера ничего не меняется, патриархальная семья воспроизводится в своих привычных формах, власть мужа-циклопа абсолютна и безраздельна.

Мы видим, что человек в рамках общества доиндустриального типа социальной организации воспринимает семью как высшую ценность, он готов служить ей, готов жертвовать во имя ее благополучия, сохранения и воспроизводства своим временем, силами, здоровьем, а иногда и жизнью. Мы знаем, что инстинкт самосохранения у членов кровнородственной группы/семьи часто принимал/принимает форму не страха за себя, а страха за «другого».

В социобиологии есть специальный термин, определяющий аналогичное поведение – «непотизм». У человека, как природного существа, существует генетическая предрасположенность к родственному отбору, ориентация на кровнородственную группу/семью, а не на собственную личность.

Объяснение подобного альтруистического поведения заключается в следующем: человек может принести себя в жертву для защиты группы, с членами которой он осознает свою общность, при этом человек, защищающий интересы кровнородственной группы/семьи, теряет возможность передать свои гены следующему поколению «напрямую», но резко возрастает возможность косвенной передачи генов через спасенных, защищенных членов группы. Именно из этого

«первобытного», первоначального nepoтизма в процессе исторического развития человечества возникли его более сложные формы, в том числе гуманизм, распространяющийся сегодня на биосферу планеты, различные виды живых существ.

Альтруистическое поведение достаточно длительное время поддерживалось эволюционно, в процессе естественного отбора, поскольку делало человеческую общность более устойчивой к различным испытаниям, давая ей тем самым эволюционное преимущество перед теми человеческими группами, где альтруистическое поведение отсутствует. Согласно социобиологическим представлениям, неальтруистичные человеческие группы, состоящие из одних эгоистов, длительное время существовать не могут.

Говоря о системе эгоистических приоритетов уместно вспомнить знаменитую сентенцию, в которой герой Ф.М. Достоевского выразил квинтэссенцию подобного отношения к жизни: миру провалиться или мне чаю не пить. Человек в процессе истории часто выбирал и выбирает личные интересы, причем этот процесс приобретает экспоненциальный характер, что в определенной степени отличает современное человечество.

Традиционная семья основывалась именно на nepoтических инстинктах, когда ее интересы, как правило, рассматривались человеком как доминантные в отношении личных интересов, более того, интересы семьи зачастую и являлись выражением этих личных интересов.

Отметим, что nepoтическое поведение человека в рамках патриархальной семьи является одним из знаковых фамилистических феноменов. Заметим, что термин «фамилистический» произведен от латинского familia – семья, являясь синонимом всего семейного. Иногда фамилистикой называют комплекс наук о семье. Термин «фамилизм» употребляется для характеристики просемейных систем ценностей, где наивысшее

значение по сравнению с остальными благами жизни придается семье и детям.

Непотическое поведение членов патриархальной семьи становится более понятным, если вспомнить, что она выполняла и функцию социального призрения, включавшую в себя уход за больными и престарелыми, рождение, уход и воспитание (социализация и инкультурация) детей, поскольку государственная система социальной помощи была практически неизвестна в традиционном обществе. Чем больше было в семье детей, тем надежнее представлялось положение человека в старости.

М. Фуко, рассматривая проблему душевных болезней, безумия и его лечения/сдерживания в классическую эпоху, отмечает ключевую роль семьи. Место, отведенное самой природой для излечения, – это не госпиталь, но семья или, во всяком случае, непосредственное окружение больного. И подобно тому как бедность исчезает при свободном обращении рабочей силы, болезнь должна отступить перед теми заботами, которые самопроизвольно оказывает человеку его естественная среда: Если общество стремится к подлинному милосердию, оно само должно принимать в нем возможно меньшее участие и в той мере, в какой это от него зависит, привлекать к этой деятельности силы частных лиц и семей [Фуко, 1997: 410].

Это служение семье и императивное соблюдение ее интересов, их безусловный приоритет над возможными интересами индивидуума много требовало от человека, но и много ему давало.

Вот как известный социолог А. Шуц в своей классической работе «Возвращающийся домой» характеризует особенности традиционной семейной человеческой жизни. Жизнь дома означает... жизнь в актуальных или потенциальных первичных группах, т.е. в общем с другими пространстве и времени, в общем окружении объектов как возможных целей, средств и интересов, основанных на непрерывной системе релевантностей.

Жить дома – это значит воспринимать другого как уникальную личность в живом настоящем, разделять с нею антиципации будущего в качестве планов, надежд и желаний, наконец, это означает шанс восстановить отношения, если они прерваны. Для каждого из партнеров чужая жизнь становится частью его автобиографии, элементом личной истории.

Теперь обратимся к теме экономических оснований, на которых существовала, а в ряде регионов мира и по сей день существует патриархальная семья. Мы знаем, что в условиях сельскохозяйственного, по преимуществу, производства семья выполняла функцию важнейшей производственной ячейки, была экономической структурой, в рамках которой создавались и аккумулировались материальные ресурсы: большинство мужчин и женщин вынуждены были работать на земле; труд этот был тяжел и неблагодарен.

Функционирование семьи как производственной ячейки общества привело к ее самому активному участию в распределении и перераспределении материальных ресурсов, наследовании социальных ролей, нищеты и богатства, власти и привилегий. До начала индустриализации большинство семей являлись производственными ячейками, они обрабатывали землю или занимались ремеслом.

До создания собственных репродуктивных семей люди, как правило, входили в состав других семей, с членами которых вместе жили и работали. Выбор будущего супруга обычно определяли не любовь и романтические увлечения, а социальные и экономические интересы, диктовавшие необходимость бесперебойного функционирования семейного производства и заботы об иждивенцах [Гидденс, 1999: 365].

Данную Э. Гидденсом характеристику патриархальной семьи и особенностей взаимоотношений людей в ее рамках подтверждает

огромный массив как первичной (эмпирической), так и вторичной (обобщающей и анализирующей) информации.

Дабы не утомлять внимания читателя перечислением многочисленных примеров, приведем только свидетельство Х. Арендт, относящееся к периоду до Второй мировой войны. В еврейских семьях, а еврейская семья очень долго сохраняла классические патриархальные черты, индивид рассматривался прежде всего как член семейства, его обязанности определялись в первую очередь семейством, которое было важнее жизни и достоинства индивида [Арендт, 1996: 71].

В малоразвитой в сравнении с Античностью и современным ей исламским Востоком средневековой Европе, как, впрочем, и в подавляющем большинстве регионов тогдашнего мира, естественным образом существовала и воспроизводилась патриархальная семья. Человек в ее рамках осознал свою коллективную идентичность в отношении этой локальной кровнородственной группы, но кроме чувства сопричастности и гарантии от одиночества она встраивала индивида в жестко иерархические отношения господства и подчинения, и подчиненной стороной этой микросоциальной конструкции были женщины и дети.

Обществу доиндустриального типа социальной организации принадлежит и разделение труда между полами, и жесткое противопоставление всех видов деятельности и орудий труда согласно тому, какому полу они пристали, и структура пространства с его оппозицией публичных мест (рынок, место собраний), являющихся мужскими, и мест частных, «внутри» дома, предоставленных женщинам. Та же оппозиция мужского и женского воспроизводится и внутри дома, где есть мужское место – у очага – и женское, поближе к воде, животным и растениям.

В рамках нашего дискурса крайне важным обстоятельством является то, что доиндустриальное общество является обществом

классического патриархата. Вот как характеризуют особенности патриархата наиболее радикальные феминистские авторы. Женщин угнетают, мужчин – нет. Эта специфическая форма жизни называется патриархатом.

Мужчина присваивает себе лучшие социальные роли и держит женщину в положении подчиненной и эксплуатируемой. Радикальный феминизм определяет патриархат как «систему власти, при которой именно мужчине принадлежит верховная власть и экономические привилегии... В частности, мужчины контролируют женскую сексуальность и доминируют в социальных институтах, что поощряет обесценивание женщин и продлевает их подчинение» [Эллиот, Менделл, 2001: 106].

Чтобы дать еще более развернутое представление об этом социально-конструирующем явлении, приведем точку зрения известной американской феминистки А. Рич, которую она представляет на суд общественности в своей книге «Рожденная женщиной». Мы полагаем, что она дает вполне подробное и оценочно окрашенное определение патриархата, определение, вполне нами разделяемое.

Патриархат – это власть отцов. Социально-родовая, идеологическая, политическая система, в которой мужчины при помощи силы, прямого давления или посредством сложившегося ритуала, традиции, закона и языка, обычаев, этикета, образования и разделения труда решают, какую роль отводить (или не отводить) женщине в их игре. В данной системе женское всегда и везде подчинено мужскому. Это вовсе не значит, что женщины не имеют власти или что всем женщинам данной культуры недоступен определенный тип власти.

«В условиях патриархата я могу жить на женской половине или водить грузовик; могу стать главой государства по праву наследования или в результате выборов, или мне может выпасть участь обстирывать жену миллионера; я могу прислуживать своему

мужу в глинобитной берберской хижине, поднося ему утренний кофе, или шествовать в процессии академиков.

Но каков бы ни был мой статус или как бы ни сложились обстоятельства, к какому бы экономическому классу я ни принадлежала, я живу под властью отцов и имею доступ лишь к той части привилегий или влияния, которую пожелает предоставить мне патриархат, и только до тех пор, пока я плачу сполна за согласие с ним» [Бем, 2004: 78-79].

Обращаем внимание читателя на следующее важное обстоятельство. Выраженные мужские характеристики, такие, как физическая сила, агрессивность, асертативность, формируют тип доминантного самца – А (мачо) – тип полуграмотного, ограниченного, но мужественного и непреклонного «армейского командира». К подобному типу личности принадлежали многие политические диктаторы и организаторы военных путчей.

В то же время мужчины могут выступать и в иной роли – за счет правополушарной интуиции и образного целостного видения реальности они могут быть стратегами, предсказателями будущего, референтами, консультантами и просвещенными, окрыленными политическими деятелями.

Эта иерархичность семьи, подчинение женщин и детей мужчине в своей генеалогии имеет как биологические, так и социокультурные, прежде всего религиозные и символические основания.

Известный французский социолог П. Бурдьё заметил, что всегда видел в мужской гегемонии и в том способе, каким она внедряется и каким ей подчиняются, образцовый пример этого парадоксального подчинения, результат того, что называют символическим насилием, насилием мягким, нечувствительным, невидимым даже для самих его жертв, осуществляющимся главным образом в чисто символических формах коммуникации, знания (хотя последнее скорее следовало бы назвать неузнанием), признания и даже чувств.

Это необыкновенно обыкновенное социальное отношение наиболее выпукло показывает логику господства, осуществляемого от имени символического принципа, знакомого и признаваемого как теми, кто господствует, так и теми, кто подчиняется, от имени языка (или определенного выговора), от имени стиля жизни (или способа мыслить, говорить или действовать) или, в более общем виде, от имени некоторого определенного свойства, выступающего как эмблема или стигмат [Сокулер, 2003: 40].

Мы знаем, что массово распространенные монотеистические религии, такие как иудаизм, христианство, ислам, санкционируют неравенство между мужчиной и женщиной, делегируя мужчине в рамках семьи куда больше полномочий, чем женщинам и детям. Согласно удачному определению Симоны де Бовуар: «человек – это мужчина... и он определяет женщину не через ее саму, но через ее отношение к нему; она не рассматривается как автономная сущность... Он – это Субъект, он – Абсолют; она же – Другой» [Жеребкина, 2001: 43].

Вначале было слово, практической монополией на которое долгое время обладали мировые религии, и это слово надолго определило гендерные роли мужчины и женщины.

Вот как определяет традиционные характеристики, приписываемые мужчинам и женщинам, В. Шубарт.

Мужской склад – это воля к власти, доминирование идеи права над идеей любви, действия над созерцанием, рассудка над чувством. Женский склад – самоотдача, благоговение, смирение, терпение. Мужчине свойственны критика, рационализм. Женщине – интуиция, восприимчивость к внушению, вера. Мужчине присущи обособленность, принцип деления, механистичность.

Женщине – принцип целостности, органичность. Преимущество мужчины – количественное, однако оно таит в себе и опасность: оно дает мужчине в руки бразды правления, но угрожает сковыванием вольно текущей жизни. Мужчина отделяется от всеобщего и

стремится к автономии. В результате становится одиночкой, монадой, личностью.

Женщина, напротив, чувствует свою соединенность с целостным миром. Она укоренена в природе, словно растение. Мужчина воспринимает свое тело как инструмент, средство, оружие, с которым он вступает в борьбу. Женщина ощущает тело как первоисточник и первооснову своей сущности, как сосуд, в котором она укрыта от опасностей.

Для мужчины жить значит бороться, убивать, уничтожать жизнь; для женщины жить значит продолжать род, рожать, обновлять жизнь. Мужской принцип есть принцип смерти, женский – принцип вечной жизни. Поэтому женские образы являются у народов символом их вечности и плодородия (Ева, Хава, еврейское имя праматери человечества, означает жизнь) [Шубарт, 2000: 179]. Господствующие религии подчеркивают мужские прерогативы.

Это, прежде всего, монотеистические религии: иудаизм, ислам и христианство. Что касается монотеистических религий иудаизма и христианства, то мы обратимся к первоисточникам, к Ветхому и Новому Заветам: «И сказал Господь Бог: “Не хорошо быть человеку одному; сотворим ему помощника, соответственного ему“. Потому оставит человек отца своего и мать свою, и соединится с женою своею; и будут одна плоть [Бытие 2,18 и 24.]; «Жёны, повинуйтесь своим мужьям, чтобы те из них, которые не покоряются слову, жизнью жён своих без слова приобретаемы были, когда увидят вашу чистую, богобоязненную жизнь» [1-е послание Петра 3,1–2]/.

Мы не будем во множестве приводить библейские цитаты, связанные с ролью мужчины и женщины в семье и в процессе воспитания детей, мы лишь укажем всем тем, кто желает более полно рассмотреть этот вопрос, список из корпуса библейских текстов [См., например: Бытие 39; 2-я Царств 11 и 12; Матфея 19, 3–9; Притчи 6, 23–33; Притчи 7; Притчи 9,13–18; Марка 6,17–28; Колоссянам 3, 18–21; Колоссянам 3, 5; Исход 2,1–10; Числа 27,8–11; Иисус Навин 24,15;

1-я Царств 1; Иов 1,5; Псалом 77,1-8; Псалом 143,12-15; Притчи 17,6; Притчи 20,11; Притчи 29,15 и 17; Марка 10,13-16; Луки 2,41-52; 2-е Тимофею 1,5; 2-е Тимофею 3,15]. Естественно, что на эту тему существует еще более обширная литература, написанная христианскими авторами после создания классических новозаветных текстов.

Такое понимание процитированных библейских первоисточников вполне подкрепляется также взглядами на проблему мужского превосходства, получившего столь явную религиозную легитимацию, многих видных философов, социологов, психологов XX века: «Бог сотворяет мир своим словом, чтобы убедительно подчеркнуть превосходство патриархальной культуры над матриархальной, и библейская история сообщает нам о происхождении Евы из ребра мужчины, а не мужчины от женщины» [Фромм, 1998: 115].

Свидетельства тому многочисленны, но мы приведем здесь характерную для раннего Средневековья выдержку из работы Астерия Амасийского, относящейся к IV веку. Он писал о том, что женщина это друг, помощник и слуга человека, а человек это мужчина.

Женщина – это как бы часть тебя самого, это помощь твоя, утешение твое в жизненных испытаниях. Она ухаживает за тобой в болезни. Она унимает твою боль. Она ангел-хранитель твоего очага; защитница твоих прав. Она страдает твоими страданиями, радуется твоими радостями. Она сохраняет твое богатство.

Если же беден ты, она умеет правильно использовать даже самые скромные средства. Когда счастье тебе изменит, ты замыкаешься, падая духом. Твои ложные друзья исчезают, твои рабы покидают тебя. И только жена остается слугою мужа в его страданиях, оказывая уход, в котором ты нуждаешься. Она осушает твои слезы, перевязывает твои раны, если тебе нанесли их, и следует за тобою в темницу [Шубарт, 2000: 183].

Сегодня человек в рамках ареала христианской / постхристианской цивилизации постепенно выходит за рамки классического патриархата, но он и сегодня находит свое убежище в иных культурно-цивилизационных ареалах, в частности в ареале мусульманского мира.

Итак. Мужчина-мусульманин может жениться на христианке или еврейке, но христианин или еврей не могут жениться на женщине-мусульманке... Мужчина-мусульманин может иметь одновременно четыре жены, но женщина-мусульманка может иметь только одного мужа. Мужчина-мусульманин может развестись со своей женой или какой-либо из своих жен, приняв решение о разводе (талак) в одностороннем порядке, без объяснения причин и не приводя никаких оправданий представителю власти или вообще кому-либо.

Напротив, женщина-мусульманка может получить развод только с согласия своего мужа или же по решению суда, которое выносится лишь при наличии ряда оговоренных условий, например, если ее муж не способен или не желает ее содержать. При наследовании имущества женщина-мусульманка получает меньшую долю наследства, чем мужчина-мусульманин, если они оба имеют равную степень родства с покойным [Ан-Наим, 1999: 197].

Исторически обусловленная социализация и инкультурация женщины в некоторых регионах мусульманского мира происходит со всей степенью жестокости, о чем свидетельствует и традиция так называемого «женского обрезания». «Женское обрезание» («female circumcision», или «female genital mutilation») представляет собой операцию, практикуемую в ритуальных целях в основном в исламских странах Северной и Центральной Африки. Во многих из них девушки, не прошедшие эту процедуру, не могут выйти замуж. В течение нескольких последних десятилетий международные правозащитные организации ведут активную кампанию против этого обряда.

Семейные отношения в рамках мусульманского мира также меняются, но изменения эти более медленные, подчас малозаметные стороннему наблюдателю, но даже и они вызывают крайнее сопротивление со стороны ревнителей исламской социокультурной традиции.

Так, в середине 90-х годов XX века малайзийский премьер-министр Махатхир Мохамад опубликовал вместе с японским политиком Синтаро Исихара книгу, озаглавленную «Голос Азии», в которой ее авторы, ссылаясь на О. Шпенглера, вновь обвинили Запад в гедонизме.

Меркантилизм, чувственное наслаждение и эгоизм – обычные явления. Наше общество пошло на уступки индивиду и его желаниям. Неизбежным следствием этого стал развал существующих институтов и снижение уважения к браку, семейным ценностям, старшим и другим важным обычаям и традициям. Они были заменены новым комплексом ценностей, как правило, не имеющих отношения к духовной вере и общинной жизни [Коукер, 2000: 204].

В арабских странах и теперь наблюдается культивирование патриархальной морали, которая не признает безбрачия, любых нетрадиционных репродуктивных технологий, планирования семьи, в том числе прерывания беременности (абортов), использования противозачаточных средств.

За женщиной вообще не признается право на самостоятельное решение вопроса о численности детей. Она должна рожать с момента полового созревания и до тех пор, пока не закончится ее фертильный возраст. Лишь мужчина имеет право регулировать семейную жизнь. Патриархальная семья является сильной, несравненной производителем.

Она владеет инстинктом самосохранения, который толкает ее на использование максимума физиологических способностей ее членов. Она обеспечивает себя гарантией против опасности исчезновения. Не о фатализме мусульманской патриархальной семьи нужно говорить,

а скорее о доверии и уверенности в будущем, так как всякое рождение – благословение в том смысле, что это знак роста достояния семьи [Шайдуллина, 1989: 350].

Многочисленные исламские фундаменталисты и сегодня выступают категорически против предоставления женщине всей полноты гражданских прав, в том числе против предоставления репродуктивной свободы для женщины. Так, например, доктор Мохи ад-Дин ас-Сафари Джелани утверждает, что «долг женщины рожать детей, делать из них мужчин» [Шайдуллина, 1989: 350].

Иными словами, в понимании Мохи ад-Дин ас-Сафари Джелани люди – это мужчины [Шибарина, 1989: 322-323]. Но женщина, которая не имеет возможности пользоваться репродуктивной свободой, женщина, выступающая в роли живой машины для рождения детей – практически не имеет шансов на социальное освобождение, ей крайне трудно получить хорошее образование и практически невозможно построить успешную профессиональную карьеру.

Ее «профессиональная карьера» заключается в служении семье, мужу и детям. Но, рассматривая женщину в парадигме служения, ни о каком освобождении половины человечества говорить не приходится, женщина, становясь машиной для деторождения, быстро разрушается физически, в большой мере такое положение вещей является узаконенным рабством одной половины человечества в отношении другой.

В качестве наглядного эмпирического примера подобному физическому износу можно привести большие таджикские сельские семьи, где женщину окружают дети «мал, мала, меньше», семьи, которые в последние годы мы так часто видим на улицах российских городов.

Как обобщающее определил в начале 30-х годов XX века отношение человека традиционного общества к физическим и метафизическим сущностям немецкий консервативный

революционер К. Гуттен: «Брак как связь, семья как долг, родина как ценность в себе, мораль как авторитет, религия как обязанность, источником которой является вечность» [Райх, 1997: 153].

Мы полагаем, что подобное понимание должного в отношении человека, семьи, родины удручающе, оно делает несвободными не только женщин, но и мужчин, оно делает несвободным человека вообще, невзирая на его социальную, этническую/национальную, половую принадлежность. Но процессы, которые привели к ускоренной эволюции семьи и семейных отношений и освобождению человека из жестко нормативных, задаваемых социокультурной традицией рамок патриархальной семьи и традиционных гендерных ролей, мы подробно рассмотрим в следующем параграфе.

Но сейчас мы вернемся к традиционному обществу и анализу патриархальной семьи. Патриархальная семья получила широкое распространение в доиндустриальную эпоху благодаря экономической востребованности, в том числе необходимости большого количества рабочих рук при проведении сельскохозяйственных работ, отсутствии системы социального обеспечения, прежде всего пенсий по старости, давлению социокультурной традиции, выражавшемуся, в частности, во всепроникающей системе контроля и репрессий.

Вот, например, выдержка из правил парижских приходских благотворительных обществ, относящихся к концу XVII – началу XVIII века: «Надлежит с помощью наводящих вопросов вызнать, как они ведут себя в семье, живут ли в согласии между собой и с соседями, воспитывают ли детей в страхе Божьем... не укладывают ли взрослых детей разного пола вместе или к себе в постель, нет ли в их семьях распущенности и разврата, особенно по отношению к взрослым дочерям. Если возникнет сомнение в том, состоят ли они в законном браке, то надо потребовать, чтобы предъявили свидетельство о браке» [Фуко, 1999: 311].

Но не следует полагать, что приверженность к патриархальной модели семьи и ориентация культуры на сверхопытные, метафизические ценности, воспитывают ли детей в страхе Божьем, изошренная система контроля и репрессий приводила в средневековой Европе к следованию моральным установлениям христианской церкви и упорядочиванию семейной жизни

Так, римский папа Иоанн XXII ввел следующий тариф наказаний для людей, преступивших христианские заповеди и светские законы своего времени, мы приводим здесь не весь этот весьма обширный список, но выборку, коррелирующую с нашей тематикой.

I «Если церковник согрешит плотским грехом с монахиней, либо двоюродной сестрой своей, племянницей, либо крестницей, либо, наконец, с какой-либо другой женщиной, – виновный получит отпущение греха своего, уплатив 67 ливров, 12 су».

II «Если, кроме любострастного греха, он испрашивает отпущение греха противоестественного, либо скотоложного, да уплатит он 219 ливров, 15 су; но, если грех сей совершен им с отроками или животными, но не с женщиной, то пеня уменьшается до 131 ливра, 15 су». «Священник, лишивший девушку невинности, платит 2 ливра, 8 су». «Муж, который жестоко избьет жену, вносит в суммы казначейства 3 ливра, 4 су; если он жену убьет – он заплатит 18 ливров, 15 су; если он сие преступление учинил, чтобы жениться на другой женщине, он кроме того, доплатит еще 32 ливра и 9 су».

III «Сообщники мужа в его преступлении платят за отпущение по 2 ливра с головы». «Тот, кто задушит ребенка своего, платит 17 ливров, 15 су; если мать и отец убили ребенка по обоюдному согрешению, они платят 27 ливров, 1 су за отпущение греха». «Женщина, которая убьет дитя свое во чреве своем и отец его, который будет способствовать ей в сем преступлении, платят каждый по 17 ливров, 15 су». «Тот, кто способствует выкидышу, не будучи отцом ребенка, платит на 1 ливр меньше. За убийство брата, сестры, матери или отца платит 17 ливров 15 су».

IV «Священники за позволение сожителствовать с родственниками платят 76 ливров, 1 су». «Всякий любострастный грех, совершенный мирянином, отпущен будет по взносе пени в 27 ливров, 1 су; за кровосмешение прибавляется 4 ливра». «Жена прелюбодейка, испрашивающая отпущение, дабы освободиться от всякого преследования и иметь дозволение на продолжение своих незаконных сношений, платит папе» [Даэнсон, 1923: 59-61].

Извинившись за пространное цитирование этого поучительного исторического документа, заметим, что подобное детальнейшее изложение «грехов» не может прийти в голову законодателю априорно, доопытно, оно может следовать за жизнью, кодифицируя только то, что распространено в реальной жизни.

Итак, рассмотрев особенности функционирования семьи и семейных отношений в обществе доиндустриального типа социальной организации, отметим, что социальные процессы [Штомпка, 1996], которые привели к трансформации традиционной семьи и семейных отношений, в большей части относятся уже к европейскому Новому времени, времени формирования европейской модерна.

- [1] Гофф, Ж. 1992. *Цивилизация средневекового Запада*: Пер. с фр. / Общ. ред. Ю.Л. Бессмертного; Послесл. А.Я. Гуревича. М.: Прогресс, Прогресс-Академия, 1992.
- [2] Дюркгейм, Э. 1996. *О разделении общественного труда*. М.: Канон.
- [3] Стефаненко, Т.Г. 1999. *Этнопсихология*. М.: Институт психологии РАН, Академический проект..
- [4] Максимов, С.В. 1995. *Нечистая, неведомая и крестная сила*, *Куль хлеба. Нечистая, неведомая и крестная сила*. Смоленск: Русич.
- [5] Ямлюцкий, М. 2004. *Физиология символического*. Книга 1. *Возвращение Левиафана: Политическая теология, репрезентация власти и конец Старого режима*. М.: Новое литературное обозрение.
- [6] Фуко, М. 1997. *История безумия в классическую эпоху*. СПб: Университетская книга.

- [7] Гидденс, Э. 1999. *Социология* / Пер. с англ. В. Малашенко, Е. Крюкова и др.; Научн. ред. В.А. Ядов. М.: Эдиториал УРСС.
- [8] Арендт, Х. 1996. *Истоки тоталитаризма* / Пер. с англ. И.В. Борисовой, Ю.А. Кимелева, А.Д. Ковалева и др. М.: Центр Ком.
- [9] Эллиот, П., Менделл, Н. 2001. *Теории феминизма*, Введение в гендерные исследования. Ч. II: Хрестоматия / Под ред. С.В. Жеребкина. Харьков: ХЦГИ, 2001; СПб.: Алетейя,
- [10] Бем, С. 2004. *Линзы гендера: Трансформация взглядов на проблему неравенства полов* / Пер. с англ. Д. Викторовой. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН).
- [11] Сокулер, З.А. 2003. *Социальное и географическое пространства в концепции П. Бурдьё. (Научно-аналитический обзор)*, Социальное пространство: Междисциплинарные исследования: Реферативный сборник / РАН. ИНИОН. Центр социальных научно-информационных исследований. Отдел социологии и социальной психологии. Отв. ред. Гирко Л.В. М.: ИНИОН.
- [12] *Лауретис де Т. Американский Фрейд*, Введение в гендерные исследования. Ч. II: Хрестоматия / Под ред. С.В. Жеребкина. Харьков: ХЦГИ, 2001.
- [13] Шубарт, В. 2000. *Европа и душа Востока* / Пер. с нем. З.Г. Антипенко и М.В. Назарова. М.: Альманах «Русская идея». Вып. 3, 2-е исправленное изд.
- [14] Фромм, Э. 1998. *Мужчина и женщина, Мужчина и женщина* / Пер. с нем. Т.В. Банкетовой, С.В. Карпушиной, сост.: П.С. Гуревич, С.Я. Левит. М.: АСТ.
- [15] Шубарт, В. 2000. *Европа и душа Востока* / Пер. с нем. З.Г. Антипенко и М.В. Назарова. М.: Альманах «Русская идея». Вып. 3, 2-е исправ. изд.
- [16] Ан-Наим, А.А. 1999. *На пути к исламской реформации (гражданские свободы, права человека и международное право)* / Пер. с англ. О. Фадиной; Отв. ред. Д. Фурман. М.
- [17] Коукер, К. 2000. *Сумерки Запада*. М.: Московская школа политических исследований.
- [18] Шайдуллина, Л.И. 1989. *Социальные доктрины ислама о женщине и современность*, Женщины в современном мире. М.: Наука.
- [19] Шибарина, Е.М. 1989. *Феминизм как одно из идеологических направлений международного женского движения // Женщины в современном мире*. М.: Наука.
- [20] Райх, В. 1997. *Психология масс и фашизм* / Пер. с нем. Ю.М. Донец. СПб.: Университетская книга. М.: АСТ.

- [21] Фуко, М. 1999. *Надзирать и наказывать: Рождение тюрьмы*, Пер. с фр. В. Наумова. М.: Ad Marginem.
- [22] Даэнсон, Э. 1923. *О боге и черте* / Пер. с фр. А. Шпицберга. М.: Красная новь.
- [23] Штомпка, П. 1996. *Социология социальных изменений* / Пер. с англ. А.С. Дмитриева; Под ред. В.А. Ядова. М.: Аспект Пресс.

Marcin Łączek

## ***Znaczenie wychowania w rodzinie***

Rodzina jest podstawowym środowiskiem życia i wychowania młodego pokolenia.

Jest tak dlatego, że rodzina jest pierwszą grupą, której członkiem staje się człowiek od razu w momencie urodzenia. Wpływy i oddziaływania rodziny dokonuje się w okresie szczególnej podatności człowieka na wpływy i oddziaływania środowiska, a ich rezultaty są wówczas szczególnie trwałe. We wczesnych okresach rozwoju człowieka rodzina jest właściwie jedyną grupą wpływającą i oddziałującą na niego bezpośrednio [Czapów, 1968: 7].

Konieczne wydaje się w tym miejscu zwrócenie uwagi na znaczenie pojęcia wychowania. W ujęciu pedagogicznym przez wychowanie rozumie się poczynania planowe, przemyślane i zorganizowane. Taki charakter ma działalność wszystkich instytucji powołanych w celu kształtowania osobowości dziecka i młodzieży, rozwijania ich intelektu, przygotowania do wykonywania określonego zawodu. Dążenie do elementarnego zharmonizowania celów i zadań, zasad i metod postępowania wychowawczego wszystkich instytucji jest w pełni uzasadnione. Pragnie się przez to stworzyć młodemu pokoleniu warunki jak najbardziej harmonijnego i wielostronnego rozwoju korzystnego nie tylko dla jednostki, ale również dla całego społeczeństwa, którego ta jednostka jest nierozłączną i autonomiczną częścią.

W węższym ujęciu i w odniesieniu do dziecka w wieku przedszkolnym przez wychowanie rozumiemy proces kształtujący uczucia dziecka, wolę, charakter, umiejętność współżycia społecznego [Siemek, 1982: 17].

Wychowanie postrzegamy jako jeden z ważniejszych aspektów procesu kształtowania się człowieka – jednostki ludzkiej w toku jej osobniczego życia, od początku (poczucie, narodziny) do śmierci [Janke, 1995: 28].

Wychowanie nie jest niczym innym, jak kształtowaniem dziecka – człowieka i to nie tylko w znaczeniu rozwoju, jako gatunku, ale także w znaczeniu doskonalenia indywidualnego we wszystkich wymiarach i dziedzinach życia w kierunku kształtowania osoby ludzkiej [Pecyna, 1998: 140].

Całe życie rodzinne jest wychowaniem. Bez względu na to, czy jest to wychowanie zamierzone, czy podejmowane z przygotowaniem, czy niepodejmowane w ogóle, czy jest przemyślane, czy spontaniczne, impulsywne czy starannie kontrolowane, czy towarzyszy mu poczucie odpowiedzialności, czy zupełnie tego poczucia jest pozbawione [Sujak, 192: 142].

Najczęściej proces wychowania w środowisku rodzinnym ma charakter spontaniczny i naturalny [Pecyna, 1998: 70].

Wychowanie dzieci to prawdziwe wyzwanie rzucone rodzicom i wychowawcom [Budduplh, 1998: 15]

Nie jest hodowlą człowieka, ani wychowem. Nie jest także tylko samą pielęgnacją życia biologicznego. To proces zmierzający do ukształtowania psychicznego człowieka [Sujak, 1972: 153].

To włączenie się człowieka dojrzałego w proces rozwoju psychicznego, który rozgrywa się na jego oczach w człowieku mniej dojrzałym [Sujak, 1972: 153].

Celem wychowania jest kształtowanie umysłu dziecka, pielęgnacja oraz rozwijanie jego uczuć, wrażliwości, orientacji moralnej. Cały skomplikowany rozwój sfery emocjonalnej jest związany z uczuciami skierowanymi do innych ludzi [Siemek, 1982: 17].

To rodzina kształtuje wszystkie te cechy i dyspozycje dziecka, które decydować będą o jego przyszłym losie [Czapów, 1968: 8].

Warunkiem efektywnego wychowania rodzinnego, w tym stymulacji intelektualnej dziecka, jest wiedza pedagogiczna i psychologiczna rodziców z zakresu rozwoju i wychowania dzieci.

Wychowanie dzieci to sztuka stara jak świat, jednak aby czynić to właściwie, należy wydobywać z siebie najgłębiej ukryte możliwości oraz dodatkowo wesprzeć je pomocą z zewnątrz [Biddulph, 1998: 15].

Na wychowanie w rodzinie składają się czynności opiekuńczo-pielęgnacyjne rodziców względem dzieci (zapewnienie bezpieczeństwa, wyżywienia, ubrania i dachu nad głową) oraz czynności wychowawcze z zakresu wychowania fizyczno-zdrowotnego, umysłowego, moralno-społecznego, religijnego i estetycznego, jak również aktywność i działalność dzieci, najpierw głównie w postaci zabaw, stopniowo obejmująca wykonywanie różnorodnych zadań [Okoń, 1996: 323].

Proces wychowania jest spowodowaniem zmian w psychice jednostki. Przez zmianę rozumiemy zaistnienie w psychice pewnej nowości. Zmiany muszą posiadać wartość dodatnią i być możliwie trwałe [Narczewska, 2001: 18].

Tego samego zdania jest Cz. Czapów, według którego wychowanie zachodzi wówczas, gdy pod wpływem określonych nacisków społecznych kształtują się instrumentalne cechy czynności dziecka oraz jego ustosunkowanie do otoczenia i samego siebie, a także wtedy, kiedy występuje integrowanie mechanizmów regulacji czynności [Czapów, 1968: 19].

Rezultatem wychowania rodzinnego winna być jednostka uspołeczniona, związana uczuciowo z określonymi zbiorowościami, skłonna i zdolna do twórczego uczestniczenia w określonej kulturze [Czapów, 1968: 21].

Bardzo ważnym czynnikiem w rozwoju człowieka przez wychowanie jest wspólnota, a zwłaszcza wspólnota rodzinna [Sujak, 1972: 161].

Świadomość posiadania dla siebie rodziców i rodzeństwa oraz poczucie pewności, że nie jest się odrzuconym, że należy się do każdego z członków rodziny, wywiera ogromny wpływ na rozwój uczuć [Głaz, Grzeszek, Wiśniewska, 1996: 104].

Najlepsze potencjalne warunki rozwoju dziecka stwarza rodzina naturalna pełna, ze względu na obecność zarówno matki, jak i ojca.

To „my” jest posagiem na całe życie człowieka. Decyduje o jego przyszłej wartości społecznej i zdolności do życia we własnej, założonej przez siebie rodzinie. Wspólnota rodzinna przeżyta przez dziecko jest fundamentem do tworzenia wspólnot większych, szerszych. To właśnie ze wspólnoty rodzinnej wyrośnie z czasem przeżycie tej wspólnoty, jaką jest Ojczyzna [Sujak, 1972: 162].

Rodzina stanowi dla dziecka najlepsze naturalne środowisko rozwojowe dzięki możliwości otoczenia go indywidualną opieką i zaspokojenia potrzeb [Głaz, 1980: 19].

Istnieją potrzeby, na które odpowiedzieć może tylko rodzina. To w niej człowiek znajduje bezpośrednią, tylko dla siebie przeznaczoną akceptację i miłość [Kutiak, 1998: 24].

Zaspokajanie potrzeb zależy od postaw rodzicielskich, czyli od uczuciowego ustosunkowania się rodziców do dziecka. Są typy postaw, które sprzyjają zaspokajaniu potrzeb psychicznych dziecka i są takie, które utrudniają to zaspokajanie, a tym samym powodują częściową czy całkowitą tzw. deprawację. Zaspokajane jak i niezaspokajanie potrzeb wpływ na sposób zachowania dziecka i kształtowanie jego osobowości [Ziemska, 1969: 38].

Wpływ rodziny zaczyna się bardzo wcześnie wtedy, gdy psychika dziecka oznacza się dużą plastycznością. Ze względu właśnie na możliwość otaczania dziecka indywidualną opieką, środowisko rodzinne uważane jest za najlepsze naturalne środowisko rozwoju człowieka.

Zakres i charakter odpowiedzialności wychowawczej rodziny zmienia się w kolejnych okresach rozwoju dziecka, jednak największe możliwości wychowawcze rodziny są w przypadku małych dzieci. Dlatego psycholodzy często podkreślają, że okres od urodzenia do trzeciego roku życia dziecka jest szczególnie ważny dla całego rozwoju osobowości człowieka. Wychowanie przez rodziców w pierwszych etapach rozwojowych dziecka nie

może być zastąpione przez żaden inny rodzaj wychowania [Cudak, 1995: 24].

Rola jaką przypisujemy rodzinie wynika z tego, że jest to przede wszystkim środowisko rozwoju sfery emocjonalnej, osobowości oraz postaw moralnych.

Charakter ról społecznych członków rodziny, głównie rodziców, wpływa na kształtowanie się stosunków między dziećmi a rodzicami oraz rodzeństwem i wszystkimi innymi, z którymi styka się dziecko w ciągu swego życia. Różnorodne bowiem przejawy życia społecznego w rodzinie stwarzają różnorodne sytuacje, które warunkują wartościowanie doświadczeń, decydują o tym, w jaki sposób wychowanek poznaje i przeżywa rzeczywistość i jakie dobiera wzory, które stają się dla niego pociągające i zobowiązujące [Grochociński, 1980: 332].

Współczesna psychologia stwierdza, że u podstaw dojrzenia musi leżeć akceptacja własnej osoby, zgoda wewnętrzna na to, kim się jest. Ta z kolei jest warunkiem dojrzałej akceptacji drugiej osoby. Każdy człowiek tęskni za tym, by być odkrytym przez kogoś drugiego, by móc uwierzyć w siebie [Bula, 1984: 129].

Działanie rodziny rozpoczyna się zanim dziecko uwiadomi sobie, że istnieje świat pozarodzinny. Jaką rolę odegrało małżeństwo przy narodzeniu dziecka, taką przy jego wychowaniu odgrywa rodzina, która jest naturalnym środowiskiem jego życia i rozwoju [Styrna, 1984: 117].

Mechanizm wychowania w rodzinie jest przynajmniej dwustronny. Rodzice dokonują wobec dzieci pewnych intencjonalnych, zamierzonych zabiegów wychowawczych i w ten sposób usiłują nadać wychowaniu pewien zaplanowany kierunek. Niezależnie jednak od powyższego proces wychowania dokonuje się nieustannie w sposób bezrefleksyjny, uboczny, poprzez grupę rodzinną i atmosferę, którą stwarza rodzina [Styrna, 1984: 123].

O wielkości wpływu, jaki ma rodzina na losy wychowujących się dzieci, świadczy między innymi długość okresu przez jaki dziecko zależne jest od opieki swoich rodziców. Okres ten to często jedna trzecia całego życia

człowieka. Ze względu na stałe i długotrwałe oddziaływanie rodziny na człowieka, powszechnie uznaje się środowisko rodzinne za najważniejszy element w całym systemie wychowania. Inne środowiska, w których znajduje się dziecko, są tylko środowiskami przejściowymi.

Stopień rozwoju dziecka, swoiste właściwości są otoczone nieustannym zainteresowaniem całej rodziny, która czuwa nad jego wzrostem i samopoczuciem. Jednocześnie w rodzinie zachodzi złożony system oddziaływania, wytworzony przez częste kontakty pomiędzy poszczególnymi jej członkami. Każdy taki kontakt wywiera swoisty wpływ na dziecko, dzięki czemu rodzina stwarza atmosferę nieustannego oddziaływania wychowawczego [Styrna, 1983: 124].

Atmosfera środowiska społecznego rozumiana jest najczęściej, jako *nastrój panujący w jakimś środowisku, otaczający jakieś osoby, zjawiska, miejsca* [Słownik języka polskiego, 1988: 95].

Atmosferę wychowawczą rodziny stanowią: tradycje, zwyczaje, wspomnienia, zaangażowanie społeczne i religijne, czynniki natury emocjonalnej i tradycyjnej, codzienne życie, radości i kłopoty rodziny, sytuacja materialna, otoczenie sąsiedzkie, a przede wszystkim wzajemne stosunki miłości w małżeństwie rodziców, między rodzicami a dziećmi, stosunki miłości między rodzeństwem itp. [Styrna, 1984: 124-125].

Bardzo istotnym elementem równowagi emocjonalnej i zdrowia psychicznego dziecka jest stabilność środowiska rodzinnego, życzliwa, ciepła atmosfera życia domowego [Cudak, 1995: 77].

M. Ziemska uważa, że zaspokojenie tej potrzeby stymuluje osiągnięcia rozwojowe dziecka. Lepiej i szybciej się rozwija w zakresie sprawności umysłu, sprawności fizycznej i kontaktów społecznych, ma zapewnione poczucie bezpieczeństwa, a więc uchronione jest od lęków i zaburzeń równowagi psychicznej. Dziecko oczekiwane, samym swym pojawieniem się budzi radość rodziców, a radość rodzi akceptację, ciepło, życzliwość, cierpliwość, tolerancję [Ziemska, 1969: 34-35].

Pojęcie właściwego, zdrowego klimatu, w jakim ma rosnąć i rozwijać się uczuciowość u dziecka, zawiera wiele elementów. Jeśli zabraknie któregoś

z nich, zaważy to w mniejszym lub większym stopniu na kształtowaniu się uczuć dziecka. Jeżeli natomiast rodzice potrafią zapewnić dziecku warunki, które sprzyjają wytworzeniu się poczucia bezpieczeństwa i jeżeli okazują mu przywiązanie uczuciowe, to umożliwiają mu prawdziwy wzrost [Głaz, 1980: 110].

Rodzina jest czymś atrakcyjnym, ważnym, pożądanym dla każdego z jej członków, gdy jest spójna. Źródło atrakcyjności stanowią związki uczuciowe między małżonkami, rodzicami a dziećmi, dziećmi między sobą. Są oni dla siebie nawzajem bliscy, pożądani, ważni pod pewnymi względami. W ten sposób zintegrowana rodzina spełnia funkcję zaspokajania potrzeby afiliacji, tj. pragnienia posiadania osób bliskich, serdecznych, akceptujących życzliwych oraz potrzeby obdarzania tymi samymi uczuciami. Dobrze spełniane role męża, żony czy rodzicielskie przyczyniają się do dobrego klimatu, co wtórnie pociąga za sobą coraz lepszą identyfikację z rolami rodzinnymi i wydajniejszą pracę dla rodziny. W takiej rodzinie – zintegrowanej, z właściwie pełnionymi rolami rodzicielskimi i przy postawach rodziców pełnych akceptacji i miłości – dziecko czuje się dobrze, bezpiecznie, jest pewne siebie, ufne wobec rodziców, a także otwarte i ufne wobec innych ludzi; zachowuje się przy tym swobodnie i jest aktywne i wytrwałe w działaniu [Ziemska, 1969: 33].

Dziecko pozbawione bezpośrednich więzów osobowych, czyli po prostu możliwości wzrastania w atmosferze miłości rodzinnej, ma trudności w nawiązywaniu przyjacielskich kontaktów, założeniu czegoś dla siebie, wymaga, nic za to nie dając [Braun-Gałkowska, 1987: 20].

Niewłaściwy klimat uczuciowy w stosunkach pomiędzy członkami rodziny jest główną przyczyną zaburzeń w zachowaniu dziecka. Należy zatem pamiętać, że stosunek do dziecka jest przez nie spostrzegany i dla wychowania ważne jest, jaki wytworzyło sobie ono obraz rodziców i jak widzi ich wzajemny stosunek do siebie. Obraz wytworzony przez dziecko uzależniony jest od postawy rodziców wobec niego [Głaz, 1980: 20].

Formowanie się postawy dziecka nie dokonuje się w próżni. Dzieje się w określonej rzeczywistości, stworzonej przez osoby, z którymi człowiek się

styka. W okresie dzieciństwa taką kluczową rolę odgrywają rodzice. W obrazie świata małego dziecka rodzice są niemal wszystkim. Analizując oddziaływanie rodziców na proces formowania się postawy dziecka należy zwrócić uwagę po pierwsze na to, że rodzice są pierwszymi i przez wiele lat najważniejszymi wzorami do naśladowania; po drugie – rodzice są mniej lub bardziej świadomymi swej roli autorami i wykonawcami programu wychowania swoich dzieci; po trzecie, rodzice stwarzają warunki życiowe i decydują o powiązaniach środowiskowych, w którym wzrasta dziecko [Narczewska, 2001: 18].

Rodzice są wzorem dla swojego dziecka. Oni zaspokajają jego potrzeby nie tylko biologiczne, ale również poznawcze, odpowiadają na jego pytania, służą pomocą i radą, kształtują życie uczuciowe. Dostarczają mu wzorców postępowania, zachęcają dziecko by było grzeczne, roztropne i spokojne, uczą pojęcia dobra i zła [Siemek, 1982: 16].

Środowisko rodzinne wprowadza dziecko w świat wartości społecznych i kulturalnych. Ukazuje mu różnorodne cele oraz uczy je sposobów, za pomocą których te cele można osiągnąć.

Należy jednak pamiętać, że dziecko nie przyjmuje automatycznie wzorów i modeli, z którymi się styka. Dlatego to metoda własnego przykładu i wzorów wychowawczych nie jest tak prosta, jak mogłoby się wydawać. Właściwe stosowanie jej polega na zachowaniu pewnego umiaru i cierpliwości w oczekiwaniach oraz na braniu pod uwagę, że wychowanej jest skłonny do korzystania przede wszystkim z tych wzorów, które mu najbardziej odpowiadają, do których ma zaufanie na podstawie dotychczasowych doświadczeń i które są dla niego najbardziej przydatne, wartościowe w zaspokajaniu jego aktualnych motywów i rozwiązywaniu własnych problemów [Grochociński, 1980: 347].

Upodabnianie się do wzoru nie jest zwykłym naśladownictwem, ale wewnętrznym przyswajaniem warunków sprzyjających osiągnięciu tego podobieństwa. Jest to proces, który wyraża się w fakcie, że obrany za model rodzic jest jakby scenariuszem służącym do kształtowania struktury cech osobowości. Należy tu pamiętać, że osobowość dziecka jest strukturą

złożoną podlegającą w toku rozwoju dojrzwaniu i hierarchizacji [Pecyna, 1998: 37].

Swobodny kontakt rodziców z dzieckiem warunkuje równowagę uczuciową w ich zachowaniach i przyczynia się do autonomii wewnątrzrodzinnej [Cudak, 1995: 94].

Umiejętność nawiązywania kontaktu z dziećmi, takt w postępowaniu, sprawiedliwość, stosowanie wysokich wymagań i surowość w egzekwowaniu ich wypełniania to cechy, które nie są sprzeczne z postawą życzliwości wobec dziecka, ale wyznaczające prawidłowy charakter roztaczanej nad dziećmi opieki. Opieka powinna rozwijać samodzielność wychowanków, a nie ją tłumić. Dlatego należy dopuszczać ich do podejmowania decyzji w różnych sprawach rodzinnych, wyrabiać poczucie odpowiedzialności oraz umiejętność oceny własnych osiągnięć i błędów [Grochociński, 1980: 343].

Najbardziej sprzyjająca prawidłowemu rozwojowi dziecka odmianą opieki jest tzw. opieka demokratyczna, która polega przede wszystkim na poszanowaniu praw wszystkich członków rodziny, na sprawiedliwym ustalaniu obowiązków i przywilejów dla każdego członka rodziny oraz ogólnej organizacji życia rodziny włączającej w nie ściśle dziecko. Opieka taka uczy wychowanków współdziałania z innymi, samodzielności, zaradności, zasad współżycia społecznego i ich przestrzegania nie z obawy przed karą lecz z własnego świadomego wyboru [Grochociński, 1980: 342].

W okresie wczesnoszkolnym jednym z ważniejszych czynności w rozwoju psychofizycznym i społecznym dziecka jest zabawa [Śledzianowski, 2000: 10].

Pełni ona doniosłą rolę w kształtowaniu osobowości dziecka – uczy, wychowuje, rozbudza określony stosunek do otoczenia społecznego i przyrody. Podczas zabawy dziecko rozwija wszechstronnie swoje możliwości, odzyskuje siły, nabywa wiadomości, a także przygotowuje się do pracy. Zabawa jest dla dziecka pracą, ponieważ stwarza warunki pobudzające

myślenie dziecka, jego twórczość i jest dla niego źródłem wielu przeżyć i radości [Grochociński, 1980: 320].

W codziennym życiu duże znaczenie ma także przyzwyczajenie do porządku. Wyraża się ono w tym, że dzieci wiedzą, gdzie poszczególne przedmioty czy narzędzia mają „swoje miejsce” i zawsze po użyciu tam je odkładają oraz reagują natychmiast, gdy zauważają, że znajdują się one gdzie indziej niż powinny. Dbają o ich konserwację i sprawność, a także potrafią właściwie się nimi posługiwać. Stopień automatyzacji takich umiejętności oraz ich wykorzystanie wyznacza poziom elementarnej samoobsługi. Dziecko, które jest systematycznie wdrażane do czynności samoobsługowych, uczy się wytrwałości i przyzwyczajają do samodzielności. Dla wyrobienia nawyków samoobsługi konieczny jest ład i porządek w domu oraz dbałość wszystkich mieszkańców o jego zachowanie [Grzeszkiewicz, 1999: 14].

Należy pamiętać, że sposób uczenia pierwszych samodzielnych prac ma duże znaczenie dla dalszego rozwoju dziecka oraz jego późniejszego stosunku do wszelkiej pracy. Początkowo dziecko uważnie obserwuje dorosłych i stara się naśladować ich ruchy, wykonywane czynności. Ta właściwość psychiki dziecka jest naturalnym sprzymierzeńcem rodziców. Jego ciekawość świata ułatwia rodzicom uczenie pierwszych czynności o charakterze samoobsługowym. Wykorzystując naturalną ruchliwość i aktywność dziecka można, i należy je jak najwcześniej wdrażać do samodzielnego wykonywania prostych czynności związanych i rozbieraniem się u ubieraniem, myciem, jedzeniem, prawidłowym korzystaniem z zabawek i sprzętu [Grzeszkiewicz, 1999: 14].

W różnorodnych okolicznościach życia rodzinnego należy zawsze dziecko pochwalić, docenić, a przede wszystkim „zauważyć” przez różne gesty miłości [Śledzianowski, 2000: 10].

Na rodzinie spoczywa obowiązek stwarzania dzieciom wartościowych pod względem wychowawczym warunków rozwoju przez odpowiednią organizację życia w rodzinie, wysoką kulturę różnych form działalności wychowawczej i metod wychowania [Grochociński, 1980: 340-341].

Przez metody wychowania stosowane w rodzinie rozumiemy określone sposoby postępowania rodziców, tworzenie warunków, sytuacji wychowawczych, które zmierzają do utrwalenia lub zmiany dyspozycji psychicznych dziecka i jego postępowania. Tu znaczną rolę odgrywają metody należące do grupy egzekutywnych: nakazy, zakazy, kary, nagrody. Zaobserwowano, że najrzadziej stosuje się metody intelektualne (pouczenie, dyskusja itd.). Natomiast metody o charakterze funkcjonalnym występują z reguły w sytuacjach, gdy rodzice prezentują dziecku dobry przykład, wzór godny naśladowania [Cudak, 1995: 154].

Metody kary i nagrody to sposoby oddziaływania wychowawczego, których stosowanie jest szczególnie złożone i trudne, wymagające dużej kultury pedagogicznej. Warunkiem skutecznego posługiwania się nimi jest nie tylko znaczny poziom wiedzy o ich wpływie na rozwój osobowości wychowanka, lecz także szczerzy i życzliwy do niego stosunek, i to przejawiający się na zewnątrz tak, aby wychowanek był tej życzliwości pewny [Grochociński, 1980: 328].

Wychowanie dziecka w rodzinie to przyswajania sobie przez nie postaw życiowych, aspiracji intelektualnych, wzorów moralnych, religijnych i społecznych, które reprezentują rodzice, krewni i ich otoczenie. Jest to przyswajanie kultury wspólnoty rodzinnej, jako zespołu środków rozwoju osobowości [Styrna, 1984: 125].

Każda rodzina tworzy niepowtarzalną i specyficzną dla siebie atmosferę życia domowego. Korzystna atmosfera jest wolna od starć i napięć domowych, zacieśnia więzi wewnątrzrodzinne, stymuluje rozwój członków rodziny. Atmosfera rodzinna serdeczna, miła, życzliwa tworzy atmosferę wychowawczą, w której dom staje się miejscem odciążenia stresu psychicznego, dom, za którym się tęskni i w którym się chętnie przebywa. Atmosfera rodzinna niekorzystna stwarza sytuacje odwrotne i na tyle niebezpieczne, że powodują ustawiczne stresy członków rodziny, zagrażając tym samym ich zdrowiu psychicznemu oraz społecznemu przystosowaniu [Cudak, 1995: 84].

Żadne oddziaływanie tego świata nie sięga tak głęboko jak to, które powstaje między rodzicami a dziećmi. Nigdy nie da się go usunąć. Zawsze pozostaje się dzieckiem swoich rodziców [Styrna, 1984: 118].

- [1] Biddulph, S. 1998. *Jeszcze więcej sekretów szczęśliwego dzieciństwa*, Poznań.
- [2] Braun-Gałkowska, M. 1987. *Psychologia domowa*, Olsztyn.
- [3] Bula, M. 1984. *Rodzina środowiskiem pełnego rozwoju człowieka*, w: *Wychowanie w rodzinie chrześcijańskiej*, pod red. F. Adamskiego, Kraków.
- [4] Cudak, H. 1995. *Szkice z badań nad rodziną*, Kielce.
- [5] Czapów, Cz. 1968. *Rodzina a wychowanie*, Warszawa.
- [6] Głaz, S. 1980. *Rodzina i dziecko*, pod red. M. Ziemska, Warszawa.
- [7] Głaz, S. Grzeszek, K. Wiśniewska, J. 1996. *Rodzina. Biologiczne i psychologiczne podstawy jej funkcjonowania*, Kraków.
- [8] Grochociński, M. 1980. *Kultura pedagogiczna rodziców*, w: *Rodzina i dziecko*, pod red. M. Ziemska, Warszawa.
- [9] Grzeszkiewicz, G. 1999. *Rola pracy w wychowaniu rodzinnym dziecka w wieku przedszkolnym*, „Wychowanie na co dzień” Nr 12.
- [10] Janke, A.W. 1995. *Uwarunkowania podmiotowości*, w: *Pedagogiczna relacja rodzina-szkoła – dylematy czasu przemian* / red. Andrzej W. Janke, Bydgoszcz.
- [11] Kutiak, K. 1998. *Warunki wychowawcze rodziny środowiska wiejskiego: (wybrane zagadnienia)*, Warszawa.
- [12] Narczewska, M. 2001. *Czy kary są koniecznym składnikiem wychowania?*, „Wychowanie na co dzień” Nr 9.
- [13] Okoń, W. 1996. *Wychowanie w rodzinie*, w: *Nowy Słownik Pedagogiczny*, Warszawa.
- [14] Pecyna, M.B. 1998. *Rodzinne uwarunkowania zachowania dziecka w świetle psychologii klinicznej*, Warszawa.
- [15] Siemek, D. 1982. *Problemy wychowawcze wieku przedszkolnego. Rodzina i dom*, Warszawa.
- [16] Siemek, D. 1986. *Problemy wychowawcze wieku dorastania*, Warszawa.
- [17] *Słownik języka polskiego*, Warszawa 1988.

- 
- [18] Styrna, S. 1984. *Znaczenie wychowania w rodzinie dla rozwoju osobowego dziecka*, w: *Wychowanie w rodzinie chrześcijańskiej*, pod red. F. Adamskiego, Kraków.
- [19] Sujak, E. 1972. *Sprawy ludzkie*, Kraków.
- [20] Śledzianowski, J. 2000. *Więź dzieci z ojcami w okresie wczesnoszkolnym*, „Wychowanie na co dzień” Nr 6.
- [21] Ziemska, M. 1969. *Postawy rodzicielskie*, Warszawa.



Grażyna Maciak

***Warunki pracy współczesnego pedagoga  
szkolnego – propozycje usprawnień –  
refleksje z prowadzonych badań***

Analiza literatury przedmiotu i własne doświadczenia wskazują, że nieodłącznym elementem pracy pedagogów szkolnych są charakterystyczne trudności stanowiące permanentną dolegliwość tego zawodu. Praktyczna realizacja zadań staje się często problemem, gdyż zlecone obowiązki wykraczają poza możliwości a często kompetencje tych nauczycieli. Zdarza się, że szkoła nie zapewnia im optymalnych warunków lokalowo – organizacyjnych niezbędnych dla właściwego prowadzenia działań. Często mimo nienormowanego czasu pracy ich swoboda w tym zakresie jest ograniczona.

Nadmiernie rozbudowana i nie zawsze racjonalnie prowadzona dokumentacja, sztywny, urzędowy sposób traktowania przez dyrekcję, oczekiwanie wymiernych efektów pedagogicznych, domaganie się gotowych recept na rozwiązanie wszystkich sytuacji wychowawczych - to następne utrudnienia, które można zaobserwować w pracy pedagogów.

Wieloaspektowa analiza sytuacji pedagogów szkolnych musi uwzględniać kompleks wielu czynników, które tworzą uwarunkowanie formalne ich funkcjonowania jak i elementy potencjału ludzkiego. Jednak świadomość ta na przestrzeni 40 lat istnienia zawodu, zmieniała jedynie założenia teoretyczne dotyczące jego roli w szkole. Do chwili obecnej brak wyraźnie

sprecyzowanego modelu pracy tego nauczyciela. Nie ma praktycznych podstaw jego działań w zakresie wprowadzania w życie swoich idei, nowatorskich koncepcji i innych decyzji związanych z zachowaniami współorganizatorów procesu wychowawczego. Wyposażenie pedagogów jedynie w listę zadań, które powinien samodzielnie realizować bez nadania mu konkretnych instrumentów działania, narzędzi, sposobów, środków realizacji - w efekcie wprowadza do placówek oświatowych wiele nieporozumień.

Praca pedagogów łączy w sobie splot wyjątkowo skomplikowanych okoliczności związanych ze sferą kontaktów interpersonalnych i wadliwego funkcjonowania szkoły. To z kolei powoduje, że profesja ta jest skomplikowana i trudna w ocenie. Wobec powyższego profesjonalści w zakresie pedagogiki jak i sami pedagodzy postulują pilne zmiany organizacyjne, które ułatwią szkolne życie pedagoga, stworzą warunki do racjonalnej, efektywnej pracy.

Na przestrzeni ostatnich lat, mając na uwadze niedostatek w zakresie opracowań dotyczących zagadnień pracy pedagoga szkolnego, podjęto się badań we wskazanym temacie.

Badania zrealizowano w wybranych szkołach powiatu legnickiego, we wszystkich typach szkół – szkole podstawowej, gimnazjalnej oraz ponadgimnazjalnej. Skoncentrowano się na opinii wszystkich ogniw procesu wychowawczego – uczniów, nauczycieli, rodziców oraz samych zainteresowanych, pedagogów szkolnych. Badania główne realizowano w 2005 roku, a w kolejnych latach dokonano ich weryfikacji. Całość badań, dała możliwość dokonania pełnej analizy sytuacji pedagoga szkolnego w polskiej szkole i umożliwiła wskazanie kierunku zmian.

Badania realizowano metodą sondażu diagnostycznego, przy zastosowaniu ankiety i wywiadu. Uzupełniła je analiza dokumentacji oraz skale socjometryczne.

Szkoła i jej otoczenie, a tym samym zakres wymagań stawiany pedagogom w związku z modyfikacją ich funkcji przeszły w okresie reform pewną metamorfozę. Trudności jednak w pełnieniu zawodu pedagoga szkolnego

przez okres ostatnich lat pozostały niezmiennie. Pedagodzy szkolni wypełniają swoje obowiązki prawidłowo a powierzone zadania realizują z dużym zaangażowaniem. Istnieją jednak poważne rozbieżności pomiędzy zalecanymi a realizowanymi zadaniami przez tych nauczycieli. Pełny obraz problemów, z którymi stykają się pedagodzy w swojej pracy przedstawia analiza i wyniki badań (**Tabela 1**).

**1. Szczególną trudnością wykazywaną przez większość pedagogów jest wykorzystywanie ich do różnych innych zadań.** Taki pogląd reprezentuje 90,9% badanych. Opinie te są zbieżne we wszystkich typach szkół a problem sklasyfikowany na pierwszym miejscu wszystkich innych występujących trudności. Pedagodzy szkoły średniej zagadnienie akcentują w 88,9%, gimnazjum w 90%, szkoły podstawowej w 92,9%. Jak stwierdzają wykonują oni często prace nie wchodzące w zakres ich działań. Realizują obowiązki należące często do wychowawców zespołów klasowych przy czym dyrekcja nie zawsze ingeruje w złożone problemy wychowawcze. Większość pedagogów odczuwa, że są „osobami do wszystkiego”. Czynności wykonywane przez pedagoga, a należące do obowiązków wychowawcy wynikają z braku jasnego, jednoznacznego określenia zasad wzajemnej współpracy i zakresu zadań. Często pedagodzy włączani są do pracy dydaktycznej szkoły prowadząc zastępstwa za nieobecnych nauczycieli. Realizują opiekę nad Samorządem Szkolnym lub są obarczani organizacją imprez ogólnoszkolnych. Organizują dojazdy dzieci do szkoły, wycieczki, zbiorowe wyjścia do kin, teatrów. Zatrudniani są do przygotowania apeli szkolnych, konkursów, olimpiad, gazetek ściennych.

Wielokrotnie pedagodzy są zaangażowani przez dyrekcję do wykonywania zadań administracyjnych, prac pomocniczych nie związanych z wytycznymi władz oświatowych.

**Tab. 1 Trudności napotymane przez pedagogów szkolnych w swojej pracy**

Trudności napotymane przez pedagogów w swojej pracy	Szkoły średniej		Gimnazjum		Szkoły podstawowej		Ogółem	
	N	%	N	%	N	%	N	%
	zbyt duża liczba uczniów w szkole	2	22,2	2	20	2	14,3	6
przepełnione klasy	5	55,6	8	80	7	50	20	60,6
niechęć współpracy ze strony rodziców	3	33,3	7	70	12	85,7	22	66,7
wykorzystanie pedagoga do różnych innych zadań	8	88,9	9	90	13	92,9	30	90,9
wadliwa organizacja pracy pedagoga związana ze sztywnym rozliczaniem godzin pracy	4	44,4	7	70	9	64,3	20	60,6
brak środków materialnych do prowadzenia pomocy w tym zakresie	4	44,4	6	60	10	71,4	20	60,6
obciążenie pedagoga odpowiedzialnością za efekty opiekuńczo - wychowawcze	2	22,2	4	40	8	57,1	14	42,4
mała możliwość szybkiej interwencji	6	66,7	8	80	11	78,6	25	75,8
<b>Ogółem</b>	<b>9</b>	<b>100</b>	<b>10</b>	<b>100</b>	<b>14</b>	<b>100</b>	<b>33</b>	<b>100</b>

Źródło: badania własne realizowane na przestrzeni ostatnich 7 lat

Niektóre czynności realizowane przez tych nauczycieli, a zawarte w zarządzeniu, są niemożliwe do wykonania z powodu braku dostatecznego przygotowania specjalistycznego. Sytuacja taka, ma swoje odzwierciedlenie w przypadku konieczności prowadzenia zespołów reedukacyjno-

wyrównawczych. Zajęcia tego typu są niezbędne, jednak większość badanych stwierdza brak lub niedostateczne przygotowanie metodyczne do tego rodzaju zadań.

Kłopotliwe do realizacji jest również zadanie dotyczące przygotowania uczniów do wyboru dalszego kształcenia. Reforma oświaty zasygnalizowała możliwość wprowadzenia do szkoły etatu nauczyciela ds. orientacji szkolnej i zawodowej – doradcę w tym zakresie. Na dzień dzisiejszy, z powodu braku środków finansowych, żadna szkoła, gdzie prowadzono badania z takiej możliwości nie skorzystała. W zakresie swoich obowiązków prace dotyczące zagadnienia prowadzą poradnie i wychowawcy. Badani pedagodzy nie czują się dostatecznie przygotowani do pełnienia działań w zakresie poradnictwa i doradztwa zawodowego. Z ekonomicznego punktu widzenia, realizacja tego zadania przez pedagogów szkolnych jest marnowaniem ich czasu, który mogliby wykorzystać do innej pracy w zakresie opieki i wychowania.

Należy podkreślić, że zadania pedagogów powinny być związane z ich kompetencjami merytorycznymi i metodycznymi. Zarówno prowadzenie orientacji zawodowej czy terapii, a nawet diagnozy pedagogiczno-psychologicznej, wymaga odpowiedniej wiedzy i umiejętności. Obarczanie pedagogów zadaniami, nie zgodnymi z ich kwalifikacjami, burzy możliwość osiągnięcia pełnych efektów pracy a tym samym powoduje brak możliwości wykorzystania ich rzeczywistego przygotowania zawodowego.

**2. Kolejną sygnalizowaną trudnością jest zbyt mała możliwość szybkiej interwencji w sytuacjach trudnych.** Takie stwierdzenie widoczne jest u 75,8% badanych. Najmniejsze kłopoty w tym zakresie mają pedagodzy szkoły średniej – 66,7%. Większy odsetek, akcentuje problem w szkole podstawowej – 78,6%, najliczniejszą grupę stanowią respondenci gimnazjum – 80%. Analiza materiału badawczego wskazuje, że powyższe problematyka jest przez większość pedagogów, wskazywana na drugiej pozycji wszystkich wytypowanych trudności napotykanym w pracy. Opinii nie przyjmują jedynie pedagodzy szkoły podstawowej, dla których większym

utrudnieniem w działaniach stanowi niechęć współpracy z nim ze strony rodziców.

Brak możliwości szybkiej interwencji pedagogów najczęściej wynika z konstrukcji przepisów prawnych jak i z braku aktywności we współpracy policji, sądu, kuratorów. Często pedagog, jak i szkoła, po wyczerpaniu możliwości swoich działań w stosunku do ucznia sprawiającego kłopoty wychowawcze, skazani są na czekanie. Procedury w pewnym momencie kończą możliwości działań szkoły nie wskazując alternatywnych środków. Opieszałość działań sądu czy policji, utrudnia szybkość reakcji pedagoga. Problemy wychowawcze, które można rozwiązać sprawnie, skazane są na długoterminowe czekanie.

Największy jednak problem w powyższym zakresie stanowi egzekwowanie przez szkołę obowiązków rodzicielskich. Najczęściej sprawy i problemy wychowawcze ze swoim rozwiązaniem czekają na decyzję rodziców, którzy są zbyt wolni w działaniach tłumacząc się brakiem czasu lub wpływu na swoje własne dzieci.

3. Wyżej wytypowana trudność napotykana w pracy pedagogów, w uzasadniony sposób łączy się z następną. 66,7% respondentów wskazuje na **niechęć współpracy ze strony rodziców**. Jednak w tym przypadku zbliżone opinie akcentują badani szkoły podstawowej – 85,7% oraz gimnazjum 70%. Najniższy odsetek podzielający tą opinię stanowią pedagodzy szkoły średniej – 33,3%. Wynik taki podkreśla, że na najwyższym szczeblu nauczania pedagodzy częściej pracują z samymi uczniami, którzy są pełnoletni i świadomi co do swoich decyzji. Jednocześnie pedagodzy w ekstremalnych przypadkach mają większe możliwości stosowania procedury usunięcia ucznia ze szkoły czy akceptacji jego decyzji rezygnacji z nauki. W gimnazjum i szkole podstawowej takie działania w przypadku pracy z uczniem sprawiającym szczególne kłopoty pod względem zachowania czy nauki stają się niemożliwe. Często pedagodzy muszą koncentrować swoje wysiłki na „leczeniu” uczniów i niewydolnych wychowawczo rodziców.

4. Trudności napotymane w swojej pracy przez pedagogów wynikają również z **braku środków materialnych do prowadzenia pomocy dla**

**rodzin** w tym zakresie. Taki stan rzeczy podkreśla 60,6% wszystkich badanych.

Takie same opinie dotyczą problemu **wadliwej organizacji pracy pedagoga związanej ze sztywnym rozliczaniem godzin pracy oraz zbyt dużej liczby uczniów w poszczególnych klasach.**

Pomoc materialna uczniom, będącym w trudnej sytuacji finansowej jest niemożliwa do realizacji, ze względu na brak środków do prowadzenia tych zadań. Ogranicza się do dysponowania mizernymi zasobami przydzielonymi przez Urząd Miasta, Gminy czy Powiatu, w ramach jednorazowych świadczeń. Zwolnienie uczniów z obowiązkowych opłat szkolnych (np. PZU), dofinansowanie do posiłków (np. obiadów), czy opłacenie wyjść do kina, wyjazdów na wycieczkę, są rzadkimi gestami możliwymi do realizacji przy współpracy z Radą Rodziców i Dyrekcją. Środki na takie cele czerpane są z zasobów Komitetu Rodzicielskiego czy składek poszczególnych klas.

Obarczanie pedagogów zadaniami, które powinny być realizowane przez określone w tym celu instytucje państwowe (np. Miejskie Ośrodki Pomocy Społecznej), wyraźnie wskazuje na błędną interpretację funkcji opiekuńczej szkoły a tym samym zadań w tym zakresie pedagogów szkolnych. Zajmowanie się przez pedagogów (na zlecenie dyrekcji, władz oświatowych) rozdziałem środków stypendialnych z Europejskiego Funduszu Społecznego, ich ewidencją, rozliczaniem, jest przykładem błędnego wykorzystania kompetencji i wiedzy tych pracowników oświaty.

Akcentowanie przez pedagogów małych możliwości dysponowania swoim czasem pracy, wynika często z tego, że dyrekcja i nauczyciele chcą mieć tego pracownika do swojej dyspozycji. Mimo nienormowanego czasu pracy nauczyciel ten, zmuszany jest wyraźnie określać godziny swego urzędowania, co w praktyce mija się z celem jego działań. Zadania narzucone przez dyrekcję, często w sposób nieplanowany, burzą jego własną organizację pracy.

Zbyt duża liczba uczniów w klasie powoduje trudności w realizacji profilaktyki, szczególnie w sytuacjach prowadzenia zajęć w formie warsztatów. Przepełnione klasy stwarzają bazę do zwiększenia problemów w na-

uce i zachowaniu uczniów. Taka rzeczywistość powoduje również brak możliwości traktowania każdego ucznia podmiotowo. Stwarza zagrożenie dla nauczycieli poszczególnych przedmiotów, że wiedza przez uczniów nie zostanie w dostateczny sposób opanowana, a jednocześnie mogą być kłopoty z utrzymaniem dyscypliny.

5. Dość licznie został wskazany problem **obciążenia pedagogów odpowiedzialnością za efekty opiekuńczo – wychowawcze**. Tak odczuwa 42,4% respondentów. Na opinie taką mają wpływ wypowiedzi, przede wszystkim pedagogów szkoły podstawowej, którzy w większości – 57,1% akcentują takie utrudnienie w swojej pracy. Problem ten zauważa również 40% pedagogów gimnazjum i 22% szkoły średniej. Pedagogzy często podkreślają, że efekty ich pracy są niewymierne. Można ocenić sposób prowadzonych przez nich działań ale nie ich efektywność. Obarczanie ich odpowiedzialnością za efektywność pracy szkoły w zakresie opieki i wychowania jest niezgodne z zakresem ich obowiązków. Nie może jedna osoba odpowiadać za efekt procesu wychowawczego, na który składają się działania wielu realizatorów. Takie umiejscowienie osoby pedagoga w zadaniach szkoły, nie sprzyja jego skuteczności, a wręcz przeciwnie, może osłabić jego pozycję, prestiż, efektywność pracy.

6. Jako ostatnią trudność napotykaną w swojej pracy pedagogzy wymieniają zbyt **dużą liczbę uczniów uczących się w szkole**. Tak stwierdza 18,2% badanych, z czego najliczniejsza grupa pracuje w szkole średniej i gimnazjum. Najniższy odsetek takich opinii przedstawiają pracujący w szkole podstawowej – 14,3%. Generalnie można stwierdzić, że wymieniana trudność łączy się z miejscem pracy poszczególnych pedagogów. Pracujący w szkołach dużych (skupiających powyżej 300 uczniów) ze względu na wielość oddziałów oraz zwielokrotnienie swoich obowiązków - problem ten wskazuje. Pedagogzy, którzy swoje zadania realizują w szkołach małych - problem minimalizują.

Efekty pracy pedagogów szkolnych są trudno mierzalne, właściwie niewymierne i odroczone w czasie. Specyfika procesu wychowawczego determinuje występowanie pewnych czynników, które utrudniają pomiar

efektywności zabiegów zarówno pedagoga jak i innych osób z nim współpracujących. Przyczyną takiego stanu jest brak klarownej zależności między wkładem pracy a uzyskanymi efektami, które mogą być dopiero zaobserwowane po pewnym czasie, także zróżnicowanym od stanu wyjściowego osobowości danego ucznia. Zatem na wynik swojej pracy a zarazem skuteczność pedagoga może czekać kilka miesięcy lub kilka lat. Nie ma żadnej pewności, że ostateczny efekt będzie zgodny z zakładanym, gdyż proces wychowawczy w szerokim rozumieniu, zależy także od czynników, na które pedagog nie ma bezpośredniego wpływu. W swoim działaniu uzależniony jest od jakości współpracy ze swoimi partnerami – realizatorami wychowania [Fornalski, 1988: 315].

Problematyka dotycząca czynników podnoszących jakość i wartość pracy pedagogów była przedmiotem zainteresowania wielu teoretyków i praktyków. Najliczniej wypowiedali się na ten temat w latach 70 – tych. Ówczesne postulaty dotyczące problemu można sklasyfikować w dwie grupy. Do pierwszej czynniki zewnętrzne (formalne), do których zaliczymy np. status pedagoga, funkcje pełnione w szkole, warunki materialno-organizacyjne, postrzeganie pedagoga w środowisku, jego wiek itp. Do drugiej grupy czynniki wewnętrzne takie jak np. przygotowanie zawodowe, doświadczenie, umiejętności, dyspozycje osobowościowe, cechy, postawy. Rozpatrując literaturę przedmiotu od roku 1990 można wyodrębnić listę postulowanych czynników wpływających na jakość i skuteczność pracy pedagoga szkolnego. Na niej znajdują się: umiejętności, postawy, cechy osobowe, wiedza, warunki organizacyjne, warunki materialne, doświadczenie, motywacja i szybkość interwencji.

Analizując opinie samych pedagogów, listę czynników wpływających na jakość ich pracy uszczegółowiono. Wszyscy respondenci gimnazjum wskazują na ważne czynniki takie jak: wiedzę psychologiczno-pedagogiczną, dobry kontakt emocjonalny z partnerami, umiejętności interpersonalne, doświadczenie, pozycję, jego postawę, ale również rodzaj patologii, która jest przedmiotem jego zadań. 90% badanych akcentuje pozytywne nastawienie współorganizatorów procesu wychowawczego do osoby pedagoga

oraz ich doświadczenia osobiste i wynikię w trakcie współpracy z pedagogiem.

60% wskazuje, za istotne swoje warunki pracy, przebieg rozmów z partnerami oraz pozytywne nastawienie i otwartość do rodziców, nauczycieli, uczniów i innych pracowników szkoły.

40% pedagogów gimnazjum zdecydowanie stwierdza, że skuteczność udzielania pomocy materialnej oraz sama sytuacja materialna współorganizatorów procesu wychowawczego w małym stopniu może wpłynąć na jakość ich pracy. Odmiennie zdanie w tym względie przedstawia 20% badanych.

Jako najważniejszy czynnik wpływający na jakość pracy pedagogów w szkole średniej, jest uważana wiedza psychologiczno-pedagogiczna. Taki pogląd reprezentują wszyscy badani.

Dość liczna grupa – 88,9%, za czynniki znaczące uznaje **pozycję pedagoga** w szkole oraz jego **pozytywne nastawienie do swojej pracy i partnerów procesu wychowawczego**.

66,7% wskazuje za istotne **nawiązanie kontaktów emocjonalnych** ze współorganizatorami procesu wychowawczego oraz swoje **umiejętności interpersonalne, postawy i warunki pracy**.

Najniższy odsetek badanych – 55,6%, akcentuje **doświadczenia partnerów** procesu wychowawczego oraz 33,3% **nastawienie ich do osoby pedagoga**. Podobny odsetek – 33,3% zaznacza **umiejętności stosowania w rozmowach zasad komunikacji**. 22,2% za ważne czynniki uznaje **swoje doświadczenia i sytuację materialną współorganizatorów** procesu wychowawczego.

Wypowiedzi **pedagogów szkoły podstawowej** wyraźnie skoncentrowane są na czynnikach: **wiedzy psychologiczno-pedagogicznej, umiejętnościach interpersonalnych, doświadczeniach, pozycji pedagoga**, a także **warunkach jego pracy**. Wyżej wytypowane czynniki jednomyślnie akcentowane są przez wszystkich pedagogów jako te, które w bardzo lub w dużym stopniu wpływają na efektywność ich pracy.

71,4% respondentów wskazuje jako dominujący czynnik postawę pedagoga. Mniejszy odsetek badanych wyróżnia doświadczenie współorganizatorów procesu wychowawczego, przebieg rozmów pedagogów oraz ich pozytywne nastawienie do partnerów. Taką opinię podkreśla 43,6% badanych. Taki sam odsetek akcentuje za czynnik mający wpływ na jakość i skuteczność pracy tych nauczycieli, rodzaj patologii, którą się zajmują oraz pozytywne nastawienie do swoich zadań. 28,6% podkreśla swoje doświadczenia. Zaledwie 14,3% wskazuje za istotne wsparcie dyrekcji szkoły.

Powyższe analizy zdecydowanie wyznaczają dwa istotne czynniki wpływające na jakość i skuteczność pracy pedagogów szkolnych:

- 1) **wiedzę psychologiczno-pedagogiczną,**
- 2) **pozycję pedagoga.**

Godne rozpatrzenia są dwa następne zagadnienia:

- 1) umiejętności interpersonalnych pedagoga,
- 2) doświadczenia pedagoga.

Te czynniki dla wszystkich pedagogów szkoły podstawowej i gimnazjum są ważne. W szkole średniej takie opinie podkreśla 66,7% badanych.

We wszystkich typach szkół, część respondentów wyraźnie wskazuje skuteczność udzielania pomocy materialnej oraz sytuację materialną współorganizatorów procesu wychowawczego, jako czynniki w małym stopniu wpływające na jakość pracy pedagogów.

1. Opinie pedagogów szkolnych, jak wskazano wyżej, za niezbędny czynnik wpływający na jakość ich pracy uwzględniają wiedzę psychologiczno-pedagogiczną. Generalnie ankietowani podkreślają, że istotny jest zasób umiejętności teoretycznych i praktycznych z zakresu komunikacji, ze szczególnym uwzględnieniem asertywności. Jednocześnie w dużym stopniu zwracają uwagę na niezbędność wiedzy dotyczącej prowadzenia terapii i psychoterapii. Według badanych, współczesny pedagog powinien posiadać, prócz przygotowania pedagogicznego, dobre podstawy psychologii. Jak stwierdzają, znajomość metod i form indywidualnej pracy z dzieckiem i rodzicem może w znacznym stopniu ułatwić służbę pedagogiczną w szkole.

2. Badani podkreślają, że istotne w pracy pedagogów są ich cechy osobowościowe. Jako cechy, które znacząco mogą wpływać na jakość i skuteczność pracy, sami pedagodzy, wskazują: cierpliwość, otwartość, zdecydowanie w podejmowaniu decyzji, następnie: tolerancję, komunikatywność, skuteczność. W dalszej kolejności wskazują: konsekwencję w działaniu, wrażliwość, dobrą dyplomację.

Koledzy – nauczyciele za istotne w osobowości pedagoga uważają: otwartość, odpowiedzialność, komunikatywność i zdecydowanie. Za równie ważne wskazują: takt, cierpliwość, szczerłość, skuteczność. W dalszym ciągu wymieniają: optymizm, życzliwość, umiejętność słuchania.

Dla rodziców najważniejszymi cechami, które powinien skupiać w swojej osobowości pedagog są: wyrozumiałość, tolerancja, mądrość, następnie: prawdomówność, komunikatywność, uczciwość. W dalszej kolejności wymieniają: cierpliwość, otwartość i rozsądek.

Uczniowie stwierdzają, że pedagog powinien być osobą zdecydowaną, dostępną, cierpliwą, a także wyrozumiałą i otwartą.

Na podstawie analizy materiału badawczego należy stwierdzić, że lista cech, które powinny charakteryzować osobowości pedagoga, jest dość obszerna. Można jednak wyodrębnić te, na które zwracają uwagę badani wszystkich grup. Są to cechy takie jak: cierpliwość i otwartość.

Pedagodzy wraz z rodzicami i nauczycielami w szczególny sposób wyodrębniają jako ważne: komunikatywność i zdecydowanie, które jednocześnie ignorują uczniowie. Dla nich i rodziców ważna jest wyrozumiałość pedagogów.

Wypowiedzi wszystkich respondentów pozwalają sporządzić listę cech osobowości pedagoga szkolnego, które w dużym stopniu będą mogły ułatwić prowadzenie jego zadań oraz zwiększyć jakość i skuteczność pracy.

Analogicznie wszyscy respondenci wypowiedzieli się odnośnie cech, które w dużym stopniu mogą utrudniać działania pedagogów. Sami pedagodzy za cechy negatywne uważają: nerwowość, egoizm, brak zdecydowania, następnie: brak cierpliwości, uległość, brak konsekwencji. W dalszej kolejności: brak kompetencji i nadpobudliwość.

Nauczyciele za cechy utrudniające pracę pedagoga wskazują: brak kultury, zarozumiałość, obłudę. W szczególności sposób podkreślają: gwałtowność, obojętność i nerwowość. Następnie: oziębłość, egoizm i wrogi nastawienie.

Rodzice za niekorzystne cechy osobowości pedagoga uważają: agresywność, obojętność, nerwowość. Również mówią o: stronnictwie, uległości, porywczności. Na końcu wymieniają: złośliwość i mściwość.

Uczniowie wymieniają: brak cierpliwości, wścibstwo, krzykliwość, pokazywanie swojej ważności oraz brak zrozumienia.

W przypadku cech negatywnych, które mogą w znacznym stopniu zaburzyć pracę pedagogiczną i zadania pedagoga szkolnego, brak jest widocznej jednorodności przez respondentów w ich wyborze. Choć lista niekorzystnych cech jest długa, to jednak brak tych, które byłyby wskazywane przez badanych wszystkich grup jednoznacznie. Zbliżone opinie reprezentują pedagodzy, nauczyciele i rodzice wymieniając nerwowość. Rodzice i pedagodzy wspólnie wybierają uległość, a pedagodzy i młodzież - brak cierpliwości. Nauczyciele wraz z rodzicami utożsamiają się wymieniając obojętność, natomiast wraz z pedagogami wskazują egoizm.

3. Ze względu na brak obiektywnych kryteriów oceny efektywności pracy pedagoga szkolnego trudno dokonać analizy w tym względzie. Często wysoka ocena efektywności ich pracy, może opierać się na mało wymiernych i nierzadko subiektywnych kryteriach. Niewątpliwie jednym z czynników warunkujących dobrą jakość i skuteczność pracy pedagoga, jest ich postawa wobec współorganizatorów procesu wychowawczego.

Postawa, jak stwierdzają teoretycy i praktycy, wpływa na poprawę jakości funkcjonowania pedagoga. Efekt działań zależy od osobistego zaangażowania, obiektywności, wytrwałości, a przede wszystkim konsekwencji w postępowaniu. Autentyczna presja i odpowiedzialność w rozwiązywaniu problemów, tworzenie życzliwej atmosfery jest kluczem do sukcesu pedagogicznego. Traktowanie swojej pracy jako służby – misji dla innych, wewnętrzna motywacja do wspomaganie uczniów, rodziców i nauczycieli, może warunkować dobre wypełnienie zadań. Relacje pedagoga w stosunku

do współorganizatorów procesu wychowawczego ukierunkowane na partnerstwo i podmiotowość są wyznacznikiem postawy pozytywnej.

Rozpatrując wpływ postawy pedagoga na jakość i skuteczność jego pracy, wzięto pod uwagę aspekt zawodowy jak i składniki emocjonalne. Aspekty zawodowe nie są traktowane w sposób dominujący przy określaniu postawy pedagoga. Takie traktowanie mogłoby zawęzić spojrzenie na jego osobowość. Praca nad sobą, która obejmuje rozwój potrzeb poznawczych, kształtowanie kultury osobistej, dążenie do stałego doskonalenia się oraz wyzwalanie wszechstronnej aktywności, stanowi dopełnienie integralnej całości. Praca nad sobą determinuje pozytywne zmiany rozwoju. Częste oddzielanie emocjonalnych i motywacyjnych składników postawy pedagoga wskazuje na trudności sprecyzowania obiektywnych kryteriów pomiaru jego pracy. Spotkane w literaturze i praktyce pomiary jakości jego pracy przeważnie opierają się na subiektywnych i niejasnych czynnikach. Takie traktowanie problematyki może obniżyć motywację ich pracy, wprowadzić zagrożenie bezpieczeństwa i poczucia niepewności wykonywanych zadań.

Do analizy zakwalifikowano 48 stwierdzeń (z 50) mierzących postawę pedagoga. Stwierdzenia zawierały komponent emocjonalny (dotyczący nastawienia do współorganizatorów procesu wychowawczego), komponent poznawczy (zawierający wiedzę o uwarunkowaniach zachowań współorganizatorów procesu wychowawczego), komponent behawiorystyczny (prezentację przez pedagogów zasad pracy). Maksymalnie każdy respondent mógł uzyskać 192 punkty. Uzyskane wyniki z analizy wypowiedzi pedagogów wyraźnie podkreślają, że wszyscy pedagodzy reprezentują pozytywną – modelową kategorię postaw (Tabela 2).

Badane postawy sklasyfikowano w trzech kategoriach jako:

**Postawę pozytywną** - można ją nazwać również modelową, charakteryzującą się podmiotowym traktowaniem współorganizatorów procesu wychowawczego a szczególnie uczniów. Pedagodzy w tej postawie dzięki szerokiej wiedzy o mechanizmach rządzących zachowaniem się człowieka

potrafią zrozumieć postępowanie uczniów, przypisują im pozytywne zamiary i cechy, wierzą w możliwość poprawy sytuacji.

**Postawę obojętną** - opiniowaną jako niespójną, zawierającą w sobie elementy postawy pozytywnej jak i negatywnej.

**Postawę negatywną** - cechującą się tym, że pedagog uważa się za lepszego od innych partnerów procesu wychowawczego, co widoczne jest w uzurpowaniu sobie prawa do decydowania o losach ludzi. Przypisuje swoim partnerom negatywne intencje i cechy, nie ma do nich zaufania, nie wierzy w możliwości zmiany ich sytuacji. Preferuje metody kontroli, sankcji, ma problemy z akceptacją innych.

Postawa pozytywna uzyskana przez wszystkich pedagogów, której podstawowym elementem jest poszanowanie godności osobistej partnerów procesu wychowawczego i traktowanie ich jak równych partnerów ma swoje odzwierciedlenie w osiągnięciu przez pedagogów pozycji centralnej.

Analiza postaw pedagogów wobec partnerów procesu wychowawczego, wskazuje, że badani mają poczucie dobrze spełnionego obowiązku, znają wartość wypełnianych przez siebie zadań. Jednocześnie podkreśla, że zarówno poczucie jakości i skuteczności pracy, jak i postawa oraz pozycja, są nierozzerwalnymi elementami w zawodzie pedagoga szkolnego. Mogą stanowić wyznaczniki specyfiki tego stanowiska.

Etat pedagoga szkolnego zamieszczono już na stałe we współczesnej oświacie. Jednak wraz z wprowadzeniem nowego zawodu zapomniano o ustaleniu zasad i możliwości pracy tego nauczyciela.

Pedagodzy często funkcjonują w bardzo małych pomieszczeniach, bez możliwości bezpośredniego dostępu do telefonu. Obarczani są różnymi obowiązkami wykraczającymi poza ich kompetencje. Brak odpowiedniego przygotowania merytorycznego do wyznaczonych zadań powoduje, że ich praca stała się stresująca i w ich odczuciu mało efektywna.

Analizując oczekiwania pedagogów wynikające z ich doświadczeń można postulować zmiany, które wpłyną na poprawę ich pracy.

1. Jeśli chodzi o **przygotowane zawodowe** pedagodzy widzą potrzebę rozszerzania swojej wiedzy o zagadnienia z psychologii. Należy jednak podkreślić, że wszyscy badani posiadają pedagogiczną a nie psychologiczną podstawę kierunkową (biorąc pod uwagę kierunek ukończonych studiów). Taką potrzebę akcentuje 48,4% pedagogów.

Najlichniesza grupa – 84,8%, postuluje wprowadzenie na stałe do zadań pedagoga różnych form kształcenia związanych z potrzebami posiadania umiejętności rozwiązywania problemów wychowawczych. Jak stwierdzają pedagodzy oferty dotyczące możliwości rozwoju umiejętności psycho-pedagogicznych są nieatrakcyjne w swojej problematyce, powielane są w każdym roku szkolnym. Kształtowanie wiedzy w tym zakresie powinno obejmować bieżące potrzeby środowiska z jednoczesnym uwzględnieniem nowych programów, metod i form pracy pedagogicznej. Badani podkreślają, że często zmuszani są samodzielnie pisać programy profilaktyczne.

**Tab. 2 Postawy pedagogów szkolnych**

Numer pedagoga	Suma otrzymanych punktów	Średnia	Kategoria postawy
1.	171	3,56	pozytywna - modelowa
2.	174	3,62	pozytywna - modelowa
3.	166	3,45	pozytywna - modelowa
4.	168	3,50	pozytywna - modelowa
5.	167	3,47	pozytywna - modelowa
6.	164	3,40	pozytywna - modelowa
7.	168	3,50	pozytywna - modelowa
8.	157	3,27	pozytywna - modelowa
9.	152	3,16	pozytywna - modelowa
10.	149	3,19	pozytywna - modelowa
11.	144	3,00	pozytywna - modelowa
12.	147	3,06	pozytywna - modelowa

Numer pedagoga	Suma otrzymanych punktów	Średnia	Kategoria postawy
13.	174	3,60	pozytywna - modelowa
14.	165	3,43	pozytywna - modelowa
15.	174	3,60	pozytywna - modelowa

Źródło: badania własne realizowane na przestrzeni ostatnich 7 lat

51,5% respondentów akcentuje potrzebę zwiększenia umiejętności w zakresie prowadzenia terapii i psychoterapii. Generalnie tego typu zadanie powinien prowadzić specjalista poradni. Wywieranie presji na pedagogów do prowadzenia takich zajęć spowodowało godzenie się przez nich na te działania, realizację zajęć z jednoczesnym obowiązkiem uzupełniania w tym kierunku swojej wiedzy. Warto jednak pamiętać, że pedagog powinien zapobiegać, a nie leczyć.

Niektórzy podkreślają, że powinien mieć od 2 do 3 lat stażu pracy w placówce resocjalizacyjnej. Takich opinii zanotowano 36,3%.

2. W zakresie **wykonywanych obowiązków**, większość – 84,8%, zwraca uwagę na ich wielość podkreślając, że nie wszystkie zgodne są z ich umiejętnościami. 78,7% respondentów postuluje skonkretyzowanie zadań.

51,5% badanych daje pomysł wprowadzenia do pracy pedagoga gotowych dokumentów, druków, jako obowiązkowych w realizacji jego zadań. Prowadzenie takich (z góry jednolicie ustalonych zapisów) powinno ograniczyć wypełnianą do tej pory dokumentację oraz ją skonkretyzować. Takie standardy jednocześnie powinny usprawnić jego pracę.

3. W zakresie **organizacji pracy**, pedagodzy widzą zmiany przede wszystkim w możliwościach zapewnienia im dużego, własnego gabinetu – 78,7% badanych wskazuje ten problem. Konieczność dysponowania telefonem podkreśliło 33,3% a posiadanie własnej podręcznej biblioteczki 36,4% z dostępem do komputera i do ich potrzeb opracowanego programu – 78,7% pedagogów.

Jednocześnie duża grupa podkreśla, że nienormowany czas pracy powinien być zachowywany w sposób rzeczywisty. Sprawdzanie pedagoga, sztywne rozliczanie jego godzin pracy, wskazuje na brak zaufania do jego osoby. Takie traktowanie może burzyć faktyczną ideę funkcjonowania zawodu. Problem tego typu akcentuje 57,5% respondentów.

Dość poważną zmianą są postulaty dotyczące płac. Widoczne są opinie o konieczności wprowadzenia dodatku funkcyjnego – tak podkreśla 63,6% pedagogów. Jednocześnie 66,7% zdecydowanie stwierdza, że płace pedagogów są niskie. Za przeciętne określa je 33,33% badanych. Niskie płace mogą mieć wpływ na efekty pracy pedagoga.

4. Mając na uwadze **podległość służbową** - 57,5%, oczekuje od swoich dyrektorów zwiększenia niezależności w podejmowaniu decyzji. 15,2% protestuje przeciw obarczaniu ich odpowiedzialnością za efekty opiekuńczo – wychowawcze. Nieliczni domagają się nawet praw wicedyrektora – 9,1%. 33,3% nie udzieliło opinii na powyższe zagadnienie.

5. Zmiany dotyczące **modelu prac** koncentrują się na wypowiedziach pedagogów dotyczących ich zadań. 84,8% stwierdza, że pedagog szkolny powinien zajmować się doradztwem i profilaktyką. Te opinie jednocześnie zdecydowanie określają jego rolę we współczesnej szkole. Ponad połowa ankietowanych – 57,5% podkreśla, że powinien mieć autonomię w wykonywaniu swoich obowiązków. 21,1% respondentów w kwestię modelu pracy pedagoga pozostawia bez opinii.

Generalnie wypowiedzi pedagogów dotyczące zmian w zakresie ich pracy są zbieżne, niezależnie od szkoły w jakiej funkcjonują. Tak więc w tym przypadku sama szkoła i jej problemy wychowawcze (podstawowa, gimnazjum, średnia) nie mają bezpośredniego przełożenia na warunki pracy pedagogów i ich opinii w tej kwestii.

W trakcie analizy różnych aspektów funkcjonowania pedagogów szkolnych nasuwa się wiele refleksji nad ogólną oceną społeczno – zawodową ich sytuacji. Dotychczas funkcjonująca koncepcja tego zawodu określa wprawdzie obszary i zakres obowiązków pedagoga, jednak niemal wcale nie mówi, jak w praktyce ma on realizować swoje zadania. Wyposażono

pedagoga w szeroki zakres obowiązków, lecz nie określono praktycznego modelu jego pracy. Konieczne są więc modyfikacje systemowe w zakresie organizacji i warunków pracy tego nauczyciela, poczynając od stosownych regulacji prawnych, a kończąc na interpretacji jego roli.

1. Niezbędnym warunkiem do przeprowadzenia zmian **jest regulacja przepisów prawnych** w kwestii uprawnień pedagogów szkolnych oraz zasad ich służbowej współpracy z innymi. Dotychczasowe wytyczne koncentrują się tylko na ich zadaniach i funkcjach, a to w efekcie prowadzi do „ubezwłasnowolnienia” tych nauczycieli, pozbawiając ich możliwości skutecznego, rzeczywistego wpływania na funkcjonowanie szkoły, szczególnie w zakresie opieki i wychowania.

2. Problematyka roli społecznej pedagogów łączy w sobie wiele zagadnień, które stanowić powinny bazą do określenia ich funkcjonowania. W myśl założeń teoretycznych, pedagog miał modelować system szkolnego oddziaływania wychowawczego, pełniąc rolę moderatora i koordynatora procesu wychowawczego. Teoretyczne wskazania zostały odrzucone przez praktykę. Pedagog nie mając adekwatnych uprawnień, zajmując w hierarchii służbowej pozycję równoległą z członkami grona pedagogicznego, może jedynie doradzać i inspirować. Współczesne trudności interpretacyjne dotyczące braku możliwości określenia roli pedagoga wynikają z powodu wielkiego zróżnicowania jego zadań. Konieczność wykonywania wielu różnych czynności i formułowania wobec pedagoga często rozbieżnych oczekiwań powoduje, że skuteczne pełnienie przezeń wyznaczonej a jednocześnie ograniczonej roli, przekracza realne możliwości tego nauczyciela. Aby wyeliminować rozbieżności między wskazaniami teoretycznymi a działaniami praktycznymi, konieczna jest twórcza modyfikacja roli tego specjalisty, zgodnie z kierunkiem zachodzących przemian społecznych i oświatowych. Wychodząc naprzeciw potrzebom rodziców, nauczycieli i uczniów oraz samych zainteresowanych, należy wnioskować, że rola współczesnego pedagoga szkolnego określa jego osobę jako doradcę. Obecnie pedagog szkolny, nie ma zmieniać środowiska za pomocą formalnych działań jako organizator i koordynator inicjatyw. Przeciwnie jego

praca powinna mieć charakter opiniodawczy i pomocniczy. Doradztwo pedagoga szkolnego winno być w tej formie pracy rozumiane jako szeroko pojęte i skutecznie realizowane wsparcie społeczne.

3. Poważne zastrzeżenia budzi bardzo szeroki zakres obowiązków pedagogów szkolnych, obejmujący wszystkie funkcje pracy szkoły: opiekę, wychowanie i dydaktykę. Mimo wielu zmian legislacyjnych, dotyczących regulacji formalno-prawnych pracy pedagogów, wyznaczane im zadania są w dalszym ciągu za bardzo rozległe. W zakres pomocy psychologiczno-pedagogicznej wchodzi diagnoza trudności dydaktycznych, wychowawczych, rozpoznanie środowiska rodzinnego i społecznego młodzieży, kompensacja deficytów rozwojowych, prowadzenie pedagogizacji i profilaktyki poprzez różne formy zajęć terapeutycznych, edukacyjnych i resocjalizacyjnych. Jak widać, pedagog obejmuje swoim działaniem całą społeczność szkoły. Zajmuje się pomocą i wspieraniem dzieci, rodziców, wychowawców oraz prowadzi doradztwo nauczycieli i współpracuje z instytucjami środowiskowymi. Zobligowany jest do współorganizowania opieki i prawidłowych warunków rozwoju dzieci i młodzieży. W świetle tak rozległego zakresu wymagań pedagog szkolny staje się osobą do wszystkiego, a będąc taką, okazuje się kimś, kto w praktyce rozmija się z rolą swojego wyuczonego zawodu. Poszczególne zadania pedagoga powinny być dostosowane do potrzeb konkretnych placówek oświatowych i realizatorskich możliwości osób zajmujących ten etat. Biorąc pod uwagę, że źródłem sytuacji wymagających wsparcia są zjawiska nasilających się patologie społecznych, istotą pracy pedagoga, niezależnie od poziomu szkoły, w jakiej funkcjonuje, powinny stać się następujące problemy:

- trudności wychowawcze,
- walka z uzależnieniami,
- wsparcie współczesnej rodziny.

Wyselekcjonowane problemy, wyznaczają jednocześnie kierunek konkretnych działań, które obejmują:

- profilaktykę,
- poradnictwo,

- doradztwo,
- indywidualną pracę z uczniem.

Zagadnienia związane z prowadzeniem profilaktyki powinny być zawężone do potrzeb określonej placówki. Pomocnym w ich typowaniu stanie się wprowadzony realnie do pracy szkoły program profilaktyczny, który będzie wynikiem pracy zespołu nauczycieli oraz szeregu diagnoz określonego środowiska szkolnego i rodzinnego uczniów. Wprowadzenie programów profilaktycznych jest doskonałym rozwiązaniem pod warunkiem, że ich twórcami i realizatorami, nie będą sami pedagodzy.

4. Odwołując się do wzorów niemieckich, obowiązkowo pedagodzy, którzy funkcjonują w szkołach skupiających powyżej 400 uczniów, powinni otrzymać wsparcie drugiego specjalisty. **Zatrudnienie w jednej placówce pedagoga i psychologa**, mimo trudności finansowych resortu oświaty, znacznie usprawniłoby pracę szkoły i jednocześnie zwiększyłoby jej efekty w zakresie opieki i wychowania. Szkoły, w których jest mniej uczących się, powinny obligatoryjnie otrzymać pomoc psychologa, który mógłby funkcjonować w wymiarze 10 godzin na terenie wyznaczonej placówki. Dla młodzieży gimnazjum i szkół średnich również duże znaczenie ma wsparcie doradcy zawodowego. Wprowadzenie nauczyciela na etat doradcy zawodowego weszło do projektu organizacyjnego szkół polskich i miało obowiązywać już w roku szkolnym 2004/2005. Dobrze byłoby, gdyby ta propozycja nie stała się jedynie martwym sformułowaniem, które ze względu na brak finansów będzie niemożliwe do wykonania. Układ triady w formie: pedagog, psycholog i doradca zawodu, idealnie rozwiązałby problemy szkoły w zakresie prowadzenia opieki i wychowania. Pedagog szkolny w nowej komfortowej sytuacji mógłby spełniać rolę przyjaznego doradcy i powiernika. Jednocześnie taka współpraca dawałaby możliwości ustawicznego doskonalenia własnego metodycznego i merytorycznego warsztatu pracy. Zadania, które wykonywał sam (poprzez selekcję ze względu na ich wielość) byłoby zrealizowane w pełni, z gwarancją podniesienia efektywności pracy szkoły w zakresie wychowania. Młodzież, rodzice, nauczyciele, mieliby pełną ofertę pomocy psychologiczno-pedagogicz-

nej skomasowaną w jednej placówce, co w swojej konsekwencji znacznie skróciłoby drogę potrzebujących do specjalistycznych badań i zajęć specjalistycznych.

5. Mając na uwadze fakt, że wielu pedagogów samodzielnie i aktywnie poszukuje skutecznych rozwiązań w zakresie pełnionych obowiązków (czasem z różnym rezultatem), dobrym rozwiązaniem byłoby **utworzenie zespołów wsparcia** w obrębie tej specjalności. Mogłyby one działać przy Poradniach Psychologiczno - Pedagogicznych, pod kierunkiem metodyka z zakresu pedagogiki. Do kompetencji takiego metodyka-opiekuna pedagogicznego należałoby reprezentowanie praw pedagogów szkolnych wszędzie tam, gdzie zapadają istotne decyzje, mające wpływ na ich pracę. Jednocześnie opiekun upoważniony byłby do wydawania opinii w sprawach tych nauczycieli oraz zobowiązany do dbania o ich rozwój zawodowy. Pedagodzy – jako grupa współpracowników mogliby wypracować strategie i alternatywy działań, mogliby promować swoje inicjatywy, idee, pomysły, możliwości rozwiązywania różnych problemów występujących w codziennej pracy. Organizowanie planowych spotkań zespołu wsparcia dałyby również możliwość wymiany i pogłębiania wiedzy na temat własnego warsztatu pracy i ułatwiłoby wyprowadzenie kreatywnego modelu pracy pedagoga szkolnego.

6. Wielką pomoc w pracy pedagogów szkolnych byłyby publikacje dotyczące ich działań zawodowych, skupione w cyklicznie wydawanym opracowaniu. Celowe jest, aby były propagowane osiągnięcia tych nauczycieli, opinie i wskazówki dotyczące ich organizacji pracy. Dostępne kompendium praktycznej wiedzy, ze szczególnymi treściami merytorycznymi, byłoby cennym materiałem wspomagającym realizację zadań opiekuńczo-wychowawczych. Jednocześnie mogłoby być fundamentem wymiany doświadczeń i współpracy ludzi pracujących w tej trudnej i delikatnej materii.

7. Nie zawsze pedagog może właściwie wywiązywać się z powierzonych mu zadań, gdyż ich wykonanie uzależnione jest od jakości współpracy z dyrekcją szkoły, nauczycielami, rodzicami, przedstawicielami poradni i

innych instytucji, jak również od ogólnej organizacji pracy szkoły (od rodzaju i sposobu tych działań zależy min. efektywność jego pracy). Często jest tak, że partnerzy utożsamiają tego nauczyciela z rolą „pogotowia ratunkowego”, wykonuje on za innych obowiązki np. prowadzenia lekcji, dyscyplinowania uczniów, szukania sprawców zdarzeń, w których łamane jest prawo itp. Wielu nauczycieli pedagogiem straszy uczniów lub celowo wykorzystuje jego osobę by manipulować innymi. Zdarza się, że pedagog obarczany jest odpowiedzialnością za wyniki rozmów z uczniami, szczególnie tymi, którzy sprawiają kłopoty. Oczekuje się w takich przypadkach, że rozmowa z pedagogiem dokona przemian i natychmiast uzdrowi sytuację. Jeśli tak się nie stanie, podważane bywają jego kompetencje. Takie relacje wskazują, że osoba pedagoga dla wielu partnerów bywa argumentem na usprawiedliwienie własnej nieudolności wychowawczej. Aby uniknąć nieporozumień warto odwołać się do wzorów amerykańskich. Nasuwają one realny wniosek odnośnie opracowania i wdrożenia ramowych programów współpracy pedagog z innymi współorganizatorami procesu wychowawczego. Opracowanie takich strategii działania wszystkich partnerów pedagoga zajmujących się wychowaniem, powinno stać się priorytetem modyfikacji pracy szkoły. Aby jednak programy przyniosły zamierzone efekty, potrzebny jest właściwy klimat wzajemnej współpracy w relacjach: pedagog – dyrekcja, pedagog – wychowawca, pedagog – nauczyciele. Demokratyzacja stosunków w układach personalnych, w pierwszej kolejności w kwestii podejmowania decyzji przez dyrektorów szkół znacznie popodnosiłaby efektywność pracy szkoły. Uznanie pozycji pedagoga i jego autorytetu będzie jednoznaczne z traktowaniem go jak rzeczywistego doradcę szkoły. Dyrektor podejmując ważne decyzje np. kadrowe powinien liczyć się z opinią środowiska, nauczycieli oraz pedagoga szkolnego. Zasady służbowej współpracy pedagoga z dyrektorem powinny być sprecyzowane w sposób rzeczowy. Danie dyrektorom na dzień dzisiejszy władzy bez ograniczenia, często sprzyja wykorzystywaniu sytuacji do własnych interesów mających, nie do końca na celu, dobro ucznia i szkoły.

8. Regulacji wymaga również problem obowiązków wychowawcy klasowego. W tym zakresie należy jasno określić, iż pedagog podejmuje prowadzenie sprawy danego ucznia oraz konkretne działania dotyczące jego osoby dopiero wówczas, kiedy ten wyczerpie wszystkie możliwe metody oddziaływać. Pomocne w tym celu byłyby specjalnie opracowane karty dokumentujące w pierwszym etapie pracę wychowawcy z uczniem i rodzicem, następnie z pedagogiem. Wychowawca zgłaszając ucznia, jednocześnie przekazywałby kartę z danymi charakteryzującymi problem, sytuację rodzinną i szkolną ucznia oraz przeprowadzone dotychczasowe zabiegi. W szkołach, w których istnieje stanowisko zastępcy dyrektora do spraw wychowawczych, na wymienionym wyżej drugim etapie pracy z uczniem, pedagog powinien uzyskać wsparcie i pomoc dyrekcji. Warto zaznaczyć, że włączenie się pedagoga i dyrektora do rozwiązywania problemu wychowawczego, sygnalizowałoby rodzicom i uczniom powagę sytuacji oraz stanowiłoby dowód, że ich sprawy nie są w szkole ignorowane. Taka wzajemna współpraca wymaga jednak formalnego zapisu, uwzględniającego potrzeby szkoły i kompetencje samego pedagoga. Łańcuch systemowych oddziaływań może usprawnić i zagwarantować skuteczne i prawidłowe rozwiązanie problemów wychowawczych.

9. Istotnym zagadnieniem jest kształcenie i doskonalenie zawodowe pedagogów. Niezbędne w tym względzie jest skorygowanie programu ich kształcenia pod kątem diagnozy psychologiczno-pedagogicznej, indywidualnej i grupowej pracy z dzieckiem i rodzicem, metod pracy w zakresie terapii i socjoterapii, poradnictwa a przede wszystkim doradztwa. Konieczne jest też sprecyzowanie nazwy kierunku kształcenia pedagogów na potrzeby szkoły. W związku z reformą oświaty i wprowadzeniem stopni awansu zawodowego, należy określić, jaki kierunek pedagogiczny nadaje pedagogom niezbędne kwalifikacje w zakresie prowadzonych działań. Wymóg ten zmusza wyznaczenie w sposób ścisły kierunków zarówno w systemie studiów dziennych, zaocznych oraz w formie studiów podyplomowych, czyli we wszystkich systemach studiów, które nadają uprawnienia do pełnienia funkcji pedagoga. Brak precyzji w tym zakresie odczuli ci

pedagodzy, którzy zdecydowali się na awans i z braku uprawnień (jak stwierdziła komisja kwalifikująca) po 17 latach pracy w zawodzie, zmuszeni byli, albo do rezygnacji z dalszej drogi awansu, albo do podjęcia ponownych studiów lub musieli dochodzić swoich praw drogą twardych negocjacji. W tej kwestii kłopoty mają nawet sami wizytatorzy wspierający szkoły swoim doradztwem Wskazują pedagogom możliwości uzupełnienia kwalifikacji na kierunku, którego brak w programie współczesnej uczelni, tj. pedagogiki szkolnej.

10. Rozstrzygnięte powinny zostać kwestie dotyczące tego, czy pedagog może być nauczycielem określonego przedmiotu, czy może nauczycielem z wykształcenia. Ważne jest, aby nauczyciele pełniący funkcję pedagoga nie realizowali godzin dydaktycznych w macierzystej szkole. Takie działania mogliby podjąć w innej placówce. Pedagog nie powinien łączyć ról: wspierającego i oceniającego. W tym momencie rysuje się problem dyskryminacji pedagogów, polegający na braku możliwości realizacji godzin nadliczbowych a tym samym dodatkowego zarobku.

11. Kandydatom, którzy chcą pełnić funkcję pedagoga szkolnego należy postawić wymóg – trzy letni staż pracy w oświacie. Funkcja ta powinna być przyznawana tym nauczycielom, którzy przez okres trzech lat nabywali doświadczenia pracując z dziećmi lub młodzieżą. Doświadczenie pedagogiczne umożliwi rozwiązywanie złożonych problemów wychowawczych i dydaktycznych w szkole i pozwoli wspierać nauczycieli – tych zadań nie spełni młody absolwent uczelni. Wiedza, doświadczenie zawodowe i praktyczne umiejętności pedagoga, tworzą w pełni merytoryczne i metodyczne podstawy jego warsztatu pracy.

12. System **doskonalenia pedagogów** powinien uwzględniać różne potrzeby współczesnej szkoły i wskazywać nowe propozycje umożliwiające im modyfikację metod i wzbogacenie warsztatu pracy. Oferta kursów, szkoleń dla tej grupy fachowców winna być znacznie bogatsza i zweryfikowana poprzez wprowadzenie nowych propozycji np. w zakresie pracy z uczniem agresywnym, wychowującym się w rodzinie rozbitej, pracy z rodzicem nadopiekuńczym, uczniem uzależnionym od komputera. Ważne

jest również, by władze lokalnych środowisk zadbały o możliwości korzystania przez pedagogów w pracy z uczniem z gotowych programów.

13. Umożliwienie pedagogom zakupu na rzecz szkoły dwóch pozycji miesięcznie z zakresu literatury pedagogiczno-psychologicznej, nie obciążałoby budżetu placówki, ale przyniosłoby wymierne efekty. Dostęp do nowości umożliwiłby pedagogom samokształcenie, a nauczycielom pozwoliłoby wzbogacić wiedzę o wychowaniu. Stworzenie w szkole wewnętrznej biblioteczki psychologiczno-pedagogicznej byłoby cennym przedsięwzięciem, przynoszącym korzyści nie tylko pracownikom ale i rodzicom.

14. Zmiany muszą zostać zrealizowane w trybie naboru kandydatów do tej profesji. Bycie pedagogiem szkolnym związane jest ściśle z określonymi predyspozycjami takimi jak: odporność psychiczna, radzenie sobie z własnymi emocjami, asertywność, konsekwencja, stanowczość, cierpliwość, takt, itp. Praca tego nauczyciela łączy w sobie wiele różnych ról i funkcji, wymaga posiadania cech umożliwiających mu sprawne działanie w sytuacjach stresujących, pełnych sprzecznych oczekiwań ze strony wspomaganych. Pedagog jest zobowiązany sprawnie poruszać się w nieprzyjaznym środowisku ludzkich problemów i konfliktów, gdzie wielokrotnie napotyka na rozterki, rozczarowania i pretensje. Jego profesjonalizm wyraża się w tych sytuacjach z jednej strony dystansem, z drugiej zaś umiejętnością okazania przyjacielskiego gestu. Poczucie umiaru, powściągliwość, takt, kultura osobista i kultura bycia, to niezbędne cechy, którymi powinien charakteryzować się dobry pedagog. Osoby chcące wypełniać zawód, nie mogą być obciążone własnymi problemami, przejawiać zaburzenia emocjonalne, psychiczne, jednym słowem wybór nie może być przypadkowy. Nasuwa się więc wniosek, by kandydaci na pedagogów szkolnych, wzorem państw zachodnich, wypełniali opracowany test przydatności zawodowej, pozwalający na weryfikację trafności ich decyzji. Ważnym czynnikiem pomiaru mogą być umiejętności radzenia sobie ze stosowaniem zasad komunikacji.

15. Ważna jest postawa moralno – etyczna (etyka zawodowa). W kwestiach etyki zawodowej należy postulować autonomię pedagoga, dotyczącą

przekazywania informacji z rozmów z uczniami i rodzicami. Często wymusza się od niego publiczne przekazywanie spraw, które usłyszał w zaufaniu. W praktyce stosuje się wymianę informacji o uczniach, omawianie ich problemów na radach pedagogicznych w celu ustalenia konkretnych przedsięwzięć i sposobów niesienia pomocy. Takie interpretowanie i traktowanie wsparcia udzielanego przez pedagoga może przynieść wręcz odwrotne skutki. Pedagog powinien sam decydować o tym, co może i powinien wyjaśniać innym (w tym również dyrekcji) - a jakie informacje dla dobra ucznia objąć tajemnicą. Autonomicznie decydować, wobec kogo ma być lojalny.

16. Postuluje się stworzenie pedagogom szkolnym optymalnych warunków lokalowo – organizacyjnych niezbędnych dla uzyskania właściwego klimatu do pracy z uczniem. Szczególnie, gdy zachodzi potrzeba prowadzenia rozmów poufnych. Gabinet pedagoga powinien stanowić osobne pomieszczenie na terenie szkoły, umożliwiające prowadzenie rozmów, wywiadów, spotkań, konsultacji, itp. w nieskrępowanej atmosferze, dającej możliwość dyskrecji i pewnej izolacji. Gabinet koniecznie powinien zostać wyposażony w telefon, materiały niezbędne do prowadzenia zajęć oraz diagnoz (np. programy, scenariusze, testy, ankiety, itp.) oraz w podręczną bibliotekę zawierającą pozycje pedagogiczno-psychologiczne a także specjalistyczne czasopisma. W gabinecie pedagoga powinny się znajdować:

- stanowisko do rozmów indywidualnych,
- stanowisko do pracy indywidualnej z uczniem,
- stanowisko do przeprowadzania diagnoz i ich analiz z komputerem,
- miejsce na literaturę i narzędzia badawcze,
- stanowisko do pracy pedagoga,
- miejsce na propagowanie materiałów profilaktycznych.

17. Ważne jest też, aby pedagog mógł dysponować swobodnie swoim czasem, w zależności od występujących problemów, okoliczności, spraw. Zamiast sztywnego, urzędowego traktowania czasu pracy pedagogów, rozwiązaniem jest wprowadzenie zeszytu wyjść pedagoga, dostępnego dla zainteresowanych i dyrekcji w sekretariacie szkoły. W zeszycie takim wy-

starczy odnotować godzinę, termin, cel wyjścia. Wyposażenie pedagoga w służbowy telefon komórkowy ułatwi w każdej potrzebie kontakt z nim.

18. Należy również wprowadzić zmiany odnośnie prowadzenia przez pedagogów dokumentacji, która obecnie jest nadmiernie rozbudowana, nie zawsze racjonalnie prowadzona. Pedagodzy samodzielnie modyfikują swoją dokumentację, co wiąże się z dużą ilością i różnorodnością wykonywanych zadań. Wprowadzone dotychczas standardy dokumentów, dotyczą jedynie dziennika pracy i są nieadekwatne do konkretnych potrzeb. Dziennik powinien zawierać wszystkie możliwe dane dotyczące działań tego nauczyciela a więc: godziny pracy, możliwość wpisania szczegółowego planu pracy w postaci tabelarycznej oraz sprawozdań. Powinno się w nim znaleźć miejsce do wpisania sytuacji wychowawczej szkoły – w postaci tabelarycznej oraz strony przeznaczone do ewidencjonowania wykonywanych zadań z zakresu profilaktyki, a także rubryki na adresy osób współpracujących z pedagogiem, strony do wykazania uczniów wymagających wsparcia materialnego, zdrowotnego, zamieszkujących na wsi, dojeżdżających, drugorocznych, będących pod opieką poradni i kuratora, wagarujących i mających kłopoty w nauce, wymagających szczególnej opieki ze względu na brak rodziców lub wychowywanie się w rodzinach zagrożonych alkoholem, niewydolnych wychowawczo.

Pomocne byłoby również opracowanie kart ewidencyjnych uczniów, którzy są pod szczególną opieką pedagoga. Jak wcześniej nadmieniono kartę rozpoczynałby prowadzić wychowawca, następnie w razie potrzeby kontynuowałby pedagog.

Następnym dokumentem standardowym powinien być zeszyt rozmów z uczniami i rodzicami lub innymi osobami współpracującymi oraz wykaz osób otrzymujących wsparcie finansowe z różnych źródeł.

19. Niezbędnym jest ustalenie kryteriów mierzących efektywność pracy pedagogów. Sami zainteresowani nie wiążą jakości swoich działań z uprawnieniami, lecz przede wszystkim z własnymi umiejętnościami i dyspozycjami osobowościowymi takimi jak cechy charakteru i postawy. Dość wysoko oceniają swoją wiedzę oraz umiejętności praktyczne. Brak dotych-

czas jednoznacznego dokumentu określającego, na jakiej podstawie dokonywane są oceny pracy pedagogów szkolnych. Tak więc są one określane subiektywnie bez zastosowania standardowych narzędzi pomiaru. Tak dalece idący subiektywizm może znacznie zaniżyć bądź zawyżyć, wartość osiąganych rezultatów wychowawczych. Oceny negatywne, będą działać destruktywnie na pracowników utrudniając im osiągnięcie stabilizacji społecznej, wewnętrznego spokoju i obniżając motywację. Nierzetelna ocena pozytywna też nie będzie mobilizowała do zadbania o wysoką jakość wypełnianej pracy. Przystępując do oceny działań tej grupy pracowników, trzeba też brać pod uwagę fakt, że efekty ich pracy nie zawsze są spektakularne i widoczne od razu, trudno w tej sytuacji o obiektywizm. Wskazanie więc kryteriów, wskaźników pomiaru efektywności pracy pedagogów, określenie obiektywnych narzędzi służących ocenie, powinno być jednym z ważniejszych postulatów. Nieobojętne jest także, kto będzie oceniał pracę pedagogów szkolnych. Ważne jest, aby oceniający był osobą bezstronną i kompetentną. Cenne byłoby, aby takiej oceny dokonywał metodyk, specjalista z zakresu pedagogiki. Dyrektor jako bezpośredni zwierzchnik nie zawsze jest w stanie właściwie ocenić pracę tego specjalisty.

20. Istotne jest, aby pedagog miał do swojej dyspozycji narzędzia pozwalające dokonywać pomiarów różnych problemów szkolnych. Prowadzenie diagnozy jest jednym z ważnych zadań pedagoga. Pomiar rozpoznawania zaburzeń rozwoju i zachowania, badanie różnych zjawisk wychowawczych w skali klasy i szkoły, pomiar trudności w nauce i badanie ich przyczyn – powinny być rozpatrywane na podstawie ogólnodostępnych narzędzi. Takie ujednoczenie, standaryzacja narzędzi badawczych dla wszystkich szkół jednocześnie pozwoliłaby obiektywnie ocenić, porównać zjawiska patologiczne w określonych środowiskach szkolnych, co dawałaby gwarancję poprawności prowadzonych diagnoz. Opracowanie narzędzi powinno zostać zlecone fachowcom tej dziedziny, łącznie z analizą badań.

Autorska koncepcja zmian w pracy pedagoga zawiera kwestie ustawodawcze, regulujące w rzeczywistości uprawnienia tych specjalistów, ich podległości służbowej i zakresu obowiązków, kompetencji i kwalifikacji.

Inspiracją do sformułowania propozycji, były postulaty publikowane w literaturze przedmiotu, własne doświadczenia, wnioski z przeprowadzonych rozmów z przedstawicielami tej grupy nauczycieli oraz analizy badań przeprowadzonych na wybranych populacjach współpracujących z pedagogiem w procesie wychowania. Wszystkie sformułowane postulaty mają na uwadze usprawnienie działań pedagoga szkolnego a tym samym pracy szkoły.

- [1] Fornalski, M. 1988. *Doświadczeń pedagoga szkolnego*, w: „Problemy Opiekuńczo Wychowawcze” nr 7

Filip Łaskarzewski

### ***Geneza baśni oraz jej wpływ na rozwój osobowości dziecka***

Baśnie od pradawnych czasów towarzyszą człowiekowi, będąc zarówno formą rozrywki, jak i nauki o prawach rządzących w świecie. Początkowo przekazywane tylko ustnie z pokolenia na pokolenie, zawierając w sobie mądrość przodków, uczyły jak powinno się żyć i przewycięzać wszelkie przeciwności losu. Dziś spisane w zbiory również uczą i bawią przede wszystkim najmłodszych na całym świecie. Niestety niewiele jest szczegółowych badań na temat wpływu baśni na rozwój dziecka, ale z tych nielicznych wynika jednoznacznie, że baśnie posiadają ogromną moc pozytywnego oddziaływania na człowieka w każdym wieku, nie tylko na dzieci. „Baśnie trafiają w podstawowe potrzeby osobowości rozwijającej się w warunkach kultury – jest to funkcja transmisji kulturowej w niezwykle trudnej do przekazania dziedzinie doświadczeń ludzkości, będącym ważnym elementem zapewnienia kulturowej ciągłości psychologicznej życia społeczeństw” [Konieczna, 2005: 17]. Niestety rodzice bardzo często nie zdają sobie sprawy z tego, jak odpowiedni dobór literatury dziecięcej może wpłynąć na myślenie i emocje dziecka, a tym samym na całe jego późniejsze życie. Dzisiaj coraz mniej wagi przykładają do roli, jaką spełniają baśnie w kształtowaniu osobowości dziecka, wpływając tym samym na całe jego późniejsze życie. Baśnie od wieków były pomocne w prawidłowym dojrzewaniu dziecka, gdyż przemawiały

bezpośrednio do psychiki młodego człowieka, pobudzając fantazję i kształtując osobowość. Baśnie uczą zasad moralnych, uczciwości, samodzielności i wytrwałości oraz odróżniania dobra od zła. Oswajają również z mniej przyjemnymi rzeczami, z przeciwnościami losu, jakie mogą nas spotkać, jak również z bólem, a także ze śmiercią, co nawet dla dziecka jest rzeczą bardzo istotną. Dziecko poprzez identyfikowanie się z postaciami baśniowymi uczy się pewnych norm społecznych, przezwyciężając przy tym swoje ukryte lęki i obawy. Bruno Bettelheim, który badał wpływ baśni na rozwój dziecka, porównuje cel, jakim jest opowiadanie dzieciom baśni, do nasion, które rozwijają się w piękne kwiaty i drzewa, ale tylko wtedy, gdy spadną na odpowiednio dobrą ziemię [Bettelheim, 1996]. Z rodzajem literatury dziecięcej jest podobnie – jeśli będą to wartościowe opowiadania i historie, takie jak pradawne baśnie, na których wychowywały się dziesiątki pokoleń, to dziecko ma szansę na prawidłowy rozwój swojej osobowości. Wybierając natomiast dzieciom literaturę, która nic nie wnosi do ich wewnętrznego świata, często nie tylko nie pomagamy, lecz nawet szkodzimy dziecku. Dlatego tak ważne jest, aby dziecko mogło poznać świat baśni, ale nie tych nowych – literackich, lecz starych prabaśni, które towarzyszyły ludziom od zawsze, ucząc i prowadząc przez życie od wieków.

Najważniejszą cechą, jaką powinna wyróżniać się baśń, jest anonimowość i to właśnie ona jest kluczowa, by móc rozpoznać baśń właściwą, czyli taką, która powstała tak dawno temu, że nie wiadomo, kto jest jej autorem. Baśń ma niezwykle długą historię, a jej geneza jest trudna do stwierdzenia. Baśnie od tysięcy lat współistniały razem z mitami i były początkowo przekazywane tylko ustnie z pokolenia na pokolenie. Prabaśnie związane są z wierzeniami ludów starożytnych i mitologią, są zakorzenione jeszcze w kulturze przedhistorycznej i sięgają czasów naszych praprzodków. Fabuła tych pierwszych pradawnych opowieści była tylko częściowo baśniowa, a częściowo religijna i mityczna. Z czasem zaś ewoluowała i zaczęła dotyczyć przede wszystkim kultury ludowej i społecznych realiów, choć pięknie ustrojonych w bajkowe losy bohaterów.

Baśnie przez setki lat były zmieniane i przekształcane w różnych, coraz to nowszych przekazach, a ostatecznie spisywane w zbiory baśni. Z tego względu nie można określić konkretnych autorów danych baśni, a ich twórcą była raczej zbiorowość ludzka. „W baśniach zostały nagromadzone doświadczenia, marzenia, pragnienia, dążenia i mądrości całych pokoleń, zawierające uniwersalny system wartości i norm moralnych” [Konieczna, 2005: 40]. Jest to jeden z głównych powodów, by współczesnych baśni literackich nie łączyć z pradawnymi baśniami naszych przodków. Autorskie baśnie, na przykład tak popularne w dzisiejszych czasach baśnie Hansa Christiana Andersena, są często zaprzeczeniem konwencji prabaśni i niewiele mają z nimi wspólnego.

Baśnie przez wieki zmieniały się i ewoluowały, choć zawsze trzon fabuły pozostawał ten sam. Tak działo się przykładowo z jedną z najbardziej znanych baśni na świecie, jaką jest *Kopciuszek*. Historia ta istnieje w około 700 wersjach, a pierwotna opowieść o Kopciuszku wywodzi się najprawdopodobniej ze starożytnego Egiptu, natomiast pierwsza spisana wersja tej baśni pochodzi z Chin z IX wieku. Później opowieść tę adaptowali do swoich zbiorów najpierw Charles Perrault w XVII wieku, a następnie bracia Jacob i Wilhelm Grimm w wieku XIX. Współczesne badania nad baśnią dowodzą, iż pierwsze opowieści, które stanowią pierwowzór baśni, pochodzą nawet z trzeciego tysiąclecia przed naszą erą i są widoczne we wszystkich kulturach i społeczeństwach na całym świecie. Niewątpliwie najstarsze tego typu opowieści pochodzą ze starożytnego Egiptu oraz Indii. Najstarszą egipską bajkę, *Opowieść rozbitka* autorstwa Amen-aa, datuje się na 2000-1800 r. p.n.e., natomiast z 1550 r. p.n.e. pochodzą *Opowieści o cudownych wydarzeniach* spisane na papirusie Westcar. Baśnią na pewno można już nazwać *Opowieść o dwóch braciach* zapisaną ok. 1220 r. p.n.e. na papirusie d'Orbiney. Jeśli chodzi o indyjskie opowieści, to prawdopodobnie najstarsze pochodziły z II wieku p.n.e. Należą do nich: *Wielka opowieść* napisana przez Gunadhja oraz *Pięcioksiąg* bramina Wisznuśarmana, który poprzez ten zbiór opowiadań uczył mądrości życiowej synów swojego władcy. Przykładem najstarszych tego

typu opowieści mogą być też tradycyjne bajki staro-tybetańskie, tzw. jataki, należące do najstarszych i najbardziej inspirujących opowieści Dalekiego Wschodu, do których odwoływali się późniejsi bajarze i bajkopisarze. Do jataków nawiązuje również najstarszy zbiór baśni, zawierający opowieści arabskie, sumeryjskie, perskie i indyjskie, czyli *Księga tysiąca i jednej nocy*, uważana przez wielu za najpiękniejszy zbiór baśni wszech czasów. Baśnie te zebrał nieznan autor na przełomie IX i X wieku, natomiast do Europy zbiór ten dotarł w XVIII wieku przywieziony przez Antoine'a Gallanda. Najbardziej znane postaci z tej książki to: Aladyn, Ali Baba czy też Sinbad Żeglarz. W Europie początki baśni można datować na X w. p.n.e., kiedy to w Skandynawii powstała *Thrymskvida* Eddy Starszej, natomiast pierwszych baśni doszukuje się przede wszystkim w starożytnej Grecji. Tam w VIII w. p.n.e. powstała *Opowieść o sokole i słowiku* napisana przez Hezjoda i uważana za najstarszą bajkę grecką, natomiast najbardziej znane to pochodzące z VI w. p.n.e. słynne bajki Ezopa [Jakuboze, Pobieżyńska, Zaczek, 2007].

Nowożytna historia baśni rozpoczyna się wraz z wydaniem w 1553 roku we Włoszech *Przyjemnych nocy* Giovanniego Francesco Straparoli. Stworzył on zbiór 74 baśni, gdzie można spotkać między innymi pierwszą znaną wersję *Kota w butach*. Następnie w roku 1636, również we Włoszech, powstał *Pentameron* Giambattisty Basilego, z którego pochodzą między innymi znane dziś wersje *Jasia i Małgosi* czy *Kopciuszka*, a potem w roku 1682 w Neapolu zostały wydane *Opowieści o skrzatach* Madame d'Aulnoy. W 1697 roku, również we Francji, Charles Perrault stworzył zbiór baśni *Opowieści Babci Gąski* (znane też jako *Historie i baśnie z dawnych czasów z pouczeniami moralnymi*), skąd pochodzą znane nam wersje *Czerwonego Kapturka* czy *Tomcio Palucha*. Dzięki baśniom zebranych przez Perraulta w Europie nastąpiła „moda” na czytanie baśni, a jego zbiór jest do dziś najstarszą wciąż tak popularną pozycją (Jakuboze i in.). Najbardziej jednak znanymi „zbieraczami” baśni byli filologowie niemieccy bracia Jacob i Wilhelm Grimm. Zebrali oni stare baśnie w trzy tomy i w 1815 roku wydali jako *Baśnie dla dzieci i domu*. Zbiór ten został

wpisany do rejestru *Pamięci Świata* przez międzynarodową organizację UNESCO i jest dziś najbardziej popularnym zbiorem baśni. Wbrew pozorom baśnie te nie zostały napisane przez braci Grimm, jak wielu sądzi, lecz jedynie zebrane i opublikowane, a wiele z tych baśni adaptowali ze starszych już zbiorów Straparoli czy Basilego. Podobnie było z Perraultem, który również adaptował do swojego zbioru opowieści zebrane przez tych włoskich pisarzy. Na rozwój europejskiego bajkopisarstwa niewątpliwie ogromny wpływ miały także najstarsze baśnie, takie jak tybetańskie jataki czy baśnie z *Księgi tysiąca i jednej nocy*. Współczesnym zbieraczem dawnych baśni jest między innymi Rafe Martin, którego najbardziej znanym zbiorem, przetłumaczonym również na język polski jako *Głodna tygrysica i inne bajki buddyjskie*, jest zbiór staro-tybetańskich jataków. We wstępie do tego zbioru opowiadań czytamy: „Tradycyjne kultury mądrze unikają podziału swej spuścizny na literaturę dla dzieci i dla dorosłych, stawiając pytania istotne dla każdego, bez względu na wiek: Co jest dobre? Co jest złe? Jak było niegdyś? Jaki jest właściwy sposób życia?” [Martin, 2005] i to są właśnie najważniejsze pytania, na jakie baśń powinna dawać odpowiedzi. W Polsce w XIX wieku baśnie również zyskały sporą popularność i tak w 1837 roku ukazały się *Klechdy, starożytnie podania i powieści ludu polskiego i Rusi* Kazimierza Władysława Wójcickiego, a w 1852 roku pięknie opracowane *Podania i baśnie ludu na Mazowszu* Romana Zmorskiego (Jakuboze i in.).

Uważa się, że pierwszą pracą teoretyczną na temat baśni był esej Bernarda de Fontenelle *Pochodzenie baśni*, który powstał około 1700 roku. Autor ten „dostrzegł, że są one owocem tego wszystkiego co ojcowie opowiadają dzieciom (...) Mówił, że wyobraźnia ludzka dodaje tematowi rozwijanej opowieści to, czego mu brak, uzupełnia o elementy niezwykle, pełne cudowności, próbuje wzbudzić u słuchaczy podziw” [Martin, 2005: 11]. Jednak początki prawdziwych badań teoretycznych nad baśnią datuje się na XIX wiek, a do jej najwybitniejszych badaczy niewątpliwie możemy zaliczyć dwóch niemieckich filologów, braci Jacoba i Wlhelma Grimm. Podejście psychologiczne do baśni zaczęło się rozwijać dopiero w XX

wieku, a jedną z pierwszych prac na ten temat było *Myślenie życzeniowe i symbolika w baśniach* Franza Riklina, a następnie publikacja Sigmunda Freuda *Baśniowość w snach*, a także *Psychologia baśni* Maxa Luthiego (Jakuboze i in.). Ważne badania w tej dziedzinie prowadził również twórca psychologii głębi Carl Gustav Jung. Zauważył on, że w baśniach występują określone motywy pojawiające się we wszystkich społeczeństwach i kulturach na całym świecie, dlatego też postacie baśniowe są archetypami postępowania. Archetypy te są wspólne dla wszystkich ludzi i występują w nieświadomości zbiorowej, dziedziczone z pokolenia na pokolenie jako wzorce zachowań wspólne dla całego rodzaju ludzkiego. Dlatego właśnie według Junga baśnie można traktować jako swego rodzaju sny nieświadomości zbiorowej [Konieczna, 2005]. „Interpretacja baśni i wszelakich dzieł symbolicznych jest możliwa dzięki odkryciu przez Junga sposobów ekspresji nieświadomości. Nieświadomość może wyrażać się językiem obrazów, symboli i fantazji – dzięki temu można ją badać. Człowiek doświadcza nieświadomości jako czegoś niejasnego, nieuchwytnego, ale jednocześnie zdecydowanie określającego sens i znaczenie jego indywidualnego życia” [Wais, 2006: 30]. Jednak bez wątplenia największe zasługi w badaniach nad baśniami na gruncie psychologii rozwojowej ma Bruno Bettelheim. Swoje psychoanalityczne spojrzenie na charakter baśni zawarł w książce pod tytułem *Cudowne i pożyteczne, o znaczeniu i wartościach baśni* wydanej w 1977 roku. Ten amerykański psychoanalityk, zajmujący się przede wszystkim psychiatrią dziecięcą, poświęcił się właśnie badaniom nad wpływem baśni na rozwój dziecka.

W baśni wszystko jest uproszczone, a każda występująca w niej postać jest wyraźnie zarysowana. Bohater w baśni nie jest super-bohaterem (jak to dziś często bywa w nowych bajkach dla dzieci), lecz postacią reprezentującą dany typ osoby, która równie dobrze mogłaby żyć w rzeczywistym świecie – każdy z nas mógłby być Jasiem i Małgosią, Kopciuszkiem czy Rybakiem. W świecie baśni zło i niegodziwość jest równie wszechobecne jak i dobro czy miłość – podobnie jak i w życiu.

Postacie w baśni są albo dobre, albo złe, nie występują postacie pośrednie, które ciężko zakwalifikować do jednej z tych dwóch grup. Dzieje się tak dlatego, że dziecko myśli jeszcze biegunowo, dzięki czemu identyfikując się z dobrym bohaterem, potępia tym samym złego. Taki dualizm jest bardzo potrzebny, aby pokazać dziecku, że warto utożsamiać się z dobrą postacią, która zawsze zwycięża i ta właśnie identyfikacja jest podstawą do dalszego rozwoju osobowości młodego człowieka. Dlatego pokazanie niegodziwości, a czasem nawet okrucieństwa, jest równie ważne, jak przedstawianie cnót. Dziecko wtedy widzi, że zło również istnieje i może zaobserwować różnicę między tym jakim powinno się być, a jakim nie. Jednak zło w baśniach nie jest całkiem pozbawione atrakcyjności – tak jak i w życiu – dlatego często też przez chwilę tryumfuje, zyskując przewagę nad bohaterem, ale zawsze ostatecznie przegrywa. Zwycięstwo dobra nad złem nie polega tylko na ukaraniu złej postaci, ale pokazuje, że takie postępowanie zawsze kończy się niepowodzeniem [Bettelheim, 1996]. „Jeśli zanurzenie się w świat baśniowy przynosi pewne kształtujące doświadczenie moralne, to nie dlatego, że postać niegodziwa zostaje w zakończeniu ukarana, choć nie jest to pozbawione wagi. W baśniach, jak w życiu, kara lub obawa przed karą jedynie w bardzo ograniczonej mierze powstrzymuje przed popełnieniem zbrodni. Przeświadczenie, że zbrodnia nie popłaca, jest o wiele lepszym środkiem zapobiegawczym, toteż w baśniach postać niegodziwa zawsze ponosi klęskę. I nie dlatego baśń zachęca do powinności moralnych, że cnota na koniec zwycięża, ale dlatego, że bohater jest dla dziecka postacią bardziej pociągającą niż inne osoby występujące w baśni i że identyfikuje się ono z nim, gdy toczy on wszystkie swe walki (...), a utożsamiając się z bohaterem w jego wewnętrznych i zewnętrznych zmaganiach, przejmuje tym samym sens moralny baśni” [Bettelheim, 1996: 30-31]. Dziecko nie do końca rozumie, co jest dobre, a co złe, więc nie pragnie być dobre, ale takie jak bohater, z którym sympatyzuje, a że bohater jest cnotliwy i czyni dobro – dziecko, identyfikując się z nim, też chce takie być. Bohatera spotykają różne przygody, dobre i złe chwile, i w czasie trwania opowieści przechodzi on

przemianę – zdobywa nowe doświadczenia, uczy się czegoś lub wychodzi z jakiejś opresji i odmieniony tryumfuje, a dziecko wraz z nim. „Maria Tyszkowa podkreśla, że przeżycia doznawane w kontakcie z literaturą baśniową wywierają silny wpływ na kształtowanie przeżyć uczuciowych, modelowanie postaw, a także stosunku do świata. Zaletą schematycznej struktury baśni jest możliwość dostarczenia dziecku satysfakcji z odkrywania i rozpoznawania znanych schematów, struktur, tradycyjnych wątków fabularnych i ich znaczeń. Zjawisko to ma korzystny wpływ na kulturową i literacką inicjację dzieci kontaktujących się z baśniami” [Konieczna, 2005: 46].

Są również baśnie, które nie dostarczają moralnych przemyśleń, nie ma w nich walki dobra ze złem, gdyż uczą dziecko czegoś zupełnie innego. I tak na przykład przebiegły Kot w butach czy Dżek zdobywający skarb olbrzyma, to bohaterowie pokazujący, że nawet najśłabszy czy najmniejszy może osiągnąć sukces. Dzieci często borykają się z tego typu problemami egzystencjalnymi i pokazanie im poprzez baśnie tego, że one również mogą pokonać wszystkie życiowe trudności, jest równie ważna, co nauka godnego i prawego postępowania. Według Bettelheima „głębokie konflikty wewnętrzne wywodzące się z naszych popędów pierwotnych i gwałtownych uczuć są całkowicie nieobecne w większości współczesnej literatury dziecięcej i przez to dziecko jest w tej dziedzinie całkowicie pozbawione pomocy. Tymczasem miewa ono rozpaczliwe poczucie, że jest samotne i opuszczone oraz często doświadcza śmiertelnego lęku” [Bettelheim, 1996: 32]. To właśnie baśnie przychodzą na ratunek dziecku, traktując te wszystkie dziecięce problemy, obawy i lęki bardzo poważnie, zawsze pokazując drogę do ich rozwiązania. W baśniach następuje eksternalizacja, czyli procesy, które normalnie zachodzą wewnątrz człowieka, tam ukazane są na zewnątrz poprzez bohaterów i ich losy, dlatego też dziecko może je bez problemu przyswoić i zrozumieć. Baśnie nie pouczają czytelnika, jak ma postępować i w jaki sposób żyć, bo historie w nich zawarte nie są realne i nie odnoszą się bezpośrednio do rzeczywistości. To właśnie jest siłą napędową i funkcją terapeutyczną w

baśniach, że świat w nich ukazany dotyczy przeżyć i problemów wewnętrznych, które przeżywa czytelnik. Baśnie właśnie poprzez swój niezeczywisty charakter, próbują rozwiązać te dylematy i dać odpowiedzi, których nie dałaby żadna inna realistyczna opowieść. Moc terapeutyczna baśni jest ogromna, dlatego że przez swoją fantastyczność przemawiają do podświadomości czytelnika i dotyczą najgłębszych jego dylematów wewnętrznych, z którymi sam sobie nie może poradzić [Bettelheim, 1996].

Baśnie przekazują również wartości estetyczne. Według Bogusława Żurakowskiego „normy smaku estetycznego wiążą się ściśle z potrzebami rozwojowymi dzieci. Potrzeba niezwykłości z jednej strony i wiarygodności z drugiej znajdują swe spełnienie właśnie w baśni, gdzie występuje uprawdopodobnienie cudowności. Także potrzeba zabawy zostaje spełniona przez konwencjonalną fikcyjność baśni, gdzie zabawa jest wartością estetyczną, bo stanowi wzorzec tego, co istnieje” [Konieczna, 2005: 48]. Baśnie wprowadzają dziecko w świat sztuki i budzą w nim estetyczne poczucie piękna. „Istnienia wartości estetycznych w baśniach dopatrywał się Bruno Bettelheim, uznając je za swoiste dzieła sztuki, których forma artystyczna przekazuje sensory na wielu poziomach znaczeniowych, wydarzenia są ukazywane w formie symbolicznej, a treści są ściśle związane z tradycją kultury” [Konieczna, 2005: 48]. Także dzięki baśniom dziecko może poznawać specyfikę innych kultur i ich obyczaje, poszerzając swoją wiedzę na ten temat – idealnym przykładem mogą być baśnie z *Księgi tysiąca i jednej nocy*.

„Poprzez poszukiwanie problemów dotyczących sensu życia, ukazywanie w symboliczny sposób wyjścia z danej sytuacji, pokazywanie przebiegu ludzkiego życia od momentu narodzin aż do osiągnięcia dojrzałości, baśń jest predestynowana do zaspokajania potrzeb rozwojowych młodego odbiorcy. Okres dzieciństwa jest efektem formowania się charakteru młodego człowieka, którego ostateczny kształt zależy od wielu czynników, między innymi od wpływu środowiska społecznego oraz kontaktów z wytworami kultury symbolicznej. Od tego, jakie wartości moralne zostaną zaszczerpione dziecku, zależeć będzie jego

system wartości w dorosłym życiu” [Konieczna, 2005: 43]. Baśń, poprzez swoją wartość literacką, jest niezwykłym dziełem sztuki i dlatego tak przyciąga do siebie zarówno dzieci jak i dorosłych. Jednocześnie baśń jest jedynym dziełem sztuki zrozumiałym dla dziecka, które (często podświadomie) może dzięki niej uczyć się różnych ważnych rzeczy na każdym etapie swojego rozwoju, a także na różnym etapie odkrywać, wciąż nowe wartości. Dlatego dzieci często tak chętnie wracają do tej samej baśni, prosząc rodziców o wielokrotne jej czytanie lub też same w późniejszym wieku do niej wracają. Oznacza to, że dana baśń ma dla dziecka bardzo duże znaczenie, gdyż widocznie wiąże się z ważnymi dla niego, w danej fazie rozwojowej, potrzebami i rozterkami, dając mu otuchę czy też odpowiedzi na dręczące je pytania. „Maria Tyszkowa zwraca uwagę na ogromną rolę baśni w wychowaniu moralnym dziecka. Ekspozowanie problematyki aksjologicznej, sugestywne ukazywanie takich przeciwstawnych cech ludzkich, jak dobro i zło, pracowitość i lenistwo, odwaga i tchórzostwo, szczodrość i skąpstwo itp., pomagają dziecku wybrać wartości pozytywne oraz kształtować jego zdolność do oceny własnego i cudzego postępowania. Porządek moralny istniejący w baśniowym świecie porządkuje rzeczywisty świat dziecka, umacnia jego wiarę w sensowność poświęcenia, w dobro i sprawiedliwość” [Konieczna, 2005: 41].

„Baśnie mają głębokie znaczenie psychologiczne dla dzieci w każdym wieku, czy to będzie chłopiec, czy dziewczynka i to niezależnie od wieku i płci głównej postaci baśniowej. Bogactwo znaczeń osobistych dających się czerpać z baśni umożliwia dziecku dokonywanie bardzo różnych identyfikacji, w zależności od tego, jaki jest w danym momencie główny problem dziecka” [Bettelheim, 1996: 42]. Młody człowiek rozumie to wszystko bardzo dobrze (choć często podświadomie) i dopasowuje odpowiednie baśnie do siebie, do swoich wewnętrznych przeżyć i zależnie od swojego wieku utożsamia się z danym bohaterem ulubionej baśni, co pomaga mu w zrozumieniu lub zaakceptowaniu wielu rzeczy, na które często nie ma wpływu. Jeśli dziecko żywo reaguje na daną baśń lub też

chce, by czytać mu ją po raz kolejny, oznacza to z pewnością, że zawarty w niej przekaz trafił do umysłu dziecka i potrzebuje ono tej opowieści aby móc rozwiązać jakieś swoje wewnętrzne dylematy. Dlatego warto dziecku czytać wiele razy tę samą opowieść, o którą prosi, a nie szukać innej dla odmiany. Dziecko w takim przypadku wie, co dla niego najlepsze, więc zawsze trzeba się kierować właśnie tymi wskazówkami, jakie ono nam daje. Baśnie są bardzo dobrze przyswajane przez dzieci i mogą stać się punktem wyjścia i fundamentem do wyrobienia w sobie umiejętności przyswajania i rozumienia innych, trudniejszych utworów literackich w przyszłości. Niestety, według Bettelheima, znaczna część literatury dla dzieci mająca za zadanie zarówno uczyć jak i bawić, jest niezadowolająca, a nawet płytka i bezużyteczna. Literatura dziecięca, jak również podręczniki, z których dziecko uczy się pisać i czytać, powinny wносить coś wartościowego w świat młodego człowieka, pobudzać w dziecku chęć do rozwiązywania trudnych dla niego spraw i konfliktów wewnętrznych, jakie się w nim rodzą w danym okresie rozwoju osobowości. Dostępne dziś książki dla dzieci niestety bardzo często nie wnoszą zbyt wiele i nie mogą równać się z pradawnymi baśniami, które od wieków pomagały przezwyciężać wewnętrzne problemy oraz budować silną i dojrzałą osobowość zarówno u dzieci, jak i u osób dorosłych. Baśnie są na tyle uniwersalne, że pomagają odpowiadać na różne pytania i wspierać człowieka niezależnie od czasu i miejsca, w każdym społeczeństwie i w każdej kulturze. Baśnie dostępne są poznawczo zarówno dla dzieci, jak i dla osób dorosłych i w równej mierze docierają do wszystkich poziomów osobowości człowieka, gdyż dotyczą uniwersalnych problemów ludzkich, łagodząc wewnętrzne napięcia. „Jeśli dziecko ma sobie poradzić z psychologicznymi problemami wzrastania – takimi jak zawody narcystyczne, trudności edypalne, rywalizacja między rodzeństwem, uwolnienie się od zależności dziecięcych, osiągnięcie poczucia własnej odrębności osobowej i własnej wartości oraz wyrobienie w sobie poczucia powinności moralnych – musi mieć możliwość rozumienia tego, co dzieje się w świadomej sferze jego psychiki, tak aby mogło radzić sobie również z

tym, co dzieje się w jego nieświadomości” [Bettelheim, 1996: 27]. Tu właśnie z pomocą przychodzą baśnie, dzięki którym dziecko może fantazjować i utożsamiać się z bohaterami, ucząc się i tym samym nadając odpowiedni kierunek swojemu rozwojowi. Niestety w dzisiejszych czasach często panuje przekonanie, iż dziecko powinno doświadczać (nawet poprzez literaturę) tylko przyjemnych i miłych stron życia, dlatego często stare baśnie są odrzucane lub też przekształcane i zmieniane w tak zwane „bezpieczne” bajki, które nic nie wnoszą, a często nawet szkodzą i działają niekorzystnie na rozwój osobowości młodego człowieka. Te wszystkie „okrucieństwa” występujące w starych baśniach, które my dorośli paradoksalnie odbieramy dosłownie, dziecko odbiera symbolicznie. Dzięki temu uczy się odróżniać dobro od zła, a także dowiadyuje się, że cierpienie często jest nieodłącznym elementem życia człowieka, pozwalając jednocześnie uporać się z lękami, jakie doświadcza. Baśń nie oszukuje tym samym dziecka w pokazywaniu świata, dlatego też nie powinna być cenzurowana i „ulepszana”, jak to się coraz częściej zdarza. Przykładem mogą być bajki Walta Disneya, który z założenia chciał stworzyć obraz miły i przyjemny w odbiorze, jednak często nieedukujący młodego człowieka. Innym przykładem mogą być najnowsze wersje starych baśni, na przykład: *Jaś i Małgosia*, którzy ostatecznie zamykają Babę Jagę w szafie, zamiast spalić ją w piecu, albo *Czerwony Kapturek*, który pod koniec razem z wilkiem, babcią i Gajowym tańczy przed chatką, gdyż wilk stał się jaroszem – jest to zaprzeczenie sensu baśni. Taka quasi ochrona najmłodszych przed wrogim i niebezpiecznym światem jest tylko na pozór dobra i wskazana, gdyż to właśnie dziecko najbardziej potrzebuje wskazówek, jak radzić sobie z przeróżnymi problemami i lękami, jakie niesie ze sobą dojrzewanie. „Z powyższym stwierdzeniem łączy się sformułowana przez Tolkiena negatywna ocena baśni „spreparowanych” na użytek dziecka, sztucznie uładowanych, „dosłodzonych”, pozbawionych „ostrych kantów”, w których zła macocha okazuje w końcu skruchę i obiecuje poprawę, a ze smutną Babą Jagą można się zaprzyjaźnić” [Ługowska, 2006: 6]. Takie sztuczne „umilanie” starych baśni nie jest wcale

zabiegiem na użytek dziecka, a wręcz odwrotnie. Baśń musi przekazywać dziecku, jak pokonać przeciwności i konfrontuje je często z ciemną stroną człowieka, jak i nie zawsze dobrym i przyjaznym światem, w jakim musi nauczyć się żyć, gdyż nieodłączną częścią egzystencji ludzkiej jest walka i radzenie sobie z problemami i przeciwnościami losu. „Dzięki temu, że baśnie przedstawiają życie ludzi z wszystkimi jego problemami, a bohaterowie aktywnie przeciwstawiają się trudnościom i przeszkodom, baśnie odgrywają wielką rolę w przyswajaniu przez dziecko wyższych funkcji psychicznych, ponadto zaspokajają dziecięce zapotrzebowanie na wzorce osobowe i wzorce postępowania” [Konieczna, 2005: 44].

Należy również odróżnić baśnie właściwe, od baśni literackich (artystycznych) oraz innych utworów z literatury dziecięcej. „W świecie baśni panuje pełna harmonia i jednorodność, cudowność, czary, magia są naturalne i przenikają się bez konfliktów ze światem rzeczywistym. Utwory fantastyczne łączą cudowność z przerażającą agresją, w świecie fantastycznym panują zjawy, duchy, wampiry, budzące niepokój i lęk zjawiska są zarówno racjonalne, jak i fantastyczne” [Konieczna, 2005: 22]. Przykładem mogą być, tak bardzo popularne wśród najmłodszych, opowieści o Muminkach autorstwa fińskiej pisarki Tove Jansson. W opowiadaniach tych występuje przerażająca postać, podobna do ducha - Buka, która nie jest klasycznym przedstawieniem baśniowego zła. „Rezygnacja z typowego bohatera negatywnego „zbierającego” i uosabiającego całe zło wykreowanego świata, ponadto pełniącego stałą rolę kompozycyjną sprawia, że poszczególne tomy cyklu oddalają się od wzorca baśni tradycyjnej” [Ługowska, 1999: 190]. Buka przybywa, nie wiadomo po co i nie wiadomo skąd, co samo w sobie już budzi lęk i niszczy poczucie bezpieczeństwa, podobnie jak wątek kosmicznej katastrofy, jaka ma nastąpić po uderzeniu komety i zniszczeniu Doliny Muminków w jednej z części pt. *Kometa nad Doliną Muminków*. Wątki takie jak Buka czy kometa zakłócają porządek, wywołując niepokój i nie wnosząc do świata dziecka nic pozytywnego. „Opowiadania o Muminkach zbliżają się niekiedy (...) do formuły opowieści filozoficznej, zawierającej bogatą, często nie na

dziecięcą miarę, prawdę o człowieku” [Ługowska, 1999: 190]. Innym przykładem może być *Alicja w Krainie Czarów* Lewisa Carrolla, gdzie w wymyślonym przez autora świecie pełnym cudowności i czarów, wszystko dzieje się wbrew rozumowi, podobnie jak we śnie. Taki brak logiki powoduje, iż nie otrzymując racjonalnych odpowiedzi, dziecko jest zagubione i traci orientację, co rodzi niepokój i nie wnosi w świat młodego człowieka nic prócz zamętu. „Fabała tego typu utworów, uwolniona niejako od obowiązku egzemplifikacji założonej tezy o zwycięstwie dobra nad złem, zbliża się więc do bardziej otwartej formuły opowiadania, w którym zaczyna dominować żywioł przygody, niespodzianki” [Ługowska, 2006: 19]. Niewiele ma to wspólnego z nauką młodego człowieka czegokolwiek, a jedynie z pozornym zaspokojeniem pragnienia cudowności, gdzie i tak zbyt wiele wątków jest niezrozumiałych i zbyt trudnych dla dziecka. Bardzo dobrym przykładem zaprzeczenia konwencji baśni właściwej mogą być chociażby baśnie Hansa Christiana Andersena, który zrezygnował z nieokreślonego czasu i miejsca akcji i osadził większość swoich bohaterów w XIX wiecznej Kopenhadze, a jego często zbyt smutne i gorzkie historie nie docierają do dziecka w taki sposób, jak powinna to robić pouczająca baśń. Zresztą sam autor stwierdził, że pisze raczej dla dorosłych, a nie dla dzieci. Autorzy tacy jak Andersen pod „baśniową” powłoką tworzyli zupełnie nieprzystępne dla dzieci utwory literackie. „Często nazywali swe utwory baśniami, lecz częściej tworzyli oni nowe opowieści, niż nawiązywali do znanych wątków baśniowych. Zapożyczając tradycyjne schematy fabularne, rekwizyty, postaci, zamiast baśniowego szczęśliwego zakończenia, ukazywali złudę, klęskę ideału, pesymizm” [Konieczna, 2005: 30]. Bruno Bettelheim przeciwstawia w swoich rozważaniach dzisiejsze baśnie literackie (na przykład baśnie Andersena) pradawnym baśniom wywodzącym się z tradycji ludowej różnych kultur i przez wieki przekazywanym tylko ustnie, a następnie (już w mniej odległych nam czasach) zebranych i spisanych w zbiory, między innymi przez Charlesa Perraulta czy braci Jacoba i Wilhelma Grimm. Stare baśnie, czyli tzw. baśnie właściwe opowiadają o każdym z nas i przede

wszystkim tym różnią się od innych, nowszych utworów z literatury dziecięcej, fantastycznych i bajkowych opowieści, czy baśni literackich (artystycznych). W baśni właściwej nie ma nadludzkich herosów i nierealnego, całkiem zmyślnego świata. Fabuła, owszem, jest nasycona niezwykle i fantastycznymi wydarzeniami oraz postaciami, ale jest osadzona w świecie, w którym każdy ma prawo się znaleźć, a z postaciami bez żadnego problemu można się identyfikować, szukając w nich odbicia siebie samego. Stare baśnie to połączenie świata fikcyjnego z rzeczywistym, przy czym ten pierwszy nie narusza w żaden sposób tego drugiego.

- [1] Bettelheim, B. (1996). *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniu i wartościach baśni*. Warszawa.
- [2] Jakuboze, A., Pobieżyńska, M.E., Zaczek, M. (2007). *Baśń, oralność, zagadka. Studia i materiały* (t. I). Warszawa.
- [3] Konieczna, E. (2005). *Baśń w literaturze i w filmie. Rola baśni filmowej w edukacji filmowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Kraków.
- [4] Ługowska, J. (1999). *Folklor - tradycje i inscenizacje. Szkice literacko-folklorystyczne*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- [5] Ługowska, J. (2006). *W Fantazjanie i gdzie indziej*. Wrocław: Polskie Towarzystwo Ludoznawcze Uniwersytet Wrocławski.
- [6] Martin, R. (2005). *Głodna tygrysica i inne bajki buddyjskie*. Bielsko-Biała.
- [7] Wais, J. (2006). *Ścieżki baśni. Symboliczne wędrówki do wnętrza duszy*. Warszawa.



Krystyna Rybińska

## ***Kobiety w nauce polskiej w świetle wybranych wskaźników statystycznych***

Rola jaką w funkcjonowaniu współczesnego społeczeństwa odgrywa wiedza i informacja skłania do prowadzenia systematycznych badań i analiz różnych aspektów działalności naukowo-badawczej. Działalność naukowo-badawcza to bowiem „systematycznie prowadzone prace twórcze, podjęte dla zwiększenia zasobu wiedzy, w tym wiedzy o człowieku, kulturze i społeczeństwie, jak również dla znalezienia nowych zastosowań dla tej wiedzy” [*Nauka i Technika w Polsce w 2008 roku*, GUS 2010: 37]. Wyniki prowadzonej działalności naukowej i badawczej mają także szczególne znaczenie ze względu na proces dokonującej się w naszym kraju transformacji społeczno-gospodarczej. Jak stwierdza A. Kukliński „W całym doświadczeniu ludzkości gospodarka zawsze opierała się na wiedzy. Na przełomie XX i XXI wieku pojawił się jednak zupełnie nowy kształt i treść relacji wiedza-gospodarka. Wiedza stała się najważniejszym źródłem przewagi konkurencyjnej w skali gospodarki globalnej, podstawowym dobrem strategicznym państwa, gospodarki i społeczeństwa” [Kukliński: 2007: 44].

Na przebieg i efekty działalności naukowej wpływa wiele różnorodnych czynników, jak np. polityka naukowa, warunki organizacyjno-materialne, kadra naukowa i wiele innych. W niniejszym opracowaniu, wykorzystując dane gromadzone przez Główny Urząd Statystyczny, poddano analizie

zagadnienia dotyczące kadry naukowej. Skoncentrowano się w szczególności na przedstawieniu wybranych danych na temat struktury zatrudnienia badaczy oraz tempa rozwoju karier naukowych ze względu na płeć. Celem analiz było sprecyzowanie zagadnień, które wymagają podjęcia badań empirycznych prowadzących do pogłębienia wiedzy na temat współczesnych uwarunkowań podejmowania i kontynuowania kariery naukowej oraz odnoszenia sukcesu w tej dziedzinie zwłaszcza przez kobiety. Problematyka kobiet w nauce wymaga szczególnej uwagi, bowiem, jak zauważają specjaliści, „wyrażna i nie budząca zdziwienia obecność kobiet w nauce jest zjawiskiem stosunkowo nowym, obejmującym w zasadzie lata po II wojnie światowej. Ciągłe też jeszcze nie jest to pozycja bezproblemowa i bezkonfliktowa. Naukę i filozofię stworzyli mężczyźni i nauka instytucjonalna od stuleci stanowiła strukturę wybitnie patriarchalną.” [Pakszys Sobczyńska, 1997].

Udział pracowników naukowo-badawczych wśród ogółu aktywnych zawodowo, mimo że wzrósł z 2,9 osób na 1000 aktywnych zawodowo w roku 1995 do 3,6 osób w 2008, w ostatnich latach utrzymuje się na tym samym poziomie [*Nauka i Technika w Polsce w 2008 roku*, GUS 2010: 32]. Podejmowanie aktywności zawodowej w określonej dziedzinie, a w szczególności w nauce, zależy od wielu czynników. Wydaje się, że ciekawym obszarem badawczym, pozwalającym na wdrożenie różnych programów propagujących pracę w sferze badawczo-rozwojowej, byłoby badanie poglądów absolwentów szkół średnich i wyższych na temat atrakcyjności karier w nauce. Problematyka zakresu i uwarunkowań aktywności zawodowej w sferze nauki jako przedmiot badawczy stanowi szczególnie interesujący obszar rozważań w świetle wyników badań sondażowych na temat poważania jakim cieszą się różne zawody w naszym społeczeństwie. Wynika z nich, że zawód profesora uniwersytetu znajduje się na pierwszym miejscu w hierarchii prestiżu zawodów (na równi z zawodem strażaka) [Feliksiak: 2009: 2].

Bezwzględna liczba pracowników naukowo-badawczych wzrosła w roku 2008 w stosunku do 2000 o 9285 osób (tj. o 10,5%), przy czym kobiet

przybyło nieco więcej niż mężczyzn – odpowiednio o 14,7% i 8,0%. Wzrost liczebności kadry badawczej w latach 2000-2008 nie miał systematycznego charakteru, bowiem w roku 2006 w stosunku do poprzedniego nastąpił spadek zatrudnienia o 1501 osób. Spadek ten w większym stopniu dotyczył mężczyzn (1140 osób) niż kobiet (361 osób). Kolejny spadek zatrudnienia badaczy nastąpił w roku 2008 w stosunku do poprzedniego, z tym, że zmniejszyła się tylko liczba kobiet (o 293 osoby). Próbując ocenić znaczenie zmian struktury zatrudnienia badaczy obliczono średnie roczne tempo przyrostu pracowników naukowo-badawczych w latach 2004-2008\*. Jak wynika z danych średnie roczne tempo zmian było niewielkie, ale dodatnie, tj. miał miejsce wzrost, na poziomie 0,24%. W przypadku mężczyzn średnioroczne tempo wzrostu badaczy było zdecydowanie mniejsze i wyniosło 0,01%, podczas gdy zatrudnienie kobiet badaczy średnio w roku zwiększało się o 0,60%. Udział kobiet wśród kadry naukowej, w ostatnich latach utrzymuje się na podobnym poziomie tj. niecałych 40% (Tabela 1).

Wyjaśnienie zjawiska wahań liczby badaczy w poszczególnych latach wymaga uwzględnienia dodatkowych danych o charakterze zarówno socjologicznym, jak też ekonomicznym (np. możliwości zatrudnienia, wysokość płac, warunki pracy i in.) oraz badań empirycznych, co wymagałoby szerszego opracowania. W niniejszym ogólnym zarysie zagadnień dotyczących kadry badawczej odwołano się do niektórych istniejących w literaturze przedmiotu prób interpretacji zjawiska wzrostu liczby kobiet w nauce. Przykładowo można przytoczyć następujące wypowiedzi: „Zwiększanie się udziału kobiet wśród pracowników naukowo-badawczych oceniane bywa czasem w Polsce jako swego rodzaju efekt uboczny niedofinansowania i ubożenia sfery nauki w kraju” [*Nauka i Technika w Polsce 2000 r.*, GUS, 2010: 35]; Podobnie R. Siemińska odnotowując wzrost liczby kobiet wśród nauczycieli akademickich (choć, jak stwierdza, powolny) formułuje następujące pytania:

„• Czy mamy do czynienia z dobrze znaną prawidłowością, że gdy pogarsza się sytuacja materialna danej grupy zawodowej w stosunku do in-

nych, mężczyźni rezygnują z podejmowania tego rodzaju pracy, a już pracujący zmieniają ją na inny typ bądź starają się wypracować strategię adaptacyjną, która pozwoli im na względnie skuteczne przeciwdziałania obniżaniu poziomu życia?

- Czy mamy do czynienia z tendencją do wyrównywania szans kobiet i mężczyzn w zawodzie, który od wieków tradycyjnie był uważany za męski?" [Siemińska, 2001: 43]. Zdaniem Autorki trudno jest o jednoznaczną odpowiedź.

**Tab. 1. Pracownicy naukowo-badawczy wg płci – liczby bezwzględne, procenty, przyrost względny, średnioroczne tempo zmian.**

Lata	Ogółem	Kobiety	Mężczyźni	% kobiet
2000	88189	33572	54617	38,1
2004	96531	37594	58937	38,9
2005	97875	38426	59449	39,3
2006	96374	38065	58309	39,5
2007	97289	38802	58487	39,9
2008	97474	38509	58965	39,5
Przyrost względny 2008:2000	10,5%	14,7%	8,0%	x
Średnioroczne tempo zmian	0,24%	0,60%	0,01%	x

*Źródło: Nauka i technika w Polsce w 2007 r., GUS, Warszawa 2009. tab.3, s. 33 i Nauka i technika w Polsce w 2008 r., GUS Warszawa 2010, s.33, tab. 3 (pełno- i niepełnozatrudnieni bez przeliczania na pełnozatrudnionych) oraz obliczenia własne.*

Kadra naukowa skoncentrowana jest głównie w pionie szkolnictwa wyższego. Pracownicy naukowo-badawczy w szkołach wyższych stanowią 80,3% spośród ogółu badaczy uczelni, placówek naukowych PAN i jedno-

stek badawczo-rozwojowych. Proporcje w strukturze zatrudnienia w głównych pionach sfery badawczo-rozwojowej nie różnicują się ze względu na płeć, występują minimalne odmienności (Tabela 2).

Rozpatrując populację nauczycieli akademickich szkół wyższych widać, że udział kobiet w roku akademickim 2008/2009 wynosi 42,2%, a ich liczba w tym roku akademickim jest wyższa o 19,9% stosunku do roku 2004/2005. W tym samym czasie wzrost liczby mężczyzn wśród nauczycieli akademickich kształtował się na nieco niższym poziomie, tj. 11,7% (Tabela 3).

**Tab. 2. Pracownicy naukowo-badawczy w placówkach naukowych PAN, jednostkach badawczo-rozwojowych, szkołach wyższych wg płci w 2005 r. - liczby bezwzględne i procenty w nawiasach.**

Rodzaj jednostki	Ogółem	Mężczyźni	Kobiety
Placówki naukowe PAN	4833 (5,4)	2787 (5,2)	2046 (5,6)
Jednostki badawczo-rozwojowe	12862 (14,3)	8006 (15,0)	4856 (13,3)
Szkoły wyższe	72261 (80,3)	42609 (79,8)	29652 (81,1)
Ogółem	89956=100%	53402=100%	36554=100%

Źródło: *Nauka i Technika 2005*, s. 56, tab. 1.8 i s. 60, tab.1.10 oraz obliczenia własne.

**Tab.3. Nauczyciele akademicy wg płci – liczby bezwzględne, procenty i przyrost względny.**

Rok akademicki	Ogółem	Mężczyźni	Kobiety	% kobiet
2004/2005	85762	51035	34727	40,5
2008/2009	98631	56988	41643	42,2
Przyrost względny 2004/2005:2008/2009	15,0%	11,7%	19,9%	x

Źródło: *Szkoły wyższe i ich finanse w 2008 roku, GUS 2009*, s.288-289, tab. 40 i *Szkoły wyższe i ich finanse w 2004 roku, GUS 2005*, s. 96-97, tab.29 (pełnozatrudnieni) oraz obliczenia własne.

W strukturze zatrudnienia nauczycieli akademickich kobiety częściej zajmują niższe stanowiska, aczkolwiek obserwuje się korzystne zmiany w tym względzie, chociaż nie są one znaczne. I tak, w roku akademickim 2008/2009 kobiety stanowiły wśród ogółu kadry profesorów - 22,8% , docentów - 31,8% , adiunktów - 43,0%, asystentów - 53,1%, starszych wykładowców - 50,4% wykładowców - 57,9%, lektorów - 81,0%, instruktorów - 62,0% [*Szkoły wyższe i ich finanse 2008/2009, GUS 2010, s. 288-289, tab.40 oraz obliczenia własne; pełnozatrudnieni*]. Oznacza to wzrost w porównaniu z rokiem akademickim 2004/2005, wyrażony w punktach procentowych, odpowiednio o liczbę profesorów - 1,5 punktów procentowych, docentów - 6 pp, adiunktów - 3,6 pp, asystentów - 2,7 pp, wykładowców - 1,4 pp, instruktorów - 12,8 pp. Spadek natomiast dotyczył odsetka kobiet wśród starszych wykładowców o 2,2 pp. Procentowy udział kobiet wśród ogółu lektorów pozostał na tym samym poziomie. [*Szkoły wyższe i ich finanse 2004/2005, GUS 2010: 96-97*]

Analizując przyrost liczby mężczyzn i kobiet na najwyższych stanowiskach hierarchii akademickiej, tj. profesorskich, widać, że mimo iż wzrost liczby mężczyzn w roku 2008/2009 w stosunku do 2004/2005 był wyższy niż kobiet - odpowiednio o 2753 i 1174 osób, to tempo przyrostu względnego w populacji kobiet było wyższe niż w populacji mężczyzn - odpowiednio o 29,0% i 18,9% (Tabela 4).

**Tabela 4. Nauczyciele akademicy w szkołach wyższych na stanowiskach profesorskich - liczby bezwzględne i przyrost względny**

Rocznik	Ogółem	Mężczyźni	Kobiety
2004/2005	18969	14921	4048
2008/2009	22896	17674	5222
Przyrost względny 2004/2005:2008/2009	20,7%	18,5%	29,0%

Źródło: Szkoły wyższe ich finanse w 2004, GUS 2005 s. 96 -97, tab.29 oraz Szkoły wyższe i ich finanse w 2008, GUS 2009 s. 288-289, tab. 40 oraz obliczenia własne.

Jednym z czynników warunkujących liczebność kadry naukowej są rozmiary kształcenia w szkołach wyższych oraz na poziomie studiów doktoranckich, warto więc w tym miejscu przytoczyć podstawowe dane na ten temat. Znany jest fakt znacznego wzrostu liczby absolwentów szkół wyższych w ostatnich latach w naszym kraju. Zgodnie z danymi GUS „W okresie ostatnich osiemnastu lat współczynniki skolaryzacji w szkolnictwie wyższym wzrosły prawie czterokrotnie” [*Szkoły wyższe i ich finanse w 2008, GUS warszawa 2009, s. 28*]. Procent kobiet kończących studia wyższe jest również wysoki i kształtuje się na poziomie 64,9% (rok akademicki 2007/2008) [*Szkoły wyższe i ich finanse w 2008, GUS 2009: 148*].

Jak pokazuje tabela 5, udział kobiet wśród uczestników studiów doktoranckich jest również znaczny i wynosi 52,0% (2008/2009 rok). Odsetek ten na przestrzeni analizowanych lat rósł systematycznie. Liczba bezwzględna uczestników studiów doktoranckich ogółem na przestrzeni ostatnich lat spadała i dopiero w roku 2008/2009 nastąpił wzrost studiujących. Spadek liczby uczestników studiów doktoranckich w zdecydowanie większym stopniu dotyczył mężczyzn niż kobiet. Liczba kobiet zmniejszyła się jedynie w roku akademickim 2006/2007 w stosunku do poprzedniego. Natomiast liczba mężczyzn uczestników studiów doktoranckich spadała w kolejnych rocznikach 2004/2005 – 2007/2008 i wzrosła nieznacznie dopiero w 2008/2009. Obliczone wskaźniki tempa zmian pokazują, iż średnio rocznie w okresie 2004-2009 ubywało uczestników studiów doktoranckich o 0,41%, co było rezultatem spadku liczby mężczyzn – średnio w roku o 2,24%. Jednocześnie w tym okresie miał miejsce wzrost uczestnictwa kobiet w studiach doktoranckich średnio rocznie o 1,43%. Tak więc studiami doktoranckimi w ostatnich latach zainteresowane są w zdecydowanie większym stopniu kobiety niż mężczyźni. Wyjaśnięć tego zjawiska poszukiwać należy w badaniach nad przyczynami podejmowania nauki w studiach doktoranckich. Z przeprowadzonych badań w kilku warszawskich uczelniach wynika, że mężczyźni częściej jako główny motyw kształcenia się w studiach doktoranckich podają chęć wykonywania pracy naukowej (m-25,0%, k-17,0%, wg Autorów różnica nieistotna

statystycznie). Natomiast to kobiety „...częściej zamierzają podjąć pracę w nauce niż mężczyźni i rzadziej zamierzają podjąć pracę poza nauką. Różnica ta jest istotna statystycznie. Można to oczywiście zinterpretować w kategoriach podejmowania przez kobiety „gorszej”, tzn. mniej płatnej pracy. Wydaje się jednak, że uzyskany rezultat jest pochodną struktury według płci w poszczególnych dziedzinach. ...kobiet jest wyraźnie mniej w dziedzinach technicznych i nieco mniej w dziedzinach ekonomiczno-prawnych. A w tych dziedzinach doktoranci wyraźnie częściej w porównaniu z dziedzinami humanistycznymi, planują podjęcie pracy poza nauką. A zatem uzyskany rezultat jest pochodną selekcji lub może raczej autoselekcji według płci w poszczególnych dziedzinach.” [Dąbrowa-Szeffler Sztabiński, 2008: 23]. Badania nad przyczynami podejmowania nauki w studiach doktoranckich oraz planowaną karierą po ich ukończeniu powinny więc być kontynuowane.

**Tab.5. Uczestnicy studiów doktoranckich – liczby bezwzględne, procent kobiet, przyrosty bezwzględne.**

Lata	Liczba uczestników ogółem	Przyrost bezwzględny ogółem	kobiety	Przyrost bezwzględny - kobiety	mężczyźni	Przyrost bezwzględny - mężczyźni	% kobiet
2004/2005	33040	-	15947	-	17093	-	48,3
2005/2006	32725	-315	16131	184	16594	-499	49,3
2006/2007	31831	-894	15926	-205	15905	-689	50,0
2007/2008	31814	-17	16271	345	15543	-362	51,1
2008/2009	32494	680	16880	609	15614	71	52,0

Źródło: *Szkoły wyższe i ich finanse w 2004*, s.82, tab. 20; *Szkoły wyższe i ich finanse w 2005 r.*, s.241 tab.36; *Szkoły wyższe i ich finanse w 2006 r.*, s.239 tab.35; *Szkoły wyższe i ich finanse w 2007 r.* s. 207 tab. 31; *Szkoły wyższe i ich finanse w 2008 r.* s.270 tab. 31, *Szkoły wyższe i ich finanse*, s.280, tab.31, GUS 2005, 2004, 2006, 2007, 2008 2009 oraz obliczenia własne.

Z punktu widzenia pozyskiwania wysoko wykwalifikowanych kadr zaangażowanych w działalność badawczo-rozwojową ważnym zagadnieniem wydaje się także śledzenie losów zawodowych absolwentów studiów doktoranckich. Brak wiedzy na ten temat sygnalizowany jest w literaturze. „Opinie wyrażane na ten temat we wszystkich grupach i przez większość

dyskutantów wskazują na fakt, że losy tych absolwentów studiów doktoranckich, którzy rozpoczynają studia doktoranckie bezpośrednio po ukończeniu II cyklu kształcenia i nie pozostają po ich ukończeniu na uczelni w charakterze nauczycieli akademickich, są nieznane” [Dąbrowa-Szefler Sztabiński, 2008: 64].

Jednym z wyznaczników jakości kwalifikacji kadry naukowej jest liczba i tempo przyrostu nadań stopni i tytułów naukowych. Przyjmując za podstawę analizy lata 2000 – 2007 widać różnice w liczbie nadań w zależności od rodzaju nadania i płci.

W przypadku stopnia naukowego doktora systematyczny wzrost liczby nadań w latach 2000-2006 zatrzymał się w roku 2007 i obniżył w stosunku do poprzedniego o 7,5%. Procent kobiet wśród ogółu nadań w latach 2000-2007 rósł i w roku 2007 wynosił 49,1%. Przy czym w ciągu ostatnich trzech lat udział kobiet wśród ogółu nadań stopnia naukowego doktora pozostawał na tym samym poziomie. Porównując przyrost względny nadań w roku 2007 w stosunku do 2000 widać znaczną różnicę na korzyść kobiet (wzrost o 50,7% podczas gdy nadania dla mężczyzn wzrosły jedynie o 11,2%). W latach 2000-2007 liczba nadań ogółem wzrastała średnio rocznie o 3,5%, dla kobiet o 6,0% i dla mężczyzn jedynie o 1,5% (Tabela 6).

Liczba nadań stopnia naukowego doktora habilitowanego podlega ciągłym wahaniom. Porównując rok 2007 do 2000 widać niewielki wzrost liczby nadań dla kobiet (3,3%) i spadek nadań dla mężczyzn (-7,0%). Przydatny do zilustrowania dynamiki zmian w tym zakresie będzie wskaźnik średniorocznego tempa zmian. Pokazuje on, iż w latach 2000-2007 liczba nadań stopnia doktora habilitowanego ogółem zmniejszała się z roku na rok o 1,0%, nadania dla mężczyzn również wykazywały spadek średniorocznie o 1,7%, natomiast w grupie kobiet nieznacznie rosły – o 0,5%. Procentowo udział kobiet w nadaniach stopnia naukowego doktora habilitowanego waha się w poszczególnych latach przyjmując wartości od 27,0% do 36,0% (Tabela 7).

**Tab. 6. Liczba nadanych stopni naukowych doktora wg płci**

Kategoria	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	Przyrost względny 2007:2000	Średnie roczne tempo zmian
Ogółem	4400	4400	5450	5460	5722	5917	6072	5616	27,6%	3,5%
Mężczyźni	2568	2443	3016	2897	3018	2986	3075	2856	11,2%	1,5%
Kobiety	1832	1957	2434	2563	2704	2931	2997	2760	50,7%	6,0%
% kobiet	41,6	44,5	44,7	46,9	47,3	49,5	49,4	49,1	x	x

Źródło: Nauka i Technika w Polsce w 2008 roku, Warszawa GUS, s. 325, tab. 5.8 i Nauka i Technika w Polsce w 2002, Warszawa GUS 2003, s.190, tab. 7.2 oraz obliczenia własne.

**Tab. 7. Liczba nadanych stopni naukowych doktora habilitowanego wg płci**

Kategoria	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	Przyrost względny 2007:2000	Średnie roczne tempo zmian
Ogółem	829	755	923	803	934	955	860	771	-7,0%	-1,0%
Mężczyźni	589	533	674	545	642	611	582	523	-11,2%	-1,7%
Kobiety	240	222	249	258	292	344	278	248	3,3%	0,5%
% kobiet	29,0	29,4	27,0	32,1	31,3	36,0	32,3	32,2	x	x

Źródło: Nauka i Technika w Polsce w 2008 roku, Warszawa GUS, s. 325, tab. 5.8 i Nauka i Technika w Polsce w 2002, Warszawa GUS 2003, s.191, tab. 7.4 oraz obliczenia własne.

**Tab. 8. Liczba nadanych tytułów naukowych profesora wg płci**

Kategoria	2000	2003	2004	2005	2006	2007	2008	Średnie roczne tempo zmian
Ogółem	470	578	521	503	397	585	369	-8,6%
Mężczyźni	359	423	383	367	289	430	258	-9,4%
Kobiety	111	155	138	136	108	155	111	-6,5%
% kobiet	23,6	26,8	26,5	27,0	27,2	26,5	30,1	x

Źródło: *Nauka i technika w Polsce w 2008 r.*, Warszawa GUS, s. 325, tab. 5.9 i *Nauka i technika w Polsce w 2007*, s. 207 tab 5.1 oraz obliczenia własne.

Mimo, że wśród ogółu uzyskujących tytuł naukowy profesora kobiet jest znacznie mniej niż mężczyzn, to w ostatnich latach ich procentowy udział wzrósł - w roku 2008 wyniósł 30,1% podczas gdy w roku 2000 wynosił 23,6%. W latach 2003-2008 miał miejsce spadek nadań tytułów profesorskich średnio w roku o 8,6% ogółem, o 9,4% nadań dla mężczyzn i nieco mniejszy spadek nadań dla kobiet - o 6,5%.

Omówione wskaźniki charakteryzujące zatrudnienie i rozwój kadry naukowej wskazują więc zróżnicowanie ze względu na płeć. Ogólnie stwierdzić można: mimo że, liczba mężczyzn wśród pracowników naukowo-badawczych przeważa nad liczbą kobiet, to średnie roczne tempo wzrostu zatrudnienia kobiet jest nieco większe niż mężczyzn; wśród nauczycieli akademickich, porównując roczniki akademickie 2004/2005 i 2008/2009, wzrost liczby kobiet jest nieco większy niż mężczyzn (o 19,9% i 11,7%). Wzrósł również, choć nieznacznie, udział kobiet na wyższych stanowiskach akademickich; Procent kobiet uzyskujących stopnie i tytuły naukowe jest niższy niż mężczyzn, chociaż w przypadku stopnia naukowego doktora osiąga już prawie 50%. Różnice liczby nadań ze względu na płeć dotyczą głównie stopnia naukowego doktora habilitowanego i tytułu naukowego profesora - najwyższe wskaźniki procentowe nadań dla kobiet to w przypadku doktora habilitowanego 36,0%, a tytułu naukowego profesora -

30,1%. Nie można pominąć faktu, iż dla lat 2003-2008 średnioroczne tempo nadań tytułu naukowego profesora jest ujemne, ale w przypadku kobiet spadek jest nieznacznie mniejszy. Z kolei średnioroczne tempo nadań stopnia naukowego doktora habilitowanego dla mężczyzn wskazuje na spadek nadań (-1,7%), a dla kobiet, choć nieznaczny, to jednak wzrost (0,5%). Rośnie procent kobiet podejmujących naukę w ramach studiów doktoranckich, w ostatnich pięciu latach średnio z roku na rok mężczyzn ubywało, a liczba kobiet rosła.

Zaprezentowane w niniejszym opracowaniu dane statystyczne skłaniają do zasygnalizowania potrzeby badań takich zagadnień jak:

- stosunek absolwentów szkół średnich i wyższych do podjęcia kariery naukowej,
- przyczyny podejmowania kariery naukowej (motywy podejmowania pracy w sektorze B+R, w tym w konkretnej jednostce naukowej; oczekiwania wobec pracy w sektorze badawczo-rozwojowym (w tym w danej jednostce) i stopień ich realizacji; opinie i stereotypy nt. zawodu naukowca,
- czynniki sprzyjające i utrudniające wykonywanie pracy naukowej (w tym ocena różnych aspektów pracy w danej jednostce naukowej, np. organizacja, wyposażenie, atmosfera pracy, mocne i słabe strony wykonywania zawodu naukowca, rozwój i plany dotyczące kariery naukowej, czynniki warunkujące awans na stanowiska kierownicze),
- czynniki sprzyjające i utrudniające realizację kariery naukowej, zwłaszcza kobiet (we współczesnych realiach funkcjonowania jednostek naukowych),
- przyczyny podejmowania nauki na poziomie studiów doktoranckich,
- losy zawodowe absolwentów studiów doktoranckich,
- opinie na temat potrzeby oraz ewentualnych sposobów wspierania karier kobiet w nauce.

Problematyka rozwoju kadry naukowej jako jednego z istotnych czynników warunkujących wyniki działalności naukowo-badawczej, tak ważne dla jakości procesów transformacji naszego społeczeństwa, powinna zna-

leżć się w centrum zainteresowań badawczych socjologii. Dlatego też, zaplanowano badania empiryczne dotyczące niektórych z wymienionych wyżej zagadnień. W szczególności badania te ukierunkowane będą na diagnozę czynników sprzyjających i utrudniających wykonywanie pracy naukowej przez kobiety oraz warunkujących realizację karier kobiet w nauce na przykładzie wybranych uczelni.

- [1] Kassyk-Rokicka, H. 1998. *Statystyka nie jest trudna. Mierniki statystyczne*, Warszawa.
- [2] Kukliński, A. 2007. *Systemy demokratyczne wobec wyzwań gospodarki opartej na wiedzy*, in: *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 2/30.
- [3] *Nauka i Technika w Polsce w 2008 roku*, GUS 2010.
- [4] Pakszys, E., Sobczyńska, D. 1997. *Przedmowa*, in: *Kobiety w poznaniu naukowym wczoraj i dziś*, Pakszys E., Sobczyńska D. (red.)
- [5] Feliksiak, F. 2009. *Prestiż zawodów. Komunikat z badań*. Warszawa.
- [6] Siemieńska, R. 2001. *Kariery akademickie i ich kontekst – porównania międzygeneracyjne*, in: *Nauka i Szkolnictwo Wyższe* 1/17.
- [7] *Szkoły wyższe i ich finanse 2004/2005*, GUS Warszawa 2010.
- [8] Dąbrowa-Szeffler, M., Sztabiński, P.B. 2008. *Model kształcenia doktorantów: wnioski z badań*, Warszawa.



---

Elżbieta Sawa-Czajka

***„Co będziesz robić na emeryturze ?” –  
znaczenie pracy socjalnej wśród osób starszych***

Joanna Cieśla w znakomitym artykule „O odpychaniu i przyciąganiu się młodości i starości” [Cieśla, 2009: 46-49] opublikowanym w „Polityce” z 28 grudnia 2009 r. przedstawiła antynomie i podobieństwa świata osób starszych i młodych. Postawiła również interesujące tezy dotyczące funkcjonowania tych dwu światów, a wśród nich także tę o roli pracy socjalnej wśród osób starszych.

Obecny świat nie jest nazbyt przyjazny ludziom starszym. Wydaje się, że istnieje pewnego rodzaju społeczne oczekiwanie na to, aby ustąpili jak najszybciej miejsca młodym, którzy muszą pracować, zdobywać kolejne stanowiska, realizować się zawodowo. Jeszcze nie tak dawno, zaraz po przemianach społeczno-politycznych lat 90-tych, granicą przydatności zawodowej było 40, a nawet 30 lat bowiem zmieniające się warunki gospodarcze wymagały nowych umiejętności, których nie gwarantowała rutynowa praca w realnym socjaliźmie. Stąd pojawiły się kariery 30-latków kierujących dużymi firmami lub tworzących własne przedsiębiorstwa. Część tych karier okazała się nad wyraz krótkotrwała, inne przetrwały próbę czasu.

Związana z emeryturą zmiana sposobu życia w większości krajów Europy Środkowowschodniej oznacza najczęściej brak aktywności, zwłaszcza mężczyzn, którzy często nie umieją zagospodarować wolnego czasu. W nieco innej sytuacji są kobiety, które także w czasie aktywności zawodowej

zazwyczaj miały dodatkowe obowiązki rodzinne. Ich przejście na emeryturę bywa skwapliwie wykorzystywane przez młodsze pokolenia do prowadzeniu domu czy opieki nad dziećmi. Praca socjalna, poradnictwo rodzinne i funkcjonowanie rodziny, w tym rodziny wielopokoleniowej, to ważny problem społeczny i badawczy, któremu w polskiej literaturze poświęcono sporo miejsca [Dudek, 2008: 45-52], [Dudek, 2997: 347-356].

Polskie prognozy demograficzne zwracają uwagę na to, że liczba osób w wieku produkcyjnym spadnie z 27 mln. dziś do 23 mln w 2035 roku, co oznacza 15% spadek liczby osób pracujących w ciągu 25 lat. W tym czasie liczba osób w wieku emerytalnym wzrośnie o 65 % [Cieśla, 2009: 46] Konsekwencją takiej sytuacji będzie m.in. podwyższenie podatków z przeznaczeniem na utrzymanie coraz dłużej żyjących osób w wieku emerytalnym. Może to rodzić konflikty pomiędzy starszym i młodszym pokoleniem. Zdaniem Joanny Cieśli osoby młode i stare inaczej mieszkają, inaczej żyją i bardzo rzadko pracują wspólnie. W Polsce jedynie 5,8 % osób w wieku powyżej 60 lat pracuje zawodowo [Cieśla, 2009: 46]. Przekłada się to także na brak nadążania za rozwojem technologicznym choćby w postaci posługiwania się komputerem, komórką, internetem. Wg danych Ośrodka Badań Opinii Publicznej 73 % osób w wieku 60-80 lat nigdy nie używało komputera, 65 % nigdy nie wysłało smsa [Cieśla, 2009: 47]. Pomimo pojawiających się wcześniej postulatów zwracających uwagę na konieczność dostosowania komórek do potrzeb ludzi starszych poprzez np. zwiększenie ekranów i klawiszy telefonów komórkowych dopiero na wniosek związanego z kościołem rzymskokatolickim Radia Maryja jeden z operatorów sieci komórkowych rozpoczął produkcję takich aparatów. Wydaje się, że poza Ojcem Rydzykiem i jego Radiem Maryja nie istnieje poważna oferta społeczna, ani polityczna dla osób w wieku poprodukcyjnym.

Po 1989 roku społeczność osób w wieku emerytalnym bardzo się spolaryzowała. Grupa ta jako całość dodatkowo podlegała ogromnej krytyce ze strony niektórych środowisk politycznych w związku z ogólnie krytycznym stosunkiem do okresu realnego socjalizmu. Nowe władze często deprecjonowały wartość pracy i działań osób wówczas przechodzących na

emeryturę, które całe dorosłe życie, nie z własnej przecież woli, przepracowały w kraju socjalistycznym. Polaryzacja społeczna w tej grupie miała źródła w stosunku do przeszłości. Znaczna część osób wsparła wówczas formacje lewicowe (postkomunistyczne, występujące pod różnymi nazwami: Socjaldemokracja Rzeczypospolitej, Sojusz Lewicy Demokratycznej, Unia Pracy). Był to swojego rodzaju protest przeciwko już odczuwanym reformom kapitalistycznym oraz krytycznej ocenie życia i pracy w Polsce socjalistycznej. Ta część społeczeństwa – elektorat lewicowy szacowany do początku XXI wieku na ok. 20 % wspomagał sukcesy wyborcze lewicy w latach 90-tych i zwycięstwo wyborcze w 2001 roku. Rozczarowanie lewicowymi rządami spowodowało klęskę tej formacji. W tym przypadku bazowanie na tzw. "twardym elektoracie" jest zgodną na powolny spadek popularności lewicy. Wprawdzie w wyborach prezydenckich 2010 r. lewica uzyskała prawie 16% wynik, ale już w wyborach samorządowych tylko ok. 13%. Spadek popularności lewicy spowodował zawieszenie w grudniu 2009 roku wydawania partyjnego dziennika „Trybuna” (wydawanego od 1948 r., w okresie socjalizmu jako „Trybuna Ludu”) oraz wystawienie na sprzedaż w listopadzie 2010 r. siedziby partii przy ul. Rozbrat w Warszawie.

Drugi biegun osób w wieku emerytalnym stanowi środowisko związane z toruńskim Radiem Maryja. Jego twórca ks. Tadeusz Rydzik zaoferował tej grupie program ksenofobiczny, w istocie antysemicki i antyeuropejski. Trafił, niestety, na podatny grunt często wśród osób samotnych (co piąta osoba powyżej 60 roku czuje się samotna, a 800 osób starszych rocznie popełnia w Polsce samobójstwo [Cieśla, 2009: 47]), dla których Rodzina Radia Maryja jest rzeczywistą wspólnotą, w której czują się potrzebni i dowartościowani. Stanowią również zdyscyplinowany elektorat głosujący na wspieranych przez radio kandydatów.

Jednakże, z badań autorki wynika, że osoby powyżej 60 roku życia raczej rzadko aktywnie uczestniczą w życiu politycznym [Sawa-Czajka, 2001: 57]. Związane jest to zapewne z ogólnie niską oceną polityki i polityków oraz brakiem oferty dla tej grupy wiekowej. Krótko istniała wprawdzie

Polska Partia Emerytów i Rencistów, ale nie cieszyła się popularnością i nie wprowadziła do Parlamentu swoich przedstawicieli. Osoby starsze, w większości, zdecydowanie dystansują się od polityki np. w przeznaczonym dla seniorów portalu [www.panipani.pl](http://www.panipani.pl): „Jedynie, czym na pewno nie będziemy się zajmować, to polityka. Zapytano kiedyś naszego poetę Leopolda Staffa - autora wielu wierszy liryczno - refleksyjnych, głoszących filozofię radosnej afirmacji życia i pogodnego sceptycyzmu - co sądzi o sytuacji politycznej w Polsce? Staff odpowiedział wtedy: "... od wielkiej polityki to ja mam Piłsudskiego...". I my także tego będziemy się trzymać (a na marginesie polecamy wiersze Staffa - naprawdę piękne)". [[www.panipani.pl](http://www.panipani.pl), 3.01.2010 r.] Poezja zamiast polityki to być może piękna, ale wyjątkowo niepraktyczna idea. Afirmacją nieuczestnictwa, a więc pozbawianie się dobrowolnie wpływu (poza głosowaniem w wyborach) na sytuację w kraju sprowadza się do oczekiwania na to, co przyniesie los i chyba jednak jest obca wielu aktywnym seniorom rozumiejącym, że także od politycznej aktywności zależy jakość życia poszczególnych grup społecznych. Problemem związanym ze zwiększeniem ich aktywności politycznej są przede wszystkim niejasne kryteria wyłaniania kandydatów startujących w wyborach sprowadzające się do gry partyjnej, co nie sprzyja rozszerzaniu już ukształtowanych elit politycznych [Sawa-Czajka, 2009], [Sawa-Czajka, 2010].

Ważnym zadaniem dla pracy socjalnej wśród osób starszych jest aktywizacja emerytów, która ma wielostronny pozytywny wpływ na ich życie w różnorodnych aspektach. Strona [www.panipani.pl](http://www.panipani.pl) zachęca do takiej aktywności, współpracy, wymiany doświadczeń. Z analizy zamieszczanych postów wynika, że znaczną większość odwiedzających stronę stanowią kobiety pracujące oraz emerytki, które są zainteresowane aktywnym spędzaniem czasu i dzieleniem się doświadczeniami. Z analizy strony nie wynika jednak jakie i czy w ogóle jakieś wspólne przedsięwzięcia zostały przeprowadzone. Inicjatywa ta jest bardzo dobra i myślę, że tylko kwestią czasu jest zwiększenie ilości uczestników portalu bowiem bariera związana z brakiem możliwości korzystania z internetu praktycznie nie istnieje w

miastach, a obszary wiejskie także nie są pozbawione takiej możliwości. Również seniorzy coraz częściej umieją lub uczą się korzystania z nowoczesnych technologii i jest to ten rodzaj aktywności, który może i powinien być wspierany przez pracowników socjalnych. Ciekawe propozycje w tym zakresie mają Państwo Jolanta Guzowska i Jacek Mroczek, którzy dopiero na emeryturze zaczęli aktywnie współpracować w tworzeniu miejskiego portalu informacyjnego i realizować swoje fotograficzne, edukacyjne i fotograficzne pasje [<http://www.seniorzykomputer.strefa.pl/strona25.html>, 17.12.2010 r.]. Specyficznym sposobem zwiększania aktywności osób w wieku starszym są uniwersytety trzeciego wieku proponujące twórcze spędzanie czasu, naukę i rozwijanie różnorodnych zainteresowań. Idea ta cieszy się ogromną popularnością w Polsce choć jest ograniczona przede wszystkim do miast. „W Międzynarodowym planie działania w kwestii starzenia się społeczeństw, przyjętym przez Światowe Zgromadzenie ONZ na temat „Starzenia się społeczeństw” w Wiedniu (1982 r.), znalazło się po raz pierwszy następujące zdanie: *Instytucje państwowe, organizacje pozarządowe i środki masowego przekazu mają podjąć starania, aby osoby stare miały dostęp do wiedzy na różnym poziomie, aby nie musiały żyć z piętnem upośledzenia fizycznego i psychicznego, a także nie były pozbawione zadań i uznania w swoim środowisku.* W ten sposób ONZ zwróciło m.in. uwagę na edukację osób starszych. W tradycyjnym modelu kształcenia ustawicznego nie wyznaczono jej osobnego miejsca. Odbiorcami oświaty pozaszkolnej były na ogół młodsze osoby dorosłe i ludzie w wieku średnim. To właśnie do nich adresowane były wszelkiego rodzaju kursy doszkalające i działalność szkół uzupełniających wiedzę, które pojawiły się w Europie już w II połowie XIX w. Wymienić tu należy również takie instytucje, jak szkoły ludowe w Niemczech, polskie uniwersytety ludowe sprzed II wojny światowej, czy nawet ideę otwartej szkoły wyższej „open university” skupiającej (oprócz studentów) grono wolnych słuchaczy w różnym wieku. Jednak osoby starsze nie spotkały się z programami i metodami nauczania przeznaczonymi specjalnie dla nich, uwzględniającymi ich stan zdrowia i możliwości.

Warto przypomnieć, że problematyka ludzi starszych pozostaje w kręgu zainteresowań i zadań ONZ. Świadczy o tym dwukrotne już proklamowanie przez tę organizację – Roku Ludzi Starych oraz Dekady Osób Starych (1990-2000). Towarzyszyło temu powstawanie i uaktywnianie się coraz liczniejszych stowarzyszeń osób starych i grup działających na rzecz ludzi starych.

(...) W 1973 r., jako pierwszy na świecie powstał w Tuluzie (...) przy Instytucie Nauk Społecznych. W 1975 r. powstał pierwszy Uniwersytet Trzeciego Wieku w Polsce, przy akceptacji Centrum Medycznego Kształcenia Podyplomowego, założony przez profesora gerontologii Halinę Szwarz, której nosi dziś imię, i który mam zaszczyt reprezentować.

Głównym celem powstałych uniwersytetów było dążenie do poprawy jakości życia osób starszych (przez włączenie ich do systemu kształcenia ustawicznego) i utrzymania dobrej kondycji fizycznej, co pomaga w zachowaniu i zwiększaniu intelektualnej, psychicznej i fizycznej sprawności ludzi „trzeciego wieku”. Jednym z celów było też prowadzenie badań naukowych z zakresu gerontologii społecznej. (...)

Zacząły powstawać następne tego rodzaju uniwersytety we Francji, w Belgii, Polsce (za przykładem UTW w Warszawie), Kanadzie, Szwajcarii, a w następnych latach we Włoszech, w Hiszpanii, Szwecji, Ameryce Północnej i Południowej, Oceanii i Azji.

W związku z szybko rozszerzającą się ideą UTW zaistniała potrzeba ich międzynarodowego stowarzyszenia, wobec czego w 1975 r. powstało Międzynarodowe Stowarzyszenie Uniwersytetów Trzeciego Wieku – *L'Association Internationale des Universités du Troisième Age* – AIUTA. Członkiem tej organizacji może być każdy UTW działający przy wyższej uczelni” [Sztajer, 2009].

Obecnie w Polsce istnieje ponad 100 placówek tego typu, w których studiuje ponad 40.000 osób [Borczyk, 2009]. Dość typowa dla tego typu placówek jest działalność lubelskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku, który istnieje ponad 25 lat i korzysta z zaplecza miejscowego środowiska naukowego złożonego z kilkunastu uczelni oraz innych placówek kulturalno-

naukowych jak biblioteki i muzea. Filie tej placówki istnieją w mniejszych miastach Lubelszczyzny (Puławach, Zamościu, Tomaszowie Lubelskim). Lubelski uniwersytet organizował w czerwcu 2010 roku konferencję "Starzenie się z godnością" [<http://konferencjalutw2010.republika.pl>, 31.12.2009 r.], której celem była dyskusja o różnych aspektach procesu starzenia się oraz aktywizacji osób starszych. Uniwersytet realizował i realizuje także programy adresowane do krajów Europy Wschodniej jak „Dwa miasta, dwie kultury, tysiąc inspiracji” polegający na przenoszeniu doświadczeń z zakresu aktywizacji społecznej i kulturalnej osób starszych do Brześcia na Białorusi oraz promocja aktywnego stylu życia wśród seniorów białoruskich” [[www.lutw.lublin.pl](http://www.lutw.lublin.pl), 31.12.2009]. Działalność uniwersytetu to przede wszystkim zajęcia rozwijające wiedzę i zainteresowania uczestników oraz informacje dotyczące zdrowego sposobu życia i profilaktyki zdrowotnej. W roku akademickim 2009/2010 odbywały się między innymi wymienione niżej zajęcia:

16 listopada Polonia Restituta – listopadowa niepodległość 1918

23 listopada Rola kobiet we współczesnej polityce

30 listopada Spór o ocenę Drugiej Rzeczypospolitej 1918-1939

7 grudnia Żydzi w Lublinie

14 grudnia Spotkanie kolędowe

11 stycznia Kolędowanie lubelskie

18 stycznia Ikony święte Trzech Króli

25 stycznia Unia Lubelska w perspektywie współczesnej

### **Wykłady o przyrodzie**

21paźdz. GMO – korzyści i obawy (żywność modyfikowana)

28 paźdz. Czy rośliny mogą rosnąć bez gleby?

4 listopada Dom poza ziemią.

18 listopada Ogrody Lubelszczyzny

25 listopada Krajobrazy Azji Południowo-Wschodniej.

- 2 grudnia Czerwce barwierskie i inne owady użyteczne.  
9 grudnia Przyrodnicze walory pasa przygranicznego doliny Bugu.  
16 grudnia Morawy – ludzie, historia i krajobrazy.  
13 stycznia Krajobrazy obszarów przemysłowych.  
20 stycznia Elektrownie jądrowe – zagrożenie czy korzyść?

### **Wykłady o zdrowiu**

- 16 paźdz. Choroba Parkinsona  
23 paźdz. Choroba refluksowa przełyku.  
6 listopada Choroba zwyrodnieniowa stawów.  
13 listopada Nefrologia.  
20 listopada Bóle mięśni, kości i stawów.  
27 listopada Migrenowe bóle głowy.  
4 grudnia Kamnica żółciowa.  
11 grudnia Napromieniowanie żywności

Źródło: [www.lutw.lublin.pl](http://www.lutw.lublin.pl), 31.12.2009 r.

Uczestnicy projektu wspólnie jeżdżą i chodzą na wycieczki oraz biorą udział w zajęciach sportowych dostosowanych do ich możliwości.

Elementem pracy socjalnej jest współpraca pomiędzy osobami młodymi i starszym, która niesie wiele pozytywnych elementów, choć nie zawsze jest łatwa. W Raporcie tygodnika „Polityka” z 2009 r. pokazano interesujące przykłady takiej synergii w różnych dziedzinach od nauki po sztukę i działania społeczne. Najważniejszym elementem są wspólne cele i zrozumienie, że taka współpraca może bardzo wzbogacić obie grupy o nowe doświadczenia rozumiane w prostym sensie tego słowa, związane z doświadczeniem życiowym seniorów. Może również dać seniorom nowe możliwości realizacji własnych pomysłów na życie i pracę, a nawet zdobycie nowych zawodów.

„Na takim właśnie pomysle opiera się wiele oddolnych inicjatyw, gdzie ludzie z różnych pokoleń wspólnie prowadzą działalność społeczną.

W sektorze pozarządowym można wręcz zaobserwować pewną modę na tego rodzaju przedsięwzięcia” [Cieśla, 2009: 48-49].

Wzrost liczby seniorów postawi przed nowoczesnymi społeczeństwami konieczność innego spojrzenia na osoby w tym wieku, ich potrzeby i możliwości. Duże są tu zadania zarówno dla pracowników socjalnych jak i szeroko rozumianej polityki społecznej. Zdaniem autorki, w najbliższych latach nastąpią następujące przemiany społeczne związane z omawianą grupą wiekową :

- odrzucenie społecznego stereotypu seniora jako osoby nieaktywnej, nie korzystającej z nowinek technicznych;
- wydłużenia czasu pracy zawodowej;
- aktywizacja seniorów w każdym sensie tego słowa: fizyczna, edukacyjna, towarzyska.

Szczególnym zadaniem pracy socjalnej będzie natomiast nie tylko opieka nad osobami starszymi, ale też promocja zdrowego trybu życia we wszystkich aspektach tego pojęcia.

- [1] Cieśla, J. 2009. *O odpychaniu i przyciąganiu się młodości i starości*, „Polityka”, nr 52.
- [2] Dudek, M. 2008. *Wokół etyki niesienia pomocy psychologiczno-pedagogicznej*, w: *Annales. Etyka w życiu gospodarczym*, Łódź t. 11, nr 2.
- [3] Dudek, M. 2007. *Edukacja rodziców w świetle doświadczeń pracy poradni psychologiczno-pedagogicznej z rodziną*, w: Opozda, D. [red]: *Rodzicielstwo. Wybrane zagadnienia kontekstów edukacyjnych*. Lublin.
- [4] Cieśla, J. 2009. *O odpychaniu i przyciąganiu się młodości i starości*, w: „Polityka”, nr 52.
- [5] Sawa-Czajka, E. 2010. *System polityczny RP 1989-2010 (wybrane problemy)*, Krasnystaw. passim, szczegółowe dane dostępne są na stronach internetowych Państwowej Komisji Wyborczej: [www.pkw.gov.pl](http://www.pkw.gov.pl), 17.12.2010.
- [6] [www.panipani.pl](http://www.panipani.pl), 3.01.2010 r.
- [7] Sawa-Czajka, E. 2010. *Mediatyzacja polityki-polskie doświadczenia*, w: Sawa-Czajka, E. (red.), *Konteksty dziennikarstwa*, Kielce

- 
- [8] Sawa-Czajka, E. 2010. *Kobiety w polityce – perspektywa międzynarodowa*, [www.novamedusa.net](http://www.novamedusa.net), 3.01.1010 r.hh
- [9] <http://www.seniorzyikomputer.strefa.pl/strona25.html>, 17.12.2010 r.
- [10] Sztajer, Z. 2009. *Idea powstania i działalności uniwersytetów trzeciego wieku*, <http://www.koweziu.edu.pl/edukator/modules.php?op=modload&name=News&file=article&sid=188>, 30.12.2009
- [11] Borczyk, M. 2009. *Uniwersytety trzeciego wieku w Polsce – różnorodność rozwiązań prawno-organizacyjnych*, [http://parl.sejm.gov.pl/WydBAS.nsf/0/DDB3582FEA69F634C12572D60046C380/\\$file/Uniwersytety%20trzeciego%20wieku%20w%20Polsce.pdf](http://parl.sejm.gov.pl/WydBAS.nsf/0/DDB3582FEA69F634C12572D60046C380/$file/Uniwersytety%20trzeciego%20wieku%20w%20Polsce.pdf), 31.12.2009 r.
- [12] <http://konferencjalutw2010.republika.pl>, 31.12.2009 r.
- [13] [www.lutw.lublin.pl](http://www.lutw.lublin.pl), 31.12.2009

Karina Żukowska - Nawrot

## ***Profilaktyka szkolna jako jedna z metod przeciwdziałania niedostosowaniu społecznemu***

Profilaktyka szkolna jest to proces wspierający zdrowie psychiczne i fizyczne poprzez pomoc i towarzyszenie uczniowi w zdobywaniu wiedzy o zagrożeniach dla zdrowia oraz nabywaniu umiejętności przeciwdziałania tym zagrożeniom.

Każda prawidłowo funkcjonująca szkoła powinna stworzyć swój własny program profilaktyczny, aby pomóc młodzieży w zorientowaniu się o zagrożeniach, które niesie ze sobą życie. Populację dzieci w wieku szkolnym podzielić możemy na 3 grupy :

1. niskiego ryzyka- do grupy tej zaliczane są osoby, które nie podejmują jeszcze ryzykownych zachowań, są przed inicjacją,
2. podwyższonego ryzyka- w grupie tej są już osoby, które mają za sobą pierwsze próby zachowań ryzykownych,
3. wysokiego ryzyka- należą tu osoby o utrwalonych zachowaniach ryzykownych.

Do każdej z wymienionych powyżej grup przypisane są inne działania profilaktyczne, które należą do różnych poziomów ryzyka.

I tak np. do grup niskiego ryzyka skierowana jest profilaktyka pierwszorzędowa, która polega na promocji zdrowia i zapobieganiu zagrożeniom, poprzez rozwijanie umiejętności radzenia sobie z wymogami życia, zaś jej celem jest odroczenie inicjacji. Profilaktyka drugorzędowa skierowana jest

do osób z grupy podwyższonego ryzyka i wymaga pomocy w wycofaniu się z zachowań ryzykownych.

Ostatnia, profilaktyka trzeciorzędowa- działaniami swoimi obejmuje grupę wysokiego ryzyka i polega na zatrzymaniu procesu chorobowego i degradacji społecznej. Należą tu działania terapeutyczne, rehabilitacyjne i resocjalizacyjne.

Jeśli chodzi o realia szkolne to w instytucji tej realizowana może być tylko profilaktyka pierwszorzędowa, która polega na przeciwdziałaniu zagrożeniom i wspieraniu procesów wychowania. Według A. Kazdin do najczęściej pojawiających się zachowań ryzykownych należą: brak dyscypliny, zachowania agresywne, wagary, palenie papierosów, brak zainteresowania nauką, eksperymentowanie z substancjami psychoaktywnymi (alkohol, marihuana, kleje, rozpuszczalniki).

Z. Gaś, w swoich badaniach doszedł do wniosku, że zachowania ryzykowne mają to do siebie, że jedne pociągają za sobą inne np. palenie papierosów często występuje z piciem alkoholu, zaś spożywanie alkoholu ściśle wiąże się z czynami przestępczymi.

Ponadto zachowania ryzykowne podejmowane przez dzieci oprócz tego, że pełnią określone funkcje - są sposobem na:

- zaspokojenie podstawowych potrzeb psychicznych,
- realizowanie celów rozwojowych,
- radzenie sobie z trudnymi sytuacjami życiowymi.

Ważną rolę w zapobieganiu niedostosowaniu społecznemu odgrywiają programy profilaktyczne, które od kilku lat realizowane są w szkołach. Do najbardziej rozpowszechnionych programów profilaktycznych należą: „Palenie i ja”, „Zanim nie jest za późno”, „Profilaktyka AIDS”, „Zanim spróbujesz”. Programy te są dużą pomocą zarówno dla rodziców i uczniów, jak i nauczycieli, gdyż są drogowskazem prawidłowego funkcjonowania dziecka w społeczeństwie.

Głównym zadaniem szkoły odnośnie profilaktyki jest ścisła współpraca z placówkami takimi jak:

- poradnie psychologiczno- pedagogiczne,
- ośrodki socjoterapii,
- poradnie zdrowia psychicznego,

1. Drugi elementarz, czyli program siedmiu kroków.

Program ten opracowali A. Arendarska, A. Czapczyńska, D. Kaletnik-Moch, E. Wierzejewska- Łazarkiewicz, A. Pacewicz, J. Mellibruda i adresowany jest do młodzieży, nauczycieli i rodziców. Celem programu jest:

- dostarczenie wiedzy o substancjach uzależniających oraz zagrożeniach związanych z ich używaniem,
- wskazanie możliwości unikania tych zagrożeń,
- pokazanie perspektyw zdrowego życia i drogi do satysfakcji osobistych bez sięgania po substancje psychoaktywne.

Na program ten składa się cykl zajęć dla uczniów i kilka spotkań warsztatowych dla rodziców pt. "Jak pomóc dziecku nie pić".

Innym ciekawym programem profilaktycznym jest program autorstwa K. Wojcieszka, który ma charakter głębokiej interwencji w środowisko np. szkolne, zaś celem programu jest zmiana norm środowiskowych związanych z np. piciem alkoholu. Na scenariusz spotkania składają się psychodramy, krótkie prelekcje, filmy oraz świadectwa trzeźwego alkoholika.

- [1] Novotný, R. 2009. *Zdravotnícka etika a ošetrovatel'stvo*. In: Gluchman, V.: *Metodologické a metodické otázky bioetiky v súčasnosti*, FF PU, Grafotlač Prešov.
- [2] Novotný, R., Novotná, Z., Rybárová, E. 2010. *Etika v ošetrovatel'stve*. In: MOLISA 7 Medicínsko-ošetrovatel'ské listy Šariša, roč.2.
- [3] Nowakowski, Z. 2008. *Bezpieczeństwo narodowe – ewolucja pojęcia i zakresu*, Warszawa.
- [4] Nowakowski, Z. 2008. *Przemoc i agresja a bezpieczeństwo imprez masowych*, Rzeszów.
- [5] Сиройч, С. 2008. *Экономические проблемы современных крупных городов, „Актуальные проблемы менеджмента”*, сборник научных трудов, Москва.



Martin Jurašek

## ***Spúšťáče domáceho násilia a legislatívne ošetrovanie pomoci obetiam***

### **Úvod**

Sociálna patológia je súhrnný pojem pre označenie chorých, nenormálnych, všeobecne nežiaducich spoločenských javov. Môžeme sem zaradiť aj sankcionované formy deviantného správania, ako aj štúdium príčin ich vzniku a existencie [Schavel, Čišecký, Oláh, 2008: 66]. K takýmto formám deviantného správania môžeme zaradiť aj domáce násilie, ktoré sa tiahne celou históriou ľudstva. Veľmi úzko súvisí so sociálnou históriou manželstva a rodiny, s nerovnocenným postavením žien, so zákonmi, s kultúrnymi a náboženskými normami, ktoré tento stav regulovali a udržiavali. Na vzniku tohto sociálno-patologického javu sa podieľa viacero faktorov.

### **Faktory pôsobiace na vznik domáceho násilia**

Všetky faktory podieľajúce sa na vzniku domáceho násilia nie sú známe. Veľa teórií sa pokúša vysvetliť existenciu a výskyt domáceho násilia. Niektoré sa zameriavajú na jednotlivca a hľadajú vysvetlenia ako zneužívanie alkoholu a drog, činy obete, stres, frustráciu, duševnú chorobu, zaostalosť a násilie v rodine. Akceptovanie rodinného násilia viedla niektorých vedcov k pochybnostiam o vysvetleniach daného javu prostredníctvom osobných alebo individuálnych charakteristík.

Vysvetlenie je potrebné hľadať v komplexnom sociálnom kontexte. Násilie je všeobecne akceptované a tolerované, je súčasťou role každého človeka. Domáce násilie je výsledkom sociálnych vzťahov, v ktorých sú obeť udržiavané v pozícii podriadenej agresorovi, v ktorej nesú voči nim zodpovednosť a sú odkázané na ich ochranu.

Domáce násilie je následkom sociálnej, fyzickej, psychickej a sexuálnej nerovnováhy a nerovnoprávnosti a ekonomickej závislosti medzi ľuďmi v spoločnosti. Takáto závislosť poskytuje priestor na páchanie domáceho násilia. Jeho pôvod môžeme hľadať v sociálnej štruktúre a v systéme hodnôt, tradícií, zvykov a povier. Faktom však ostáva, že obeťami násilia sú najčastejšie ženy a páchatel'mi muži. Dnešná spoločnosť podporuje nerovnosť mužov a žien. Násilie voči ženám je výsledkom všeobecne rozšírenej viery, že muži sú nadriadení ženám, a že ženy, ktoré s nimi žijú, sú ich majetkom, s ktorým môžu muži zaobchádzať podľa vlastných predstáv. Smutné je, že dospelí ľudia, ktorí by mali ísť príkladom svojim deťom, nedokážu ovládať svoje emócie a častokrát sa na nich vyvršujú a tyranizujú ich.

### **Faktory podporujúce domáce násilie**

Stabilita rodiny, osobnosť rodičov, záujem a starostlivosť o deti sú základom fungovania rodiny, či už v negatívnom, alebo v pozitívnom smere. Narušená štruktúra rodiny je signálom rizika, ktoré sa nepriaznivo prejaví (aj násilím) až v súvislosti s inými osobnostnými charakteristikami rodiny. Ohrozenie dieťaťa v nej je výsledkom vzťahovej patológie a patologických interakcií rodičov s ním samotným.

Takáto štruktúra rodiny ohrozuje duševnú rovnováhu dieťaťa, jeho vývin, hodnotovú orientáciu jeho osobnosti, vyvoláva bezmocnosť a sklamanie. Rizikové faktory, ktoré podporujú túto vzťahovú patológiu sú nielen na strane rodičov, ale aj na strane detí.

Je zrejmé, že niektorí ľudia ako keby mali k násiliu bližšie ako iní, že niektoré deti sa stávajú častejšie obeťami ako druhé, a že sú aj takí rizikovní dospelí. V neposlednom rade sú aj životné situácie, ktoré skôr ako iné vyz-

olávajú prejavy násillia voči deťom. V živote nastávajú rôzne kombinácie všetkých týchto možností.

### ***Rizikové dieťa***

Najviac ohrozené násillím sú deti postihnuté, či už ide o postihnutie mentálne, telesné alebo zmyslové alebo iný typ postihnutia CNS. Ohrozené sú aj deti s odlišnou reaktivitou v útlom veku – deti dráždivé, plačlivé, nekludné ale aj deti pasívne a málo reaktívne či s takzvaným obtiažnym temperamentom [Řičan, Krejčířová, 1997: 217].

Je potrebné brať do úvahy fakt, že akékoľvek riziko na strane dieťaťa sa realizuje, len ak súčasne existuje riziko na strane rodiča (vychovávateľa), alebo ak ide o rizikovú situáciu. Dochádza k tomu, že dieťa svojimi špecifickými vlastnosťami uvádza do pohybu mechanizmy, na základe ktorých sa prejavuje rizikovosť aj u dospelých [Dunovský, Dytrych, Matějček, 1995: 135]

Charakteristiky rizikových detí:

- násillie voči sebe provokuje dieťa - dráždivé, zlostné, kričiacie, nekludné, akútne alebo chronicky choré, deti s mozgovou dysfunkciou (zbrklé, impulzívne, nesústredené, s výkyvmi nálad), mentálne retardované,
- riziku zanedbávania je viac vystavené dieťa pasívne, nenápadné s ľahko zníženým intelektom, neobratné, nešikovné
- nežiadúce sexuálne správanie dospelých mužov skôr provokujú dievčatká výrazne ženských tvarov, koketky [Vicianová, 2000: 12].

### ***Rizikový dospelý***

Porucha je len v malom percente prípadov podmienená individuálnou psychopatológiou samých rodičov. Medzi najväčšie riziká patria predovšetkým negatívne zážitky rodičov z ich vlastného detstva. Do rizikovej skupiny teda patria tí rodičia, ktorí boli sami v detstve týraní, zneužívaní. Takýto prenos je značný, ale nepostihuje vždy všetkých ohrozených. Z mnohých, v detstve týraných ľudí, sa môžu stať dobrí rodičia, hlavne ak

sa im podarí neskôr nadviazať dobré sociálne vzťahy a prežiť pozitívne sociálne skúsenosti.

Ide o ľudí, ktorí buď aktívne dieťa týrajú, zneužívajú alebo mu ubližujú pasívne alebo ho sexuálne zneužívajú. Medzi rizikových rodičov sú často zahrňované slobodné, veľmi mladé matky a rodičia, ktorí sú osobnostne nezrelí [Říčan, Krejčířová, 1997: 218].

Charakteristiky rizikových dospelých

- psychopat s agresívnymi rysmi,
- psychotik – psychický chorý,
- neurotik – chronická frustrácia sa mení na agresiu,
- alkoholici, toxikomani,
- mladiství rodičia povahovo nezrelí, nevyspelí,
- ľudia so zvláštnym životným štýlom,
- ľudia dlhodobo v strese,
- sekty [Vicianová, 2000: 11]

### ***Rizikové prostredie a rizikové situácie***

Negatívny vplyv individuálnych charakteristík rodičov a detí sa zvyšuje nepriaznivým vplyvom prostredia. Ohrozené sú hlavne tie rodiny, ktoré sa musia vyrovnávať s mnohými stresovými situáciami a rizikom je tiež sociálna izolácia rodiny, kde sa rodičom nedostáva potrebnej emocionálnej opory, napríklad pri nechcenom tehotenstve často nejde len o vplyvy citového stavu matky alebo o jej nezrelosť, ale aj o vonkajšie podmienky. Popri tom, že musí riešiť svoju sociálnu situáciu jej neostáva veľa času ani energie pre senzitívnu starostlivosť o dieťaťko. Za rizikový faktor sa považuje aj dlhšia separácia matky a dieťaťa v období po pôrode.

Charakteristiky rizikových situácií:

- k týraniam vedie akútne alebo chronický stres,
- k zanedbávaniu nadmerné zaujatie niečím mimo dieťaťa,
- milenecké a manželské konflikty v akútnej fáze, rozvody, porozvodové spory o deti,
- alkohol, drogy,

- hmotná bieda,
- stres pri prežívaní vlastnej viny, kedy sa úzkosť zmení na agresiu,
- stresová situácia pri somatickom ochorení,
- pri fyzickej alebo psychickej vyčerpanosti [Vicianová, 2000: 12].

Pre dieťa je niekedy rizikovou situáciou aj súžitie s rodičom postihnutým duševnou chorobou alebo inou vážnou duševnou poruchou. Pričom problém nie je len v tom, žeby týmito vychovávateľmi bolo týrané, ale aj v tom, že od nich preberá nesprávne hodnoty, postoj voči sebe samému, iným ľuďom a vlastne k celému svetu. To ho môže viesť v ďalšom živote k zlyhaniu v záťažových životných situáciách [Dunovský, Dytrych, Matějček, 1995: 141]

### **Súčasná legislatíva a pomoc obetiam**

Násilie v rodine, v jeho akejkol'vek forme a podobe, či už vo forme psychického alebo fyzického násilia páchaného na ženách, deťoch, prípadne iných členoch rodiny, sa odzrkadľuje aj v právnom poriadku Slovenskej republiky. Násilie totiž ovplyvňuje každodenný život a zasahuje do všetkých oblastí – bývania, materiálneho zabezpečenia, starostlivosti o dieťa, fyzického i duševného zdravia a pod.

### **Právne normy v oblasti domáceho násilia**

V našom právnom systéme sa problému domáceho násilia dotýkajú viaceré oblasti práva, najviac však trestné právo. Mnohé násilné činy sú považované za trestné činy. Trestný zákon obsahuje aj trestné činy proti rodine a mládeži, proti životu a zdraviu, proti slobode a ľudskej dôstojnosti a ďalšie, ktorých skutková podstata by mohla byť naplnená prejavmi domáceho násilia.

Základnými prameňmi sú:

- Ústava Slovenskej republiky,
- Zákon o rodine a o zmene a doplnení niektorých zákonov, č. 36/2005 Z. z.,
- Zákon o pestúnskej starostlivosti č. 50/1973 Zb.,

- Zákon o sociálnoprávnej ochrane detí a sociálnej kuratele č. 305/2005 a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov,
- Trestný zákon č. 300/2005 Z. z.,
- Trestný poriadok č. 301/2005 Z. z.,
- Občiansky súdny poriadok, č. 99/1963 Zb.,
- Občiansky zákonník, č. 40/1964 Zb.,
- Zákon o sociálnych službách č. 448/2008 Z. z.

K týmto prameňom môžeme pridať aj všetky medzinárodné dokumenty – dohody, zmluvy, deklarácie, ale aj odporúčania, závery konferencií a podobne, a to aj napriek skutočnosti, že v niektorých prípadoch nejde o legislatívne upravenú normu.

Základ právneho postavenia dieťaťa sa odvodzuje od práva ústavného, keďže každý človek sa už narodením stáva občanom určitého štátu, čím sú mu automaticky dávané občianske práva a slobody. Garantom všetkých práv je štát.

### **Vybrané právne normy**

#### ***Domáce násilie a občianske právo***

V občianskej oblasti ide predovšetkým o otázku užívania spoločného bytu, ako aj o správu majetku týraných osôb. V prípade, že dochádza k týraniu, bitiu osôb, poškodzovaniu zariadenia bytu, stáva sa spolužitie neznesiteľným. Ak má obeť násilia dostatočné podklady (záznamy z polície, výpovede susedov, fotografie, lekárske správy), môže podať návrh, aby súd zrušil právo na spoločný nájom bytu. Občiansky zákonník ponúka obeť aj spôsob ochrany a to tým spôsobom, že súd môže na návrh jedného z manželov obmedziť užívacie právo druhého manžela k domu alebo bytu patriacemu do bezpodielového spoluvlastníctva, prípadne ho z jeho užívania úplne vylúčiť.

### **Trestný zákon č. 300/2005 Z. z.**

Pri poskytovaní pomoci obetiam domáceho násilia je u nás za najdôležitejší považovaný trestno-právny aspekt domáceho násilia, a preto je v našom systéme pomoci riešená v prvom rade táto problematika. Pri tom práve trestno-právne riešenie je v našom právnom systéme veľmi problematické.

Trestný zákon ustanovuje v oblasti násilia:

- postih v prípadoch násilia,
- postih v prípadoch neoznámenia a neprekazenia trestnému činu,
- ochranu svedka.

Trestný zákon upravuje aj *týranie*, ku ktorému dochádza napr. spôsobovaním fyzického alebo psychického utrpenia opakovaným bitím, citovým vydiereňím alebo iným správaním ohrozujúcim fyzické alebo psychické zdravie, neoprávneným zatváraním, nadmerným vyvolávaním strachu, iným neodôvodneným trestaním a podobne.

### **Medzinárodné dokumenty**

Snaha o realizáciu práv dieťaťa sa prejavila už v roku 1924, kedy sa medzinárodné spoločenstvo zaoberalo právami detí v tzv. Ženevskej deklarácii práv dieťaťa. Toto úsilie sa znovu objavilo po druhej svetovej vojne, v ktorej boli deti ohrozené aj v základných podmienkach a potrebách. Bolo potrebné chrániť deti a ich základné práva, o čo sa snažila OSN, ktorá 20. novembra 1959 Valným zhromaždením OSN prijala *Deklaráciu práv dieťaťa*, kde bolo zakotvené, že dieťa pre svoju telesnú a duševnú nezrelosť potrebuje osobitné záruky, starostlivosť a zodpovedajúcu právnu ochranu pred narodením aj po ňom [Levická, Zeman, 1999: 16]

20. novembra 1989 bol v New Yorku prijatý *Dohovor o právach dieťaťa*. V roku 1991 sa stal tento dohovor záväzným dokumentom medzinárodného práva a v súčasnosti ho podpísalo viac ako 150 členských štátov OSN. Slovenská republika prijala tento dokument ešte počas existencie ČSFR a to jeho podpísaním 30. septembra 1990, pričom platnosť nadobu-

dol 6. februára 1991. Po rozdelení na Českú republiku a Slovenskú republiku 1. januára 1993 prešli tieto záväzky na oba samostatné štáty.

„Dohovor“ vychádza z Charty spojených národov, jej zásad ľudskej dôstojnosti, rovnosti ľudí, spravodlivosti pre všetkých, slobody a pod. Dohovor o právach dieťaťa je rozdelený do jednotlivých častí a tie sú rozdelené na články. Je tu vymedzený pojem dieťa, jeho konkrétne práva a ich realizácia v praxi. Sú v ňom uvedené tieto základné práva dieťaťa:

- právo na život, na jeho zachovanie a osobný rozvoj,
- právo na meno, štátnu príslušnosť,
- právo poznať svojich rodičov, právo na starostlivosť rodičov a na život vo vlastnej rodine,
- právo na slobodu prejavu,
- právo na slobodu myslenia, svedomia a náboženstva,
- právo na prístup k informáciám,
- právo na ochranu pred nezákonnými útokmi na jeho česť a povesť,
- dieťa má právo na osobitnú ochranu a pomoc zo strany štátu, má právo na náhradnú rodinnú starostlivosť ak bez ohľadu na dôvody nemôže žiť vo svojom rodinnom prostredí,
- dieťa má byť chránené pred všetkými formami zanedbávania, krutosti a využívania, nemá byť predmetom nijakého obchodu,
- dieťa má byť vždy medzi prvými, ktorým sa poskytuje ochrana a pomoc [Zachová, 1999: 8-13]

Prijímanie medzinárodných dohovorov a ich aplikácia do legislatívnej úpravy je najúčinnnejším a najmodernejším štandardom ochrany práv. Nevyhnutnosťou na to, aby existoval adekvátny prístup k riešeniu domáceho násillia rôznymi inštitúciami je:

- presne definovať pojem domáceho násillia,
- upresniť právny štatút násillia v zákone,
- formulovať jasné očakávania postupu jednotlivých inštitúcií pri riešení násillia,
- určiť postupy cielené na ochranu obeť, s cieľom zastaviť násillie už existujúce a zabrániť vzniku nového,

- zdôrazniť zodpovednosť inštitúcií pre napojenie obetí na podporné služby,
- zabezpečiť zaškolenie pracovníkov, ktorí prichádzajú do kontaktu s obeťami násilia v postupoch ich práce,
- novelizovať zákony, ktoré sa týkajú trestno-právneho riešenia násilia,
- urýchliť súdne konanie a zlepšiť reakcie systému súdnictva,
- všeobecne zvyšovať informovanosť o problémoch násilia a potrebách obetí [Molčanová, Gallová, Grajciarová, 2002: 17].

Inštitúcie na pomoc obetiam domáceho násilia

Pomoc obetiam násilia majú v pôsobnosti:

- orgány miestnej štátnej správy – úrady práce, sociálnych vecí a rodiny,
- obce,
- neštátne subjekty, čo sú fyzické alebo právnické osoby, ktoré vykonávajú sociálne poradenstvo, sociálnu pomoc, napr. pomoc obetiam domáceho násilia. Táto činnosť sa vykonáva na základe povolenia.

Kompetencie týchto subjektov upravuje Zákon č. 448/2008 Z. z. o sociálnych službách a Zákon č. 215/2008 Z. z. o sociálnoprávnej ochrane detí a sociálnej kuratele, ktoré upravujú spôsoby pomoci a zariadenia, v ktorých sa takáto pomoc poskytuje. Podľa týchto zákonov sa pomoc poskytuje v zariadeniach ako sú napr. detské domovy, domovy osamelých rodičov, útulky a krízové strediská, alebo sa pomoc poskytuje ambulantným spôsobom.

Medzi inštitúcie a organizácie, ktoré patria, resp. majú potenciál patriť do siete pomoci obetiam domáceho násilia možno okrem „sociálnych“ (sociálne zariadenia, odbory sociálnych vecí na úradoch práce, sociálnych vecí a rodiny) zaradiť najmä políciu a zdravotnícke zariadenia, ale aj psychologické poradne, školy či samosprávy rôznej úrovne.

- *úrady práce, sociálnych vecí a rodiny* – poskytujú poradensko-psychologické služby pre dieťa, plnoletú fyzickú osobu a rodinu. Ak sa obeť

násilia obráti na úrad práce, sociálnych vecí a rodiny, pracovníci sú povinní poskytnúť informácie o možnostiach riešenia problému, možnostiach zabezpečenia prístrešia, o pomáhajúcich zariadeniach a ďalších inštitúciách,

- *obec* – podobne ako úrad práce, sociálnych vecí a rodiny vykonáva v rámci svojej pôsobnosti poradenstvo pri riešení rodinných problémov. Poskytuje pomoc dieťaťu v naliehavých prípadoch, najmä ak je ohrozený jeho život, zdravie alebo priaznivý psychický, fyzický alebo sociálny vývin,

- *zariadenia sociálnych služieb* – patria sem krízové strediská, domovy pre osamelých rodičov, útulky, detské domovy,

- *polícia* – zaznamenáva prípady domáceho násilia. Každý známy skutok je zaevidovaný ako trestný čin. Polícia v praxi zaznamenáva najmä viditeľné a počuteľné prejavy domáceho násilia, teda najmä fyzické a verbálne násilie, či ničenie majetku,

- *centrá poradensko-psychologických služieb* – zachytávajú tie prípady domáceho násilia, ktorých obeť vyhľadali pomoc centra,
- *okresné pedagogické a psychologické poradne* – detskí psychológovia zdôrazňujú nárast počtu definovaných prípadov domáceho násilia, ako aj postupným znižovaním latencie týchto prípadov. Kontakt s prípadmi násilia vzniká z iniciatívy obeť samotnej alebo na odporúčanie školy, sociálnych pracovníčok, náhodne pri práci detského psychológa, prostr-edníctvom linky pomoci.

- *diagnostické ústavy* – poskytujú na prechodné obdobie výchovnú starostlivosť deťom a mládeži v prípadoch, ako sú problémy v rodine, užívanie drog, alkoholu, záškoláctvo, úteky z domova, agresivita, zneužívanie, týranie, zlyhanie rodiny alebo iné ohrozenie zdravia alebo vývoja dieťaťa,

- *poradne pre ženy* – na Slovensku vzniklo niekoľko špeciálnych poradní pre týrané ženy, všetky sú neštátne a prevádzkované ženskými mimovládnyimi organizáciami. Poskytujú ženám krízovú pomoc, sociál-noprávne, právne a psychologické poradenstvo a terapiu,
- *azylové domy* – sú útočiskom týraným a zneužívaným ženám, ktoré potrebujú ochranu a pomoc, ako aj čas a priestor na premyslenie si a riešenia krízovej situácie.

## Organizácie poskytujúce krízovú intervenciu

Popri štátnom sektore vzniká podnikateľský sektor, ktorý je charakterizovaný trhom a ziskom a obnovuje sa tretia oblasť, ktorá má storočné tradície. Je to oblasť „tretieho sektora“ (charita, filantropia, spolková činnosť, dobrovoľníctvo) odrážajúca rozmanité a mnohvrstvé aktivity medzi štátom a trhom [Strieženec, 2001: 76]. Z nespočetného množstva mimovládnych organizácií, ktoré poskytujú krízovú intervenciu sme uviedli tieto:

- *centrum Slniečko* – je špecializované zariadenie pre týrané, zneužívané a zanedbávané deti a obe domáceho násilia s možnosťou umiestnenia dospeléj osoby ženského pohlavia, pokiaľ je to v prospech dieťaťa,
  - slovenské krízové centrum *DOTYK* – poskytovanie komplexnej pomoci obetiam obchodovania s ľuďmi a obetiam domáceho násilia,
  - *Pomoc obetiam násilia* – informačné a poradenské služby obetiam trestných činov, domáceho násilia, dopravných nehôd, katastrof, nešťastných udalostí. Prevencia kriminality,
  - *Aliancia žien Slovenska* – boj proti domácejmu a rodovo podmienenému násiliu, obchodu so ženami a nútenej prostitúcii,
  - krízové centrum *Brána do života* – krízové centrum poskytujúce azylové ubytovanie obetiam domáceho násilia,
  - *nadácia Riečka* – podpora a pomoc týraným, zanedbávaným a zneužívaným deťom, deťom s telesným postihnutím, týraným ženám, znevýhodneným skupinám obyvateľov,
  - občianske združenie *ÚTOČIŠTE* – bezpečný priestor pre tvoj život. Pomoc opusteným, týraným a závislým ľuďom,
  - iniciatíva *Piata žena* – zabezpečovanie spolupráce organizácií zaoberajúcich sa elimináciou násilia páchaného na ženách. Informácie, poradne, dokumenty,
  - *Pomoc ohrozeným deťom* – služby poskytované obetiam domáceho násilia a rodinám ohrozeným domácim násilím. Non - stop krízová inte-

rvencia, psychologické, právne a sociálne poradenstvo, psychodiagnostika detí a mládeže,

- občianske združenie *Dúha, dážďina Dúha – TOM Vĺčia svorka* – pomoc predovšetkým deťom a matkám s deťmi v krízovej situácii.

### **Záver**

Násilie v rodine je stále aktuálnym problémom spoločnosti, aj napriek veľkej snahe o jeho minimálny výskyt. Pretože sa odohráva za dverami bytu, alebo domu, vzniká mylná ilúzia, že takýto druh násilia sa v našej spoločnosti pácha len zriedka. Riešenie tohto problému sa veľmi často a vo veľkej miere končí tým, že sa vôbec nerieši.

Každý druh násilia, či už v rodine alebo v práci zanecháva na človeku následky, ktoré ovplyvňujú jeho správanie sa v živote. Násilie sa vyskytuje v akejkolvek rodine: v robotníckej, v podnikateľskej, s postihnutými členmi, v mestách, na dedinách, kdekoľvek na svete. Muži, ženy, aj deti sa stretávajú s rôznymi formami násilia, pričom si to vôbec nemusia uvedomovať. Miera rešpektovania foriem násilia je u každého jednotlivca rôzna. Závisí prevažne od veku, pohlavia, ale aj od náboženskej príslušnosti.

- [1] Dunovský, J. Dytrych, Z., Matějček, Z. a kolektív. 1995. *Týrané, zneužívané a zanedbávané dieťa*, Praha.
- [2] Levická, J. Zeman, K. 1999. *Sociálnoprávna ochrana detí a mládeže*, Trnava.
- [3] Michančová, S. 2005. *Páchateľ sexuálneho zneužívania detí medzi nami*. Prešov.
- [4] Molčanová, A., Gallová, T., Grajciarová, N. 2002. *Domáce násilie a jeho obeť v procese pomoci*, In: *Syndróm týraného, zneužívaného dieťaťa – problém verejného zdravia*, Zborník prednášok a prezentácií z II. Vedcko-pracovnej konferencie konanej v dňoch 14. – 15. novembra v Košiciach, Košice.
- [5] Říčan, P., Krejčířová, D., a kolektív. 1997. *Dětská klinická psychologie*, 3. vydanie, Praha.

- 
- [6] Schavel, M. Číšecký, F. Oláh, M. 2008. *Sociálna prevencia*, Bratislava: Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety.
- [7] Storoška, M. *Niektoré krízové situácie a ich zvládanie*. In: *Média – náboženstvo – edukácia*. Prešov.
- [8] Strieženec, Š. 2001. *Úvod do sociálnej práce*, 2. vydanie, Trnava.
- [9] Vicianová, K. 2000. *Medicínske aspekty*. In: *Týranie, zneužívanie a zanedbávanie detí*, Pezinok.
- [10] Zachová, A. 1999. *Krátky komentár k Dohovoru o právach dieťaťa*, Bratislava.



Eva Halušková

## ***Závislost' na virtuálních přátel'stvách a vzťahoch***

**Internet** predstavuje neuveriteľné možnosti zdrojov informácií a zábavy. Pravdepodobne preto sú predovšetkým mladí ľudia, najmä študenti stredných a vysokých škôl jeho najčastejšími užívateľmi. K internetu majú ľahký, vo väčšine prípadov bezplatný prístup bez dátového obmedzenia. Často používajú internet k štúdiu, či už ide o vyhľadávanie informácií, prípadne možnosť uľahčenia si svojho štúdia vďaka informačným systémom.

S nárastom užívateľov internetu alebo len všeobecne využitím počítača „off-line“ (bez pripojenia), sa stále častejšie objavujú prípady, kedy sa prejavujú závažné i menej závažné problémy v živote človeka, súvisiace s množstvom času stráveným pri počítači. Či už sa jedná o problémy zdravotné alebo psychické. Stáva sa, že chceme len chvíľku relaxovať hraním kariet alebo čítaním článkov na internete a nekontrolovateľne strávime touto činnosťou viac času, než sme pôvodne zamýšľali.

Počítače a taktiež internet počas svojej histórie prešli neuveriteľnou cestou vývoja a to ako funkčnou, tak i technickou. Dnešné počítače s hmotnosťou knihy môžeme prenášať v aktovkách a dokonca i vo vreckách svojho oblečenia.

Táto téma je zaujímavá najmä vďaka jej nadčasovosti. Reálne uskutočnené situácie, kedy počítač, počítačové hry, internet a závislosti na nich môžu človeku vziať život – a to doslovne. Existujú články, príbehy

osôb všetkých vekových kategórií, v ktorých sa dočítame o vyčerpaní organizmu, kolapse po dlhom používaní internetu.

Dôležitou úlohou je šíriť medzi deťmi a dospievajúcimi i samotnými dospelými osvetu o používaní internetu, o rizikách virtuálneho priestoru a možnostiach ohrozenia, poskytovať poradenstvo a pomoc.

V odborných publikáciách sa uvádzajú prieskumy, ktoré potvrdzujú, že 10 % používateľov internetu trpí závislosťou na ňom, patologickým stavom, ktorý môže viesť k stavom úzkosti a depresíam. Odborníci sa zhodujú v tom, že závislosť na virtuálnej realite môže vzniknúť ako dôsledok potreby úniku z reality – zo života, s ktorým sú nespokojní. Môžu si vytvoriť vysnívaný svet a prežívať, čo im odopiera reálny život. Zároveň existuje možnosť skryť sa za akúkoľvek fiktívnu osobu so super vlastnosťami.

Mohutný rozvoj internetu a mobilnej komunikácie je otázkou posledných rokov tretieho tisícročia. Za tých niekoľko rokov sa internet a rovnako mobily stali neoddeliteľnou časťou našich životov. Hlavne internet sa podieľa na vytvorení nového sveta – virtuálneho priestoru, s vlastnými zásadami a osobitosťami, ktorý je viazaný na neviditeľnosť a anonymitu užívateľov. Internet a mobilná komunikácia priniesli mnohé výhody, akými sú rýchlosť, dostupnosť informácií a kontaktov, preklenutie veľkých vzdialeností; ale taktiež negatíva ako sú nové formy závislosti, násilia a kriminality.

Niektorí jedinci zvyšujú svoju aktivitu na internete spolu s nárastom svojich problémov, keď chcú zlepšiť svoju náladu, v okamihoch, keď sa nudia, keď sa cítia úzkostne alebo osamotene. Táto forma kompenzačného správania je ale začarovaný kruh, v ktorom tieto negatívne pocity podporujú, alebo vedú k používaniu počítačov a internetu, čo opäť vedie k väčším problémom. Toto následne vedie k podpore používania počítačov a internetu. Internet je však produktívnym prostriedkom, ak je používaný primerane. Je teda dôležité nájsť rovnováhu medzi ním a inými životnými aktivitami. Rozvoj techniky, vedy a informačných technológií ľuďom prináša do rúk pomôcky, ktoré im určite v mnohých smeroch uľahčujú

život. Počítače, internet, mobily, nesporne posunuli vývoj v spoločnosti o značný kus dopredu.

Dôsledky akejkoľvek závislosti pôsobia doslova patologicky a zničujúco na rodinný život, pretože u každého závislého dochádza k postupnému rozpadu sociálnych, pracovných i rodinných vzťahov a kontaktov. Rodina je vždy tá prvá, ktorá závislosťou jedného z jej členov trpí. Spočiatku strachom a znepokojením, potom pochybnosťami a neskôr opakovaným striedaním období perspektívy, že sa to skončilo, že s tým závislý prestal s obdobiami zúfalstva a rozčarováním z ďalšieho zlyhania.

Všetko ma rub a líce, svoju zdravú ale aj chorú podobu. Strata kontroly nad trávením času, strata miery robí z tých istých vecí, ktoré nám v živote pomáhajú, našich najväčších nepriateľov, ktorými si vieme totálne skaziť život. Závislosti patria medzi absolútne najväčších rozvracačov vo vzťahoch. Trpia nimi nie iba samotní závislí, ale aj ich najbližší, ktorým na závislom záleží. Rozpad vzťahov, finančné dlhy, strata práce, zruinovanie najbližšieho okolia, to sú iba niektoré z dôsledkov, ktoré so sebou smršť závislosti prináša.

O závislosti sa v minulosti hovorilo len v súvislosti s alkoholom a drogami. Závislosti sa intenzívne šíria do oblasti hracích automatov, sexuálneho správania, sledovania televízie, pracovnej činnosti, odborníci zaznamenávajú závislosti na jedle, chudnutí, závislosť na sektách, kultoch a narastajúce počty „klasicky“ závislých, t.j. na alkohole, drogách, cigaretách, káve, čaji a pod. Zdá sa, že ponuka „identifikácie“ je viac než dostatočná. Hrozí nebezpečenstvo, že v dnešnom svete sa stane každý „obťou nejakej závislosti.“

Okrem látkových závislostí existujú i nelátkové závislosti, čiže tie, ktoré prebiehajú bez prítomnosti návykovej látky. Nelátková závislosť je druh skôr psychickej závislosti. Táto závislosť môže mať mnoho tvárí, napríklad závislosť na televízii, hazardných hrách, práci, adrenalínových športoch, nakupovaní, internete, sexe, jedle a pod. V súčasnej dobe sa čoraz viac začínajú rozširovať nelátkové závislosti. Jedinec sa stáva závislým od niečoho, bez čoho by si väčšina ľudí vedela predstaviť svoj život.

Na svete sa vyskytuje nespočetné množstvo nelátkových závislostí. Je však dôležité, že tieto choroby spolu veľmi úzko súvisia a každá z nich môže nakoniec ústiť i do druhej závislosti. Napríklad workoholici by sa mali vyvarovať alkoholu, pretože závislosť by sa mohla vytvoriť omnoho rýchlejšie ako normálne. Taktiež sú pre závislosti špecifické ďalšie riziká ako problémy so stresom, pri prejedaní obezita a pod.

Je ťažké odhadnúť počty potenciálnych nelátkovo závislých pacientov. Nelátkové závislosti sú menej nápadné, pretože nespôsobujú devastáciu organizmu tak, ako je to u látkových závislostí. Choroba sa tak môže vyvíjať až do plne rozvinutého štádia bez nejakého povšimnutia. Je preto dôležité, aby bol človek informovaný o tom, že nie len vzťah k návykovým látkam, ale aj k iným stavom a činnostiam, ktoré prinášajú radosť môže prerásť až do závislosti. Každý človek by mal dokázať rozpoznať buď na sebe alebo na niekom so svojich blízkych známky závislosti. Fakt, čo ostáva je ten, že závislosťou sme ohrození všetci bez jedinej výnimky.

### **Špecifiká virtuálneho prostredia**

Internet a jeho služby sú pokladané za bežný pracovný prostriedok, relax, zdroj informácií, zábavu a pod. Internet je považovaný za samozrejmosť nielen v komerčnom svete, ale aj v školstve a v súčasnosti aj v domácnostiach. Pribúdajú internetové kaviarne, internetové kluby a to spôsobuje, že internet si podmaňuje nielen vekovo mladých ľudí, ale aj ostatné vekové kategórie.

Fenomén prostredie bez zábran má tak pozitívne, ako aj negatívne dôsledky pre prostredie reálneho života, výučbu, výskum a komerciu na internete a je pravdepodobne najznámejším a najčastejšie popisovaným javom vo virtuálnom svete. Internet - ako prostredie virtuálneho sveta má svoje nové, zatiaľ len málo odhalené psychologické zvláštnosti a špecifiká. Je, ako sme už spomenuli, prostredím bez zábran.

*Flaming*, čo je skrátený výraz pre agresívne správanie vo forme slovného napadnutia, je v prostredí virtuálneho sveta až štyri-krát častejší, než v reálnom živote. Zvláštnosti virtuálneho priestoru ponúkajú aj nové

formy neverbálneho spôsobu vyjadrovania sa, emočných prejavov a vzniku novodobých, tzv. virtuálnych vzťahov. Veľké riziko je aj v tom, že internetová sieť hazardnému hráčovi poskytuje úplnú anonymitu, pričom je všeobecne známy sklon hazardných hráčov k samotárstvu.

Na internete sú najviac prehliadané stránky s hazardnými hrami (tzv. internetový gambling), ale aj rôzne stránky, na ktorých sa dá zoznámiť. To je šanca najmä pre zakomplexovaných, introvertných a málo pribojných jedincov.

Reálne prostredie poskytuje priestor a voľnosť, čo znamená, že ľudia majú menej zábran ako v skutočnom živote. Môžeme skryť svoju identitu a ponúkať ľuďom nerealistický sebaobraz. Cez internet môžeme byť "lepšími" než v skutočnosti bez toho, aby sme sa o to usilovali. Vedome alebo nevedome sa prostredníctvom svojich fantázií a predstáv oproti realite meníme. Niekedy dostávame pocit, že sa práve v tomto prostredí môže prejaviť a je akceptovaný.

### **Internet a virtuálne priateľstvá ako náhrada sociálneho kontaktu**

Imaginácia virtuálneho sveta v nás môže evokovať silnejší zážitok, než je skutočne splniteľné. V tomto prostredí sa však rodia vážne pracovné, partnerské či priateľské vzťahy. Veľmi ohrozenou skupinou sú prevažne dospievajúci ľudia. Mladý človek nielenže nemá obavu zo svojho okolia, ale rovnako nemá pri komunikácii cez internet úzkosti a komplexy zo svojho výzoru, z toho, ako vníma sám seba po fyzickej stránke. Nikto ho nekritizuje, aký má účes, ako je oblečený a pod. Dospievajúci hľadá svoju podobu, túži stať sa vtípnym, vedieť komunikovať, byť neodolateľný a pod.

Virtuálnym vzťahom na rozdiel od reálnych vzťahov chýba istá kontinuita – zo vzťahu sa dá ľahko odísť, pokiaľ sa nám čokoľvek znepáči. Vo virtuálnom svete je pre väčšinu ľudí dôležité, že tu existuje možnosť kedykoľvek prerušiť komunikáciu, ukončiť kontakt. Človek nie je nútený v komunikácii pokračovať v prípade, že je preňho nejakým spôsobom nepríjemná, prípadne ho ohrozuje.

Ľudia nadväzujú nové priateľstvá, vzťahy, hľadajú skupiny, v ktorých majú pocit, že niekam patria. Na internete nachádzajú hlavne dospelávajúci ľudia neobmedzený počet osôb a skupín, s ktorými je možné komunikovať – osoby s rôznymi záujmami, normami, hodnotami a postojmi. Nielen vekovo mladí ľudia trávajú v digitálnom svete čoraz viac času, nadväzujú tam nové priateľstvá a nové médiá zohrávajú v ich živote kľúčovú úlohu. Do chorobnej závislosti sa môže zvrhnúť aj nadväzovanie virtuálnych známostí prostredníctvom elektronickej pošty alebo chatovania. Ku chatovaniu sú náchylnejší ľudia, ktorí majú problémy v sociálnych vzťahoch. Chat im dáva tú výhodu, že môžu všetky svoje nedostatky zakryť. Zároveň táto komunikácia poskytuje čas na premyslenie si odpovede alebo sa môžeme odpovedaniu jednoducho vyhnúť.

Riziková situácia nastáva, keď človek si kompenzuje svoje problémy na internete a uniká z reality pobytom v chatovacích miestnostiach. V súčasnosti sa rozmáhajú najmä sociálne siete. Jediniec na nich môže prezentovať samého seba a tiež veľmi jednoducho naviazať kontakt s druhými ľuďmi.

Vo virtuálnom svete človek pomaly stráca odhad kde sa začína a kde sa končí realita a začne prepadáť závislosti. Dôležité ale je, že počítač nemôže nahradiť pozornosť a lásku našich najbližších.

### **Možnosti prevencie internetovej závislosti v rodine a škole**

Ochrana vychádza predovšetkým z prevencie. Táto by mala začať v rodine, škole, samotných médiách, v spoločnosti. Keď sme spomenuli rodinu, rodičia by sa mali o svoje deti zaujímať a podľa možností s nimi komunikovať čo najčastejšie. Nestačí deti posadiť k počítaču a na dlhší čas sa ho „zbaviť“.

Prevencia v rodinnom prostredí je veľmi dôležitá. Práve rodičia môžu byť najväčšou oporou pre dieťa. Je potrebné deťom vysvetliť, že sa kedykoľvek môžu obrátiť na svojich rodičov aby vedeli, že v nich majú istotu. Rodičia by nemali v žiadnom prípade dôverovať počítaču alebo internetu. Tiež je vhodné zakázať dieťaťu, aby sa stretávalo s ľuďmi, s

ktorými je na internete v kontakte, pretože je možné, že sa dieťa stretne s danou osobou aj bez vedomia rodiča. Je potrebné, aby rodič a dieťa mali vzťah, v ktorom nechýba vzájomná dôvera. Rodičia by ale nemali deti prílišne kontrolovať, pretože by deti mohli svoje činnosti úmyselne skrývať a zatajovať. Najdôležitejšia je neustála komunikácia medzi deťmi a ich rodičmi. Vhodné je i ponúknuť deťom zaujímavé mimoškolské aktivity.

Dôležitým prvkom je prevencia závislosti na internete na školách a pracoviskách zavedením pozitívnej mediálnej výchovy a dostatočná diagnostika prostredia, v ktorom žijú a pracujú osoby nám zverené. U nás zatiaľ absentuje prevencia IAD na školách. Existujú však možné riešenia ako napríklad zavedenie rôznych seminárov s odborníkmi, rozširovanie informácií o internetovej závislosti pomocou učiteľov a informačných bulletinov a taktiež je možné, aby bola vykonaná diagnostika závažnosti závislosti u dieťaťa, ktoré je potencionálne závislé. Na internete bola vytvorená nová stránka <http://www.zodpovedne.sk/>, v ktorej sú informácie pre deti, učiteľov a zároveň aj rodičov o tom, ako sa možno chrániť pred rizikami internetu.

Aby sa zvýšila účinnosť sociálnej prevencie, aktivita sociálneho pracovníka by nemala byť jednostranná. Je dôležitá spolupráca samotného klienta a sociálneho pracovníka, pretože klient do veľkej miery ovplyvňuje výsledok sociálnej práce.

Jednotlivec - sociálny klient zodpovedá za svoju situáciu v sociálnom prostredí. Ten ale často ovplyvňuje voľbu metód a foriem sociálnej prevencie, ktoré realizuje odborne erudovaný sociálny pracovník, prípadne iný odborník - lekár, terapeut a pod.

Prvé kontakty s látkovými i nelátkovými závislosťami sa odohrávajú u jednotlivcov aj vo veľmi skorom veku. Práve preto by sa malo viac dbať na prevenciu už od skorého veku.

Je potrebné hľadať nové spôsoby ako osloviť mládež a to napríklad tak, že by sa im podávali informácie napríklad na internetových stránkach, ktoré navštevujú. Je však dôležité, aby sa im informácie podávali spôsobom im blízky, najlepšie so zapojením emocionality.

Ľudia si často neuvedomujú, aké riziká ich môžu čakať vo virtuálnom prostredí. Majú možnosť objavovať možnosti novodobých médií bez nejakých obmedzení. Sme tak potencionálne obeť ale zároveň aj potenciálni agresori.

Sociálny pracovník pri práci so závislými od počítačov vychádza z poznatku, že každý klient je individuálny a jeho problémy sú špecifické. Využíva rôzne metódy z rôznych oblastí a teoretických prístupov, ktoré obohacuje vlastným individuálnym štýlom.

Závislosť od internetu je iná, ako závislosť od PC. Ľudia sú totiž závislí od internetových stránok, chatovania. K hlavným príčinám internetovej závislosti môžu byť priveľké očakávania, ktoré na nás kladie spoločnosť, rodina, ale i my sami. Snažíme sa tak utiecť do virtuálnych svetov, kde môžeme dosiahnuť uspokojenie a zažiť úspech, pocit, že niekam patríme.

- [1] Jurašek, M.: 2008. *Etický a ľudský rozmer v sociálnom poradenstve*. In. *PRIBULA, M. (ed.): Inovácie. Podnikanie. Spoločnosť*. Prešov: VŠMP ISM Slovakia v Prešove.
- [2] Nešpor, K. 2007. *Návykové choroby nechemickej povahy*. In: *Sociálna prevencia*, [online], II. roč. č. 2/2007, [citované 2011-03-01] s.6. Dostupné na internete: <[http://www.infodrogy.sk/drogyUserFiles/File/IVB-\\_Nelatkove-\\_modre\\_2\\_2007.pdf](http://www.infodrogy.sk/drogyUserFiles/File/IVB-_Nelatkove-_modre_2_2007.pdf)> ISSN 1336-9679
- [3] Paľa, G., Čusová, A. 2008. *Alkohol, drogy, závislosti - čo s nimi?* Prešov: Prešovská univerzita, Gréckokatolícka teologická fakulta.
- [4] Schavel, M., Čišecký, F. Oláh, M. 2009. *Sociálna prevencia*, Bratislava 2009.
- [5] Zákon NR SR č. 448/2008 Z. z. o sociálnych službách a o zmene a doplnení zákona č. 455/1991 Zb. o živnostenskom podnikaní (živnostenský zákon) v znení neskorších predpisov

Zdzisław Sirojć

## ***Proces metropolizacji i istota rozwoju współczesnych metropolii***

Po kryzysie energetycznym w latach 70. XX wieku zaczął się proces globalizacji gospodarki z charakterystycznymi dla niego cechami:

- rozwojem transnarodowych korporacji,
- zwiększeniem przepływu kapitału,
- umiędzynarodowieniem rynku pracy,
- dynamicznym rozwojem handlu międzynarodowego,
- zwiększeniem konkurencji między różnymi podmiotami (ekonomicznymi, politycznymi, społecznymi, terytorialnymi),
- rozwojem nowoczesnych technologii i badań naukowych,
- szybkim rozwojem informacji.

Proces globalizacji spowodował pojawienie się nowych form terytorialnej centralizacji i globalnego zarządzania.

Powstały globalne miasta (globalne metropolie) wypełniające funkcje centrów zarządzania współczesną produkcją i usługami, w szczególności transferami kapitału.

Proces kształtowania się współczesnych metropolii nazwany został metropolizacją. Metropolie to inaczej miasta poddane procesowi metropolizacji, a sama metropolizacja to odmiana współczesnej urbanizacji. Metropolizacja ściśle powiązana jest z globalizacją. To proces, w rezultacie którego niektóre wielkie miasta przejmują na siebie kierownicze funkcje w zarzą-

dzaniu postindustrialną gospodarką na ponadnarodowej (transnarodowej) płaszczyźnie [Jałowiecki, 2002: 36].

Istota procesu metropolizacji polega na zmianie relacji między metropolią a bezpośrednim otoczeniem lub zerwaniu więzi między nimi na korzyść konkurencji i współpracy z innymi metropoliami. W ten sposób ich działalność usługowa ulega umiędzynarodowieniu.

Metropolie charakteryzują się nieciągłością wykorzystania przestrzeni, konkurencyjnością i współpracą z innymi podmiotami globalnej gospodarki oraz życia społecznego i politycznego.

W literaturze naukowej metropolie często są utożsamiane z wielkimi miastami. Jednak, naszym zdaniem, pojęcie wielkiego miasta jest szersze niż metropolii. Wielkie miasta są charakterystyczne dla każdej epoki, metropolie we współczesnym ich rozumieniu, to wielkie miasta poddane procesowi metropolizacji.

Pojęcie wielkiego miasta ma relatywny charakter. W historii określano nim różne rodzaje skupisk ludności. Zawsze jednak wielkie miasto wypełniało wiele funkcji, z których najważniejsze to: gospodarcza, kulturalna, naukowa i administracyjna.

Wielkim miastem nazywać będziemy jednostkę osadniczą posiadającą względnie dużą liczbę ludności, skala której może być różna w różnych epokach historycznych, w różnych kulturach i regionach geograficznych, zajmującą duże terytorium z wielkomiejską zabudową, posiadającą również zróżnicowaną gospodarkę miejską oraz cechującą się bogactwem instytucji i wielką skalą interakcji społecznych. Wielkie miasta są odbierane przez otoczenie jako wielofunkcyjne systemy.

Pojęcia „wielkiego miasta” i „metropolii” można spotkać w literaturze od najdawniejszych czasów historycznych.

Jednak we współczesnym tego słowa znaczeniu słowo „metropolia” zaczęło być używane w nauce w XX wieku, przede wszystkim w Europie i USA, przez takich badaczy jak: R.E. Park, E.W. Burgess, G. Simmel i L. Mumford [Mumford, 1963].

Najwcześniej termin „metropolia” spotykamy u Herodota (V w. p.n.e.), w II części *Historii* zamieszczony został następujący fragment: „Przyjeżdżasz do wielkiego miasta, które nazywa się Meroe. Miasto to jest metropolią wszystkich Etiopczyków” [Bodnarski, 1957: 49].

W podobnym znaczeniu termin ten był używany w średniowieczu. Ibn Chaldun w roku 1382 pisał o Kairze: „To kosmiczna metropolia, ogród świata” [Zwingle, 2003: 6].

Jednak w rozumieniu starożytnych Greków termin ten miał nieco inne znaczenie. W VIII-VI wiekach p.n.e. metropolią nazywano miasto macierzyste kolonii zakładanych nad brzegami Mórz Śródziemnego i Czarnego.

W epoce kolonialnej terminem tym określano państwa posiadające kolonie i terytoria zależne.

Według P. George'a współczesny rozwój metropolii należy łączyć z powstaniem i rozwojem kapitalizmu [George, 1956: 402].

Dłatego, zdaniem M. Castellsa, bardziej poprawnie jest nazywać przedkapitalistyczne wielkie skupiska ludności – wielkimi miastami, a kapitalistyczne wielkie ośrodki gospodarki i kultury – metropoliami [Castells, 1982: 34].

Podobnie pojmował metropolie L. Mumford – jako produkt siedemnastowiecznej działalności produkcyjno – usługowej, przede wszystkim rozwoju uniwersytetów, szpitali, banków, wielkich sklepów, korporacji finansowych i muzeów [Mumford, 1963: 531].

Natomiast B. Goodall traktuje metropolie (ang. *metropolis*) jako termin dość różnorodnie pojmowany, odnoszący się do miast-siedzib władzy administracyjnej lub duchowej bądź centrów handlu [Goodall, 1987: 301].

Jak widzimy, podejścia do definiowania i pojmowania pojęcia „metropolia” zmieniały się wraz z rozwojem różnych form osadniczych i rozwojem nauki.

Treść współczesnego terminu „metropolia” zmieniła się radykalnie. Przedstawia to B. Jałowiecki, charakteryzując ważniejsze interpretacje [Jałowiecki, 1999: 32-35].

Najbardziej szczegółowe podejście prezentuje P. Soldatos wyróżniając 10 cech charakterystycznych miasta - metropolii:

- znaczący udział zagranicznych czynników produkcji,
- obecność przedstawicielstw zagranicznych firm i organizacji,
- duży udział studentów zagranicznych w uniwersytetach,
- znaczący eksport produkcji i usług,
- rozwinięta sieć połączeń komunikacyjnych z innymi ośrodkami,
- rozwinięta infrastruktura turystyczna,
- rozwinięty sektor usług zorientowany na klientów zagranicznych,
- organizacja kongresów, wystaw i festiwali międzynarodowych,
- lokalizacja międzynarodowych mediów,
- posiadanie własnych przedstawicielstw gospodarczych i kulturowych za granicą [Jałowiecki, 1999: 32-35].

M. Bassand (1981) natomiast definiuje współczesną metropolię jako aglomerację miejską, liczącą nie mniej niż milion mieszkańców i posiadającą możliwość świadczenia usług poprzez różne instytucje miejskie, a także posiadającą znaczny potencjał innowacyjny (techniczny, ekonomiczny, społeczny, polityczny, kulturalny) i cechującą się wyjątkowym i specyficznym położeniem.

T. Angotti zaś uważa, że milion mieszkańców, to minimalny próg metropolii, chociaż przy jej wyróżnieniu kryterium to nie może być jedyne [Jałowiecki, 1999: 32-35].

Różnice w podejściach różnych autorów definiujących „metropolie” są oczywiste, wynikają one z rozumienia i traktowania różnych zjawisk związanych z funkcjonowaniem tej formy osadnictwa.

Przegląd ważniejszych stanowisk w historii pozwolił autorowi na wydzielenie następujących grup podejść w definiowaniu „metropolii”:

- wyróżnienie metropolii według znaczenia (pojmowanie metropolii jako najważniejszego miasta lub stolicy kraju czy regionu),
- wyróżnienie miasta według skali (pojmowanie metropolii jako wielkiego miasta),

- wyróżnienie metropolii na podstawie jej specyfiki (np. jako wielkiego ośrodka kultury).

Autor definiuje metropolię jako historycznie ukształtowaną, wielką, skoncentrowaną wokół dużego miasta lub grupy miast, formę osadnictwa, stanowiącą złożony lub wielokrotnie złożony geosystem, konkurującą i kooperującą z innymi systemami w celu zaspokojenia potrzeb swoich mieszkańców oraz zapewnienia sobie możliwości dalszego rozwoju.

Metropolie są tylko etapem w rozwoju różnych form osadniczych. Mogą one łączyć się i tworzyć bardziej złożone skupiska ludności. W ten sposób powstaje megalopolis, będąca podstawą innej odmiany urbanizacji – megapolizacji.

Proces metropolizacji objął przede wszystkim wielkie miasta tzw. Triady (Unii Europejskiej, USA i Japonii), ale coraz częściej przenika on funkcjonowanie innych wielkich miast świata.

Jeśli będziemy traktować metropolie jako ośrodki liczące nie mniej niż 500 tys. mieszkańców (aglomeracja miejska), to obecnie na świecie można wyróżnić ponad 1000 takich miast, jeśli natomiast jako kryterium zastosujemy milion mieszkańców, to takich centrów jest około 500.

Trzeba jednak podkreślić, że rola metropolii w życiu społecznym i gospodarczym nie wynika z jej potencjału demograficznego, chociaż ma on istotne znaczenie.

Wśród metropolii wyróżnia się megamiasta liczące według różnych źródeł 5 mln, 10 mln lub 20 mln mieszkańców.

E. Zwingle twierdzi, że już w 2015 roku będzie na świecie 56 megamiast liczących ponad 5 mln mieszkańców [Zwingle, 2003: 5-6].

O roli metropolii w życiu społeczno-gospodarczym decydują funkcje, jakie wypełnia ona we współczesnym świecie. W związku z tym wyróżnia się metropolie: globalne, kontynentalne i regionalne.

Na tej podstawie B. Jałowiecki wyróżnia wśród metropolii europejskich:

- metropolie globalne (Londyn i Paryż),

- metropolie europejskie (Bruksela, Genewa, Frankfurt n. Menem, Amsterdam, Hamburg, Düsseldorf, Monachium, Strasburg, Zurych, Wiedeń),
- metropolie międzynarodowe (Bazylea, Hanower, Kolonia-Bonn, Luksemburg, Lyon, Rotterdam, Stuttgart, Antwerpia, Berlin, Madryt, Barcelona, Kopenhaga, Haga, Rzym, Bolonia, Neapol, Florencja, Sztokholm),
- metropolie regionalne (Edynburg, Marsylia, Ateny, Helsinki, Lizbona, Praga, Budapeszt, Genua, Glasgow, Lille, Turyn, Wenecja, Warszawa, Dublin, Oslo, Nancy-Metz, Grenoble, Tuluza, Bristol, Manchester, Salzburg, Nicea, Saloniki, Wenecja, Sewilla, Kraków, Bratysława, Belfast, Montpellier) [Jałowiecki, 1999: 45].

Do określenia poziomu procesu metropolizacji skonstruowano modele ilustrujące ewolucję metropolii. To wieloetapowy falowy model rozwoju terytorium metropolii, oparty na ewolucji czasowo - przestrzennych modeli funkcjonalnej i społeczno -ekonomicznej jego struktury [Mydel, 2000: 196-202].

W zglobalizowanym współczesnym świecie możemy wyróżnić m.in. następujące tendencje w rozwoju metropolii:

- wzrost kontaktów z innymi metropoliami,
- wzrost konkurencji między nimi,
- społeczny rozdział terytorium między centrum a peryferiami,
- regionalną i miejską despecjalizację,
- wzrost zróżnicowania przestrzeni,
- zróżnicowane czasowo - przestrzenne przemieszczenia mieszkańców,
- tworzenie nowych miejsc pracy [Jałowiecki, Szczepański, 2002: 221].

Zdaniem autora, w metropoliach skoncentrowany został ogromny demograficzny, ekonomiczny, polityczny, technologiczny, społeczny i kulturowy potencjał, dzięki któremu wielkie miasta mają istotny wpływ na światową gospodarkę i współczesne życie polityczne i społeczne.

W literaturze naukowej funkcjonuje teza o kształtowaniu się miastocentrycznego modelu gospodarki światowej. F. Braudel twierdził, że jednym z praw funkcjonowania gospodarki światowej jest to, że w jej centrum zawsze znajduje się miasto lub znajdują się miasta, które ukierunkowują tendencje ludzkiej działalności [Braudel, 1992].

W epoce przedkapitalistycznej dominował monocentryczny system centrów gospodarki światowej. Takie funkcje w starożytności i w średniowieczu wypełniały następujące miasta: Babilon, Ateny, Rzym, Bizancjum, Pekin, Brugia, Lubeka czy Wenecja.

W gospodarce kapitalistycznej nastąpiła ewolucja systemu w kierunku policentryzmu. Możemy, zatem, mówić o kształtowaniu się oligopoli lub archipelagów miast, odgrywających dominującą rolę w światowej gospodarce.

Począwszy od XV wieku dominowały w niej bądź dominują następujące wielkie miasta: Wenecja, Antwerpia, Genua, Amsterdam, Londyn, Nowy Jork, a potem archipelag miast [Szymańska, 2007: 303].

Koncepcję globalnego miasta wprowadził do nauki P. Geddes w 1915 roku, a rozwinął P. Hall w latach 70. XX wieku [Hall, 1996: 15-23].

Jego zdaniem miasto światowe (globalne) wypełnia wyjątkową rolę w światowej polityce, gospodarce i kulturze, jest ośrodkiem władzy politycznej, światowego handlu, węzłem komunikacyjnym oraz źródłem informacji i usług finansowych.

Szczególną rolę w badaniu uwarunkowań rozwoju systemu miast światowych odegrał J. Friedmann. Jego hipoteza zawierała następujące założenia:

- miasta wiodące wykorzystują kapitał globalny jako związek organizacji przestrzennej, produkcji i zbytu,
- poziom i forma integracji miasta globalnego z gospodarką światową oraz jego funkcje wynikają z międzynarodowego podziału pracy przemian w wewnętrznej strukturze miasta,
- miasta światowe służą jako centra koncentracji i gromadzenia kapitału międzynarodowego,

- kontrolne i zarządcze funkcje światowej gospodarki wpływają na strukturę i dynamikę gospodarki miejskiej i strukturę zatrudnienia,
- miasta globalne przyciągają dużą liczbę krajowych i międzynarodowych migrantów,
- wielkie miasta globalne stają się miejscem sprzeczności kapitalizmu przemysłowego, przede wszystkim poprzez społeczno - przestrzenną polaryzację mieszkańców,
- wzrost miast światowych związany jest ze wzrostem kosztów społecznych, przekraczających często możliwości finansowe państw [Friedmann, 1986: 69-84].

J. Friedmann jako jeden z pierwszych sugerował konieczność skonstruowania globalnej hierarchii miast. Wielką rolę w tej dziedzinie odegrała grupa badawcza pod nazwą GaWC (*Globalization and World Cities Study Group*) pod kierownictwem P.J. Taylora. Badacze ci przedstawili w skali punktowej na podstawie rozwoju usług wyższego rzędu klasyfikację współczesnych metropolii.

Przedstawia się ona następująco:

### **Kategoria Alfa**

12 pkt – Londyn, Paryż, Nowy Jork, Tokio

10 pkt – Chicago, Frankfurt, Hongkong, Los Angeles, Mediolan, Singapur

### **Kategoria Beta**

9 pkt – San Francisco, Sydney, Toronto, Zurich

8 pkt – Bruksela, Madryt, Meksyk, Sao Paulo

7 pkt – Moskwa, Seul

### **Kategoria Gamma**

6 pkt – Amsterdam, Boston, Caracas, Dallas, Dusseldorf, Genewa, Houston, Jakarta, Johannesburg, Melbourne, Osaka, Praga, Santiago, Taipei;

5 pkt – Waszyngton;

4 pkt – Bangkok, Montreal, Pekin, Rzym, Sztokholm, Warszawa, Atlanta, Barcelona, Berlin, Buenos Aires, Budapeszt, Kopenhaga, Hamburg, Sztambuł, Kuala Lumpur, Manila, Miami, Minneapolis, Monachium, Szanghaj

Kategoria Delta (kształtujące się);

3 pkt – Ateny, Auckland, Dublin, Helsinki, Luksemburg, Lyon, Bombaj, New Delhi, Filadelfia, Rio de Janeiro, Tel Awiw, Wiedeń;

2 pkt – Abu Dhabi, Ałmaty, Birmingham, Bogota, Bratysława, Brisbane, Bukareszt, Kair, Cleveland, Kolonia, Detroit, Dubaj, Ho Chi Minh (Sajgon), Kijów, Lima, Lizbona, Manchester, Montevideo, Oslo, Rotterdam, Rijad, Seattle, Stuttgart, Haga, Vancouver;

1 pkt – Adelaide, Antwerpia, Arhus, Baltimore, Bangalore, Bolonia, Brasilia, Calgary, Kapsztad, Kolombo, Columbus, Drezno, Edynburg, Kwangdzu, Hanoi, Kansas City, Leeds, Lille, Marsylia, Richmond, Sankt Petersburg, Taszkent, Teheran, Tijuana, Turyn, Utrecht, Wellington [Taylor, Walker, Beaverstock, 2002: 93-94].

Naszym zdaniem, niektóre z miast znalazły się na tej liście przedwcześnie (np. Arhus), a niektórych istotnych miast na świecie zabrakło (np. Strasburga, Ottawy czy Astany).

Przedstawiona klasyfikacja ulega ciągłej zmianie, chociaż pozycja czterech globalnych metropolii jest obecnie niezagrożona.

Dalszy rozwój metropolii, naszym zdaniem, będzie przejawiał się w następujący sposób:

- będzie następowała w nich koncentracja usług, szczególnie usług wyższego rzędu;
- będzie rosło tempo i wielkość koncentracji ludności w aglomeracjach miejskich krajów rozwijających się;
- potencjał ekonomiczny metropolii będzie rósł i koncentrował się przede wszystkim w krajach wysoko rozwiniętych;
- rozwój ludności w metropoliach przebiegał będzie poprzez polaryzację ich przestrzeni;
- decydującym czynnikiem rozwoju wielkich miast będzie przedsiębiorczość ich mieszkańców;
- metropolie będą coraz aktywniej współpracować między sobą, aniżeli z najbliższym otoczeniem;
- w metropoliach będzie rosła skala problemów społecznych, wymagających systemowych rozwiązań.

- [1] Bassand, M. 1981. *Villes, regions et societes*, Presses Polytechniques Romandes, Lausanne.
- [2] Bednarski, M.S. 1957. *Geografia antyczna*, PWN, Warszawa.
- [3] Braudel, Ph. 1992. *Wremia mira w: Materialnaja cywilizacja. Ekonomia i kapitalizm XV – XVII ww.*, Moskwa.
- [4] Castells, M. 1982. *Kwestia miejska*, PWN, Warszawa.
- [5] Friedmann, J. 1986. *The World City Hipotesis*, "Development and Change", Nr 17.
- [6] George, P. 1956. *Miasto*, PWN, Warszawa.
- [7] Goodall, B. 1987. *The Penguin Dictionary of Human Geography*.
- [8] Hall, P. 1996. *The Global City*, „International Social Science Journal” Nr 147.
- [9] Jałowiecki, B. 1999. *Metropolie*, Białystok.
- [10] Jałowiecki, B. 2002. *Zarządzanie rozwojem aglomeracji miejskich*, Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania, Białystok.
- [11] Jałowiecki, B., Szczepański, M. 2002. *Miasto i przestrzeń w perspektywie socjologicznej*, Warszawa.
- [12] Mumford, L. 1963. *The City in History. Its origins, its transformations, and its prospects*, London.
- [13] Taylor, P. J., Walker, D.R.E., Beaverstock, J. V. 2002. *Firms and their global service network*, S. Sassen (red.), New York, London.
- [14] Zwingle, E. 2003. *Megamiasta*, „National Geographic Poland” 1.

Andrzej Jasiński

***Moralno – etyczne oblicze wolontariatu.  
Uwagi na margines pracy socjalnej.***

**Wstęp**

Do dziś naukowcy nie mają gotowej odpowiedzi na pytanie o źródła zjawiska wolontariatu.

Zjawisko to towarzyszy nam od zarania ludzkości. Ale oczywiście dawniej miało ono inną skalę, rozmiar i motywację, aniżeli obecnie.

Najpierw pomoc sąsiednim plemionom w sytuacjach klęski, żywiołu lub groźby napaści. Później w wiekach średnich „Volunto „ stało się nakazem wiary chrześcijańskiej. O ile jednak w dawnych epokach wolontariat był aktem serca, miłosierdzia, litości czy ludzkim odruchem, o tyle w czasach nam współczesnych przybrał dojrzałe organizacyjnie formy pomocy.

W artykule tym chcę podjąć próbę odpowiedzi na pytanie : w jakim stopniu pomoc w komponowana jest w odruch instynktowny, a na ile jest ona motywowana względami poziomu świadomości, że należymy do tego samego gatunku?

Znany psycholog i filozof w jednej osobie Helmut Steuber w pracy: Ein moralisches Leben pisze m.in. „z zachowań ludzkich możemy odnotować strony wielkoduszne, ale i nikczemne. Do zadań psychologów należy obowiązek ustalenia skąd ta „dwulicowość”. Dlaczego raz przejawiamy hoj-

ność i wielkoduszność, a z drugiej strony okrucieństwo i obojętność” [Steuber, 2008: 17].

Steuber sugeruje, że wszelkie przymioty ludzkie nosimy wraz z narodziem (ingeneza). Ale poprzez oświatę, edukację, wychowanie i kształcenie człowiek powinien potęgować u siebie cechy niesienia pomocy innym. Częściowo tak też się dzieje, inaczej nie było by w ogóle zjawiska wolontariatu.

Ale ten sam Steuber wysuwa arcy ciekawą hipotezę. Píše on następująco: „zjawisko bezinteresownej pomocy ma miejsce wtedy, gdy tylko jedna ze stron potrzebuje pomocy, a druga nie jest egzystencjalnie zagrożona. W przeciwnym razie o wolontariacie można zapomnieć” [Steuber, 2008: 10].

Steuber przytacza liczne przykłady z okresu minionej wojny. Powołuje się on na relacje naocznych świadków. Píše on: w obozie jenieckim Buchenwald dwie kobiety urodziły niemowlęcia. Karmiące matki miały takie same racje żywnościowe, co i zwykle więźniarki. Po jakim czasie zaczęły one podkraść sobie pożywienie najczęściej zdobyte nielegalnie. Po jakim czasie jedna z tych matek w zawiści, że ta druga matka zdobywa jedzenie z którym się nie dzieli doniosła do służby więziennej. Matkę tą umieszczono w karczerze, gdzie po jakim czasie zmarła.

O czym świadczy powyższy przykład. ? Pokazuje on, że w przypadku zagrożenia własnego życia kończą się przyjaźnie, miłostki, a zaczyna brutalna walka o przetrwanie. To darwinizm ! Jeżeli natomiast nasza egzystencja wskutek pomocy komuś nie zagraża naszemu istnieniu, to oczywiście chętnie nawiązujemy do idei wolontarianizmu. Jakie motywy nami kierują o tym traktuje kolejny rozdział tej pracy [Steuber, 2008: 48].

### **Wolontaryzm i jego psychologiczne podłoże**

Dlaczego komuś bezinteresownie pomagamy? Chimera, kaprys, potrzeba ducha, samo sprawdzenie się, litość, ciekawość, poznanie nowej rzeczywistości, nowe doświadczenie, chęć niesienia pomocy poszkodowanym, dowartościowaniem ?

Sądzymy, że powody bywają rozmaite. Rzadko kiedy jest to jeden motyw. Najczęściej jest ich wiele jednocześnie.

Analizując definicje wolontaryzmu dowiadujemy się, że jest to ; bezinteresowna, świadoma, dobrowolnie przyjęta praca wobec ludzi dotkniętych ciężkim losem, na przykład nieuleczalną chorobą, osamotnieniem, starczą nieporadnością, ubóstwem, chorobą psychiczną etc.

Mówiąc najogólniej ; wolontariusz podejmuje się niezwykle ciężkiej, i odpowiedzialnej pracy graniczącej często z ofiarnością i poświęceniem. Na porządku dziennym wysuwa się pytanie po co to robi ?

Psycholodzy, czy teoretycy życia społecznego udzielają w tym zakresie rozmaitych odpowiedzi.

Wybitny polski psycholog Wł. Witwicki mawiał, że „Niesienie pomocy poszkodowanym przez los posiada swoje źródło w osobistej ciekawości oraz towarzyszącym zjawiskom emocji” [Witwicki, 1927]

N. Machiavelli pisał, że fenomen wolontaryzmu bierze się z własnej bezsilności wobec trudów życia i „ sprawdzenia samego siebie twarzą w twarz z twardą rzeczywistością.

Z kolei M., Wiedemann w pracy: *Hilfe Und Hilfslosigkeit* pisze następująco: „Niesienie bezinteresownej pomocy potrzebującym posiada zróżnicowane motywacje osobnicze. Na ogół są one mieszanką naszych emocji, strachu wobec życia, często z pobudek czysto egoistycznych, lub buntu wobec niesprawiedliwego losu życia człowieka” [Wiedemann, 2004: 79].

Wiedemann z wykształcenia psycholog i psychiatra były uczeń Z., Freuda zauważył że na terenie kliniki, wolontariuszami zostawali nader często ludzie twardych, krnąbrnych charakterów, oportunistów wobec pozostałych chorych.

Ten sam badacz pisze nieco dalej.

„Wielu wolontariuszy po swojej misji zachowywało się czasami wręcz skandalicznie, lecz w momentach świadczenia posługi stawali się ludźmi pokornymi i pełnymi ludzkiego poświęcenia [Wiedemann, 2004: 79].

Przytoczone tu opinie i poglądy na temat motywów dla których niesiemy pomoc innym bywają różne, a często nawet nie odczytane. Bywają przypadki chęci pokazania się.

Zaistnienia, i w tym miejscu wysuwa się następane pytanie czy może wątpliwość?

Za wolontariusza uważa się osobę, która podejmuje pracę bez pobierania zapłaty, czyni to w sposób świadomy i dobrowolny. Wielu teoretyków etyki zwraca uwagę na fakt, że bez zapłaty nie oznacza bezinteresownie. Bo chociaż prawdą jest, że nie pobiera on zapłaty za pracę, ale może mieć inne względy wynikające z wolontariatu. Rozgłos. Publiczne uznanie. Nagłośniecie w mass –mediach. W takich sytuacjach znika bezinteresowność.

Oczywiście zdecydowana większość wolontariuszy traktuje i wypełnia swoją pracę autentycznie, z poświęceniem i oddaniem nie oglądając się na żadne poklaski. Ale występują odstępstwa od tej „złotej zasady”. Rzecz polega na tym, że zjawiska etyczne są zrelatywizowane.

Wprawdzie wszyscy antyczni myśliciele Grecji czy Rzymu rozprawiali o etyce, dobru, szczęściu, lecz pomijali fenomen relatywizacji tychże zjawisk. I to było poważne niedopatrzenie.

Dla człowieka, który zgubił pieniądze to istny dramat... Ale dla tego co je znalazł to po prostu szczęście. Zwykło się mówić ; ale miał szczęście.

Czym dla jednego jest szczęście, to dla drugiego człowieka może oznaczać brak szczęścia. czyli ; nieszczęście..Zatem nie ma szczęścia absolutnego. Antyczni filozofowie popełnili tu wiele błędów.

Szczęście jest kategorią kulturową i nie nadaje się do obróbki naukowej. Zamiast czekać na szczęście znacznie lepiej jest polegać na własnej pracy. Rzetelna praca zawsze przynosi efekty, a szczęście trafia się zupełnie przypadkowo.

Powróćmy jednak do zjawiska wolontariatu. Czy niesienie pomocy innym w niedoli czy nieszczęściu dostarcza tylko osobistej satysfakcji, czy także poczucia szczęścia ?

Tutaj opinie myślicieli są wielorakie.

Machivelli nauczał, że: „Szczęście można osiągnąć nawet przy czynie hańbiącym o ile tylko finalnie wybawi on od cierpienia i zniewagi całe społeczeństwo”.

Ale inaczej widział sprawę N., Hartmann. W swoim dziele: *Grundlage der Ethik*, pisał on: „Każdy szlachetny i ludzko pożądanym czynem człowieka posiada swój nieskończony wymiar, albowiem nie sposób przewidzieć wszelkich jego owocnych następstw” [Hartmann, 1929: 147].

Machiavelli i Hartmann to wielkie autorytety w sprawach nauk moralno – etycznych. A jednak ich spojrzenie na zasadnicze kwestie moralne były niestety odmienne.

Ani poglądy Hartmanna, ani Machiavellego nie dają odpowiedzi na pytanie, czy wolontariat jest bezinteresowny, czy też nie, a to dlatego, że pojęcia: szczęścia, czy bezinteresowności myśliciele ci rozumieją zupełnie inaczej.

### **Społeczne znaczenie wolontariatu**

Na zjawisko wolontariatu należy patrzeć nie tylko z perspektywy osobistej jako konkretnego człowieka, ale w tym samym stopniu w wymiarze społecznym, jako zbiorowości ludzkiej.

Zatem wolontariat jest de facto zjawiskiem wielowymiarowym, społecznym oraz indywidualnym. Żaden z nich nie jest ani ważniejszy, ani zbędny. Obie odmiany wolontariatu są w wymiarze aksjologicznym jednakowe. Pomijając teoretyczne trudności poznawcze związane z wolontaryzmem trzeba przyznać, że ma on doniosłe znaczenie ogólnoludzkie.

Wolontariat ma charakter ponadnarodowy. Jest ruchem spontanicznym, dobrowolnym. Dowodzi więzi międzyludzkich. Jest gestem ludzi dobrej woli. Ludzi ofiarnych, pełnych poświęcenia i oddania sprawie ponad własne indywidualium. Jest przejawem głębokiego humanizmu, wczucia w niedolę i dramat ludzkiej osoby.

Nie ma drugiego takiego zjawiska jednoczącego ludzi jak wolontariat. Ani religia, ani polityka nie mają tego uniwersalizmu i ogólności działania co wolontariat. To są jego najmocniejsze strony. Ponadto, wolontariat wy-

rabia ludzkie charaktery. Uczy wrażliwości, pokory wobec życia obcowania z cierpieniem, samotnością, ludzką bezradnością, egzystencjalną niemocą.

Powoli zaczyna upowszechniać się świadomość, że każdy z nas będzie kiedyś stary, niedołążny, schorowany i będzie potrzebował pomocy, wsparcia, pocieszenia, i otuchy. Im wcześniej człowiek zrozumie te zagadnienia, tym łatwiej zrozumie on człowieka będącego w potrzebie.

Wolontariat wyposaży człowieka jeszcze w jedną ważną cechę. Redukuje u niego lub pomniejsza jego własny egoizm. To są bardzo ważne konstatacje. Dlatego należy cieszyć się, że zjawisko wolontariatu przybiera na sile, umacnia się na całym świecie.

Ale wolontariat, jak pisze Kerry Mc Key w pracy ; *Charrity* ; to coś znacznie więcej aniżeli dana konkretna pomoc, to przede wszystkim ludzki odruch, którego nie obserwujemy w świecie zwierzęcym. Ten fakt właściwy tylko gatunkowi ludzkiemu odcina nas od reszty stworzeń [McKey, 1999: 11]

### **Zakończenie**

Zjawisko wolontariatu będzie się na świecie rozwijać, a to z tego względu, że wzrasta świadomość planetarna jako gatunku homo – sapiens. Ludzie wreszcie rozumieją, że zamiast bratobójczych wojen lepsza jest wzajemna pomoc w postaci jaką jest wolontariat.

Takie cele przyświecału autorowi tego tekstu, kiedy podejmował decyzję o jego redakcji.

[1] Steuber, H. 2008. *Ein moralisches Leben*, Oldenburg Uni Presse 2008.

[2] Witwicki, Wł. 1927. *Psychologia*, Lwów.

[3] Wiedemann, M. 2004. *Hilfe Und Hilfslosigkeit*, Magdeburg Pad Hochschule.

[4] Hartmann, N. 1929. *Ethik*, Salzburgh.

[5] McKey, K. 1999. *Charrity*, London.

Stefan Konstańczak

***Stefan Florek, Wartościujący umysł, Wydawnictwo  
Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu,  
Nowy Sącz 2008, 240 s.***

Opracowania naukowe usytuowane w nurcie coraz popularniejszego w naukach humanistycznych kognitywizmu w polskiej etyce są jeszcze rzadkością. Tym bardziej jeśli chodzi o koneksje ludzkich wartościowań moralnych z otaczającym środowiskiem naturalnym. Wymaga to powiązania ze sobą wątków podejmowanych w dwóch blisko ze sobą spokrewnionych przedmiotowo, ale za to metodologicznie dość odległych od siebie dyscyplin nauki, filozofii i psychologii. Nic więc dziwnego, że autorem książki *Wartościujący umysł* jest właśnie absolwent obu kierunków studiów, który równocześnie jest pracownikiem naukowo-dydaktycznym w jednej i drugiej specjalności. Co prawda ze wstępu dowiadujemy się, że omawiana książka jest nieco tylko zmodyfikowaną wersją rozprawy doktorskiej obronionej na Wydziale Filozoficznym UJ, ale w niczym nie umniejsza to jej wartości i jak sądzę wpływu na sposób uprawiania etyki w nieodległej przyszłości.

Lektura książki nie jest łatwa, gdyż autor próbuje na łamach książki dokonać syntezy osiągnięć psychologii, filozofii, biologii i socjologii w kwestii ludzkiego wartościowania. Zadanie to nie należy do prostych, a przez to podążanie za tokiem wywodu wymaga obycia czytelnika z problematyka

filozoficzną i psychologiczną. Treść całej książki jednak doskonale wpisuje się w dynamicznie rozwijający się nurt kognitywny w nauce.

Autor przed sobą postawił ambitne zadanie znalezienia odpowiedzi na trzy pytania problemowe, z których pierwsze dotyczy określenia zależności pomiędzy procesami wartościowania a funkcjonowaniem mózgu i przebiegiem procesów myślowych. Drugi problem ma wymiar ogólny i dotyczy próby określenia tego, co nowego do etyki może wnieść kognitywizm. Wreszcie trzeci problem tyczy się określenia możliwości dokonania syntezy kognitywizmu z etyką środowiskową.

Stefan Florek już we wstępie zapowiada, że przedstawi autorską koncepcję dwubiegunowego spojrzenia na umysł jako produktu procesów ewolucji. Pierwszy z owych biegunów miałyby charakteryzować umysł jako „produkt” *nieświadomego wartościowanie zachodzącego w systemach żywionych*, a drugi biegun obejmować miałyby *proces wartościowania jako zachodzący w umyśle [...], służący optymalnemu dostosowaniu człowieka do środowiska przyrodniczego i kulturowego* (s. 12).

W książce spotkamy wiele tez, które niektórym czytelnikom będzie trudno zaakceptować. Autor przyjmuje na przykład, że zwierzęta posiadają także umysł, czy dalej akceptuje przekonania, iż ludzki rozum jest zakotwiczony w zwierzęcej naturze w taki sposób, że nie jest jej w stanie przekroczyć. Trzymając się takiej perspektywy autor np. krytycznie odnosi się do aksjologii Romana Ingarden, który za *nośniki wartości* uznawał tylko *przedmioty stanowiące wytwory kultury* (s. 33). Akceptacja takiego założenia skutkować musiałaby stanowiskiem sprzecznym z kognitywnym, że tylko człowiek jest twórcą wartości. Tymczasem autor zgodnie ze stanowiskiem kognitywnym założyć musiał, że umysł posiadają wszystkie organizmy zdolne przetwarzać informacje wedle określonego wzorca. W konsekwencji podmiotem wartościującym staje się każda istota posiadająca umysł, a procesy wartościowania przynależą każdej istocie żywej zdolnej do samodzielnego utrzymywania się przy życiu. Oczywiście nie znaczy to, że ludzie wartościują analogicznie jak zwierzęta, bo tylko oni są w stanie

formułować świadomie własny system wartości, ma więc u nich charakter jawny.

Główną oś wyводу autora otwiera syntetyczne omówienie najpopularniejszych sformułowanych dotąd teorii na temat sposobu istnienia wartości. Przedstawił także trzy filary filozofii środowiskowej, aby dalej przejść do kognitywizmu. Jako cechy konstytuujące kierunek kognitywny autor wymienił założenie, że myślenie jest produktem ewolucji, przez co stanowi wyraz dostosowania się do środowiska, oraz przekonanie o zakorzenieniu myślenia w cielesności. W konsekwencji takiego stanu rzeczy również tworzenie pojęć ma cielesną podstawę. Dalej też pada deklaracja, że kognitywizm będzie stanowił metodologiczną i terminologiczną podstawę do postępowania badawczego. Swoje założenia badawcze autor wyszczególnił w jednym z podrozdziałów pierwszego rozdziału i wskazał terminologię, którą będzie się posługiwał. Na łamach krótkiej recenzji nie da się przedstawić wszystkich założeń, ale na podkreślenie zasługują zwłaszcza pierwsze dwa głoszące, że zjawisk kulturowych nie da się zredukować do zjawisk przyrodniczych oraz że zjawiska przyrodnicze stanowią konieczny fundament dla zjawisk kultury (s. 34).

Niektóre sformułowania autora brzmią nieco zbyt pewnie, jak to, że nie ma już powrotu do behawioryzmu, co najwyżej można wrócić do introspekcjonizmu. Innym tego rodzaju przekonaniem jest założenie, że ponieważ mózg można potraktować jako *system przetwarzający informacje*, to da się go zinterpretować z pomocą teorii informacji. Interesującym, choć równie kontrowersyjnym, jest założenie autora, że umysł jako system przetwarzania informacji posiadają także zwierzęta, w związku z powyższym świadomość została uznana za *stopniowalną cechę „umysłu” – od nieświadomości po samoświadomości* (s. 32).

Szczególne znaczenie autor przypisuje emergencji struktur organicznych, co w przypadku umysłu wyraża się także w jego zdolności *do transcendowania biologicznych ograniczeń* (s. 38). Przyjęcie takiego założenia pozwala potraktować ewolucję jako samorzutny proces doskonalenia się struktur biologicznych, nawet gdyby w niektórych przypadkach zdolność

przetrwania zostałyby osłabiona. Tym samym także interesy i dążenia istot pozaludzkich nie odbiegają istotnie od tych właściwych ludziom. Dlatego też przedmiotem pracy są procesy wartościowania, a nie status bytowy wartości.

Przyjęcie przez autora założenia o funkcjonowaniu umysłu jako systemu przetwarzania informacji w znacznej mierze narzuciło układ całej książki. Informacje przetwarzane w umyśle pochodzą bowiem z dwóch źródeł, są zyskiwane ze świata zewnętrznego za pomocą zmysłów lub wydobywane z zasobów pamięci. W nader interesujących rozważaniach nad mechanizmami funkcjonowania pamięci na uwagę zasługują zwłaszcza te dotyczące istnienia wśród nich tzw. *brudnopisu wzrokowo-przestrzennego* oraz odrębności kodowania wzrokowo-przestrzennego, co pozwala na przypominanie przedmiotów niezależnie od informacji o ich lokalizacji. Kolejnym mechanizmem umysłu omówionym jest uwaga, którą za Edwardem Nęcą autor definiuje jako *mechanizm redukcji* nadmiernych informacji.

Umysł ludzki w świetle lektury książki wydaje się skomplikowaną, ale sensownie działającym mechanizmem. Nawet ludzkie pomyłki są niejako wkalkulowane w logikę działania tego mechanizmu. Autor przedstawiając dwa konkurencyjne kierunki badań nad umysłem zdaje się pozbawiać czytelnika złudzeń, co do wyjątkowości ludzkiego umysłu. Okazuje się bowiem, że dziś naukowcy nie muszą badać bezpośrednio samego mózgu, aby czegoś dowiedzieć się o jego funkcjonowaniu. Skuteczniejsze są bowiem badania *odtworzące* mózg w sztucznym wydaniu jak też kierunek konkurencyjny, w którym stymuluje się procesy umysłowe za pomocą sieci neuronowych. Tym samym ludzkie myśli mogą być przy analizie traktowane jako *przedmioty*, a zatem niekoniecznie muszą przysługiwać (być przyporządkowane) naszemu mózgowi. Można wszak stosunkowo łatwo stracić świadomość. Konsekwencją takiego stanu rzeczy są metafory *umysłu jako maszyny* oraz *umysłu jako przedmiotu łamliwego*, które stosunkowo dobrze oddają ukierunkowanie współczesnych badań nad umysłem.

Autor za Lakoffem i Johnsonem przyjmuje, że zasadnicze znaczenie dla wartościowania mają wyrażenia i pojęcia metaforyczne. Zauważą także, że jeśli *przyczynowość* nabywana jest w trakcie rozwoju osobniczego, to i prawda nie może być czymś trwałym, stabilnym. Związek prawdy z metaforycznym systemem pojęciowym sprawia, że *nie istnieje prawda bezwarunkowa i absolutna* (s. 56). Stefan Florek jednak nie odrzuca całkowicie dotychczasowej tradycji filozoficznej i przyjmuje, że skoro należy odrzucić zarówno subiektywizm, jak i obiektywizm, to można opowiedzieć się za trzecią drogą, drogą środka, syntezy tych dwóch orientacji. Nazywa ją *syntezą doświadczeniową*, gdyż łączy w sobie ludzka racjonalność z metaforycznym charakterem kategorii myślenia.

Autor swoje rozważania umieszcza w ramach tzw. etologii kognitywnej, stąd punktem wyjścia dla interpretacji procesów wartościowania dokonywanych przez autora jest teza Dennetta, że naturalną cechą każdego organizmu jest dążenie do własnego dobra. Dlatego w książce podkreśla się rozbieżności pomiędzy wartościami deklarowanymi a realizowanymi, co staje się asumptem do podważenia tradycyjnych ujęć wartości i wartościowania. W zaproponowanym przez autora rozumieniu wartościowania moment antycypowania pożądanego stanu przyszłego związanego z podejmowanych zachowaniem połączony został z kontekstem, w ramach którego działanie jest realizowane.

Autor przyjmuje także za Epsteinem, że człowiek ma osobistą teorię rzeczywistości, której strukturę tworzą *trzy systemy pojęciowe: racjonalny, przeżyciowy i asocjacyjny* (s. 69). Ich integralność warunkuje skuteczność funkcjonowania w świecie oraz zachowanie poczucia tożsamości. Idąc dalej Stefan Florek akceptuje też przekonanie Epsteina, że wartości sytuują się na dwóch poziomach: świadomościowym i przedświadomościowym-przeżyciowym. Takie założenie zastępuje tradycyjne rozumienie sumienia, gdyż wyjaśnia dlaczego czynnik racjonalny w motywowaniu zachowań nieraz ustępuje czynnikowi emocjonalnemu. Jednak przyjęta od Epsteina definicja wartości wydaje się mieć bardziej zdroworozsądkowy niż naukowy charakter: *cokolwiek ma dla jednostki znaczenie jest dla niej warto-*

ścią (s. 76). Przykładem tego może być frustracja, jakiej doświadczają zwierzęta nie mogąc zaspokoić swoich potrzeb. Skro jednak zwierzęta są w stanie jej doświadczać to musi ona mieć znaczenie moralne. Dalej przytoczone zostały także argumenty na rzecz stanowiska, że zwierzęta również posiadają *zmysł piękna*. Stąd wniosek autora, że nauki kognitywne nie tylko podważają tradycyjne rozumienie wartości, ale także niejako wymuszają powstanie nowej, ewolucyjnie zorientowanej etyki.

Autor wiąże procesy wartościowania z mechanizmami uwagi, gdyż uwagę przyciągają zawsze te przedmioty i stany rzeczy, które z jakichś przyczyn są ważne dla organizmu. Musi zatem dokonywać się proces selekcji wrażeń, dzięki któremu to, co nie jest ważne, zostaje przez umysł odrzucone. Zatem wedle przekonania Stefana Florcka proces *filtrowania informacji* może być utożsamiany z nieświadomym wartościowaniem, a to dlatego, że *na wejściach systemu przetwarzania informacji* dalszemu przetwarzaniu podlegają tylko te informacje, *które posiadają wartość poznawczą* (s. 96).

Trzeci rozdział swej książki autor poświęca analizie procesów emocjonalnych, oczywiście także z punktu widzenia kognitywistyki. W tradycji aksjologii od samych początków strona emocjonalna była uwzględniana w rozważaniach na temat natury wartości i procesów wartościowania. Autor proponuje czytelnikom jednak inne spojrzenia na problematykę emocji, w którym są one obok procesów poznawczych drugą stroną *tego samego procesu dostosowywania się organizmu do wymogów środowiska* (s. 98), a zatem są niejako z natury powiązane nierozzerwalnie ze sferą wartościowania. W konsekwencji czytelnik zostaje wprowadzony w arkana sporu o to, czy emocje są skutkiem prostych, czy też raczej w jakimś stopniu poznawczo przetworzonych w mózgu, bodźców. Wbrew pozorom jest to spór bardzo istotny, bo przyjęcie pierwszego rozwiązania zakłada, że emocje poprzedzają proces wartościowania, a w drugim jest odwrotnie. Autor przytacza badania Antonio Damasio, z których wynika, że procesy poznawcze i emocjonalne są ze sobą nierozzerwalnie połączone, a nadto dopuszcza istnienie nieświadomych procesów wartościowania. Zatem tezy

głoszone w książce znajdują w większości swe uzasadnienie w wynikach badań Damasio. Na podkreślenie zasługuje także fakt, iż poglądy polskiego psychologa Janusza Czapińskiego stały się także źródłem wielu inspirujących rozstrzygnięć zaproponowanych przez autora na łamach książki.

Interesującym przywołaniem w książce jest *prawo hedonistycznej asymetrii* sformowane przez Nico Frijdę głoszące, że *czysta jakość życia przechyla się na stronę negatywną* (s. 114). Oznacza to np., że ucisk niewoli trwa długo, a radość z wolności przeżywana jest tylko w momencie wyzwolenia.

Kluczowe znaczenia dla książki ma rozdział analizujący możliwość wzbogacenia etyki osiągnięciami kognitywizmu. Jednak, gdy autor pisze o źródłach myślenia moralnego, to sam opowiada się za rozwiązaniem bliskim proponowanym przez hermeneutykę (s. 125). Świadczy to niewątpliwie o tym, że różne drogi rozwiązywania problemów naukowych nie muszą się wykluczać, a raczej wzajemnie się uzupełniają. Nauki kognitywne dążąc jednak do oparcia twierdzeń etycznych na empirycznych podstawach nie tylko podważają dotychczasowe osiągnięcia etyki, ale wprowadzają także nowe jakości do języka filozoficznego, starając się przewyciężyć rozbieżność pomiędzy zdaniem opisowo-wyjaśniającymi właściwymi dla etyki opisowej, a abstrakcyjnymi sądami formułowanymi na gruncie etyki normatywnej. Kontrowersje budzi także przytoczona w książce a zarysowana przez Churchlanda teza o izomorficzności rozwoju wiedzy nauki i moralności. Założenie bowiem, że z doświadczenia wynikają reguły moralne w rodzaju *maksymalizuj własne korzyści w ramach ograniczeń nakładanych przez wspólnotę* (s. 132) budzi poważne wątpliwości, którymi zresztą autor dzieli się z czytelnikiem. Nie wydaje się także, aby rozwiązaniem pojawiających się dylematów w konstruowaniu teorii etycznej mogłaby być koncepcja Marka Johnsona o *moralnej wyobraźni*, choć autor przedstawia ją z wyraźną sympatią, ale nie unikając krytycznych jej analiz.

Z kart książki dowiemy się również jak kognitywizm stara się rozwiązać problem istnienia wolnej woli oraz rozwikłać przyczyny zarówno społecznych jak i prospołecznych zachowań ludzi. Trzeba jednak podkreślić,

że autor, mimo iż sam reprezentuje nurt kognitywny, to uczucie przyznaje, że wyjaśnienia i interpretacje dokonywane w jego obrębie wzbogacają w zasadzie tylko etykę opisową, gdyż nie wprowadzają istotnych propozycji modyfikujących czy uzupełniających tradycyjną etykę normatywną.

Ostatnie partie swej książki autor poświęcił rozważaniom nad filozofią środowiskową, która korzystając z nauk kognitywnych stara się wypracować nie tylko nowe spojrzenie na miejsce człowieka na ziemi, ale także próbuje dokonać prawdziwej rewolucji w filozofii, w tym także w aksjologii. Propozycje nowej aksjologii wypracowane przez różne koncepcje etyki środowiskowej zmiierają w dwóch kierunkach, z których pierwszy dotyczy odrzucenia fundamentalnej tezy etyki tradycyjnej dotyczącej *błędu naturalistycznego*. Drugie założenie dotyczy odrzucenia jawnego lub ukrytego antropocentryzmu w analizach moralności, a stąd człowiek przestaje być jedynym podmiotem moralności, a dyspozycje moralne, w tym zwłaszcza wartościowanie, mogą zostać przypisane także innym organizmom żywym. Taki zamiar można odczytać zwłaszcza w szczegółowo omówionej przez autora koncepcji Holmesa Rolstona III, który zdolność wartościowania przypisuje nie tylko organizmom żywym, ale wychodząc z założenia, że życie wykracza poza pojedyncze organizmy, taką zdolność przydaje gatunkom a nawet ekosystemom. Autor stanowisko Rolstona nazywa umiarkowanym holizmem, ale równie dobrze można uznać je za holizm skrajny, gdyż przypisuje on wartość także dla wszechświata jako całości. Pojawia się w tym miejscu także inna kontrowersyjna teza autorstwa Rolstona o koewolucji genowo-kulturowej, która nakazuje rozpatrywać rozwój kultury jako proces naturalny podlegający regułom ewolucji. W konsekwencji etyka ma także swe źródło w procesach ewolucji i jest potraktowana jako narzędzie przystosowania człowieka do środowiska. Mimo dość radykalnych tez zawartych w tej propozycji etyka wymaga udziału samoświadomości, a więc jest tylko narzędziem adaptacji człowieka.

Książkę zamyka rozdział poświęcony syntezie i wnioskom z dotychczasowych rozważań oraz przedstawieniu autorskiej interpretacji uwarunkowań łączących umysł z wartościowaniem. Lektura tego rozdziału jest

czymś więcej niż tradycyjnym zakończeniem, bo przedstawia także autorską interpretację wielu zagadnień, które były we wcześniejszych rozdziałach przedstawione tylko jako ilustracja analizowanych problemów. Można ten fragment odczytać także jako zaproszenie do udziału w dyskusji na temat wartościowania.

Publikacja Stefana Florka zapełnia pewną lukę w polskiej filozofii dotyczącą zastosowania nauk kognitywnych w etyce oraz analiz biologicznych determinant procesów wartościowania. Niewątpliwie powinna stać się obowiązkową lekturą dla wszystkich zajmujących się problemami aksjologicznymi, gdyż jak się okazuje kognitywistyka ma wiele w tej mierze do zaoferowania, a tezy w niej formułowane pozwalają także wyjaśnić szereg dylematów, których nie sposób wyjaśnić stosując tradycyjne podejście do procesów wartościowania. Książka jest napisana językiem naukowym, jej treści obrazują niemałą erudycję autora, ale przy okazji nie jest to łatwa lektura, gdyż wymaga od czytelnika pewnej kompetencji zarazem w psychologii jak i filozofii. Korzyści płynące z przeczytania książki z nawiązką zapewne wynagrodzą czytelnikowi trud włożony w jej lekturę.