

CZASOPISMO INDEKSOWANE
NA LIŚCIE CZASOPISM
PUNKTOWANYCH MNiSW
(6 PKT., CZĘŚĆ B, NR 2062)

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

MIĘDZYNARODOWE
STUDIA HUMANISTYCZNE /
SOCIETY AND EDUCATION.
INTERNATIONAL STUDIES IN
HUMANITIES

SPOŁECZEŃSTWO I EDUKACJA

KOLEGIUM REDAKCYJNE | Editorial boards:

Paweł Stanisław Czarnecki –
Redaktor Naczelny / Chief Editor

Dorota Wójcik-Kośla –
Sekretarz redakcji / Assistant editor

REDAKTORZY NAUKOWI TEMATYCZNI | Section Editors:

prof. dr hab. Wojciech Słomski
dr hab. Marek Storoška

ROZWIĄZYWANIE PROBLEMÓW STARZEJĄCEGO SIĘ SPOŁECZEŃSTWA

RADA NAUKOWA | Scientific Council:

Henryk Bednarski – Przewodniczący / Chairman

Josef Polacko – wiceprzewodniczący / vice-chairman

Wojciech Słomski – wiceprzewodniczący / vice-chairman

Bazyli Nazaruk – sekretarz naukowy / scientific secretary

REDAKTORZY JĘZYKOWI | Language Editors:

Tamara Yakovuk – język rosyjski, tiyakovuk@yandex.ru

Jaroslava Kmecova – język czeski i słowacki,
jaroslava.kmecova@dare.sk

Ramiro Delio Borges de Meneses – język, angielski,
hiszpański i portugalski, borges272@gmail.com

Marcin Shaviel – język polski, marcin.szawiel@wp.pl

Martin Laczek – język angielski, martin.laczek@yahoo.co.uk

Jurij Kariagin – język ukraiński, yurij.karyagin@gmail.com

REDAKTOR STATYSTYCZNY I TECHNICZNY | Statistical

Editor: Fedir Nazarchuk, fedornaz@gmail.com

CZŁONKOWIE / Members:

Jewgenij Babosov, Pavol Dancak, Kazimierz
Doktór, Anatolij Drabowskij, Rudolf Dup-
kala, Sergiej Gawrow, Vasili Gricenko, Jurij
Kariagin, Natalia Kutuzowa, Ella Libanowa,
Mariola Lemounier, Ramiro Delio Borges de
Meneses, František Mihina, Andrzej Misiólek,
Zdzisław Nowakowski, Walery Nowikow,
Michajło Popławskij, Olena Pierełomova,
Jurij Reznik, Kiril Rozłogow, Wanda Rusiec-
ka, Aleksandr Stiepanow, Stanislav Stolarik,
Marek Storoška, Ireneusz Światała, Maciej
Tanaś, Walentyn Wandyszew, Anna Wawr-
zonkiewicz Słomska, Nonna Zinowiewa, Josef
Suvada, Ivica Gulasova, Vladimir Krcmery,
Irena Piskorova, Daniel West, Nella Nyczka-
lo, Ivan Grischenko, Irina Ignatieva, Vasil
Kremen, Alexander Belohalvek, Peter Vojcik.

Wersja pierwotna (referencyjna)
czasopisma to wersja drukowana. /
*The original (reference) version of the
journal is printed.*

Lista recenzentów | List of reviewers:

Lista recenzentów
znajduje się na stronie
www.studiahumanistyczne.pl

Adres redakcji i wydawcy | Publisher: **Instytut Studiów Międzynarodowych i Edukacji Humanum**,
ul. Złota 61, lok. 101, 00-819 Warszawa www.humanum.org.pl / Printed in Poland

© Copyright by The authors of individual text

Wszystkie nadsyłane artykuły naukowe są recenzowane. Procedura recenzowania artykułów, zapora ghostwriting
oraz zasady przygotowywania tekstów i instrukcje dla autorów znajdują się na stronie internetowej czasopisma
<http://humanum.org.pl> w zakładce Czasopisma / All articles are peer reviewed. The procedure for reviewing articles,
and the Guide for Authors can be found on the website of the journal (<http://humanum.org.pl>)

Korekta artykułów zamieszczanych w czasopiśmie
wykonywana jest przez Autorów periodyku / Proofreading by authors.

19 (4) / 2015



Spis treści

JÁN BAJTOŠ, ANDREA MARHEVKOVÁ	Analýza motívov školského podvádžania	7
RAMIRO DÉLIO BORGES DE MENESES	A dialéctica do continuum: da análise matemática à filosofia	21
PAWEŁ CZARNECKI	Pedagogical diagnosis in the theory of social pedagogy	43
MAŁGORZATA DOBROWOLSKA	Subjective predictors of safe and risky behaviours. The Case of Poland – presentation of selected results of the studies among workers in non-traditional forms of employment	59
MARTA GLUCHMANOVA	Ethics education in times of inequities	69
MARTA GLUCHMANOVA	Hermeneutic understanding of classical philosophies in contemporary times	75
DOROTA JEDLIKOWSKA	W stronę globalizacji zarządzania edukacją akademicką. Polityka internacjonalizacji	81
MIROSLAV KMEC	Адаптация воспринимателей социальных услуг к жизни в учреждении социального обслуживания	89
KATARÍNA KOMENSKÁ	Správa z medzinárodného workshopu COST IS1201 Disaster Bioethics: Moral Theories and Disasters	99

STANISLAVA LIŠTIAK MANDZÁKOVÁ	Sexuálne a partnerské vzťahy osôb s mentálnym postihnutím: výskumná sonda do behaviorálnych atribútov sexuality osôb s mentálnym postihnutím	103
ELŻBIETA MARKIEWICZ	Kryterium jakości edukacji dydaktyczno - wychowawczej na poziomie środowiska przedszkolnego	125
DAGMAR MARKOVÁ	Podmienky morálneho (ne) schvaľovania sexu: eticko-deskriptívny výskum sexuálnej morálky u učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl	137
ŁUKASZ NITA	Działalność stałych przedstawicielstw dyplomatycznych Polski przy ONZ i NATO – próba oceny skuteczności działań	155
MARTIN PAZDERA	O vztahu kultúry a environmentálnej krízy	177
JOZEF POLAČKO	Communication in the State and Public Administration	187
JOZEF POLAČKO, MICHAL BOCHIN	Ethics of Communication in Organization	191
JUSTYNA SALA-SUSZYŃSKA	Kompetencje metaforyczne uczniów w wieku wczesnoszkolnym	201
WOJCIECH SLOMSKI	Economic and entrepreneurial ethic	211
WOJCIECH SLOMSKI, MICHAL BOCHIN	Globalizacja w kontekście aspektów etycznych	219
MAREK STOROŠKA	Crisis communication in the selected situations (Selected helping profession)	233
PETER VANSÁČ	Spiritualita ako podstatný prvok integrácie rómov	241

WOJCIECH WELSKOP Kompetencje społeczne uczniów wyzwaniem współczesnej edukacji	251
MÁRIA ZAHATŇANSKÁ, EVA KUŠNÍROVÁ Dramatická výchova ako možnosť tvorivej výučby	259



Ján Bajtoš

Dubnický technologický inštitút

Andrea Marhevková

Analýza motívov školského podvádzania

Abstract

In the article authors deal with the issue of cheating in schools in Slovakia. The cheating deemed unacceptable phenomenon of the education, so their research investigation trying to identify and analyze the motives of the secondary-school students for cheating and motives that lead students to honest behavior. The authors also make the recommendations for school practice at the level of indirect preventive measures.

Keywords: School cheating, Student Code of Ethics, indirect preventive measures

ÚVOD

V moderných školách by si žiaci mali v prvom rade rozvíjať svoje psychologické kapacity, mali by sa zdokonaľovať v sociálnom učení a mali by si tiež osvojovať len také učivo, ktoré bude využiteľné v ich budúcom živote. Žiaci totiž veľmi skoro prídu na to, že v škole sa učia učivo a robia mnoho činností, ktoré im nedávajú žiaden zmysel, pretože nevidia prepojenie medzi školskými úlohami a reálnym životom. Následne sú skúšaní aj z tohto učiva. Len získanie dobrej známky sa teda stáva dôvodom a skoro jedinou motiváciou, že sa učivo pred skúšaním naučia, ale zároveň vedia, že po skúške učivo skoro zabudnú. Preto sa im javí ako rozumná a pochopiteľná vec, že pri skúšaní podvádzajú. Takto získajú dobré známky, ktoré im zabezpečia postup do vyššieho ročníka. Školská prax nám dennodenne potvrdzuje, že k úspechu žiaka stačí osvojiť si obmedzené množstvo poznatkov, povrchno im porozumieť a tak byť v škole úspešným. Škola sa tak stala miestom, ktoré vytvorilo pre podvádzanie takmer dokonalé podmienky (Gray, 2013). Učitelia by sa mali zamyslieť, či výberom učiva a obsahom skúšok nenavá-

dzajú žiakov k tomu, aby v škole radšej podvádzali, ako sa nezmyselne učili niečo, čo v živote nebudú potrebovať. Žiakom netrvá dlho, aby prišli na to, že v škole len málo záleží na ich vlastných záujmoch, na ich otázkach a pochybnostiach k preberanému učivu. Podstatným je v škole naučiť sa správnu odpoveď na otázky (je to vždy len odpoveď, ktorú učiteľ očakáva a nie žiakovo ponímanie problému), ktoré položí učiteľ, hoci ich obsah týchto otázok vôbec nezaujima.

1. ŠKOLSKÉ PODVÁDZANIE

V oblasti školského podvádzania panujú výrazné nejasnosti. Žiaci a mnohokrát ani sami učitelia nedokážu stanoviť jednoznačnú a konkrétnu hranicu, ktorá by rozdeľovala podvod od korektného jednania. Pre niektorých je istá situácia typickým príkladom podvádzania, inému sa môže javiť ako menej závažná a niekomu sa môže zdať, že k žiadnemu podvodu nedošlo. Uvedieme to na príklade, ktorý vo svojej práci uvádza Gray (2013). Ak si žiak spraví ťahák s pojmiami a dôležitými informáciami pred skúškou a následne ho použije, vtedy podvádzá. Ak si však spraví rovnaký ťahák a uloží si ho do krátkodobej pamäte, ktorej obsah sa stratí hneď po skúške, vtedy nepodvádzá. Alebo ak žiak píše referát a skopíruje celé odseky prác od iných autorov, ktoré dá následne zmysluplne dohromady, vtedy podvádzá. Keď však spraví v podstate to isté, len si dá tú námahu a prerozpráva vlastnými slovami obsah týchto odsekov namiesto doslovného kopírovania, vtedy nepodvádzá.

Táto rozmanitosť vo vnímaní a všeobecne celková nejednoznačnosť naznačujú, že podstata problematiky podvádzania je veľmi komplikovaná a bolo by preto viac než potrebné vytvoriť všeobecnú definíciu školského podvádzania. V slovenskej odbornej literatúre definíciu školského podvádzania doposiaľ nenájdeme. Môžeme sa odraziť od právnickej definície podvodu, ktorý Trestný zákon SR (§ 221 a nasl.) stanovuje ako čin, ktorého sa dopustí ten, kto zneužije cudziu nevedomosť vo vlastný prospech. *V školskom prostredí sa podvádzania dopúšťa žiak, ktorý uvedie učiteľa do omylu, že si osvojil požadované vedomosti, a tým získa dobré hodnotenie.*

Zo zahraničných autorov je často citovaná Cizkova definícia (2003), ktorá popisuje školské podvádzanie ako *jednanie, ktorým žiak pri skúšaní alebo plnení úloh porušuje stanovené školské pravidlá*. Ide o konanie, ktoré mu prináša nespravodlivú výhodu voči ostatným, a ktoré znižuje presnosť a spoľahlivosť pedagogických záverov o výkone žiaka. Podľa Cibulkovej (2013) je podvádzaním *nečestné a nepoctivé konanie za účelom dosiahnutia istej výhody*, ktoré je možné tolerovať len vtedy, ak aktér nemal jednoznačný úmysel z tohto jednania vyťažiť alebo niekoho zámerne oklamať. Iný názor zastávajú autori Simkin a McLeod (2010), ktorí tvrdia že, podvádzanie nie je náhodné, neúmyselné ani impulzívne, ale ide predovšetkým o dopredu *premyslené, zámerné a úmyselné konanie*, ktoré si vyžaduje ostražitosť a plánovanie.

Napriek rozdielnym definíciám existuje jedna vec, na ktorej sa zahraniční autori zhodujú. A síce, že sa podvádzanie stalo všadeprítomným problémom školského vzdelávania na všetkých jeho úrovniach. Podvádzanie nie je síce novým problémovým aspektom hodnotenia žiakov, v súčasnosti sa však rozšírilo a vzrástlo natolko,

že ho niektorí americkí výskumníci označujú za epidemický (Haines et al., 1996), dokonca až chronický jav (Nováková 2008). O vzájomnom prepojení podvádzania na jednotlivých stupňoch vzdelávania s dosahom až po vedecké a akademické prostredie je presvedčený aj Gray (2013), ktorý uvádza, že miera podvádzania a dôvody žiakov a študentov sú viac-menej konzistentné na všetkých úrovniach vzdelávania, a to od strednej školy po skončenie vysokej školy.

Sústavný tlak na žiakov, aby dostávali dobré známky, vedie tiež k podvádzaniu. Autorky J. Norman a M. W. Harris (1981) vo svojej práci uvádzajú, že v školskom systéme, v ktorom je taký silný tlak dosiahnuť dobré známky sa vytráca pocit uspokojenia z učenia a žiaci dosahujú dobré známky aj na úkor straty čestnosti. Nikto totiž nechce byť neúspešný. Aj žiaci, ktorí vedia odpovede podvádzajú, hoci podvádzajú len pre istotu správnej odpovede. Pravidlom sa stala skutočnosť, že veľký počet žiakov je ochotných obetovať normy čestnosti za cenu úspechu. Tým sa vytvára dojem, že podvádzanie je v princípe neškodné. Niekedy sa až zdá, že je aj celkom výhodné (podobne ako pri krádeži). Ak porovnáme podvádzanie s krádežou a budeme sa pýtať: „Robí krádež prijateľnou to, že sa jej dopúšťajú mnohí ľudia?“ Odpoveď je jednoznačná, že nie. Keď podvádzame, privlastňujeme si uznanie, ktoré si nezaslúžime a možno dokonca ťažíme z vedomostí tých, ktorí konajú čestne. Podvádzanie môžeme zaradiť aj medzi istý druh závislosti, ktorej sa je ťažké zbaviť. Žiaci, ktorí profitovali vo svojom školskom živote z podvádzania a spoliehali sa len na podvádzanie, tak v reálnom živote mnohokrát nevedia čo robiť v prípade aj malých problémov.

Z didaktického hľadiska predstavuje školské podvádzanie nežiaduci zásah do vyučovacieho procesu. Podvádzanie skresľuje reálnu úroveň nadobudnutých vedomostí, zručností a kompetencií žiakov. Učiteľ nezíska relevantnú spätnú väzbu o úspešnosti vyučovacieho procesu, chýbajú mu informácie o tom, či počas vyučovania použil vhodné didaktické metódy, následne nemôže správnym spôsobom korigovať vyučovanie tak, aby poskytol žiakom návod a priestor na prípadné odstránenie chýb a nedostatkov. Školské podvádzanie negatívnym spôsobom **ovplyvňuje všetky funkcie kontroly a hodnotenia výkonov žiakov**. Obzvlášť deštruktívne pôsobí v oblasti motivácie a výchovy. Žiaci, ktorí si uvedomujú, že dosiahnuť dobrý prospech je možné aj použitím nedovolených metód, strácajú motiváciu osvojiť si učivo. Sú ochotní podstúpiť riziko odhalenia, len aby bez námahy získali dobré známky. Platí to predovšetkým v atmosfére honby za známkami. Spoločensky veľmi závažné sú deformácie v postojoch a názoroch žiakov na podvádzanie. Výchovná funkcia hodnotenia nielen že neprispieva k nadobudnutiu správnych hodnôt žiaka, naopak dáva mu dôvod myslieť si, že podvádzanie je regulárny spôsob ako sa dopracovať k cieľu. Žiaci často hľadajú cesty najmenšieho odporu, snažia sa dosiahnuť maximum pri minimálnom množstve času a úsilia. Preto nevnímajú školské podvádzanie ako problém, ale skôr ako odôvodnenú stratégiu pre zisk lepších známok. Všeobecné rozšírenie školského podvádzania kladie zvýšené nároky na prípravu preverovania vedomostí žiakov. Okrem zohľadnenia cieľov a metód hodnotenia, stanovenia kritérií klasifikácie, prihliadajúc na zásady psychológie skúšky, je **učiteľ vystavený požiadavke eliminovať stále množiace sa pokusy o podvádzanie**.

2. PRIESKUM MOTÍVOV ŠKOLSKÉHO PODVÁDZANIA

Podnetom k realizácii prieskumu, týkajúceho sa podvádzania na stredných školách, bol záujem autorov o túto problematiku. Napriek tomu, že podvádzanie tvorí nežiaducu, ale veľmi živelnú súčasť vyučovania, dosiaľ nenájdeme v slovenskej odbornej literatúre prácu, ktorá by sa školskému podvádzaniu venovala. V predkladanom príspevku využijeme iba parciálnu časť získaných výsledkov, budeme sa teda venovať len motívom žiakov vo vzťahu k školskému podvádzaniu.

CIEĽ PRIESKUMU

Cieľom prieskumu bolo zistiť ako často a akým spôsobom žiaci vybraných typov stredných škôl podvádzajú, čo ich motivuje a aký postoj majú k školskému podvádzaniu.

METODIKA A ORGANIZÁCIA PRIESKUMU

Prieskum bol realizovaný kvantitatívnou metódou zberu dát prostredníctvom dotazníka s 10 položkami, z ktorých 5 malo charakter zatvorenej položky s možnosťou jednoduchého výberu a 5 položiek bolo polouzavretých. Polouzavreté položky mali zároveň formu posudzovacej škály. Použili sme slovnú intervalovú škálu (3 položky) a modifikovanú Likertovú škálu (2 položky). Na začiatku bolo potrebné vytvoriť zásobník škál, z ktorého sme následne vybrali jednotlivé možnosti. Každá škálová položka má v dotazníku 5 stupňov.

Pred samotným prieskumom prebehlo pilotné overenie dotazníka, ktorého sa zúčastnilo 16 respondentov. Ich postrehy a pripomienky prispeli k drobným úpravám dotazníka, ktorých cieľom bolo zabezpečiť čo najvyšší stupeň zrozumiteľnosti jednotlivých položiek. Vyhodnotením takto získaných údajov sme si zároveň overili možnosti štatistického spracovania dát.

Prieskum prebiehal v mesiacoch november 2014 až február 2015. Dotazník sa k respondentom dostal dvomi distribučnými formami. Väčšia skupina respondentov (71) vyplnila elektronický webový dotazník na stránke www.surveymonkey.com. Odkaz na webový dotazník sa šíril virtuálne prostredníctvom sociálnych sietí. Zároveň bol rozposlaný e-mailom zástupcom rôznych stredných škôl. Menšia časť žiakov vyplnila dotazník v printovej podobe v škole (44 respondentov).

Dotazník celkovo vyplnilo 115 respondentov – výlučne žiakov stredných škôl, z toho 69 dievčat a 46 chlapcov. Prieskumu sa zúčastnili žiaci všetkých štyroch ročníkov s nasledovnou štruktúrou: 21 žiakov 1. ročníka, 28 žiakov 2. ročníka, 33 žiakov 3. ročníka a rovnako 33 žiakov 4. ročníka. Z celkového počtu respondentov bolo 37 % žiakmi štátnych stredných odborných škôl. Nasledujú žiaci súkromných stredných odborných škôl s takmer 29 percentným zastúpením. Gymnazisti tvoria 24 % a žiaci cirkevných škôl niečo vyše 9 % respondentov. Štruktúra respondentov prieskumu je uvedená v Tabuľke č.1.

Typ strednej školy	Ročník								Spolu				Celkom	
	1.		2.		3.		4.		Dievčatá		Chlapci			
	Dievčatá	Chlapci	Dievčatá	Chlapci	Dievčatá	Chlapci	Dievčatá	Chlapci	Σ	%	Σ	%	Σ	%
Štátna SOŠ	5	3	6	5	7	5	8	4	26	37,7	17	37,0	43	37,39
Súkromná SOŠ	4	3	4	3	6	4	6	3	20	29,0	13	28,3	33	28,70
Gymnázium	3	2	5	4	4	3	4	3	16	23,2	12	26,1	28	24,35
Cirkevná SŠ	1	0	0	1	3	1	3	2	7	10,1	4	8,7	11	9,57
Spolu	13	8	15	13	20	13	21	12	69	60	46	40	115	100
Celkovo	21		28		33		33							

Tabuľka č. 1 - Štruktúra respondentov

VÝSLEDKY PRIESKUMU

Motívmi podvádzania sme sa zaoberali v nasledujúcej položke dotazníka v znení: „Čo ťa motivuje, aby si pri písomke pomohol/-hla nedovoleným spôsobom?“ Respondenti mali možnosť priradiť k vybraným motívom ich význam na stupnici od 1 do 5, pričom: 5 = veľmi silný motív, 1 = žiaden vplyv.

MOTÍVY ŠKOLSKÉHO PODVÁDZANIA		
Poradie	Motív	Váž. arit. Priemer
1.	Nedostatok času	3,83
2.	Učivo odtrhnuté od praxe	3,25
3.	Dôležitosť predmetu	3,13
4.	Dôležitosť písomky	3,11
5.	Neporozumenie učivu	2,90
6.	Jednoduchosť podvádzania	2,88
7.	Učivo ťažké na zapamätanie	2,78
8.	Potreba dobrej známky	2,74
9.	Podvádzanie spolužiakov	2,67
10.	Podvádzanie z princípu	2,44

Tabuľka č. 2 - Celkové poradie motívov školského podvádzania

Analýzou dát sme zistili rôznorodé poradie motívov školského podvádzania v závislosti od pohlavia žiakov a od typu strednej školy, do ktorej chodia. Výsledky sme usporiadali do tabuliek č.3 a č.4.

ŠTÁTNE STREDNÉ ODBORNÉ ŠKOLY			ŠTÁTNE GYMNÁZIÁ		
Poradie	Motív	Váž. arit. priemer	Poradie	Motív	Váž. arit. priemer
1.	Nedostatok času	3,92	1.	Nedostatok času	3,70
2.	Jednoduchosť podvádžania	3,33	2.	Učivo odtrhnuté od praxe	3,61
3.	Podvádzanie z princípu	3,22	3.	Dôležitosť predmetu	3,21
4.	Podvádzanie spolužiakov	3,01	4.	Dôležitosť písomky	3,01
5.	Neporozumenie učivu	2,98	5.	Potreba dobrej známky	2,88
6.	Učivo odtrhnuté od praxe	2,89	6.	Učivo ťažké na zapamätanie	2,78
7.	Dôležitosť písomky	2,87	7.	Neporozumenie učivu	2,62
8.	Potreba dobrej známky	2,81	8.	Jednoduchosť podvádžania	2,45
9.	Dôležitosť predmetu	2,78	9.	Podvádzanie spolužiakov	2,36
10.	Učivo ťažké na zapamätanie	2,77	10.	Podvádzanie z princípu	1,99

SÚKROMNÉ STREDNÉ ODBORNÉ ŠKOLY			CIRKEVNÉ STREDNÉ ŠKOLY		
Poradie	Motív	Váž. arit. priemer	Poradie	Motív	Váž. arit. priemer
1.	Nedostatok času	3,81	1.	Nedostatok času	3,95
2.	Dôležitosť písomky	3,67	2.	Potreba dobrej známky	3,09
3.	Dôležitosť predmetu	3,63	3.	Učivo ťažké na zapamätanie	3,01
4.	Učivo odtrhnuté od praxe	3,57	4.	Neporozumenie učivu	2,98
5.	Neporozumenie učivu	3,01	5.	Jednoduchosť podvádžania	2,92
6.	Učivo ťažké na zapamätanie	2,98	6.	Dôležitosť predmetu	2,89
7.	Podvádzanie spolužiakov	2,71	7.	Učivo odtrhnuté od praxe	2,87
8.	Jednoduchosť podvádžania	2,65	8.	Dôležitosť písomky	2,65
9.	Potreba dobrej známky	2,44	9.	Podvádzanie z princípu	2,44
10.	Podvádzanie z princípu	1,75	10.	Podvádzanie spolužiakov	2,03

Tabuľka č. 3 - Poradie motívov z hľadiska typu strednej školy

DIEVČATÁ			CHLAPCI		
Poradie	Motív	Váž. arit. priemer	Poradie	Motív	Váž. arit. Priemer
1.	Nedostatok času	4,09	1.	Nedostatok času	3,57
2.	Dôležitosť predmetu	3,84	2.	Učivo odtrhnuté od praxe	3,40
3.	Učivo ťažké na zapamätanie	3,45	3.	Dôležitosť písomky	2,98
4.	Neporozumenie učivu	3,47	4.	Jednoduchosť podvádzania	2,94
5.	Dôležitosť písomky	3,28	5.	Potreba dobrej známky	2,75
6.	Učivo odtrhnuté od praxe	3,11	6.	Podvádzanie z princípu	2,68
7.	Podvádzanie spolužiakov	2,98	7.	Dôležitosť predmetu	2,41
8.	Jednoduchosť podvádzania	2,82	8.	Podvádzanie spolužiakov	2,35
9.	Potreba dobrej známky	2,73	9.	Neporozumenie učivu	2,33
10.	Podvádzanie z princípu	2,21	10.	Učivo ťažké na zapamätanie	2,07

Tabuľka č. 4 - Poradie motívov podvádzania u dievčat a chlapcov

Motívy školského podvádzania je možné rozdeliť do 4 skupín:

1. Motívy vyplývajúce zo samotnej podstaty podvádzania.

Patrí tu predovšetkým podvádzanie z princípu. Podvádzajúci využije akúkoľvek príležitosť, aby si pomohol, v zmysle hesla: „Účel svätí prostriedky.“ Podvádzanie považuje za regulárny spôsob ako sa dopracovať k cieľu, hľadá cesty najmenšieho odporu, snaží sa dosiahnuť maximum pri minimálnom množstve času a úsilia. Častými motívmi v tejto skupine je aj podvádzanie motivované podvádzaním ostatných spolužiakov a jednoduchosť podvádzania, keď učiteľ nedáva pozor, alebo sa k podvádzaniu stavia benevolentne.

2. Motívy vyplývajúce z učiva.

Stáva sa, že žiak v priebehu učenia sa dospeje k presvedčeniu, že učivo je príliš ťažké na zapamätanie, alebo príliš rozsiahle a je takmer nemožné osvojiť si ho. Niekedy učivu neporozumie, inokedy učiteľ príliš bazíruje na doslovnom memorovaní. Žiaci častejšie podvádzajú, ak vnímajú učivo za nepotrebné, odtrhnuté od praxe, zastarané a neaktuálne.

3. Motívy vyplývajúce z vnímania dôležitosti.

Žiaci prisudzujú jednotlivým predmetom rôznu mieru dôležitosti. Inak sa pripravujú na predmet, ktorý považujú za dôležitý z hľadiska ďalšieho vzdelávania, alebo neskoršieho uplatnenia, a inak na nedôležitý predmet. Predmety, ktoré považujú za menej dôležité odsúvajú a existuje predpoklad, že sa práve v prípade takýchto predmetov uchýlia k podvádzaniu. V rámci konkrétneho predmetu zároveň rozlišujú rôzne úrovne dôležitosti jednotlivých metód preverovania vedomostí (napr. maturitná písomka vrs. priebežná písomka). Najvýznamnejším motívom vyplývajúcim z vnímania dôležitosti je **priklada-**

nie prívelkej dôležitosti známkam. Žiaci, ktorí sa učia pre známky, nie kvôli vedomostiam, pociťujú silnejšiu motiváciu podvádzať, najmä ak nie sú schopní učivo si osvojiť.

4. Motív nedostatku času.

Môže vzniknúť z neprimeranej náročnosti učiva, nesprávnych pracovných (vzdelávacích) návykov žiakov, alebo z uprednostnenia iných činností, prípadne predmetov. Nedostatok času naučiť sa má teda rôzne príčiny, preto ho nevieme jednoznačne zaradiť do niektorej z predchádzajúcich skupín motívov a je potrebné ďalej skúmať, čo sa za nedostatkom času v konkrétnych prípadoch skrýva.

Vypočítali sme, aký význam prikladajú žiaci jednotlivým skupinám motívov školského podvádžania.

MOTÍVY ŠKOLSKÉHO PODVÁDŽANIA		
Poradie	Motív	Váž. arit. priemer
1.	Nedostatok času	3,83
2.	Motívy vyplývajúce z vnímania dôležitosti	3,00
3.	Motívy vyplývajúce zo samotnej podstaty podvádžania	2,99
4.	Motívy vyplývajúce z učiva	2,65

Tabuľka č. 5 - Skupiny motívov školského podvádžania

V ďalšej časti dotazníka sme otázkou „Čo Ťa odrádza od podvádžania?“ zistovali, čo odrádza žiakov podvádzať. Respondenti vyjadrovali mieru svojho súhlasu s vybranými výroky. Použili sme Likertovú škálu, jednotlivým stupňom sme pri vyhodnocovaní priradili číselné hodnoty: 1 = úplne súhlasím, 2 = skôr súhlasím, 3 = neviem, 4 = skôr nesúhlasím, 5 = vôbec nesúhlasím.

Môžeme predpokladať, že výroky s priemernou hodnotou 3 sú neutrálne a respondenti sa nevedia rozhodnúť, či s výrokom súhlasia alebo nie. Hodnoty nižšie ako 3 znamenajú, že žiaci s výrokom súhlasia a uvedená skutočnosť ich od podvádžania môže odradiť. Naopak priemerné hodnoty vyššie ako 3 naznačujú, že respondenti s výrokom nesúhlasia a takého motívy nemajú na ich podvádžanie vplyv.

CELKOVÉ PORADIE ODRÁDZAJÚCICH MOTÍVOV		
Poradie	Motív	Váž. arit. Priemer
1.	Nepotrebujem podvádzať, dokážem sa naučiť a uspieť aj bez toho	1,96
2.	Nezáleží mi na známkach, učím sa pre seba	2,82
3.	Neférovosť voči spolužiakom, ktorí sa učia	2,96
4.	Strach z prichytenia	3,03

CELKOVÉ PORADIE ODRÁDZAJÚCICH MOTÍVOV		
Poradie	Motív	Váž. arit. Priemer
5.	Nič ma neodradí	3,47
6.	Neviem, ako podvádzať	3,75

Tabuľka č. 6 - Celkové poradie odradzujúcich motívov

Nasledujúce tabuľky č.7 a č.8 obsahujú priemerné súhrnné dáta usporiadané podľa poradia významu z hľadiska pohlavia a typu školy. Členenie podľa ročníka neuvažujeme, pretože sme nezaznamenali štatisticky významné odchýlky v priemerných hodnotách respondentov.

ŠTÁTNE STREDNÉ ODBORNÉ ŠKOLY		
Poradie	Motív	Váž. arit. priemer
1.	Nepotrebujem to	2,43
2.	Nič ma neodradí	2,85
3.	Strach z prichytenia	3,02
4.	Nezáleží mi na známkach	3,03
5.	Neférovosť voči spolužiakom	3,05
6.	Neviem, ako podvádzať	3,80

ŠTÁTNE GYMNÁZIÁ		
Poradie	Motív	Váž. arit. Priemer
1.	Nepotrebujem to	1,46
2.	Nezáleží mi na známkach	2,78
3.	Neférovosť voči spolužiakom	2,98
4.	Strach z prichytenia	3,02
5.	Neviem, ako podvádzať	3,89
6.	Nič ma neodradí	3,92

SÚKROMNÉ STREDNÉ ODBORNÉ ŠKOLY		
Poradie	Motív	Váž. arit. priemer
1.	Nepotrebujem to	1,65
2.	Nezáleží mi na známkach	2,52
3.	Neférovosť voči spolužiakom	3,00
4.	Strach z prichytenia	3,09
5.	Neviem, ako podvádzať	3,54
6.	Nič ma neodradí	3,81

CIRKEVNÉ STREDNÉ ŠKOLY		
Poradie	Motív	Váž. arit. Priemer
1.	Nepotrebujem to	2,40
2.	Neférovosť voči spolužiakom	2,44
3.	Strach z prichytenia	3,01
4.	Nezáleží mi na známkach	3,09
5.	Nič ma neodradí	3,81
6.	Neviem, ako podvádzať	3,89

Tabuľka č. 7 - Čo odrádza od podvádžania z hľadiska typu strednej školy

Ani jeden respondent nevyužil priestor na uvedenie iného motívu, ktorý by ho odrádzal od podvádžania.

DIEVČATÁ			CHLAPCI		
Poradie	Motív	Váž. arit. priemer	Poradie	Motív	Váž. arit. Priemer
1.	Nepotrebujem to	2,24	1.	Nepotrebujem to	1,68
2.	Nezáleží mi na známkach	2,42	2.	Nič ma neodradí	2,85
3.	Neférovosť voči spolužiakom	2,62	3.	Nezáleží mi na známkach	3,22
4.	Strach z prichytenia	2,79	4.	Strach z prichytenia	3,26
5.	Neviem, ako podvádzať	3,69	5.	Neférovosť voči spolužiakom	3,29
6.	Nič ma neodradí	4,09	6.	Neviem, ako podvádzať	3,81

Tabuľka č. 8 - Čo odrádza dievčatá a chlapcov od podvádžania

INTERPRETÁCIA VÝSLEDKOV PRIESKUMU

Najsilnejším motívom podvádžania je, podľa výsledkov prieskumu, nedostatok času. Tento dôvod je na prvom mieste u všetkých štyroch skupín žiakov, v závislosti od školy, ktorú navštevujú. Pri porovnaní chlapcov a dievčat uvádzajú dievčatá, tak isto ako chlapci, ako najsilnejší motív podvádžania nedostatok času. Za nedostatkom času sa môže skrývať viacero príčin. Môže vzniknúť z neprimeranej náročnosti učiva, z nesprávnych pracovných (vzdelávacích) návykov žiakov alebo z uprednostnenia iných činností pred učením. Motívy umiestnené na ďalších miestach v poradí sa líšia. Je znepokojujúce, že žiaci štátnych SOŠ a tiež vzorka chlapcov uviedli za veľmi dôležitý motív jednoduchosť podvádžania. Ak učiteľ nedáva pozor, alebo je benevolentnejší, motivuje ich to k podvádžaniu oveľa intenzívnejšie ako u žiakov iných typov škôl. Zároveň sa žiaci častejšie prispôbujú spolužiakom a podvádžanie ostatných ich nabáda k vlastnému podvádžaniu. Žiaci gymnázií naopak uviedli, že ich výraznejšie k podvádžaniu ovplyvňuje učivo, dôležitosť predmetu a dôležitosť získania pozitívneho hodnotenia. Žiaci cirkevných SŠ považujú za druhý najsilnejší motív získanie dobrej známky.

V kontexte s motívmi podvádžania zaujímavovo vyznieva fakt, že všetci respondenti sa v najväčšej miere stotožnili s výrokom: „Nepotrebujem podvádzať, dokážem sa naučiť a uspieť aj bez podvodu“. Navádza nás to k predpokladu, že respondenti sami seba vnímajú ako žiakov, ktorí učivo zvládnu, ale podvádžajú z dôvodu nedostatku času. Za druhý najdôležitejší dôvod, odrádzajúci od podvádžania, respondenti uvádzajú, že sa učia pre získanie vedomostí a nie kvôli známkam. Na druhom mieste v prípade chlapcov sa nachádza výrok: „Od podvádžania ma

nič neodradí.“, čo potvrdzuje vyššie uvedený predpoklad, že v prípade chlapcov je podvádzanie pravdepodobne prejavom rebélie a symbolom odvahy riskovať. Žiaci cirkevných škôl vo veľkej miere súhlasia s tvrdením, že ich od podvádzania odrádza pocit neférovosti voči spolužiakom, ktorí sa učia. Gymnazisti a žiaci súkromných SŠ sa zase stotožnili s tvrdením, že nepodvádzajú, lebo im nezáleží nielen na známkach ale aj na vedomostiach.

ODPORÚČANIA PRE ŠKOLSKÚ PRAX

Každý spoločenský problémový jav môžeme riešiť rôznymi spôsobmi. Zastávame názor, že najefektívnejším riešením je zamedzenie vzniku problému, čiže prevencia pred školským podvádzaním.

Domnievame sa, že primárnym preventívnym krokom v snahe o odstránenie podvádzania z našich škôl je vytvoriť jednotnú, komplexnú a systémovú stratégiu, ktorá podvádzanie jednoznačne odsúdi, zjednotí postup učiteľov proti podvádzaniu a vštepí žiakom postoj, že čestnosť je jednou z najvýznamnejších ľudských vlastností. Takýmto strategickým dokumentom na úrovni jednotlivých škôl môže byť **Etický kódex žiaka**. Ide o časovo a kvalitatívne náročnú etapu boja proti podvádzaniu. Pri tvorbe kódexov je veľmi dôležité prihliadnuť na potreby a názory učiteľov a žiakov. Ešte dôležitejšie je zabezpečiť, aby sa kódex nestal iba ďalším reštriktívnym a regulačným dokumentom, ktorý leží zapadnutý prachom v zborníku. Určite pomôže, ak k tvorbe kódexu prizvú samotní žiaci. Keď ich presvedčíme, že Etický kódex je ich vlastným dokumentom, je dokumentom o nich a pre nich, zvýšime šance jeho uplatnenia v bežnom školskom živote.

V nadväznosti na etický kódex môžeme v praxi eliminovať podvodné konanie žiakov aj tzv. **nepriamymi preventívnymi stratégiami**. Do tejto skupiny môžeme zaradiť také opatrenia, ktorých cieľom je predovšetkým zabezpečiť efektívnosť vyučovacieho procesu a na podvádzanie vplývajú nepriamo. Jednou z nich je taktika vyvolať v žiakoch pocit, že predmet a učivo v ňom obsiahnuté sú pre nich dôležité, a keď budú podvádzajú, podvádzajú len sami seba, ničím si nepomôžu a naopak sa tým sami oberajú o vedomosti a zručnosti, ktoré budú v budúcnosti potrebovať. Podvádzaniu sa dá nepriamo predchádzať aj využívaním vhodných vyučovacích metód, ktoré vzbudia v žiakoch záujem o predmet a uľahčia učenie sa. Učiteľ by mal preto dbať o to, že je potrebné pýtať sa žiakov na ich vlastný názor k preberanej problematike, mal by od žiakov vyžadovať prepojenie zdanlivo nesúvisiacich javov s cieľom hľadať logiku prepojenia, mal by vyžadovať originalitu a kreativitu žiakov pri riešení problémov, mal by často používať otázky typu „Prečo?“, „Čo si o tom myslíš“, „Ako by si to vyriešil?“ a pod.

Účinnou metódou v boji proti podvádzaniu je naučiť žiakov, ako sa majú učiť. Ide predovšetkým o to, aby žiaci vedeli ako postupovať počas domácej prípravy na vyučovanie, ako plánovať učenie sa, kedy, kde a za akých podmienok je príprava najefektívnejšia. Frekventovaným pojmom v súčasných pedagogických a psychologických vedách sú pojmy **metakognícia** (poznávanie, ako vlastne jedinec poznáva, teda myslenie o myslení) a **metaučenie** (učenie o učení, teda učiť sa učiť).

Z pohľadu úspešnosti štúdia na strednej škole by bolo vhodné žiakov oboznamovať aj s problematikou metaučenia, najmä: poznanie a pozitívne ovplyvňovanie učebných štýlov žiakov, osvojovanie si učebných zručností, získavanie relevantných zdrojov informácií, manažment času, motivácia k učeniu, manažment stresu, vytváranie optimálnych podmienok pre učenie, osvojenie si a výber robenia si poznámok na hodine a v samoštúdiu, spôsob štúdia z učebných textov, spôsob zapamätania si učiva, riešenie úloh, príprava na skúšky a ich skladanie a pod. (bližšie pozri napr. Turek, 2008). Výsledkom rozvoja schopnosti učiť sa je **autoregulácia učenia**, t.j. taká úroveň učenia sa, keď sa žiak stáva aktívnym aktérom svojho vlastného procesu učenia sa, jednak zo stránky činnostnej a motivačnej, a jednak aj zo stránky metakognitívnej. Žiak sa snaží dosahovať vyučovacie ciele, iniciuje a riadi svoje vlastné úsilie a používa špecifické stratégie učenia. Pre žiakov je dôležité vedieť, ako si tiež zorganizovať všetky svoje mimoškolské aktivity vrátane domácej prípravy, a to tak, aby mali dostatok času na učenie sa. Ak to vedia, nedostatok času už nie je dôvodom k podvádžaniu, ale iba výhovorkou, ktorou zakrývajú preferenciu iných aktivít.

Veľký význam má aj neustála komunikácia so žiakmi o ich priebežných výsledkoch. Učiteľ by mal podať žiakom spätnú väzbu o stave ich vedomostí a následne ich usmerniť, poradiť im, motivovať ich. Pomáha aj neustále opakovanie, že známky sú len odrazom ich vedomostí a práve to, čo vedia, je ich najväčším duševným vlastníctvom. Dôležité je tiež snažiť sa o celkovú atmosféru dôvery medzi učiteľom a jeho žiakmi. Môžeme predpokladať, že žiaci v menšej miere podvádžajú učiteľa, ktorého si vážia a majú ho radi.

ZÁVER

Problematika školského podvádžania je veľmi aktuálna a diskutovaná téma, ktorá neušla pozornosti množstvu zahraničných odborníkov. Záujem vedcov vzbudzuje už od druhej polovice minulého storočia a faktom je, že výskumov venovaných akademickému alebo školskému podvádžaniu vo svete neustále pribúda. Na Slovensku je však táto téma v úzadí a nepoznáme nikoho, kto by sa jej sústavne a systematicky venoval. Problém nečestného dosahovania dobrého hodnotenia na školách doteraz neupútala pozornosť pedagogických výskumníkov. Bolo publikovaných len niekoľko všeobecne zameraných článkov, ktoré sa väčšinou venovali problematike plagiátorstva pri získavaní vysokoškolských titulov, ale komplexný výskum na všetkých úrovniach školského systému doposiaľ nebol realizovaný. V Českej republike sú o krok vpred, kde zásluhou autora Mareš (2005), či autoriek Vrbová, Stuchlíková (2012) prebehol prvý reprezentatívnejší výskum podvádžania na školách. Značná neprebádanosť javu školského podvádžania na Slovensku bola primárnym motívom, kvôli ktorému sme sa pokúsili, aspoň čiastočne, prispieť k monitorovaniu a analyzovaniu uvedenej problematiky vo vzťahu k motívom podvádžania žiakov stredných škôl. Veríme, že v dohľadnej budúcnosti sa v odbornej tlači stretne aj s ďalšími príspevkami venovanými problematike školského podvádžania.

LITERATÚRA

- CIBULKOVÁ, A. 2013. *Podvádění očima středoškolských učitelu*. Brno: Masarykova univerzita. 2013. 70 s.
- CIZEK, G. J. 2003. *Detecting and Preventing Classroom Cheating: Promoting Integrity in Assessment*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- GRAY, P. 2013. *Podvádzanie vo vede II: Škola pripravuje pôdu podvádzaniu (nielen) vo vede*. Preklad: SČIGULINSKÝ, P. Sloboda učenia. 2014. [on line]. [cit 2015-01-19]. Dostupné na: <http://www.slobodaucenia.sk/clanok/podvadzanie-vo-vede-ii>
- HAINES, V. J. - DIEKHOFF, G. M. - LABEFF, E. E. - CLARK, R. E. 1996. College Cheating: Immaturity, Lack of Commitment, and the Neutralizing Attitude. *Research in Higher Education*, 25(4), 342–354.
- MAREŠ, J. 2005. *Tradiční a netradiční podvádění ve škole*. In *Pedagogika* r. 55, s. 310–335.
- NOVÁKOVÁ, V. 2008. *Kdo z koho? Fenomén žákovského podvádění na gymnáziích*. Brno: Masarykova univerzita. 2008. 88 s.
- NORMAN, J. - HARRIS, M. W. 1981: *The private life of the American teenager*. California: Rawson, Wade. 311 s. ISBN 978-089-256141-4.
- SIMKIN, M. G.- McLEOD, A. 2010. *Why Do College Students Cheat?*. *Journal of Business Ethics*. 2010. 441-453 s.
- VRBOVÁ, J. - STUHLÍKOVÁ, I. 2012. Školní podvádění starších žáků – pilotní studie. In *Pedagogika* 62 (3), s. 317– 331.



Ramiro Délio Borges De Meneses

Instituto Superior de Ciências da Saúde do Norte- Gandra,
Paredes, Portugal

E-mail: borges272@gmail.com

A dialéctica do *continuum*: da análise matemática à filosofia / *Comtinuum dialectics: from mathematical analysis to philosophy*

Abstract

There are so many possibilities to the metric continuum from the Geometry to the Mathematical Analysis, with by the way the historical formulation from Pythagoras to Cantor or Dedekind to make up a new continuum's theory. On this article I refer the possibilities to carry out where is a philosophical foundation to continuum that is a metric property of number, and the geometric space. Meanwhile, finally I propose to determine the philosophical foundations, gnoseological, and ontological to the continuum.

Keywords: Continuum, properties, geometry, ontology, and gnoseology.

1. INTRODUÇÃO

A continuidade, segundo a Aritmética, Análise e Geometria, é uma propriedade formal do “ser quanto”, abstracto, apresentando-se como de difícil solução, seja no domínio da Análise Matemática, seja no domínio da investigação lógica. A matemática pressupõe, pelo pensamento formalista e axiomático, que a continuidade do infinito actual e do potencial (pontos, números, etc.) só será virtual, ou fenoménica de unidade imperfeita. Contudo, o contínuo matemático não será formal, ou seja, de unidade perfeita e divisível até ao infinito em partes homogéneas? Para Kant e seguidores o contínuo refere uma determinação subjectiva, que radica na intuição *a priori* do espaço (função da sensibilidade externa) e na categoria da quantidade. Segundo o realismo, o contínuo físico não é somente formal, mas também divisível, até ao infinito, como o matemático. Com efeito, outros filósofos limitam-se à análise descritiva do contínuo geométrico. Os escolásticos não integraram a tese dos contínuos aritmético e analítico. Não admitem a continuidade do conjunto de números reais (R), do conjunto dos números

complexos (C), do conjunto das funções contínuas de variável real ou das séries. Daqui resultaram soluções incompletas sobre o *continuum* ou surge a desconfiança dos matemáticos, pela fundamentação lógica dos filósofos, daqui que estas se circunscrevam ao domínio das axiomatizações. Assim, neste estudo, procuramos determinar a fundamentação do contínuo matemático, quer no aspecto gnoseológico (valor, limites, verdade, certeza e evidência), quer quanto ao fundamento ontológico (natureza, grau de existir. Só trataremos do Matemático, neste estudo. Não terá sentido em falar do contínuo metafísico, mas antes do conhecimento dos dois contínuos: ideal ou real. Só se podem conceber como notas ou propriedades formais de duas espécies de seres quantos de razão ou como seres reais. O *status quaestionis* do contínuo da Matemática pode formular-se da forma seguinte: Existe um verdadeiro contínuo formal, como nos indica a intuição, que se possa provar, analiticamente, para construir a sua axiomática? Quais as condições de possibilidade desta definição ou os fundamentos lógicos e ontológicos? Quais serão as condições de possibilidade e limite do *continuum*, isto é, os fundamentos lógicos e ontológicos? Esta é a lição e a importância filosófica do contínuo matemático, como uma qualidade fundamental da teoria dos conjuntos da Matemática.¹

2. O CONTINUUM: PELO SENTIDO MATEMÁTICO

2.1. As primeiras reflexões matemáticas, sobre o contínuo referiam o domínio geométrico: recta, plano e esfera, como nos indica a Geometria métrica de Euclides, a qual se funda na percepção da recta, que um ponto móvel descreve no plano. O ponto, segundo Euclides não corresponde ao limite do nosso infinitésimo linear, porque era uma entidade estática. Desde Euclides até Leibniz, os matemáticos contentavam-se com a definição intuitiva de contínuo geométrico e linear. Assim, a imagem da recta seria o critério intuitivo da existência, para o contínuo formal, como variação em graus insensíveis. Newton, tendo estudado a variação do movimento, e Leibniz (o problema da tangente, como limite geométrico da variação da secante) provaram a continuidade da função num dado ponto. A função $y = f(x)$, quando tem derivada finita no ponto $x = x_0$, é contínua nesse ponto:

$$\lim_{\Delta x \rightarrow 0} \frac{\Delta y}{\Delta x} = f'(x_0)._2$$

Trata-se de uma condição de continuidade, dado que qualquer dos infinitésimos simultâneos Δx e Δy toca o ponto – limite ou zero – das sucessões pelo movimento da operação sobre o infinito potencial. Mas, a condição não é suficiente, dado que há funções contínuas, sem serem deriváveis, como se verifica por:

$$y = \text{sen}1/x,$$

no ponto $x_0 = 0$, onde a definição não é “axiomática”.³

1 Cfr. SOUSA ALVES, V. M. – Ensaio da Filosofia das Ciências, Publicações da Faculdade de Filosofia da Universidade Católica Portuguesa, Braga, 1998, pp. 289-291.

2 Cfr. EUCLIDES PINCHERLE, S. – Lezioni di Álgebra complementare, 3ª edizioni, Zamichelli, Bolonha, cp. I-III.

3 Cfr. PISKOUNOV, N. – Calcul Differentiel et Integral, tome I, 4ª edition revue, traduit du russe, Éditions Mir, Moscou, 1970, pp. 72-74.

Os analistas matemáticos do século XIX (Bolzano, Cauchy, Weierstrass, Hankel e Heine) procuraram dar, pela teoria dos limites e pelo princípio de convergência das séries, uma definição rigorosa de continuidade de números e de funções, mas poderão cair num círculo vicioso. Assim, Cauchy apresentou-o pela operação de passagem de limite. A função de variável real, $y = f(x)$, é contínua, num ponto $x = a$, se o seu limite existe e é finito:

$$|x - a| < \delta; \quad |f(x) - b| < \varepsilon;$$

$$\lim_{x \rightarrow a} f(x) = b$$

$$f(x) \rightarrow b, \text{ quando: } x \rightarrow a.$$

É contínuo, num domínio (D), quando o é em todos os seus pontos. A definição pode estender-se à função de n-variáveis reais: $y = f(x_1, x_2, \dots, x_n)$ é a função de variável complexa: $z = f(x + iy)$. Segundo Heine, será dada pela operação de convergência das séries. Seja, no domínio da função $y = f(x)$, uma sucessão numerável de pontos:

$$x = a_1, a_2, \dots, a_n \text{ convergente para o ponto } a.$$

A função é contínua, no ponto a, se a sucessão numerável: $f(a_1), f(a_2), f(a_3), \dots, f(a_n)$ for convergente, isto é, existir um limite finito:

$$\lim_{n \rightarrow \infty} f(a_n) = f(x).$$

Não provamos que o limite a existe como ponto de acumulação no intervalo fechado. Pode o limite existir, mas fora do campo numérico dos termos da sucessão. A sucessão dos números racionais $(1 + 1/1), (1 + 1/2), \dots, (1 + 1/n)^n$ só é convergente para um limite irracional:

$$e = \lim_{n \rightarrow \infty} (1 + 1/n)^n.$$

E, ao verificar-se o ponto de acumulação, já a sucessão não é numerável, porque o contínuo tem a potência do inumerável. Naturalmente, as definições pressupõem o teorema da convergência de Bolzano-Cauchy: a condição necessária e suficiente para que a sucessão numerável, $u_1, u_2, \dots, u_n, \dots$ seja convergente, ou tenha limite finito, é que a qualquer número arbitrário $\delta > 0$, possa fazer corresponder um índice inteiro de ordem $n_i > \delta$, tal que se verifique sempre $|u - u_n| < \delta$, para qualquer $n_i > n_i(\delta)$ e $p = 1, 2, \dots, n$. O teorema de Bolzano poderá enunciar-se da seguinte forma: se num intervalo aHb estão contidos infinitos números de um conjunto I, existe em aHb , ao menos, um ponto de acumulação de I. Assim, um conjunto que contém infinitos pontos, admite sempre, ao menos, um ponto de acumulação (finito ou infinito).⁴Nem Bolzano, nem Cauchy, que enunciaram o teorema, puderam demonstrá-lo. Foram Dedekind e Cantor os primeiros a de-

4 Cfr. SEVERI, F. – Lecciones de Análisis, tomo I, traducido de la segunda edición italiana, Editorial Labor, Barcelona, 1951, pp. 84-85.

monstrar o teorema e, conseqüentemente, a definição rigorosa ou axiomática do contínuo pela construção da teoria analítica dos números reais.

As prioridades dos conjuntos podem ser: infinitude, ordem, densidade e continuidade. Na verdade, diz-se que um conjunto de elementos quaisquer é ordenado, quando entre os seus elementos existe uma certa relação expressa por meio do “preceder” e “seguir”, tais que:

- dados dois elementos distintos a e b , pode-se sempre decidir se a “precede” b ou se b “precede” a . Um destes dois casos deve-se apresentar ou deve excluir o outro;
- dados três elementos distintos a, b, c , se a precede b e b precede c , então a precede c .

Os números reais formam um conjunto ordenado, tomando como critério de ordem o originado pela comparação de suas grandezas e pela relação de desigualdade. Os números reais podem ser ordenados, dizendo que de dois números diferentes (desiguais), o menor precede o maior e este segue àquele. Obtém-se, assim, uma relação de ordem, que cumpre as duas condições. A relação, em sentido inverso, é aquela na qual o número menor se toma como sucessivo do maior. Também, o conjunto dos números inteiros e o dos números racionais poderão ordenar-se de modo análogo.

Um conjunto ordenado diz-se “denso”, em todas as partes, quando entre dois quaisquer dos seus elementos (distintos) existe sempre algum outro. O conjunto dos números inteiros não é denso em todas as partes, entretanto sê-lo-á como conjunto dos “números racionais”. Entre dois números racionais diferentes, a e b , estão sempre compreendidos, pelo menos, o número racional:

$$\frac{a + b}{2}.$$

Por razão análoga, é denso, em partes, o conjunto dos “números reais”.

Diz-se que um conjunto ordenado e denso, em todas as partes, é contínuo, quando se verifica a seguinte condição: Repartidos os elementos do conjunto, em duas classes tais, que todo o elemento do conjunto, que pertence exclusivamente a uma delas e que os elementos de uma classe (primeira) preceda, na ordem considerada, aos da outra (segunda), existe, no conjunto, um elemento de separação, de modo que todo o elemento, que o preceda pertence à primeira e todo o elemento, que o siga, à segunda.⁵ O conjunto dos números racionais, já que, por exemplo, os valores por defeito e os valores por excesso de $\sqrt{2}$, constituem duas classes, que satisfazem às condições anteriores e, entretanto, não existe no domínio racional nenhum número, que os separe. Entretanto, o conjunto dos números reais é contínuo. Sendo, com efeito, I, I' duas classes de números reais, que cumprem as condições precedentes e sejam K e K' as classes de números racionais contidas respectivamente em I, I' , verifica-se, pois, que depois de ter excluído um número das

5 Cfr. CARACA, B. J. – Lições de Álgebra e Análise, vol. III, Imprensa Nacional, Lisboa, 1940, pp. 198-206.

duas classes (que será o máximo para K e o mínimo para K') os K e K' constituem uma secção, a qual define um número real a , que pertence a I ou a I' .

Dizemos que se “ a ” pertence a I ($a \in I$), é o máximo número de I . Com efeito, tomado um número real $b > a$, existirá um certo número racional r , compreendido entre a e b , tal que $b > r > a$. Então $r \in K'$ e, entretanto, a $I'(a \in I')$, e b sendo “maior do” que a , pertence também a I' . Por conseguinte, todo o número $> a$, não pertence a I . Logo, “ a ” é o máximo de I . De maneira semelhante, prova-se que se “ a ” pertence a I' , será o mínimo número desta classe. Em todo o caso, a é o elemento de separação das duas classes: I , I' , e isto mostra o que se desejava. Chamamos conceito de corte do campo real, a toda a partição do campo, em duas classes, tais que:

- todo o número real pertence a uma das classes;
- os números de uma classe (primeira) são menores, do que os números da outra classe (segunda). O facto de o domínio dos “números reais” ser contínuo, pode-se enunciar, com nova determinação, dizendo que todo o corte do domínio real define um “número real” e vice-versa. Duas classes contíguas de números reais definem-se mediante as condições seguintes:
- os números da primeira classe são menores do que os da segunda;
- a primeira classe carece de máximo e a segunda de mínimo;
- dado um número real $c > 0$ arbitrário, será possível determinar dois números pertencentes, cada um a cada uma das duas classes, tais que o valor absoluto da sua diferença seja $< \epsilon$. Verifica-se facilmente que as classes de uma secção do campo real, quando se exclui o eventual máximo de uma ou mínimo da outra são contíguas, e dadas as classes contíguas H , H' dos números reais, existe um só número real, maior do que todos os números da primeira e menor do que todos os números da segunda.⁶ Daqui que um “número real” pode individualizar-se por meio das duas classes contíguas de números reais.

2.2. Mas bastará que o conjunto ordenado de pontos (P) seja infinito e denso para definir a recta contínua? Um conjunto de elementos (pontos ou números) é ordenado, se, dados dois elementos, um precede o outro ou é menor do que ele. O conjunto de pontos da recta (P) é ordenado e denso porque, sendo cada ponto de dimensão zérica existe entre os dois pontos, por mais vizinhos, que eles sejam, uma infinidade deles. E a prova decisiva é que podemos pôr cada ponto da recta (P) em correspondência biunívoca com cada número do conjunto dos números racionais (P) « (Q). Mas, Q é *denso*, porque dados dois elementos $r < s$, por mais próximos que os pensemos, é possível entre eles uma infinidade de outros elementos racionais. A continuidade formal é, pois, uma qualidade mais profunda do que a densidade ou contiguidade do conjunto dos números racionais.⁷ Foram Dedekind e Cantor os primeiros a dar a definição rigorosa do contínuo, segundo a Análise Matemática, provando a sua existência formal.

6 Cfr. GONÇALVES, J. V. – Curso de Álgebra Superior, 3ª edição, Sá Editora, Lisboa, 1953, p. 64.

7 Cfr. BOREL, É – Leçons sur la théorie des fonctions, 3ª édition, Gauthier-Villars, Paris, 1950, pp. 46-79.

2.2.1. Segundo Dedekind, define-se a continuidade pelo conceito de corte pela existência do ponto ou do número real. O corte geométrico é o elemento pelo qual se repartem todos os pontos de um segmento \overline{OP} , em duas classes ou conjuntos (A) e (B), tais que:

- todo o ponto está incluído numa ou noutra das duas classes;
- qualquer ponto de uma delas precede qualquer ponto da outra.

Se todo o corte é determinado por um ponto único. Uma recta $|a|$ é contínua, se feito qualquer corte (A/B) existe sempre um ponto P, e um só, que precede todos os pontos de (B) e sucede a todos os pontos de (A). É, pois, um limite de unidade formal.

Por extensão analógica, a mesma “operação de corte” no conjunto (R) dos números racionais, vemos que qualquer número racional r produz um corte, separa (R) em duas classes (A) e (B), tais que:

1. Todo o número racional está incluído em (A) ou em (B);
2. Todo o número racional r de (A) é menor que todo o número racional s de (B).

Há três espécies de cortes possíveis:

- a classe (A) contém um número máximo e a classe (B) não contém um número mínimo;
- a classe (A) não contém um número máximo e a classe (B) contém um número mínimo. No 1º e 2º casos, os “números de corte” existem, como racionais; no 3º caso, o número de corte existe como limite, mas já não é racional. É outra espécie de ente numérico irracional e prova-se, facilmente, pela teoria da “raiz quadrada”.

Seja o conjunto (A) de todos os números racionais r cujo o quadrado é menor que dois:

$$(A) = r_1^2, r_2^2, \dots, r_n^2, \dots < 2$$

$$(B) = s_1^2, s_2^2, \dots, s_n^2 > 2$$

$$(r_n^2) < 2 < (s_n^2).^8$$

E passando a “limite”, virá :

$$\lim_{n \rightarrow \infty} (r_n^2) = 2 = \lim_{n \rightarrow \infty} (s_n^2).$$

Ora não existe no campo racional nenhum número $r = m/n$, cujo quadrado seja igual a 2.

⁸ Cfr. HARDY, G. H. – A Course of pure mathematics, 7º edition, Cambridge, University Press, 1938, pp. 19-68.

Mas, se fosse a fracção irredutível $(m/n)^2 = 2$; $m^2 = 2n^2$, então seguia-se o absurdo: n seria, ao mesmo tempo, par e impar.

O número irracional define-se, também, pelo limite único e comum de um par de sucessões transfinitas convergentes, à Cauchy, uma crescente (A) e outra decrescente (B) que implicam o “infinito”. Dedekind construiu assim uma nova teoria do número real. É o número definido por um corte qualquer (A, B), no conjunto (R) dos números racionais: se existe no 1º ou 2º caso é racional, se no 3º caso é real. O conjunto (R) dos números reais é, pois, constituído na sua estrutura formal por dois subconjuntos isomórficos: o conjunto (R) dos números racionais e o conjunto (I) dos números irracionais. Este enche todas as lacunas ou redes possíveis da densidade de (R). O conjunto (R), além de ordenado e denso, é formalmente *continuum*. Se todo o corte é produzido por um número real único. O conjunto dos números reais é contínuo, se feito qualquer corte (A_1, B_1) existe sempre um número real ρ , e um só, que é simultaneamente maior do que todos os números de (A_1) e menor do que todos os números de (B_1) . Ora, verifica-se a condição. Já o vimos pelo corte de $\sqrt{2}$. Há, pois, continuidade formal, porque se (A_1) não tem máximo e (B_1) não tem mínimo, e o seu limite é único e comum, então não é possível qualquer lacuna de densidade. Dedekind funda o contínuo geométrico no contínuo aritmético, pela representação analítica: cada ponto P_n da recta (P) corresponde a um número real ρ do conjunto (R). Ao ponto P_1 , como a diagonal $\overline{P_0P_1}$ corresponde $\sqrt{2}$. A definição dedekindiana do contínuo matemático é, pois, caracterizada pela existência axiomática do “corte”⁹.

2.2.2. Segundo Cantor, caracteriza-se a continuidade pelo conceito de limite. Se existe um só número ou ponto de acumulação na convergência de um par de sucessões transfinitas. A recta é uma sucessão ou conjunto transfinito de pontos:

$$(P) = [P_0, \dots, P_1, \dots, P_n, P_{n+1}, \dots]$$

A condição de continuidade geométrica linear aufere-se num segmento de recta contínuo, se goza de um ponto de acumulação. Um ponto P, elemento não do conjunto (E), diz-se de acumulação, se no seu contorno existe uma infinidade de pontos de E.

Segundo o teorema de Bolzano-Weierstrass, se $(E) = (P)$ é um conjunto com uma infinidade de pontos, limitado, então admite-se, pelo menos, um ponto de acumulação.¹⁰ Dividindo o segmento de recta \bar{a} em duas metades e cada uma destas em duas, e assim, por diante, obteremos uma sucessão transfinita de intervalos fechados: $\overline{P_n P_{n+p}} < \delta$, por menor que seja o valor arbitrário de $\delta > 0$. Mas, se P é ponto único do interior de $\overline{P_n P_{n+p}}$ cai sempre no seu contorno uma infinidade de pontos. E P é o seu limite de convergência. Para a extensão da continuidade geométrica, seja E um conjunto transfinito de pontos da recta, do plano ou do espaço. O conjunto (E) é contínuo, se for fechado e conexo. O conjunto

9 Cfr. BAIRE, R. – Leçons sur les fonctions discontinues, Gauthier-Villars, Paris, 1930, pp. 10-49.

10 Cfr. CANTOR, G. – Contributions to the founding of theory of transfinite numbers, translation from Germanic language, Dover Publications, New York, 1953, pp. 16-48.

é fechado, quando todos os seus pontos de acumulação lhe pertencem e conexo, se escolhendo dois pontos P_0 e P_n e um número arbitrário pequeno: $\delta > 0$, for possível ligá-los por uma linha quebrada de $n-1$ vértices: P_1, P_2, \dots, P_n , tal que qualquer distância entre dois pontos da ordem $i, k = 0, 1, \dots, n$, se torne $\overline{P_i P_k} < \delta$. Naturalmente, a definição cantoriana do contínuo geométrico pressupõe o postulado de Eudoxo-Arquimedes. Cantor funda, também, a certeza do contínuo geométrico na teoria analítica dos números reais pela operação de correspondência biunívoca. Esta é a relação recíproca entre os elementos de dois conjuntos. A condição de continuidade aritmética surge no conjunto transfinito \overline{R} dos números reais é contínuo, porque é fechado e conexo. Prova-se, pela existência do número real, como limite único de convergência de um par de sucessões transfinitas dos números racionais. O domínio real, como conjunto transfinito de pontos de uma recta, pode pôr-se em correspondência biunívoca com o conjunto transfinito dos números reais: $(E) \leftrightarrow (\overline{R})$. A cada ponto corresponde uma variável real.¹¹ O conjunto transfinito de pontos de um plano coloca-se em correspondência biunívoca com o conjunto transfinito de pares (x_i, x_k) de números reais: $(E)_2 \leftrightarrow (R)_2$. Cada par é elemento do domínio de 2 variáveis reais. Coloca-se o conjunto transfinito dos pontos do espaço a 3-dimensões em correspondência biunívoca com o conjunto dos termos (x_i, y_j, z_k) de números reais. Pela generalização de construção analítica, os hiperespaços a n-dimensões ou hipercontínuos geométricos, correspondem ao mesmo conjunto dos números reais (\overline{R}) . Basta definir cada ponto por um conjunto de números reais (a_1, a_2, \dots, a_n) . Segundo Cantor, todos os contínuos geométricos, lineares, bidimensionais e a n-dimensões são equivalentes, isto é, possuem a potência do contínuo inumerável. Será o cardinal transfinito. Segundo o domínio complexo, a representação geométrica dos números complexos (a, b) exige que a recta e o plano sejam de estrutura complexa, onde se inclui o número imaginário. O conjunto (C) dos números complexos é contínuo, porque amplia e contém o conjunto (R) como um caso particular (subconjunto). O plano complexo é o domínio de uma variável complexa:

$$z = x + iy; \quad i = \sqrt{-1} .^{12}$$

Suponhamos que temos que resolver uma equação do 2º grau:

$$x^2 + px + q = 0 .$$

Poderemos fazer substituições, nesta equação, por equivalência:

$$(x + p/2)^2 = p^2/4 - q .$$

Se $p^2/4 - q \geq 0$, extraímos a raiz quadrada dos dois membros:

$$x + p/2 = \pm \sqrt{p^2/4 - q} ;$$

11 Cfr. ZURMUEHL, I. R. – Matemática Aplicada, traducción de la 3ª edición alemana, Editorial Labor, Barcelona, 1964, pp. 30-34.

12 Cfr. ROTHE, R. – Matemática Superior, para matemáticos, físicos y ingenieros, tomo I, traducción do alemão, Editorial Labor, Barcelona, 1959, pp. 1-6.

$$x = -p/2 \pm \sqrt{p^2/4 - q}.$$

A raiz quadrada de $p^2/4 - q$ é um “número imaginário”:

$$p^2/4 - q = (-1)(q - p^2/4)$$

uma vez introduzido o símbolo i para indicar $\sqrt{-1}$, poderemos escrever:

$$\sqrt{p^2/4 - q} = i\sqrt{q - p^2/4}$$

O resultado final terá o seguinte valor:

$$x = a \pm bi.$$

E. Hamilton e E. Grassmann construíram uma nova extensão dos números complexos, a mais de duas unidades, que são os hipercomplexos, por exemplo: o sistema de quaterniões de Hamilton:

$$x = a_1 + a_{2i} + a_{2j} + a_{4k};$$

$$i^2 = j^2 = k^2 = -1.^{13}$$

Uma função $u = f(z)$ diz-se limitada no campo C , quando é limitada na função $|u|$, dado que as relações $>$ e $<$ carecem de sentido no campo complexo, não se poderá falar de extremos de uma função, mas unicamente de extremos de módulos da função. Se recai, assim, em noções já definidas, então $|u|$ é uma função real das duas variáveis reais x, y . A função $u = f(z)$ diz-se *contínua* no ponto z_0 , pertencente como um ponto de acumulação no campo de definição C , quando:

$$\lim_{x \rightarrow x_0} f(z) = f(z_0).$$

E como $|f(z) - f(z_0)| \geq ||f(z) - |f(z_0)||$, se $f(z)$ é contínua em z_0 , também o é aqui a função $|f(z)|$, mas não necessariamente ao “inverso”. Se $f(z)$ é contínua em todo o ponto C , diz-se *contínua no campo*. Claro está que se uma função é contínua num campo, incluindo o contorno, o seu módulo admite nele um máximo e um mínimo finitos.¹⁴

2.2.3. Para Hilbert, a continuidade, pelo conceito lógico de completude, é definido numa saturação de um sistema de objectos (pontos, rectas, números reais, etc.).

Na leitura de Hilbert, os pontos de uma recta \underline{a} constituem um sistema que já não pode ser ampliado pela inclusão de outros pontos, se se quer manter a ordem linear e o axioma da convergência (igualdade). Para as continuidades do plano

¹³ Cfr. RUNGE, C.; KOENIG, H. – Vorlesungen ueber numerisches Rechnen, J. Springer-Verlag, Berlin, 1924, pp. 16-64.

¹⁴ Cfr. SANDEN, V. H. – Praktische Mathematik, Thieme-Verlag, Stuttgart, 1958, pp. 6-46.

e do espaço, Hilbert prova um teorema geral: os elementos da geometria constituem um sistema que já não pode ser ampliado por meio de pontos, de rectas e de planos, se se querem manter os axiomas da incidência e da ordem, o axioma de consequência e o axioma de Arquimedes.¹⁵ Para as continuidades do plano e do espaço, Hilbert prova um teorema. A existência de continuidade é, pois, exigida pela axiomatização da Geometria Total: 3 conceitos, 5 grupos, 20 axiomas. Hilbert demonstrou, por construção axiomática, semo critério da convergência, que existe uma fronteira correspondente ao corte de Dedekind e ao ponto de acumulação de Cantor. Assim, Hilbert, aceitando a formulação dos números naturais de Peano, constrói, a partir dos números reais, um sistema, que satisfaz os cinco grupos de axiomas. A condição de continuidade aritmética aplica-se ao sistema algébrico dos números reais, que é contínuo, se é ordenado, arquemediano e completo. A sua formalização categórica e a construção finitista provam a condição referida. Logo, existe o contínuo formal aritmético.¹⁶

São, naturalmente, possíveis algumas extensões analíticas da continuidade, quer geométrica, quer aritmética, porque sendo uma propriedade formal da estrutura dos seres geométricos e seres analíticos, haverá tantas espécies de contínuos, quantos forem os entes matemáticos. No âmbito geométrico, o contínuo estende-se tão longe como o conceito de estrutura do espaço abstracto a n-dimensões: euclidiano, não-euclidiano, riemanniano, projectivo, topológico, etc. Segundo a análise de funções distinguem-se vários tipos de conjuntos, dos finitos aos infinitos. Segundo a escola cantoriana, o conjunto de todas as funções contínuas $f(x)$ de 1 ou n variáveis reais, tem uma potência igual à do contínuo não numerável: $(F)_c = (\bar{R}) = c = \chi_1$.

Mas, o conjunto de todas as funções reais (contínuas e descontínuas) de 1 ou n² variáveis reais tem uma potência superior à do contínuo.

$$(F)_r > c \text{ ou } (F)_r = f \cdot$$

2.3. A continuidade da recta pode igualmente postular-se em forma diversa por Dedekind e este mediante o postulado da continuidade de Cantor, que se enuncia assim: sejam dados sobre uma recta duas classes de pontos H e H', tais que todo o ponto de H está à esquerda de todos os pontos de H' e que, dado um segmento σ arbitrário, seja possível encontrar um segmento menor do que σ , que atinja o extremo inferior em H e o extremo superior em H'. Então, existe um ponto que não tem à direita nenhum ponto de H, nem à esquerda nenhum ponto de H'. Não obstante, à primeira vista, poderá parecer que este postulado será substancialmente equivalente ao de Dedekind. Mas, existe entre ambos os postulados uma profunda diferença. Tanto assim é que do postulado de Dedekind se segue como consequência o postulado de Arquimedes, enquanto que este último postulado é absolutamente independente do postulado de Cantor, já que é possível

¹⁵ Cfr. HILBERT, D. – Fundamentos da Geometria, tradução portuguesa, 7ª edição, Lisboa, Grádiva, pp. 36-39.

¹⁶ Cfr. GRAUVILLE, W. A.; SMITH, P. E. – Éléments de Calcul Différentiel et Intégral, Librairie Vuibert, Paris, 1948, pp. 6-19.

construir, como mostraram Veronese o primeiro (1890), e depois Hilbert (1899), uma geometria elementar, incluindo entre eles, o postulado da continuidade, na forma de Cantor, mas não o postulado de Arquimedes. Diz-se, com Cantor, que dois conjuntos possuem “igual potência”, quando, entre os seus elementos, se pode estabelecer uma correspondência biunívoca. Assim apresentam igual potência, o conjunto dos números inteiros e o conjunto dos números racionais, enquanto que o conjunto dos números reais implica potência diferente. Os pontos dos segmentos rectilíneos formam dois conjuntos de igual potência, que é a mesma que o conjunto de todos os números reais ou dos números reais compreendidos, num intervalo, e chama-se potência do conjunto.¹⁷ Se, entre dois conjuntos I , I' , não se pode estabelecer uma correspondência biunívoca, dizem-se potência desigual e diz-se, além disso, que a potência de I' é menor do que a de I se, sendo desiguais as potências dos dois conjuntos. Logo, I' pode referir-se biunivocamente a uma parte de I . Refere-se, também, em tal caso, que a potência de I é maior do que a potência de I' . Para que a potência de I' se possa dizer que é menor do que a de I , será necessário que se cumpram ambas condições, que as potências sejam distintas e que I' seja referível biunivocamente a uma parte de I . Um segmento é referido biunivocamente a uma parte de outro qualquer e tem a mesma potência, que esta última. Sempre que se pensa I' , tem a mesma potência que uma parte de I é I a mesma potência, que uma parte de I' , tal como sucede em dois segmentos como demonstraram Schroeder (1896) e Bornstein (1898), que os dois conjuntos possuem igual potência. A prioridade de um conjunto de infinitos elementos, para conter uma parte que tenha a mesma potência que o todo, é característica dos conjuntos de infinitos elementos e é, por isso, que Dedekind a tornou como definição destes conjuntos. Claro está que a potência do contínuo é maior do que a potência do numerável, porque no contínuo será possível determinar um conjunto numerável, mas o numerável e o contínuo possuem diversas potências. Demonstra-se facilmente que todo o conjunto de infinitos elementos pode extrair um conjunto numerável, de modo que a parte, como resíduo, seja também um conjunto de infinitos elementos e prova-se, além disso, que a parte residual tem a mesma potência que o conjunto inicial. O conjunto de I , numa parte, P numerável e P' num conjunto I'' de infinitos elementos I e I' resultam, agregando a um mesmo conjunto I'' , respectivamente os conjuntos numeráveis P' e $Q = P + P'$. Logo, I , I' referem a mesma potência. A potência do numerável apresenta-se como a mais pequena de todas as potências. Entretanto, a potência, de um conjunto de infinitos elementos, não se altera suprimindo uma parte numerável. No âmbito do contínuo, o conceito abstracto de potência identifica-se com um número cardinal infinito, quer dizer que são iguais, ou desiguais, os números cardinais infinitos dos conjuntos, que têm potências iguais ou desiguais. Os números cardinais finitos apresentam-se como casos particulares: são as potências dos conjuntos de um número finito de elementos. Tais conjuntos possuem o mesmo número de objectos quando entre os seus elementos se pode estabelecer uma correspondência biunívoca. Segundo Zernelo (1904), apoiado sobre um postulado, que entre dois números cardinais infinitos, subsiste necessariamente uma das relações expressas, mediante os sinais: $>$, $=$, $<$. O contínuo linear, o contínuo superficial, o contínuo de três dimensões tem

¹⁷ Cfr. CANTOR, G. – Contributions to the founding of theory of transfinite numbers, pp. 49-60.

a mesma potência – potência do contínuo – entre os dois pontos de um segmento e de uma superfície (por exemplo um quadrado) ou de um sólido (um cubo) se poderá estabelecer uma correspondência biunívoca. Assim, para demonstração, antecipamos algumas noções sobre as fracções contínuas ilimitadas e precisamente sobre os algoritmos infinitos:

$$\frac{1}{a_1} + \frac{1}{a_2} + \frac{1}{a_3} + \dots + \frac{1}{a_n} + \frac{1}{\infty}$$

onde a_1, a_2, a_3, \dots são números inteiros não menores do que 1 (um), que chamam-se – quocientes incompletos.¹⁸ A fracção contínua limitada, obtida do algoritmo precedente, determinada num quociente racional. As reduzidas de lugar impar formam uma sucessão crescente; as de lugar par, como sucessão decrescente e as duas classes constituídas por tais elementos, são contíguas. Naturalmente, determinam um número real $a < 1$, da qual as reduzidas de lugar impar são valores por defeito e as de lugar par valores por excesso. O número chama-se valor da fracção contígua ilimitada. Dado um número real qualquer, $a(0 < a < 1)$, poderá surgir :

$$a = 1/b_1, \quad \text{com } b_1 > 1.$$

De modo que o b_1 é inteiro e então a sua “racional”, ou bem se pode definir por:

$$b_1 = a_1 + 1/b_2, \quad \text{com } a_1 \text{ inteiro, virá então: } b_2 > 1.$$

Logo, b_2 será inteiro e resulta:

$$a = 1/a_1 + 1/b_2,$$

de onde, “a” é racional ou será :

$$b_2 = a_2 + 1/b_3; \quad a_2 \text{ inteiro; } b_3 > 1.$$

Assim, veremos que todo o número racional se traduz numa fracção contínua limitada, enquanto que todo o número irracional (>) expressa-se numa fracção contínua ilimitada, cujos sucessivos quocientes estão univocamente determinados pelo número dado. Então, poderemos provar que o conjunto I dos pontos dos quadrados, que tem ambas coordenadas irracionais, têm a mesma potência que o conjunto K dos pontos dos segmentos, que têm a x como irracional.

Com efeito, dados os números irracionais positivos, menores do que 1:

$$x = 1/a_1 + 1/a_2 + 1/a_3 + \dots + 1/a_n + \dots ;$$

$$y = 1/b_1 + 1/b_2 + 1/b_3 + \dots + 1/b_n + \dots ;$$

¹⁸ Cfr. Ibidem, pp. 61-69.

também poderemos associar o ponto do segmento:

$$1/a_1 + 1/b_1 + 1/a_2 + \dots + 1/a_n + 1/b_n + \dots$$

dado este último número irracional poderemos construir os dois primeiros. Por isso, I, K têm a mesma potência.¹⁹ Logo, K tem a mesma potência que o conjunto K de todos os pontos de segmento $0 \leftrightarrow 1$, porque os dois conjuntos diferem, num conjunto numerável, pelo conjunto dos pontos de abscissa racional. Analogamente, I tem a mesma potência, que o conjunto I' de todos os pontos do quadrado. Com efeito, suponhamos fixada uma correspondência biunívoca entre K e K' e outra correspondência biunívoca entre o conjunto M dos valores irracionais de y compreendidos entre 0 e 1 e o conjunto M' de todos os valores reais de y, que são ≥ 0 e ≤ 1 .

A um ponto de I corresponde um ponto de M' e, portanto, um ponto de I', e vice-versa. Mas, como I, K têm a mesma potência, também I', K' resultam de igual potência. O raciocínio determina a generalização e conduz à conclusão de que se pode estabelecer uma correspondência biunívoca entre os grupos de valores de n-variáveis reais: $x_1, x_2, x_3, \dots, x_n$, que satisfazem os limites:

$$0 \leq x_1 \leq 1; 0 \leq x \leq 1; 0 \leq x_n \leq 1$$

e os valores de uma só variável real z, que cumpra também a limitação: $0 \leq t \leq 1$, o que se expressa, dizendo que o contínuo a n-dimensões tem a mesma potência que o contínuo linear. Assim os conjuntos de infinitos elementos distinguem-se e os que contém um número finito pelo facto de possuir partes, que possuem a mesma potência que o todo, assim como os conjuntos de infinitos elementos se distinguem, desde o ponto de vista da ordem, pelo facto de que os dois conjuntos ordenados de infinitos elementos, que possuem igual potência, podem muito bem possuir diversos "tipos ordinais", como conjunto de números naturais e o conjunto dos números racionais positivos, ordenados, ambos segundo a grandeza crescente de seus números, enquanto que, quando dois conjuntos, que possuem o mesmo número finito de elementos, se ordenam de modo qualquer, possuem sempre o mesmo tipo ordinal. Um conjunto ordenado diz-se, segundo Cantor, bem ordenado, quando possui um primeiro elemento e cada uma das suas partes ordenadas, segundo ordem induzida pela ordenação do todo, possui, também, um primeiro elemento. O conjunto dos números reais internos ao intervalo 0-1, ordenado segundo a ordem crescente dos números que o compõem, não é um conjunto bem ordenado, enquanto que é bem ordenado o conjunto dos números naturais dos pontos na sucessão crescente.²⁰ O conceito de grau ordinal de um conjunto bem ordenado de infinitos elementos identifica-se com a noção de número ordinal finito, e se pode manifestamente definir para os números ordinais infinitos, além da relação de igualdade, também a relação $>$ e $<$. Os números ordinais fini-

19 Cfr. DEDEKIND, R. – Continuità e numeri irrazionali, tradução alemão, A. Stock, Roma, 1926, pp. 16-46.

20 Cfr. SEVERI, F. – Lecciones de Análisis, tomo I, traducido de la segunda edición italiana, Editorial Labor, Barcelona, 1951, pp. 96-97.

tos apresentam-se como casos particulares dos infinitos, são os tipos ordinais dos grupos ordenados de um número finito de elementos. Para dois conjuntos de um número finito de elementos a igualdade dos números cardinais implica a dos números ordinais e vice-versa, enquanto que isto não sucede necessariamente para os números cardinais e ordinais dos conjuntos de infinitos elementos.

2.4. Sendo $y = f(x)$ uma função definida para o valor x_0 e numa certa vizinhança do centro x_0 , será $y_0 = f(x_0)$. Se dermos à variável x um incremento Δx positivo ou negativo, então tornar-se-á $x_0 + \Delta x$, a função y sofrerá igualmente um acréscimo Δy . O novo valor da função será:

$$y_0 + \Delta y = f(x_0 + \Delta x).$$

O acréscimo da função será dado pela fórmula:

$$\Delta y = f(x_0 + \Delta x) - f(x_0).$$

A função $y = f(x)$ é dita contínua para o valor $x = x_0$, se ela é definida numa certa vizinhança do ponto x_0 e se:

$$\lim_{\Delta x \rightarrow 0} \Delta y = 0; \lim_{\Delta x \rightarrow 0} [f(x_0 + \Delta x) - f(x_0)] = 0.$$

Geometricamente, a continuidade de uma função, num dado ponto, significa que a diferença das ordenadas do gráfico da função: $y = f(x)$ nos pontos: $x_0 + \Delta x$ e x_0 é arbitrariamente pequena, em valor absoluto, dado que $|\Delta x|$ será suficientemente pequeno. Toda a função elementar é contínua em todo o ponto onde ela está definida.

Assim, a condição de continuidade:

$$\lim_{\Delta x \rightarrow 0} [f(x_0 + \Delta x) - f(x_0)] = 0$$

poderá escrever-se da forma seguinte:

$$\lim_{x \rightarrow x_0} f(x) = f(x_0).$$

Mas:

$$x_0 = \lim_{x \rightarrow x_0} x.$$

Consequentemente, teremos:

$$\lim_{x \rightarrow x_0} f(x) = f\left(\lim_{x \rightarrow x_0} x\right).$$

Quer dizer que, para encontrar o limite de uma função contínua, quando $x \rightarrow x_0$, será suficiente substituir a variável se na expressão de $f(x)$ para o seu valor x .

Uma função $y = f(x)$ contínua, em todos os pontos do intervalo (a, b) , onde $a < b$, diz-se contínua neste intervalo.

Se a função é definida para $x = a$ e se:

$$\lim_{x \rightarrow a \neq 0} f(x) = f(a),$$

diremos que a função $f(x)$ se diz contínua, à direita, no ponto $x = a$. Se o $\lim_{x \rightarrow b=0} f(x) = f(b)$, diremos que é contínua à direita, no ponto $x = a$.

Se a função $f(x)$ é contínua em qualquer ponto do intervalo (a, b) , tal como nas extremidades deste intervalo, de tal forma que a função $f(x)$ será contínua no intervalo fechado ou sobre o segmento $[a, b]$. Se a função $y = f(x)$ é contínua sobre um segmento $[a, b]$ ($a \leq x \leq b$), então existe ao menos um ponto $x = x_1$, tal que o valor da função, neste ponto, satisfaz a desigualdade:

$$f(x_1) \geq f(x)$$

onde x é um outro ponto qualquer deste segmento, existe, ao menos, um ponto x_2 , tal que o valor da função, neste ponto, satisfaz a desigualdade:

$$f(x_2) \leq f(x).$$

Toda a função contínua, sobre o segmento $(a \leq x \leq b)$, atende ao menos uma vez sobre este segmento, o seu maior valor M ou o seu mais pequeno valor m .

Naturalmente, se a função $y = f(x)$ é contínua sobre o segmento $[a, b]$ e seus valores, nas extremidades deste segmento, possuem sinais contrários, existe ao menos um ponto $x = c$, entre os pontos a e b , tais que a função se anula, neste ponto:

$$f(c) = 0; \quad a < c < b.$$

Seja $y = f(x)$ uma função definida e contínua sobre o segmento $[a, b]$. Se os valores desta função, nas extremidades deste segmento, não são iguais $f(a) = A; f(b) = B$, de tal forma que seja o número μ compreendido entre os números A e B , poderemos encontrar um ponto $x = c$, compreendido entre a e b , tal que $f(c) = \mu$. Se a função $y = f(x)$ é contínua, num intervalo, e se ele compreende o seu maior e o seu menor valor, então compreenderá todo o valor intermediário entre o valor mais pequeno e o maior. Aqui encontramos o sentido formal do “contínuo analítico” que é uma generalização do contínuo aritmético e algébrico. Na verdade, o problema lógico do contínuo, começa no aritmético para acabar no contínuo da Análise Matemática, englobando os outros como um caso particular. A continuidade é uma das propriedades fundamentais da teoria dos números, que está implicada na densidade e no infinito formal matemático e necessita de uma solução filosófica, quer para o contínuo numérico, quer para o contínuo geométrico. Poderemos situar o contínuo como uma propriedade mé-

trica e analógica, a qual tem tanto de numérico (aritmética, álgebra e análise), quanto de geométrico (geometria euclidiana, prospectiva, analítica e diferencial). Isto porque implica novos graus do “ser-quanto”. Este ser métrico possui variados graus analógicos extensivos, que se completam mutuamente no sentido formal.

3. O CONTINUUM: PELOS FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS

3.1. Assim, só são possíveis, dialecticamente, no mundo espaço-temporal duas espécies de seres quantos: os corpos extensos singulares, que são reais, e a quantidade abstracta ou seres geométricos e analíticos, que são seres de razão. A continuidade, como vimos pela reflexão matemática, é uma propriedade formal desses seres quantos .

Também, só existem duas espécies de contínuos: o abstracto da matemática e o real da Física. Assim, não será possível o contínuo metafísico. Mas então que sentido tem a análise crítica do contínuo? Não será ele uma propriedade dos objectos formais da Matemática e será porque, sendo fenómenos dos seres quantos, radica na estrutura intrínseca do próprio ser real ou ideal. O conceito de continuidade só se funda gnoseologicamente, que é o objecto da Filosofia, onde se coloca o valor, limites e verdade da continuidade. Os fundamentos podem ser considerados de dois modos, como: propriedade formal ou nota pura do ser quanto. É o problema da definição matemática e a relação ao ser ou estrutura ontológica, no qual radica e o determina, que será a questão do fundamento gnoseológico e ontológico. A análise lógica estuda e critica os fundamentos mais radicais do contínuo ou seja as condições de possibilidade da definição e do definido na sua relação transcendental. Assim, a quantidade abstracta não é só quanto puro, mas também ser da razão formal. Igualmente, o matemático estuda “seres de razão” *ut sic*, porque a sua natureza ou estrutura ontológica consiste em ser um espaço de n-dimensões ou um conjunto analítico de n-elementos. Resta ainda chamar à atenção do fundamento real ou lógico desse ser de razão, isto é, da sua relação transcendental. Como foi construído o conceito e como é possível a operação lógica da abstracção ou da generalização? O ser enquanto abstracto, como conceito universal ou ser da razão, não existe em si mesmo, fora de nós, mas na relação transcendental do pensamento. Infere-se, pois, que a definição matemática do contínuo é idêntica e comum às duas análises, como passaremos a analisar,.

3.2. A tese do contínuo formal é defendida pelos seguintes filósofos: Aristóteles, S. Agostinho, S. Tomás de Aquino, Descartes, Kant, Leibniz, e modernos como: Bergson, Renouvier, Husserl, Monaco, Donat, Hoenen, etc. O Filósofo defendia o *ser quanto real* pela nota da divisibilidade, que se refere ao sentido da densidade da matéria .Distinguiram três propriedades: continuidade, contiguidade e distância, que corresponde à continuidade, densidade e infinitude dos matemáticos. A sua definição é mais perfeita do que a apresentada pelos escolásticos posteriores. São contínuos aqueles elementos, cujos limites são um só.²¹ A definição de Aristóteles é pelo limite potencial e semelhante ao corte de Dedekind. Os escolásticos posteriores postulam também a existência do contínuo formal,

21 Cfr. ARISTOTELES – Física, introducción, traducción y notas de Guillermo R. de Echandía, Editorial Gredos, Madrid, 2002, VI, 1, 231a22.

mas a sua definição é pela intuição. Assim, o contínuo formal é o que consta de partes unidas sem qualquer interrupção ou limite. E alguns autores confundem os dois contínuos, ora o físico, ora o matemático, na mesma tese ao analisarem a sua estrutura potencial: se as partes existem em potência ou em acto. Selvaggi refre: *quantum continuum exigit, quod sine fine divisibile est*.²² O argumento não prova a divisibilidade indefinida, em que se fundamenta a tese tal como é apresentada por Selvaggi. *A priori*, o contínuo geométrico é formal, e preocupa-se em refutar a tese do contínuo virtual, isto é, da densidade formada por um conjunto ou sucessão de pontos indivisíveis, inextensos. Assim pensavam que se a linha é formada por um número infinito de pontos inextensos, tais pontos se tocam ou não. Mas, na primeira hipótese, coincidem sempre e, então, não se constrói a extensão linear. E, na segunda hipótese, então não podem formar a continuidade formal. Logo, as partes que constituem o ser quanto contínuo, existem só, em potência, na unidade do todo: *partes continui entia non sunt actu sed in potentia tantum ipsa natura continui quod sine fine divisibile est*.²³ A demonstração é logicamente válida contra os dinamistas que constroem a estrutura dos seres quantos de n-dimensões com elementos de n-1 dimensões. E até contra a escola cantoriana, que afirma, sem provar, a existência lógica do infinito actual ou seja do conjunto transfinito de pontos. Contudo, o argumento, fundado no postulado da intuição, não elimina a hipótese de o “ser geométrico” ser formado pela densidade matemática. Na verdade se existir uma infinidade de segmentos ou infinitésimos lineares δ na recta AB , por justaposição ordenada, pode produzir-se uma continuidade fenoménica, que dá a imagem ou conceito de linha intuitiva. Entre dois pontos vizinhos é sempre possível justapor um número infinito de pontos limites dos infinitésimos lineares: $P_n \cdot P_{n+p} < \delta$, sendo $\delta = 1/10^n$. Corresponde ao termo geral da sucessão $1/10^n$, cujo limite será:

$$\lim_{n \rightarrow \infty} \frac{1}{10^n} = 0,$$

ou seja, o ponto de “dimensão zérica”. Também, o argumento clássico pela dimensão geométrica sucessiva não prova a tese do contínuo formal. Sejam duas rectas \bar{a} e \bar{b} paralelas entre si e cortadas por outra perpendicular \bar{c} . Do ponto A façamos irradiar uma infinidade de rectas ABn , que interceptam \bar{c} . Então \bar{c} será divisível até ao infinito pelos cortes sucessivos de ABn , porque existindo sempre o ponto Bn indefinidamente, na recta \bar{b} que dista de \bar{a} , jamais ABn poderá coincidir com \bar{a} . Logo, \bar{c} é sempre divisível até ao infinito (potencial). Segundo salienta Sousa Alves: “Poderá inferir-se então que os seus elementos lineares existem em potência? Se sim, verifica-se a condição da continuidade porque existe sempre um ponto limite, e um só, para qualquer corte (...). Mas será verdadeira a inferência de que a divisão indefinida da recta implica uma estrutura potencial de continuidade? Não será. O teorema fundamenta-se no postulado intuitivo de que a densidade geométrica não é suficiente para explicar um número indefinido de pontos dos cortes em \bar{c} . Já vimos que se pode pensar e constituir uma linha

22 Cfr. SELVAGGI, Ph. – Cosmologia, Apud Aedes Universitatis Gregoriana, 1959, pp. 55 ss., pp. 32-33.

23 Cfr. HOENEN, P. – Cosmologia, Apud Aedes Universitatis Gregoriana, Romae, 1958, nº 7-12.

intuitiva com um conjunto denso de infinitésimos lineares, porque corresponde ao conjunto denso (R) dos números racionais. Só pelas operações de Análise é que se poderá provar, matematicamente, a definição axiomática do contínuo linear²⁴. Pela convergência da sucessão ou operação de passagem ao limite teremos :

$$\lim_{n \rightarrow \infty} \bar{\delta}_n = \lim_{n \rightarrow \infty} 1/10^n .$$

Poderemos demonstrar com argumentos, ora dialéctico, ora matemático, a existência axiomática de dois contínuos formais: o geométrico e o analítico.

3.3. Já encontramos, pela Análise Matemática, a construção analítica da definição axiomática dos dois contínuos: geométrico e aritmético. O teorema geométrico da continuidade só pode dar uma certeza intuitiva e a definição de contínuo é condicionada, porque se evidencia num postulado de existência, segundo a gnoseologia. Se se opta por fundamentar pela correspondência analítica no contínuo aritmético torna-se formalizado . A existência do contínuo aritmético e, por extensão analógica, as dos contínuos analíticos provam-se pelas operações da Análise.

As definições axiomáticas da continuidade linear, segundo Dedekind, Cantor e Hilbert, são equivalentes, todavia os seus processos de construção analítica não têm o mesmo valor formal. Assim, o conceito geométrico de ponto actual de Cantor não serve para definir as estruturas analógicas de recta, plano e espaço de n-dimensões. Segundo a Matemática, o ponto só existe na recta, potencialmente, como limite abstracto. O plano só existe no espaço a 3-dimensões, potencialmente, como limite da quantidade abstracta. Assim sucessivamente os vários espaços analíticos, em relação aos hiperespaços. Pela Gnoseologia, sabemos que os seres geométricos e analíticos são “seres de razão” dos conceitos abstractos, que se fundam nas imagens intuitivas dos corpos reais ou extensos. Observamos linhas e superfícies dos volumes materiais e abstraímos a forma pura da distância pura e formal entre os limites. Também, a continuidade geométrica se funda, por conexão formal, na extensão real. Pela sensibilidade externa, a imagem visual que temos do contínuo real é somente fenoménica. Logo, a intuição do fenómeno extenso já não é decomponível em intuições mais elementares, mas pelo juízo analítico pode descobrir-se a descontinuidade dos elementos discerníveis. Com efeito, Kant e Bergson julgam que há uma antinomia insolúvel entre o contínuo geométrico e o físico, dado que o contínuo geométrico é divisível até ao infinito ,em partes homogéneas da mesma natureza, e o contínuo físico não é divisível indefinidamente, em partes da mesma natureza específica. Logo, não se dá um mínimo de dimensão geométrica e dá-se um mínimo de dimensão real. Com efeito, a condição pura *a priori* da intuição não é suficiente, embora muitos filósofos tentem resolver a antinomia introduzindo uma distinção: a divisão indefinida não é possível fisicamente; mas, em absoluto, sê-lo-á teoricamente. A antinomia é “aparente”. O ser quanto abstracto e o ser quanto concreto físico são só analógicos. Por isso, também as suas continuidades o são. O quanto abstracto contínuo é divisível indefinidamente, porque é uma forma ideal. Porém, o ser quanto físico contínuo é uma forma realizada e individual

24 Cfr. SOUSA ALVES, V. M. – Ensaio da Filosofia das Ciências, p. 307.

(átomo, neutrão, próton, electrão, etc.), por isso não se pode dividir um indivíduo indefinidamente. O contínuo matemático (aritmético, algébrico, analítico e geométrico), como ente de razão fundado nas relações métricas concretas, não pode ser extrapolado para um “ser real”. Além disso, pelo princípio de indivisão – *materia quantitate signata* –, uma forma substancial do ser físico não pode individualizar-se, se não for selada por um mínimo de quantidade determinada.²⁵ Se a forma individual variar, então a quantidade real não será a mesma, pertencerá a outro ser. Ontologicamente inferimos que existe um limite ou mínimo da dimensão real.

3.4. Dialecticamente, existem três possíveis hipóteses sobre o sentido métrico do contínuo:

- O limite de corte é determinado por um elemento actual de n-dimensões, como um todo;
- O limite de corte é determinado por um elemento actual de n-1 dimensões;
- O limite de corte será determinado por um elemento potencial *in fieri* de n-dimensões.

Assim, na primeira hipótese, se existir só a densidade de infinitésimos, não pode ser o contínuo. E o infinitamente pequeno *in actu* não pode ser, simultaneamente, extenso e indivisível. O postulado do mínimo geométrico indivisível é ininteligível e incompatível com a Análise Infinitesimal. Pela segunda hipótese, se fosse constituído por elementos actuais de n-1 dimensões, então ele seria ao mesmo tempo, *in actu*, n-dimensional ou 0-dimensional o que repugna. A recta de 1-dimensão não pode ser estruturada por um conjunto infinito de pontos de 0-dimensões. Pela terceira e última hipótese, o limite-corte é um elemento potencial *in fieri*, de n-dimensões. Demonstra-se, naturalmente, pela razão dialéctica, que o ser quanto geométrico é contínuo.²⁶ Se a linha intuitiva for densa, então, pelo menos, cada infinitésimo linear será necessariamente contínuo, em virtude da primeira hipótese ser antinómia. Assim se prova que o conjunto $|\mathbb{R}|$ dos números reais é contínuo, bastando substituir, na argumentação, o elemento n-dimensional por um número real (racional e/ou irracional). Será um segmento analítico no qual cada número real existe como elemento em potência. De facto, os números racionais são limites actuais, mas só na estrutura isomórfica do subconjunto (\mathbb{R}) e em relação a ele. A imagem intuitiva de (\mathbb{R}) é a recta. Também se prova analogicamente, que o conjunto $|\mathbb{C}|$ dos números complexos é um contínuo aritmético, bem como se poderá aplicar para o caso dos números hipercomplexos.²⁷ O contínuo é uma qualidade ou propriedade fundamental dos números, os quais se obtêm por generalização ou extensão numérica pelo método dedutivo, próprio da Matemática.

4. CONCLUSÃO

Para o contínuo, na generalização do conceito de corte, o ser quanto n-dimensões (ou o conjunto de números reais) é contínuo, se existe sempre em qualquer corte

25 Cff. BERGSON, H. – Essai sur les données immédiates de la conscience, Alcan, Paris, 1921, p. 71 ss.

26 Cfr. SOUSA ALVES, V. M. – Ensaio da Filosofia das Ciências, p. 308.

27 Cfr. HILBERT, D.; BERNAYS, J. – Grundlagen der Mathematik, I-II, Walter de Gruyter, Berlin, 1934, pp. 38-69.

(A, B) um só e idêntico limite potencial de $n-1$ dimensões (um só número real), que determina, no conjunto total, dois sub-conjuntos (A_1) e (B_1) o que conduziu à análise de duas categorias de processos para fundamentar o contínuo, ora pelo argumento filosófico, ora pelo argumento matemático. Concluímos, assim, pela análise crítica, que existem duas espécies de contínuos, que são analógicos, isto é, o *matemático* e o *físico*. O contínuo abstracto da Matemática divide-se, como analisamos, em geométrico e aritmético ou analítico. O geométrico é divisível indefinidamente, enquanto que o físico não poderá ser, ainda porque a definição da continuidade abstracta é axiomática.²⁸ Naturalmente, a síntese da construção abstractiva e generalizadora não se funda só na forma intuitiva *a priori* da imaginação, mas também na fenomenologia dos seres reais extensos. Em função das novas extensões ou generalizações dos números surgem naturalmente novas formas de apresentar o sentido matemático. Muito embora, a sua fundamentação gnoseológica e ontológica se mantenha. A definição do contínuo, que é uma qualidade formal e secundária do “ser-quanto”, real ou abstracto, tem sido, historicamente, um dos problemas mais espinhosos e difíceis de resolver, quer no domínio da Análise Matemática, quer no domínio da Filosofia. Muito discutiram os filósofos e não estavam de acordo com os matemáticos sobre a natureza ou a estrutura formal do contínuo sobretudo por causa do duplo fundamento, quer gnoseológico, quer ontológico.²⁹ O ser real contínuo da Física não é divisível, indefinidamente, como o ser abstracto contínuo da Matemática, em elementos ou partes homogêneas, dado que não dividimos só a extensão contínua, mas o ser real e individual e prova-se fisicamente. Nas perspectivas formais (geométrico e analítico), são os dois contínuos metricamente complementares e formam um todo no domínio da quantidade abstracta.

5. BIBLIOGRAFÍA

- SOUSA ALVES, V. M. (1998). *Ensaio da Filosofia das Ciências*, Publicações da Faculdade de Filosofia, Braga: Universidade Católica Portuguesa.
- PISKOUNOV, N. (1970). *Calcul Différentiel et Integral*, tome I, 4^a edition revue, traduit du russe, Moscou: Éditions Mir.
- SEVERI, F. (1951). *Lecciones de Análisis*, tomo I, traducido de la segunda edición italiana, Barcelona: Editorial Labor.
- CARACA, B. J. (1940). *Lições de Álgebra e Análise*, vol. II, Lisboa: Imprensa Nacional, Lisboa.
- GONÇALVES, J. V. (1953). *Curso de Álgebra Superior*, 3^a edição, Lisboa: Sá Editora
- BOREL, É (1905). *Leçons sur la théorie des fonctions*, 3^a édition, Paris :Gauthier-Villars.
- CANTOR, G. (1953). *Contributions to the founding of theory of transfinite numbers*, translation from Germanic language, New York: Dover Publications.
- ZURMUEHL, I. R. (1964). *Matemática Aplicada*, traducción de la 3^a edición alemana, Barcelona: Editorial Labor.
- ROTHE, R. (1959). *Matemática Superior, para matemáticos, físicos y ingenieros*, tomo I, tradução do alemão, Barcelona: Editorial Labor.
- RUNGE, C.; KOENIG, H. (1924). *Vorlesungen ueber numerisches Rechnen*, J. Berlin: Springer-Verlag.

²⁸ Cfr. REMER, V. – Cosmologia, edition septima, Apud Aedes Universitatis Gregoriana, Romae, 1933, p. 36.

²⁹ Cfr. SOUSA ALVES, V. M. – Ensaio da Filosofia das Ciências, p. 289.

- GRAUVILLE, W. A.; SMITH, P. E. (1948). *Éléments de Calcul Différentiel et Intégral*, Paris: Librairie Vuibert.
- DEDEKIND, R. (1926). *Continuità e numeri irrazionali*, tradução alemão, A. Stock, Roma: UTET.
- ARISTOTELES (2002). *Física*, introducción, traducción y notas de Guillermo R. de Echandía, Madrid: Editorial Gredos
- SELVAGGI, Ph.(1959). *Cosmologia*, Romae, Apud Aedes Universitatis Gregoriana. HOENEN, P.(1958). *Cosmologia*, Romae, Apud Aedes Universitatis Gregoriana.



Paweł Czarnecki

ISM Slovakia, Presov, Slovakia
E-mail: pawel@czarnecki.co

Pedagogical diagnosis in the theory of social pedagogy

Abstract

In this article I will analyze the problems associated with the diagnosis of social pedagogy. It should be noted, however, that in the social pedagogy diagnostic methods used in other pedagogical sub-disciplines, because there is no strict distinction between pedagogical diagnostics as such and the diagnosis in social pedagogy.

Keywords: pedagogy, diagnosis, social pedagogy.

In this article I will analyze the problems associated with the diagnosis of social pedagogy. It should be noted, however, that in the social pedagogy diagnostic methods used in other pedagogical sub-disciplines, because there is no strict distinction between pedagogical diagnostics as such and the diagnosis in social pedagogy.

Contrary to appearances, the formulation of a correct definition of pedagogical diagnosis is quite problematic. Such definition should on the one hand take into account the specificity of pedagogical diagnosis, i.e. to allow to distinguish pedagogical diagnosis of other diagnoses (medical, technical, etc.), on the other hand be sufficiently narrow so that other types of assessments formulated in the practice of pedagogy are not subject into it.

Generally, the concept of diagnosis is a finding of an existence of a specific problem in the field, to clarify its nature, causes and potential consequences. The diagnosis of social pedagogy is to recognize the problem in the social functioning of the individual or the functioning of the social group. The field of pedagogical

diagnosis in this case is the educational impact of the social environment on the development of the individual. But we must remember that not every opinion stating the educational problem or providing his explanation we define as pedagogical diagnosis. Social pedagogy is not only a practical field, but also a discipline aimed at finding answers to questions purely theoretical. Opinions formulated on the basis of pedagogy as a science are not therefore a pedagogical diagnosis, even if they meet the above criteria (state the existence of the problem and provide an explanation of it), because, first, they are general in nature, and therefore relate to a certain class of phenomena, and not to individual specific cases, and, secondly, they are scientific theories hence some more or less probable conjectures. The task of teachers - scientists is to provide empirical evidence supporting the theory (or disprove these theories). The sequence of actions is here, therefore, in a sense opposite to the case of pedagogical diagnosis: first the theory is created and then it is verified whether the available empirical data are consistent with this theory. When making a diagnosis, a pedagogue – practitioner faces a specific, individual problem, then he tries to use the available theory in order to understand the problem and its solution.

Pedagogical diagnosis can also be specified as any investigation which aim is to determine whether, in relation to an object, an action of educational or compensatory nature must be taken or not. In this sense, educational diagnosis is fundamentally different from a medical diagnosis, because it performs a control survey function rather than a diagnosis in terms of research aimed at identifying pathology. In this sense, there is no distinct stage of diagnosis, because knowing the juvenile is the process involving whole educational relationship. Treating diagnosis as the cognitive act of a juvenile and his social environment, an equal importance is being attached to his strong points (skills, capacity to act), as to the weaknesses and problems. The concept of diagnosis, therefore, is in this case equivalent to the term of evaluation of the ward's situation. It should be noted, however, that in this sense the assessment has nothing to do with the concept of judgment (or valuation), because the concept of judgment refers to the sphere of the values (mainly moral), and the pedagogue or social worker is obliged to avoid the issue of moral judgments about their wards.

The weakness of such a broad approach to pedagogical diagnosis seems to be that it does not take sufficient account of the distinction between the assessment and diagnosis in the sense of a well-defined research methodology. Since the diagnosis is to be equivalent to a general estimate of the situation of an object, then the greatest impact on the diagnosis has a personal experience, knowledge and intuition of a pedagogue. Diagnosis ceases to be an organized action based on specific criteria, and turns into a kind of subjective verdict, whose only justification is a personal conviction of a pedagogue.

On the other hand, however, in pedagogical practice, pedagogical decisions are often based on incomplete and uncertain data. In such situations, a pedagogue must rely primarily on his own competencies, and the result of “diagnosis” is the more accurate, the greater experience, knowledge and pedagogical sense, he has got.

Diagnosis as an organized, planned and based on scientific principles, research procedure, is from this point of view, some ideal rather than a practical action available in all circumstances.

Another difficulty associated with the definition of the diagnosis concerns the concept of the problem. Since the diagnosis is based on the finding that there is a specific problem and its explanation, the question arises as to what is meant by the concept of the problem and what criteria should be used, in order to distinguish between the “regular” situations, not requiring the educational intervention, and the “problem” situations in which such intervention is needed.

According to the often invoked definition by J. Koziński, “the problem is a type of task (situation), that the subject can not solve using owned knowledge. The solution is made possible by the activity of productive thinking that leads to increasing knowledge of the subject”¹. This definition, however, only applies to situations in which the subject has its potential ability to solve the problem and does not require external support. For the purposes of pedagogics (and social work), this definition should be supplemented by providing that “productive thinking” is only one of the conditions to solve the problem, but it is not the only one. Among other conditions we can enumerate tangible and intangible resources by which it is possible to solve the task. Tangible resources include everything that is associated with fundamental biological needs of the individual (housing, clothing, food), and the intangible resources primarily theoretical knowledge and practical skills. It does not matter whether the subject is able to get itself the necessary resources to solve the problem, or the condition of obtaining the resources is the support of other subjects.

Moreover, there is no reason why we should narrow the definition of the problem only to those situations that the subject is able to solve with the help of already possessed knowledge. The pedagogical practice often encounters the problems that can be relatively easily solved by knowledge widely available and easy to find, even if at the time the problem arises the subject does not have this kind of knowledge.

There are also problems for which it is not sufficient to diagnose and the general preparation in pedagogy may not be sufficient. Detailed specialist knowledge seems to be necessary in the event of problems such as domestic violence, sexual abuse, mental illness, behavioural problems caused by parents’ divorce, raising children in families with the problem of AIDS, the education of children by homosexual couples, environment, ethnic and religious minorities, etc.² Social pedagogue (as well as any other specialty pedagogue) should have a general knowledge to formulate a suspicion that the problem exists, then consult his own hypothesis with a specialist in the particular field, being able to make a proper diagnosis.

The vagueness of the concept of the problem, however, is not the only difficulty with the definition of the concept of social diagnosis. Some definitional problems are being discussed by E. A. Mazurkiewicz. Referring to the dictionary defini-

1 J. Koziński, *Zagadnienia psychologii myślenia*, PWN, Warsaw 1966, p. 16.

2 Cf. *Social Work Diagnosis in Contemporary Practice*, red. F.J. Turnera, Oxford University Press, Oxford 2005.

tions of the term “diagnosis” the author emphasizes that the diagnosis is the act involving the collection of information, and at the same time requiring selective, ordering development of the information collected. “Understanding the Diagnostic – writes Mazurkiewicz – Is based on two main elements: the experience and reasoning.³ However, the definitions taking into account only the data collection and drawing conclusions based on them neglects that the essential component of the diagnosis is the theoretical knowledge and personal experience of person performing the diagnosis. This knowledge on the one hand enables to properly understand the importance of the information gathered, on the other hand to refer this information to a certain pattern (set of criteria), by which it becomes possible to evaluate and formulate the conclusion being the final result of diagnosis. One can discern here a certain analogy with the diagnosis in medicine, where the primary requirement is the knowledge of a medical practitioner performing the diagnosis. Also not entirely justified does it seem to be to use the term “diagnostic cognition” since the term “cognition” refers to the situation in which we obtain new knowledge about the reality. Pedagogical diagnosis does not provide such knowledge, it only enables to relate the existing knowledge to specific situations.

In some studies, there can be found a comparison of pedagogical diagnosis to medical diagnosis. The analogy with medicine, however, is not entirely accurate, because the medical question of what health is and on what criteria to distinguish between the state of health and the state of disease, is in most cases so obvious to the doctor as well as to the patient⁴. After all, we do not refer to any theory, to say that the state of our health is unsatisfactory. Meanwhile, social pedagogue, in order to make a diagnosis, must have a pedagogical concept, including concepts such as “development”, “educational objectives”, “educational methods”, “educational problems” etc. Without such a concept he is not in a position to decide whether the particular state of things is a “problem” or it is in a “standard”. These concepts are not clearly defined meanings neither in the pedagogical language, nor in common language, and the need to refer to them in the pedagogical diagnostics makes the outcome of diagnosis dependent largely on theoretical assumptions. We should also not forget that every pedagogical theory is based on a particular anthropological concept and remains, therefore, indirectly embroiled in ideological disputes. In other words, whether we consider the phenomenon to be a problem that requires a thorough, systematic diagnosis, or we treat it as being within normal limits, is determined by previously adopted theoretical resolutions and underlying these resolutions philosophical and anthropological assumptions.

3 Cf. Idem, *Diagnostyka w pedagogice społecznej*, in: J. Pilch, I. Lepalczyk, *Pedagogika społeczna ...*, p. 51 et seq. It is worth noting that the author has in mind the experience in terms of cognitive (empirical) and not the experience in terms of pedagogical practice.

4 On the other hand, however, there are serious difficulties in medicine associated with formulating a satisfactory definition of the concept of health and disease, they appear but only when we want to define precisely the boundary between health and disease status. These difficulties are even greater for definition of terms such as “mental health” or “public health”. Such definitions are important inter alia from a regulatory perspective. Cf. A. Czupryna, St. Poździej, A. Ryś, W. C. Włodarczyk, *Zdrowie publiczne*, Uniwersyteckie Wydawnictwo Medyczne „Vesalius”, Kraków 2000, Vol. I, p.13

Another fundamental difference between pedagogical diagnosis and medical diagnosis lies in the fact that pedagogy does not have such a precise methodology and diagnostic technique as the medical science. In particular, we can not predict with certainty the impact of actions taken on the basis of pedagogical diagnosis, since they depend on a myriad acts of subjective and objective factors, both for the subject and its environment. There are also different pedagogical goals for social pedagogy and medical sciences. The aim for the doctor is to determine the causes of health problem and the choice of the therapeutic procedure, while the goal for a pedagogue is to develop and implement effective educational methods. The task of the educator is to accompany a pupil in the development, to deliver models and to show the variety of choices and support the potential. On the other hand, however, if education was based solely on highlighting the specific role models, and the role of the teacher was reduced to a passive “accompany” pupil in the development, then there would be no need to plan the educational process, setting goals and methods, to make evaluations, undertaking research in the field of pedagogy etc. The whole process of education would run automatically and spontaneously as an educator would be one of several equal and natural factors influencing this development. Practical experience shows, however, that the educator’s support alone is not a sufficient condition for the educational success. Each pupil develops in a different way, reacts differently to stimuli from the environment and differently experiences particular developmental difficulties.

Education can thus be seen as a continuous process of overcoming individual developmental problems. Pedagogical diagnosis is not from this point of view, the exceptional procedure, applicable only where the certain pathologies appear, but is an integral component of the process of education. If education is to solve individual pedagogical problems, then the pedagogue is unable to act effectively without having methods allowing to identify and analyse these problems, these methods are provided by pedagogical diagnostics.

The most important issues related to the attempt to identify such criteria will be discussed in the article on ethics of social pedagogy (it refers primarily to the concept of norms and social dysfunction), but it is worth noting here that such criteria we must have already at the stage of diagnosis of the problem. These criteria are somehow encoded in the diagnosis and the diagnosis itself can be treated as a kind of test to check whether a situation meets the criteria in the test and whether, therefore, we can treat it as a problem that needs a solution (or as a situation requiring changes in a certain direction).

It must be emphasized that, in making a diagnosis based on specific criteria we generally assess the possibility of a change of the state of things in the desired direction. This means that at the level of diagnosis we formulate a forecast of possible actions in the future. This was pointed out by H. Radlińska. According to the definition of the diagnosis proposed by this author the diagnosis is “a recognition in individual cases, the causes of the condition, its symptoms and the assessment of the possibility of change”⁵. According to this definition, the diagnosis is not

5 H. Radlińska, *Pedagogika społeczna*, Warsaw 1961, p. 370.

limited to the description of the current state of things, but it goes back to the past, discovering the causes that led to the problem, as well as future directions for somehow designing possible corrective actions. Among the many types of pedagogical diagnosis, although there is the so-called decisive diagnosis (to be discussed below), whose purpose is to provide an answer to the question about the impact of pedagogical methods available, but it should be remembered that the abovementioned prognostic dimension features all types of diagnosis. Even the genetic diagnosis (indicating the causes of the problem) indicates the direction of possible actions in the future, for it reveals the factors which the future pedagogical activities are intended to prevent.

Since we are talking about pedagogical diagnosis only when the pedagogical problem arises (in the social pedagogy the problem are the wrong impacts the educational environment for the development of the individual), the concept of the problem is the situation that endangers the development of the subject, and thus we should distinguish between pedagogical diagnosis and “neutral” pedagogical observation, whose aim is not to describe and explain the situation as a problem to be solved, but only to obtain information on selected aspects of the functioning of the subject in the environment.

The social pedagogy is also committed to implementing the objectives of the study of purely cognitive character, but not intended to confirm any particular hypothesis, only aimed to determine the characteristics of the social environment. The studies of depression among women in rural areas can be an example of such. Although the primary objective of this study is to determine the causes of depression, it is necessary to carry out a comprehensive analysis of the characteristics of the rural environment, in order to achieve this goal. In the studies of women in US rural areas the assumption has been made that among the factors that cause the symptoms of depression one can divide those that are unique to this environment and are associated with the specific work on a farm, so the stress due to the constant threat to health (use of pesticides and use of agricultural machinery) and a sense of loneliness and isolation. Other studies that showed that women react to these factors differently than men, what justified the separation of residents of the rural areas as an object of the study.⁶

This example shows that the initial research for purely theoretical purposes can directly meet the practical function for inter alia social pedagogues and social workers. That practical function is that with the knowledge of the particular situation of women in rural areas and hence arising mental health risks, it is possible to more effectively address the social problems existing in rural communities. Such studies can therefore be considered as an element of pedagogy as a theoretical science, while at the same time as a type of diagnosis referring not so much to a particular social environment, as to a certain type of environments.

6 Cf. A. K. Carruth, C. A. Logan, Depressive Symptoms in Farm Women: Effects of Health Status and Farming Lifestyle Characteristics, Behaviors, and Beliefs, in: *Social Work Diagnosis in Contemporary Practice...*, p.

As I mentioned, the weakness of the definitions treating the pedagogical diagnosis as a kind of inductive cognition is that they do not allow to distinguish between a diagnosis and any other study, which aims to provide knowledge of a given subject. The concept of diagnosis has entered the conceptual apparatus of the pedagogy from the medicine language in which it is connected with the concept of disease, meaning the state of disturbance of the normal functioning of the body, often threatening potentially serious negative consequences in the future and demanding “the cure” meaning the external intervention in order to assist the natural vital forces of the body. It seems that the concept of diagnosis in pedagogy would be well worth to be limited to those situations that we consider to be a threat to the normal development of the individual and where there is need to take certain preventive or corrective action.

The aim of pedagogical diagnosis is, therefore, on the one hand, recognition of the situation, an explanation of its origin and definition its likely course in the future, on the other, to assess whether the situation meets the conditions set out above, i.e. whether it is a problem that needs a solution, and whether the subject is able to solve this problem alone or does it need a pedagogical support from outside.

Sometimes to realize the problem by the subject is not possible without external support. Awareness of the problem (both by the subject and its environment, as well as by the pedagogue) may be higher or lesser. “The awareness” should be understood as both noticing some unspecified “problematic” situation, thus some general observation that something is not as it should be, as well as the understanding of the essence of the problem. External support may be required both when the subject in general sees his own negative situation, as well as when he performs a detailed analysis and interpretation of the situation. In many cases, noticing the problem itself by the subject does not always mean that the problem is properly interpreted. Often a prerequisite condition for understanding the causes of the problem is to have a specialist knowledge of the domain that the struggling subject may not have.

It is also difficult to agree with the opinion, according to which, the existence of the problem causes emotional tension and the desire resolving the problem.⁷ From the point of view of psychology, such tension may occur due to gaining awareness by the subject of the problem to be solved, but in pedagogy we often encounter situations in which the subject either does not realize his own difficulty, or accepts its current state so that it does not feel the need to improve it. We can easily identify numerous cases of individuals or entire communities, which, according to generally accepted criteria, are subject to a variety of disabilities, even though they themselves do not perceive this dysfunction as a problem requiring a solution. If we assume that the interference with the functioning of these individuals or the community (eg. by the social work activities) shall be authorized only when a problem is spotted by the subjects themselves, and when the said emotional ten-

⁷ A. W. Nocuń, J. Szmagałski, *Podstawowe umiejętności w pracy socjalnej i ich kształcenie. Porozumiewanie się, rozwiązywanie problemów i konfliktów*, „Śląsk” Publishing, Katowice 1998.

sion appears that is associated with the desire to solve the problem, then we would have to conclude that the diagnosis starts only when the person concerned himself begins to perceive their own situation as problematic. This would mean that the diagnosis is rather pedagogical element of self-education, not the method (or set of methods) for identifying the problems of social development of the individual.

In addition, the educational problem of the subject is not the same problem as of the person or educational institution responsible for the welfare of the subject. For example, the pupil may reveal some indications that he faces a particular problem (consciously or not) while the teacher may have difficulties in determining what that problem is. Thus, the problem for the ward are the difficulties he is experiencing (eg. developing addiction, domestic or peer group violence, mental disorders etc.), and for educators the problem is to notice these problems and to determine what they are due.

Also, the diagnosis itself can be a sort of pedagogical problem. Many people believe that the psychologist, teacher or social worker has the tools to complete “overexposure” of the person subject to the diagnosis, which can result in emotional tension and distrust towards the diagnostician. This in turn can lead to the desire to hide from diagnostician the content perceived by the subject as too private, which may become the cause of adulteration of the final results of the diagnosis. To prevent this, the diagnostician should explain the purpose of diagnosis, its course, the significance of the results, and how to use them, etc.⁸

Both for the pupil and the teacher part of “problematic situation” are without a doubt the methods by which the problem can be solved, and the methods are different, of course, depending on whether the problem is resolved by the pupil or by the educator. One of the objectives of the pedagogical diagnosis is to establish using what methods can help to solve the particular problem.

The subject of diagnosis in social pedagogy is the social environment and its impact on the educational development of the individual. Since the environment is made up of many different actors, the problem of negative pedagogical influences can be perceived in different ways by each of these parties. In other words, the problem may be involving several subjects, each of which can be interpreting given situation in other ways. An example of this is the family in which one member is suffering from alcohol addiction and unwilling to receive the treatment. From the point of view of addicted person the addiction to alcohol may not pose any problem, and intoxication can be treated as a pleasant and desirable state because the substance of alcoholism is not allowing himself thinking about his own addiction. It is obvious that the situation is completely different from the point of view of the other members of the family, yet different from the perspective of neighbours, co-workers, and even from the point of view of different educational and assistance institutions responsible for addressing alcohol problems.

8 Cf. M. Toeplitz-Wiśniewska, *Podstawowe zasady etycznego prowadzenia diagnozy*, in: *Etyka zawodu psychologa...*, p. 186.

Not every type of problem is of interest to social pedagogy, therefore, we should answer the question of the criteria by which we judge whether a situation is dealt with social pedagogy or not. It is, therefore, in the first instance to determine whether the problem should be regarded as a problem of pedagogical nature, and therefore one that can be solved with the support of teachers, social workers or the relevant institutions, and second of all whether the problem is the domain of social pedagogy, ie. whether its essence is negative impact of the social environment, or it falls within the remit of another pedagogical discipline.

The concept of the problem must be distinguished from the notion of conflict, not every problem is a conflict and not every conflict can be considered as a pedagogical problem (ie. as a problem demanding a special educational interventions)⁹. It should be emphasized that while the educational process itself can run smoothly, the emergence of conflicts is inevitable. Although some conflicts are caused by subjective factors, however, most of them arises due to objective reasons, namely the conflict between the particular values. An example of this conflict is the conflict between the individual desire to achieve personal satisfaction, a sense of accomplishment and a general sense of life, with the demands of social life and interests of the community. A typical situation in which this conflict appears, is to choose the education and future career: on the one hand, one need to consider its personal interests and abilities, and on the other to take into account the situation on the labour market and employment opportunities in the various professions.

We should also distinguish between the objective problem and the apparent problem resulting from incorrect assessment of the situation. We face the apparent problem when the subject assesses its own situation as problematic, while for outsiders who are independent observers, this situation is indifferent, or according to specific criteria beneficial to the subject. Such a situation is often encountered in schools and other educational institutions for children and youth.

Pedagogical diagnosis aims to assess the educational environment of the subject as a whole or for the assess certain factors, included in this environment. In other words, we need here to distinguish between the social environment as a whole scope of relations, in which the subject is, from specific social environments. Diagnosis of general pedagogical impacts from the part of the social environment is justified when it is necessary to determine the cause of improper functioning of the unit in social relations. If the cause of pedagogical problems is the specific social environment (family, peer, school, etc.), and the development of methods of compensation requires a detailed knowledge of the relations of the subject within this environment, then the subject of diagnosis becomes a very specific environment, and not the entire social environment of the subject.

In social pedagogy rarely we encounter simple situations, in which the solution of the problem requires clarification and to achieve a single purpose. In general,

9 There are conflicts whose importance for the development should be viewed positively, and even those that seem to be an integral part of development. These include about conflicts of maturing youth. Cf. eg. *Sytuacje konfliktu w środowisku rodzinnym, szkolnym i rówieśniczym*. Jak sobie radzą z nimi dzieci i młodzież, red. D. Borecka-Biernat, Difin, Warsaw 2010.

we have to deal with complex situations in which you can extract some mutually conditioned problems. In practice, particularly in social work, it happens that each of these problems requires a separate sub-diagnose and the implementation of specific methods of compensation. The aim of the diagnosis in such cases is first to determine whether a situation meets the criteria to be considered prejudicial to the development of the subject, and secondly to identify essential “components” of that situation.

By encountering situations of this kind, we should distinguish the problems requiring immediate action from those whose solutions can be postponed. For example, stating that the person is a victim of domestic violence, should result in an immediate action on crisis intervention, even if as a result of the diagnosis indicates the existence of other problems (addiction, poverty, etc.). It should also be noted that in practice the stage of diagnosis and stage of pedagogical interventions do not always run separately. Often it is necessary to made-to-date assessment of the effects of interventions, which makes it indispensable to constantly repeat a certain extent of the original diagnosis.

Since the subject of social pedagogy is a social environment, which is, after all, a collection of diverse and often difficult to identify factors, therefore, in social pedagogy complex, multi-faceted states of affairs constitute the rule rather than the exception. In practice, the separation of a single, simple factors being the causes the studied problem, even if it would be theoretically possible, it requires the expenditure of much time and effort. For this reason, diagnose all the factors that make up a given problem may prove impossible. Even having a suitable amount of time and resources at disposal, it is difficult to cover all aspects of the condition of things that can have a significant influence on the occurrence of the problem.

It seems, therefore, that in social pedagogy final result of the diagnosis is burdened with a higher risk of error than in other scientific disciplines. This is also because the in-depth knowledge of the subject of social pedagogy (the social environment as a set of factors pedagogically affecting) requires the involvement of many far-flung areas of expertise, and this in turn makes that the pedagogue – practitioner is overwhelmed with too much information, which is not able to master himself competently enough to be able to take on the basis of practical decisions. This fact has important practical implications on relations between social pedagogy and other pedagogical disciplines and social sciences and can be shown the dependence of knowledge in social pedagogy of knowledge provided by both the pedagogy in general, as well as those areas of knowledge, such as sociology, psychology, economics, political science, etc. This relationship does not, however, cover only the research theoretical, but directly translates into pedagogical practice. Since the problems of social pedagogy relate to social environments, and therefore complex and multidimensional structures, thus solving educational problems caused by the improper influence of the social environment is possible only on condition of close cooperation between various institutions and care facilities. That is why amongst all disciplines in social pedagogy pedagogical educational success - both at diagnosis and implementation of educational programs - seems to be the great-

est extent dependent on the cooperation of a broad spectrum of stakeholders responsible for shaping and supporting various kinds of social environments.

In addition to the methods of diagnosis, there are also separate methods for solving pedagogical problems in the social environment¹⁰, but since the topic is not directly related to the issue of pedagogical diagnosis, so we will not discuss it here. It should however be borne in mind that the purpose of the diagnosis is not just a problem that has been detected, an explanation of its cause and description of various factors that make up the problematic situation, but also an indication of available methods of compensation proceedings or prophylactic.

Therefore, the practical activity of a pedagogue, including social pedagogue, can be boiled down to two basic skills: the ability to diagnose educational problems, ie. its identification and understanding of, and ability to solve these problems. A big role in teaching practice plays an admittedly personal experience of a teacher, this experience but, as mentioned, turns out to be inadequate for more complex or less common pedagogical problems. Therefore, it seems appropriate to increase the environmental awareness of the importance of problems of pedagogical diagnosis.

In some situations the appearance of the problem is not a prerequisite for the implementation of the evaluation. In the case of different types of communities threatened with social pathologies the mere suspicion of possible problems educational institutions is sufficient for diagnosis. Even if the diagnosis does not reveal any significant problems as to require a separate remedial actions, it can serve as a basis for the implementation of prophylactic measures. In this case, the main purpose of a diagnostic test is to recognize the specific features of the social environment.

Depending on what part of the knowledge of the environment prevails in the study, it is distinguished in the literature a few basic types of diagnosis.

If the purpose of diagnosis is to attribute a given phenomenon or state of affairs to a certain class of phenomena or states of affairs, then we have to deal with the typological diagnosis. This diagnosis aims to establish the general characteristics, typical and repetitive, ignores, however, what in the phenomenon is individual and unique. Typological diagnosis facilitates understanding of the studied phenomenon, so you we treat it as the first step of the diagnostic process. Note, however, that some phenomena can have both characteristics of several types of phenomena, which makes it sometimes problematic to classify specific situation to one of the types. Typology is further hampered by the fact that in social pedagogy, as well as in other social sciences, the boundaries between specific types of phenomena are much more fluid and indeterminate than in science.

Another problem associated with the typological diagnosis is that by deploying diagnostic procedures we should take into account not only objective, independent of the operator assessing the characteristics of the phenomenon, but also

¹⁰ Cf. eg. M. Ratajczak, Rozwiązywanie problemu wychowawczego, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2004, no 1, p. 35 et seq.

standards for decide whether a given social phenomenon is acceptable or not. In other words, when attributing the phenomenon to a particular category, it must be decided whether this falls within the normal range or somehow go beyond this standard, acting a pedagogical problem, the solution of which requires interference from outside.

In the understanding of the phenomenon and in developing corrective actions may be helpful to determine the cause (or causes), which led to this phenomenon. The diagnosis, which aims to determine the causes of the problem, is called genetic diagnosis. This type of diagnosis is particularly useful when it is possible to address factors that cause diagnosed phenomenon (by removing these factors or by introducing new factors acting opposite). Note, however, that it is not always possible to impact on the causes of certain problems. The most obvious example of such a restriction is the problem of poverty and associated social exclusion. While it is possible to take in this respect some measures to reduce the impact of these factors, but the condition of solving the problem of poverty and its negative consequences is the economic development and growth of wealth at the level of the entire society.

However, also in case of problems caused by factors whose elimination exceeds the capacity of social pedagogy, pedagogue should try to decide what in a specific case is causing the problem and what is its effect. Problems such as addiction, depression, domestic violence, etc. in fact often do not represent the effect of poverty and exclusion but have themselves become causes of poverty and exclusion. Sometimes it happens as well that the cause of poverty is to belong to the social environment in which poverty is inherited from generation to generation, and the inability to overcome it is due to learned helplessness.

As regards the phenomena characterized by high dynamics of changes, it is useful to apply the phase diagnosis. This diagnosis refers to the complex processes in which it is possible to isolate individual components as well as running a known pattern. The condition is the assignment of the phenomenon studied a particular type of phenomena (typological diagnosis), trying to decide, at which stage the problem is the investigated situation, we should have a general knowledge of a particular class of phenomena. It is, in other words, that in order to determine the phase of the process we must know the regularity of development characterized by the type of processes. The purpose of this diagnosis is to determine in what stage is the phenomenon, which in turn can predict subsequent stages and take appropriate action to prevent their occurrence.

While the diagnosis of phase refers to the current status of the given phenomenon, the prognostic diagnosis refers to a condition which is likely to occur in the future. Prognostic diagnosis may contain other diagnoses, for example phase diagnosis. This occurs when, based on data collected, it is expected that in the future a specific sequence of events will run a known pattern.

If the purpose of diagnosis is to introduce changes in the social environment, in order to change the adverse impact of this environment on pedagogical develop-

ment and functioning of the subject, then we are talking about the decisive diagnosis. This diagnosis should include in particular the results of the environmental study and an evaluation of the results (in the case when the evaluation criteria are not obvious, the diagnosis should also include the characteristics of these criteria). An important element of the decisive diagnosis is to assess the feasibility of the desired changes in the environment.

Since in social pedagogy diagnosis generally refers to a complex, multi-faceted states of affairs, one can distinguish the partial and comprehensive diagnoses. In cases where the situation has been caused by several mutually conditioning factors, we should determine the factor (or factors) with an original, critical meaning, differentiating it from secondary factors (teleological diagnosis).

In practice, pedagogical diagnosis is usually made up of several types of diagnostic activities. Each phenomenon can be classified into a specific type of phenomenon, identify its causes, likely consequences in the future, extract its various phases etc. Therefore, the term “diagnosis courses” in practice is applied to individual diagnostic activities or to a sequence of actions, which is formulated as a result of final assessment.

With respect to the simple pedagogical situation pedagogues-practitioners generally do not implement the planned, multi-step diagnostic activities, this does not mean, however, that diagnosis, or some of its elements are not present in their daily work. Facing even the simple pedagogical problem the teacher assigns after all the problem to the type of phenomena, is aware of his reasons, he can very likely predict the effects of non-intervention, in a word, make an overall assessment of the problem within which we can extract the ingredients that can be found also in the planned diagnostic projects. Although such assessments are formulated based on past experience, it should be remembered however that these experiences combined with theoretical knowledge of pedagogy, have been obtained as a result of systematic research. It is therefore the exaggeration to say that a teacher who does not use in everyday practice specific diagnostic methods, is basing solely on intuition and life experience.¹¹

The primary objective of pedagogical diagnosis in social pedagogy is the social compensation, meaning the introduction of changes in the environment leading to the cessation of unfavourable factors from the point of view of the desired pattern of behaviour. By compensation should be understood all available means and methods of influence on the environment, ranging from counselling and therapy, through the creation of various types of institutions and pedagogical aid to the financial, legal and organizational help (eg. to facilitate the employment of people with those affected by social exclusion, creating the so-called. sheltered employment, etc.). Once again it must be emphasized that the basic condition for the effectiveness of this type of activity is close cooperation between the different types of institutions (social welfare centers, schools, health care, prisons, etc.), what in

¹¹ The thesis presented the E. Mazurkiewicz, noting the need for greater awareness of pedagogues - practitioners in the field of diagnostic methodology. Cf. *Idem Diagnostyka w pedagogice społecznej...*, p. 54.

turn is possible only in conditions of a particular social policy at the state level. In addition, the type of compensation should be tailored to the specific needs of the environment that needs are often difficult to identify. The example could be a study carried out in Scotland on the social integration of drug addicts, which shows that in the long term the most effective form of support is to help to find a job, not meeting the basic needs of living.¹²

It is also worth mentioning the concepts denoting action similar to social compensation such as prevention, care, healthcare and emergency (crisis intervention). Through prevention should be understood any action aimed at preventing an adverse change in the social behaviour of people. The activities of prevention must therefore start at the basis of a forecast of changes that probability of appearance has been assessed as high. Situations in which there is a need for preventive action can be divided into two types: those in which there is still no dangerous situations, but under certain conditions it can be concluded that they will occur in the future, and those in which threats have already appeared and the goal of preventive measures is to prevent their aggravation. Since the forecasting of these risks poses a number of serious problems, and at the same time plays an important role in the pedagogical process, in the framework of social pedagogy reached a separate branch of science called social prevention. The concept of pedagogical aid means all activities supporting natural processes of development of individual or social environment.

The concept of care, in turn, refers to a situation in which a given entity is not able to meet basic living needs. The care is therefore to provide material resources to enable existence, therefore includes primarily individuals who for various reasons were destitute, as well as specific social environment in which unfavorable attitudes and patterns of behaviour have already been defined. In the latter case it is about activities to encourage to find a job, etc. Such measures should not lead to replacing the units in an effort to improve their own situation, which in fact may result in dependency on assistance and loss of motivation to take the individual initiative.

Compensation is introducing a change in the functioning of the unit in the environment or in the functioning of the environment as a whole, it is worth to clarify that in the context of pedagogical diagnosis it is meant by the term of "social change". As earlier, the concept of social change is one of the fundamental concepts of social pedagogy¹³, and therefore it poses some significant difficulties and can be understood in different ways. In addition to the changes involving the whole of society and extending itself, so changes involving the foundations of the social structure and lead to the emergence of new forms of social life, one can distin-

¹² Cf. J. McIntosh, M. Bloor, M. Robertson, Drug treatment and the achievement of paid employment, "Addiction Research and Theory", 2008, p. 37.

¹³ According to P. Sztompka, the development of social science in the twentieth century can be seen as a result of the pursuit of a rational explanation of the social changes that have taken place in Western societies since the beginning of the industrial era. From this point of view, the concept of change is not only the central concept of all the social sciences, but also their primary concern. Cf. P. Sztompka *Sociology. Analysis of society*, Znak Publishing House, Krakow 2002, pp. 437 et seq.

guish the changes taking place only within the individual aspects of coexistence. Scheduled pedagogical activities for the environment generally have to introduce this second kind of change, not a fundamental transformation of social relations in this environment. However, we should be aware of the fact that changes in individual areas of operation of the community can sometimes carry over into other spheres, leading in effect to deep structural changes. Eg. long-term unemployment in a particular social group leads to becoming entrenched attitudes of helplessness and passivity and severity of various kinds of social pathologies, which secondarily affects the manner in which this group affects the individual.

The concept of the diagnosis requires a thorough knowledge of the environment to which it refers, with the knowledge of social pedagogy alone can sometimes be not enough. If, for example, we are going to determine the degree of risk of a particular drug addiction among junior high school students, then we should have not only the knowledge of social pedagogy, but also knowledge of the issues of psychology and psychiatry of developmental age¹⁴. It should also be borne in mind that the end result of actions to produce the desired changes in the social environment can sometimes vary significantly from those in the initial plans. Eg. any mistakes made at diagnosis, but also the phenomenon, which in the course of preparing a diagnosis of the specific cause can not be taken into account. Moreover, in the case of relatively small environments, personal commitment and personality of educators that are making changes play an important role.

The above mentioned diagnostic techniques and related problems do not exhaust the issue of pedagogical diagnosis in social pedagogy. The specialist issues have been omitted. There are namely the social environment in which the appearance of a certain type of problems is more likely. Diagnostic problems in a closed detention center or a nursing home differ from those with whom we meet in the school environment or the local rural community. Children from families with different pathologies, which often comes to violence and aggression, present other pedagogical problems than their peers from families belonging to the middle class etc. In addition, teachers meet often with the problems of incorrect diagnosis that is beyond the remit of the pedagogical competences. In such cases it is necessary to undertake diagnostic cooperation with specialists in the relevant fields¹⁵.

Omitted were also logical problems related to the diagnosis teaching as such. These problems arise from the fact that the diagnosis is a matter of general judgment based on a certain amount of data. Logically, this means moving from particular sentences (data) for general statements (the judgments). It would seem, therefore, that we are dealing here with ordinary inductive reasoning. In the case of pedagogical diagnosis (and any other kind of diagnosis) do not have, however, to deal solely with the statements of facts and generalizations of particular sentences that generalizations also apply to the facts, but with the assessment based on preconceived criteria by which the evaluative judgement is being formulated. In addi-

14 M. Jędrzejko, P. Jabłoński, Narkotyki i środki zastępcze. Zjawisko, zagrożenia, profilaktyka, Wydawnictwo ASPRA-JR, Warszawa 2012.

15 J. Corcoran, J. Walsh, Clinical Assessment and Diagnosis in Social Work Practice, Oxford University Press, Oxford 2006.

tion, inductive reasoning leads to the adjudicating judgment on the regularities occurring in a given area, while for the diagnoses the regularities are known. As noted by E. Mazurkiewicz, the diagnosis must be distinguished from a simple description of the facts and data organizing, and the difference lies in the fact that the diagnosis is important to compare the data collected with the knowledge of regularities occurring in the field¹⁶.

As I mentioned, the pedagogical diagnosis usually refers to complex states of affairs, which in practice means that the diagnostician take decisions in the absence of sufficient knowledge of all relevant aspects of the situation. Therefore, besides knowledge and experience, personal intuition plays an important role. This has important repercussions on the ethical side of diagnosis, for if the diagnosis is not based entirely on knowledge and experience and thus is not only a technical action, but it contains more or less irrational element, a pedagogue making a diagnosis assumes a special responsibility behind this diagnosis and its practical effects.

It is worth to mention also the place that diagnostic problems occupy in contemporary Polish social pedagogy. The period of political transformation was convinced that it is possible any shaping the social environment, and the environment itself is treated primarily as a set of incentives affecting the individual, rather than as an independent “being” social, having specific, objective attributes possible to investigate with scientific methods. The optimistic belief in the ability of shaping the social environment (Wroczyński, Kaminski) meant that insufficient priority was given on developing test methods of pedagogical influence of the social environment on the unit, and the primary task of social pedagogy has become seeking ways of transforming social environments in such a way that in the process of education could be possible to perform the pre-imposed educational purposes¹⁷. We could say that the belief in the unlimited possibilities of shaping the social environment and disregarding the real capabilities and limitations to some extent survived in a Polish social pedagogy today. Therefore, it seems appropriate to formulate the postulate of promoting awareness of the importance of pedagogical diagnosis, both at the level of theoretical considerations (development of diagnostic methods), as well as in the sphere of teaching practice.

16 Cf. E. Mazurkiewicz, *Diagnostyka w pedagogice społecznej...*, s. 152.

17 T. Bauman, *Pedagogika społeczna wobec zmian w myśleniu o kształceniu i wychowaniu*, in: *Pedagogika społeczna*, red. T. Pilach and I. Lepaczyk..., p. 101.



Małgorzata Dobrowolska

University of Silesia
E-mail: malgorzata.dobrowolska@us.edu.pl

Subjective predictors of safe and risky behaviours. The Case of Poland – presentation of selected results of the studies among workers in non-traditional forms of employment

Abstract

The paper presents selected results of the studies carried out among Polish workers in non-traditional forms of employment, using the Occupational Safety Culture Scale (Milczarek, 2000) consisting of 6 sub-scales: management commitment and participation; OSH training and analysis of accidents; values; relations between employees and affiliation to the company; responsibility and awareness; safe behaviours. All groups of the nine examined forms of flexible employment have declared the evaluation of occupational safety culture at the average level of 5-6 Sten, which shapes its following features. The paper presents selected results of the Author's own broader research project on a sample of workers in non-traditional forms of employment.

Keywords: atmosphere of occupational safety and health, flexible workers.

INTRODUCTION

It is a common knowledge that dangerous behaviour and errors at work affect the accident rate (McSween, 1995). Subjective conditions of safe behaviour, although essential for safety, are not as important measurements of working environment analyses – the organisational and physical working conditions which are the most common variables. Safe behaviours are considered an effect of good safety management, and not a matter of individual circumstances (Goszczyńska, 1997; Studenski, 1996; Tyszka, 1992). And it is this issue that causes a lot of controversy.

Safe behaviours are understood as a function of ability and motivation to perform one's tasks safely, as an opposite to risky behaviours, an attitude towards changes, a result of preventive actions and safety management policy within the organisation. On the other hand, the behaviour of people in situations of risk can be

associated with an analysis of advantages and disadvantages, which is a conscious choice, it can be a habit or result from such a habit, from following others' behaviours, executing orders, complying with bans and standards based on formal and legal aspects (Goszczyńska, 1997, after: Najmiec, Milczarek, 2003, p. 5).

THEORETICAL BACKGROUND AND AN OVERVIEW OF SELECTED STUDIES

In their study carried out on a group of drivers, Clark & Prolisko (1979) found that a positive attitude to the rules and respect for other drivers manifests itself among people causing fewer accidents, than those who treat the legal provisions as imposed and restrictive in terms of freedom. Different nations are diverse when it comes to perception and acceptance of risk (Cutter, 1993; Goszczyńska, 1997). In the US, Norway and Poland, modern technologies are seen as more risky, than in Russia or Hungary (Mechitow, Rebrik, 1990). In societies which lower the risk, accidents are caused much more often. They are a result of unsafe conditions and behaviours, and the acceptance, consent and tolerance among others is a symptom of poor and undesirable safety culture which results in such accidents. In comparison to the UK, there is also a five times lower rate of deadly accidents. It results from the different attitude to OSH regulations, confidence in the preventive role of OSH regulations, the attitude of superiors to their subordinates who take the risk, the attitude of employees to their co-workers who take the risk, the attitude of superiors to employees who need to comply with safety standards, the attitude towards OSH training, the prestige of services and rank of OSH position and the involvement of employers in the organisation of safe working conditions. It has been noted that the role of the safety creator is played by the employer who creates the OSH policy, and, at the same time, defines threats, specifies standards, and promotes vigilance against threats (Pidgeon, 1994) (after: Studenski, 2000, p. 1-4).

Szczygielska (2011) discusses three approaches to changing the attitudes: cognitive approach that is based on changing the way people think; social approach, or imitating the behaviour of individuals considered to be role models; and behavioural approach understood as the effect of system of reinforcement and punishment, as an essential element for the safety-oriented behaviour in the workplace. Knowledge of the attitudes, or willingness to behave in a certain way in response to certain stimuli, allows to predict the human behaviour (Ajzen, 2001). There is a relationship between attitude and behaviour, due to the behavioural element, which is important for occupational safety and health (Harley, Bolman, Gregory, Eros, 2001; Szczygielska, Wszesińska, 2009). There is a positive relationship between positive attitudes to OSH and the accident rate value in the organisation (Donald, Canter, 1994). This allows to avoid mistakes, like a waste of time, discouragement, accidents at work. In the cognitive approach, the Author suggests to change the way of thinking about OSH, using the information and a persuasive statement through training and direct talks with the staff. In the behavioural approach, behaviours, opinions and attitudes that are rewarded can be repeated and included in the routine behaviour. Such activities are used in order to strengthen the desired OSH attitudes. Diverse reinforcements and rewards clearly linked to the behaviour

or attitude are a condition for the reward to be seen as desirable. Social approach to the changes of behaviour is based on the principles of learning by observing and memorising these behaviours. Gaining acceptance in the group requires the adoption of its standards and, therefore, the group moderates safety-oriented behaviours. As a result of modelling, it is possible to know the unknown pattern of behaviour, to refrain from negative behaviour, e.g., breaking OSH regulations, being easier to display certain behaviours, mimicking the behaviour of others (after: Szczygielska, 2011, p.19-21).

The model of determinants of safe behaviour suggested by Najmiec & Mielczarek (2003, p. 5) takes into account the individual and social variables. The former include emotions, like fear, anger, curiosity, and a sense of control, temperament traits (in particular, the need for stimulation, reactivity), seniority and level of professional experience, individual experience in emergency situations. Some of the selected social determinants have been singled out – the opinion of the management and co-workers in the field of compliance with the OSH regulation and an overall safety culture in the organisation (after: Najmiec, Milczarek, 2003, p. 5).

Szmajke (1992) has carried out a synthesis of personality determinants of resistance to difficult and threatening situations: self-esteem, guilt, neuroticism, sense of control over reinforcements and responsiveness, need for stimulation (Gal, Lazarus, 1975, Drwal, 1981, Modzelewska, 1983, after: Szmajke, 1992, p. 242). In the working conditions that are characterised by difficult situations, like overload, novelties, deprivation, people with low self-esteem, high level of neuroticism and sense of guilt, with an external sense of control and low level of reactivity function worse than people with opposite features. These individuals are also more prone to accidents at work (ibid., p. 242). The dimensions which are important for the perceived and accepted risk are: the level of anxiety in the face of danger, how imaginable causes and results of events are, how catastrophic or chronic the consequences are, how voluntary the taken risk is, how controllable the consequences of risky events are, how often the accidents happen, how inevitable the consequences of the risks are, how big and important the infringed human needs and values are (Goszczyńska, Tyszka, 1986, after: Szmajke, 1992, p. 244).

Ratajczak (1992) emphasises that emotions which will be triggered, and their role, depend on the dangerous situation. She applies the principle of interventions made and describes three such situations which differentiate the behaviour: situation of dangers which can be prevented and predicted; situation of dangers which can be eliminated and controlled; situation of dangers from which one can be protected, and finally – situation of dangers from which one should escape and evacuate. Each of these situations causes various emotions, however, anxiety is the dominant one (ibid., p. 197-198). Various emergency situations show different adequate behaviours, and fear can create favourable conditions for them or disorganise human behaviour, according to the principle that moderate anxiety favours right decisions, and excessive fear leads to inadequate behaviour. The Author systematises the effect of emotions (in the form of stress) on behaviour, while stressing that they may deform the perception of the situation by narrowing the area of awareness,

distract, divert one's attention; they can demobilise employees to fight against the existing threats by the minimisation of meanings, due to stress as a dominant and competitive emotion; they can demobilise the standard workflow, thereby creating a greater risk; they may lead to exhaustion, excessive involvement of energy. Thus, stress can trigger involuntary dangerous behaviours (ibid., p.202). As part of the preventive actions, the Author suggests: training on the development of skills to deal with difficult situations, which allows temporary states of relaxation and self-control; creating models of efficient actions, hope and confidence in one's own strength; the formation of a positive self-image by suppressing pessimistic attitudes (ibid., p. 204-205). The second group of methods proposed by the Author concerns the professional selection – diagnosis of resistance to stress, emotional weakness (ibid., p. 206). The third group of conclusions relates to the optimisation of working conditions, adequately to human capabilities without causing frustration and tension in difficult situations, reducing environmental stressors (ibid., p. 207). The last group concerns the design of adequate warning and alarm systems, adapted to the sensory organs, which guarantee the effectiveness of the collection of information about the risks (ibid., p. 208).

Sztumski (2004) distinguishes three attitudes towards occupational safety: conformist attitude, hedonistic attitude and opportunistic attitude. Stasiła – Sieradzka (2012, p. 219-225, after: Sztumski, 2004, Horton and Lesile, 1970, Rybakowski, 2007, cf. 2013) lists twelve attitudes to safe behaviours. Indifferent attitude shows in people who do not care about any safety issues; while fatalistic attitude is characteristic of people with catastrophic visions who believe that accidents are inevitable; it is similar to cynical attitude when a person cares about their own safety but has no interest in general safety problems. Religious attitude is a belief in supernatural forces, in the power of faith. Sentimental attitude shows in people with the belief that all safety measures are utopian. On the other hand, scientific attitude is characteristic of people with an organised and rational approach to research, analyses and implementation of programs to improve safety. Conformist attitude expresses a passive approach to safety issues, the adoption of standards; opportunistic attitude, on the other hand, expresses a passive attitude to risks and aware exposure of life and health to risk in the name of one's own purposes. Enthusiastic attitude is typical for people interested in safety systems implementations; realistic attitude is characteristic of those who analyse the resources and costs involved in the organisational safety issues, without denying the very essence and seriousness of the problem. Pragmatist, on the other hand, is a person who analyses safety with a view to actual opportunities to reduce the risk and accident rate. Sceptical attitude is a belief that any improvement activity in the workplace does not affect the level of safety in the organisation. This quick overview of the above attitudes shows how different the motivations, beliefs, approaches and behaviours can be, in the face of danger and in relation to the issue of occupational safety. Even the same workplace, the same path of shaping safety-oriented behaviours, although it moderates and improves the attitude to safety, it still depends on the subjective factors of every single employee, regardless of the form of employment.

In his study of the efficiency of drivers, Najmiec (2008) proves that it is conditioned by the safety culture. The efficient behaviour of a driver itself depends on three conditions: accurate self-evaluation, assessment of one's own competence, and the right assessment of situation on the road, making the right decisions and executing efficient manoeuvres. The efficiency also depends on the age, personal and temperamental characteristics, experience, fatigue or monotony (after: Najmiec, 2003, p. 10). It can be argued that all jobs are similar, and the analogy is justified in terms of promoting safety culture, because the efficiency of actions is affected by momentary loss of attention, perception disorders associated with sleepiness and fatigue, personality traits, competencies and skills, nervousness and haste, as well as unawareness of the risks (cf.: Najmiec, 2008).

Szczygielska (2009) emphasises that greater professional experience, understood as longer service, causes greater resistance to the changes in the established patterns. Analyses of individual accidents in enterprises have confirmed that they are more common in the age group of long-serving workers. This almost automatically brings to mind the instructions for preventive measures, due to patterns handed down to the younger workers, and due to the fact that, particularly, groups of people with bigger experience have been affected in terms of creating OSH behaviours, regardless of the form of employment. The younger groups, up to 30 years old, are recommended to receive a message together with good practice possible to be used immediately, as younger workers find it easier to implement new behaviours in their work or adopt certain standards, than those with already formed abnormal behavioural styles (after: Szczygielska, 2009, p. 29).

Tyszka (1992) has presented a model employee behaviour in hazardous conditions. In most cases, every worker is affected by a diverse range of harmful or risky factors, which depend on the behaviour of the employee to varying degrees. Whether the employee is aware of the threatening factors depends on the information available to them. Sources of information affect the scope of the worker's knowledge about the risks. Perception of risk determines what is seen as dangerous or not, given the immediacy of the negative effects, catastrophic or chronic character of the risk, degree of familiarity with the threat, controllability of negative effects. After perception and evaluation of threats, it is time for behaviour determined by three elements: analyses of advantages and disadvantages associated with a particular behaviour, imitation or subordination to the group standards, and a formed habit. When choosing between different safe and dangerous behaviours, the three mechanisms mentioned can be involved to a various degree. Therefore, the creation of safe behaviours of employees should be done by providing reliable information about risks present in the workplace, proper assessment of risk, creating working conditions which favour choosing safe behaviours, using behavioural techniques to develop habits of safe behaviour and, finally, promotion of safe behaviour standards (after: Tyszka, 1992, p. 28-33).

As it has already been mentioned, Goszczyńska (1997) says that the behaviour of a worker in an emergency situation can be induced and regulated by three mechanisms: a conscious choice preceded by an analysis of advantages and disadvan-

tages; a habit; imitation of the other people's behaviour or submission to group norms. The last two mechanisms are more unconscious, thoughtless, automated way to respond (after: Goszczyńska, 1997, p. 181-182). It results in the fact that the prophylaxis and measurement of occupational safety and health in terms of subjective impact should include both the improvement in the area of OSH and creation of favourable conditions for automated, unconscious activities related to the performance of duties.

PRESENTATION OF OWN RESEARCH

The study has been carried out among workers in non-traditional forms of employment. It has been conducted among temporary workers employed by agencies, replacement workers, workers employed under civil law contracts, social economy employees, workers employed under fixed term contracts, part-time workers, teleworkers, seasonal workers and self-employed entrepreneurs or businesspeople.

Polish method developed in the Industrial and Organizational Psychology Lab at the Central Institute for Labour Protection (CIOP) covers similar elements of climate as the foreign methods, which include the involvement of management in OSH, employee participation, values shared in the field of OSH, OSH training, responsibility and awareness of the staff in the field of OSH, safe behaviours. This tool is used to study the self-assessment of safety climate. M. Milczarek (2000) has created her own tool on the basis of very similar measurements. The tool has been used to measure the organisational climate in organisations using flexible forms of employment. Due to multiple statistical analyses obtained, this paper will mention selected conclusions.

As for the results of the variable against the analysis of individual differences, relationship with socio-demographic factors, the following variables have been chosen: gender, age, education, occupation, position, sector, industry, seniority, the number of employers, duration of employment contract, place of residence, marital status and the number of children.

It has been shown that the occupational safety variable is correlated with gender, age, education and occupation.

Analysis of the Mann-Whitney U test has showed that there is a statistically significant relationship between gender and the result on the scale of occupational safety culture: $U = 493371$; $p < .001$. The results obtained by women ($M = 182$; $SD = 29.063$) have been higher than among men ($M = 177.46$; $SD = 30.024$). The Kruskal-Wallis one-way analysis of variance has showed that there is a statistically significant relationship between age and the results obtained on the scale of occupational safety culture: Chi-square ($df 2$) = 13.327; $p < 0.01$. The highest results have been obtained by the oldest employees at the age of 41-65 (median = 183). Slightly lower results have been reported in the youngest group - 18-30 (median = 181), and the lowest ones - in the middle group (31-40 years old) (median = 176). The Kruskal-Wallis one-way analysis of variance has showed that there is a statistically significant relationship between education and the results obtained

on the scale of occupational safety culture: Chi-square (df 2)= 28.671; $p < .001$. The highest results have been obtained by employees with higher education (median = 183). Slightly lower results have been reported in the group of employees with secondary education (median = 175), and the lowest ones – in the group of respondents with primary and lower education (median = 173). The Kruskal–Wallis one-way analysis of variance has showed that there is a statistically significant relationship between occupation and the results obtained on the scale of occupational safety culture: Chi-square (df 4)=46.835; $p < .001$. The highest results have been obtained by directors, CEOs and business owners (median = 193), then specialists and freelancers (median = 183) and technicians and officials (median = 182). Slightly lower results have been obtained by low-ranking employees – trade and services employees (median = 172) and workers (median = 172).

The lack of correlation of this variable has been obtained together with the other personal data: sector, industry, seniority, the number of employers, duration of employment contract, place of residence, marital status, the number of children.

This means that, in accordance with Health & Safety Executive, the assessment of high occupational safety culture, understood as *“the result of individual and group values, attitudes, perceptions, competences and patterns of behaviour, as well as style and quality of safety management within the organisation”*, where an enterprise which has high safety culture is characterised by *“communication based on mutual trust, perception of safety validity, trust in the efficiency of preventive measures”* (Horbury, Bottomley, 1997, after: Milczarek, 2000, p. 17) will be affected by the group age of relatively mature and older employees with higher education, higher or middle-ranking – of specialised positions in the organisational structure, and the fact that the respondents are men. Younger employees, women and the less educated – with education lower than primary, as well as the lowest-ranking workers, tend to assess safety culture as low. Organisation as a system where the main role is played by the employees and adaptation to external conditions, will be assessed more pejoratively. Attitudes, behaviours, implemented values, or organisational culture traditions, defined as *“norms, values, attitudes and generally accepted patterns of behaviour and procedures in the organisation, shared by all its members”* (Milczarek, 2000, p. 18), are evaluated more critically, in accordance with the study results obtained.

The variable – *flexible worker’s perception of occupational safety climate*, is among the environmental determinants of human behaviour at work. The mean score on the scale of occupational safety culture in the group of flexible workers was 179.33 with a range of the variable from 99 to 243. The median is 179, which means that half of the respondents has a score under 179 points. The negative value of skewness (slightly lower than zero) means that the distribution in relation to the vertical axis is symmetrical. The negative kurtosis informs that the distribution is slightly flattened. There are a little too many extreme values. The results obtained by flexible workers on the scale of occupational safety culture have been analysed with the regard to the form of their employment. The assumptions of analysis of variance have been met – normal distribution in sub-groups and homogeneity of

variances. Analysis of variance has showed that the form of employment significantly differentiates the results of the respondents on the scale of occupational safety culture: $F(8, 2107) = 8.31$; $p < .001$. The results of the study show that the highest scores on the scale of occupational safety culture are obtained by self-employed workers (mean 190.9), while the lowest scores – by seasonal workers (mean 171.7). The results obtained can be explained by the specificity of the conditions associated with self-employment as a self-employed person usually creates them on their own, while employers of seasonal workers pay the least attention to occupational safety and health conditions.

In their early Polish study on safety culture, K. Burche & A. Grzelak (1974) listed several factors that influenced safe or risky work undertaken by employees. Social pressure was one of the key ones – it was a group influence which affects the formation of behaviour, depending on the implemented environmental values. The second important finding was the fact that there was no clear procedures, systems and expectations of management or supervisors in the field of OSH, which does not favour the occupational safety. If OSH issues are of low importance in the system of values, no company's community groups pay attention to OSH, and thus we can speak of poor safety culture. Unfortunately, the study has showed that the concept of a good employee is associated with an efficient employee who works fast, regardless of the safety requirements and, what is even worse, risky work is identified with high competence, and OSH regulations are perceived as unnecessary, and personal protective equipment is considered inconvenient and useless. Non-compliance with the regulations, failure to use security and personal protective equipment have proved to be the norm for many employees with the approval of superiors and management (Milczarek, 2000, p. 18). The study by R. Studencki (1999) shows that safety culture in Polish workplaces is much lower than the culture of English plants, which results in a high number of accidents and a high percentage of employees' diseases, however, these analyses have shown mean, average assessments (not low in any event) of occupational safety culture.

When describing the safety climate, Zolar (1980) conducted a study related to safety by analysing various aspects: the importance of OSH training, management attitude towards safety, the level of risk in the workplace, the status of OSH workers. The accumulated result has been specified by a level of safety climate, or the atmosphere in the plant perceived by employees and connected with occupational safety and health. The safety climate is associated with the overall level of safety, it determines either safe or risky job. The better the safety climate, the lower the number of accidents. The safety climate is a manifestation of the safety culture, and its monitoring favours maintaining high safety culture (Mearns, Flin, Gordon, Fleming, 1998). This study has shown a combined result of the organisational climate as average, according to the literature cited above. The analyses of additional questions about the accident rate in the organisation have been confirmed as well.

CONCLUSION

The studies of safety culture in the nineties were based on observational measurement methods during visits, interviews with the staff, analysed documents and

questionnaires completed by employees. Their purpose was mainly to examine the management commitment to safety issues, clarity of objectives and OSH procedures, employee involvement in safety policy, communication process in the organisation and the overall relationships between the employees. The study results clearly showed that there is a relationship between the accident rate and safety culture. The enterprises with high safety culture have: greater individual safety awareness, higher morale of employees, greater mutual trust between the management and employees, efficient organisational learning, focusing on safety issues, acceptance of personal responsibility for safety (Mielczarek, 2000, p. 19). The studies also showed a correlation between safety culture and other derived variables, like safety management, or technological risk with the accident rate (Horbury and Bottomley, 1997). The above has been also confirmed in the analyses carried out in the context of these professional problems of workers in non-traditional forms of employment.

In addition, Heinrich (1996) proves that most accidents are more connected with dangerous behaviour within the enterprise (88%) than with the dangers resulting from working conditions, which due to the mean results obtained in this study is not without significance. The increase in safe behaviours is subject to the same conditions, than the ones described above – it prevents and reduces the number of injuries and accidents. Since behaviours are the result of attitudes and beliefs, prevention and prevention systems should be aimed at creating safety culture: strengthening the awareness and values of safety at work, particularly among women, people with lower education, lower-ranking workers, according to the obtained conclusions.

BIBLIOGRAFIA

- Ajzen, I. (2001). Nature and operation of attitude. *Annual Review Psychology*, 52 (2001), 27-58.
- Bursche, K., Grzelak, A. (1974). *Przyczyny nieprzestrzegania przez robotników przepisów i zasad bhp. Praca statutowa CIOP.*
- Clark, A.W., Prolisko, A. (1979). Social role correlates of driving accidents. *Human Factors* 6, 655-659.
- Cutter, S. (1993). *Living with Risk. London, Edward Arnold.*
- Donald, I, Canter, D. (1994). Employee Attitudes and Safety in the Chemical Industry. *Journal of Loss Prevention in the Process Industries*, 7, 203-208.
- Drwal, R. (1981). *Osobowość wychowanków zakładów poprawczych.* Wrocław: Osolineum.
- Gal, R., Lazarus, R.S. (1975). The role of activity in anticipating and confronting stressful situations. *Journal of Human Stress*, 1(4), 4-20.
- Gliszczyńska, X. (1990). Skala I-E w pracy. *Technika pomiaru poczucia kontroli w sytuacji pracy.* Warszawa: PTP.
- Goszczyńska, M. (1997). Człowiek wobec zagrożeń. *Psychologiczne uwarunkowania oceny i akceptacji ryzyka.* Warszawa: Wydawnictwo Żak.
- Harley, J., Bolman, H., Gregory, D., Eros, G. (2001). The effectiveness of training to change safety culture and attitudes within a highly regulated environment. *Personnel Review*, 30, 615-636.
- Horbury, C.R., Bottomley, D.M. (1997). *Research into health and safety in the paper industry. Health & Safety Laboratory, IR/RAS/98/2.*
- Lis-Turlejska, M. (2002). Stres traumatyczny. *Występowanie, następstwa, terapia.* Warszawa: Wydawnictwo Żak.

- McSween, T.E. (1995). *The Values Safety Process*. New York: John Wiley & Son Inc.
- Mearns, K., Flin, R., Gordon, R., Fleming, M. (1998). Measuring safety climate on offshore installations. *Work & Stress*, 12(3), 238-254.
- Mechitow, A.I., Rebrik, S.B. (1990). Studies of risk and safety perception in the USSR. W: K. Borcharding, O.I. Laricher, D.M. Meswsick (red.), *Contemporary issues in decision making*. Elsevier, Amsterdam.
- Milczarek, M. (2000a). Kultura bezpieczeństwa w przedsiębiorstwie – nowe spojrzenie na zagadnienia bezpieczeństwa pracy. *Bezpieczeństwo Pracy*, 10, 17-20.
- Milczarek, M. (2000b). Ocena poziomu kultury bezpieczeństwa w przedsiębiorstwie. *Bezpieczeństwo Pracy*, 5, 17-19.
- Najmiec, A. (2008). Kultura bezpieczeństwa i psychologiczne uwarunkowania sprawności kierowcy – wybrane zagadnienia. *Bezpieczeństwo Pracy*, 7-8, 10-13.
- Najmiec, A., Milczarek, M. (2003). Indywidualne uwarunkowanie bezpiecznych zachowań pracowników. *Bezpieczeństwo pracy*, 6, 5-7.
- Ratajczak, Z. (1992a). Wpływ stanów emocjonalnych na zachowanie pracownika w sytuacji zagrożenia. W: T. Tyszka (red.), *Psychologia i bezpieczeństwo pracy*. Warszawa: Instytut Psychologii PAN.
- Ratajczak, Z. (1992b). Wsparcie społeczne w warunkach zagrożenia funkcjonowania człowieka w środowisku pracy. *Psychologiczne problemy funkcjonowania człowieka w sytuacji pracy*, 10, 19, UŚ. Katowice.
- Ratajczak, Z. (1992c). Źródła informacji o zagrożeniach i warunki skuteczności jej oddziaływania. W: T. Tyszka (red.), *Psychologia i bezpieczeństwo pracy*. Warszawa: Instytut Psychologii PAN.
- Stasiła-Sieradzka, M. (2012). Participation of industrial and organizational psychology in creating safe working environment taking into account flexibility of employment. *Zarządzanie. Teoria i praktyka*, 2(6), 217-227.
- Studenski, R. (1996). *Organizacja bezpiecznej pracy w przedsiębiorstwie*. Gliwice: Wydawnictwo Politechniki Śląskiej.
- Studenski, R. (1999a). *Kultura bezpieczeństwa Polaków i Brytyjczyków*. *Atest*, 3, 43-44.
- Studenski, R. (1999b). Wypadki przy pracy. W: D. Koradecka (red.), *Bezpieczeństwo pracy i ergonomia* (s. 703-735). Warszawa: CIOP.
- Studenski, R. (2000). Kultura bezpieczeństwa pracy w przedsiębiorstwie. *Bezpieczeństwo pracy*, 9, 1-4.
- Szczygielska, A. (2009). Promowanie bezpieczeństwa pracy w przedsiębiorstwach – na przykładzie Forum Liderów Bezpiecznej Pracy. *Bezpieczeństwo Pracy*, 4, 26-29.
- Szczygielska, A. (2011). Poznawcze, behawioralne i społeczne podejście do zmian postaw wobec bezpieczeństwa pracy. *Bezpieczeństwo pracy*, 4, 19-21.
- Szczygielska, A., Wrześcińska, J. (2009). Kształtowanie pozytywnej postawy pracowników wobec bezpieczeństwa pracy. *Bezpieczeństwo pracy*, 12(459).
- Szmajke, A. (1992). Osobowość w percepcji i akceptacji zagrożeń. W: T. Tyszka (red.), *Psychologia i bezpieczeństwo pracy*. Warszawa: Instytut Psychologii PAN.
- Tyszka, T. (red.). (1992). *Psychologia i bezpieczeństwo pracy*. Instytut Psychologii PAN, Warszawa.
- Zawadzki, B, Strelau, J. (1997). *Formalna charakterystyka zachowania – Kwestionariusz temperament (FCZ-KT)*. Podręcznik. Warszawa: PTP.
- Zohar, D. (1980). Safety climate in industrial organizations: theoretical and applied implications. *Journal of Applied Psychology*, 65(1), 96-102.



Marta Gluchmanova

Technical University in Kosice, Slovakia

Ethics education in times of inequities

Abstract

The paper focus on the topics concerning the ethics education in times of inequities in different fields of education: engineering education, medicine education, as well as the role of ethics education in general.

Keywords: ethics education, inequities, globalization.

Third International Conference on Education in Ethics “*Ethics education in times of inequities*” was organized by the International Association for Education in Ethics (IAEE) in association with the 11th Brazilian Congress of Bioethics in the city of Rio de Janeiro - Curitiba in Brazil on 16-18 September 2015.

The aims of IAEE was to enhance and expand the teaching of ethics at national, regional and international levels, to exchange and analyse experiences with the teaching of ethics in various educational settings, to promote the development of knowledge and methods of ethics education, and to function as a global centre of contact for experts in this field, and to promote contacts between members from countries around the world. Presenters from Australia, Brazil, Canada, China, Israel, Italy, Kyrgyz, Nigeria, Panama, Portugal, Slovakia, South Africa, Saudi Arabia, Singapore, Sweden, Turkey, USA, Uzbekistan, Vietnam, etc. took part at the conference. The program of the conference included plenary sessions as well as parallel sessions.

Teaching ethics (nearly) naked: minimalist design principles for effective education slides was presented by Cline (Canada). He stated that in recent years, educators have voiced concerns about the ubiquity of presentation software in the classroom. Cline explored some effective ways to use presentation tools to enhance ethics

teaching and learning rather than abandoning them altogether. He focused on slide design and two of the more widely used presentation software programs for PCs and MACs, *Power-point* and *Keynote*. He began by looking at some common misconceptions about the effective use of presentation slides in education. Using his own slides as examples, he shared some of the bad presentation habits he has fallen into over the years and explained what strategies he had recently adopted to break them. Then he concluded by describing some easy - to - implement principles of visual design that anyone can incorporate into their teaching practice. Drawing on adult learning theory on information processing, this session was designed as a peer - to- peer faculty development session. By the end of this session, attendees were able to classify their own teaching slides into one of three categories and, based on this classification, try out some simple design tips to improve the visual quality - and teaching effectiveness - of their slides.

Values education in engineering formation in Brazil was the topic of Adinolfi's (Brazil) presentation. He stated that engineers have to be prepared to make ethical evaluations and judgements, what requires values education. However, the question How the moral discussion occurs in engineering curricula was asked? His work investigated values education in engineering curricula in Brazilian universities in the State of Sao Paulo. It resulted from a qualitative research driven in engineering curricula and syllabuses about values formation contents and electronic surveys with course coordinators. The search in syllabuses and curricula showed that values education is no usual in engineering formation: from the 88 engineering courses analysed, just 13 have some kind of ethical content in curricula. The survey's lack of answers also pointed to a gap on the ethics theme. Engineering projects are permeated with uncertainty, not just technical, and preparation is required to make choices that take into account the social, cultural, economic and environmental contexts. Without proper preparation, it can be expected that decision making becomes more impoverished.

Study on research integrity education for university students stressed Gong (China). His questionnaire covered topics within the general information of students, everyday concerns of research, the knowledge of scientific norms, attitudes towards scientific misconduct, opinions on the importance of the research integrity and related preventive measures. The results of 1082 valid questionnaires showed that students do not focus on research misconduct and do not have a good understanding of the norms of research. The author's study suggested that the existence of universal education in the integrity of scientific research are not wide enough and the effects of education on research integrity is unsatisfied. He suggested that universities in China should give for students more opportunities to understand scientific research and promote courses to avoid research misconduct.

The paper of Verges (Panama) *Academic responsibility and students' vulnerability* started with question What is the responsibility of the professors to humanize medicine? Questions and alternatives for discussion were presented. The aim of his contribution was discussion about values and responsibility of educators for answer to the cognitive vulnerability and humanistic deficiencies of students. The

philosophical perspective was honesty, responsibility and justice. The implications of the paper were integration of the academic program and permanent formation of professors from a social and personal developmental perspective. He concluded that it is necessary to monitor the needs and difficulties of students early from their first year at university. According to him until socio-economic level is important, the greatest problem is cultural and capacity to express their values. Medical professors must understand that education is not only transmission of skills and knowledge but formation in ethics and human rights too.

Ethics of social consequences as a model of ethical education was the paper of Gluchman (Slovakia). The author stated that ethics of social consequences offers a possibility for ethical education and development of critical ethical thinking: on the one hand. It emphasized basic values accepted by the moral of the society, i.e. humanity, human dignity, moral right for life, justice, responsibility, duty and tolerance. On the other hand, in the process of ethical thinking it required to regard future or past consequences emerging from people's thinking, decision-making and acting. The aim was to create a model of ethical rational thinking on the basis of strictly stated criteria, which form sufficient conditions for free decision-making and acting of the moral agent, his higher responsibility, which should be determined by the effort to achieve positive social consequences emerging from their behaviour and acting or at least to achieve predominance of the positive over negative social consequences. Gluchmanova (Slovakia) focused the *Ethical and moral education in Slovakia - past and present*. In her contribution she demonstrated the application of ethical and moral aspects of the educational process in Slovakia in the past and at present, when in the country many changes have taken place in several areas of social life, including education.

The role and use of case studies in ethics education – design, application and assessment in a South African university context was declared by Hoffmann (South Africa). According to the author effective ethics education requires that educators have a high-level awareness and application of educational principles and methods in order to create optimal contexts for learners to internalise ethical skills in their personal and professional lives. He stressed that case studies are one of the most widely used educational instruments to illustrate various ethics principles, to facilitate the development of insight in different ethical perspectives and ethical decision-making, and to assess the application of ethical principles. The paper aims was to achieve the following outcomes: to discuss and illustrate the various sources of material that can be used to design context-relevant case studies; to discuss the application of various case study formats in ethics education programmes; and to discuss the integral role of case studies in the formative and summative assessment of ethics education content. Well-designed, context-based and context-relevant case studies according to the author can significantly contribute to raise learners' ethical self-awareness, ethical sensitivity, ethical issue recognition, ethical decision-making and the application of ethical principles.

Ha T. Tran (Vietnam) asked the question in his contribution *Is education sending the right message?* His paper investigated the effect of higher education on stu-

dents' compassion. As a method a cross-sectional survey of 1143 students from 2 Vietnamese universities was conducted. He stated that compassion decreases after four years of study at both universities. While this is still not indicative of a negative causation between higher education and compassion, the fact that graduates exiting the university are equipped with more knowledge, thus, more power, but lower morality, means that the university has not done enough to teach compassion. In conclusion he stated that the study reveals an urgency of ethical education in higher education, at least in the case of Vietnam, since knowledge without ethics is even more dangerous than no knowledge at all.

Can ethics education solve inequities? was the topic of Castro's (Singapore) presentation. He stated that one way to interpret the conference theme is to take it to suggest a need for ethics education to contribute to minimizing social inequities. This objective called to mind three types of inequities that ethics education can help minimize: 1. access to ethics education itself; 2. access to the fruits and benefits of expensive modern research and biotechnology; and 3. inappropriate content or flawed methodology in ethics education. This paper explored three areas in which effective bioethics education could serve as a tool to deal with societal inequities. It took up three illustrative case studies and explains how related bioethics education could be effective. It makes the point that bioethics can serve as a tool to deal with inequities by going beyond analysis and taking up an educational role. Through the case studies, the paper illustrated how inequities could arise and proposed ways of avoiding or mitigating the effects of such inequities. Most of the inequities are likely to arise in resource-challenged contexts. However, the author stated that they can also arise in resource-rich countries where access to opportunities could be distorted.

Ethics educator course – what works and what does not was presented by Nortjé (South Africa). The author shared best practices examples of what works in the South African tertiary education context. Furthermore, the presentation highlighted some of the more prominent challenges that an ethics educator course may pose, including its extrapolation to similar international contexts. Lastly, the presentation offered guidelines on the development of the educator's moral ideals and virtues in order to ultimately enrich their specific ethics modules or programmes. This closely linked to learners' moral development, critical reflection of moral issues and the internalisation of bioethics principles.

Priorities in the teaching of ethics in a globalized world was the topic of Pegoraro (Italy) presentation. He stated that globalization has created the favourable conditions for social, economic and cultural integration in today's world. The development of information and communication technologies, that facilitate connecting people in different countries, has certainly made possible an overall interconnection among national and regional realities and made easier for people, goods and services to move across borders. Therefore, new priorities arise also in the teaching of ethics and bioethics in a globalized world. "Global conscience": first of all, people have the necessity of providing moral knowledge, skills and attitudes, developing consciences to have a new ethical awareness, enabling first to recognize

and then to face the challenge posed by the globalized world. “Universal values”: second, people must spread universal values, particularly anthropological values such as human dignity aiming at these be recognized in every country (mainly in those countries where human life is threatened, and systematic violation of fundamental rights is permitted). “Common responsibility”: third, rethink and propose again responsibility in seeking a sustainable and integral development. Common (or global) responsibility must take into account both promotion of human beings dignity and preservation of creation, showing how respect for human life, justice, peace and respect for the environment are absolutely interconnected themes.

The other presented papers in the sessions on ethics education worldwide focused on athletics and ethics, bioethics, biotechnology ethics, business ethics, communication ethics, education ethics, engineering ethics, environmental ethics, ethics and biological sciences, ethics and law, medical and dental ethics, nursing ethics, pharmacy ethics, philosophical ethics, religious ethics, social sciences and ethics at all. The IAEE will start a new journal *The International Journal of Ethics Education* in 2016 and all conference contributions will be published there.



Marta Gluchmanova

Technical University in Kosice, Slovakia

Hermeneutic understanding of classical philosophies in contemporary times

Abstract

The paper focus on the topics concerning the ethics education in times of inequities in different fields of education: engineering education, medicine education, as well as the role of ethics education in general.

Keywords: ethics education, inequities, globalization.

For the first time, the Institute of Philosophy of the Vietnamese Academy of Social Sciences, the Institute of Scholastic Philosophy and Department of Philosophy of Fu Jen University and the Council for Research in Values and Philosophy (RVP) were together held an international conference on the theme *Hermeneutic Understanding of Classical Philosophies in Contemporary Times*. The conference took place in Da Nang City on July 8-9, 2015. A profound dialogue and discussion among scholars and thinkers from USA, Australia, Italy, Slovakia, Philippines, India, Taiwan as well as Vietnam in relation to their various cultural traditions was opened.

In the ongoing development of society, philosophers advancing in their thinking respond to today's challenges in understanding the world and its progress. Innovative interpretations of the classics, which contain the wisdom of our ancestors were helpful in dealing with the issues and problems of contemporary societies. It was important for scholars to investigate the significance of classical philosophies for contemporary times and to exchange their insights and understandings in order to provide improved direction for the future.

The papers based on the conference theme were invited in the following areas: How Western and Eastern classical philosophies influence contemporary thought; How to respond to today's issues and challenges through the interpretation of clas-

sical philosophies; Classical philosophies and their innovative interpretations in contemporary times and Comparative studies between Western and Eastern classical philosophies.

The purpose of the paper *Ownership over actions and the "mine"* presented by Astrid Vicas (USA) was to make the following points: 1. The notion of ownership over one's action, or the sense that an action is "mine," is a relatively recent development in Western thinking, dating, at the earliest, to thirteenth century theological debates that drew on reinterpretations of Roman legal concepts. 2) the notion of the "mine," as applied to the aggregates, is one of the notions that is subjected to Buddhist training. It would not be modifiable by training if it were built into the very conceptual understanding of what it is to act. These two points support the position that by drawing on texts from both Catholic and Buddhist traditions.

Anthony Lawrence A. Borja (Philippines) in his presentation *The ruler, the prince, and the process of statecraft: A conversation between Machiavelli, Xunzi, and Han Fei* emphasized that Western and Eastern states are also evidently distinct from each other, thus, making the literature of the contemporary theory of state into a rich collection of studies exposing patterns that binds and differentiates Western and Eastern cases with each other. He believed that one source of the aforementioned diversity are the political philosophies that translated themselves into ideologies adopted by state-builders. On one hand, Machiavelli served, not only as a thinker for republics but also as a theorist of political practice and statecraft in the West. On the other hand, Xunzi and Han Fei provided the philosophical foundations for the doctrines of Qin and post-Qin dynasties in China. Thus, he believe that in line with marginal comparisons between these three philosophers, it is time, that a more systematic approach be adopted in comparing these three philosophers. His paper drew broad comparative and theoretical strokes in trying to understand the process of statecraft from the convergence of the perspectives of these three philosophers.

He illustrated that though Machiavelli, Han Fei and Xunzi could be tied together in their agreement regarding the need to abandon arbitrary forms of control for the sake of institutions, and to place force and coercion as components of institutional power, these three differ, not only on their analysis regarding the fall of states but also their respective recommendations. Moreover, though providing invaluable inputs to the conversation, each philosopher have certain limitations that was satisfied by the other members of the conversation. Together they formed a complete picture of the process of statecraft, with Machiavelli serving a dominant role in the first level only to be relegated to a minor position in the levels where the Xunzi-Han Fei debate took a more prominent role.

The paper *Confucius and Edith Stein: On the recognition of the other* was an account on how both philosophers delved into the issue of the relationships of the self and the other. The author, Cabural, Mark Kevin S. (Philippines), stated that Confucius, on one hand, has affirmed human being's existential awareness of the other and extends it towards the possibility of having a moral life. On the other

hand, Stein's notion of empathy is an analysis of a consciousness that ultimately aims to know the other. His paper was divided into four parts: Time and space: Confucius and Edith Stein which is the first point of comparison; Confucius: The Human Being as the Measure of Morality; Edith Stein on Empathy: the Self and the Other; Analysis.

There are three parts to be dealt with the paper *On Scientific Inquiry as well as Love and Freedom in Faith* presented by Wen Hsiang Chen (Taiwan). First, what is the exact meaning after scientific inquiry which is needed to be considered. Secondly, it is argued that scientism is a speculation based on misleading scientific belief and not a solid scientific theory. Finally, the position and relationship between love and freedom uncovered in faith was discussed. It was claimed by the author that God as love in itself must allow people to come back to him with free will. It was argued that this kind of conversation process could be the greatest miracle in the creation of God.

Tran Van Doan (Taiwan) argued that it is the human search for authentic understanding that gives birth to radical hermeneutics in his presentation *Radical hermeneutics and the search for authentic understanding*. Inspired by Heidegger's thesis of identity as belonging together, of beings as the *multi facie* of Being in its self-disclosure, Gadamer develops further the process of coming into understanding as the process of Being's self-disclosing. According to the author in each state is born a new form of understanding, or a new horizon, common to and accepted by those who are actively engaging in such a world. For this reason, Gadamer was stressing on human temporal conditions, human "transcendental" knowledge and morals, etc. as the conditions and medium for understanding. His objection to Kant's absolute and universal categories, just as his critique of the abuse of any application of scientific criteria to human sciences reflected his attempt to rebuild a *Wissenschaft* in the context of the process of coming into understanding. It is in this sense that his reinterpretation of "tradition," as different forms of commonality, and not just the criteria in the sense of Kant's categories.

Art education is not an education which merely instructs people how to create artworks, in fact, it is also an education which helps people to work holistically, or more precisely, to dedicate oneself to a human activity as a whole as Ho Chia Jui claimed in his paper *Contemporary interpretation concerning art education: Jacques Maritain's philosophy of art*.

According to the author an art education is not just professional training of the artist, but also the very formation of a holistic human being. Free from the constraints of a mere professional education, art education creates dialogue with other disciplines, such as the education of life, moral education, and other fields of study. In Chinese traditional philosophy, such as Confucianism, the training of the artist and his self-cultivation are integrated in every case. This position also supported understanding of art education.

In the paper *An attempt of restoration of human nature: a study on St. Bonaventure's illumination in the human soul* Hu Yeping (USA) traced back to the Middle

Agnes to explore certain St. Bonaventure's philosophical observations in search of insights to provide some understanding of the questions raised above and to suggest a way to tackle the challenges we are facing today. St. Bonaventure's thought was "fixed from the very beginning as to its general orientation and its essential theses: but it never ceased to develop and grow in richness." He tried to provide his own philosophical and theological argumentations in order to find right answers to questions raised by his contemporaries. He tried to understand such issues as what the proper human nature is; how to understand the relationship between human beings and the divine; how human beings composed of both matter and form can grasp something nonphysical; what enables the human soul to know which direction it should proceed and what part it should take.

Through the lenses of Shang Yang's political philosophy, it shed light to its ethical implications which was for the pursuit of rediscovery of the end goal of political reality that is beneficial to the state, as Jenina G. Redrino (Philippines) stressed in her paper *Ethics in Shang Yang's realpolitik*. Embedded in its principles are the people's conscious reflection, in fact, duty, to develop a habit of self-judgment as their immediate response from rewards and punishments. Laziness and greed are not tolerated, for everyone must contribute in the farming and weaving, as the source of economic prosperity and to fight unto death for the sake of the ruler, who loves and secures that the welfare of the state. From the particular reforms in the statecraft and people's obligation, magnifies the overall picture of an encouraging orderly society, which is the celebration of the achievement and expression of love of the ruler – the culmination of Lord Shang's version of a pseudo "perfect" society.

Hsiao-huei Pan (Taiwan) in his paper *Confucian ethics and common ethics for human beings: discussion based on the cases in relation to life in Mencius* stated that Confucius ethics has the principled thinking similar to that in western philosophy. Confucianism can obtain a fundamental ethic rule: "righteousness" is superior to "(human) life", "life" is superior to "propriety", "propriety" is superior to "life of animals". Confucianism does not care for superiority and inferiority for the life of animals, but stresses the reasonable relations between the animals and humans. Only with the existence of "human", the author stated that he must face them with honesty, respect and true emotion. This is the true meaning of "Benevolence is the characteristic element of humanity" and "Benevolence is the distinguishing characteristic of man", and is also the fundamental thinking of Confucian ethics.

The Mohist teaching on "universal care" is in fact grounded in the traditional Chinese virtue of filial piety. Paul Gallagher (Australia) in his presentation *Bringing benefit to the world: a Mohist approach to global citizenship* emphasized that in Mo Zi's philosophy, universalism and filial piety presuppose each other in a way that reinforces our obligations to those close to us as well as those outside of our immediate communities, an approach to social ethics that can enrich our reflections on the interconnections and tensions between the local and the global in the twenty-first century. Also pertinent to the challenges of today's globalized world is the

Mohist discernment of the relationship between political conflict and excessive consumption as well as Mo ZI's critiques of war and expansionism.

Roberto Catalano (Italy) in the paper *Philosophy as spiritual exercises – a critical reading of Pierre Hadot's approach to Greek philosophy for its relevance in today's world* stated that the capability of doubting, which represented the starting point from where one of his fathers, Socrates, had built his thought, had vanished. Socrates' habit of asking questions to people, due to his awareness of knowing that he did not know, was missing. Against this background, the author shared the view proposed by the French philosopher Pierre Hadot, who, looking at the ancient Greek and Latin philosophical traditions, highlights the centrality of a classical conviction: "We have to re-learn how to see the world."

A first dimension of ancient philosophers which has to be effectively highlighted is the shared concept of philosophy as a "way of living." This could be defined as a fundamental attitude of both, philosophers and their schools, and appears as an invitation for every man and woman to transform his or her own life. Considering philosophy a way of living represents a summary of the ancient Greek thought in its essence and could be considered the key to explore what traditional school can offer today's society, especially in the Western world.

On the contrary, philosophy should be, first of all, rooted in daily life and not so much a discourse or an exercise, runs the risk of becoming meaningless. Hadot rejects an understanding of philosophy reduced to a conceptual content and without a straight relationship with the philosopher's way of living. The need for the exercise is felt precisely because of the difficulty involved in the change of perspective, which requires an integral transformation of the human being. This can explain why, originally, western philosophy was not a theoretical construction but, rather, a method aiming at forming a new way of looking at the world and, a new style of living.

In Hegel philosophy of right the teleological element of the absolute is no longer seen as an over-arching demiurge that directs the course of history in human life. Within the paper *The elements of freedom in right: A Contemporary reading of Hegel through Axel Honneth's theory of recognition*, the author, Roland Theuas DS. Pada, intended to shed light on Hegel's difficult texts through the contemporary conception of recognition by the third generation Critical Theorists, Axel Honneth.

Ying-Fen Su (Taiwan) in his paper *Another way of thinking on the modern group-self relationship: the dimension of humanistic healing of "existential experience" in the Zhuangzi*.

firstly discussed the dilemmas of the modern group-self relationship: one, a self-centered alienation; two, a self-lost worldview. Secondly, this paper proceeded to explicate the meanings of the "existential experience" in the Zhuangzi: one, solitariness without leaving the group; two, prehension reality. Finally, via philosophical counselling it presented another way of thinking on modern group-

self relationship from the viewpoint of the dimension of humanistic healing of “existential experience” in the Zhuangzi: one, contentment with the group; two, encounter of the heart.

Philosophical counseling is a pragmatic application developed from philosophical theories. Therefore, philosophical counseling differs from philosophical theories to a certain degree. A philosophical counselor would describe his or her job as a philosophical way of “helping” or “concerning” for others.

As the Stoics are regarded by some outstanding thinkers as “philosophical practitioners”, a good philosopher should be like Socrates, who is also an excellent philosophical counselor, holding men at a proper distance while not turning away from the world so as to understand the world really and serve men sincerely. Value guidance endows men with a transcendent value about truth, goodness, beauty, and holiness. It is either escapist ideology nor hedonism. It is a humanistic thought engaging in the world which enables us to deal with the human affairs as though they were affairs of heaven and to encounter the world below as though it were the world of God above. Despite of the transcendence and holiness of Love which keep it aloof from the world as if it leaves the world, Love shall remain still for Love never fails.

The paper *Pursuing harmony but not similarity: a reflection from traditional Chinese philosophy* presented by Yu, Huang Chieh (Taiwan) stated that in the field of metaphysics, the so called harmony in the appropriate proportion of Yin and Yang. In the field of Nature, the harmony is favorable weather, everything got their suitable place. For the public affair, the harmony between people is more important than timing and place. Vasil Gluchman (Slovakia) presented his paper *Kant and Consequentialism*.

This article is a part of the VEGA 1/0629/15 project *Ethics of Social Consequences in Context of Contemporary Ethical Theories*.



Dorota Jedlikowska

Jagiellonian University, Kraków, Poland
E-mail: d.jedlikowska@gmail.com

W stronę globalizacji zarządzania edukacją akademicką. Polityka internacjonalizacji / *Towards the globalization of management of the academic education. The internationalization policy*

Abstract

The paper's starting assumption is the increasing globalization of/in science. It means that the management of scientific knowledge is directed towards the networked scientific relations. The scientific networks combine scientists from different academic centers, research institutes, from various countries and continents. Ones of the most significant conceptions, which emerge from the discussion between globalization and internationalization, are: globally engaged university and bridge building.

The next step in the considerations is associated with the most desired model of education which can be treated as a prominent stage in the internationalization policy. This issue is related to elaborating the intellectual capacities especially competencies in the area of intercultural education and internationalization of the administrative service at university. The examples of changes are those connected with the teacher's roles, their educational approaches, holistic attitude to professional development including both the scientific mobility and the emphasis on the life-long learning process.

The wider context of mentioned problems of an effective internationalization policy formulates postulations of socialization of good practices, cultural inclusion and strengthening international scientific collaboration.

Keywords: internationalization policy; networked scientific relations; globalization; model of education and science; good practices; inclusion.

1. SCIENCE CONTEMPORARILY – TOWARDS NETWORKS

What are the illustrations of science? What kinds of metaphors have been used to depict the meaning of science? There are some examples of questions which can be formulated as an introduction to models of science at universities. The main axis is however constituted on the basis of contemporary changes and postmodern educational requirements which refer to the debate between tensions and challenges upon internationalization and globalization in

the sphere of education. Of course, as in other disciplines, a synergy effect is observable what means that the final result depends on various previous factors and stages. Also in the context of education, the issue of an internalized university is becoming an intellectual product of earlier decisions, implementation of special courses, policies etc. On the upcoming pages both the potential and neuralgic, significant key conceptions founded in the literature will be provided briefly.

The first major paper's assumption is the claim that educational policy has been becoming more and more expansive. The society based on the Toffler's "third wave" is characteristic for the highly qualified streams in scientific knowledge, development in technology and science. One famous saying of Alvin Toffler is that the great postmodern challenge is the ability for learning (to stress the process of transition: schooling), re-learning (re-schooling) and un-learning (un-schooling) (Toffler 1970, Toffler 1980): "The illiterate of the 21st century will not be those who cannot read and write, but those who cannot learn, unlearn, and relearn" (Toffler 1970: 414; Pearce 2013)

Considering the context of university that idea refers to the increasing flexibility for necessary changes to be constantly up-to-date, to modify these spheres of university policy to improve the adaptation skills, to provide new technological and educational solutions and implement the efficient and successful teaching and learning. This viewpoint reflects the tendency towards the increasing globalization in education, and as a consequence in science.

The second constitutive assumption is the observation connected with relations in science and the system of education. Globalization in science and education results in the form of creating interactions between strategic bodies, crucial actors, individuals and teams of scholars and students. In other words the capacity building tends to be network linked of intellectual capitals. The density of networks, links, associations allows to merge research centers, universities, academies, institutes, schools and intensively exchange the scientific knowledge and forms of good practices both in science and education. The standards of sharing knowledge are significantly important especially in the context of intercultural communication and values. Additional issue is referred to the most effective system of management in science and education to reduce administrative barriers and facilitate scientific and educational interactions towards networks oriented horizontally. Of course, in every network there are centers and peripheries but the key idea is to learn and / or relearn to gain an excellent research and make observable the forms of good practices – to not only talk about them but especially to make them obvious, visible, touchable and a part of scientific reality. Hence this point indicates the need for internationalization.

Considering above thoughts there are distinguished examples of prominent metaphors as starting points in the discussion upon university. First it all university is perceived as *globally engaged university* and university as an institution of *bridge building* (Kinser 2014) to put stress on the university as an interconnected institution, highly specialized and involved in scientific empowerment. Another view

highlights university as an *ecosystem of cognitive capitalism* to underline its crucial role in integration of local and global actors in the creation of an added value and generate proactive and comprehensive solutions. Moving forward science is defined as *Science 2.0* what means that science is proceeding to openly innovative and creative model of cooperation with society and also as a response to various social and technological needs (Bendyk 2010: 231 – 235).

To recite Frans van Vught (2002) the internationalization is closer to collaboration and international mobility, and globalization refers to challenges and competition in science in the day of the knowledge based society (moreover both conceptions were strongly highlighted in the Bologna Declaration (The European Higher Education Area 1999) and the Lisbon Strategy (Directorate-General for Internal Policies 2000):

In terms of both practice and perceptions, internationalization is closer to the well-established tradition of international cooperation and mobility and to the core values of quality and excellence, whereas globalization refers more to competition, pushing the concept of higher education as a tradable commodity and challenging the concept of higher education as a public good. (Vught 2002: 117)

Developing discussion the question upon the desired model of science and education arises. What are the key components? How to effectively build a university oriented internationally and globally? What are the most recognizable factors which make a difference?

The answers are revealed among the rich literature accessible worldwide. Undoubtedly the capacity building process is a long term pathway which implies a wide-range empowerments including elaboration of intercultural approach, internationalization of the administrative service, creative teaching attitude, holistic perspective of professional development by obtaining three steps model of: 1) management and policy, 2) collaboration with other actors and 3) reflection which constantly should be done for constructive self-evaluation (Boufoy-Bastick 2012), creating new opportunities and challenges in the case of scientific mobility, collaboration towards life-long learning and strengthening intellectual resources. Intercultural education and scientific management are reachable through team effort, collective effort making both education and science more and more interactive, oriented humanistically what means discovering talents and potentials, becoming culturally open-minded and becoming a professional teacher and researcher. The main emphasis is put on strengthening and developing human resources towards a better management. The important observation is about changing students' expectations what requires more interactive approach from teachers to modify methods of teaching and learning through discussions and interactions, simulations and workshops (Wagner 2011; Harrison, Killion 2007; Bush 2011; Andersson, U. Gråsjö, C. Karlsson 2009).

2. ACADEMIC SPECIFICITY – INTERNATIONALIZATION BACKGROUND

The discussion upon internationalization is very complex because refers to diverse political, economic, educational and cultural spheres. The attractiveness can vary depending on the scientific strength including an excellence of scientific documents, positions of universities, their potential on the market place, future prospects and general labour condition of the country. Below there are chosen numbers to give an illustration upon world's situation in the internationalization area.

2.1 NUMBERS OF INTERNATIONALIZATION

The numbers of enrolled tertiary foreign students in 2011 (by their destinations) are as following: the United States (16.5%), the United Kingdom (13%), Germany (6.3%), France (6.2%), Australia (6.1%), Canada (4.7%), Russian Federation (4%), Japan (3.5%), Spain (3.5%), South Africa (1.9%), China (1.8%), Italy (1.7%), New Zealand (1.7%), Austria (1.6%), Korea (1.5%), Switzerland (1.4%), the Netherlands (1.3%), Belgium (1.2%) (OECD, 2013, 307). According to the OECD, in 2011 the enrolled students came from mainly the Asian countries (Chinese students were 21% of all in the OECD region, students from India: 6.5%). Another the biggest groups of students were from: Korea (4.4%), Germany (3.9%), France (2%), the United States (1.6%), Canada (1.5%), Italy (1.4%), Japan (1.2%), the Slovak Republic (1.2%). In total, the foreign tertiary students represented Asian countries (52.7%), Europe (23.1%), Africa (11.6%), Latin America and the Caribbean (6.1%), North America (2.7%), Oceania (0.9%) (OECD 2013: 313).

It is not surprisingly that the top chosen destinations are related to the countries where we find the best universities. The numbers of the best universities in the world per countries in 2013, were: the United States (52), the United Kingdom (9), Australia (5), Canada (4), France (4), Germany (4), Switzerland (4) (Academic Ranking of World Universities, 2013). But considering Europe only the numbers of the best universities per countries in 2013, were: Germany (25), the United Kingdom (15), Spain (14), the Netherlands (7), Sweden (5), Switzerland (5) (International Colleges & Universities (2014). To be more specific, the mentioned data corresponds also with the estimations of the total number of scientific documents produced by scientists of all disciplines per countries. To provide an example, in the years of 1996 – 2013 the highest level of H-index was noted in: the United States (1518), the United Kingdom (934), Germany (815), France (742), Canada (725), Japan (694), Italy (654), the Netherlands (636), Switzerland (629), Australia (583), to compare: Poland (336) (SCImago Journal & Country Rank 2014).

Another aspect which can be taken into account is about the increasing degree of intercontinental and international collaboration in the field of co-authorship. The OECD gives a comparison between the years 1998 and 2009. The largest transfers of co-publications were observable between the following countries, for instance: the United States – China, the United States – Canada, the United States – Japan, the United States – the United Kingdom, the United States – Germany. For Poland,

there are distinguished five major streams of co-publications which were: France, the Netherlands, Germany, the United Kingdom and the United States. The whole illustration is presented on the OECD website (OECDiLibrary 2011).

2.2 MODELS OF INTERNATIONALIZATION – HOW TO DO IT?

What factors are responsible for making a difference in the diverse area of becoming internationalized university?

According to Jarle Trondal, there are two models of achieving internationalization at university. First model addresses to *internationalization by hierarchy and design*. The idea is to provide right rules, to prepare public policy at university and next implement correct steps. This view represents more instrumental attitude.

This model derives from an organization theory approach by assuming a direct and infinite relationship between the formal organization of public administration, the decision-making processes being evoked and ultimately the public policy produced [...] is crafted by university rules, standards and organizational resources. Internationalization becomes an embedded bureaucratic routine forged by the university organization (Trondal 2010: 4 – 7).

Second model of internationalization is called as an *internationalization by choice and discipline*. It is largely perceived in terms of sharing similar scientific views and research collaboration towards the excellence in research, publications, methods in teaching.

The internationalization of academic staff is organized through academic networks, often limited to small groups of scholars that share some basic perceptions of appropriate scholarly standards. Processes of transnational imitation through epistemic networks are less guided by government command than by learning processes among circles of peers. Network models blur the distinction between scientific centres and peripheries and the mosaic of international contacts among university researchers may be complicated to picture. Still, the network approach assumes that international contacts cluster around fairly stable networks of actors, disciplines, paradigms and research programmes (Ibidem: 9).

3. GOOD PRACTICES – DESIRED CHANGES TOWARDS INTERNATIONALIZED UNIVERSITY FUTURE

The paper touches only and signalizes the chosen, dominant trends concerning the internationalization processes. In this section it is necessary to put stress especially on the process of socialization good practices, remembering that the best method of learning is observation, which results in the form of cultural inclusion and international scientific collaboration what means also a scientific attractiveness for upcoming researchers and students. The first step seems to be started from the good practices in science and education, because only through a creative process of learning and re-learning scientists can develop their research and enhance successfully abroad academic staff to initiate mutual projects.

The final observation which can be treated as a further hypothesis is that the contemporary university has been closer yet however to the model of globalized university than internationalized university.

LITERATURE REFERENCES

- Altbach P., Reisberg L. & Rumbley L., Trends in Global Higher Education. Tracking an Academic Revolution, Paris 2009.
- Andersson M., Gråsjö U. & Karlsson C., The role of higher education and university R&D for industrial R&D location, in: Universities, Knowledge Transfer and Regional Development. Geography, Entrepreneurship and Policy, ed. A. Varga, Massachusetts 2009: 87 – 91.
- Bendyk E., Fabryki wiedzy, „Uniwersytet zaangażowany. Przewodnik Krytyki Politycznej”, 2010, p. 231 – 335.
- Boufoy-Bastick B. (ed.), The International Handbook of Cultures of Professional Development for Teachers: Comparative international issues in Collaboration, Reflection, Management and Policy, Strasburg 2012.
- Bush T., Theories of Educational Leadership and Management, London 2011.
- De Wit H., Trends, Issues and Challenges in Internationalisation of Higher Education, Amsterdam 2011.
- De Wit, H., Globalisation and Internationalisation of Higher Education, “Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)”, vol. 8(2), 2011, p. 241 – 248.
- De Wit, H., Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe: A Historical, Comparative, and Conceptual Analysis, Westport 2002.
- Deardorff D. K., De Wit H., Heyl J. D., Adams T., Handbook of International Higher Education, Thousand Oaks 2012.
- Harrison C., Killion J., Ten roles for Teachers Leaders, “Teachers and Leaders”, vol. 65/1, 2007, p. 74 – 77.
- Khem B., De Wit H. (eds.), Internationalization in Higher Education: European Responses to the Global Perspective, Amsterdam 2005.
- Kinser K., Tomorrow’s Globally Engaged University, “Trends and Insights. For International Education Leaders”, 2014, p. 1 – 3.
- Knight J., Higher Education in Turmoil. The Changing World of Internationalization, Rotterdam 2008.
- Maringe F., Foskett N., Globalization and Internationalization in Higher Education. Theoretical, Strategic and Management Perspectives, London 2010.
- Teichler U., The Changing Debate on Internationalisation of Higher Education, “Higher Education”, vol. 48(1), 2004, p. 5 – 26.
- Toffler A., Future shock, London 1970.
- Toffler A., The Third Wave, New York 1980.
- Trondal J., Two Worlds of Change. On the Internationalisation of Universities, “Arena Working Paper”, no. 1, 2010, p. 1 – 24.
- Van der W., Marijk C., Internationalization Policies: About New Trends and Contrasting Paradigms, “Higher Education Policy”, vol. 14 (3), 2001, p. 249 – 259.
- Vught van F., Wende van der M., Westerheijden don F., Globalization and Internationalization. Policy Agendas Compared, in: Higher Education in a Globalizing World: International Trends and Mutual Observations, J. Enders, O. Fulton (eds.), Dordrecht 2002, p. 103 – 120.
- Wagner I., Becoming Transnational Professional. Kariery i mobilność polskich elit naukowych, Warsaw 2011.
- OECD, Education at a Glance 2013: OECD Indicators, OECD Publishing 2013.
- The European Higher Education Area, Bologna Declaration on the European space for higher education: an explanation [Declaration], 1999, Retrieved from http://www.magna-charta.org/resources/files/BOLOGNA_DECLARATION.pdf (27.12.2014)
- Directorate-General for Internal Policies, The Lisbon Strategy 2000 – 2010 [Strategy], 2000, Retrieved from <http://www.europarl.europa.eu/document/activities/cont/201107/20110718ATT24270/20110718ATT24270EN.pdf> (27.12.2014)

- Pearce K., 50 Unschooling Quotes About Education Outside The Box. Thought-provoking quotes about unschooling, self-education and lifelong learning [Blog], 2013, Retrieved from <http://www.diygenius.com/unschooling-quotes/> (26.12.2014)
- Academic Ranking of World Universities, Academic Ranking of World Universities 2013, [Data Collection], 2013, Retrieved from <http://www.shanghairanking.com/ARWU2013.html> (27.12.2014)
- International Colleges & Universities, Top 100 Universities and Colleges in Europe [Data Collection], 2014, Retrieved from <http://www.4icu.org/topEurope/> (27.12.2014)
- SCImago Journal & Country Rank, Country Rankings [Data Collection], 2014, Retrieved from http://www.scimagojr.com/countryrank.php?area=0&category=0®ion=all&year=all&order=h&min=0&min_type=it (27.12.2014)
- OECDiLibrary, OECD Science, Technology and Industry Scoreboard 2011 [Data Collection], 2011, Retrieved from http://www.oecd-ilibrary.org/sites/sti_scoreboard-2011-en/01/04/index.html;jsessionid=3awiaebe970ft.delta?contentType=&itemId=/content/chapter/sti_scoreboard-2011-8-en&containerItemId=/content/serial/20725345&accessItemIds=/content/book/sti_scoreboard-2011-en&mimeType=text/html (27.12.2014)



Miroslav Kmec

ISM Presov, Slovakia

Адаптация воспринимателей
социальных услуг к жизни
в учреждении социального
обслуживания / *Perceivers Adapting social
services to the life in the institution
of social service*

Abstract

Social service agencies are an important factor in a person's life, which is based on changes in health status, insufficient to meet their needs or other difficult life circumstances is forced to use them. It turns caring for allowing a decent live his life.

But not every recipient of social services to be able to accept this fact and often its adaptive capacity is not enough to ensure that the situation in the resettlement agency was tolerable for him. Then he was forced to accept the help and service professionals, including social workers, help perceivers social services using appropriate methods, techniques, methods to overcome this period without any negative consequences.

Keywords: social sciences, social work, social service.

ВВЕДЕНИЕ

Адаптация связана с самыми интимными механизмами жизни. Наука характеризует адаптацию и как процесс приспособления индивида биологическим, психологическим, социальным, трудовым условиям среды. Она рождается из стресса и укрепляется с том случае, если нагрузка является не слишком сильной, она регулярно повторяется и не действует долговременно, тогда адаптация к нагрузке осуществляется в обстановке относительно хорошей переносимости и развивает адаптационный потенциал. Адаптивная способность развивается и в том случае, если после нагрузки существует возможность восстановить душевное равновесие, подвести итоги и найти соответствующие решения, чтобы принять новые модели поведения.

На современной степени развития располагает человек широким спектром адаптивных способностей, приобретённых на основе собственных знаний или исторического опыта предков. Хорошо адаптированный индивид реагирует на новую нагрузку либо очень слабо, либо никак.

Одним из важных факторов использования научных знаний является и подготовка человека к эффективной адаптации к каждому новому, трудному и сложному периоду жизни. Хорошая социальная адаптация необходима в любом возрасте, но особенно в рискованных периодах жизни человека, к которым относится и старший возраст. Но и адаптация к изменениям образа жизни, которые приносит с собой поселение в учреждении социального обслуживания представляет для индивида, которого это касается, действительно тяжёлую ситуацию.

Способность адаптироваться к изменениям внешних или внутренних условий позволяет выживание организма. Адаптивная способность организма подлжит также изменениям, которые обусловлены возрастом. Био-психо-социальное единство организма приводит к тому, что изменения окружающей среды, социальные, экологические и другие изменения могут вести к значительным изменениям в организме. И наоборот, отказ систем органов может вести к социальным последствиям. Организм подлежащий адаптации готов в определённый момент и в определённом масштабе справиться с экзогенными и эндогенными изменениями. Нарушение адаптивных способностей или их возрастная деградация - это следствие отказа адаптации организма с проявлениями в соматической или психосоциальной области. Неспособность адаптации имеет всегда комплексный характер и существует на нескольких уровнях. Неспособность адаптации может иметь острый или хронический характер.¹

Отказ адаптации в пожилом возрасте будучи как правило, осуществляется на основе хронического стресса. Целью нашей работы является представление результатов исследования в процессе адаптации воспринимателей социальных услуг в учреждениях социального обслуживания.

АДАПТАЦИЯ

Слово „адаптация“ латинского происхождения. Обычно выводится из латинской формы „ad-aptare“, где apto, aptare значит подготовить и приспособить (например приготовиться на дорогу), вооружиться перед борьбой (одеть броню и приготовить оружие), возможно приготовиться к наступающей серьёзной жизненной проверке. Таким образом более глубокое значение слова адаптированный значит быть хорошо подготовленным для того, что меня ждет.² „Адаптация, это общее свойство организмов адаптироваться к условиям, в которых они существуют.“³

1 HEGYI, L. Súčasné možnosti sociálnej geriatric. In. Geriatria. 2003. s. 98 – 99

2 KŘIVOHLAVÝ, J. Jak zvládat stres. Praha: Avicenum, 1994. s. 41.

3 HARTL, P. HARTLOVÁ, H. Psychologický slovník. Praha: Portál 2000. s.16.

Адаптация, как процесс отношений человека и внешнего мира отражает способность управлять окружающей средой соответствующим решением ситуаций, подходящей формой взаимодействия с окружающей средой, способность завоевать или восстановить внутреннее динамическое равновесие личности и удовлетворять потребности способом подходящим действительность. Адаптация на биологическом уровне, это биологический процесс приспособления организма новым условиям. На психологическом уровне речь идёт о адаптации индивида в мышлении, в подходах, мнениях, действиях, на социальном уровне мы говорим о способности индивида принять нормы, применяемые в данном обществе. Уровень социально-патологический проявляется способностью индивида адаптироваться к отношениям в группе без отклонений или конфликтов при удовлетворении потребностей.

Социально-патологические процессы адаптации делятся на обыкновенную адаптацию как процесс, осуществляющийся без каких-либо патологических изменений в структуре личности и без нарушений норм поведения в группе. Девиантная адаптация, это процесс, в котором личность удовлетворяет свои потребности способом, несовместимым с ожиданиями остальных участвующих. Патологическая адаптация, это социально-патологический процесс, в котором личность адаптируется посредничеством патологических механизмов, таких как неврозы, психопатии. Понятие адаптации заменяется термином переработка.

АДАПТАЦИЯ К ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОЙ ЖИЗНИ

Один из рисков в жизни человека заключается в адаптации к институциональной форме жизни. Институциональный уход представляет для восприимателей социальных услуг разные формы риска, которые обусловлены его возрастом, состоянием здоровья, предыдущим образом жизни и жизненной обстановкой, которая само прибытие обусловила.

Нам знакомо несколько форм поведения людей, попавших в кризисную ситуацию: шок и отрицание. В случае, если клиент хотя бы частично подготовлен к проживанию, шок, как правило, мягче. Протест, бунт и раздражение, это процесс, в котором индивид выражает свое разочарование. Горе, скорбь, депрессия являются проявлением переживания кризисной ситуации, которая требует любви, поддержки и понимания. Принятие и адаптация как процесс преодоления трудностей, принятия и планирования нового будущего.

Хотя уход в учреждении социального обслуживания соблюдает такие принципы, как сохранение функциональных возможностей восприимателей социальных услуг, личной неприкосновенности, достоинства и качества их жизни на самом высоком уровне, прибытие в учреждение и адаптация осуществляются зачастую проблематичным образом и бурно.

Неgyi⁴ а Bartořovič⁵ отмечают, что адаптация к институциональной жизни состоит из трёх этапов. Первый этап, это период между принятием решения и поданием заявления на устройство, такназываемый этап ожидания, второй этап, это собственная адаптация, которая начинается сразу после прибытия в учреждение и длится в среднем шесть месяцев. Третий этап является затухающей стресс-реакцией, которая в психо-социальной сфере переходит в принятие жительства с проявлениями активной и положительно настроенной адаптацией. Этот этап длится около двенадцати месяцев.

Vágnetrová различает добровольное и принудительное поселение в учреждении. Принудительное поселение осуществляется в следующих фазах:

- Фаза сопротивления, когда восприниматели социальных услуг могут вести себя негативистически, враждебно и агрессивно по отношению к кому угодно и часто ищут себе такназываемых дополнительных виновников. Негативизм может быть намерем и против персонала, но и против остальных воспринимателей социальных услуг.
- Этап отчаяния и апатии слудует тогда, когда принимающий социальные услуги утомляется и замечает, что его сопротивление не приводит к желаному эффекту.
- Этап создания нового положительного отношения, например к персоналу, к другим клиентам или даже с животным.

Добровольное поселение в учреждении осуществляется в следующих фазах:

- Фаза неуверенности и создания нового стереотипа, когда принимающий социальные услуги ориентируется на новые отношения, приобретает новые информации о жизни в учреждении.
- Этап адаптации и принятия нового образа жизни.

После поселения наблюдаются у клиентов типичные боязненные реакции, заторможение в поведении, сонность, отсутствие аппетита, ухудшение состояния здоровья, повышение смертности, что и показывает сложность их адаптации.

Долгосрочно организованное институциональное пребывание является серьёзным вмешательством в судьбу воспринимателя социальных услуг, и иногда даже навсегда повлияет на его будущую жизнь. Учреждение для него может иметь значение приговора пожизненности. Переходя в социальное учреждение восприниматель социальных услуг покидает свой дом и для него привычный образ жизни. Меняется его окружающая среда, распорядок дня, питание, социальный климат со своими взаимоотношениями, проблемами, которые могут вести к потере чувства уверенности и безопасности. Перед воспринимателем социальных услуг стоит вопрос о том, как принять и справиться с этой новой ситуацией, как создать приемлимые условия со-

4 HEGYI, L. Zlyhanie adaptácie v staršom veku. Bratislava: Asklepois, 1993. s. 54.

5 BARTOŘOVIČ, I. Seniori v domove dôchodcov. Bratislava: Charitas, 2006. s. 160.

существования, как организовать свободное время, потому что, в зависимости от того, как он адаптируется, будет меняться его следующая жизнь.

В процессе адаптации восприниматель социальных услуг должен бороться с несколькими факторами стресса одновременно. Это само прибытие в учреждение социального обслуживания, ему незнакомая ситуация, требующая определённое время, чтобы разработать необходимые способы поведения, адаптации, чувство одиночества. Если он ситуацию примет и если он хочет бороться только с тем, что возможно менять и у него нет разработанной стратегии борьбы, то он должен обратиться за помощью извне. Она компенсирует его отсутствующие источники сил и возможностей, поможет обнаружить и избежать факторов, которые увеличивают нагрузку (чрезмерно цепляясь собственной позиции, мне никогда не привыкать), чтобы прояснить все как оно на самом деле есть, а не так, каким оно в данный момент кажется, чтобы избавиться от них (более точной информацией о преимуществах жизни в учреждениях и сравнение с жизнью в домашних условиях, где бы не выжить). В следующем развивать приёмы, укрепляющие устойчивость (поменять установленный образ жизни, рейтинг достоинств), искать у себя уже сформированные и присущие источники, и активно использовать их (жизнерадостность, активность, чувство удовлетворённости от собственного усилия создать приемлемую для себя форму существования). В случае, если клиент социальных услуг ситуацию не принимает, то он будет бороться, даже если она неизменима, или он её пассивно примет, хотя с настоящим состоянием в принципе ещё возможно кое-что сделать.

Адаптация воспринимателей социальных услуг в учреждениях социального обслуживания является строго индивидуальным вопросом, в процессе адаптации вступают по разной мере и разным соотношением факторы, как тип предыдущей работы, место жительства, количество детей и их посещения, отъезды в связи с выходными. Но и личностные характеристики, такие, как откровенность, общительность, религиозность и такие факторы, как информации об учреждении, социальный климат, социальное обслуживание и здравоохранение, возможности и желание для проведения различных мероприятий.

То, как восприниматели социальных услуг адаптируются, зависят от их психического и физического состояния, добровольного, или не добровольного мотива прибытия, от подготовки к этой ситуации и от состояния предшествующих информации об учреждении, от отношения к этой форме существования, от способности адаптироваться.

Если человек решил остаться в учреждении социального обслуживания добровольно и по собственному желанию, или это вызвали обстоятельства, которые не возможно было решить другим образом и его отношение к этой форме сосуществования не является безусловное отрицательным, то его адаптация осуществляется постепенно и развивается в положительном направлении. Настроение воспринимателя социальных услуг, как правило,

является сбалансированным, умеренным, спокойным. Восприниматель социальных услуг не чувствует у себя признаков насилия, является активным, содействует с персоналом, проявляет интерес к жизни и соседям, приобретает новых друзей, принимает пищу и участвует в жизни учреждения, в его групповых мероприятиях. Адаптация длится короткое время.

Более сложные типы и типы с сильным индивидуалистическим характером с позитивным отношением к этой форме сосуществования адаптируются в течении более длительного времени. Активность и содействие с окружающей средой осуществляются только на уровне приказов и задач. Психологическое благополучие является несбалансированным, восприниматели социальных услуг иногда подаются печали, нервности, раздражительности, депрессии. Доступ к продуктам питания зависит от настроения. Отсутствуют увлечения и деятельность в учреждении их не интересует, и не отказываются от ней, поэтому они нуждаются в положительных стимулах извне, со стороны персонала, семьи, общины.

В случае вынужденного поселения или в случае совершенно недовольных воспринимателей социальных услуг то ли из-за негативного отношения к этой форме сожительства, то ли из-за чувства насилия, совершенного на себе проявляются признаки отрицательной адаптации. Настроение является, как правило, депрессивным, апатичным, агрессивным. Восприниматели социальных услуг не показывают каких-либо признаков активности, отказываются от содействия с персоналом, от своих родственников, ни чем неувлекаются и отказываются участвовать в жизни учреждения, поднимают конфликты, отказываются от пищи. Если им вскоре не будет оказана помощь, то дистресс угрожает их био-социальному бытию, что может привести к тому, что процесс адаптации закончится болезнью, смертью или полной социальной изоляцией. В лучшем случае бывает, что клиент лечится или вернётся в свою семью. Более интенсивный уход за клиентом следует оказать особенно в первые дни и недели его пребывания, воспринимателям социальных услуг, которые в этом нуждаются долгосрочно, и до одного года проживания.

Первых несколько дней пребывания является сверх требовательным в отношении профессиональных и нравственных качеств персонала, они предполагают высокий уровень нравственного сознания и ответственности человека заботящегося об этой рискованной группе. Работник, который не сможет приспособиться воспринимателям социальных услуг с учетом их реальных потребностей, очень трудно справиться со стрессом, возникшим в результате поселения в учреждении социального обслуживания.

Последствия отказа адаптации можно остановить или им можно избежать, своевременной диагностикой, поиском и объяснением причин, долгосрочным мониторингом и оказанием подходящего воздействия на воспринимателя социальной услуги в моменты кризисного состояния а также и профилактикой. Уважение к человеку включает и уверенность, что он является

достаточно устойчивым, чтобы сознательно нести и преодолеть эту ситуацию. Такой подход создаст условия для повышения качества жизни и возможностей для преодоления неадекватной кризисной ситуации и должен служить для вновь приобретения, из-за сильного стресса потерянного внутреннего равновесия.

Поселение в учреждение социального обслуживания представляет собой фундаментальное изменение в образе жизни, поэтому в центре внимания всего процесса должны быть всегда интересы воспринимателя социальных услуг а не интересы учреждения. Дружественный и активный подход заботящегося персонала может помочь принять этим людям данную ситуацию, потому что социальная работа как одна из форм помощи воспринимателям социальных услуг в процессе адаптации должна осуществляться эффективно, опираясь на взаимоотношение и доверие между воспринимателем социальных услуг и социальным работником.

Социальный работник должен не забывать о важности различных этапов, когда в первой фазе необходимо предотвращение пассивного, даже депрессивного подхода воспринимателя социальных услуг к жизни, к каждому он должен относиться дифференцированно, учитывая его черты характера, интересы и образ жизни, и в соответствии с этим разработать индивидуальные адаптивно-образовательные планы. Индивидуальный план основан на оценке физического и психического состояния воспринимателя социальных услуг, на оценке и учёте степени самостоятельности, оценке потребностей, на установлении целевых показателей для улучшения текущей ситуации (реабилитация, уход, питание, психотерапия, активность, улучшение контактов с семьей, общение, повышение уровня отношений и контактов), важен срок осуществления цели, отдельные задачи для членов команды, регулярный мониторинг процесса достижения цели и уже достигнутых изменений а также активное участие воспринимателей социальных услуг в улучшении своего положения.

Огромное значение имеют групповые терапии и различные мероприятия, где восприниматель социальных услуг подтверждает свои позиции в группе с другими воспринимателями социальных услуг, которые находятся в такой же ситуации и он использует их в качестве социальной поддержки. Но и такие моменты, как поселение в учреждение недалеко собственной семьи, поддержка дружественных отношений в прежней социальной среде, развитие новых дружеских отношений в учреждении, различные виды деятельности группы, предлагаемых учреждением, состояние здоровья, степень самостоятельности и независимости, способность планировать свою деятельность, организовать свою жизнь и чувство удовлетворения имеют положительное влияние на адаптацию. Кроме того, к положительным факторам, влияющим на адаптацию относятся питание, социальное, медицинское обслуживание, уход и культурно-общественные мероприятия группы.

ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ В ПОЖИЛОМ ВОЗРАСТЕ

Пожилой возраст и физический комфорт не являются взаимоисключающими. Пожилые люди часто приобретают способность видеть свое положение в его относительности: отсутствие болезней и страданий является положительным явлением. Претензии в отношении действительности становятся адекватными, они являются положительными моментами адаптации.

Вообще говоря, с возрастом человека понижается его адаптабельность. Однако, адаптабельность конкретного человека зависит от настолько многих факторов, что в связи с определенным возрастом можно говорить лишь об определенных тенденциях. Способность пожилых адаптироваться к изменившимся условиям поэтому очень индивидуальна.⁶

Ограничение физической активности, наличие хронических болезней и пожилой возраст не являются обязательно условием понижения качества жизни. Результат всегда определяется наличием или отсутствием положительных факторов, преодоление болезни, стремление к удовлетворительной жизни, несмотря на физические ограничения. Социальная интеграция, активное моделирование собственной жизненной среды, оптимизм, уверенность, сохранение влияния и контроля над своими потребностями. Все это создает благоприятные условия для сохранения высокого качества жизни, несмотря на, казалось бы объективно неблагоприятные обстоятельства.⁷

Между общим адаптационным синдромом и процессом старения вообще существуют очень близкие отношения. Человек, как правило, обычно привыкает к различным условиям жизни, таким как холод, тяжелый физический труд, заботы, которые первоначально оказывали сильное тревожное воздействие. Однако, если организм постоянно и повторно подвергается этим обстоятельствам, раньше или позже его устойчивость понижается, результатом чего является истощение: будто что-то в процессе адаптационного усилия потерялось или израсходовалось. То, что в организме израсходуется, называем энергией адаптации.⁸ Эта энергия отличается от калорийной энергии, полученной из пищи. Каждый рождается с определенным, генетически данным запасом адаптационной энергии. Этим запасом каждый располагает индивидуально: либо запас израсходуется экономно в течении длительной, событиями бедной жизни, либо щедро даётся жизни богатой событиями и стрессом.

Первым осознанием того, что человек стареет, начинается и собственная проблема адаптации к старости. Адаптация к старости зависит от целого комплекса различных факторов. Кроме личности человека и его общего физического состояния сюда из социальной точки зрения относятся такие факторы, как атмосфера в обществе, предпочитаемый образ жизни, уход на пенсию, изменение социального статуса, потеря спутника жизни или семьи.

6 ČORNANIČOVÁ, R. Edukácia seniorov. Bratislava: Vydavateľstvo UK. 1998. s. 48.

7 ČORNANIČOVÁ, R. Edukácia seniorov. Bratislava: Vydavateľstvo UK. 1998. s. 48.

8 VAITL, D. Lebensqualität und Alter. Internist 32, 1991.

Все перечисленные факторы оказывают влияние на то почему кто-то лучше адаптируется к старости и кто-то хуже. Социальная структура каждого общества связана с общественными отношениями, в которых оно существует. Они всегда отображаются в оценке определенной возрастной группы. Чтобы создать нравственные отношения к пожилым людям, важен весь социальный климат.⁹

Важным социальным фактором, который влияет на жизнь пожилого человека является уход на пенсию. Уход на пенсию обязательно связан с социальными аспектами. Поэтому в рамках точки зрения континуальности необходимо подчеркнуть его значение. Другим фактором является потеря спутника жизни или партнера, которая в силу различной продолжительности жизни у обоих полов постигает чаще женщин, чем мужчин.

Со стороны общества „идёт прежде всего речь о том, чтобы общество приняло старость как действительность и пожилую часть общества как свою неотъемлемую часть. Пожилая часть популяции должна остаться не без задачи. Целью является не сегрегация, а интеграция. Имеется программа постоянного применения людей, она осознаёт, что и пожилые нуждаются в возможностях тем более, что у них свои проблемы. К старости возможно относиться как к камню - пусть он надвигается на общество, пусть становится причиной проблем, или её возможно использовать в качестве составной части крепкой стройки общества.“¹⁰

В связи с социальными аспектами старения связано также состояние здоровья населения. Социальная среда играет важную роль в угрозах здоровью населения. С экономической точки зрения, здоровье зависит от низких доходов, от повышения неравенства доходов и сокращения объёма ресурсов в системе здравоохранения. Все эти факторы действуют в Словакии в направлении угрозы здоровью. Углубляется безразличие в отношении к собственному здоровью граждан. Пенсионеры не покупают лекарств, поскольку они для них дорогие. Возникает опасность такназываемого *стресса по поводу бедноты*, который приводит к болезням и социопатичным явлениям алкоголизма и наркомании. Экономический дефицит является причиной того, что люди не покупают то, что полезно, а то, что дешево.

Как следствие потери пожилых людей, теряет общество богатство опыта, знаний, творческого потенциала. В настоящее время отношение к пожилым довольно отрицательно. Старость рассматривается как период распада, сокращение компетенций. Считается, что пожилые люди представляют маленькую или вообще никакой пользы для жизни общества. Следовательно, существует дискриминация пожилых людей в обществе - агеизм. Это отношение, которое представляет уверенность в низкой стоимости и неполноценности старости и находит свое отражение в недооценке и чувстве отвратительности к пожилым людям. К важным социальным аспектам относится

9 SELYE, H. *Život a stres*. Bratislava: Obzor 1966. s. 454.

10 PACOVSKÝ, V. *O stárnutí a stáří*. Praha: Avicenum, 1990. s. 136.

отношение пожилых людей к разным социальным группам - семьи, группам самопомощи. К следующим социальным факторам относится медицинское обслуживание и социальное обеспечение пожилых людей, образ жизни, изменения в том, как проводить свободное время итп.¹¹

Значительную часть жизни мы проводим в определенной окружающей среде, в которой и осуществляется процесс нашей адаптации, который оформлен под воздействием социальных отношений. К сложным жизненным ситуациям относится и проживание в учреждении социального обслуживания, которое предъявляет высокие требования к человеку приспособиться к этому образу жизни. Таким образом, помощь со стороны социального работника может значительно облегчить этот процесс.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Учреждения социального обслуживания являются важным фактором в жизни человека, который на основе изменения состояния здоровья, недостаточного удовлетворения своих потребностей или других сложных жизненных обстоятельств вынужден пользоваться ими. Оказываемый уход за ним позволяет достойного прожить его жизни.

Но не каждый приематель социальных услуг в состоянии принять этот факт и часто его адаптивных способностей недостаточно для того, чтобы ситуация переселения в учреждение была для него переносимой. Тогда он вынужден принять помощь и обслуживание специалистов, среди которых работают социальные работники, помогающие воспринимателям социальных услуг с помощью соответствующих методов, способов, приёмов, преодолеть этот период без негативных последствий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- HEGYI, L. Súčasné možnosti sociálnej geriatric. In. Geriatria. 2003. s. 98 – 99
- KŘIVOHlavý, J. Jak zvládat stres. Praha: Avicenum, 1994. s. 41. ISBN 8071691216.
- HARTL, P. HARTLOVÁ, H. Psychologický slovník. Praha: Portál 2000. s.16. ISBN 80-7178-303-X.
- HEGYI, L. *Zlyhanie adaptácie v staršom veku*. Bratislava: Asklepois, 1993. s. 54. ISBN 80-7167-004-9
- BARTOŠOVIČ, I. *Seniori v domove dôchodcov*. Bratislava: Charitas, 2006. s.160. ISBN 808874363X.
- ČORNANIČOVÁ, R. Edukácia seniorov. Bratislava: Vydavateľstvo UK. 1998. s. 48. ISBN 80-223-1206-1
- VAITL, D. *Lebensqualität und Alter*. Internist 32, 1991 s.441.
- SELYE, H. Život a stres. Bratislava: Obzor 1966. s. 454. ISSN II. 158020.
- BALOGOVÁ, B. Seniori. Prešov: Akcent Print, 2005. s. 42. ISBN 80-969274-9-3.
- PACOVSKÝ, V. O stárnutí a stáří. Praha: Avicenum, 1990 s. 136. ISBN 8020-100768.

¹¹ PACOVSKÝ, V. O stárnutí a stáří. Praha: Avicenum, 1990. s. 136.



Katarína Komenská

FF PU, Slovakia
E-mail: katarina.komenska@yahoo.com

Správa z medzinárodného workshopu COST IS1201 Disaster Bioethics: Moral Theories and Disasters

V dňoch 13. mája 2015 – 15. mája 2015 zorganizoval Inštitút etiky a bioetiky Filozofickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove medzinárodný workshop *Moral Theories and Disasters*. Podujatie bolo usporiadané pod záštitou projektu *COST IS1201 Disaster Bioethics*, ktorého cieľom je vytvorenie priestoru pre diskusiu o morálnych otázkach a dilemách vyvierajúcich zo živelných, technologických, či iných civilizačných pohrôm a katastrof.

Organizovaný workshop nadväzoval na ciele projektu a bližšie sa zamerl na analýzu miesta a úlohy morálnych teórií v etických reflexiách pohrôm a katastrof. Boli predstavené rôzne perspektívy uplatnenia morálnych teórií v širšom, celospoločenskom kontexte týchto vyhrotených situácií. Podujatia sa zúčastnili odborníci z oblasti filozofie, etiky, práva, politológie, verejného zdravotníctva, či z oblasti poskytovania humanitárnej pomoci, a to z viacerých európskych krajín, ako napríklad z Grécka, Belgicka, Litvy, Írska, Spojeného kráľovstva, Estónska, Maďarska, Českej republiky a Slovenska. Program workshopu bol rozdelený do troch dní.

Otvorenie konferencie sprevádzala verejná prednáška na tému *Konflikt na Ukrajine z pohľadu susediacich krajín*, ktorá účastníkom priblížila súvislosti ozbrojeného konfliktu v Doneckej oblasti na Ukrajine. Pozvanými prednášateľmi boli Alexander Duleba a Zuzana Fialová. Alexander Duleba sa pokúsil predstaviť v širších kontextoch rusko-ukrajinské vzťahy a geopolitickú situáciu na Ukrajine. Následne svoje vlastné skúsenosti humanitárneho a rozvojového pracovníka prezentovala Zuzana Fialová, ktorá na Ukrajine dlhodobo pôsobí. Poukázala na rozličné morálne a kultúrno-spoločenské problémy vyvierajúce z ozbrojeného konfliktu a predstavila viaceré formy pomoci a zároveň možných odpovedí na tieto problémy.

V závere vyjadrila názor, že pomoc od susediacich krajín má viesť k samostatnosti a nezávislosti spoločnosti na Ukrajine, jej aktivizácii a rozvoju spolupatričnosti (na miestnej, národnej, ale aj medzinárodnej úrovni).

Počas druhého dňa workshopu sa v štyroch sekciách predstavili deväť prezentujúci. Prvú sekciu otvorila Ayesha Ahmad (University College London, Spojené kráľovstvo), ktorá sa výskumne zameriava na kultúrne a rodové otázky v kontexte pohrôm. Vo svojom príspevku *The Morality of Disasters and specifically about time and space in the lived experience of a disastrous event* (Morálka pohrôm a špeciická otázka času a priestoru v zážitkoch z katastrofických udalostí) predstavila možnosti využívania narácie pri analyzovaní morálnych dilem vyskytujúcich sa počas pohrôm. Prihliadala pritom najmä na morálny a psychologický vplyv týchto zážitkov na život obetí, ktorý môže byť osobne (až intímne) vykreslený vo forme príbehov a narácií. Druhý prezentujúci, Ignaas Devisch (Ghent University, Belgicko), vo svojom príspevku pokračoval v prepájaní psychologicko – etických konceptov so zámerom postrehnúť existenciálny problém utrpenia z perspektívy diela Paula Ricoeura. Jeho prezentácia bola nazvaná *Victims of disasters: how to understand and approach their suffering?* (Obete pohrôm: ako pochopiť a pristupovať k ich utrpeniu?).

Druhá sekcia bola venovaná konkrétnej morálnej teórii, etike sociálnych dôsledkov, a možnosti jej využitia v diskusiách o morálnych konfliktoch vyvierajúcich z pohrôm. Pozitívne využitie najmä hodnotovej základne tejto koncepcie predstavil Vasil Gluchman (Prešovská univerzita v Prešove) vo svojom príspevku *Disaster Issues in Non-Utilitarian Consequentialism* (Otázky pohrôm v neutilitaristickom konzekvencializme). Ján Kalajtziadis (Prešovská univerzita v Prešove) následne venoval priestor analýze jednej z výziev, ktoré takéto situácie a okolnosti prinášajú do etického rozhodovania a konania mravného subjektu. Z pohľadu etiky sociálnych dôsledkov vyjadril potrebu bližšieho skúmania a zadefinovania vzťahu intuície a rozumu pri etickom rozhodovaní a konaní.

V poobedňajších sekciách sa predstavili ďalší účastníci: Dónal O’Mathúna (Dublin City University, Írsko) s príspevkom *Ideal and Non-ideal moral theory for disaster bioethics* (Ideálna a non-ideálna morálna teória pre etické reflexie pohrôm); Vilius Dranseika (Vilnius University, Litva) *Natural Evil, Human Evil, and Moral Responsibility for Outcomes of Natural Disasters* (Prírodné zlo, ľudské zlo a morálna zodpovednosť za následky živelných pohrôm); Péter Kakúk (Debrecen University, Maďarsko) *Beautiful theories and ugly compromises? (Krásne teórie a škaredé kompromisy?)*; Eleni Kalokairinou (Aristotle University of Thessaloniki, Grécko) *Why helping the victims of disasters makes me a better person (Prečo pomáhanie obetiam pohrôm zo mňa robí lepšieho človeka)*; Katarína Komenská (Prešovská univerzita v Prešove) *Virtue Ethics applied to Disaster Issues* (Aplikovanie etiky cností na otázky pohrôm). Záujem a živú diskusiu vzbudil najmä príspevok Pétra Kakúka, ktorý predstavil vo svojom príspevku koncept kompromisov v etike, ktorý spochybňuje absolútnu platnosť a relevantnosť etických princípov a noriem v období pohrôm. Tento koncept bol do diskusií o (bio)etických reflexiách

pohrôm a katastrof uvedený najmä Chiarou Leporou, lekárkou a medzinárodne uznávaná bioetickou z organizácie Lekári bez hraníc.

V záverečný deň workshopu sa predstavili ďalšie tri príspevky. Prvý z nich, *Methodological Potential of Personalization of Deontological Moral Theory and Disaster Ethics* (Metodologický potenciál personalizovania deontologických morálnych teórií a etické reflexie pohrôm), zdôrazňoval najmä potrebu odpútania sa od rigidného prístupu k morálnym teóriám. Autorky Viera Bilasová a Alexandra Smatanová (obe Prešovská univerzita v Prešove) vyzdvihli súčasný trend vzniku hybridných etických teórií. Samé ponúkajú jeden z možných príkladov, keď sa pomocou niektorých prvkov personalizizmu snažia obohatiť východiska klasických deontologických teórií. Deontologickým koncepciám tak chcú umožniť lepšie reagovať na dilemy vyvierajúce z okolností spojených s pohromami. Následné vystúpili Wendy Drozenová (ČAV, Česká republika) vo svojom príspevku *Moral act sub specie temporis* a Lukáš Švaňa (Prešovská univerzita v Prešove) s príspevkom *Charlie Hebdo and the lesser evil theory* (Charlie Hebdo a teória menšieho zla). Práve tento príspevok uzavrel workshop rozvírením živej diskusie. Načrtnol totiž mnohé z interkultúrnych aspektov vyskytujúcich sa počas novodobých konfliktov a krízových situácií (ozbrojené konflikty, nenávisťné prejavy, otázka utečencov). Otázka tolerancie a ľudskosti voči obetiam a poškodeným tak získala nový rozmer a svoje nevyhnutné miesto v diskusiách spojených s etickými reflexiami pohrôm a katastrof.

Jeden z výstupov organizovaného workshopu je pripravovaná publikácia zozbieraných príspevkov, ktorá je plánovaná na prvú polovicu roku 2016. Pre viac informácií o projekte COST Action IS1201: Disaster Bioethics je možné kontaktovať priamo predsedu projektového tímu, Dr. Dónala O'Mathúnu z Dublin City University, Írsko, alebo navštíviť webovú stránku projektu (www.disasterbioethics.eu). Na tejto stránke sa dozviete aj informácie o predošlých a budúcich aktivitách a podujatiach projektu, ako napríklad organizovanie letnej školy pre členov záchranárskych a pohotovostných tímov na University of Birmingham, Spojené kráľovstvo (11. – 12. septembra 2015) alebo organizovanie výročnej konferencie na Aristotle University of Thessaloniki, Grécko (1. – 2. októbra 2015).



Stanislava Lištiak Mandzáková

PF PU v Prešove

E-mail: stanislava.mandzakova@unipo.sk

Sexuálne a partnerské vzťahy
osôb s mentálnym postihnutím:
výskumná sonda do behaviorálnych
atribútov sexuality osôb s mentálnym
postihnutím / *Sex and relationships of people
with intellectual disabilities: research to probe the
behavioral attributes of sexuality of people with
intellectual disabilities*

Abstract

The paper presents analysis of selected issues of sex and relationships, students with intellectual disabilities concerning the detection frequency of certain types of partner and sexual relations, homosexual relations concern about the incidence of pregnancy by a special primary school teacher. The paper analyzes the awareness of students with intellectual disabilities in sexual and partner relationships and awareness of teachers of special schools on issues of sexuality of people with intellectual disabilities. Presented partial results of comprehensive research, which focused on attitudinal and behavioral attributes sexuality of people with intellectual disabilities and their socio-cultural and ethical contexts, evidenced by the presence of partner and sexual relationships with students and schoolgirls special schools and low awareness on issues of sexuality and relationships among students with intellectual disabilities as well as teachers of special primary schools. The end of the article therefore highlights the need for systematic professional and institutional sex education of people with intellectual disabilities.

Keywords: Intellectual disability. Sexuality. Sexual relations. Partnerships. Sexual lifestyle. Special primary school.

ÚVOD¹

Ak v súčasnosti diskutujeme na vedeckej alebo laickej rovine o sexualite osôb s mentálnym postihnutím, tak jedným z dôvodov je to, že sú to ľudia, ktorí z rôznych dôvodov nemôžu, alebo im inak nie je umožnené sa sexuálne prejavovať. Obyčajne to nie je z dôvodu mentálneho postihnutia, ale preto, že osoby s mentálnym postihnutím okolie za ich sexuálne vyjadrenie postihuje, alebo im v tom zabraňuje. Sexualita a partnerstvo dvoch ľudí s mentálnym postihnutím je tak napriek postupným zmenám v myslení a postojoch verejnosti k týmto osobám, aj dnes tabuizovaná oblasť, pretkaná predsudkami a diskrimináciou. Vo všeobecnosti sa na Slovensku v oblasti sexuality ukazujú napr. vo výskumoch Markovej (Marková, 2015(a,b), 2014, 2012, 2007, a i.) rôzne diskriminačné postoje (napr. heterosexistické, rodovo stereotypné a i.) a konzervatívne morálne preferencie. Okrem toho v súčasnosti máme stále nedostatok empirických dát o sexualite osôb s mentálnym postihnutím, ale aj teoretického poznania. V dôsledku toho môžu tieto osoby narážať na mnohé problémy pri budovaní uspokojivých vzťahov s partnerom a partnerkou a viesť úspešný sexuálny život.

Z hľadiska výskumov sexuality osôb s mentálnym postihnutím je všade na svete nedostatok štúdií realizovaných na reprezentatívnej vzorke týkajúcich sa skutočnosti, čo osoby s mentálnym postihnutím očakávajú od sexuality, najmä pokiaľ ide o pohlavný styk, ale i citové vzťahy, manželstvo a výchovu detí. Taktiež nie sú zdokumentované determinanty týchto očakávaní (t. j. stupeň mentálneho postihnutia, sociálne prostredie, predchádzajúca sexuálna výchova, pohlavie atď.). Vzhľadom k obmedzenému výskumu v tejto oblasti je ťažké dosiahnuť akýkoľvek všeobecný záver o sexualite ľudí s mentálnym postihnutím. Analýza dostupných štúdií poskytuje iba čiastočný pohľad na túto problematiku.

V ďalšom texte preto prezentujeme niektoré z empirických štúdií týkajúcich sa vybraných otázok sexuálnych a partnerských vzťahov osôb s mentálnym postihnutím, ako aj výsledky vlastného výskumného šetrenia zameraného na analýzu zisťovania frekvencie *výskytu niektorých typov partnerských vzťahov, záujmu o homosexuálne vzťahy a výskytu tehotenstva podľa učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl.*

SEXUÁLNA AKTIVITA Z POHLADU VÝSKUMNÝCH ZISTENÍ

Nedostatok konzistentnosti v oblasti metodológie výskumu, zdrojov dát, výskumnej vzorky z populácie (napr. etiológia, stupeň mentálneho postihnutia), sociálneho prostredia, ako aj malé veľkosti výskumných vzoriek sú dôležité pre zmapovanie sexuálnej aktivity v populácii osôb s mentálnym postihnutím. Napriek uvedenému sú podľa Löfgren-Mårtensona (2012) ľudia s mentálnym postihnutím menej sexuálne aktívni ako ich rovesníci s iným druhom postihnutia a osoby bez postihnutia.

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

V roku 1982 americká štúdia ukázala prvý empirický výskum dokazujúci pokles genitálnej (pohlavnej) sexuálnej aktivity s rastúcim stupňom mentálneho postihnutia (Chamberlain et al., 1984). Z autorovho skúmania 87 inštitucionalizovaných osôb s mentálnym postihnutím vyplynulo, že 50 % osôb s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia malo pohlavný styk. Krebs (1992) došiel k záveru, že pohlavný styk u osôb so stredne ťažkým a ťažkým mentálnym stupňom mentálneho postihnutia zažilo len malé percento – známych je cca 10 – 15 %. Schröder (In: Walter, 1994) tiež predpokladá, že páry s mentálnym postihnutím uspokojujú svoj sexuálny život iba občas.

Sexuálne aktivity ľudí s mentálnym postihnutím závisia pritom nielen na ich očakávaniach, ale taktiež na príležitostiach poskytovaných ich sociálnym prostredím. Súčasný zahraničný výskum tak ukazuje, že veľa jednotlivcov inštitucionalizovanej starostlivosti má skúsenosti s niektorými sexuálnymi aktivitami, aj keď rozsah ich sexuálneho správania je pravdepodobne obmedzený čiastočne v dôsledku potláčania ich sexuálneho vyjadrenia (McCabe, 1993).

Austrálska štúdia o vzťahoch (Taylor Gomez, 2012) zistila, že 85,3 % mužov a 89,5 % žien sú v pravidelných heterosexuálnych vzťahoch, 1,6 % mužov bolo identifikovaných ako gay a 0,9 % bolo bisexuálov. Zo žien sa 0,8 % identifikovalo ako homosexuálnych (lesby) a 1,4 % ako bisexuálnych. Avšak 8,6 % mužov a 15,1 % žien uvádzali pocity príťažlivosti k rovnakému pohlaviu, resp. už nejaké skúsenosti s rovnakým pohlavím mali. Masturbáciu uviedlo 65 % mužov a 35 % žien (Taylor Gomez, 2012). Táto austrálska štúdia je v súlade s tým, ako málo vieme o sexuálnom živote ľudí s mentálnym postihnutím.

HOMOSEXUALITA (HOMOSEXUÁLNE PREJAVY) U OSÔB S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM

Homosexuálne prejavy sa pomerne často vyskytujú medzi mladistvými s mentálnym postihnutím. Obyčajne nemajú trvalý charakter. Môže však viesť aj k násiliu, napr. v nekoedukovaných zariadeniach, kde napr. starší silnejší chlapi nútia mladších k homosexuálnym stykom. Trvalejšie homosexuálne vzťahy sa najčastejšie vyskytujú v domovoch sociálnych služieb s klientmi len jedného pohlavia alebo v takých, kde muži a ženy nemajú možnosť stretať sa (Mandžáková, 2011).

Podľa Thompsona (1994) je homosexualita bežne pozorovaná aj medzi osobami s mentálnym postihnutím. Nič však nenasvedčuje tomu, že je častejšia ako v ostatnej populácii. Navyše z prieskumu 19 mužov s mentálnym postihnutím, ktorí boli zapojení do homosexuálneho vzťahu v Anglicku, Thompson (1994) dospel k záveru, že účasť ľudí s mentálnym postihnutím v homosexuálnom vzťahu bola z iných dôvodov, ako je sexuálne uspokojenie. Britské výskumy však potvrdzujú, že osoby s mentálnym postihnutím (väčšinou muži) majú v skutočnosti rovnaký sexuálny kontakt s rovnakým pohlavím ako ostatní. Ľudia v ich prostredí to však prijímajú ťažko (Thompson, 1994). Ak zamestnanci a zamestnankyne či rodičia spozorujú tento druh sexuálnej aktivity, je vykonaná buď marginalizácia, alebo je uvedené správanie koncipované ako sexuálne zneužívanie.

Tiež výsledky výskumu vo Švédsku poukazujú, že zamestnanci/zamestnakyne i rodičia mladých ľudí s mentálnym postihnutím uvádzajú, že homosexualita je v tejto skupine niečo nezvyčajné, čo môže mať viacero vysvetlení (Löfgren-Mårtenson, 2008). Jedným z nich je, že sa s vývojom homosexuálnej identity spoliehajú na pomoc iných. Absencia homosexuálov medzi mladými ľuďmi s mentálnym postihnutím môže byť vnímaná aj v dôsledku toho, ako sú títo mladí ľudia socializovaní všeobecne. Spoločnosť má strach, že mentálne postihnutie je už samo o sebe dostatočná odchýlka od „normálneho“.

Je potrebné poznamenať, že rôzne štúdie, ktoré v texte prezentujeme, boli vykonané najmä vo vyspelých krajinách. V mnohých rozvojových krajinách sú sexuálna aktivita pred manželstvom a homosexualita oveľa menej spoločensky akceptované, a preto môžeme očakávať a predpokladať významný rozdiel v sexuálnych očakávaníach aj u ľudí s mentálnym postihnutím.

NEPLÁNOVANÉ/NECHCENÉ TEHOTENSTVO U OSÔB S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM

Aj napriek nižšej sexuálnej aktivite sú osoby s mentálnym postihnutím predisponované k neplánovanému tehotenstvu. Podľa Cambridge (1996) je to tým, že sú potenciálnymi obeťami sexuálneho zneužívania alebo sa môžu tiež dopustiť sexuálnych trestných činov alebo zneužívania.

U osôb s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia sa môžeme stretnúť s tvrdením, že nie sú o nič horšie ako deti jednotlivcov, ktorí sú „klasifikovaní ako sociálne zanedbaní“ (Nigro In: Van Dyke et al., 1995). Iní autori a autorky sa domnievajú, že rómski rodičia s mentálnym postihnutím môžu častejšie zanedbávať detí v dôsledku opomenutia, pričom účelové zneužitie môže byť časté najmä v procese stanovovania zodpovedajúcej spoločenskej a rodinnej podpory.

Tehotenstvo, či už plánované alebo neplánované, je vo všeobecnosti u osôb s mentálnym postihnutím nezvyčajné. O tejto oblasti života osôb s mentálnym postihnutím je k dispozícii iba málo informácií. Diskutovať o potenciálnom riziku neplánovaného tehotenstva osôb s mentálnym postihnutím v prvom rade znamená priznať, že toto riziko existuje, a do značnej miery závisí od pôvodu (vzniku) zdravotného postihnutia, od schopnosti vychovávať dieťa a sociálnej pomoci, ktorú môžu tieto osoby získať pri plnení tejto úlohy.

Až na niektoré genetické syndrómy, etiológia mentálneho postihnutia väčšinou neovplyvňuje plodnosť samu o sebe. Plodnosť sa znižuje u osôb s Downovým syndrómom, pretože otcovstvo je výnimočné a tehotenstvo žien je veľmi zriedkavé (Bovicelli et al., 1982; Elkins et al., 1989; Van Dyke et al., 1995). Autori uvádzajú zníženú plodnosť aj u ďalších syndrómov, vrátane hormonálnych problémov alebo hypogonadizmu, ako je Prader-Willi syndróm, aj keď literatúra uvádza anekdotické prípady tehotenstva aj u týchto osôb.

Výskumné údaje na túto tému sú len zriedkavé. V našom výskume (Mandzákova, 2011), ktorý bol realizovaný v domovoch sociálnych služieb pre mentálne postih-

nutých sa väčšina odborných zamestnancov/zamestnankyň s neplánovaným tehotenstvom u klientok s ťažším mentálnym postihnutím nestretla (86,49 %). Odborní zamestnanci/zamestnankyne, ktorí/é sa s týmto problémom stretli (8,49 %), ich riešili najčastejšie interrupciou, resp. preložením klientky do iného zariadenia.

Chamberlain et al. (1984) napr. uvádza 7 tehotenstiev u 6 z 87 amerických žien s mentálnym postihnutím žijúcich v inštitúciách. McCabe a Cummins (1996) hovoria o oveľa vyššej miere tehotenstva (61 %) u austrálskych žien žijúcich v komunite. Huovinen (In: Löfgren-Mårtenson, 2008) uvádza, že počet tehotenstiev u 255 inštitucionalizovaných žien s mentálnym postihnutím bol 118 krát nižší v porovnaní s kontrolnou skupinou žien bez mentálneho postihnutia. V ďalšej štúdií z 300 žien s mentálnym postihnutím len 2 dieťa donosili (Elkins et al., 1989). Faktory, ako sú kultúrne rozdiely v reprodukčných právach osôb s mentálnym postihnutím, klasifikácia tehotenstva (je napríklad tehotenstvo, ak je neukončené) a prostredie (inštitucionálne, komunitné bývanie a pod.) sťažujú jednotné posúdenie tehotenstva v tejto populácii. U osôb s mentálnym postihnutím je podľa Löfgren-Mårtenson (2008) najdôležitejším aspektom tohto problému nedostatok vedomostí a schopností potrebných k výkonu reprodukčnej voľby, ktorá zahŕňa prevenciu potenciálneho neplánovaného tehotenstva.

Je potrebné brať do úvahy, že z mnohých tu prezentovaných štúdií je tiež zjavné rôzne hodnotenie sexuálnych behaviorálnych atribútov alebo tehotenstva u osôb s mentálnym postihnutím, z ktorých ich autori a autorky vychádzali.

VÝSKUM

V roku 2014 sme realizovali výskum, ktorý bol zameraný na postojové a behaviorálne atribúty sexuality osôb s mentálnym postihnutím a ich sociokultúrne a etické kontexty. Vo výskume boli celkovo využité kvalitatívne aj kvantitatívne metódy. V tomto príspevku sa zameriavame len na stručnú analýzu pomocou deskriptívnej štatistiky tých položiek nami zostaveného Dotazníka sexuality a sexuálnej výchovy, ktoré sa týkali zisťovania frekvencie výskytu niektorých typov partnerských vzťahov, záujmu o homosexuálne vzťahy a výskytu tehotenstva podľa učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl, ako aj informovanosti žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím v otázkach sexuálnych a partnerských vzťahov a informovanosti učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl v otázkach sexuality osôb s mentálnym postihnutím.

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

VÝSKUMNÝ SÚBOR

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

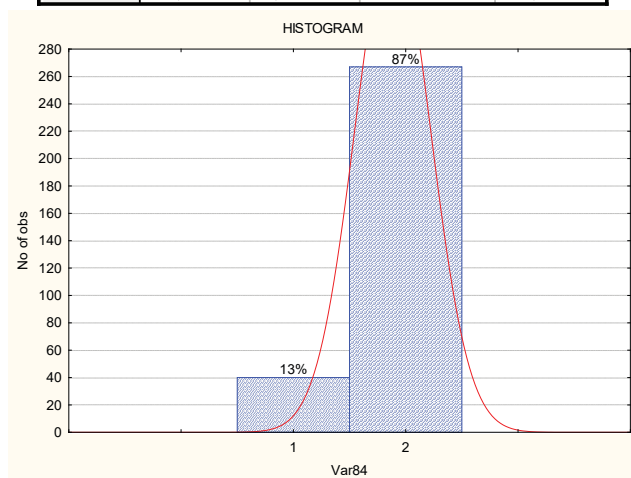
VÝSKUMNÉ ZISTENIA

1. STÁLE, TRVALÉ PARTNERSKÉ VZŤAHY U ŽIAKOV A ŽIAČOK S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM PODĽA UČITEĽOV A UČITELIEK ŠPECIÁLNYCH ZÁKLADNÝCH ŠKÔL

Vo výskume sme prostredníctvom učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl zisťovali frekvenciu výskytu stálych, trvalých partnerských vzťahov u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím. Odpovede na sledovanú položku dotazníka sú v podobe výsledkov deskriptívnej štatistiky, resp. niektorých jej štatistických ukazovateľov uvedené v tab. 1 a na obr. 1.

Tab. 1 Deskriptívna štatistika – stále partnerské vzťahy u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím podľa učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl

Variable	Descriptive Statistics (SMP Teacher)			
	Mean	Mode	Frequency of Mode	Std.Dev.
Var84	1,86971	2,000000	267	0,33718



Obr. 1 Stále partnerské vzťahy u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím podľa učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl

Legenda:

1 – áno, 2 – nie

Z tab. 1 a z obr. 1 sa ukazuje, že väčšina (82 %) žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím nemá podľa učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl stály partnerský vzťah.

2. TYPY PARTNERSKÝCH VZŤAHOV U ŽIAKOV A ŽIAČOK S MENTÁLNYM POSTIHNUŤÍM PODĽA UČITEĽOV A UČITELIEK ŠPECIÁLNYCH ZÁKLADNÝCH ŠKÔL

Vo výskume sme prostredníctvom učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných zisťovali, ako nazerajú na frekvenciu výskytu jednotlivých typov partnerských vzťahov u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím. Na päťstupňovej škále, kde 1 = väčšina a 5 = nikto, mali opýtaní/é učelia a učiteľky posúdiť, nakoľko sa u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím sledované typy partnerských vzťahov vyskytujú.

Odpovede na sledovanú položku dotazníka sú v podobe výsledkov deskriptívnej štatistiky, resp. niektorých jej štatistických ukazovateľov uvedené v tab. 2. Najčastejšie pre sledované typy partnerských vzťahov u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím² opýtaní/é učelia a učiteľky zvolili odpoveď 4 (= je to zriedkavé), konkrétne pre tieto typy vzťahov: *jeden stály vzťah*, *viaceré dlhodobé vzťahy*, *viaceré paralelné vzťahy* v tom istom čase. Ďalšími v poradí boli odpoveď 1 (= väčšina) pre *viaceré krátkodobé vzťahy* a odpoveď 2 (= viac ako polovica) pre *promiskuitu* (časté striedanie sexuálnych partnerov bez partnerského vzťahu).

Priemer naznačuje, že najfrekvencovanejším typom partnerských vzťahov u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím sú *viaceré krátkodobé vzťahy* a iba o niečo menej často učelia a učiteľky špeciálnych základných škôl označili *promiskuitu* a *jeden stály vzťah* u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím. Najmenej často učelia a učiteľky označili *viaceré dlhodobé vzťahy* u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím.

Z uvedených výsledkov sa ukazuje, že žiaci a žiačky s mentálnym postihnutím na špeciálnych základných školách najčastejšie vytvárajú *viaceré krátkodobé vzťahy* (hodnota 2,25 = viac ako polovica) (pozri obr. 1).

Tab. 2 Deskriptívna štatistika – frekvencia výskytu sledovaných partnerských vzťahov žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím podľa učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl

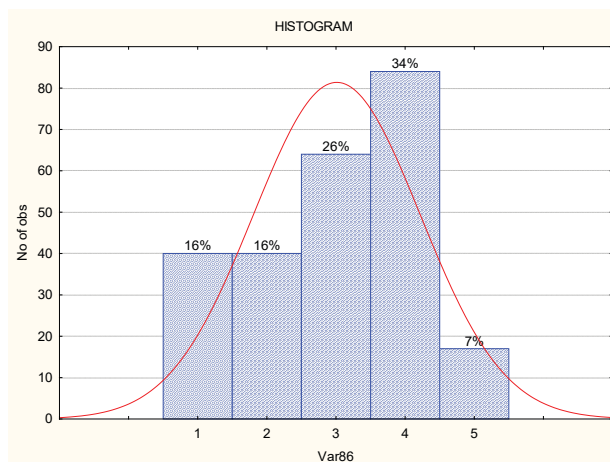
Variable	Descriptive Statistics (SMP Teacher)			
	Mean	Mode	Frequency of Mode	Std.Dev.
Var86	2,99184	4,000000	84	1,20106
Var87	2,25461	1,000000	96	1,17604
Var88	3,74576	4,000000	110	0,92425
Var89	2,76744	2,000000	67	1,32918
Var90	3,40496	4,000000	88	1,25951

Legenda:

Typy partnerských vzťahov: 86 – *jeden stály vzťah*, 87 – *viaceré krátkodobé vzťahy*, 88 – *viaceré dlhodobé vzťahy*, 89 – *promiskuita* (časté striedanie sexuálnych partnerov bez partnerského vzťahu), 90 – *viaceré paralelné vzťahy* v tom istom čase.

Škála, kde 1 = väčšina, 2 = viac ako polovica, 3 = menej ako polovica, 4 = je to zriedkavé, 5 = nikto.

² Pozri v legende k obrázku a tabuľke.

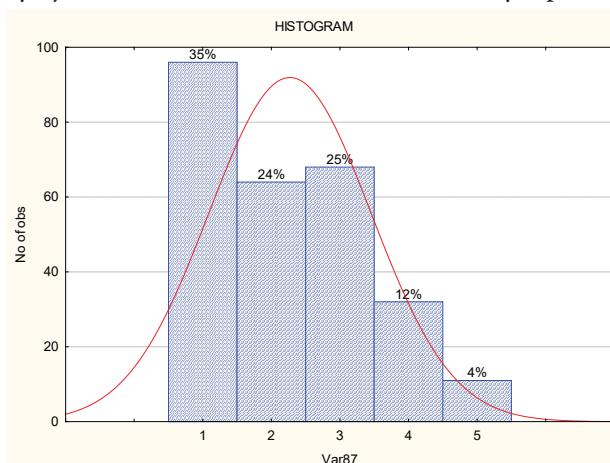


Obr. 2 Frekvencia výskytu jedného stáleho vzťahu žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím podľa učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl

Legenda:

Škála, kde 1 = väčšina, 2 = viac ako polovica, 3 = menej ako polovica, 4 = je to zriedkavé, 5 = nikto.

Z obr. 2 sa ukazuje, že odpovede na danú položku dotazníka sú pomerne rozptýlené – najviac učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl konštatuje, že u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím sa vyskytuje jeden stály vzťah zriedkavo (34 %), 26 % označilo, že sa vyskytuje u menej ako polovice, zhodne (16 %) učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl odpovedalo, že tento typ vzťahu sa vyskytuje u väčšiny, resp. u viac ako polovice žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím. Podľa 7 % učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl sa tento typ vzťahu nevyskytuje u nikoho zo žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím.

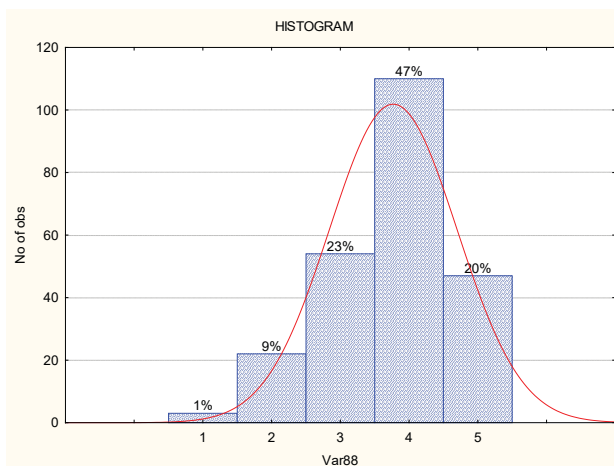


Obr. 3 Frekvencia výskytu viacerých krátkodobých vzťahov žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím podľa učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl

Legenda:

Škála, kde 1 = väčšina, 2 = viac ako polovica, 3 = menej ako polovica, 4 = je to zriedkavé, 5 = nikto.

Z obr. 3 možno vidieť, že najviac (35 %) učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl uviedlo, že u väčšiny žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím sa vyskytujú viaceré krátkodobé vzťahy, 25 % označilo, že tento typ vzťahu má menej ako polovica žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím a 24 % opýtaných si myslí, že sa vyskytuje u viac ako polovice žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím. Ďalšie odpovede sme registrovali v tomto poradí: 12 % účastníkov a účastníčok výskumu označilo, že tieto vzťahy sú u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím zriedkavé a 4 % konštatovalo, že nikto z tejto cieľovej skupiny nevytvára krátkodobé vzťahy.

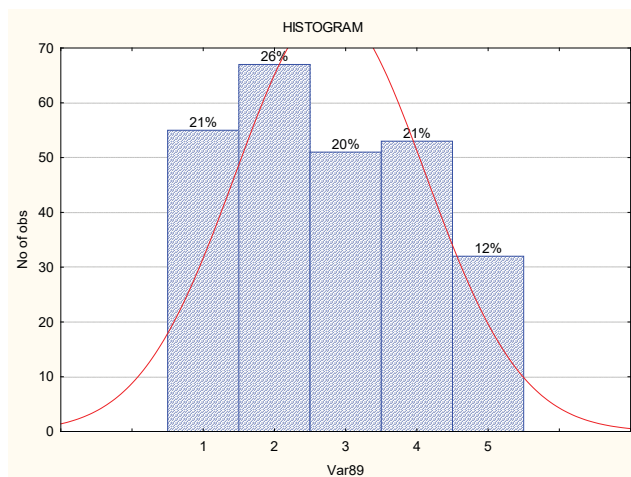


Obr. 4 Frekvencia výskytu viacerých dlhodobých vzťahov u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím podľa učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl

Legenda:

Škála, kde 1 = väčšina, 2 = viac ako polovica, 3 = menej ako polovica, 4 = je to zriedkavé, 5 = nikto.

Vo vzťahu k výskytu viacerých dlhodobých vzťahov u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím najviac (47 %) učiteľov a učiteliek odpovedalo, že sú zriedkavé, 23 % uviedlo, že sa vyskytujú u menej ako polovice a podľa 20 % opýtaných nikto zo žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím takéto vzťahy nevytvára. 9 % učiteľov uviedlo, že sa vyskytujú u viac ako polovice a iba 1 % uviedlo, že viaceré dlhodobé vzťahy sa vyskytujú u väčšiny žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím (pozri obr. 4).

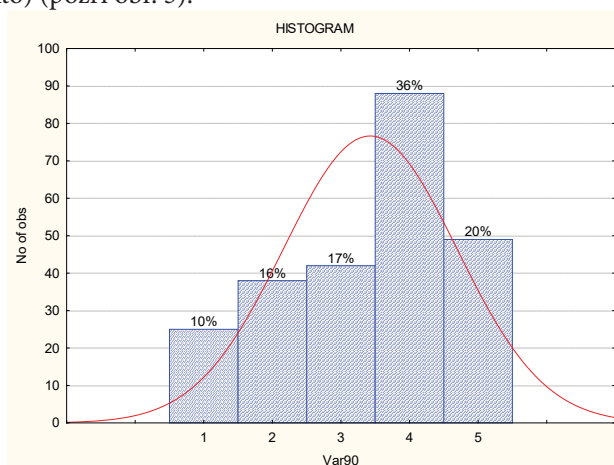


Obr. 5 Frekvencia výskytu promiskuity u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím podľa učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl

Legenda:

Škála, kde 1 = väčšina, 2 = viac ako polovica, 3 = menej ako polovica, 4 = je to zriedkavé, 5 = nikto.

Odpovede učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl vo vzťahu k frekvencii výskytu promiskuity u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím sú pomerne rozptýlené – 21 % označilo, že tento typ vzťahu sa vyskytuje u väčšiny žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím, podľa 26 % u viac ako polovice, 20 % uviedlo menej ako polovica, 21 % označilo, že je výskyt tohto typu partnerských vzťahov u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím zriedkavý a 12 % si myslí, že sa u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím promiskuita nevyskytuje (na škále označili možnosť nikto) (pozri obr. 5).



Obr. 6 Frekvencia výskytu viacerých dlhodobých vzťahov v tom istom čase u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím podľa učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl

Legenda:

Škála, kde 1 = väčšina, 2 = viac ako polovica, 3 = menej ako polovica, 4 = je to zriedkavé, 5 = nikto.

Na obr. 6 je ilustrovaná frekvencia výskytu viacerých dlhodobých vzťahov v tom istom čase u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím. Najviac (36 %) učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl označilo, že sú tieto vzťahy zriedkavé, 20 % si myslí, že nikto zo žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím tento typ partnerských vzťahov nevytvára, 17 % označilo, že sa vyskytujú u menej ako polovice, 16 % uviedlo, že sa vyskytujú u viac ako polovice a 10 % označilo, že u väčšiny žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím sa vyskytujú viaceré paralelné vzťahy v tom istom čase.

Pri celkovom hodnotení výsledkov položky zameranej na zisťovanie frekvencie výskytu sledovaných typov partnerských vzťahov u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím sa ukazuje, že odpovede učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl sú pomerne rozptýlené. Napriek uvedenému konštatujeme, že najfrekvencovanejším typom partnerského vzťahu u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím sú viaceré krátkodobé vzťahy, ďalej promiskuita a jeden stály vzťah. Najmenej často sa u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím vyskytujú viaceré dlhodobé vzťahy.

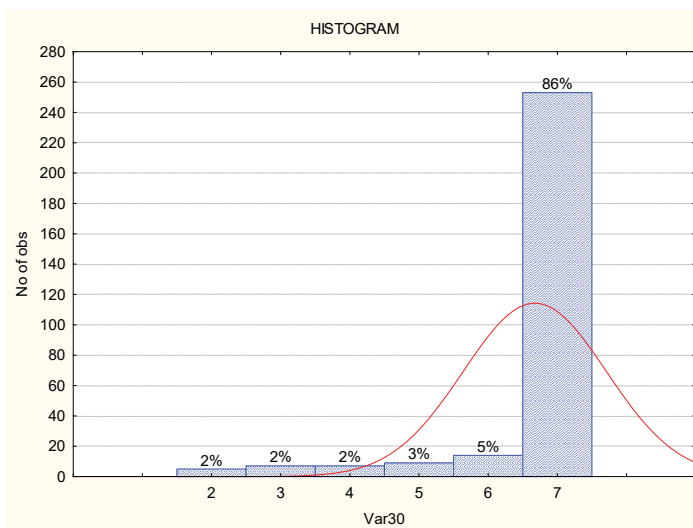
3. *SEXUÁLNE VZŤAHY U ŽIAKOV A ŽIAČOK S MENTÁLNYM POSTIHNU- TÍM PODĽA UČITEĽOV A UČITELIEK ŠPECIÁLNYCH ZÁKLADNÝCH ŠKÔL*

V kontexte sexuálnych vzťahov žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím v ďalšom texte uvádzame frekvenciu výskytu pohlavného styku podľa učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl.³ Odpovede na sledovanú položku dotazníka sú v podobe výsledkov deskriptívnej štatistiky, resp. niektorých jej štatistických ukazovateľov uvedené v tab. 3 a na obr. 7.

Tab. 3 Deskriptívna štatistika – frekvencia výskytu pohlavného styku u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím podľa učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl

Variable	Descriptive Statistics (SMP Teacher)			
	Mean	Mode	Frequency of Mode	Std.Dev.
Var30	6,64068	7,000000	253	1,03001

3 K frekvencii výskytu sexuálnych prejavov pozri viac: Marková, Lištiak Mandzáková, 2015.



Obr. 7 Frekvencia výskytu pohlavného styku u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím podľa učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl

Legenda:

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

Z tab. 3 a z obr. 7 vyplýva, že väčšina žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím nemá pohlavný styk nikdy (86 %). Pozitívne odpovede učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl vzhľadom k výskytu pohlavného styku medzi žiakmi a žiačkami s mentálnym postihnutím sme registrovali podľa 14 % učiteľov a učiteliek s nasledujúcou frekvenciou výskytu:

- 5 % – menej ako raz za rok,
- 3 % – raz za rok,
- 2 % – niekoľkokrát za rok,
- 2 % – niekoľkokrát za mesiac,
- 2 % – niekoľkokrát za týždeň,
- 2 % – niekoľkokrát za deň.

Výsledky tejto položky dotazníka sú jasným dôkazom toho, že žiaci a žiačky na špeciálnych základných školách majú pohlavný styk. V danom kontexte preto zdôrazňujeme potrebu informovanosti tak žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím v otázkach sexuality a partnerských vzťahov, ako i samotných učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl.

FREKVENCIA VÝSKYTU TEHOTENSTVA U ŽIAČOK S MENTÁLNYM POSTIH- NUTÍM PODĽA UČITEĽOV A UČITELIEK ŠPECIÁLNYCH ZÁKLADNÝCH ŠKÔL

S výskytom pohlavného styku u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím úzko súvisí aj možnosť neplánovaného či nechceného tehotenstva. Vo výskume sme

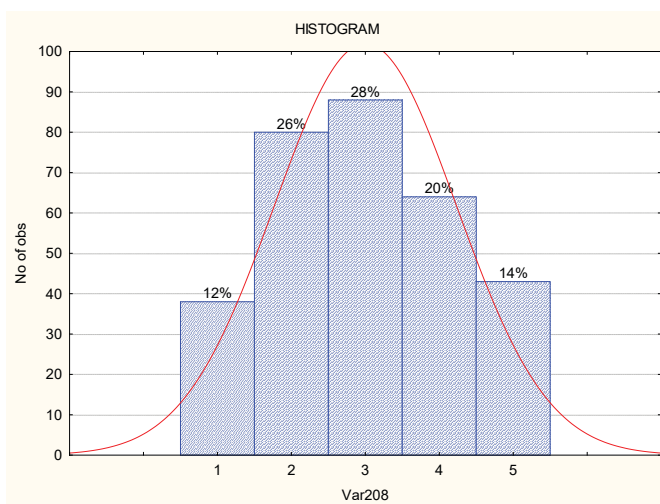
preto ďalej zisťovali frekvenciu výskytu tehotenstva u žiačok s mentálnym postihnutím sprostredkované cez učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl. Odpovede na sledovanú položku dotazníka sú v podobe výsledkov deskriptívnej štatistiky, resp. niektorých jej štatistických ukazovateľov uvedené v tab. 4 a na obr. 8.

Tab. 4 Deskriptívna štatistika – frekvencia výskytu tehotenstva u žiačok s mentálnym postihnutím podľa učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl

Variable	Descriptive Statistics (SMP Teacher)			
	Mean	Mode	Frequency of Mode	Std.Dev.
Var208	2,98083	3,000000	88	1,22459

Legenda:

Škála, kde 1 = veľmi často, 2 = často, 3 = občas, 4 = zriedka, 5 = nikdy.



Obr. 8 Frekvencia výskytu tehotenstva u žiačok s mentálnym postihnutím podľa učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl

Legenda:

Škála, kde 1 = veľmi často, 2 = často, 3 = občas, 4 = zriedka, 5 = nikdy.

Vo vzťahu k hodnoteniu frekvencie výskytu tehotenstva u žiačok s mentálnym postihnutím najviac (28 %) učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl uviedlo, že sa vyskytuje občas. S pomerne vysokým percentuálnym zastúpením (26 %) učiteľov a učiteľiek odpovedalo, že sa tehotenstvo u žiačok s mentálnym postihnutím na špeciálnych základných školách vyskytuje často, resp. veľmi často (12 %). S negatívnymi odpoveďami sme sa stretli u 20 % opýtaných, ktorí konštatovali, že sa tehotenstvo u žiačok s mentálnym postihnutím vyskytuje iba zriedka, resp. nikdy (14 %) (pozri obr. 8).

V porovnaní s výsledkami predchádzajúcej položky, kde väčšina (až 89 %) účastníkov a účastníčok výskumu uviedla, že pohlavný styk sa u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím nevyskytuje nikdy, výsledky zisťovania frekvencie výskytu tehotenstva ukazujú, že jeho výskyt je v praxi špeciálnych škôl zrejme oveľa vyšší.

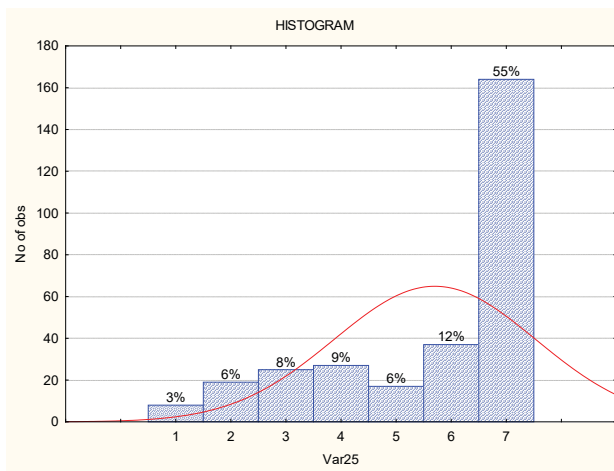
Vo vzťahu k tehotenstvu, či už plánovanému alebo neplánovanému, konštatujeme, že údaje týkajúce sa frekvencie výskytu tehotenstva chýbajú, resp. sú obmedzené na určité podskupiny (napr. inštitucionalizované), ktoré však nie sú reprezentatívne. Vzhľadom k tomu, že v tomto smere nie je žiaduce údaje z výskumov z jednotlivých krajín zovšeobecňovať (Servais, 2006), považujeme za potrebné o tejto kontroverznej téme ďalej diskutovať aj v slovenskom výskumnom priestore.

4. *SEXUÁLNY ZÁUJEM O OSOBU ROVNAKÉHO POHLAVIA U ŽIAKOV A ŽIAČOK S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM PODĽA UČITEĽOV A UČITELIEK ŠPECIÁLNYCH ZÁKLADNÝCH ŠKÔL*

V ďalšej položke dotazníka sme prostredníctvom učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl zisťovali frekvenciu výskytu homosexuálnych prejavov u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím bez rozdielu pohlavia. Odpovede na sledovanú položku dotazníka sú v podobe výsledkov deskriptívnej štatistiky, resp. niektorých jej štatistických ukazovateľov uvedené v tab. 5 a na obr. 9.

Tab. 5 Deskriptívna štatistika – frekvencia výskytu homosexuálnych prejavov u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím podľa učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl

Variable	Descriptive Statistics (SMP Teacher)			
	Mean	Mode	Frequency of Mode	Std.Dev.
Var25	5,67003	7,000000	164	1,82481



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

Legenda:

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

Výsledky ilustrované na obr. 9 ukazujú, že najčastejšie (55 %) zvolenou odpoveďou na škále od 1 = niekoľkokrát za deň až po 7 = nikdy učiteľmi a učiteľkami špeciálnych základných škôl, bola odpoveď nikdy, tzn. že väčšina učiteľov a učiteľiek sa s

homoseksuálnymi prejavmi u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím nestretla nikdy. Ďalšie odpovede účastníkov a účastníčok výskumu sú pomerne rozptýlené: 12 % označilo menej ako raz za rok, 6 % raz za rok, 9 % niekoľkokrát za rok, 8 % niekoľkokrát za mesiac, 6 % niekoľkokrát za týždeň a 3 % niekoľkokrát za deň. Z uvedeného sa ukazuje, že napriek väčšine žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím, u ktorých sa homosexuálne prejavy podľa učiteľov a učiteľiek nemanifestujú nikdy, až u 45 % žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím sú prítomné homosexuálne prejavy s rôznou frekvenciou výskytu.

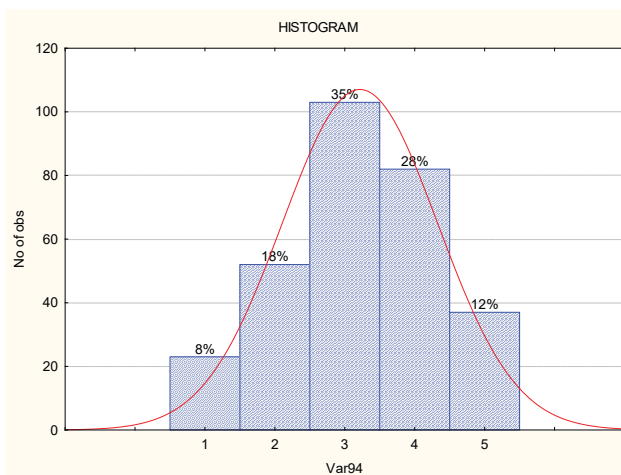
V ďalšej položke dotazníka nás zaujímalo, ako sa mení frekvencia výskytu sexuálneho záujmu o osobu rovnakého pohlavia u chlapcov a dievčat s mentálnym postihnutím. Odpovede na sledovanú položku dotazníka sú v podobe výsledkov deskriptívnej štatistiky, resp. niektorých jej štatistických ukazovateľov uvedené v tab. 5-6 a na obr. 9-10.

Tab. 5 Deskriptívna štatistika – frekvencia výskytu sexuálneho záujmu o osobu rovnakého pohlavia u chlapcov s mentálnym postihnutím podľa učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl

Variable	Descriptive Statistics (SMP Teacher)			
	Mean	Mode	Frequency of Mode	Std.Dev.
Var94	3,19529	3,000000	103	1,10691

Legenda:

Škála, kde 1 = veľmi často, 2 = často, 3 = občas, 4 = zriedka, 5 = nikdy.



Obr. 10 Frekvencia výskytu sexuálneho záujmu o osobu rovnakého pohlavia u chlapcov s mentálnym postihnutím podľa učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl

Legenda:

Škála, kde 1 = veľmi často, 2 = často, 3 = občas, 4 = zriedka, 5 = nikdy.

Z tab. 5 a obr. 10 vyplýva, že podľa väčšiny (35 %) učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl majú chlapci s mentálnym postihnutím sexuálny záujem o osobu rovnakého pohlavia občas. Ďalšími v poradí boli odpovede: 28 % zriedka, 18 %

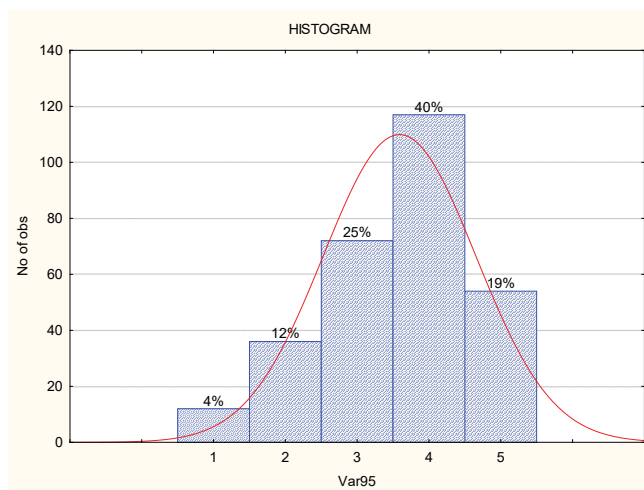
často, 12 % nikdy a 8 % opýtaných učiteľov a učiteľiek si myslí, že chlapci s mentálnym postihnutím majú záujem o osobu rovnakého pohlavia veľmi často.

Tab. 6 Deskriptívna štatistika – frekvencia výskytu sexuálneho záujmu o osobu rovnakého pohlavia u dievčat s mentálnym postihnutím podľa učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl

Variable	Descriptive Statistics (SMP Teacher)			
	Mean	Mode	Frequency of Mode	Std.Dev.
Var95	3,56701	4,000000	117	1,05609

Legenda:

Škála, kde 1 = veľmi často, 2 = často, 3 = občas, 4 = zriedka, 5 = nikdy.



Obr. 11 Frekvencia výskytu sexuálneho záujmu o osobu rovnakého pohlavia u dievčat s mentálnym postihnutím podľa učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl

Legenda:

Škála, kde 1 = veľmi často, 2 = často, 3 = občas, 4 = zriedka, 5 = nikdy.

Ako ilustruje tab. 6 a obr. 11, väčšina (40 %) učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl uviedla, že dievčatá s mentálnym postihnutím majú sexuálny záujem o osobu rovnakého pohlavia zriedka, 25 % účastníkov a účastníčok výskumu uviedlo, že tento sexuálny záujem majú občas. S negatívnym názorom sa stretávame u 19 % opýtaných, podľa ktorých dievčatá s mentálnym postihnutím nemajú sexuálny záujem o osobu rovnakého pohlavia nikdy. Ďalšími v poradí boli tieto možnosti: 12 % uviedlo možnosť často a 4 % veľmi často.

Výsledky frekvencie výskytu sexuálneho záujmu o osobu rovnakého pohlavia u chlapcov a dievčat s mentálnym postihnutím v špeciálnych základných školách ukazujú, že aj vzhľadom k pomerne rozptýleným odpovediam učiteľov a učiteľiek je u chlapcov a dievčat s mentálnym postihnutím sexuálny záujem o osobu rovnakého pohlavia.

Z hľadiska porovnania frekvencie výskytu sexuálneho záujmu u chlapcov a dievčat z tab. 5-6 a obr. 10-11 vyplýva, že u chlapcov najčastejšie zvolenou odpoveďou bola odpoveď 3 (= občas), u dievčat odpoveď 4 (= zriedka). Na základe uvedeného usudzujeme, že frekvencia sexuálneho záujmu o osoby rovnakého pohlavia sa vyskytuje častejšie u chlapcov ako u dievčat s mentálnym postihnutím – rozdiely sú však len minimálne.

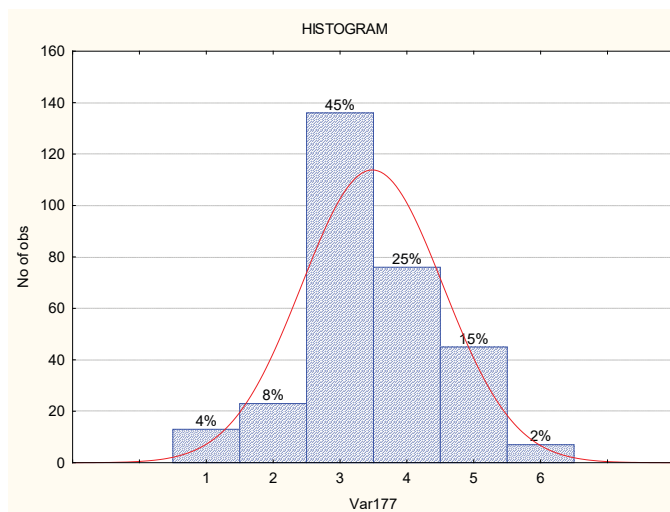
5. *INFORMOVANOSŤ ŽIAKOV A ŽIAČOK S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM A UČITEĽOV A UČITELIEK V OTÁZKACH PARTNERSTVA A SEXUALITY PODĽA UČITEĽOV A UČITELIEK ŠPECIÁLNYCH ZÁKLADNÝCH ŠKÔL*

V kontexte prezentovaných výsledkov o frekvencii výskytu vybraných otázok partnerských a sexuálnych vzťahov, sme sa zamerali aj na analýzu informovanosti žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím v otázkach partnerstva a sexuality podľa učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl. Odpovede na sledovanú položku dotazníka sú v podobe výsledkov deskriptívnej štatistiky, resp. niektorých jej štatistických ukazovateľov uvedené v tab. 7 a na obr. 12. Na šesťstupňovej škále, kde 1 = maximálna a 6 = žiadna, mali opýtaní/é učители a učitelky posúdiť, nakoľko sú žiaci a žiačky s mentálnym postihnutím informovaní/é v otázkach sexuality a partnerstva.

Z tab. 7 a obr. 12 môžeme vidieť, že najčastejšie uvádzanou bola odpoveď, že informovanosť v otázkach sexuality osôb s mentálnym postihnutím je u žiakov a žiačok špeciálnych základných škôl „priemerná“. Tiež priemer 3,5 naznačuje, že učители a učitelky špeciálnych základných škôl hodnotia informovanosť žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím v otázkach sexuálnych a partnerských vzťahov ako „priemernú“ až „podpriemernú“.

Tab. 7 Deskriptívna štatistika – informovanosť žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím v otázkach partnerstva a sexuality podľa učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl

Variable	Descriptive Statistics (SMP Teacher)			
	Mean	Mode	Frequency of Mode	Std.Dev.
Var177	3,46000	3,000000	136	1,05139



Obr. 12 Informovanosť žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím v otázkach partnerstva a sexuality podľa učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl

Legenda:

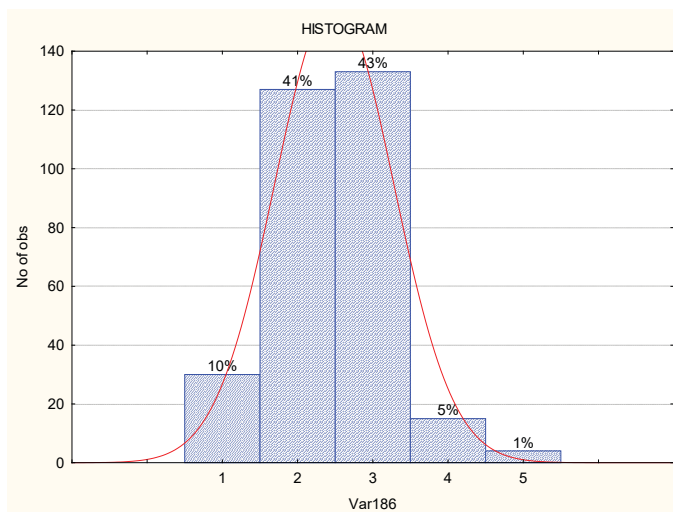
Škála, kde 1 = maximálna, 2 = nadpriemerná, 3 = priemerná, 4 = podpriemerná, 5 = minimálna, 6 = žiadna.

Vo výskume učitelia a učiteľky špeciálnych základných škôl hodnotili aj vlastnú informovanosť v otázkach sexuality osôb s mentálnym postihnutím. Na päťstupňovej škále, kde 1 = veľmi dobrá a 5 = veľmi zlá, mali opýtaní/é učitelia a učiteľky posúdiť, nakoľko sú informovaní/é v otázkach sexuality osôb s mentálnym postihnutím.

Z tab. 8 a obr. 13 môžeme vidieť, že najčastejšie uvádzanou bola odpoveď, že informovanosť v otázkach sexuality osôb s mentálnym postihnutím je u učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl „priemerná“. Tiež priemer 2,5 naznačuje, učitelia a učiteľky špeciálnych základných škôl hodnotia vlastnú informovanosť v otázkach sexuality osôb s mentálnym postihnutím ako „priemernú“.

Tab. 8 Deskriptívna štatistika – informovanosť učiteľov a učiteľiek v otázkach sexuality osôb s mentálnym postihnutím

Variable	Descriptive Statistics (SMP Teacher)			
	Mean	Mode	Frequency of Mode	Std.Dev.
Var186	2,46926	3,000000	133	0,78740



Obr. 13 Informovanosť učiteľov a učiteliek v otázkach sexuality osôb s mentálnym postihnutím

Legenda:

Škála, kde 1 = veľmi dobrá, 2 = dobrá, 3 = priemerná, 4 = zlá, 5 = veľmi zlá.

ZÁVERY VÝSKUMU A ŠPECIÁLNO-PEDAGOGICKÉ PRAXEOLOGICKÉ ODPORÚČANIA

V ďalšom texte uvádzame závery, ku ktorým sme v tejto výskumnej štúdii dospeli:

- Väčšina žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím nemá podľa učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl stály partnerský vzťah.
- Najpreferovanejším typom partnerských vzťahov u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím sú viaceré krátkodobé vzťahy, ďalej promiskuita a jeden stály vzťah. Najmenej často sa u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím vyskytujú viaceré dlhodobé vzťahy.
- U žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím na špeciálnych základných školách sa vyskytuje záujem aj o koitálne sexuálne praktiky.
- V kontexte prevalencie tehotenstva u žiačok s mentálnym postihnutím konštatujeme jeho pomerne vysoký výskyt na špeciálnych základných školách. V porovnaní s výsledkami predchádzajúcej položky, kde väčšina účastníkov a účastníčok výskumu uviedla, že pohlavný styk sa u žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím nevyskytuje nikdy, výsledky zisťovania frekvencie výskytu tehotenstva ukazujú, že jeho výskyt je v praxi špeciálnych škôl zrejme oveľa vyšší.
- U žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím sú prítomné homosexuálne prejavy s rôznou frekvenciou výskytu.
- Chlapci a dievčatá s mentálnym postihnutím na špeciálnych základných školách majú sexuálny záujem o osobu rovnakého pohlavia. Frekvencia sexuálne-

ho záujmu o osoby rovnakého pohlavia sa vyskytuje častejšie u chlapcov ako u dievčat s mentálnym postihnutím – rozdiely sú však len minimálne.

- Učitelia a učiteľky špeciálnych základných škôl hodnotia informovanosť žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím v otázkach sexuálnych a partnerských vzťahov ako „priemernú“ až „podpriemernú“.
- Učitelia a učiteľky špeciálnych základných škôl hodnotia vlastnú informovanosť v otázkach sexuality osôb s mentálnym postihnutím ako „priemernú“.

Prezentované výsledky frekvencie výskytu vybraných oblastí sexuálnych a partnerských vzťahov poukazujú na prítomnosť nielen sledovaných typov partnerských vzťahov, ale i záujmu žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím o koitálne sexuálne praktiky a ich dôsledky v podobe neplánovaného/nechceného tehotenstva.

V danom kontexte vidíme najdôležitejšiu úlohu v inštitucionálnej sexuálnej výchove – aj vzhľadom vo výskume zistenej priemernej informovanosti žiakov/žiačok s mentálnym postihnutím i učiteľov/učiteľiek špeciálnych škôl v otázkach sexuality a partnerských vzťahov. Podobné závery ukazujú aj výskumy o vedomostiach a postojoch iných odborníkov a odbornícok v pomáhajúcich profesiách či študentov/študentiek týchto profesií (Marková et al., 2015, Marková, Kocina, 2014, Marková, Lukšík, 2010, a i.). Túto otázku považujeme za veľmi významnú pre možnosť harmonického dozrievania osobnosti mladého človeka s mentálnym postihnutím. Sexuálna výchova by mala mladých ľudí vybaviť zručnosťami pre rozhovory o sexualite a antikoncepcii, pomôcť im zbaviť sa falošného ostychu (pokiaľ ho majú), nájsť vhodný slovník a naučiť ich formulovať požiadavky s výhradami partnerov voči používaniu prezervatívov. Tiež si musíme uvedomiť, že osoby s mentálnym postihnutím predstavujú „jednoduchý“ cieľ mnohých osôb s deviantným správaním. Práve preto predstavuje sexuálna výchova jeden z prostriedkov systému primárnej prevencie, ktorý nie je pre osoby s mentálnym postihnutím vypracovaný, ale nie je možné ho opomínať, pretože aj oni žijú, resp. môžu žiť, svoj sexuálny život.

Z hľadiska sexuálneho záujmu o osoby rovnakého pohlavia Pöthe et al. (2002), odporúčajú, že na homosexuálnu orientáciu je nutné upozorniť už v rámci školského vzdelávania, ktoré má stále tendenciu presadzovať heterosexuálnu normu. Osoby s mentálnym postihnutím je treba v rámci sexuálnej výchovy učiť o rôznych podobách sexuality. V duchu zlepšenia kvality života osôb s mentálnym postihnutím je potrebné, aby sa uznali rôzne sexuálne orientácie a realizovali výskumy aj v tejto oblasti. Dúfame, že štúdie, ktoré sa objavujú na túto tému, nebudú jednoducho heterosexuálnou normou, ale budú kriticky skúmať sexualitu, ktorá obklopuje osoby s mentálnym postihnutím.

ZÁVER

V predloženej texte sme sa venovali vybraným otázkam sexuálnych a partnerských vzťahov osôb s mentálnym postihnutím. V závere konštatujeme, že výskumy uskutočnené k danej téme za ostatné obdobie vnímame ako počiatočné kroky vedúce k zlepšeniu kvality života tejto cieľovej skupiny v dimenzii sexuality a partnerských vzťahov. Sexualita a jej vyjadrenie u osôb s mentálnym postihnutím sú v

prípadoch, keď ich nepodporujeme a nemáme o nich správne a presné informácie, komplikované. Odborníci/odborničky a všetci, ktorí sa podieľajú na starostlivosti o osoby s mentálnym postihnutím, by preto mali poznať a uvedomiť si špecifiká ich sexuálnych a partnerských vzťahov a nájsť pre nich efektívny spôsob učenia sa v tejto oblasti. Implementácia sexuálnej výchovy do praxe špeciálnych škôl si však vyžaduje riadne nabúranie existujúcich spoločenských konvencií a postojov verejnosti.

ZOZNAM LITERATÚRY

- BOVICELLI, L., ORSINI, L. F., RIZZO, N., et al. 1982. Reproduction in Down syndrome. In: *Obstet Gynecol*, 1982, Vol. 59, pp. 13-17.
- CAMBRIDGE, P. 1996. Men with learning disabilities who have sex with men in public places: Mapping the needs of services and users in south east London. In: *J Intellect Disabil Res*, 1996, Vol. 40, pp. 241-251.
- CHAMBERLAIN, A., PASSER, A., RAUH, J. 1984. Issues in fertility control for mentally retarded female adolescents: II. Parental attitudes toward sterilisation. In: *Pediatrics* 1984, vol. 73, no. 6, p. 451-454.
- ELKINS, T. E., McNEELY, S. G., PUNCH, M. et al. 1989. Reproductive health concerns in Down syndrome: A Report of eight Cases. In: *J Reprod Med*, 1989, Vol. 35, No. 8, pp. 745-750.
- GOMEZ, M. T. 2012. The S Words: Sexuality, Sensuality, Sexual Expression and People with Intellectual Disability. In: *Sexuality and Disability*, 2012, Vol. 30, Issue 2, pp. 237-245. ISSN 1573-6717.
- KOTEKOVÁ, R., ŠIMOVÁ, E., GECKOVÁ, A. 1998. *Psychológia rodiny*. Michalovce: Pegas. ISBN 80-967901-0-2.
- KREBS, H. 1992. Medizinische Aspekte zur Sexualität geistigbehinderter Menschen. In: WALTER, J. (Hrsg.). *Sexualität und geistige Behinderung*. Heidelberg: Schindele, 1992. p. 40-58.
- LÖFGREN-MÄRTENSON, L. 2008. The Invisibility of Young Homosexual Women and Men with Intellectual Disabilities. In: *Springer Science+Business Media, LLC*, 2008, Vol. 27, pp. 21–26.
- LÖFGREN-MÄRTENSON, L. 2012. "I Want to Do it Right!" A Pilot Study of Swedish Sex Education and Young People with Intellectual Disabilities. In: *Sexuality and Disability*, 2012, Vol. 30, pp. 209-225. ISSN 1573-6717.
- MANDZÁKOVÁ, S. 2011. *Kvalita sexuálneho a partnerského života osôb s ťažším mentálnym postihnutím*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2011. ISBN 978-80-555-0455-1.
- MARKOVÁ, D. 2015(a). *Moral values in sexual and partner relationships*. Ljubljana: KUD Apokalipsa and Central European Research Institute Søren Kierkegaard, 2015. ISBN 978-961-6894-67-8.
- MARKOVÁ, D. 2015(b). *Sexual morality in Slovakia and the Czech Republic*. Ljubljana: KUD Apokalipsa and Central European Research Institute Søren Kierkegaard, 2015. ISBN 978-961-6894-68-5.
- MARKOVÁ, D. 2014. Morálne hodnotové preferencie v sexuálnych a partnerských vzťahoch a ich diskurzívne zdroje: axiologicko-etická deskriptívna výskumná sonda. In: *Person and Society*. Toronto: University of Toronto, 2014, p. 505-543. ISBN 978-0-9878168-6-3.
- MARKOVÁ, D. 2012. *O sexualite, sexuálnej morálke a súčasných partnerských vzťahoch*. Nitra: Garmond, 2012. ISBN 978-80-89148-76-9.
- MARKOVÁ, D. 2007(a). *Predmanželská sexualita v kontextoch sexuálnej diverzity a variability*. Bratislava: Regent, 2007. ISBN 978-80-88904-59-5.
- MARKOVÁ, D., KAMIŇSKA, M., JUROVÁ, J. 2015. Vedomosti z oblasti sexuality u študentov a študentiek sociálnej práce ako predpoklad pre sociálnu prácu s osobami s postihnutím. In: MARKOVÁ, D., LIŠTIAK MANDZÁKOVÁ, S. (eds.). *Sexualita a postihnutie: Morálne kontexty sexuality osôb s postihnutím*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2015, s. 114-146. ISBN 978-80-555-1371-3.

- MARKOVÁ, D., KOCINA, P. 2014. Made in Slovakia: Moral constructions of Sexuality Education and their discursive sources. In: *Education and Upbringing in Theory and Practice*. USA: Ecko House Publishing, 2014, p. 79-138. ISBN: 978-1-4276-5467-0.
- MARKOVÁ, D., LUKŠÍK, I. 2010. Attitudive Microdiscourses about Sexual Education of Coming Social Workers. In: *Humanum: International Social and Humanist Studies*, No. 5, Vol. 2, 2010, Warszawa, p. 295-323. ISSN 1898-8431.
- McCABE, M. P. 1993. Sex Education Programs for People With Mental Retardation. In *Mental Retardation Journal*, 1993, vol. 131, no. 6, pp. 377-387.
- McCABE, M. P., CUMMINS, R. A. 1996. The sexual knowledge, experience, feelings and needs of people with intellectual disability. In: *Educ Train Ment Retard Dev Disabil*, 1996, Vol. 31, pp. 13-21.
- PÖTHE, P., MATZNEROVÁ, I., VELIMÍNSKÝ, M. 2002. Sexuální zneužívání dětí se zdravotním postižením. In *Ochrana zdravotně postižených před sexuálním zneužíváním: Zdravotně výchovná publikace*. Praha: Sdružení zdravotně postižených v ČR, 2002, pp. 32-36.
- SERVAIS, L., 2006. Sexual Health Care in Person with Intellectual Disabilities. In: *Mental retardation and developmental disabilities research reviews*, 2006, Vol. 12, pp. 48-56. ISSN 1098-2779.
- THOMPSON, D. 1994. The sexual experience of men with learning disabilities having sex with men: issues of HIV prevention. In: *Sexuality and Disability*, 1994, vol. 12, no. 3, pp. 221-242. ISSN 1573-6717.
- VAN DYKE, C., DIANNE, M. D., McBRIEN, M., SHERBONDY, A. 1995. Issues of Sexuality in Down Syndrome In: *Down Syndrome Research and Practice*, 1995, Vol. 3, no. 2.
- WALTER, J. 1994. Sexualität und Geistige Behinderung. [online], 1994. [citované 2011-08-11]. Dostupné na internete: <http://bidok.uibk.ac.at/library/walter-sexualitaet.html>



Elżbieta Markiewicz

University of Social Sciences in Łódź (Poland)
E-mail: markiewicz.skawina@o2.pl

Kryterium jakości edukacji dydaktyczno - wychowawczej na poziomie środowiska przedszkolnego / *The criterion of the education quality of didactic - educative environment at the level of preschool.*

Abstract

The contemporary of an institutional – educational institutions function in reality a dynamically developing civilization. It generates a processual changes which in turn implies the need to adapt to the designated (or rather imposed) contemporary standards. This means that in terms of institutional education, didactic and educational work already at preschool level, there has been a need for proactive change. In the area of substantive content, they relate, inter alia, reform of the existing and implementation of the new core curriculum. Therefore, the question arises about the nature of the criterion of introduced transformation. For it seems that the modern times, and the requirements of both institutions and individuals, have led to the need to assess educational institutions in terms of the quality of their structural and substantive work. Hence, the aim of this paper is to draw attention to the quality of work of the nursery.

The tangible for effect of its proper functioning is to provide quality education so that every child is developing on the best of their abilities. Therefore, as a result of concern, the authors of this article, raised their problem of planned and thought out raising process the quality of work in preschool educational establishments.

Keywords: children; the quality of education; educational establishments; didactic and educational environment; curriculum standards.

1. WPROWADZENIE

Wśród szeregu dokonujących się przemian w zakresie polskiej edukacji, istotną rolę pełnią te z nich, które dążą do podnoszenia jej jakości. Jakość staje się równorzędnym wyzwaniem, miarą oraz wymogiem współczesnej teorii i praktyki pedagogicznej. Będąc rodzicami oczekujemy, od placówek przedszkolnych, spełnienia wysokich standardów w zakresie organizacji i kształcenia. Będąc wychowawcami i nauczycielami edukacji przedszkolnej dążymy

do realizacji wyznaczanych zasad i norm określających podstawowe wymagania i praktyki stawiane praktyce przedszkolnej w celu podniesienia jej efektywności oraz poziomu jakości dydaktyczno – wychowawczej.

Placówki instytucjonalnej edukacji i wychowania, już na pierwszym etapie kształcenia tj. na poziomie przedszkolnym, rozwijają nie tylko kompetencje poznawczo - społeczne dziecka, ale jednocześnie przygotowują go do podjęcia nauki w szkole. Oznacza to, że w tym zintegrowanym procesie dydaktycznym, w sposób metodycznie zorganizowany, konstytuowany jest holistyczny rozwój dziecka. Proces ten, obejmuje wszystkie istotne sfery rozwojowe tj. intelektualną, emocjonalną, percepcyjno-motoryczną, fizyczną (ruchową), społeczną oraz duchową. Stąd, dziecko, w ramach edukacji przedszkolnej, zdobywa uporządkowaną wiedzę o otaczającej go rzeczywistości poprzez kontrolowane jej odkrywanie, poznanie i asymilowanie. W toku procesualnego nabywania wiedzy, poprzez działanie będące aktywnym poszukiwaniem, wykształcają się u dziecka umiejętności praktyczne, które wespół ze zdobytą wcześniej wiedzą formują jego doświadczenia. Skoro więc placówki przedszkolne stanowią miejsce, w którym dziecko zaczyna poznawać świat w sposób bardziej uporządkowany, zaplanowany i systematyczny, a jego rozwój powinien być we właściwy sposób stymulowany (Watoła 2009: 17), to zasadną wydaje się priorytetowa dbałość o podnoszenie poziomu jakości organizacji i pracy środowiska dydaktyczno – wychowawczego w przedszkolach. Mierzenie tej jakości odnosi się nie tylko do generowania różnorodnych danych dotyczących istniejącego stanu rzeczy, ale przede wszystkim jest źródłem obiektywnych informacji o efektach pracy placówek oświatowych. Stąd, zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 13 sierpnia 1999 r. (cf. Dz.U. z dnia 13 sierpnia 1999: nr 67, poz. 759.)¹ prowadzone są różnorodne działania, o charakterze globalnym, w zakresie mierzenia jakości pracy i funkcjonowania przedszkoli (oraz szkół).

2. PRAWNO-PEDAGOGICZNY MODEL EDUKACJI PRZEDSZKOLNEJ

Podstawa programowa edukacji przedszkolnej ukazuje obszary działalności edukacyjnej każdego przedszkola (Kupisiewicz i Kupisiewicz 2009: 41-42). Dotyczą one realizacji uporządkowanego (czy. zorganizowanego i usystematyzowanego) zbioru strategii opiekuńczych, wychowawczych oraz dydaktycznych, których metodyka i orientacja pracy związana jest z elementami zabawy stosowanymi w scenariuszach zajęć dla dzieci w wieku od 3 do 6 lat.

W trosce o właściwe oddziaływanie edukacyjno – wychowawcze, przed każdą placówką przedszkolną, stawiane są zatem różnorodne cele. Zostały one sformułowane w podstawie programowej, zawierającej schemat zadań wyznaczających obszary wychowania i umiejętności, które muszą być uwzględnione w programie nauczania zatwierdzonym przez MEN (cf. Dz. U. z dnia 14 czerwca 2014: nr 4,

¹ Rozporządzenie w sprawie szczegółowych zasad sprawowania nadzoru pedagogicznego, wykazu stanowisk wymagających kwalifikacji pedagogicznych, kwalifikacji niezbędnych do sprawowania nadzoru pedagogicznego, a także kwalifikacji osób, którym można zlecać prowadzenie badań i opracowanie ekspertyz.

poz. 17)². Stąd, pierwszy z określonych celów, dotyczy wspomagania dzieci w rozwijaniu ich uzdolnień oraz kształtowaniu czynności intelektualnych tzn. stwarzania przez nauczyciela takich sytuacji np. poprzez zabawę i zadawanie pytań, które rozbudzą w dziecku ciekawość, myślenie oraz wyciąganie wniosków, potrzebnych im w codziennych sytuacjach i dalszej edukacji. Rozwój intelektualny bowiem nie tylko zapewnia dziecku swobodę w poznawaniu otaczającej go rzeczywistości, ale jednocześnie wpływa na jego sprawność wzrokową, orientację w czasie i przestrzeni oraz kształtowanie pamięci i myślenia.

Drugi z celów, opiera się na budowaniu systemu wartości, czyli wdrażaniu fundamentalnej etyki normatywnej jako wskazaniu norm postępowania oraz kryteriów oceny działań i ich uzasadniania w aspekcie aksjologicznym, deontologicznym, odpowiedzialnościowym oraz aretologicznym. Istotą tych działań jest ukształtowanie właściwych wzorców postaw i zachowań oraz rozbudzenie w dziecku otwartości i empatii wobec innych osób.

Kolejny z celów, jaki został zdefiniowany w podstawie programowej, mówi o kształtowaniu u dzieci odporności emocjonalnej. Odporność ta, jest bowiem koniecznym determinantem umiejętności radzenia sobie w nowych i trudnych sytuacjach oraz doświadczania i afirmowania pojawiających się stresów i porażek. Kształtowanie odporności emocjonalnej, oznacza więc, kontrolowane generowanie w przedszkolu warunków do rozwijania u dzieci zdolności kierowania swym zachowaniem tak, aby mogły rozwiązywać trudności wymagające zarówno wysiłku, jak i opanowania napięć.

Istotny cel stanowi również rozwijanie u dzieci umiejętności społecznych. Poprzez aktywny kontakt z otoczeniem, dziecko, uczy się bowiem akceptacji i wyrażania własnych emocji. Z kształtowaniem tych umiejętności, związane jest, stworzenie warunków sprzyjających wspólnej i zgodnej zabawie oraz nauce dzieci o zróżnicowanych możliwościach fizycznych i intelektualnych. Stąd też, zasadniczą, wydaje się, troska nie tylko o rozwój intelektualny dzieci, ale również o ich zdrowie i sprawność fizyczną, co kompensują wszelkiego rodzaju zabawy i zajęcia sportowe.

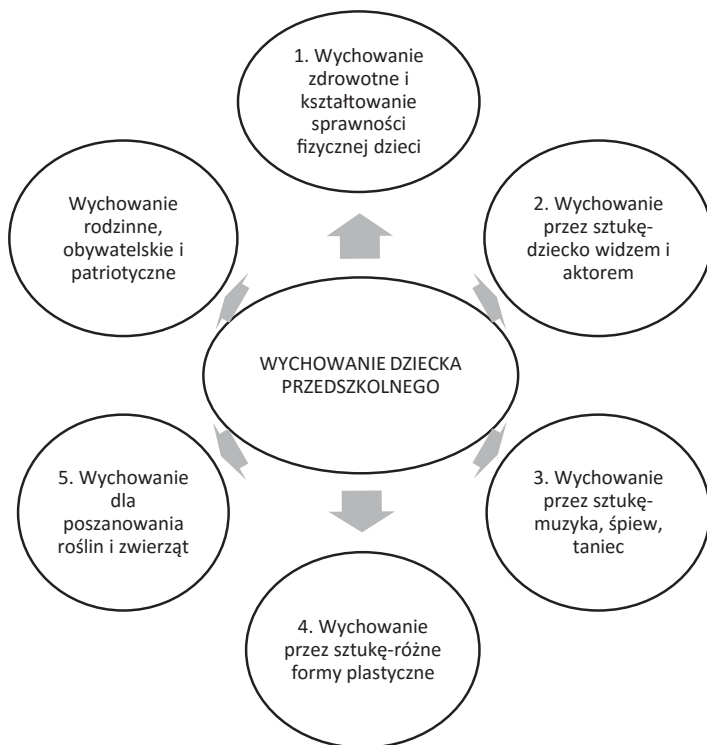
Kolejny cel, związany jest z budowaniem dziecięcej wiedzy o otaczającym go świecie społecznym, przyrodniczym i technicznym. Dążenie to, wpływa zarówno na poszanowanie przez dziecko własnego otoczenia, jak i rozwijanie umiejętności autoprezentacji w taki sposób, by było zrozumiałe dla innych. W działaniach tych, niezbywalną rolę pełni z nauczyciel, który wprowadza dzieci w świat społecznej tożsamości, przynależności, kultury i wartości estetycznych.

Ostatni z celów wychowania przedszkolnego, związany jest z zapewnieniem dziecku efektywniejszych szans edukacyjnych poprzez wspieranie ich ciekawości, aktywności i samodzielności, a także kształtowaniem tych wiadomości i umiejętności, które pełnią istotną rolę w edukacji szkolnej.

2 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.

Powyższe cele są realizowane we wszystkich obszarach działalności edukacyjnej przedszkola. W każdym z obszarów podane są umiejętności i wiadomości, którymi powinny wykazać się dzieci pod koniec wychowania przedszkolnego. Osiągnięciu tych celów służy adaptacja zadań wynikających z realizacji programów wychowawczo-dydaktycznych. Zadania te, będące następstwem znowelizowanej podstawy programowej MEN (cf. Dz. U. z dnia 14 czerwca 2014: nr 4, poz. 17), są ściśle powiązane z 15 obszarami, z czego sześć dotyczy wychowania (rys. 1) a dziewięć umiejętności (rys.2) dzieci przedszkolnych.

Rys.1. Obszary wychowania dziecka przedszkolnego.



Źródło: opracowanie własne podstawy programowej wychowania przedszkolnego dnia 30 maja 2014r. [w:] Dz. U. z dnia 14 czerwca 2014r., Nr 4, poz. 17.

Zadanie w zakresie wychowania zdrowotnego i kształtowania sprawności fizycznej dzieci, wskazuje jak należy wdrażać dzieci do dbałości o własne bezpieczeństwo, oraz innych. Kształtowanie u dziecka czynności samoobsługowych i higienicznych, wpływa na to, aby umiało ono samodzielnie się ubrać, rozebrać, skorzystać z toalety, umyć ręce, uświadomić jak ważne jest zdrowe odżywianie. Kiedy dzieci te czynności opanują jest im łatwiej w utrzymaniu porządku (Klim-Klimaszewska 2010: 113-114).

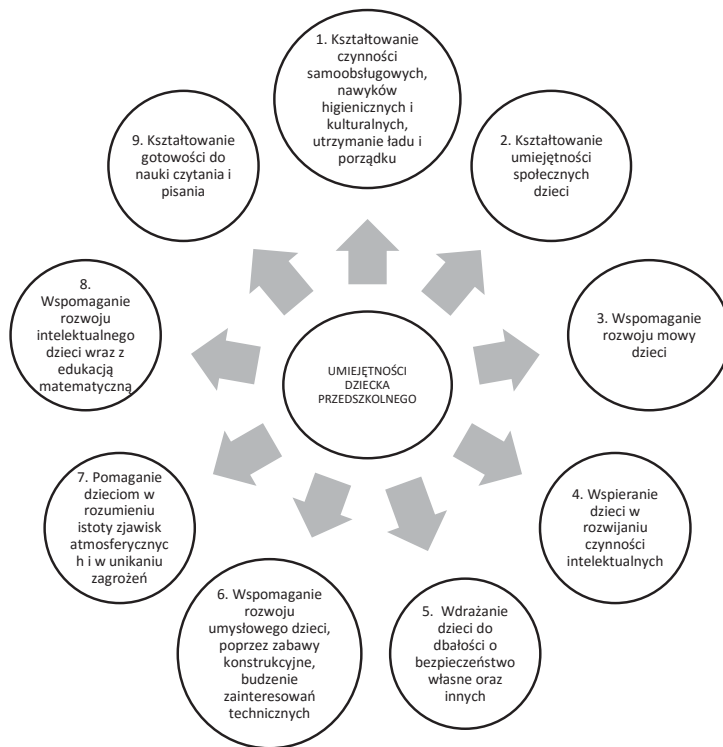
Kolejnym obszarem jest wychowanie przez sztukę tzn. wychowanie estetyczne kształtujące rozwój wyobraźni i twórczości dzieci w kontaktach z teatrem, muzyką, tańcem, śpiewem, formami plastycznymi oraz pozostałymi forami aktywności.

Następny z obszarów to wychowanie dla poszanowania roślin i zwierząt, które dostarcza wiedzy o podstawowych formach środowiska przyrodniczego, zależności przynależnych mu form żywych oraz charakterystyki jego funkcjonowania.

Ostatnim obszarem, mającym wymiar moralno-społeczny, jest wychowanie rodzinne, obywatelskie i patriotyczne. Implikuje ono podstawową wiedzę o środowisku rodzinnym, rolach społecznych oraz tożsamości narodowej.

Przedstawione obszary wychowawcze są zbieżne z obszarami z zakresu rozwoju umiejętności dzieci w wieku przedszkolnym.

Rys.2. Obszary umiejętności dziecka przedszkolnego.



Źródło: opracowanie własne podstawy programowej wychowania przedszkolnego dnia 30 maja 2014r. [w:] Dz. U. z dnia 14 czerwca 2014r., Nr 4, poz. 17.

Pierwszy, z obszaru umiejętności, dotyczy kształtowania u dzieci czynności samoobsługowych, nawyków higienicznych i kulturalnych. Oznacza to, że dziecko nabywa sprawności samodzielnego umycia się, właściwego zachowania przy stole podczas posiłku i sprzątania po sobie. Nabywana jest wprawa samodzielnego

ubierania i rozbierania się, korzystania z toalety, szacunku własnych rzeczy oraz utrzymywania porządku w swoim otoczeniu.

Kolejny obszar dotyczy kształtowania umiejętności społecznych. Oznacza to wypracowanie zręczności komunikacyjnej z rówieśnikami (oraz dorosłymi), stosownego funkcjonowania w zabawie i sytuacjach zadaniowych oraz przewidywalności konsekwencji własnych zachowań.

Następną, ważną umiejętnością, jest wspomaganie rozwoju mowy. Oznacza to nabywanie biegłości w zakresie poprawnej realizacji fonemów, wyrazów oraz konstrukcji zdaniowych³ oraz uważnego słuchania i rozumienia, formułowania dłuższych wypowiedzi i komunikowania o swoich potrzebach i emocjach w sposób zrozumiały dla otoczenia.

Istotnym obszarem rozwoju umiejętności jest wspieranie dzieci w czynnościach intelektualnych niezbędnych w poznawaniu i rozumieniu siebie i swojego otoczenia. Dziecko przewiduje, dostrzega oraz wyciąga, adekwatnie do posiadanych możliwości, skutki operacyjno-manipulacyjne na przedmiotach. Nabywana zostaje również zdolność grupowania obiektów, które do siebie pasują, łączenia przyczynowo skutkowego oraz przewidywania zdarzeń.

Piąty z obszarów rozwoju umiejętności dziecka przedszkolnego, tj. wdrażanie do odpowiedzialnego respektowania zasad bezpieczeństwa, mówi o właściwych postawach zachowań wobec zagrożeń ze strony ludzi, zwierząt, roślin, oraz możliwościach uzyskania pomocy. Kształtowana jest tu również świadomość niebezpieczeństw grożących na drodze, rozumienie zakazu spożywania nieznanego owoców, roślin, pokarmów nieznanego pochodzenia, lekarstw oraz wzbudzana kreatywność bezpiecznego organizowania własnego czasu wolnego.

Bardzo ważnym elementem kompetencji rozwojowych jest doskonalenie umysłowe. Odbywa się ono przez zabawy konstrukcyjne (np. budowanie, tworzenie kompozycji przestrzennych) i rozbudzanie zainteresowań technicznych.

Kolejną sferą nabywania umiejętności jest rozumienie istoty zjawisk atmosferycznych. Oznacza to nabycie sprawności w rozpoznawaniu i nazywaniu zjawisk meteorologicznych właściwych dla danej pory roku.⁴

Następny z obszarów mówi o wspomaganie dzieci w rozwoju intelektualnym wraz z edukacją matematyczną. Dziecko nabywa umiejętność poprawnego liczenia, wyznaczania wyników prostych operacji matematycznych tj. dodawania i odejmowania, posługuje się liczebnikami, posiada (, zgodną z normą wiekową) orientację przestrzenną i prawidłową lateralizację w obszarze statycznym i dynamicznym

Ostatnim z założonych zadań, w obszarze umiejętności dziecka przedszkolnego, jest kształtowanie gotowości do nauki czytania i pisanie w szkole podstawowej.

3 W przypadku jakichkolwiek zakłóceń związanych z rozwojem mowy czynnej i biernej, dziecko ma możliwość kompensacji w ramach logopedycznej terapii zajęciowej.

4 Dziecko wie, jak powinno się zachować np. w trakcie burzy, umie dostosować ubiór do pory roku, wie, o czym mówi osoba zapowiadająca pogodę i stosuje się, w miarę swoich możliwości, do podawanych informacji.

Dziecko posiada wykształconą dużą i małą motorykę, interesuje się czytaniem i pisaniem, potrafi słuchać ze zrozumieniem, konstruować krótkie zdania, dzielić je na wyrazy a wyrazy na sylaby, wyodrębnia głoski w słowach, rozumie sens informacji podanych w formie rysunków.

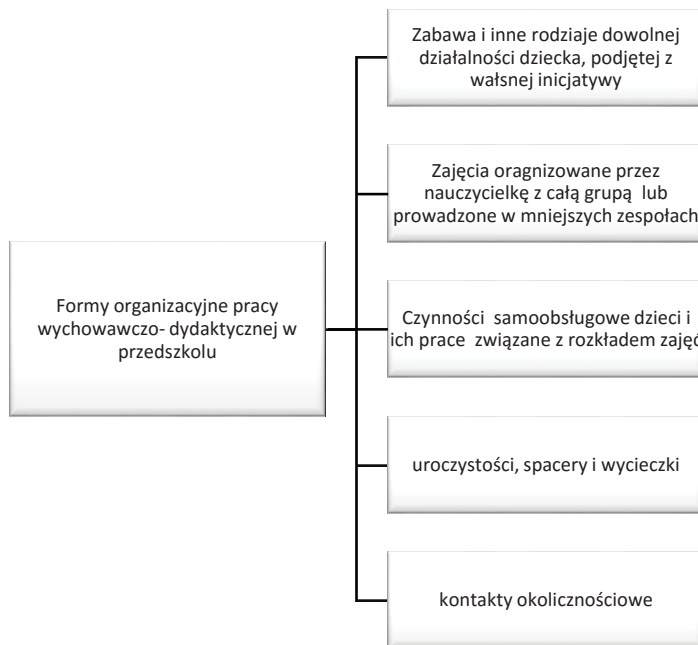
Omówione cele i zadania przedszkola, wynikające z obowiązującej podstawy programowej, bez względu na działania profilowe danej placówki (tzn. niezależnie czy ma ona charakter publiczny czy niepubliczny), są ze sobą sprzężone i wzajemnie uwarunkowane. Stąd, ich praktyczne przełożenie, nakierowane na holistycznie rozumiany egalitaryzm edukacyjno-wychowawczy, winno zachodzić przy priorytetowym uwzględnieniu zarówno autonomii jak i indywidualnego zróżnicowania dzieci oraz różnorodnych warunków ich środowiska wychowawczego. Podejście takie, determinuje godziwy i jednorodny charakter rozpoczęcia obowiązku szkolnego, co stanowi podstawowy warunek realizacji idei demokratycznych oraz przeciwdziałania zjawisku negatywnej selekcji dzieci już na najniższym szczeblu edukacji (Guz 1996: 64).

3. WYBRANE FORMY PRACY DYDAKTYCZNO-WYCHOWAWCZEJ W ŚRODOWISKU PRZEDSZKOLNYM

Prawidłowy przebieg procesu edukacyjno-wychowawczego w środowisku przedszkolnym, wyrażający jego efektywność⁵, narzuca konieczność zastosowania odpowiednich form (oraz adekwatnych metod) organizowania pracy wychowawczo – dydaktycznej wychowania przedszkolnego, które obligatoryjne winny być dostosowane do właściwości rozwojowych dziecka. Stąd, formy organizacyjne pracy pedagogicznej należy rozumieć jako szereg zaplanowanych w czasie i przestrzeni wzajemnych czynności (i oddziaływań – E.M.) wychowawcy i wychowanka (Karbowiczek, Kwaśniewska i Surma 2011: 267) W praktyce dydaktyczno-opiekunczej przedszkola oznacza to działalność w pięciu podstawowych obszarach (rys. 3).

5 O efektywności procesu dydaktyczno – wychowawczego każdej placówki oświatowej (niezależnie od jej charakteru) świadczy zorientowanie na realizację fundamentalnych celów i zadań wynikających z wystandaryzowanej podstawy programowej.

Rys.3. Podstawowe formy organizacyjne pracy wychowawczo- dydaktycznej w przedszkolu.



Źródło: opracowanie własne na podstawie: (Karbowniczek, Kwaśniewska i Surma 2011: 267-281)

Zabawa stanowi elementarną formę aktywności dziecka w wieku przedszkolnym. Jest ona bowiem naturalną działalnością aktywizującą dzieci o różnych typach osobowości oraz różnym poziomie intelektualnym. Stąd jest specyficznym rodzajem operacji, dzięki którym dziecko może, odtwarzając i przetwarzając treść swoich doświadczeń w świecie rzeczywistym, przeżywać je na nowo i wielokrotnie poddawać je adaptacji od strony uczuciowej, poznawczej oraz wartościującej.⁶ Poprzez zabawę, dziecko, zaspakaja własne potrzeby w wymiarze: intelektualnym, fizycznym oraz społecznym. intelektualne, r społeczne, ruchowe a także intelektualne.

Zajęcia zespołowe natomiast, motywują, aktywizują oraz sprzyjają rozwijaniu i umacnianiu postaw i norm społecznych (przedszkolak stara się pokonać wszelkie trudności w trakcie pracy podobnie jak w czasie zajęć indywidualnych) (Karbowniczek, Kwaśniewska i Surma 2011: 275).

⁶ Skutkiem tego jest włączanie własnych doświadczeń dziecka do jego do zasobów pamięci trwałej oraz systemu psycho-somatycznego.

Kolejną formą są czynności samoobsługowe stosowane oddzielnie (jak w przypadku mycia zębów po posiłku) lub łącznie (np. nauka posługiwania się sztućcami, czy nabywanie umiejętności dot. kolejności ubierania poszczególnych części garderoby) z innymi zajęciami. Kompetencje, jakie nabywa dziecko podczas nauki samoobsługi, mają wymierny wpływ na jego ogólny rozwój motoryczny.

Wszelkie formy pracy związane z uczestnictwem dziecka w uroczystościach, wycieczkach, czy spacerach wspierają proces aktywnego poznania otaczającej rzeczywistości oraz sprzęgają proces dydaktyczno - wychowawczy z pracą i życiem społecznym.

Realizując program wychowania przedszkolnego poprzez wdrażanie form organizacyjnych pracy wychowawczo- dydaktycznej w przedszkolu należy jednocześnie wdrażać metody⁷ wspierające i aktywizujące dziecko. Dobór tych metod warunkowany jest stopniem rozwoju intelektualnego dziecka, celów zajęć oraz samego systemu wychowawczo dydaktycznego przedszkola. Niemniej jednak, bezwzględnie należy pamiętać, że w sferze pracy dydaktyczno - wychowawczej zawsze najważniejsze jest dziecko i jego wszechstronny rozwój. Stąd też, wybrane metody, nie powinny być stosowane marginalnie i separacyjnie, lecz muszą wzajemnie się łączyć i dopełniać.

4. MIERZENIE POZIOMU JAKOŚCI ŚRODOWISKA DYDAKTYCZNO – WYCHOWAWCZEGO W PRZEDSZKOLACH

Jakość znamionuje określony sposób myślenia (i adekwatnego działania), który jest permanentnie zorientowany na eksplorację najlepszych rezultatów. W kontekście środowiska dydaktyczno – wychowawczego przedszkola, jakość, będzie stopniem, w jakim zespół jego inherentnych oddziaływań realizuje określone dążenia i cele edukacyjne, wychowawcze i opiekuńcze. Stąd intencjom mierzenia, tak rozumianej jakości, pracy przedszkola jest, z jednej strony zgromadzenie pełnej, rzetelnej i obiektywnej informacji o poziomie realizacji określonych standardów nauczania i funkcjonowania placówki, z drugiej, zdiagnozowania i dokonania oceny prowadzonego w niej procesu dydaktyczno-wychowawczego . Wydaje się, że mierzenie jakości jest postępowaniem zmierzającym do dokładnej diagnozy wszystkich obszarów działania przedszkola. Dostarcza bowiem informacji, które stanowią podstawę do planowania rozwoju i efektywności placówki. Dzierżowska i Rościszewska – Woźniak wskazały czynniki wpływające na jakość pracy placówek wychowania przedszkolnego. Procedury mierzenia tej jakości zostały podzielone na trzy obszary (tabela 1).

⁷ Metody nauczania należy definiować jako ten sposób postępowania i pracy nauczyciela (wychowawcy) z dziećmi (wychowankami), który umożliwia im opanowanie wiedzy wraz z umiejętnościami posługiwania się nią w praktyce, jak również rozwijanie zdolności i zainteresowań umysłowych. Por. Okoń 1996: 125.

Tabela 1. Procedury mierzenia jakości pracy placówek wychowania przedszkolnego.

Kształcenie	Opieka i wychowanie	Organizacja i kierowanie szkołą
Efekty kształcenia Organizacja i przebieg procesu kształcenia	Plan pracy pedagogicznej, priorytety szkoły Atmosfera szkoły, kontakty nauczyciel - uczeń, integracja uczniów Środowisko ucznia, opieka socjalna Zachowanie uczniów, trudności wychowawcze Frekwencja Demokracja w szkole Prawa ucznia Zdrowa i bezpieczna szkoła Współpraca szkoły z rodzicami i środowiskiem lokalnym	Dyrektor szkoły Dokumentacja Planowanie pracy w szkole Struktura organizacyjna szkoły Kierowanie zespołem ludzi Szkolny system nadzoru Informacja i promocja szkoły Baza szkoły Finanse szkoły.

Źródło opracowanie na podstawie: (Dzierzgowska i Rościszewska – Woźniak 1998: 79).

Najistotniejszym aktem prawnym, zobowiązującym placówki oświatowe do opracowania i organizowania mierzenia, jakości pracy szkoły jest Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 23 kwietnia 2004 r. w sprawie szczegółowych zasad sprawowania nadzoru pedagogicznego, wykazu stanowisk wymagających kwalifikacji pedagogicznych, kwalifikacji niezbędnych do sprawowania nadzoru pedagogicznego, a także kwalifikacji osób, którym można zlecić prowadzenie badań i opracowania ekspertyz (Dz. U. z 2004 r. Nr 89, poz. 845).

Powyższy dokument w sposób szczegółowy opisuje procedury związane ze sprawowaniem nadzoru pedagogicznego: zewnętrznego (zwanego nadzorem pedagogicznym pierwszego stopnia) oraz wewnętrznego (nadzór pedagogiczny drugiego stopnia), co więcej, wyznacza podstawowe i ogólnie obowiązujące standardy oceny jakości pracy placówek oświatowych.

Jakość edukacji zależy, od jakości działań podejmowanych przez przedszkole. Stąd, jakość edukacyjną w obszarze wychowawczym należy kojarzyć z takim rozwojem placówki, który jest zorientowany zarówno na rozwój wychowanka, jak i wychowawcy. Oznacza to, że w ten sposób interpretowana jakość, jest identyfikowana ze zmianami ilościowo-jakościowymi w obszarach pracy przedszkola, określającymi wysoki poziom usług edukacyjnych i wychowawczych. Współczesne placówki wychowania przedszkolnego są przedszkolami jakości a zatem samouczącymi i samodoskonalącymi. Ich nastawienie na osiągnięcie standardów wyznacza zaś, w sposób ciągły, nowe elementy prowadzące do systematycznych ulepszeń. Stąd, obecna edukacja przedszkolna dziecka, wpisuje się we współczesne tendencje oświatowe: humanizację i demokratyzację, stwarzając możliwości pełnego rozwoju (cf. Rewera 2008: 174-176).

5. PODSUMOWANIE

Następstwem dynamicznych zmian w systemie edukacji polskiej jest konieczność systematycznego podnoszenia jakości własnej pracy oraz tworzenia, w placówkach oświatowych, systemów zapewnienia ich jakości. Proces ten, w szczególności sposób, dotyczy pracy i funkcjonowania placówek wychowania przedszkolnego. Podstawowym kryterium jakości przebiegu dydaktyczno – wychowawczego jest obserwowalny, na wielu płaszczyznach, rozwój dziecka. Stąd, placówki opiekuńczo-wychowawcze powinny zapewniać swym wychowankom możliwości systemowych i systematycznych postępów, co jest warunkowane właściwie wystandaryzowaną, w podstawie programowej, strategią jakości przedszkola w zakresie wychowania i opieki.

LITERATURA

- Dzierzgowska I., Rościszewska – Woźniak M., Mierzenie jakości pracy przedszkoli, Warszawa 1998.
- Guz S., Edukacja przedszkola w okresie przemian, Warszawa 1996.
- Karbowniczek J., Kwaśniewska M., Surma B., Postawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką, Kraków 2011.
- Klim-Klimaszewska A., Pedagogika przedszkolna, Warszawa 2005.
- Klim-Klimaszewska A., Pedagogika przedszkolna, Podstawa programowa, Warszawa 2010.
- Kupisiewicz Cz. Kupisiewicz M., Słownik pedagogiczny, Warszawa 2009.
- Okoń W., Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej, Warszawa 1996.
- Rewera M., Autorytety w świadomości młodzieży licealnej: studium porównawcze na podstawie badań uczniów I Liceum Ogólnokształcącego Collegium Gostomianum w Sandomierzu i Liceum Ogólnokształcącego im. Stefana Żeromskiego w Chobrzeżanach, Stalowa Wola 2008.
- Watóła A., Przedszkole - przestrzeń rozwoju dziecka, Dąbrowa Górnicza 2009.

AKTY PRAWNE:

- Dz.U. z dnia 13 sierpnia 1999 r, nr 67, poz. 759.
- Dz. U. z 2004 r. Nr 89, poz. 845.
- Dz. U. z dnia 14 czerwca 2014r., Nr 4, poz. 17.



Dagmar Marková

FF UKF v Nitre
E-mail: dmarkova@ukf.sk

Podmienky morálneho (ne)
schvaľovania sexu: eticko-deskriptívny
výskum sexuálnej morálky u učiteľov
a učiteliek špeciálnych základných
škôl / *Conditions of moral (dis)approval of sex:
ethical-descriptive research of sexual morality of
teachers at special primary schools*

Abstract

In this text we present a part of ethical-descriptive research results, which are focused on moral preferences in the area of sexuality of teachers at special primary schools, specifically moral terms of (dis)approval of sex. These results represents only part of research results which was focused on attitudinal and behavioral attributes of sexuality of people with intellectual disabilities and their socio-cultural and ethical contexts. In order to establish a broader moral frames within which are constructed attitudes of teachers at special primary schools toward sexuality of people with intellectual disabilities, within the research we also focused on the finding of certain moral preferences in the area of sexuality. Monitored area concerned to importance of love, fidelity, safety, sexual pleasure, attractiveness of partner, perspective longterm relationships, reproduction and others as a conditions for the approval or disapproval of sex.

Keywords: Intellectual disability. Sexuality. Morality. Ethics. Special primary school. Ethical-descriptive research.

ÚVOD¹

Výskum morálnych preferencií, postojov a aj praktík v oblasti sexuality osôb s mentálnym postihnutím v ich sociálnych kontextoch nielen u osôb s postihnutím, ale aj u odborných a pedagogických zamestnancov a zamestnankýň, rodičov či laickej verejnosti by mal tvoriť jednu z kľúčových oblastí pre

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

porozumenie rámcov, v rámci ktorých sa sexuálne správanie osôb s mentálnym postihnutím realizuje. Čiastkové empirické výskumy v tejto oblasti na Slovensku v súčasnosti realizovali napr.: Marková, Lištiak Mandzáková (2015, 2011), Marková, Lištiak Mandzáková (2013), Lištiak Mandzáková, Marková (2013(a,b), Mandzáková (2010), Mandzáková (2011), Mandzáková (2012), Mandzáková, Horňák (2009), Lištiak Mandzáková (2013(a,b).

Eticko-deskriptívne výskumy v oblasti sexuality osôb s mentálnym postihnutím však patria medzi ojedinelé a obzvlášť to platí pre skúmanie širších morálnych a sociálnych rámcov, v rámci ktorých sa konštruujú postoje (ne)pedagogického personálu, ktorý pracuje s osobami s mentálnym postihnutím. Pritom práve takéto výskumné zameranie môže prispieť k objasneniu súvislostí medzi všeobecnou sexuálnou morálkou a morálkou v oblasti sexuality osôb s mentálnym postihnutím. Tiež na praxeologickej rovine môže byť takéto poznanie dôležité pri koncipovaní efektívnej sexuálnej výchovy osôb s mentálnym postihnutím a príprave učiteľov a učiteliek na jej realizáciu.

VÝSKUM

Výskum postojových a behaviorálnych atribútov sexuality osôb s mentálnym postihnutím a ich sociokultúrnych a etických kontextov, ktorý sme realizovali v roku 2014 bol okrem iného orientovaný aj na zmapovanie morálnych konštrukcií a postojov k sexualite u učiteľov a učiteliek na špeciálnych základných školách. S cieľom postihnúť širšie morálne rámce, v rámci ktorých sa konštruujú postoje učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl k sexualite osôb s mentálnym postihnutím, sme sa v oblasti sexuálnej morálky zamerali aj na identifikáciu niektorých morálnych preferencií v oblasti sexuality všeobecne. Sledovali sme súvislosti medzi všeobecnou sexuálnou morálkou a so sexuálnou morálkou v špecifickej oblasti sexuality osôb s mentálnym postihnutím².

V tomto texte uvádzame parciálne výskumné zistenia, ktoré sa týkajú vybraných morálnych podmienok (ne)schvaľovania sexu u učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl. Nezameriavame sa teda na sexuálnu morálku v špecifickej oblasti sexuality osôb s mentálnym postihnutím, ale na morálne preferencie učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl, ktoré sa vzťahujú k ich vlastnému sexuálnemu správaniu. Konkrétne prezentujeme stručnú analýzu (pomocou deskriptívnej štatistiky) *úzkej časti z výsledkov o preferenciách* učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl vo vybraných oblastiach sexuálnej morálky³, ktoré sa týkali podmienok, za akých by odmietli sex. Sledované oblasti sa týkali dôležitosti lásky, vernosti, ochrany, sexuálneho potešenia, atraktivity partnera/partnerky, perspektívy trvalého vzťahu, reprodukcie a i. ako podmienok pre schvaľovanie alebo odmietanie sexu.

2 Časť z týchto výsledkov bola publikovaná napr. v Marková, Mandzáková, 2015.

3 Pri interpretácii výsledkov je však nutné prihliadať na to, že sledované oblasti nepokrývajú (ani nemôžu pokrývať) diverzitu v oblasti sexuálnej morálky.

VÝSKUMNÝ SÚBOR A METÓDY

Vo výskume boli celkovo využité kvalitatívne aj kvantitatívne metódy. V tomto texte však prezentujeme len časť z tých výsledkov, ktoré sme získali pomocou vlastne skonštruovaného Dotazníka sexuality a sexuálnej výchovy žiakov a žiačok s mentálnym postihnutím. Analyzujeme položky zamerané na zisťovanie preferencií vo vybraných oblastiach sexuálnej morálky, ktoré sa týkali podmienok, za akých by účastníci a účastníčky výskumu odmietli sex⁴. Konkrétne sme sa účastníkov a účastníčok výskumu pýtali, za akých podmienok by odmietli sex a svoje odpovede mali vyznačiť na päťstupňovej škále, kde 1 = určite áno, 2 = áno, 3 = niečo medzi (možno áno, možno nie), 4 = nie, 5 = určite nie.

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

VÝSKUMNÉ ZISTENIA

Preferencie v oblasti sexuálnej morálky u opýtaných učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl najskôr stručne deskribujeme pomocou štatistického ukazovateľa priemer (tabuľka č. 1). Na základe hodnoty priemeru sme orientačne zoradili jednotlivé posudzované podmienky (ne)schvaľovania sexu – od najviac odmietaných po najmenej odmietané (tabuľka č. 2).

Výsledky na základe priemeru, i keď sú len ilustratívne, naznačujú prevažne odmietavé preferencie vo väčšine hodnotených položiek (s výnimkou troch posledných položiek, ktorých priemer sa ale pohyboval okolo strednej hodnoty na odpovedovej škále⁵).

Ako morálne podmienky k sexu u účastníkov a účastníčok výskumu sú prevažne (na základe priemeru – tab. č. 2) považované:

- vernosť partnera/partnerky (vlastná nevera – 9. miesto podľa odmietania na základe priemeru – bola považovaná za menej dôležitú podmienku odmietnutia sexu v porovnaní s vernosťou partnera/partnerky (prvé miesto podľa odmietania na základe priemeru),
- láska partnera/partnerky a ich vlastná láska k partnerovi/partnerke,
- spoľahlivá ochrana,
- žiadne manželské záväzky partnera/partnerky s inou osobou (t. j. respondenti a respondentky odmietali keby mali byť milenkou/milencom ženatého muža/vydatej ženy),
- sexuálna spokojnosť partnera/partnerky,
- poznanie sexuálneho/sexuálnej partnera/partnerky.

4 Táto metodika bola použitá aj v skoršom výskume sexuálnej morálky a sexuálnych životných štýlov na Slovensku a v Čechách (pozri napr. v Marková, 2015(b), a i.).

5 Tieto položky sú vyznačené hrubým písmom.

Podľa poradia na základe priemeru sa ako menej odmietané podmienky pre sex s potenciálnym/ou partnerom/partnerkou ukazujú (i keď priemer sa pohyboval okolo strednej hodnoty na škále):

- sex bez spojenia s reprodukciou,
- viaceré predošlé sexuálne skúsenosti partnera/partnerky.

Tab. 1: Štatistické ukazovatele: preferencie vo vybraných oblastiach sexuálnej morálky u opýtaných učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl

Variable	Descriptive Statistics				
	Mean	Median	Mode	Frequency of Mode	Std.Dev.
Var227	2,25271	2,00000	1,000000	100	1,189188
Var228	2,19623	2,00000	1,000000	97	1,100613
Var229	2,25483	2,00000	2,000000	83	1,021440
Var230	2,99231	3,00000	3,000000	101	1,159125
Var231	2,13433	2,00000	1,000000	106	1,133693
Var232	2,11654	2,00000	1,000000	102	1,094389
Var233	2,68561	3,00000	3,000000	109	1,083764
Var234	2,06844	2,00000	1,000000	95	0,989965
Var235	2,59542	3,00000	3,000000	128	1,007851
Var236	2,90769	3,00000	3,000000	114	1,086571
Var237	2,26641	2,00000	3,000000	96	1,005060
Var238	2,69732	3,00000	3,000000	96	1,171928
Var239	3,25490	3,00000	3,000000	88	1,239811
Var240	2,51737	3,00000	3,000000	95	1,097340

Legenda: Odmietanie sexu: 227 – keby bol partner/partnerka ženatý, vydatá, 228 – keby nemali možnosť spoľahlivej ochrany, 229 – keby v sexe partner/partnerka nemal/a žiadne potešenie, 230 – keby mal partner/partnerka viac predošlých sexuálnych skúseností (vzťahov alebo kontaktov), 231 – keby partnera/partnerky nemilovali, 232 – keby ich nemiloval partner/partnerka, 233 – keby partner/partnerka nebol fyzicky atraktívny/a, 234 – keby im bol partner/partnerka neverný/á, 235 – keby oni boli partnerovi/partnerke neverní/é, 236 – keby s partnerom/partnerkou nechceli zostať trvale spolu, 237 – keby partnera/partnerky dobre nepoznali, 238 – keby to bol len sex pre fyzické potešenie, 239 – keby sex vylučoval reprodukciu, 240 – keby museli partnera/partnerky k sexu dlho prehovárať (keby nemal/a záujem o sex).

Tab. 2: Preferencie vo vybraných oblastiach sexuálnej morálky u učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl – zoradenie na základe priemeru

PORADIE	PODMIENKY (NE)SCHVALOVANIA SEXU	PRIEMER
1.	keby im bol partner/partnerka neverný/á	2,06844
2.	keby ich nemiloval partner/partnerka	2,11654
3.	keby partnera/partnerky nemilovali	2,13433
4.	keby nemali možnosť spoľahlivej ochrany	2,19623
5.	keby bol partner/partnerka ženatý, vydatá	2,25271
6.	keby v sexe partner/partnerka nemal/a žiadne potešenie	2,25483
7.	keby partnera/partnerky dobre nepoznali	2,26641
8.	keby museli partnera/partnerky k sexu dlho prehovárať (keby nemal/a záujem o sex)	2,51737
9.	keby oni boli partnerovi/partnerke neverní/é	2,59542
10.	keby partner/partnerka nebol fyzicky atraktívny/a	2,68561
11.	keby to bol len sex pre fyzické potešenie	2,69732
12.	keby s partnerom/partnerkou nechceli zostať trvale spolu	2,90769
13.	keby mal partner/partnerka viac predošlých sexuálnych skúseností (vzťahov alebo kontaktov)	2,99231
14.	keby sex vylučoval reprodukciu	3,25490

Percentuálne zastúpenie odpovedí opýtaných učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl, ktoré sa týkajú ich preferencií v sledovaných oblastiach sexuálnej morálky je prezentované v grafoch č. 1-14.

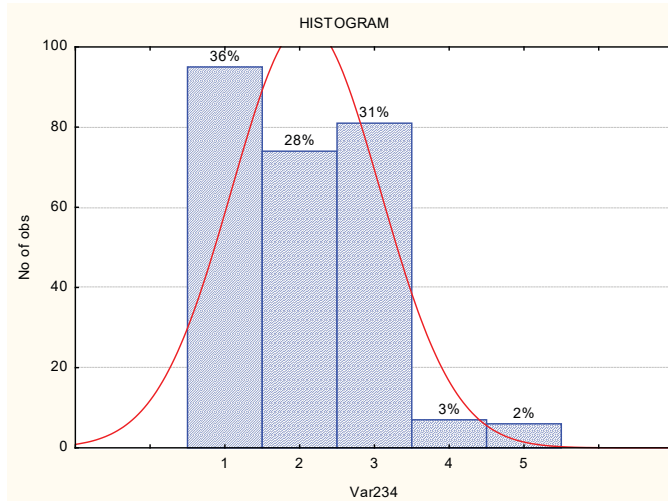
Deskripciu výsledkov začneme otázkami, či by účastníci a účastníčky výskumu odmietli sex s partnerom/partnerkou, ktorý/á im bol/a neverný/á (graf č. 1) alebo keby oni boli v partnerskom/manželskom vzťahu, t. j. keby oni boli neverní/é partnerovi/partnerke (graf č. 2). Keby bol dotazovaným osobám neverný/á partner/partnerka, tak 36 % by určite sex s ním odmietlo a ďalších 28 % by tiež sex odmietlo. Naopak, pre spolu 5 % by nebola nevera partnera/partnerky prekážkou pre sex s ním/ňou a až 31 % uviedlo strednú odpoveď na odpovedovej škále. Priemer bol 2,1 (tab. č. 1).

V prípade vlastnej nevery by sex určite odmietlo 20 % respondentov a respondentiek a 17 % by sex tiež odmietlo. Najčastejšie však bola zvolená stredná hodnota na škále (až u 49 % účastníkov a účastníčok výskumu). Naopak, vlastná nevera by nebola prekážkou pre sex spolu u 14 % opýtaných učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl. Priemer bol 2,6 (tab. č. 1).

Výsledky z grafov č. 1 a 2, ako aj priemery (tab. č. 1) poukazujú na to, že vlastná nevera nie je považovaná až za takú prekážku k sexu ako nevera partnera/partnerky. Spolu 68 % odmieta sex s neverným/ou partnerom/partnerkou a 37 % odmieta sex v rámci vlastnej nevery (keby boli zadaní/é a teda neverní/é partnerovi/partnerke). Pri oboch týchto položkách bola ale často zvolená stredná odpoveď na škále,

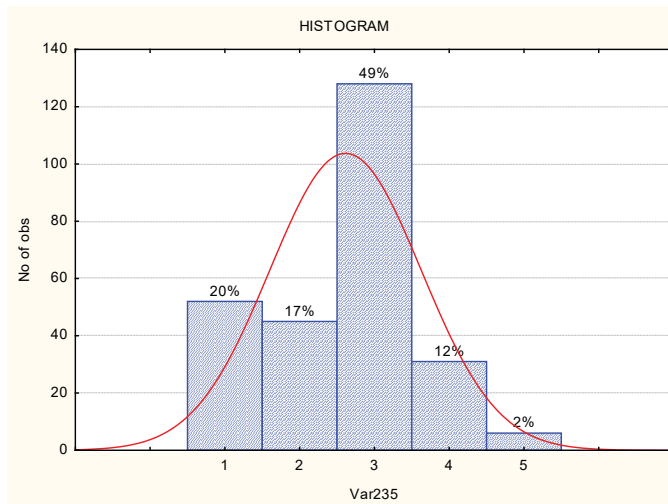
čo môže poukazovať na význam iných (napr. situačných) faktorov pri posudzovaní morálnosti sexu v rámci nevery.

Graf 1: Odmietanie sexu s partnerom/partnerkou, ktorý/á im bol neverný/á podľa opýtaných učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl



Legenda: 1 – určite áno, 2 – áno, 3 – niečo medzi (možno áno, možno nie), 4 – nie, 5 – určite nie

Graf 2: Odmietanie sexu v rámci vlastnej nevery – keby boli partnerovi/partnerke neverní/é podľa opýtaných učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl

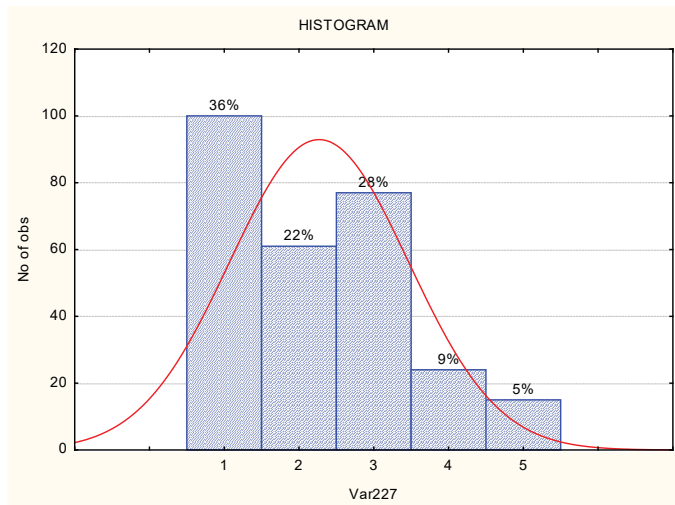


Legenda: 1 – určite áno, 2 – áno, 3 – niečo medzi (možno áno, možno nie), 4 – nie, 5 – určite nie

S otázkou nevery súvisí aj ďalšia, ktorá sa týkala toho, či by účastníci a účastníčky výskumu odmietli sex so ženatým, resp. vydatou partnerom/partnerkou (t. j. či by odmietli keby mali byť milenkou/milencom ženatého muža/vydatej ženy). Percentuálne zastúpenie odpovedí opýtaných učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl na túto položku sú v grafe č. 3. Najčastejšie bola zvolená odpoveď určite áno – uviedlo ju 36% dotazovaných osôb a ďalších 22 % zvolilo odpoveď áno. 28

% uviedlo strednú odpoveď na škále. Naopak, spolu 14 % morálne schvaluje sex so ženatým mužom, resp. vydatou ženou. Priemer 2,3 (tab. č. 1) tiež naznačuje skôr odmietavé morálne preferencie respondentov a respondentiek v tejto otázke (spolu 58%).

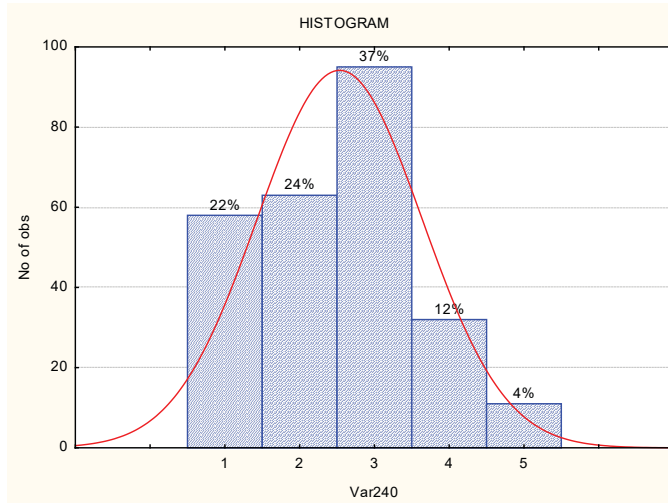
Graf 3: Odmietanie sexu, keby bol partner/partnerka ženatý, vydatá podľa opýtaných učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl



Legenda: 1 – určite áno, 2 – áno, 3 – niečo medzi (možno áno, možno nie), 4 – nie, 5 – určite nie

Zisťovali sme aj to, aký dôležitý je záujem partnera/partnerky o sex (dlhé prehováranie partnera/partnerky na sex) pre odmietnutie sexu s ním/ňou. V grafe č. 4 sú prezentované odpovede opýtaných učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl na to, či by odmietli sex, keby museli partnera/partnerku **k sexu dlho prehovárať**. **Možno vidieť, že spolu 46%** opýtaných osôb by sex s partnerom/partnerkou, ktorý/á nemá záujem odmietlo, 37% zvolilo strednú odpoveď na škále a spolu 16% dlhé prehováranie partnera/partnerky na sex nepovažovalo za dôležitú morálnu podmienku pre odmietanie sexu. Priemer bol 2,5 (tab. č. 1). Je nutné brať do úvahy, že táto otázka môže naznačovať aj to, že dlhé prehováranie k sexu v prípade nezájmu partnera/partnerky **môže súvisieť s nátlakom k sexu**.

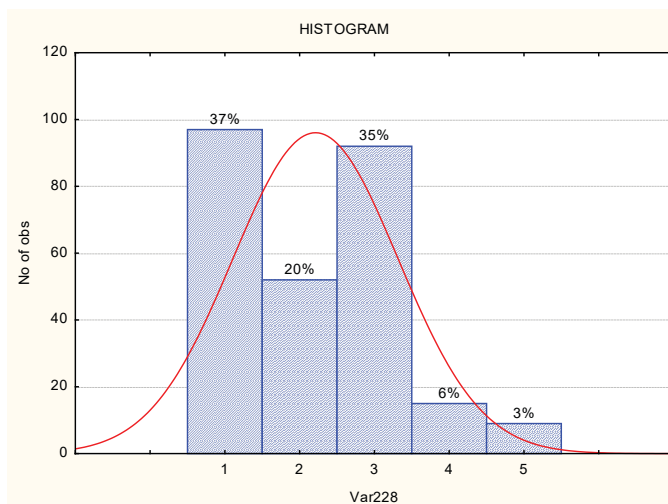
Graf 4: Odmietanie sexu, keby museli partnera/partnerku k sexu dlho prehovárať (keby nemal/a záujem o sex) podľa opýtaných učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl



Legenda: 1 – určite áno, 2 – áno, 3 – niečo medzi (možno áno, možno nie), 4 – nie, 5 – určite nie

Vo vzťahu k rizikovým aspektom sme zisťovali, **či by respondenti/respondentky odmietli sex, keby nemali možnosť spoľahlivej ochrany.** Najčastejšie účastníci a účastníčky **výskumu** odpovedali „určite áno“ – 37 % z nich (graf č. 5). Ďalších 20 % zvolilo odpoveď „áno“. Strednú odpoveď na škále vyznačilo 35 % opýtaných učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl. Spolu 57 % by sex bez spoľahlivej ochrany odmietlo a naopak, spolu 9 % nepovažuje spoľahlivú ochranu za dôležitú vzhľadom na morálne schvaľovanie sexu. Priemer bol 2,2 (tab. č. 1).

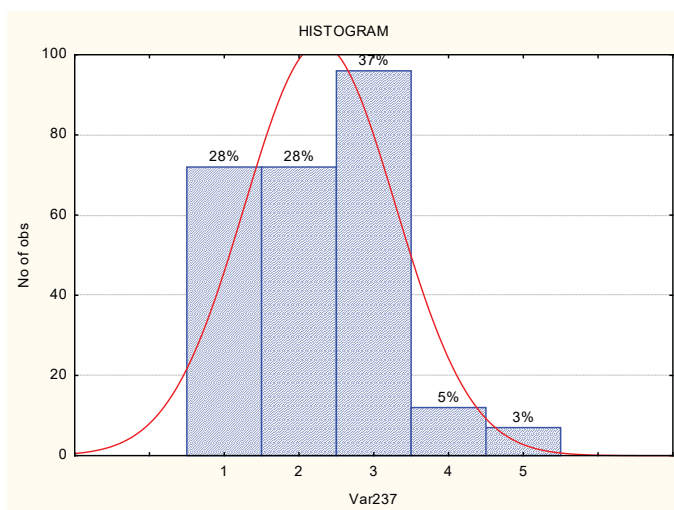
Graf 5: Odmietanie sexu, keby nemali možnosť spoľahlivej ochrany podľa opýtaných učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl



Legenda: 1 – určite áno, 2 – áno, 3 – niečo medzi (možno áno, možno nie), 4 – nie, 5 – určite nie

Odmietli by opýtané osoby sex, keby partnera/partnerku dobre nepoznali? Odpovede opýtaných učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl na túto otázku sú prezentované v grafe č. 6. Najčastejšie bola zvolená stredná odpoveď na škále – vyznačilo ju 37 % účastníkov a účastníčok výskumu. 28 % uviedlo odpoveď „určite áno“ a ďalších 28 % „áno“. Ukazuje sa, že spolu 56 % učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl by sex s neznámym/ou partnerom/partnerkou odmietlo a naopak, pre 8 % opýtaných osôb by to, že partnera/partnerku dobre nepoznajú prekážka k súhlasu so sexom nebola. Priemer bol 2,3 (tab. č. 1).

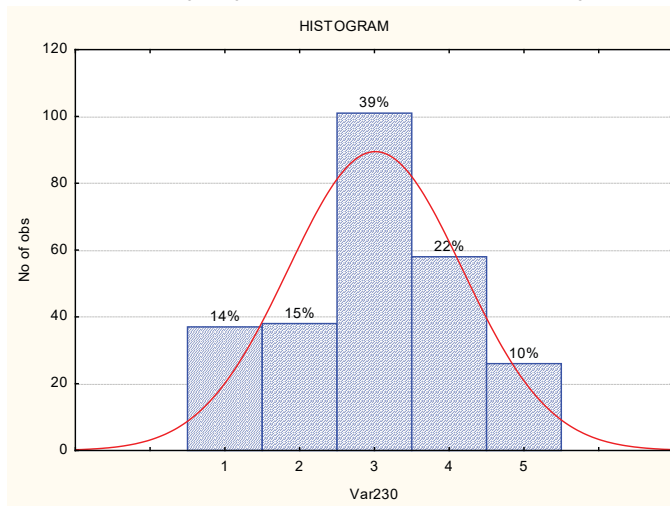
Graf 6: Odmietanie sexu, keby partnera/partnerku dobre nepoznali podľa opýtaných učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl



Legenda: 1 – určite áno, 2 – áno, 3 – niečo medzi (možno áno, možno nie), 4 – nie, 5 – určite nie

Nakoľko je prijateľný pre opýtaných učiteľov a učitelky špeciálnych základných škôl sex s partnerom/partnerkou, ktorý/á mal/a viac predošlých sexuálnych skúseností (vzťahov alebo kontaktov)? Z grafu č. 7 možno vidieť, že pre menej ako polovicu respondentov a respondentiek (spolu 32 %) predchádzajúce sexuálne skúsenosti partnera/partnerky nepredstavujú prekážku pre realizáciu sexu s ním/s ňou – 22 % uviedlo odpoveď „nie“ (t. j. že by neodmietli sex, keby partner/partnerka mal viac predošlých sexuálnych skúseností) a ďalších 10 % by to neodmietlo „určite“. Priemer bol 2,99 – tab. č. 1. Naopak, spolu 29 % by sex so sexuálne skúseným/ou partnerom/partnerkou odmietlo a 39 % zvolilo strednú odpoveď na škále, čo bola zároveň aj najčastejšie zvolená odpoveď.

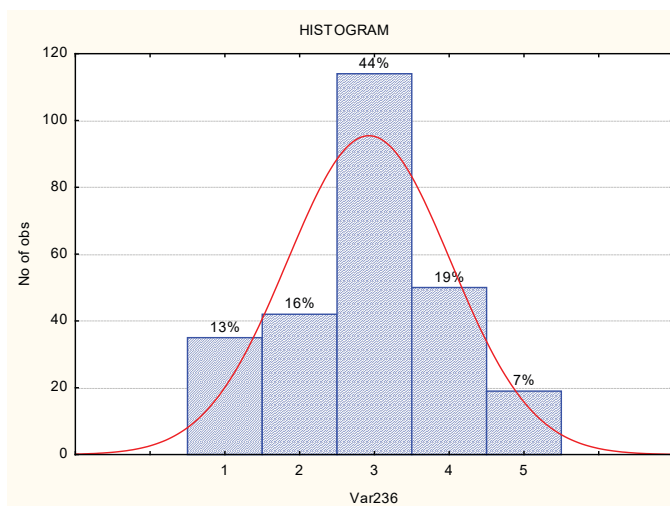
Graf 7: Odmietanie sexu, keby mal/a partner/partnerka viac predchádzajúcich sexuálnych skúseností podľa opýtaných učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl



Legenda: 1 – určite áno, 2 – áno, 3 – niečo medzi (možno áno, možno nie), 4 – nie, 5 – určite nie

V grafe č. 8 je prezentované percentuálne zastúpenie odpovedí opýtaných učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl na otázku, či by odmietli sex s takým/takou partnerom/partnerkou, s ktorým/ktorou by nechceli zostať trvale spolu (v trvalom vzťahu). Najčastejšou odpoveďou bola opäť stredná odpoveď na škále (44 %). Spolu 26 % opýtaných osôb nepovažuje perspektívu trvalého vzťahu za dôležitú morálnu podmienku pre schvaľovanie sexu a naopak, spolu 29 % by odmietlo sex s partnerom/partnerkou, keby s ním/ňou nechceli zostať trvale spolu. Priemer bol 2,9.

Graf 8: Odmietanie sexu, keby s partnerom/partnerkou nechceli zostať trvale spolu podľa opýtaných učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl



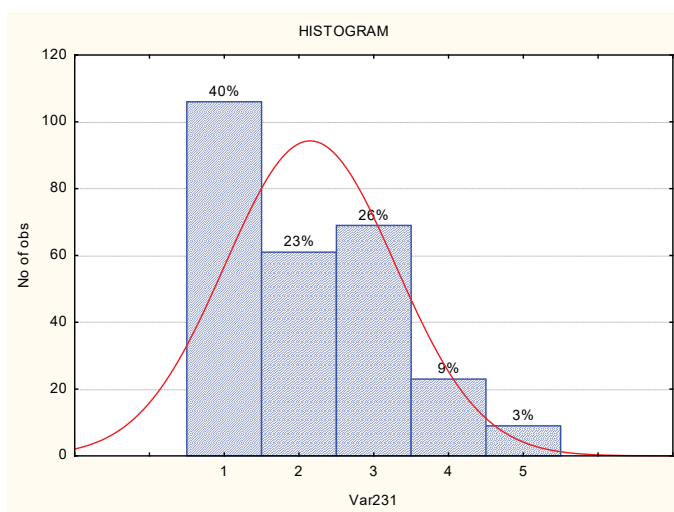
Legenda: 1 – určite áno, 2 – áno, 3 – niečo medzi (možno áno, možno nie), 4 – nie, 5 – určite nie

V rámci dvoch ďalších otázok sme sa u účastníkov a účastníčok výskumu zamerali na zisťovanie toho, či by odmietli sex, keby ich nemiloval partner/partnerka (graf č. 10) alebo, keby oni nemilovali partnera/partnerku (graf č. 9). Ukazuje sa, že v morálnych preferenciách prevláda odmietanie sexu bez lásky (či už vlastnej alebo partnerovej).

Z grafu č. 10 ja zjavné, že viac ako polovica respondentov a respondentiek (spolu 63 %) by sex s partnerom/partnerkou, ktorý/á by ich nemiloval/a, odmietla. Naopak, láska partnera/partnerky nie je pre sex s ním/ňou dôležitá pre 10 % opýtaných osôb (spolu). Stredná odpoveď na škále bola vyznačená u 27 % opýtaných učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl. Priemer bol 2,12 (tab. č. 1).

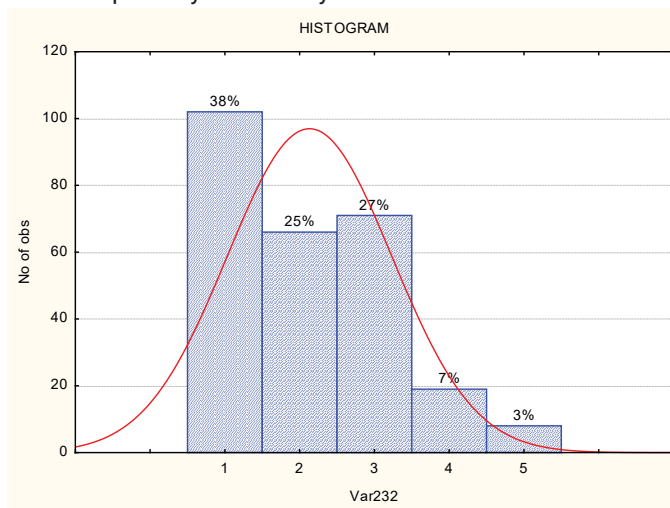
Keby partnera/partnerku nemilovali respondenti a respondentky (graf č. 9), tak u 63 % by to bol dôvod pre odmietnutie sexu s ním/ňou, a naopak, pre 12 % z nich láska k partnerovi/partnerke nie je morálnou podmienkou pre schvaľovanie sexu s ním. Strednú odpoveď na škále vyznačilo v tejto otázke 26 % opýtaných učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl. Priemer bol 2,13 (tab. č. 1).

Graf 9: Odmietanie sexu, keby partnera/partnerku nemilovali podľa opýtaných učiteľov a učiteľiek špeciálnych základných škôl



Legenda: 1 – určite áno, 2 – áno, 3 – niečo medzi (možno áno, možno nie), 4 – nie, 5 – určite nie

Graf 10: Odmietanie sexu, keby ich nemiloval/a partner/partnerka podľa opýtaných učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl



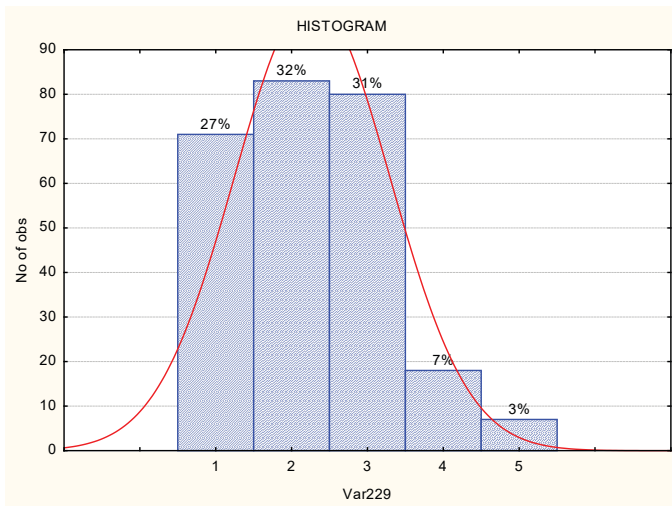
Legenda: 1 – určite áno, 2 – áno, 3 – niečo medzi (možno áno, možno nie), 4 – nie, 5 – určite nie

Vo vzťahu k hedonistickým sexuálnym hodnotám, ale aj rizikovosti sexuálneho správania sme sa účastníkov a účastníčok výskumu pýtali aj na to, či by odmietli sex, keby to bol sex len pre vlastné fyzické potešenie alebo keby partner/partnerka nemal/a v sexe žiadne potešenie zo sexu?

V grafe č. 12 sú prezentované odpovede opýtaných učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl na schvaľovanie sexu výlučne pre fyzické potešenie. Možno vidieť, že najčastejšie zvolili respondenti a respondentky opäť strednú odpoveď na škále (37 %). 40 % (spolu) opýtaných osôb sex len pre fyzické potešenie schvaľuje a naopak, 23 % takýto sex neschvaľuje. Priemer bol 2,7 (tab. č. 1). Na základe uvedeného sa ukazuje, že približne pre jednu pätinu respondentov a respondentiek je morálne prijateľný sex výlučne pre fyzické potešenie a možno u nich predpokladať hedonistické morálne pozadie.

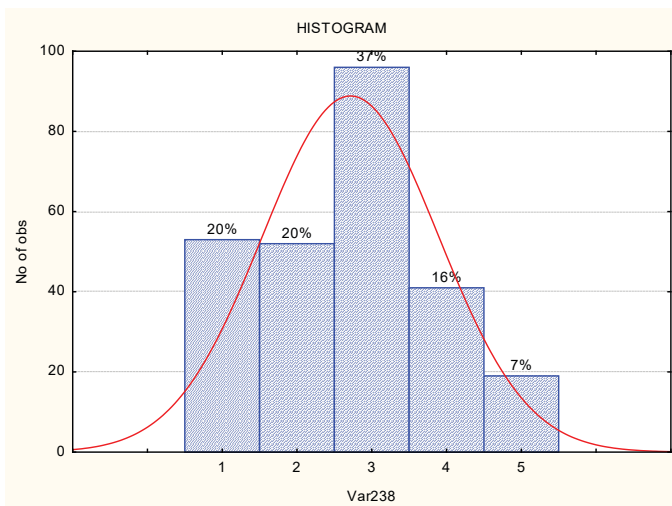
Vo vzťahu k morálnemu (ne)schvaľovaniu sexu, keby v ňom partner/partnerka nemal/a žiadne potešenie (graf č. 11) sa ukazuje, že u viac ako u polovice opýtaných osôb je takýto sex odmietaný – spolu u 59 % respondentov a respondentiek. 31 % vyznačilo strednú odpoveď na škále a 10 % opýtaných osôb spolu by neodmietlo sex, keby v ňom ich partner/partnerka nemal žiadne potešenie, pričom 3 % z nich by taký sex neodmietli“ určite“. Priemer bol 2,3 (tab. č. 1). Ukazuje sa, že i keď viac ako polovica opýtaných učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl považuje sexuálne uspokojenie partnera/partnerky za dôležité, tak ďalších 31 % má k tomu nevyhranený postoj (zvolilo strednú odpoveď na škále) a pre 10 % je sex morálne prijateľný aj za takých okolností, ak v ňom partner/partnerka nemá žiadne potešenie.

Graf 11: Odmietanie sexu, keby v sexe partner/partnerka nemal/a žiadne potešenie podľa opýtaných učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl



Legenda: 1 – určite áno, 2 – áno, 3 – niečo medzi (možno áno, možno nie), 4 – nie, 5 – určite nie

Graf 12: Odmietanie sexu, keby to bol sex výlučne pre fyzické potešenie podľa opýtaných učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl

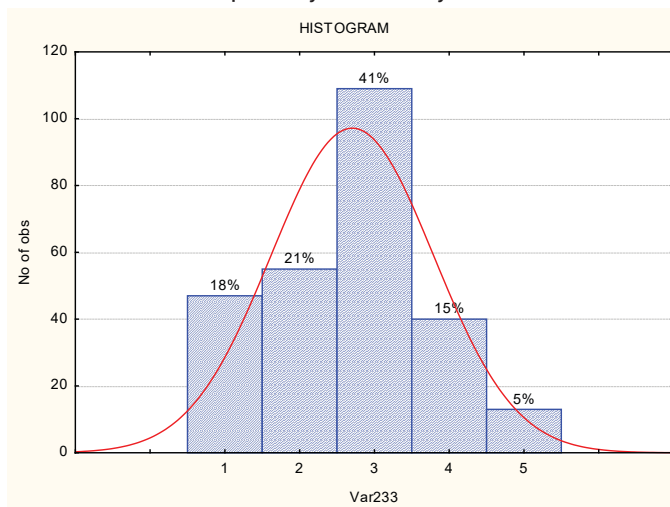


Legenda: 1 – určite áno, 2 – áno, 3 – niečo medzi (možno áno, možno nie), 4 – nie, 5 – určite nie

Nakoľko je dôležitá fyzická atraktivita partnera/partnerky pre schvaľovanie sexu s ním/ňou? Percentuálne zastúpenie odpovedí opýtaných učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl na túto otázku je prezentované v grafe č. 13. Sex s partnerom/partnerkou, ktorý/á by nebol/a fyzicky atraktívny/a by odmietlo spolu 39 % opýtaných osôb (18 % vyznačilo odpoveď „určite áno“ a 21 % „áno“) a pre ďalších 20 % atraktivita partnera/partnerky ako podmienka na schvaľovanie sexu dôležitá nie je (15 % vyznačilo odpoveď „nie“ a 5 % „určite nie“). Najčastejšie – 41 % opý-

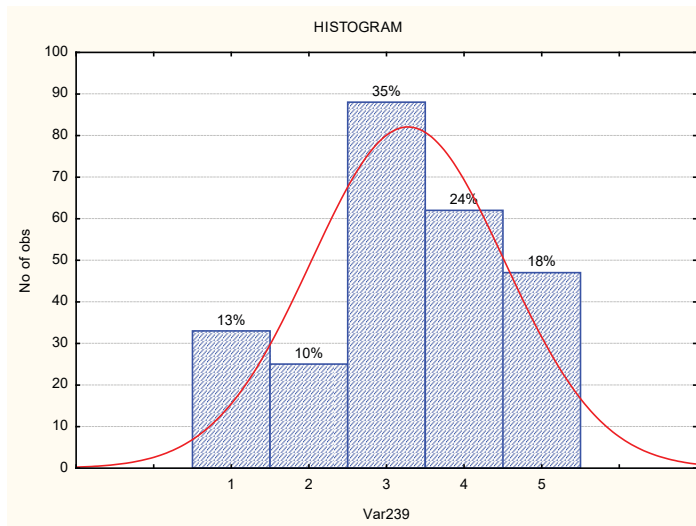
taných učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl uviedlo strednú odpoveď na škále. Priemer bol 2,7 (tab. č. 1).

Graf 13: Odmietanie sexu, keby partner/partnerka nebol fyzicky atraktívny/a podľa opýtaných učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl



Legenda: 1 – určite áno, 2 – áno, 3 – niečo medzi (možno áno, možno nie), 4 – nie, 5 – určite nie

Keby sex vylučoval reprodukciu, bol by to pre opýtaných/é učiteľov a učiteľky špeciálnych základných škôl dôvod pre odmietnutie sexu? V poslednom prezentovanom grafe č. 14 sa nachádza percentuálne zastúpenie odpovedí účastníkov a účastníčok výskumu na túto otázku. Pre 42 % (spolu) respondentov a respondentiek je prijateľný sex, ktorý by vylučoval reprodukciu (24 % z nich vyznačilo odpoveď „nie“ a 18 % „určite nie“). Naopak, 23 % opýtaných osôb by odmietlo sex, ktorý by reprodukciu vylučoval. Zvyšných 35 % respondentov a respondentiek vyznačilo strednú odpoveď na škále, ktorá bola opäť u opýtaných učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl najčastejšie zvolenou odpoveďou. Ukazuje sa, že spojenie sexu s reprodukciou je u necelej štvrtiny opýtaných osôb stále morálnym ideálom v oblasti sexuality. Priemer bol 3,3 (tab. č. 1).

Graf 14: Odmietanie sexu, keby sex vylučoval reprodukciu podľa opýtaných učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl

Legenda: 1 – určite áno, 2 – áno, 3 – niečo medzi (možno áno, možno nie), 4 – nie, 5 – určite nie

ZÁVER

Morálnym ideálom u opýtaných osôb je sex s takým partnerom/partnerkou, ktorý/é je verný/á, milujúci/a (a ktorého/ktorú aj oni milujú) ako aj voľný/á (bez manželských záväzkov). Pre morálne schvaľovanie sexu sa ako dôležitá ukazuje aj sexuálna spokojnosť partnera/partnerky, jeho/jej poznanie (t. j. že partnera/partnerku dobre poznajú) a taktiež spoľahlivá ochrana. Výsledky však naznačujú pomernú diverzitu v preferenciách, ktoré sa týkajú morálnych podmienok (ne) schvaľovania sexu u učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl. Uvedené je v súlade s našimi zisteniami (Marková, 2015(a,b), podľa ktorých sú láska a vernosť dominantne považované za najdôležitejšie hodnoty, i keď sa rovnako ako v tu prezentovaných výsledkoch ukazuje dvojaký morálny štandard pri posudzovaní vlastnej a partnerovej sexualitý – ako morálna podmienka pre schvaľovanie sexu je dôležitejšia vernosť partnera/partnerky ako vlastná vernosť.

Celkovo sme zaznamenali vysoké zastúpenie odpovedí na strednej odpovedovej škále (odpoveď „niečo medzi“), čo by mohlo poukazovať na význam iných (napr. situačných) faktorov pri posudzovaní morálnosti sexu – pri mnohých položkách môže byť pre účastníkov a účastníčky výskumu podstatná miera výskytu posudzovaného sexuálneho správania, resp. jeho ďalšie okolnosti.

Na základe výsledkov možno zhrnúť, že prevažne odmietaný je sex s takým/ou potenciálnym/ou partnerom/partnerkou, ktorý/á bol neverný/á a tiež ktorý/á je zadaný/á (ženatý, vydatá), sex bez lásky (vlastnej či partnerovej), bez spoľahlivej ochrany, sex s partnerom/partnerkou, ktorého/ktorú dobre nepoznajú alebo ktorý/á v sexe nie je spokojný/á (keby v sexe partner/partnerka nemal/a žiadne potešenie).

Síce viac odmietaná ako schvaľovaná (ale len u menej ako polovice opýtaných učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl) je vlastná sexuálna nevera, ale aj sex výlučne pre fyzické potešenie, sex s partnerom/partnerkou, ktorý/á nie je fyzicky atraktívny/a alebo s ktorým/ktorou by nechceli trvalo zostať spolu, či s takým/takou partnerom/partnerkou, ktorý/á nemá záujem o sex (treba ho/ju k sexu dlho prehovárať).

Na druhej strane, z morálneho hľadiska je viac schvaľovaný ako odmietaný (ale nie dominantne, t. j. u menej ako polovice opýtaných učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl) sex bez spojenia s reprodukciou a tiež viaceré predošlé sexuálne skúsenosti partnera/partnerky. Vo výskume (Marková, 2015(b)) sme zistili, že sexuálne neskúsený/á partner/partnerka už nie je dominujúcim morálnym ideálom pre opýtané osoby (59 % študentov a študentiek) v porovnaní s opýtanými učiteľmi a učiteľkami špeciálnych základných škôl, u ktorých 32 % schvaľuje sex s partnerom/partnerkou s viacerými predchádzajúcimi sexuálnymi skúsenosťami. Celkovo sa pri komparácii s respondentmi a respondentkami z nášho skoršieho výskumu⁶ (Marková, 2015(b)) ukazujú konzervatívnejšie morálne preferencie u opýtaných učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl, čo (okrem iného) súvisí s vekovým rozložením súborov a s tým, že v prvom výskume (Marková (2015(a,b)) výskumný súbor tvorili študenti a študentky univerzít.

Tieto výsledky sú však len čiastkovou výskumnou sondou do sexuálnej morálky u učiteľov a učiteliek špeciálnych základných škôl. Ďalšie analýzy predovšetkým vo vzťahu k súvislostiam so sexuálnou morálkou v oblasti sexuality osôb s mentálnym postihnutím budú nasledovať.

ZOZNAM LITERATÚRY

- LIŠTIAK MANDZÁKOVÁ, S. 2013a. *Sexuální a partnerský život osob s mentálním postižením*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0502-9.
- LIŠTIAK MANDZÁKOVÁ, S. 2013b. Sexuality and Sex Education in Individuals with an Intellectual Disability in Social Care Institutions. In: Salehi, A. (Ed.) *Developmental Disabilities – Molecules Involved, Diagnosis, and Clinical Care*. Croatia: Published by InTech, 2013, p. 107-144. ISBN 978-953-51-1177-1.
- LIŠTIAK MANDZÁKOVÁ, S. – MARKOVÁ, D. 2013(a). Morálne posudzovanie autostimulácie u osôb s mentálnym postihnutím (Moral assessment of masturbation in persons with intellectual disabilities). In: *PROSOPON: European Humanities and Social Studies*, No. 2, Poľsko, 2013, p. 305-316. ISSN 1730 – 0266.
- LIŠTIAK MANDZÁKOVÁ, S. – MARKOVÁ, D. 2013(b). Etické, právne a špeciálno-pedagogické kontexty genitálnych sexuálnych aktivít osôb s mentálnym postihnutím (Ethical, legal and special pedagogical contexts of genital sexual activities of people with intellectual disabilities). In: *Humanum: Międzynarodowe Studia Społeczno-Humanistyczne*, No. 11, 2, 2013, p. 169-178. ISSN 1898-8431.
- MANDZÁKOVÁ, S. 2010. Postoje interdisciplinárneho tímu odborníkov k sexualite osôb s ťažším mentálnym postihnutím. In: FRANIOK, P. KOVÁŘOVÁ R. (Eds.). *Reflexe současných trendů ve speciální pedagogice: sborník příspěvků z konference s mezinárodní účastí*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky, 2010, s. 251-269. ISBN 978-80-7368-942-1.
- MANDZÁKOVÁ, S. 2011. *Kvalita sexuálního a partnerského života osôb s ťažším mentálnym postihnutím*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2011. ISBN 978-80-555-0455-1.

6 Výskumný súbor tvorili českí/é a slovenskí/é denní/é a externí/é študenti a študentky na univerzitách (n=1022).

- MANDZÁKOVÁ, S. 2012. Vplyv vybraných faktorov na postoje odborných zamestnancov domovov sociálnych služieb k sexualite klientov s ťažším mentálnym postihnutím. In: *Speciální pedagogika: časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky*, 2012, roč. 22, č. 4, s. 306-325. ISSN 1211-2720.
- MANDZÁKOVÁ, S., HORŇÁK, L. 2009. *Sexuálna výchova a príprava na partnerstvo osôb s mentálnym postihnutím*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2009. ISBN 978-80-8068-935-3.
- MARKOVÁ, D. 2015(a). *Moral values in sexual and partner relationships*. Ljubljana: KUD Apokalipsa and Central European Research Institute Søren Kierkegaard, 2015. ISBN 978-961-6894-67-8.
- MARKOVÁ, D. 2015(b). *Sexual morality in Slovakia and the Czech Republic*. Ljubljana: KUD Apokalipsa and Central European Research Institute Søren Kierkegaard, 2015. ISBN 978-961-6894-68-5.
- MARKOVÁ, D. – LIŠTIAK MANDZÁKOVÁ, S. 2015. *Sexuálna morálka a mentálne postihnutie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, s. 200. ISBN 978-80-555-1370-6.
- MARKOVÁ, D. – LIŠTIAK MANDZÁKOVÁ, S. 2013. Morálne postoje k reprodukcii mužov a žien s mentálnym postihnutím - etické a špeciálnopedagogické kontexty. In: LIŠTIAK MANDZÁKOVÁ, S. – MARKOVÁ, D. – HORŇÁK, L. (Eds.). *Sexualita a postihnutie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2013, s. 307- 341. ISBN 978-80-555-0981-5.
- MARKOVÁ, D. – MANDZÁKOVÁ, S. 2011. *Postihnutá sexualita alebo ľudské sexuálne príbehy?: O sexualite a sexuálnej výchove osôb s mentálnym postihnutím*. Nitra: Garmond, 2011, s. 200. ISBN 978-80-89148-72-1.



Lukasz Nita
Uniwersytet Opolski

Działalność stałych przedstawicielstw
dyplomatycznych Polski przy ONZ
i NATO – próba oceny skuteczności
działań / *The activities of permanent Polish
diplomatic representations at the United Nations
and NATO - an attempt to assess
the effectiveness of*

Abstract

The United Nations and the North Atlantic Treaty Organization undoubtedly play a significant role in the forming of international relations. The dynamic character of the works, which are taken within the framework of these organization forced its members to create permanent diplomatic missions. Its main function is to make the participation of the member states as effective as possible.

Being a member of both of above mentioned organizations, Poland had created its own permanent missions to them. This paper introduces the correct diplomatic stuff of the missions and their prerogatives. Another important issue of this article is to present and successes and losses of the permanent missions works.

Keywords: United Nations, North Atlantic Treaty Organization, permanent mission to the international organization.

1. STAŁE PRZEDSTAWICIELSTWO PRZY ONZ

Organizacja Narodów Zjednoczonych została powołana do życia w miejsce Ligi Narodów, uznawanej za pierwszą organizację międzynarodową o charakterze ogólnym. Prace nad jej stworzeniem rozpoczęły się jeszcze w trakcie II wojny światowej, kiedy 14 sierpnia 1941 r., Winston Churchill i Franklin Delano Roosevelt, podpisali tzw. Kartę Atlantycką. Ratyfikacja tego dokumentu przez kolejne państwa alianckie nastąpiła na konferencji w Londynie 24 sierpnia 1941 r. W oparciu o kartę stworzono Deklarację Narodów Zjednoczonych, ratyfikowaną 1 stycznia 1942 r. podczas konferencji w Waszyngtonie przez dwadzieścia

sześć państw alianckich (w tym Polskę)¹. Powyższa deklaracja zobowiązywała jej sygnatariuszy do wspólnej walki oraz angażowania wszystkich możliwych środków przeciwko hitleryzmowi. W trakcie obrad konferencji w Teheranie w 1943 r., ówczesny prezydent Stanów Zjednoczonych, F.D. Roosevelt, zaproponował sojusznikom stworzenie formalnego sojuszu antyniemieckiego, którego nazwę zaproponował W. Churchill – Narody Zjednoczone. Po zakończeniu II wojny światowej, w dniu 24 kwietnia 1945 r. zwołano pierwszą konferencję ONZ w San Francisco. Brało w niej udział pięćdziesiąt państw, uznawanych za jej pierwotnych członków. Polska stała się przedmiotem rywalizacji o wpływy pomiędzy państwami zachodnimi a ZSRR, przez co nie mogła uczestniczyć w jej obradach. Państwa zachodnie przestały popierać Rząd RP na uchodźctwie, udzielając legitymizacji faworyzowanemu przez ZSRR polskiemu rządowi komunistycznemu. Mimo braku polskich przedstawicieli, uczestnicy konferencji zaliczyli Polskę do grona członków pierwotnych ONZ. Dzięki temu Polska stała się 51. państwem założycielskim. Dwa miesiące później, 25 czerwca 1945 r., odbyła się kolejna konferencja w San Francisco. Wówczas, podpisano Kartę Narodów Zjednoczonych, powołując oficjalnie organizację do życia².

Początki przedstawicielstw dyplomatycznych związane były z dynamicznym działaniem Ligi Narodów. Państwa członkowskie były zmuszone do nawiązania z nią permanentnej współpracy, aby akcentować swoje stanowiska w poruszonych na jej forum kwestiach. Zaowocowało to utworzeniem tzw. stałych przedstawicielstw dyplomatycznych. Działalność pierwszych grup dyplomatycznych polegała na wysyłaniu przez państwa członkowskie swoich przedstawicieli do Genewy (siedziby Ligi Narodów), którzy mieli za zadanie utrzymywać łączność na linii państwo – Liga Narodów³. Stałe przedstawicielstwa funkcjonowały również od początku powstania ONZ. Wszystkie państwa, w tym Polska, utworzyły swoje biura pod koniec 1945 r. w Nowym Jorku, stanowiącym główną siedzibę tejże organizacji⁴. W dalszej kolejności zostały otwarte stałe przedstawicielstwa przy innych biurach ONZ w Genewie, Nairobi, Paryżu, Rzymie oraz Wiedniu. Obecnie pełnią one podobną rolę do ambasad, czy polskich konsulatów działających w państwach z którymi utrzymywane są stosunki dyplomatyczne.

Mimo ważnego znaczenia stałego przedstawicielstwa dla sprawnego działania ONZ, przez wiele lat brakowało prawnych regulacji określających zasady, charakter funkcjonowania oraz powoływania jego personelu. Sytuacja uległa zmianie po wejściu w życie Konwencji wiedeńskiej o reprezentowaniu państw w stosunkach z powszechnymi organizacjami międzynarodowymi w 1975 r⁵. Przyjęcie powyż-

1 J. Symonides, Deklaracja Narodów Zjednoczonych: Geneza, Podstawa, Cele i Zasady Funkcjonowania, Struktura, Organy Główne i Pomocnicze, System Narodów Zjednoczonych, [w:] J. Symonides (red.), ONZ: Geneza, Podstawa, Cele, Warszawa 2006, s. 21.

2 Polska padła ofiarą rozgrywek politycznych między państwami zachodnimi a ZSRR. Państwa zachodnie w obawie o relacje z ZSRR uznały polski rząd komunistyczny w powojennej Polsce, umożliwiając tym samym Józefowi Stalinowi włączenie Polski do swojej strefy wpływów. Głównie z tego powodu, Stalin nie stał na przeszkodzie dołączenia Polski do członkostwa ONZ. S. Meisler, United Nations: The First Fifty Years, Nowy Jork 1995, s. 20.

3 J. Sutor, Prawo dyplomatyczne i konsularne, Warszawa 2010, s. 356.

4 K. Szczepanik, Dyplomacja Polski 1918-2005, Warszawa 2005, s. 300.

5 Powstawanie coraz większej ilości organizacji międzynarodowych, stały wzrost liczby członków ONZ oraz ich chęć uczestniczenia w pracach organizacji sprawiły, że rozpoczęto

szego dokumentu nastąpiło 13 marca 1975 r. Polska podpisała konwencję 10 listopada, zaś jej ratyfikacja nastąpiła 1 listopada 1979 r.⁶ Obecnie ratyfikowało ją trzydzieści cztery państwa⁷. Tym samym każde państwo może stworzyć struktury dyplomatyczne przy organizacji międzynarodowej, uprzednio powiadamiając o tym jej organ naczelny, o ile jej regulamin tego niewyklucza (art. 5)⁸. Kolejny artykuł określa prerogatywy stałego przedstawicielstwa przy organizacji międzynarodowej, uznając za najważniejsze z nich między innymi: reprezentowanie państwa wysyłającego na forum organizacji, zachowywanie łączności pomiędzy organizacją a swoim wysłannikiem, ochronę jego interesów, informowanie swoich mocodawców o prowadzonych działaniach organizacji, a także promowanie organizacji w swoim kraju (art. 6).

Z kolei art. 10 oraz 11 definiują zasady powołania stałego przedstawicielstwa oraz jego szefa – Ambasadora. Przewodniczący przedstawicielstwa dyplomatycznego musi otrzymać list uwierzytelniający⁹ od Prezydenta, Premiera lub Ministra Spraw Zagranicznych państwa wysyłającego (art. 10). Następnie, kandydat na ambasadora musi przedłożyć swoje listy uwierzytelniające przed najwyższym organem danej organizacji, ta zaś, jeśli nie stwierdzi żadnych przeciwwskazań przyjmuje jego kandydaturę i uznaje go na szefa stałego przedstawicielstwa (art. 11)¹⁰.

W przypadku ONZ zaprzysiężeniem ambasadorów zajmuje się Zgromadzenie Ogólne. Wszystkie stałe przedstawicielstwa Polski pracujące w ramach ONZ mają odmienne priorytety swojej działalności. Niemniej, powinności ich szefów zostały jasno sprecyzowane w art. 20 ustawy o służbie zagranicznej stwierdzającej, że: „Ambasador przy organizacji międzynarodowej, zwanej dalej „organizacją”, ma za zadanie w szczególności:

1. reprezentować Polskę wobec organizacji;
2. utrzymywać łączność między państwem a organizacją;
3. prowadzić rokowania z organizacją i w ramach organizacji;
4. zaznajamiać się z działalnością organizacji i przekazywać właściwym organom władzy Rzeczypospolitej Polski informacje na ich temat;

pracę nad usystematyzowaniem działalności stałych przedstawicielstw dyplomatycznych. G. Grabowska, *Prawo dyplomatyczne w stosunkach państw z organizacjami międzynarodowymi*, Katowice 1980, s. 60-62.

6 Tekst konwencji w języku polskim dostępny w Internetowej Bazie Traktatowej MSZ, <http://www.traktaty.msz.gov.pl/fd.aspx?f=P0000008814.pdf> (data odczytu: 10.02.2014).

A. Przyborowska-Klimczak, *Prawo dyplomatyczne i konsularne: wybór dokumentów*, Lublin 2005, s. 124-126.

7 Oficjalna baza traktatowa ONZ, https://treaties.un.org/pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsq_no=III-11&chapter=3&lang=en (data odczytu: 10.02.2014).

8 I. Roberts, *Satow's Diplomatic Practise*, Oksford 2009, s. 308-309.

9 List uwierzytelniający – to wystawiony przez głowę państwa dokument dla nowomianowanego ambasadora, adresowany do głowy państwa lub przewodniczącego organizacji przysiężego urzędowania. Treść dokumentu jest utrzymana w uroczystej formie, w której podkreśla się chęć budowania przyjaznych stosunków dyplomatycznych między obydwojoma państwami lub państwem a organizacją. Zawiera również prośbę głowy państwa wysyłającego o udzielenie nowomianowanemu ambasadorowi całkowitego poparcia i zaufania. J. Sutor, *Leksykon dyplomatyczny*, Warszawa 2010, s. 235-236.

10 A. Watts (red.), *The International Law Commission 1949-1998 VOLUME I The Treaties*, Nowy Jork 1999, s. 576.

5. zapewniać udział Polski w pracach organizacji;
6. chronić interesy Polski i jej obywateli w stosunkach z organizacją;
7. popierać realizację celów i zasad organizacji przez współpracę z nią i w ramach jej działania;
8. uczestniczyć, poza granicami kraju oraz w zakresie przedmiotu działalności organizacji, w czynnościach członków władzy publicznej w zakresie przez nich negocjacji i podejmowanych działań, dbając o zgodność tych działań z zasadami polskiej polityki zagranicznej oraz udzielając im niezbędnej pomocy w stosunkach z organizacją¹¹.

Najważniejszą rolę w polskiej dyplomacji związanej z ONZ pełnią placówki w Nowym Jorku, Genewie, Wiedniu oraz Paryżu. Przedstawicielstwo przy rzymskim oraz nairobijskim biurze ONZ podlega pod polskie ambasady we Włoszech oraz Kenii.

STRUKTURA I PREROGATYWY STAŁEGO PRZEDSTAWICIELSTWA POLSKI PRZY ONZ W NOWYM JORKU

Na czele tej placówki dyplomatycznej od 5 września 2012 r. stoi ambasador Ryszard Sarkowicz. Oprócz wyżej wymienionych prerogatyw do obowiązków ambasadora należy reprezentowanie Polski na forum Zgromadzenia Ogólnego ONZ. Głównym zadaniem jest prezentowanie stanowiska w imieniu Polski w kwestiach poruszanych na posiedzeniach Zgromadzenia Ogólnego. Zastępcą ambasadora jest Łukasz Zieliński, który w razie nieobecności lub niedyspozycyjności ambasadora przejmuje jego obowiązki. Ponadto, w nowojorskim przedstawicielstwie Polski pracuje Radca Minister – Marek Michalewski, mający za zadanie zajmowanie się przestrzenią cybernetyczną ambasady, a także jej technologią informacyjną. Płk Jacek Stochel pełni funkcję Starszego Doradcy Wojskowego i do jego głównych obowiązków należy udzielanie opinii w zakresie misji pokojowych ONZ. Osobą odpowiedzialną za śledzenie działań Rady Bezpieczeństwa ONZ jest Radosław Flisiuk. Kolejnymi ważnymi dla działalności naszego przedstawicielstwa są sekretarze, dzielący się na sekretarzy I, II oraz III stopnia¹².

Sekretarze I stopnia zajmują się sprawami związanymi z równoważnym rozwojem oraz kwestiami prawnymi i protokolarnymi. Pomoc humanitarna, kwestie rozbrojenia, prawa człowieka, sprawy wyborcze oraz Rada Bezpieczeństwa należą do zadań sekretarzy II stopnia. Sekretarze najniższego stopnia zajmują się sprawami ekonomicznymi¹³.

Reasumując, głównym zadaniem nowojorskiego przedstawicielstwa jest śledzenie, uczestniczenie, a przede wszystkim reprezentowanie interesów narodowych Polski w działaniach obrad Zgromadzenia Ogólnego, Rady Bezpieczeństwa oraz zaj-

11 Ustawa o służbie zagranicznej z 27 lipca 2001 r. Dz. U. 2001, nr 128, poz. 1403.

12 B. Miernik, *Organy państwa w stosunkach międzynarodowych*, [w:] M. Wilk (red.), *Dyplomacja*, Łódź 2002, s. 109.

13 Stałe Przedstawicielstwo RP przy NZ w Nowym Jorku, http://www.nowyjorkonz.msz.gov.pl/pl/stale_przedstawicielstwo/zespol/ (data odczytu: 25.01.2014).

owanie stanowiska w sprawie misji pokojowych ONZ¹⁴. Wysiłki pracowników placówki nowojorskiej mają również umożliwić Polsce opracowanie odpowiednich strategii działania w ramach naszego uczestnictwa ONZ. Nowy Jork, jako główna siedziba całej organizacji, stanowi najważniejszy punkt działalności dla polskiej dyplomacji przy ONZ. Niewątpliwie, sprawia to, że ambasador R. Sarkowicz odpowiada w dużym stopniu za skuteczną realizację celów oraz określenie kierunków działań polskiej dyplomacji przy ONZ.

STRUKTURA I PREROGATYWY STAŁEGO PRZEDSTAWICIELSTWA POLSKI PRZY BIURZE ONZ W GENEWIE

Stałym przedstawicielstwem w Genewie kieruje obecnie Remigiusz A. Henczel, piastujący swoją funkcję od 2010 r. Ambasador R. Henczel reprezentuje również Polskę we wszystkich agendach ONZ działających w Genewie m.in: ICRC (Międzynarodowy Czerwony Krzyż), WHO (Międzynarodowa Organizacja Zdrowia), WMO (Światowa Organizacja Meteorologiczna), UNCTAD (Konferencja Narodów Zjednoczonych ds. Handlu i Rozwoju)¹⁵.

Szef genewskiego przedstawicielstwa posiada dwóch zastępców – Radców Ministrów – Wojciecha Flera oraz Jerzego Baurkiego. Pierwszy z nich zajmuje się tematyką rozbrojeniową, drugi zaś koordynuje sprawy polityczne, humanitarne oraz współpracę z innymi organizacjami działającymi przy Biurze ONZ w Genewie. Funkcję radcy wojskowego pełni Jarosław Rubaj. Analogicznie, jak w przypadku przedstawicielstwa nowojorskiego, radcy dzielą się na I i II kategorię¹⁶. Radcy I stopnia mają za zadanie koordynację działań Polski w ramach wyżej wymienionych agend ONZ, zaś Radca II stopnia sprawuje pieczę nad sprawami finansowymi. Ponadto, przy stałym przedstawicielstwie w Genewie działa również stałe przedstawicielstwo Polski przy WTO. Funkcję ambasadora sprawuje Krzysztof Trepczyński¹⁷. Działanie tak dużej liczby agend ONZ w Genewie skutkuje dla tamtejszego przedstawicielstwa większą ilością obowiązków w porównaniu do struktur nowojorskich. Najogólniej mówiąc, Stałe przedstawicielstwo w Genewie działa na płaszczyźnie zdrowotnej, handlowej, humanitarnej, klimatycznej oraz środowiskowej¹⁸. Bezsprzecznie są to istotne dziedziny życia politycznego, kształtujące wizerunek danego państwa na arenie międzynarodowej. Wymaga to dużego zaangażowania polskiego zespołu dyplomatycznego przy biurze ONZ w Genewie. Zatem ambasador R. Henczel ma duży wpływ na kreowanie wizerunku Polski na forum ONZ.

14 R. Kuźniar, Bezpieczeństwo w stosunkach międzynarodowych, [w:], E. Haliżak, R. Kuźniar (red.), *Stosunki międzynarodowe. Geneza, struktura, dynamika*, Warszawa 2006, s. 156-157.

15 E. Łażniewska, P. Deszczyński, *Kompendium wiedzy o organizacjach międzynarodowych*, Warszawa 2011, s. 168-171.

16 I. Gawłowicz, *Międzynarodowe prawo dyplomatyczne-wybrane zagadnienia*, Warszawa 2011, s. 115-116.

17 Stałe Przedstawicielstwo RP przy Biurze ONZ w Genewie, http://www.genewaonz.msz.gov.pl/pl/ambasada/zespol/zespol_stalego_przedstawicielstwa_rp/ (data odczytu: 25.01.2014).

18 J. Barcz, B. Libera, *Urzędnik i biznesmen w środowisku międzynarodowym. Wybrane aspekty pragmatyki zawodowej*, Kraków 2007, s. 32.

STRUKTURA I PREROGATYWY STAŁEGO PRZEDSTAWICIELSTWA POLSKI
PRZY BIURZE ONZ I NATO W WIEDNIU

Pracami wiedeńskiego przedstawicielstwa kieruje ambasador Przemysław Grudziński. Ambasador uczestniczy w imieniu Polski w pracach instytucji ONZ, mających swoje siedziby w Wiedniu, są to m.in: UNODC (Biuro Narodów Zjednoczonych ds. Narkotyków i Przystępczości), UNOOSA (Biuro Narodów Zjednoczonych ds. przestrzeni kosmicznej), UNCITRAL (Komisja Narodów Zjednoczonych ds. Międzynarodowego Prawa Handlowego), IAEA (Międzynarodowa Agencja Energii Atomowej), UNIDO (Organizacja Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju Przemysłowego). Zastępcą ambasadora jest Radca Minister, Mieczysław Kuziński. Jego zakres obowiązków obejmuje kwestie związane z MAEA, GDJ, Komitet Zanggera, Porozumienie z Wassenaar¹⁹. Sprawy związane z UNODC, UNCOPOUS, CTBO podlegają Radcy Ministrowi, Ryszardowi Wojtalowi, zaś UNIDO i UNCITRAL radcy Katarzynie Wronie²⁰. Stałe przedstawicielstwo Polski przy Biurze ONZ w Wiedniu działa zatem przede wszystkim na płaszczyźnie kryminalnej, handlowej, energetycznej oraz przemysłowej²¹. Nie ulega wątpliwości, że są to jedne z priorytetowych celów i zadań stojących przed polskim MSZ. Dzięki stałemu przedstawicielstwu przy wiedeńskim biurze ONZ i NATO, Polska może lepiej skonkretyzować swoje stanowiska na tematy gospodarcze i energetyczne.

STRUKTURA I PREROGATYWY STAŁEGO PRZEDSTAWICIELSTWA POLSKI
PRZY UNESCO W PARYŻU

Funkcja kierownika stałego przedstawicielstwa przy UNESCO została powierzona ambasadorowi Krzysztofowi Kocelowi²². Reprezentuje on polskie interesy podczas obradach i procesów decyzyjnych instytucji UNESCO – Konferencji Generalnej oraz Radzie Wykonawczej²³. Personel pomocniczy składa się z dwóch osób – Marty Majewskiej (asystentki ambasadora) oraz Agnieszki Wyźnikiewicz-Mabrouk (radcy)²⁴.

19 MAEA – Międzynarodowa Agencja Energii Atomowej – działa na rzecz pokojowego korzystania z energii jądrowej.

GDJ – Grupa Dostawców Jądrowych – grupa ekspercka obradująca nad sposobami ochrony i działania energii atomowej. Komitet Zaangera – zrzessa 36 państw ONZ (w tym Polskę). Pracują nad rozwiązaniami umożliwiającymi bezpieczne dostawy energii atomowej.

Porozumienie z Wassenaar – porozumienie zrzeszające 39 państw (w tym Polskę). Zastąpiło COCOM – Komitet Koordynacyjny Wielostronnej Kontroli Eksportu. Główne zadanie tego komitetu, to zapewnienie wszystkim państwom równomiernego dostępu do najnowszych technologii. J. Kubicka, *International Organizations – The United Nations – its activity and reforms*, Dąbrowa Górnicza 2007, s. 115-139.

20 Stałe Przedstawicielstwo RP przy Biurze NZ i OM w Wiedniu, http://www.wiedenonz.msz.gov.pl/pl/o_przedstawicielstwie/personel_przedstawicielstwa/ (data odczytu: 25.01.2014).

21 M. Bierzanek, J. Symonides, *Prawo międzynarodowe publiczne*, Warszawa 2002, s. 287-288.

22 Jego poprzednicy to Maria Wodzyńska-Walicka: Ambasador tytularny (2004 - 2009), Małgorzata Dzieduszycka – Ziemińska (2000 -2004), Alicja Ciężkowska (1995 - 2000) i Jolanta Rostworowska (1991 – 1995).

23 Konferencja Generalna jest najwyższym organem UNESCO. Odpowiada za zatwierdzanie programów działania UNESCO oraz uchwała jej budżet. Rada Wykonawcza przygotowuje dokumenty dla Konferencji Generalnej oraz nadzoruje je działania. A. Nowak, *Organizacje wyspecjalizowane systemu ONZ*, [w:] T. Łoś-Nowak (red.), *Organizacje w Stosunkach Międzynarodowych. Istota, mechanizmy działania, zasięg*, Wrocław 2004, s. 203.

24 Stałe Przedstawicielstwo RP przy UNESCO w Paryżu, http://paryzunesco.msz.gov.pl/pl/o_przedstawicielstwie/struktrua_personel/ (data odczytu: 10.02.2014).

Mimo skromnego, przynajmniej w stosunku do ilości personelu, placówka pełni ważną rolę w zakresie edukacji i ochrony dziedzictwa kulturowego. Warto wspomnieć, że szef naszego przedstawicielstwa wraz z innymi ambasadorami pozostałych państw zrzeszonych w UNESCO, pomaga w tworzeniu standardów i systemów mających na celu ochronę światowych kolebek kultury²⁵. Do niedawna stałe przedstawicielstwo działało w ramach ambasady RP w Paryżu. O utworzeniu niezależnej placówki dyplomatycznej przy UNESCO zdecydował Minister Spraw Zagranicznych R. Sikorski w 2009 r., wskazując, że współpraca z ONZ na kanwie edukacyjno-kulturowej będzie stanowić jeden z priorytetów polskiej polityki zagranicznej. Polska tworząc swoje oddzielne stałe przedstawicielstwo przy UNESCO, jeszcze bardziej wzmacnia swój korpus dyplomatyczny przy ONZ²⁶.

ZARYS HISTORYCZNY DZIAŁALNOŚCI STAŁYCH PRZEDSTAWICIELSTW POLSKI PRZY ONZ

Polska od samego początku istnienia ONZ aktywnie wspierała realizację jej statutowych celów, dbając o rozwój pokoju i ochronę praw człowieka. Z historycznego punktu widzenia, można wyodrębnić trzy okresy działalności polskich przedstawicielstw dyplomatycznych przy ONZ.

Pierwszy z nich przypada na tzw. okres zimnowojenny, trwający w latach 1947-1989. Ówczesna przynależność Polski do bloku wschodniego ograniczała jej suwerenność oraz wykluczała możliwość samowolnej realizacji polityki zagranicznej. Wszystkie inicjatywy i ewentualne decyzje wymagały aprobaty ZSRR. Utworzenie RWPG oraz Układu Warszawskiego jeszcze bardziej pogłębiło zależność Polski od ZSRR. Mimo to, Polska angażowała się w prace ONZ w dziedzinie dekolonizacji oraz prawa międzynarodowego²⁷. Polscy przedstawiciele przyczynili się w dużym stopniu do powstania Konferencji Bezpieczeństwa i Współpracy w Europie (KBWE), inicjatywy mającej na celu normalizację wzajemnych stosunków między państwami kapitalistycznymi a komunistycznymi. Kluczowe znaczenie dla zawiązania porozumienia między oboma blokami miały działania ówczesnego Ministra Spraw Zagranicznych PRL, Adama Rapackiego, oraz I sekretarza KC PPR Władysława Gomułki. Pierwszy z nich zaprezentował (po konsultacjach z ZSRR) w 1957 r. swój plan, dotyczący powstania strefy bezaatomowej w Europie Środkowej, zwany planem Rapackiego²⁸. W. Gomułka wygłosił podczas jednego z wystąpień

25 K. Zeidler, *Prawo ochrony dziedzictwa kultury*, Kraków 2007, s. 125-126.

26 Decyzja nr 56 z 11 sierpnia 2009 r. w sprawie utworzenia Stałego Przedstawicielstwa RP przy UNESCO, *Dziennik Urzędowy Ministra Spraw Zagranicznych* 2009, nr 4, s. 145.

27 Sojusze z ZSRR w ramach RWPG oraz Układu Warszawskiego wymuszały na Polsce realizację założeń radzieckiej polityki zagranicznej. Zimna wojna spotęgowała wyścig zbrojeń, którego częścią stała się mimowolnie również Polska. Zaangażowanie Polski w sprawy dekolonizacyjne było podyktowane mocarstwowymi aspiracjami Moskwy. Im szybciej postępował proces dekolonizacji, tym bardziej wzrastała szansa ZSRR na przyłączenie kolejnych państw do swojej strefy wpływów. Blok wschodni popierał dążenia komunistycznych państw afrykańskich oraz azjatyckich do członkostwa w ONZ. Głównie z tego powodu, kwestia dekolonizacji odgrywała najważniejszą rolę w działaniach PRL na forum ONZ. Prace nad prawem międzynarodowym miały charakter instrumentalny, który miał również umożliwić realizację radzieckich celów politycznych. A. Skrzypek, *Dyplomatyczne dzieje PRL w latach 1956-1989*, Pułtusk 2010, s. 75-82.

28 R. Tokarczyk, *Współczesne doktryny polityczne*, Warszawa 2010, s. 452.

na Zgromadzeniu Ogólnym w 1964 r. przemówienie, w którym wezwał wszystkich członków ONZ do wyrzeczenia się broni jądrowej oraz do zorganizowania konferencji poświęconej kwestii nieuregulowanej granicy z RFN. Jego przemówienie zyskało aprobatę obydwóch stron, dzięki czemu doszło do zawarcia przez państwa Układu Warszawskiego Deklaracji Bukaresztańskiej w 1966 r.²⁹ Państwa Układu Warszawskiego zobowiązały się w ten sposób do budowania pokojowych relacji z państwami zachodnimi. Takie rozwiązanie doprowadziło do podpisania w 1975 r. w Helsinkach tzw. aktu końcowego KBWE³⁰. Zawiązanie KBWE znormalizowało napiętą sytuację zimnowojenną. Polska pod rządami Edwarda Gierka wykreowała się na jednego z liderów tejże organizacji³¹.

Kolejny okres działalności przypada na lata 1989-2003, który można nazwać postzimnowojennym. Polskie przedstawicielstwa dyplomatyczne silnie akcentowały konieczność demokratyzacji stosunków międzynarodowych oraz skuteczniejszą walkę o prawa człowieka. Głównie za sprawą silnych nacisków ze strony Polski, Zgromadzenie Ogólne ONZ wprowadziło Konwencję Praw Dziecka w 1990 r.³² Ten sukces dyplomatyczny zaowocował tym, że Polska była w tym okresie członkiem dwunastu wybieranych na określone kadencje organów i komisji ONZ, między innymi Rady Bezpieczeństwa, Rady Gospodarczej i Społecznej oraz Komisji Statystycznej³³. Ponadto, polscy przedstawiciele zasiadali w siedmiu organach o ograniczonym członkostwie, które obradowały raz na rok na specjalnych sesjach – Konferencji Rozbrojeniowej czy Specjalnego Komitetu ds. Operacji Pokojowych³⁴.

Ostatni, zarazem najistotniejszy z historycznego punktu widzenia okres działalności polskiego przedstawicielstwa przy ONZ przypada na okres unijny, trwający od momentu wejścia Polski do UE od 1 maja 2004 r. do dziś. Dołączenie Polski do Wspólnoty Europejskiej zapoczątkowało nowy cykl działalności jej przedstawicielstwa dyplomatycznego przy ONZ. Zdaniem dawnego ambasadora Polski przy ONZ w Nowym Jorku, Andrzeja Towpika (sprawował swoją funkcję w latach 2004-2009), członkostwo w UE oraz przedstawianie naszych interesów na forum Zgromadzenia Ogólnego musi być zgodne ze stanowiskiem unijnym³⁵. Będąc członkiem UE, Polska jest zobowiązana do realizacji celów wspólnotowych Unii. Wszelka próba działań powinna być koordynowana z innymi państwami członkowskimi. Spodziewanym efektem wspólnych działań ma być prezentacja dokumentów na forum organów ONZ. Warto zauważyć, że Polska wzorcowo wy-

29 J. Leatherman, *From Cold War to Democratic Peace: Third Parties, Peaceful Change and the OSCE*, Nowy Jork 2003, s. 58.

30 P. Grudziński, *KBWE/OBWE wobec problemów pokoju i bezpieczeństwa regionalnego*, Warszawa 2002, s. 38.

P. Łaski, I. Gawłowicz, E. Cała, *Wybór dokumentów do nauki prawa międzynarodowego*, Szczecin 2001, s. 241-254.

31 M. Góra, *Zaangażowanie Polski w międzynarodowe działania na rzecz pokoju po drugiej wojnie światowej – próba syntezy*, [w:] K. Pędziwiatr, P. Kugiel, A. Dańda (red.), *Współczesne wyzwania dla budowania pokoju i współpracy pokojowej*, Kraków 2009, s. 18-22.

32 Konwencja o prawach dziecka, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych 20 listopada 1989 r. Dz. U. 1991, nr 120, poz. 526. Oświadczenie rządowe z 30 września 1991 r. Dz. U. 1991, nr 120, poz. 527. Konwencja weszła w życie 7 lipca 1991 r.

33 S. Parzymies, *Polska w organizacjach międzynarodowych*, Warszawa 2002, s. 99-100.

34 *Ibidem*.

35 A. Towpik, *Polska w Organizacji Narodów Zjednoczonych*, *Rocznik Polskiej Polityki Zagranicznej* 2010, Warszawa 2011, s. 325.

wiązuje się ze swoich obowiązków względem ONZ i UE. Najlepszym przykładem jest to, że to właśnie Polska negocjowała w imieniu UE w 2009 r. w II Komitecie Zgromadzenia Ogólnego zapisy dwóch rezolucji, które dotyczyły nauki i technologii dla rozwoju (rezolucja nr 64/212 z 21 grudnia 2009 r.)³⁶ oraz międzynarodowej strategii zapobiegania skutkom naturalnym (rezolucja nr 64/200 z 21 grudnia 2009 r.)³⁷. W kolejnym Komitecie, obradującym w ramach Komisji ds. Rozwoju Społecznego i Statusu Kobiet, polscy przedstawiciele silnie walczyli o wzmocnienie ich praw³⁸. Ambasador A. Towpik miał spory wkład w pracach dotyczących rozbrojenia, uważając tą kwestię za jedno z poważniejszych wyzwań stojących przed ONZ³⁹. Pod kierownictwem ambasadora Witolda Sobków (sprawował swoją funkcję w latach 2009-2012), Polska dążyła do wprowadzenia szeregu uregulowań prawnych, chroniących interesy państw najsłabiej rozwiniętych⁴⁰. Poza tym, ambasador W. Sobków dał się poznać jako zwolennik szybkiej demilitaryzacji świata oraz wzmocnienia działań zapobiegających terroryzm. Za priorytet działań w tej dziedzinie uważał ograniczenie dostępu i handlu nielegalną bronią. Te kwestie miały być regulowane przez specjalny traktat określający zasady handlu bronią (*ATT – Arms Trade Treaty*)⁴¹. Obecny ambasador, Ryszard Sarkowicz, kontynuuje dzieło swojego poprzednika. Cały czas podkreśla, iż wszyscy członkowie ONZ powinni dążyć do jak najszybszego rozbrojenia oraz opierania swoich wzajemnych stosunków na dialogu. Ważnym elementem pracy jego placówki jest również wspieranie walki o ochronę środowiska na świecie. Zabiegi dyplomatyczne w tej dziedzinie przyniosły wymierny efekt. ONZ zorganizowała trwający od 11 do 22 listopada 2013 r. szczyt klimatyczny w Warszawie. Podczas konferencji poruszano kwestie zagrożenia i przyczyny ocieplenia klimatu. Celem spotkania było ograniczenie emisji gazów cieplarnianych, stanowiące zdaniem wielu ekspertów z dziedziny ochrony środowiska główne niebezpieczeństwo dla naszej planety. Pomimo początkowego chaosu i braku chęci współpracy ze strony uczestników, szczyt w Warszawie zaowocował wprowadzeniem tzw. Warszawskiego Mechanizmu. Wedle wytycznych, ma na bieżąco dostarczać ekspertyz oraz niezbędnej pomocy państwom rozwijającym się w walce przeciwko emisji gazów cieplarnianych oraz katastrofom naturalnym⁴².

Sporymi osiągnięciami może się również pochwalić się polskie przedstawicielstwo dyplomatyczne przy Biurze ONZ w Genewie, szczególnie od momentu przejęcia funkcji ambasadora przez R. Henczela. Jego aktywność jest szczególnie widoczna w Radzie Praw Człowieka. Został mianowany jej przewodniczącym na 2013 r.

36 Resolution adopted by the General Assembly on 21 December 2009, http://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/64/212 (data odczytu: 26.03.2014).

37 Resolution adopted by the General Assembly on 21 December 2009, http://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/64/200 (data odczytu: 26.03.2014).

38 Ibidem, s. 326-328.

39 Disarmament Year Book 2009: Part II, Nowy Jork 2010, s. 184.

40 Notes Of The Sessions Of High Level Dialogues On Institutional Framework For Sustainable Development <http://www.unctd2012.org/content/documents/Notes%20of%20the%20sessions%20from%20Solo.pdf> (data odczytu: 24.01.2014).

41 Statement by Witold Sobków Head of the Delegation of the Republic of Poland to the United Nations Conference on the Arms Trade Treaty, http://www.un.org/disarmament/ATT/statements/docs/20120710/20120710_Poland_E.pdf (data odczytu: 24.01.2014).

42 T. Prusek, Polskie grzechy klimatyczne, „Gazeta Wyborcza” 2013(261), z 08.11.2013, s. 16.

Dzięki temu, Polska jest uważana za jednego z pionierów w walce o poszanowanie i przestrzeganie praw człowieka⁴³. Ambasador R. Henczel działa bardzo prężnie w walce o prawa pracowników, systematycznie uczestnicząc w działaniach ILO (Międzynarodowej Organizacji Pracy) oraz WIPO (Światowej Organizacji Własności Intelektualnej). Warto wymienić jego osiągnięcia we współpracy z WIPO. Pod koniec września 2013 r. podpisał w imieniu Polski Traktat Pekijski Światowej Organizacji Własności Intelektualnej o artystycznych wykonaniach audiowizualnych⁴⁴. Miesiąc później, dostarczył przewodniczącemu WIPO, dr Francisowi Gurry, ratyfikowany przez Polskę dokument „Porozumienia z Locarno ustanawiającego międzynarodową klasyfikację wzorów przemysłowych”⁴⁵.

Ponadto polska placówka w Wiedniu zajmuje się sprawami dotyczącymi przestępczości narkotykowej, przestrzeni kosmicznej oraz energetyki jądrowej. Szczególne znaczenie dla bezpieczeństwa narodowego Polski ma udział w pracach MAEA (Międzynarodowej Agencji Energii Atomowej), gdzie Polska ma możliwość prezentacji swojego stanowiska na temat pokojowego używania energii atomowej oraz walki przeciwko irańskiemu programowi jądrowemu⁴⁶.

Niebagatelne znaczenie w budowaniu polskiej dyplomacji przy ONZ ma działalność polskiego przedstawicielstwa przy UNESCO w Paryżu. Polska od samego powstania tej organizacji starała się w niej pełnić jedną z dominujących ról. Za wymierny efekt tych działań należy uznać fakt, że Polska trzykrotnie zasiadała w Radzie Wykonawczej UNESCO oraz była członkiem Komitetu ds. Konwencji i Rekomendacji. Polska zasiada również w Międzyrządowym Komitecie ds. Promowania Zwrotu Dóbr Kultury do Państw Pochodzenia lub ich Restytucji w przypadku Bezprawnego Zawłaszczenia (ICPRCP), Międzyrządowej Radzie Międzynarodowego Programu Hydrologicznego (IHP) oraz Międzyrządowej Radzie Międzynarodowego Programu Rozwoju Komunikacji (IPDC)⁴⁷.

PODSUMOWANIE

Przedstawicielstwo dyplomatyczne Polski przy ONZ jest bardzo rozbudowane, co wynika ze struktury tej organizacji. Bez istnienia stałego przedstawicielstwa przy ONZ, Polska nie byłaby w stanie aktywnie uczestniczyć w dynamicznie rozwijających się pracach organizacji. Dzięki stałym przedstawicielstwom przy ONZ, Polska może prawidłowo w niej funkcjonować. Wszystkie placówki wywiązują się ze swoich obowiązków zawartych w traktacie wiedeńskim oraz art. 20 ustawy o służbie zagranicznej. Każda placówka działa na innej płaszczyźnie. Największa odpowiedzialność polityczna spoczywa na placówce w Nowym Jorku, bowiem

43 UN Human Rights Council: new President will help promote human rights equality, <http://www.un.org/apps/news/story.asp?Cr=human+rights+council&NewsID=43731#.UyeYHKh5PzM> (data odczytu: 24.01.2014).

44 T. Aplin, J. Davis, *Intellectual Property Law: Text, Cases, Materials*, Nowy Jork 2013, s. 60.

45 **Zawiadomienie Prezesa Rady Ministrów o zamiarze przedłożenia Prezydentowi Rzeczypospolitej Polskiej do ratyfikacji, bez zgody wyrażonej w ustawie: Porozumienia z Locarno ustanawiającego międzynarodową klasyfikację wzorów przemysłowych z 13 lutego 2013 r. nr 1102.**

46 M. M. Kenig-Witkowska, *Międzynarodowe prawo środowiska. Wybrane zagadnienia systemowe*, Warszawa 2011, s. 89.

47 B. Kuźniak, M. Marcinko, *Organizacje międzynarodowe*, Warszawa 2008, s. 55-56.

to jej szef reprezentuje Polskę w obradach Zgromadzenia Ogólnego ONZ i to on kreuje tam wizerunek Polski. Placówka w Genewie ma największy wpływ na ekonomiczny aspekt misji dyplomatycznej przy ONZ, ponieważ tamtejszy ambasador współdziała z WIPO, ILO oraz WTO. Polskie przedstawicielstwo w Wiedniu pełni ważną rolę w sprawach energetyki jądrowej, powszechnie uważanej za jedno z najważniejszych wyzwań dla bezpieczeństwa narodowego i energetycznego Polski. Obecność Polski w UNESCO ma zdecydowanie najmniej polityczny charakter, bowiem tamtejsza placówka dyplomatyczna działa głównie w sferze ochrony światowego dziedzictwa naturalnego. Ich działalność może tylko świadczyć o tym, że Polska w pełni realizuje stawione przed nią cele ONZ.

Niemniej, coraz powszechniejsze stają się opinie o konieczności reformy ONZ, aby mogła sprostać wyzwaniom XXI wieku, który niesie za sobą wiele zagrożeń dla pokoju na świecie⁴⁸. Joachim M. Müller uważa, że musi zostać zreformowana Rada Bezpieczeństwa, gdzie powinno się zwiększyć ilość jej stałych członków. Mogłoby to przyczynić się do wzrostu skuteczności działań całej organizacji⁴⁹. Podobnego zdania jest Prezydent Polski, Bronisław Komorowski, oskarżający ONZ o nieskuteczność w swoich poczynaniach, o czym ma świadczyć brak działań ONZ w sprawie konfliktu w Syrii⁵⁰. W razie udanego przeprowadzenia reformy Rady Bezpieczeństwa, Polska zyskałaby sporą szansę na zasilenie jej grona. Tym samym, polski korpus dyplomatyczny zyskałby na znaczeniu.

Jednoznaczna ocena polskiej dyplomacji jest trudna. Uniemożliwia to coraz głośniejsza krytyka samej działalności ONZ. Jednym z głównych krytyków ONZ jest były szef izraelskiego stałego przedstawicielstwa przy ONZ, Dore Gold. W opublikowanej przez siebie książce na temat ONZ, zarzuca częściowe poparcie dla ludobójstwa i terroryzmu, podając przykłady działalności misji ONZ w Bośni i Hercegowinie i Rwandzie⁵¹. Nie ulega wątpliwości, że działalność dyplomatyczna przy ONZ odgrywa ważną rolę w polskiej polityce zagranicznej. Należałoby zatem wzmocnić grupę dyplomatyczną przy ONZ, która jest gwarantem skutecznego działania Polski na forum ONZ.

2. STAŁE PRZEDSTAWICIELSTWO POLSKI PRZY NATO

NATO utworzono na mocy Traktatu Północnoatlantyckiego z 4 kwietnia 1949 r.⁵² Jego podpisanie nastąpiło w Waszyngtonie. Dokonało go dwanaście państw, będących jego założycielami, traktat wszedł w życie 24 sierpnia 1949 r. Został on sporządzony na podstawie Karty Narodów Zjednoczonych. Najważniejsze postanowienie dla funkcjonowania organizacji zawiera art. 5. Stwierdza on, że atak na państwo członkowskie jest równy atakowi na cały sojusz, które są zobowiązane udzielić mu pomocy w ramach prawa do samoobrony zgodnie z art. 51 Karty

48 P. Bennis, *Challenging Empire: How People, Governments, and the UN Defy U.S. Power*, Nowy Jork 2006, s. 88.

49 J.M. Müller, *Reforming the United Nations: The Quiet Revolution*, Haga 2001, s. 603.

50 PAP, Polska ofensywa dyplomatyczna w Nowym Jorku, „Gazeta Wyborcza” 2013(225), z dnia 26.09.2013, s. 8.

51 D. Gold, *Tower of Babel: How the United Nations Has Fueled Global Chaos*, Nowy Jork 2004, s. 216-217.

52 Dz.U. 2000, nr 87 poz. 970, Traktat Północnoatlantycki sporządzony w Waszyngtonie 4 kwietnia 1949 r.

Narodów Zjednoczonych⁵³. Powołanie NATO miało być gwarantem bezpieczeństwa na świecie. Początkowo, miała działać w formie politycznego zgromadzenia państw. Wybuch wojny koreańskiej (1950-1953) zmienił jej charakter na sojusz wojskowy. Jej uformowanie było faktycznym sojuszem państw zachodu pod przewodnictwem Stanów Zjednoczonych Ameryki przeciwko wojskom Układu Warszawskiego, powołanego przez państwa komunistyczne ze Związkiem Radzieckim na czele.

W okresie zimnej wojny, wojska państw członkowskich NATO były zmuszone do intensywnych prac, mających na celu ochronę przed ewentualnym atakiem Związku Radzieckiego. Głównie to przekonało państwa NATO do zaprzestania okupacji RFN i włączenia go w struktury NATO, co potwierdziło zawarcie układów paryskich w 1954 r.⁵⁴ Francja chciała w ten sposób udowodnić swoją wiodącą rolę w organizacji, realizując wraz z innymi państwami członkowskimi plan legalizacji użycia broni jądowej na wypadek ataku Związku Radzieckiego. Kryzys kubański z 1962 r.⁵⁵ sprawił, że to Stany Zjednoczone, a nie Francja, miały największy wpływ na działalność NATO. Doprowadziło to do opuszczenia Francji struktur NATO w 1966 r. Następstwem tego kroku było przeniesienie siedziby organizacji z Paryża do Brukseli, gdzie znajduje się do dzisiaj. Mimo dużego ryzyka wybuchu konfliktu militarnego między państwami NATO a siłami Układu Warszawskiego, członkowie sojuszu euroatlantyckiego nie byli zmuszeni do przeprowadzania żadnej interwencji wojskowej. Taka konieczność pojawiła się dopiero w latach 90. XX wieku, kiedy doszło do wojny domowej w Bośni i Hercegowinie oraz Kosowie⁵⁶.

Upadek ZSRR oraz Układu Warszawskiego zapoczątkował nową erę w historii NATO. Państwa członkowskie dążyły do zacieśnienia stosunków dyplomatycznych z państwami Europy Środkowo-Wschodniej. Stworzono program Partnerstwo dla Pokoju w 1994 r., który dał zielone światło do członkowstwa w NATO między innymi Polsce, Węgrom oraz Czechom⁵⁷. Program określał zasady, na jakich państwa kandydaci mogli zasilić szeregi organizacji. W celu usprawnienia prac organizacji po ewentualnym rozszerzeniu, powołano do życia Radę Partner-

53 Państwami założycielskimi NATO były: Belgia, Dania, Francja, Holandia, Islandia, Kanada, Luksemburg, Portugalia, Norwegia, Włochy, Wielka Brytania i Stany Zjednoczone. P. Duignan, NATO: Its Past, Present, and Future, Stanford 2000, s. 2-3.

54 J. Kukułka, Historia stosunków międzynarodowych 1945-2000, Warszawa 2007, s. 74-75

55 Kryzys kubański był to okres zagrożenia wybuchu konfliktu zbrojnego między Stanami Zjednoczonymi a ZSRR. Wybuch kryzysu był efektem wysiłku między obydwojma mocarstwami. Najpierw na przełomie lat 50-60, USA rozpoczęło rozlokowywanie swoich rakiet balistycznych na terytorium Wielkiej Brytanii, Włoch i Turcji. W odpowiedzi na działania amerykańskie, ZSRR wykonał taki sam krok w 1962 r. na Kubie. Istniało potężne ryzyko wojny nuklearnej. Na szczęście, USA i ZSRR doszły do porozumienia. W zamian za wycofanie przez USA rakiet z Turcji, ZSRR zgodził się na demontaż swoich instalacji na Kubie. R. Catleden, Wydarzenia, które zmieniły losy świata, Warszawa 2008, s. 535.

56 Polskie oddziały wojskowe po raz pierwszy uczestniczyły we wspólnych misjach pokojowych wraz z państwami NATO w Bośni i Hercegowinie, gdzie doszło do wybuchu krwawej wojny domowej w latach 1992-1995. Wojna w Kosowie w latach 1998-1999 również wymusiła na Polsce współpracę z innymi państwami NATO w misji stabilizacyjnej KFOR. M. Bieniek, Kategorie operacji wojskowych. Czynniki wpływające na zakres zaangażowania Polski w operacje pokojowe, [w:] E. Trela-Mazur, Problemy bezpieczeństwa współczesnego świata, Opole 2009, s. 115-116.

57 E. Latoszek, M. Proczek, Organizacje międzynarodowe. Założenia, cele, działalność, Warszawa 2001, s. 487.

stwa Euroatlantyckiego w 1997 r. W ramach jej prac miały się odbywać debaty ministrów spraw zagranicznych oraz ambasadorów przy NATO na tematy bezpieczeństwa i obronności⁵⁸. Ostatecznie, Polska wraz z Czechami i Węgrami dołączyła do struktur NATO, ratyfikując Traktat Północnoatlantycki 17 lutego 1999 r.⁵⁹ Niespełna miesiąc później, 12 marca 1999 r., powołano stałe przedstawicielstwo Polski przy siedzibie NATO w Brukseli⁶⁰.

STRUKTURA I PREROGATYWY STAŁEGO PRZEDSTAWICIELSTWA POLSKI PRZY NATO W BRUKSELI

Obowiązki ambasadora Polski przy NATO sprawuje od listopada 2011 r., Jacek Najder. Jego główne zadania opierają się na reprezentowaniu kraju na posiedzeniach Rady Euroatlantyckiej, Rady NATO-Rosja, Komisji NATO-Ukraina, Komisji NATO-Gruzja oraz innych spotkań na szczeblu ambasadorów oraz ministrów i szefów państw/rządów. Kolejnym obowiązkiem ambasadora jest nadzorowanie działania – z punktu widzenia polskiej polityki zagranicznej – przedstawicielstw polskich przy organach, dowództwach, sztabach NATO oraz osobami delegowanymi przez instytucje państwowe do wykonywania swoich czynności służbowych. Na podstawie udzielonych pełnomocnictw podpisuje stosowne umowy. Wiceszefem misji jest Zastępca Stałego Przedstawiciela, piastujący funkcję Radcy-Ministra, Michał Miarka. Do zakresu jego obowiązków należy zastępowanie ambasadora, kiedy ten udzieli mu odpowiedniego upoważnienia, utrzymywanie kontaktów z członkami delegacji państw NATO, koordynacja przygotowań do wizyt państwowych, rządowych i parlamentarnych⁶¹.

Stałe przedstawicielstwo Polski przy NATO posiada również dwa wydziały merytoryczne: polityczny oraz polityki obronnej. Pracami wydziału politycznego kieruje Marcin Wróblewski. On i jego podwładni zajmują się szeroko rozumianą problematyką polityki bezpieczeństwa, w skład której wchodzi operacje reagowania kryzysowego, zapobieganie konfliktom i terroryzmowi, kontrola zbrojeń i rozbrownienie, przeciwdziałanie proliferacji broni masowego rażenia, tematykę bezpieczeństwa energetycznego, planowania na wypadek zagrożeń dla ludności cywilnej i reagowanie w sytuacjach kryzysowych. Wydział opiera również swoje działania na kwestiach związanych z bezpieczeństwem, prawem, ekonomią, nauką oraz polityką informacyjną. Wydział polityczny prezentuje w tych sprawach stanowisko Polski na cywilnych i cywilno-wojskowych forach Sojuszu podporządkowanych Radzie Północnoatlantyckiej. Kolejnym obowiązkiem pracowników wydziału jest angażowanie się we współpracę z państwami partnerskimi NATO w ramach Rady Partnerstwa Euroatlantyckiego (EAPC), Partnerstwa dla Pokoju (PfP) i pozostałych komisji. Ostatnią prerogatywą tego wydziału jest realizacja wizyt delegacji

58 J. Czaputowicz, *Polityka zagraniczna Polski przełomu 1989 roku*, „Przegląd Zachodni” 2009 nr 3, s. 29.

59 Ustawa z 17 lutego 1999 o ratyfikacji Traktatu Północnoatlantyckiego, sporządzonego w Waszyngtonie 4 kwietnia 1949 r., Dz. U. 1999, nr 13, poz. 111 Oświadczenie rządowe z 17 lutego 1999 r. Dz. U. 1999, nr 13, poz. 112 Konwencja weszła w życie.

60 R. Grodzki, *Problemy bezpieczeństwa Czech, Polski, Węgier w kontekście poszerzenia NATO*, Poznań 2011, s. 287.

61 M. Tabor, *Polska w Organizacji Traktatu Północnoatlantyckiego*, [w:] S. Parzymies, op. cit., s. 173.

krajowych w NATO oraz przedstawicieli NATO w Polsce. Radca-Minister, a zarazem Doradca ds. Obronnych, Piotr Włodarski, odpowiada za pracę wydziału polityki obronnej. Tworzą go pracownicy Ministerstwa Obrony Narodowej, oficerowie oraz urzędnicy cywilni oddelegowani do pracy w przedstawicielstwie. Najistotniejsze powinności wydziału to transformacja wojskowa i rozwój zdolności obronnych NATO, planowanie działań obronnych NATO, umożliwiających pełnie realizację celów organizacji. Ponadto, wydział zajmuje się współpracą w zakresie uzbrojenia i techniki wojskowej oraz polityką powietrzną i nuklearną. Obowiązkiem wydziału polityki obronnej jest również ścisła współpraca z departamentami MSZ i MON, komórkami Sztabu Generalnego Wojska Polskiego oraz Przedstawicielstwem Wojskowym przy Komitetach Wojskowych NATO i UE i Narodowym Przedstawicielstwem Wojskowym przy SHAPE⁶².

Przy stałym przedstawicielstwie Polski działają również dwa referaty: ds. zasobów obronnych oraz spraw ekonomiczno-finansowych, a także ds. łączności, informatyki i ochrony informacji. Pieczę nad pierwszym referatem sprawuje płk Jerzy Grodecki. Głównymi obowiązkami referatu płk J. Grodeckiego są prace związane z tematyką kontroli oraz planowania polskich zobowiązań finansowych względem NATO, wspólnego zarządzania finansami sojuszu, zamówień publicznych NATO, finansowania politycznej i militarnej działalności organizacji. Z kolei Tomasz Prządka przewodniczy pracom referatu ds. łączności, informatyki i ochrony informacji i ma za zadanie reprezentowanie i ochronę interesów Polski w komitetach i strukturach NATO zajmujących się polityką informacyjną, a także zarządzanie i eksploatację systemów teleinformatycznych NATO⁶³.

Ostatnią jednostką strukturalną przedstawicielstwa przy NATO jest przedstawicielstwo wojskowe. Szefem Polskiego Przedstawicielstwa Wojskowego przy kwaterach NATO i UE jest gen. dyw. Janusz Bojarski, pełniący swoją funkcję od 29 września 2010 r. Podstawowe zadanie J. Bojarskiego polega na występowaniu w imieniu Szefa Sztabu Generalnego Wojska Polskiego (WP) wraz z innymi szefami sztabów państw członkowskich w Komitecie Wojskowym NATO. Reprezentuje on także Szefa Sztabu Wojska Polskiego przy Komitecie Wojskowym przy UE. Ma do pomocy dwóch zastępców. Pierwszych z nich, gen. bryg. Piotr Błazeusz pomaga organizować, koordynować współpracę Sił Zbrojnych Polski i NATO, przygotowywać ekspertyzy i opinie dotyczące spraw bieżących prac Komitetu Wojskowego NATO. Drugi zastępca, kmdr Jacek Ochman, pełni takie same funkcje tyle, że przy komitecie unijnym⁶⁴.

Najogólniej rzecz mówiąc, celem działalności Stałego Przedstawicielstwa Polski przy NATO w Brukseli jest polityczna i wojskowa współpraca z pozostałymi członkami NATO, promowanie i realizacja interesów Polski, a także dbałość o bezpieczeństwo obszaru euroatlantyckiego. Obecność Polski NATO należy do jednych z priorytetów polityki zagranicznej prowadzonej przez obecny rząd Pol-

62 A. Towpik, Pierwsze kroki, Polska Zbrojna wydanie specjalnie „The Warsaw Voice 2009 nr 2, s. 76.

63 M. Tabor, op. cit., s. 173-174.

64 Stałe Przedstawicielstwo RP przy NATO, <http://www.brukselanato.msz.gov.pl/> (data odczytu: 24.01.2014).

ski. Aktywność stałego przedstawicielstwa Polski przy NATO pomaga w budowie strategii obronnych Polski oraz zacieśnianiu stosunków dyplomatycznych z państwami północnoatlantyckimi. Utworzenie stałego zespołu dyplomatycznego przy NATO bezapelacyjnie umożliwi MSZ oraz MON stały kontakt i wydajną kooperację z pozostałymi państwami NATO. Ogrom podejmowanych przez NATO decyzji oraz operacji wojskowych, wymusza na Polsce nieustanne angażowanie się w jej działania. Dzięki pracy zespołu kierowanego przez ambasadora Jacka Najdera, Polska jest w stanie aktywnie uczestniczyć w natowskich inicjatywach⁶⁵.

POZYCJA POLSKI W NATO

Polska wstępując w szeregi państw NATO zobowiązała się do wypełniania postanowień wynikających z karty północnoatlantyckiej. Już od samego początku swojego uczestnictwa, Polska wysyłała swoje kontyngenty wojskowe na operacje militarne NATO. Pierwszą misją w jakiej brali udział polscy żołnierze była operacja KFOR ustanowiona mocą rezolucji nr 1244 uchwalonej przez ONZ w 1999 r.⁶⁶ Kolejną operacją, w którą musiała zaangażować się Polska była Operation Active Endeavour - operacja NATO na Morzu Śródziemnym. Powołano ją w celu ochrony napływu imigrantów i potencjalnych terrorystów do południowej Europy⁶⁷. Ponadto, Polska działała w misji stabilizacyjnej w Afganistanie ISAF ustanowionej na mocy rezolucji nr 1386 z 2001 r.⁶⁸ Wszystkie wyżej wspomniane misje trwają do tej pory i wymagają od Polski ciągłego działania wojskowego.

Mimo aktywnego uczestnictwa i rzetelnego wywiązywania się z zasad członkowskich, korzyści Polski można uznać za nieadekwatne w stosunku do roli jaką odgrywa w działaniach NATO. Zdaniem Marka Tabora, o pozycji państwa w NATO świadczy ilość posiadanych przedstawicieli w jego organach. Polacy nie zasiadają na czołowych stanowiskach w NATO, zatem nasza pozycja w tej organizacji nie jest najmocniejsza⁶⁹. Adam Kobieracki sprawował jak do tej pory najwyższe stanowisko w NATO – asystenta sekretarza generalnego odpowiedzialnego za operacje międzynarodowe Sojuszu (lata 2003-2007). Gen. Mieczysław Bieniek sprawuje najwyższe stanowisko wojskowe wśród Polaków, pełniąc funkcję zastępcy dowództwa transformacji w Norfolk w USA⁷⁰.

Polska dyplomacja poniosła prestiżową porażkę podczas walki o stanowisko sekretarza generalnego NATO w 2009 r. O stanowisko ubiegał się Minister Spraw Zagranicznych Radosław Sikorski. Jego rywalem był były premier Danii Anders Fogh Rasmussen, który ostatecznie przejął stery kierowania Soju-

65 S. Górka, G. Krzyżanowski, Zewnętrzny aspekt polityki bezpieczeństwa Polski, [w:] P. Musiałek (red.), Główne kierunki polityki zagranicznej rządu Donalda Tuska w latach 2007-2011, Kraków 2012, s. 107-110.

66 J. Kim, Macedonia: Country Background and Recent Conflict, [w:] C.S. Watkins (red.), The Balkans, Nowy Jork 2003, s. 118.

67 A. Miler, Współczesne operacje pokojowe NATO, [w:] R. Czulda, R. Łoś, J. Regina-Zacharski (red.), NATO wobec wyzwań współczesnego świata, Warszawa 2013, s. 192.

68 A. Conte, Security in the Twenty First Century, Burlington 2005, s. 58-59.

69 M. Tabor, op.cit., s.174.

70 Ibidem, s. 175.

szem⁷¹. Inwestycje NATO w polską infrastrukturę wojskową częściowo rekompensują jej brak oczekiwanych profitów politycznych. W celu sprawniejszego wypełniania swoich celów statutowych, NATO stworzyło program NSIP (Program Inwestycyjny NATO w dziedzinie bezpieczeństwa). W latach 1999-2014, planowane inwestycje na terenie Polski mają wynieść 852 mln euro. Mają one trafić na modernizację oraz budowę lotnisk, baz morskich, systemów łączności, stanowisk dowodzenia obroną powietrzną, radary dalekiego zasięgu obrony powietrznej. Tak duże pieniądze na ulepszenie infrastruktury wojskowej w połączeniu z siłą obronną NATO sprawiają, że Polska ma szansę jeszcze lepiej działać na rzecz rozwoju w regionie Europy Środkowo-Wschodniej i minimalizować różnicę w jakości i ilości uzbrojenia względem bogatszych państw zachodnich⁷². Co ważne, Polska dyplomacja działa prężnie na rzecz intensyfikacji działań i zacieśniania pracy Sojuszu z państwami postradzieckimi. Najlepszym dowodem na to jest działalność polskich dyplomatów w komisjach NATO poświęconych współpracy z Rosją, Ukrainą oraz Gruzją. Polska popiera wejście Ukrainy i Gruzji do NATO, chcąc zbudować silny sojusz wschodnioeuropejski⁷³.

Warto również wspomnieć, że polscy przedstawiciele dyplomatyczni przy NATO wykazują dużą aktywność na forum Rady Północnoatlantyckiej, gdzie artykułują swoje poparcie dla wejścia do NATO Bośni i Hercegowiny oraz Macedonii. Celem takiego rozwiązania ma być zbudowanie szerszej globalnej strefy bezpieczeństwa i minimalizacja wybuchów dalszych konfliktów na Bałkanach. Ewentualne wejście Bośni i Hercegowiny oraz Macedonii w skład NATO może tylko przysporzyć Polsce kolejnych sprzymierzeńców w walce o polepszenie bezpieczeństwa w Europie Środkowo-Wschodniej.

Oceniając działalność dyplomatyczną Polski w strukturach NATO, należy podkreślić, że Polska uczestnicząc w pracach sojuszu północnoatlantyckiego podwyższa poziom swojego bezpieczeństwa narodowego. W razie ataku na Polskę, pozostałe państwa sojuszu są w myśl art. 5 traktatu północnoatlantyckiego zobowiązane udzielić Polsce pomocy. NATO zrzesza obecnie 28 państw, ich połączone armie z pewnością wpływają pozytywnie na poczucie bezpieczeństwa obywateli państw członkowskich. Polska wyróżnia się na tle pozostałych państw regionu jeśli chodzi o aktywność w działaniach wojskowych sojuszu. Polska uważana jest za państwo, które najaktywniej dąży do likwidacji anachronicznych podziałów wśród starych i nowych członków, bowiem walczy z nierównym traktowaniem i z coraz większym powodzeniem udaje jej się realizować swoje interesy na forum NATO. Polska udowadnia, że w pełni zasługuje na członkostwo w sojuszu północnoatlantyckim. Od samego początku członkostwa w NATO rzetelnie wypełnia postanowienia Traktatu Północnoatlantyckiego. Polska jednak nie czerpie proporcjonalnych do zaangażowania w akcje NATO profitów ekonomiczno-politycznych. Najdobitniej

71 B. Ye'or, *Europe, Globalization and the Coming of the Universal Caliphate*, Lanham 2011, s. 55.

72 J. Simon, *Poland and NATO: A Study in Civil-Military Relations*, Lanham 2004, s. 97.

73 A. Bieńczyk-Missała, *Polska w Organizacji Narodów Zjednoczonych*, Rocznik Polskiej Polityki Zagranicznej 2008, Warszawa 2009, s. 313-314.

może świadczyć o tym fakt, że mimo docenienia przez Stany Zjednoczone naszego oddania w misjach stabilizacyjnych w Iraku i w Afganistanie, polscy przedsiębiorcy nie zdołali zdobyć większych kontraktów na odbudowę tamtych państw. Stany Zjednoczone do tej pory nie zniosły obowiązku wizowego dla Polaków, chociaż obiecują to już od wielu lat. Niedawno dokonane zniesienie wiz dla wszystkich nowych państw członkowskich UE (z wyjątkiem Bułgarii i Rumunii) pokazuje, że Polska nie jest w pełni doceniana za współpracę wojskową ze Stanami Zjednoczonymi. Nie inaczej wygląda sprawa instalacji na terytorium Polski tarczy antyrakietowej, mającej zwiększyć bezpieczeństwo Polski przed ewentualnym atakiem ze strony Rosji. Podobnie jak w wypadku wiz, amerykańskie obietnice budowy tarczy antyrakietowej okazały się tylko mrzonkami⁷⁴. Walka o realizację amerykańskich obietnic nieprzerwanie powinna stanowić główny cel polskich inicjatyw dyplomatycznych w NATO. Polscy dyplomaci muszą cały czas zabiegać o poparcie czołowych amerykańskich polityków w staraniach o zniesienie wiz wjazdowych dla obywateli Polski.

Jedna rzecz nie ulega wątpliwości, przynależność Polski do NATO oraz jej działania dyplomatyczne w ramach organizacji pozytywnie wpływają na poziom bezpieczeństwa narodowego. Inwestycje NATO w polską infrastrukturę wojskową w ramach programu NSIP wzmacniają potencjał militarny Polski⁷⁵. Stałe przedstawicielstwo Polski przy NATO działało na tyle skutecznie, że Polska jest postrzegana za lidera państw Europy Środkowo-Wschodniej we wzmacnianiu bezpieczeństwa w regionie. Wszystkie te argumenty uwierzytelniają tezę, że silna Polska armia, to silniejszy Sojusz i większa stabilność na świecie.

PODSUMOWANIE

Podsumowując rozważania na temat działalności stałych przedstawicielstw dyplomatycznych przy ONZ oraz NATO, można dojść do wniosku, że ich funkcjonowanie jest niezwykle pożyteczne i niezbędne do realizacji głównych celów polskiej polityki zagranicznej. Obydwa przedstawicielstwa swoimi pracami przyczyniają się do wzmocnienia i trwałości pokoju na świecie. Warto zauważyć, że ONZ i NATO to organizacje ściśle ze sobą powiązane na płaszczyźnie dyplomatycznej. Przede wszystkim łączy je wspólny cel, jakim jest ochrona globalnego pokoju i eliminacja zagrażających mu niebezpieczeństw. Ciągłe wybuchające konflikty zbrojne (jak chociażby wojna domowa w Syrii) oraz przybierające na sile działania separatystyczne (ostatnio dokonana przez Rosję kontrowersyjna aneksja Krymu, czy też sprawa Palestyny) sprawiają, że polskie misje dyplomatyczne przy ONZ i

74 A. Zielińska, *The Transatlantic Relationship: Poland and the United States*, [w:] A.M Dorman, J. Kaufman (red.), *The Future Transatlantic Relations: Perceptions, Policy and Practice*, Stanford 2011, s. 163-164.

75 W ramach programu NSIP, modernizację przeszły lotniska wojskowe m.in. w Łasku, Malborku, Mińsku Mazowieckim. Zmodernizowano Port Wojenny w Gdyni i Świnoujściu oraz przeprowadzono szereg innych inwestycji w systemy łączności, stanowiska dowodzenia obrony powietrznej, radary dalekiego zasięgu obrony powietrznej, itp. Inwestycje NATO w Polsce, http://www.archiwalny.mon.gov.pl/pliki/File/Inwestycje_NATO_w_Polsce__NSIP_aktualizacja_2011_r__.pdf (data odczytu: 25.03.2014).

M. Sułek, *Programowanie gospodarczo-obronne*, Warszawa 2008, s. 244-250.

NATO zajmują się najaktualniejszymi problemami globalnej dyplomacji. Wymusza to na Polsce podejmowania jeszcze bardziej zdecydowanych działań na rzecz pokoju na świecie. Stałe przedstawicielstwa Polski przy tych organizacjach cechują się podobną symetrią. Mają wiele wspólnych prerogatyw, jak choćby utrzymanie łączności na linii państwo-organizacja. Poza tym, swoimi działaniami promują kraj na forum NATO oraz ONZ. Dostarczają władzę Polski aktualnych informacji na temat prac tych organizacji, a także chronią i dążą do realizacji interesów narodowych. Jeśli chodzi o różnicę pomiędzy nimi, to warto zaznaczyć, że stałe przedstawicielstwo Polski przy ONZ ma bardziej rozbudowaną strukturę. Wynika to z większej ilości wyspecjalizowanych biur i agend ONZ. Głównie z tego powodu ambasadorzy Polski przy ONZ działają na wielu płaszczyznach. Polskie przedstawicielstwo przy ONZ musi zajmować się między innymi sprawami humanitarnymi, zdrowotnymi, klimatycznymi, gospodarczymi, prawnymi, itp. Przedstawicielstwo przy NATO odpowiada za sprawy militarno-zbrojeniowe. Wiele sukcesów polskich przedstawicielstw dyplomatycznych wcale nie pozwala na dokonanie jednoznacznej oceny ich skuteczności. Prócz wyżej wspomnianych dokonań, obydwie placówki dyplomatyczne mają obowiązek jeszcze bardziej wzmocnić pozycję Polski w ich strukturach. Problematyczny jest fakt, że w strukturach ONZ i NATO wciąż pracuje bardzo niewielu Polaków. Lepsza intensyfikacja działań mogła zmienić ten stan rzeczy. Dyplomaci przy ONZ powinni również dążyć i zachęcać przedstawicieli pozostałych państw członkowskich do koniecznych reform strukturalnych. Najbardziej powinno Polsce zależeć na zmianach dotyczących członkostwa w Radzie Bezpieczeństwa. Polska winna dążyć do zwiększania liczby stałych członków Rady Bezpieczeństwa. W razie powodzenia tego scenariusza, Polska mogłaby zyskać na prestiżu i znaczeniu i mieć większy wpływ na działania ONZ. Jeśli chodzi o placówkę przy NATO, to powinna ona kontynuować swoje działania na rzecz członkostwa Ukrainy, Gruzji, Bośni i Hercegowiny oraz Macedonii. Szczególnie wejście Ukrainy do struktur sojuszu mogłoby zaowocować utworzeniem silnego regionalnego partnerstwa wojskowego, co zaś przełożyłoby się pozytywnie na poziom bezpieczeństwa w regionie. Jedną rzeczą jest pewna, gdyby nie istniały stałe przedstawicielstwa przy ONZ i NATO, realizacja celów statutowych tych organizacji przez Polskę byłaby niemożliwa. Polski rząd powinien zatem dołożyć wszelkich starań, aby „kontyngent” dyplomatyczny miał zapewnioną ciągłość działania. Tylko w ten sposób interesy narodowe Polski, utrzymanie poprawnych relacji z państwami członkowskimi oraz wywieranie wpływu na działalność ONZ i NATO jest możliwe.

BIBLIOGRAFIA:

PUBLIKACJE ZWARTE:

- Aplin T., Davis J., *Intellectual Property Law: Text, Cases, Materials*, Nowy Jork 2013.
- Barcz J., Libera B., *Urzędnik i biznesmen w środowisku międzynarodowym. Wybrane aspekty pragmatyki zawodowej*, Kraków 2007.
- Bennis P., *Challenging Empire: How People, Governments, and the UN Defy U.S. Power*, Nowy Jork 2006.
- Bierzanek M., Symonides J., *Prawo międzynarodowe publiczne*, Warszawa 2002.
- Catleden R., *Wydarzenia, które zmieniły losy świata*, Warszawa 2008.

- Conte A., *Security in the Twenty First Century*, Burlington 2005.
- Duignan P., *NATO: Its Past, Present, and Future*, Stanford 2000.
- Gawłowicz I., *Międzynarodowe prawo dyplomatyczne-wybrane zagadnienia*, Warszawa 2011.
- Gold D., *Tower of Babel: How the United Nations Has Fueled Global Chaos*, Nowy Jork 2004.
- Grabowska G., *Prawo dyplomatyczne w stosunkach państw z organizacjami międzynarodowymi*, Katowice 1980.
- Grodzki R., *Problemy bezpieczeństwa Czech, Polski, Węgier w kontekście poszerzenia NATO*, Poznań 2011.
- Grudziński P., *KBWE/OBWE wobec problemów pokoju i bezpieczeństwa regionalnego*, Warszawa 2002.
- Kenig-Witkowska M. M., *Międzynarodowe prawo środowiska. Wybrane zagadnienia systemowe*, Warszawa 2011.
- Kubicka J., *International Organizations – The United Nations – its activity and reforms*, Dąbrowa Górnicza 2007.
- Kukułka J., *Historia stosunków międzynarodowych 1945-2000*, Warszawa 2007.
- Kuźniak B., Marcinko M., *Organizacje międzynarodowe*, Warszawa 2008.
- Leatherman J., *From Cold War to Democratic Peace: Third Parties, Peaceful Change and the OSCE*, Nowy Jork 2003.
- Łaski P., Gawłowicz I., Cała E., *Wybór dokumentów do nauki prawa międzynarodowego*, Szczecin 2001.
- Meisler S., *United Nations: The First Fifty Years*, Nowy Jork 1995.
- Müller J.M., *Reforming the United Nations: The Quiet Revolution*, Haga 2001.
- Parzymies S., *Polska w organizacjach międzynarodowych*, Warszawa 2002.
- Przyborowska-Klimczak A., *Prawo dyplomatyczne i konsularne: wybór dokumentów*, Lublin 2005.
- Roberts I., *Satow's Diplomatic Practise*, Oksford 2009.
- Simon J., *Poland and NATO: A Study in Civil-Military Relations*, Lanham 2004.
- Skrzypek A., *Dyplomatyczne dzieje PRL w latach 1956-1989*, Pułtusk 2010.
- Sułek M., *Programowanie gospodarczo-obronne*, Warszawa 2008.
- Sutor J., *Leksykon dyplomatyczny*, Warszawa 2010.
- Sutor J., *Prawo dyplomatyczne i konsularne*, Warszawa 2010.
- Szczepanik K., *Dyplomacja Polski 1918-2005*, Warszawa 2005.
- Tokarczyk R., *Współczesne doktryny polityczne*, Warszawa 2010.
- Watts A. (red.), *The International Law Commission 1949-1998 VOLUME I The Treaties*, Nowy Jork 1999.
- Ye'or B., *Europe, Globalization and the Coming of the Universal Caliphate*, Lanham 2011.
- Zeidler K., *Prawo ochrony dziedzictwa kultury*, Kraków 2007.

ARTYKUŁY NAUKOWE W KSIĄŻKACH:

- Bieniek M., *Kategorie operacji wojskowych. Czynniki wpływające na zakres zaangażowania Polski w operacje pokojowe*, [w:] Treła-Mazur E., *Problemy bezpieczeństwa współczesnego świata*, Opole 2009.
- Góra M., *Zaangażowanie Polski w międzynarodowe działania na rzecz pokoju po drugiej wojnie światowej – próba syntezy*, [w:] Pędziwiatr K., Kugiel P., Dańda A. (red.), *Współczesne wyzwania dla budowania pokoju i współpracy pokojowej*, Kraków 2009.
- Górka S., Krzyżanowski G., *Zewnętrzny aspekt polityki bezpieczeństwa Polski*, [w:] Musiałek P. (red.), *Główne kierunki polityki zagranicznej rządu Donalda Tuska w latach 2007-2011*, Kraków 2012.

- Kim J., *Macedonia: Country Background and Recent Conflict* [w:] Watkins C.S (red.), *The Balkans*, Nowy Jork 2003.
- Kuźniar R., *Bezpieczeństwo w stosunkach międzynarodowych*, [w:], Haliżak E., Kuźniar R. (red.), *Stosunki międzynarodowe. Geneza, struktura, dynamika*, Warszawa 2006.
- Miernik B., *Organy państwa w stosunkach międzynarodowych*, [w:] Wilk M. (red.), *Dyplomacja*, Łódź 2002.
- Miler A., *Współczesne operacje pokojowe NATO*, [w:] Czulda R., Łoś R., Regina-Zacharski J. (red.), *NATO wobec wyzwań współczesnego świata*, Warszawa 2013.
- Nowak A., *Organizacje wyspecjalizowane systemu ONZ*, [w:] Łoś-Nowak T. (red.), *Organizacje w Stosunkach Międzynarodowych. Istota, mechanizmy działania, zasięg*, Wrocław 2004.
- Symonides J., *Deklaracja Narodów Zjednoczonych: Geneza, Podstawa, Cele i Zasady Funkcjonowania, Struktura, Organy Główne i Pomocnicze, System Narodów Zjednoczonych*, [w:] Symonides J. (red.), *ONZ: Geneza, Podstawa, Cele*, Warszawa 2006.
- Tabor M., *Polska w Organizacji Traktatu Północnoatlantyckiego*, [w:], S. Parzymies (red.), *Polska w organizacjach międzynarodowych*, Warszawa 2002.
- Zielińska A., *The Transatlantic Relationship: Poland and the United States* [w:] Dorman A.M, Kaufman J. (red.), *The Future Transatlantic Relations: Perceptions, Policy and Practice*, Stanford 2011.

ARTYKUŁY NAUKOWE W CZASOPISMACH:

- Bieńczyk-Missala A., *Polska w Organizacji Narodów Zjednoczonych*, *Rocznik Polskiej Polityki Zagranicznej* 2008, Warszawa 2009.
- Czaputowicz J., *Polityka zagraniczna Polski przełomu 1989 roku*, „Przegląd Zachodni” 2009 nr 3.
- *Dziennik Urzędowy Ministra Spraw Zagranicznych* 2009, nr 4.
- Towpik A., *Polska w Organizacji Narodów Zjednoczonych*, *Rocznik Polskiej Polityki Zagranicznej* 2010, Warszawa 2011.
- Towpik A., *Pierwsze kroki*, *Polska Zbrojna* wydanie specjalnie „The Warsaw Voice” 2009 nr 2.

ARTYKUŁY PRASOWE:

- PAP, *Polska ofensywa dyplomatyczna w Nowym Jorku*, *Gazeta Wyborcza* 2013(225) z 26.09.2013.
- Prusek T., *Polskie grzechy klimatyczne*, *Gazeta Wyborcza* 2013(261) z 08.11.2013.

DOKUMENTY I USTAWY:

- *Disarmament Year Book 2009: Part II*, Nowy Jork 2010.
- Konwencja o prawach dziecka, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r. z 23.12.1991 Dz. U. 1991, nr 120, poz. 526.
- Traktat Północnoatlantycki sporządzony w Waszyngtonie dnia 4 kwietnia 1949 r. Dz.U. 2000 nr 87 poz. 970.
- Ustawa z 17 lutego 1999 o ratyfikacji Traktatu Północnoatlantyckiego, sporządzonego w Waszyngtonie 4 kwietnia 1949 r., Dz. U. 1999 nr 13, poz. 111 Oświadczenie rządowe z 17 lutego 1999 r. Dz. U. 1999, nr 13, poz. 112.
- Ustawa o służbie zagranicznej z 27 lipca 2001 r. Dz. U. 2001, nr 128, poz. 1403.
- Zawiadomienie Prezesa Rady Ministrów o zamiarze przedłożenia Prezydentowi Rzeczypospolitej Polskiej do ratyfikacji, bez zgody wyrażonej w ustawie: Porozumienia z Locarno ustanawiającego międzynarodową klasyfikację wzorów przemysłowych z dnia 13.02.2013 nr 1102.

ŹRÓDŁA I ARTYKUŁY INTERNETOWE:

- Archiwum Ministerstwa Obrony Narodowej, <http://www.archiwalny.mon.gov.pl/>
- Internetowa Baza Traktatowa MSZ, <http://www.traktaty.msz.gov.pl>
- Oficjalna baza traktatowa ONZ, <https://treaties.un.org>
- Oficjalna strona internetowa ONZ, <http://www.un.org>
- Strona Stałego Przedstawicielstwa RP przy NATO, <http://www.brukselanato.msz.gov.pl>
- Strona Stałego Przedstawicielstwa RP przy Biurze ONZ w Genewie, <http://www.genewaonz.msz.gov.pl>
- Strona Stałego Przedstawicielstwa RP przy NZ w Nowym Jorku, <http://www.nowyorkonz.msz.gov.pl>
- Strona Stałego Przedstawicielstwa RP przy Biurze NZ i OM w Wiedniu, <http://www.wiedenonz.msz.gov.pl>
- Strona Stałego Przedstawicielstwa RP przy UNESCO w Paryżu, <http://paryzunesco.msz.gov.pl>
- United Nations Conference on Sustainable Development, <http://www.un-csd2012.org/>



Martin Pazdera

Prešovská univerzita v Prešove, Slovakia
Email: martin.pazdera@smail.unipo.sk

O vzťahu kultúry a environmentálnej krízy / *The relationship of culture and environmental crisis*

Abstract

The present article aims to reflect on the relationship of man to nature, namely the relationship of culture and environmental crisis. The following considerations are largely based on the one hand, the concept of evolutionary ontology Šmajš Joseph, on the other hand, the idea of Erich Fromm that in the context of the environmental crisis and its relation to culture and humanity offer attractive incentives for reflection. This concerns in particular the attempt to develop a more moderate approach that could serve as an acceptable platform for further reflection on this issue. While such an approach is based on the traditional view on this issue, which in the last century attempted to justify the extension of moral respect to all living flesh, no response yet on their weaknesses and try to give new impetus to the still current discourse. Therefore your attention article focuses on reflection on the transformation of culture that in these contexts, the words ŠMAJS appears to be an evolutionary possibility and an existential necessity.

Keywords: environment, crisis, ethics.

Предложенý чláнок si kladie za cieľ uvažovať o vzťahu človeka k prírode, konkrétne o vzťahu kultúry a environmentálnej krízy. Nasledujúce úvahy sa vo veľkej miere opierajú na jednej strane o koncept *evolučnej ontológie* Jozefa Šmajša, na druhej strane sú to myšlienky Ericha Fromma, ktoré v súvislosti s environmentálnou krízou a jej vzťahom ku kultúre či ľudskej prirodzenosti ponúkajú zaujímavé podnety pre uvažovanie. Ide tu predovšetkým o to pokúsiť sa o ďalšie rozvinutie umierneného prístupu, ktorý by mohol slúžiť ako prijateľná platforma pre ďalšie úvahy o tejto problematike. Takýto prístup síce vychádza z tradičných pohľadov na danú problematiku, ktoré sa v minulom storočí pokúšali o zdôvodnenie rozšírenia morálnych ohľadov na všetko živé tvorstvo, no reaguje pritom na ich nedostatky a snaží sa ponúknuť nové podnety v tomto stále aktuálnom diskurze. Svoju pozornosť preto v článku sústreďujem na uvažovanie o transformácii kultúry, ktorá sa v týchto kontextoch podľa slov Šmajša javí ako evolučná možnosť a existenciálna nutnosť.

Vzťahu kultúry a environmentálnej krízy sa z veľkej časti venuje aj Ivan Dubnička, ktorý považuje svetovú environmentálnu krízu za krízu kultúry vôbec. Už dávno podľa neho neplatí, že environmentálna sféra je doménou biológov či ekológov. Naopak, v súčasnosti sa jej venujú mnohí filozofi, sociológovia, politológovia či kulturológovia a túto skutočnosť akceptujú spätne aj mnohí biológovia. Vzniká tu podľa neho pozitívna atmosféra interdisciplinarity (Dubnička 2003, s. 31). Spomínaný Šmajš zastáva myšlienku, že dnešná ekologická kríza nepredstavuje tradičnú spoločenskú krízu v ekonomickom, politickom či morálnom zmysle. Ako autor uvádza, spomínaná kríza nie je zrútením celosvetovej technickej civilizácie či jej riadenia. Globálna ekologická kríza, ako poukazuje spočíva v úspechu protiprírodnej kultúry ako celku a je doposiaľ neznámym typom krízy. Je akýmsi nárazom na hranice únosnosti zeme, a bez značnej vnútornej premeny kultúry, tieto hranice nemožno prekonať. Protiprírodný charakter dnešnej kultúry, ktorej vývoj je otázkou tisícročí je nutné kriticky reflektovať a nanovo prestavať. Podoba dnešnej krízy nás podľa Šmajša vyzýva konať nie len teoretizovať, teda ako dodáva, podstatu krízy musíme pochopiť srdcom. Primerané ontologické chápanie krízy, z ktorého vychádza nová duchovná paradigma, tak nadobúda biofilný charakter a je pre etiku a politiku prvou podmienkou ich praktickej funkčnosti (Šmajš 2011, s. 151-155).

Pojem biofilie môžeme taktiež nájsť v prácach Ericha Fromma, konkrétne v jeho práci *Lidské srdce*, pričom tu vidieť istú podobnosť so Šmajšom. Pojem biofilie tu vystupuje v protiklade k pojmu nekrofilie. Ide o dva rôzne prístupy k životu pričom majú rôzne charakteristiky. Tieto pojmy dotvárajú základnú štruktúru Frommovej koncepcie. Treba podotknúť, že ide o pojmy špecifické. Fromm chápe nekrofiliu ako lásku k smrti. V tomto zmysle ju chápe ako opozitum lásky k životu, teda biofilie. Termín nekrofilia sa v bežnom chápaní používa k označeniu sexuálnej perverzie, teda ide o chorobnú túžbu mať s mŕtvolou pohlavný styk alebo byť v jej prítomnosti. No ako Fromm píše, tu ide len o konkrétnejší prejav, ktorý sa bez sexuálneho kontextu vyskytuje u mnohých ľudí. V tomto kontexte, nekrofilnú osobu fascinuje všetko, čo sa akýmkoľvek spôsobom spája so smrťou. Takíto ľudia radi hovoria o smrti, o chorobách, v takýchto témach sa doslova vyžívajú. Fromm vidí jasný príklad takéhoto človeka v Hitlerovi. Hitlera priťahovalo všetko, čo zaváňalo pachom smrti, každou svojou bunkou túžil po skaze. Nekrofilne orientovaní ľudia žijú v minulosti, nikdy nie v budúcnosti. Sú to chladní, odmeraní ľudia bez akejkoľvek schopnosti si vytvoriť voči komukoľvek láskavý cit. Priťahuje ich moc a sila. Sila je podľa Fromma koniec koncov založená na moci zabíjať. Človek, ktorý miluje smrť, miluje aj silu a moc. Najvyšším cieľom nekrofila nie je život dávať, ale ničiť ho. Nekrofilne orientovaný človek má jediný cieľ, a to premieňať všetko organické na anorganické. Pokladá ľudí za veci, pretože život chápe ako akýsi mechanický konštrukt. City, myšlienky tak premieňa vo veci, chce všetko vlastniť. Je schopný si vytvoriť k niečomu vzťah, len keď to vlastní. Doslova miluje kontrolu a života sa bojí, pretože život je vo svojej všeobecnosti nekontrolovateľný, premenlivý, nespútaný. Nekrofila priťahuje istota, chce sa vrátiť do minulosti, budúcnosťou pohŕda a bojí sa jej, pretože je neistá. V konečnom dôsledku tak pohŕda životom, pretože sa nedá kontrolovať, nedá sa predpovedať, neustále sa mení. Aby sa život dal kon-

trolovať, je ho nutné premeniť na smrť. Smrť je tak jedinou istotou, ktorá nekrofila intenzívne priťahuje (Fromm 1969, s. 29 - 32).

Tieto Frommove myšlienky pokladám vo vzťahu k dnešnej spoločnosti za veľmi nadčasové. Popísané neurózy by sa dali v mnohom pripodobniť neurózam dnešnej spoločnosti. V dnešnej dobe badať mnoho charakteristík, ktoré Fromm označuje ako nekrofilné. Pasivita, ktorá sa dnes prejavuje ako nerefektované prijímanie hodnôt, je toho živým dôkazom. Postmoderný jedinec zostáva v slepej istote, pasívne prijíma to, čo mu je predkladané z vonku spoločnosťou, často z médií. Žije tak každodenným stereotypom, chodí do práce, aby si zarobil na veci, ktoré v konečnom dôsledku ani nepotrebuje či na dovolenku, na ktorej si neodýchne, pretože žije v minulosti, myslí na prácu, chce mať všetko pod kontrolou. Pod vplyvom inštrumentálneho rozumu všetko prerátava na drobné, aby mal pocit, že to vlastní. Prejavuje sa to aj v medziľudských vzťahoch. Ľudia pretrvávajú vo vzťahoch, v ktorých chce jeden druhého vlastniť, kontrolovať, obmedzovať jeho slobodu, a toto počínanie slepo zamieňajú s láskou. Paradoxne sa táto „láska“ mení v nenávisť, v popieranie všetkého, čo má akýkoľvek potenciál rásť, prebúdzajú sa k životu. O láske píše Fromm aj v jeho ďalšej veľmi podnetnej knihe *Umenie Milovať*, kde ju popisuje takto: „Láska je aktívnou silou v človeku; silou, ktorá preráža múry, ktoré delia človeka od ostatných ľudí, a zjednocuje ho s inými; láska spôsobí, že prekoná pocit izolácie a odlúčenosti, a aj napriek tomu môže byť sám sebou, zachovať svoju celosť“ (Fromm 2015, s. 31). Pre náš predmet skúmania vo vzťahu k Frommovi je dôležité to, ako sa tieto súvislosti dajú preniesť do vzťahu človeka či kultúry vo všeobecnosti a prírodného sveta. V nadväznosti na to zastávam názor, že človek „nekrofil“ pohrda životom nielen ľudským, ale životom v jeho celistvosti. Prírodu chce mať pod kontrolou svojimi rozsiahlymi, umelými zásahmi v istom zmysle obmedzuje jej slobodu, vytvára v nej akúsi rozsiahlu anorganickú štruktúru, ktorá vyláča posledné zvyšky toho organického, prirodzeného. No je potrebné si uvedomiť aj druhú rovinu tohto problému. Mnohé biocentrické smery tendujú k myšlienke, že človek je súčasťou prírody a koná proti svojej prirodzenosti, ak sa z nej snaží vydeľovať. No nespočíva práve jeho prirodzenosť aj v tom, že sa z nej vydeľuje? Nesporne, je našou prirodzenou danosťou, že sme súčasťou biotického celku, konieckoncov tak ako je človek bytosť rozumová, v rovnakej miere je ovládaná pudmi. Svedčí o tom každodenná skúsenosť, kedy sa konanie človeka mnohokrát rozumom nedá vysvetliť. A predsa to spadá do mozaiky ľudskej prirodzenosti. No je rovnako dôležité, aby sme si uvedomovali, že máme aj určitú špecifickosť, pomocou ktorej tieto súvislosti naberajú na dôležitosti. To, že sa z prírody určitým spôsobom vydeľujeme by nemalo pôsobiť negatívne. Táto skutočnosť by mala dať naopak pozitívne impulzy k tomu, ako pôsobiť a konať ako súčasť biotického spoločenstva.

Ako už bolo načrtnuté, opakom nekrofilie je biofilia, ktorej esencia spočíva v láske k životu. Láska k životu tu vystupuje ako protiklad láske k smrti. Táto orientácia tak vyjadruje celkový postoj k životu, celkový spôsob bytia, podobne ako tomu je u nekrofilnej orientácie. Prejavuje sa v myšlienkach, emóciách a gestách človeka, teda v jeho celistvosti. Táto orientácia má tendenciu k zachovaniu a podpore života a pozorujeme ju všade okolo seba. Biofilia sa prejavuje v aktívnej a tvorivej

orientácii, v láske k životu. Podporuje rast života vo všetkých možných oblastiach. Skôr vytvára než ničí, skôr sa mení, než zotrúva v pôvodnom stave. Predpokladá zmenu, v určitom zmysle neistotu, ktorej dáva prednosť pred istotou. Človek s biofilnou orientáciou sa pozerá na život ako celok, teda nie mechanistickou optikou ako u nekrofilie. Inak povedané, dobro je všetko to, čo slúži životu, čo ho podporuje, vytvára. Zlo je naopak to, čo život ničí, čo podporuje a slúži smrti. Dobro je úcta k životu, určité rozmnožovanie a rast života, zlo život dusí, utláča a rozkladá ho na kusy (Fromm 1969, s. 34 – 36).

Frommov odkaz, ktorý tu zanechal je nesmierne dôležitý vzhľadom nie len na súčasnosť, ale aj budúcnosť. Jeho analýza prirodzenosti človeka ukazuje, že v človeku sú dve tendencie, ktoré sa v jeho živote prejavujú. Človek tak môže slobodne voľiť a sám rozhodnúť, akým hodnotám svoj život zasväť. Či bude lipnúť na minulosti, zotrúvať v pasivite alebo či bude žiť autenticky v prítomnosti, utvárajúc pri tom aktívne a zodpovedne svoju budúcnosť. Tým zabezpečí nie len svoju budúcnosť, ale aj budúcnosť ďalších generácií. Pre náš predmet skúmania je dôležité uvedomiť si, ako tieto Frommove myšlienky môžu dopomôcť budovať nový typ kultúry, kultúry, ktorá bude život v celom svojom spektre rozvíjať a podporovať, nie ho ničiť a dehonestovať.

Šmajs v súvislosti s týmito úvahami zdôrazňuje: „Rolu základného motívu filozofovania, ktorým bol v antike údiv, v stredoveku pokora a v novoveku pochybnosť, prvýkrát preberá pocit úzkosti a viny“ (Šmajs 2011, s. 33). Tradičná morálka sa podľa Šmajsa obmedzovala na život človeka v kultúre, poukazovala na to, ako v určitých situáciách konať resp. nekonať. Aj keď rozlišovala medzi tým, čo je dobré a čo zlé, vyrastala z druhového sebeckva. Prírodu za morálnu hodnotu nepovažovala. Tento podľa Šmajsa obmedzený prístup je prítomný dodnes, nie len v morálnych pravidlách, normách a hodnotách, ale taktiež aj v ďalších formách duchovnej kultúry, vrátane vedy a umenia. Protiprírodný aspekt tradične uchopenej morálky sa tak spredmetňuje v materiálnej kultúre dnešnej technickej civilizácie, v hodnotách a pravidlách jej spotrebného spôsobu života, životného štýlu. Tradične uchopená morálka tak nielenže legitimizovala využívanie živých systémov a obnoviteľných prírodných zdrojov pre kultúrne účely, ale neskôr schvaľovala aj využívanie neobnoviteľných a neživých prírodných zdrojov, ktoré sa stali súčasťou sociálno-produktívneho procesu, za pomoci stále vyspelejšej vedy a techniky. Príroda nebola vnímaná ako starší systém, ale ako protivník kultúrneho systému. (Šmajs 2011, s. 156-158).

Prirodzene tak v našich dejinách vznikla potreba environmentálnej etiky. James W. Walters vidí zmysel a podstatu environmentálnej etiky v tom, že sama vyvoláva otázku o existencii „nevedomých“ subjektov, voči ktorým máme ako ľudia povinnosť. Ako ďalej poznamenáva, to so sebou prináša množstvo dilem a dôležitých otázok, ktoré sa týkajú prírody a kompetencií etiky, morálneho statusu jednotlivých organizmov, či budúcnosti ekosystémov (Walters 2004, s. 1859).

Neustále sa ukazuje, že tieto úvahy z druhej polovice 20. storočia o reformulovaní etiky či „novej etike“ sú vo vzťahu k budúcnosti skutočne dôležité. Je zjavné, že

staré etické systémy už nedokážu reagovať na nové problémy. Tradične uchopená morálka prestala mať kompetencie tieto problémy efektívne riešiť a otázka prehodnotenia tradičných morálnych kategórií pre nás nadobudla už dávno existenčný charakter. Mnohí zástancovia biocentrizmu dnes volajú po odmietnutí antropocentrizmu a uvedomení si vzájomnej závislosti všetkého života na tejto planéte. Je nesporné, že uvedomenie si týchto podstatných súvislostí je pre nás nesmierne dôležité. No je nemenej dôležité, aby takýto prístup neskĺzol do krajnej protirečivej polohy, o ktorej bude reč neskôr. Domnievam sa preto, že pokrok v ekologickom vedomí, neznamená úplné odmietnutie doterajšej kultúry. Zdravo reflektovaný prístup potom vidím v prehodnotení tradičných morálnych kategórií, vyselektovaní toho, čo je škodlivé, a čo naopak, môže pomôcť. Ako ľudia musíme nájsť v minulosti to, čo je hodnotné a skúšať to aplikovať na prítomnosť novou optikou, ktorá by dokázala tento náš existenčný problém riešiť. Nerobme tú istú chybu stále dookola, ktorá spočíva v úplnom odmietnutí toho starého a preceňovaní a oslavovaní nového. Snažme sa nájsť v minulosti to prírodné, na ktorom by bolo možné postaviť novú etiku, filozofiu, politiku, vedu, koniec koncov, novú spoločnosť, ktorá si bude ctiť všetko živé a pochopí súvislosti, ktoré jej pomôžu prežiť a stať sa uvedomejšou, vyspelejšou.

Šmajš v tomto duchu ďalej píše, že uznanie evolučnej hodnoty Zeme neznamená, že sa vzdáme dnešnej kultúry vôbec, že prestaneme rozvíjať vedu, techniku či medzinárodnú spoluprácu. Ani to neznamená, že prestaneme chovať a konzumovať domáce zvieratá. Znamená to, že zaujmeme úctivý postoj k prírode, v ktorej má všetko svoje miesto, a do ktorej patríme aj my. Musíme podľa Šmajša prijať to, že prirodzené je onticky hodnotnejšie než umelé, musíme sa vedome usilovať o obnovu podmienok prirodzeného a vzostupného vývoja biosféry. Prosperite planétarneho života musíme podľa Šmajša vedome ustúpiť a to z dôvodu nejstej kultúrnej budúcnosti. Len takto vedomý a premyslený ústup môže podľa Šmajša znížiť riziko ekologickej katastrofy tým, že bude rešpektovať nielen prirodzené práva človeka ale aj prirodzené práva prírody, jednoducho uzná oprávnenosť evolučných nárokov ostatných živých tvorov obývajúcich Zem (Šmajš 2011, s. 168-160).

Jemelka píše o dvoch prístupoch, ktoré sú v dnešnej spoločnosti zjavné. Na jednej strane je tu snaha presadzovať ľudské záujmy, na strane druhej sa vyskytuje presvedčenie, že už samotná existencia prírody je dobrá, a preto by mala byť príroda predmetom ochrany. No biocentrizmus ako opozícia voči antropocentrizmu má dnes v určitom zmysle značné problémy presadiť sa, a to pre stále narastajúci konzumný štýl života. Nedokáže presvedčiť dostatočný počet ľudí na to, aby bolo možné reálne uvažovať o hodnotovej rekonštrukcii spoločnosti. Navyše, ak je uchopený v extrémnej podobe môže viesť podľa Jemelku k určitému sektárstvu. Naopak antropocentrizmus je kritizovaný predovšetkým pre svoju obmedzenosť. Často býva spojovaný s ľudským šovinizmom voči prírode. Jemelka dodáva, že jednostranne orientované prístupy (extrémny antropocentrizmus a naopak extrémny biocentrizmus) by mali byť nahradené úsilím, ktoré by tieto prístupy dávalo do rovnováhy. Cieľ tohto úsilia vidí Jemelka podobne ako Šmajš v tzv. biofilnej transformácii kultúry. K dosiahnutiu tohto cieľa nám dopomôže určitá axiologic-

ká osвета, étos, premena životného štýlu, politické prostredie či technológie, ktoré by takéto možnosti realizovali (Jemelka 2008, s. 57 – 58).

Rovnako ako Jemelka, aj Kučírek vidí v súčasných biocentrických prístupoch značnú obmedzenosť, ktorá pramení z určitého paradoxu. Podľa Kučírka si biocentrizmus protirečí a to tým, že antropocentrizmus viní za súčasný stav a striktnie ho odmieta. Pritom človeku taktiež prisudzuje výnimočné postavenie voči Zemi v jeho zodpovednosti a nutnosti chrániť planétu pred ním samým. Týmto sa podľa Kučírka stáva biocentrizmus paradoxne antropocentrickým (Kučírek 1994, s.14).

Podme ale späť k formulácii prístupu, ktorý by sa mohol vyhnúť takýmto ťažkostiam a ponúkol by možnú teoretickú základňu pre pomoc pri uvažovaní o vzťahu súčasnej kultúry a environmentálnej problematiky.

Je zjavné, že ľudský pokrok dospel do štádia, kedy je ho ťažké zastaviť. Ukazuje sa to ako nemožné. No v súčasnosti prevláda produkcia, ktorá je nadmerná a vyvstáva tak potreba tieto javy redukovať. Konzumný spôsob života sa čoraz viac rozrastá na úkor prírody. V laboratóriách sa robia rôzne testy na živých tvoroch len preto, aby sme tento životný štýl ukojili a podporovali ho. Budovaním obrovských komplexov výrobných fabrik v prírodnom prostredí tak berieme domov mnohým živočíchom. Prostredie našej pôsobnosti sa rozrastá na úkor prírodného prostredia, ktoré je domovom mnohých živočíchov. Je mnoho dôvodov preto si myslieť, že súčasná doba charakterizovaná vysokou nadprodukciou človeka dotláča k nerefektovanému konzumovaniu všetkého s čím príde do styku. Dnešný človek si užíva tu a teraz, bez toho aby išiel viac do hĺbky, hľadal súvislosti. Zmysel vytvorí si voči čomukoľvek hlbší vzťah než len ten povrchný má spoločnosťou, médiami otupený. Vzťah k veciam si vytvára na základe ich vlastnenia, a čo je paradoxom, on sám sa nechce na nič viazať, pretože by to obmedzovalo jeho individualitu, jeho slobodu. Samotnú slobodu chápe ako slobodu bez zodpovednosti, slobodu, v ktorej je všetko dovolené. Dôkazom toho je prudký rozvoj vedy a techniky, ktorá prírodu rozkladá na drobné čiastočky aby ju mohla poznávať, aby sa jej mohla zmocniť a vlastniť ju.

Fromm tento jav, ktorý je pre súčasnú dobu príznačný popisuje takto: „Konzumovanie je možno najdôležitejšou formou vlastnenia, v dnešných priemyslových spoločnostiach. Konzumovanie má dvojznačnú kvalitu: znižuje strach, pretože to, čo som konzumoval mi nemôže byť odobrané, ale núti ma tiež, aby som konzumoval stále viac a viac, pretože to, čo som už raz spotreboval ma prestáva uspokojovať“ (Fromm 1992, s. 29). Fiala vo svojej publikácii *Máme ešte šanci* v kontexte týchto úvah zdôrazňuje: „Stojíme pred ekologickými pohromami a prišiel čas, kedy človek musí zmeniť systém hodnôt, ktorými sa riadil v posledných dvoch tisícročiach“ (Fiala 2005, s. 37). Ako uvádza, ľudstvo neustále hľadá zámienky aby takto nemuselo konať. Zdôrazňuje, že moderná priemyslová civilizácia je v prudkom strete s ekosystémami na planéte a jej dosah na planétu je tak zničujúci, že ľudstvo nestačí reflektovať tieto značne katastrofálne následky (Fiala 2005, s. 37).

V nadväznosti na to možno konštatovať, že príčinou týchto procesov je neschopnosť ľudstva prijať akúkoľvek zodpovednosť za stav, v ktorom sa momentálne

ocitáme. Je zjavné, že klimatické zmeny majú čoraz viac dynamickejší charakter, suchá striedajú v dynamickom tempe intenzívne dažde a naopak. No my, ako by sme pred tým zatvárali oči a tváril sa, že je všetko ako má byť. Naďalej sme presvedčení, že vývoj ľudstva má vzostupný charakter a demonštrujeme to na vývoji vedy a techniky. Je pravdou, že mnohé technické vynálezy môžu prispieť k redukcii nežiaducich vplyvov na životné prostredie a môžu tak zabezpečiť ďalšie prežitie na planéte. No na druhej strane sa objavujú snahy veľkých nadnárodných spoločností tieto ambície potlačiť či zdiskreditovať. Za motívmi takýchto snáh možno hľadať ekonomické či mocenské záujmy, ktoré vystupujú v ostrom protiklade so záujmami, ktoré sa snažia vymýšľať progresívne metódy na zníženie negatívneho vplyvu na biosféru. Môže sa zdať, že odpor voči takýmto snahám je vopred prehratý boj. Takémuto skeptickému postojovi jednoducho nemôžeme prepadnúť. Musíme si uvedomiť, že veda a technika nám môže v mnohom pomôcť, no dokáže aj mnohé potopiť. Faktom ostáva, že vo vede a technike sme za posledné desaťročia v mnohom pokročili. No môžeme s takouto hrdosťou hovoriť taktiež o morálnom pokroku? Ak sa chceme zaoberať globálnou ekologickou krízou a jej príčinami toto je otázka, ktorú jednoducho neobídeme. Rovnako, aj Lešková Blahová v týchto otázkach vyzdvihuje zmenu v našom celkovom myslení, spôsobe nazerania a uvažovania o ľudskom a mimoludskom svete. Ako veľmi dôležitý nástroj tu podľa nej vystupuje filozoficko-etická reflexia, ktorá dopomáha pomocou kritického myslenia k zdravému a komplexnému pohľadu nielen na tento problém. Kritické myslenie, racionálnu argumentáciu, ale taktiež intuitívne vnímanie prírody, považuje Lešková Blahová za korektné prístupy, ktoré dopomáhajú k reflektovaniu environmentálnej problematiky (Lešková Blahová 2011, s. 548).

Ako už bolo v texte viackrát naznačené, argumentácia mnohých zástancov najmä krajne orientovaných biocentrických prístupov je položená na odmietnutí všetkých moderných výdobytkov doby ako následkov hrubého antropocentrizmu. Zastávam názor, že takýto pohľad je v značnej miere obmedzený a redukovaný len na jeden aspekt daného problému. Domnievam sa, že odmietnutie vecí, ktoré nám táto doba priniesla a sú výsledkom jej stále dynamickejších procesov nie je cestou, ktorá by mohla vyriešiť tento problém na všetkých úrovniach. Treba podotknúť, že veda a technika nám môžu v mnohom dopomôcť k trvalo udržateľnej spoločnosti, ak sú nasmerované správne. V súčasnej dobe charakteristickej rýchlym informačným tokom s pomerne veľkou dynamikou vznikajú rôzne organizácie či záujmové skupiny ľudí, ktorých ciele môžu priamo dopomôcť k riešeniu krízového stavu. Na sociálnych sieťach, ktoré sú dnes už neodmysliteľnou súčasťou každodenného života jednotlivca tak môžu vzniknúť a vznikajú pomerne zaujímavé diskusie týkajúce sa zodpovednosti človeka za životné prostredie, za prírodné bytie. Či už sú to diskusie založené na laickom vnímaní problematiky alebo na hlbšom filozoficko-etickom zdôvodnení, dôležité je, že pozitívne prispievajú k šíreniu povedomia o dôležitosti prirodzeného prostredia a tým tak zaručujú prehĺbenie vzťahu medzi človekom a prírodou.

Na čo zabúdajú mnohé krajne biocentrické prístupy a je dôležité si pri týchto úvahách uvedomiť, že konflikt medzi prirodzeným a umelým bol prítomný v dejinách neustále. Či už v období lovcov a zberačov alebo v súčasnosti. No ako konštatuje

Šmajš, v období lovcov a zberačov tento konflikt evolúciu biosféry neohrozoval, pretože spoločenstvo žilo z potravín prírodnej nadprodukcie, ktorá umožňovala len riedke osídlenie. Biosféra tak bola poškodzovaná len čiastočne a lokálne (Šmajš 2008, s. 128). Do popredia sa tak stavia otázka, či riešenie súčasného krízového stavu spočíva v redukcii populačného rastu. Istí autori tento aspekt problému zdôrazňujú, ako účinnú cestu, ktorá perspektívne zamedzí budúcej katastrofe. Aj keď je to veľmi dôležitý a podstatný aspekt tohto problému a môže vyriešiť mnoho na týchto miestach sa mu ďalej nevenujem. Svoju pozornosť skôr sústreďujem na transformáciu kultúry a teda pre môj predmet skúmania je dôležité uvažovať o tom, za akých okolností môže vzniknúť spoločnosť, ktorá by biosféru podporovala a zároveň nepodliehala seabedštrukcii. Vedie cesta cez umiernený (reflektovaný) konzumizmus? Jednoducho povedané, pomôžeme prírode tým, že budeme menej konzumovať? Zredukujeme svoje potreby natolko, aby sme toho boli schopní? Nepochybne sa táto požiadavka ukazuje ako nutná a vzhľadom k udržaniu prirodzeného prostredia aj celkom logická. Robin Attfield na margo toho uvádza, že z dlhodobého hľadiska otázka či dať prednosť ochrane prírody pred kŕmením ľudí stráca na svojom význame. Táto teoretická otázka by mala byť podľa neho nahradená praktickými snahami vypracovať takú politiku udržateľného rozvoja, v ktorom by sa mohli aj lokálne štruktúry (ľudia na vidieku) angažovať v ochrane voľne žijúcich živočíchov či prirodzeného prostredia všeobecne a zároveň tiež zabezpečiť dostatok potravy pre seba (Attfield 1998, s. 302).

Protiprírodnosť, s ktorou Šmajš operuje vplývala na biosféru viac či menej stále. Z časti sa protiprírodne sebazáchovne správa podľa Šmajša väčšina živočíšnych druhov. No človeku sa podarilo vytvoriť iný druh sebeckosti a protiprírodnosti. Len človek si túto univerzálnu sebeckosť a protiprírodnosť dokázal časom spredmetniť. Od priemyselnej revolúcie vznikajú prvky technosféry s vysokými nárokmi na energiu, suroviny, taktiež geografický priestor. Dynamicky sa rozvíjajú abiotické technické systémy (továrne) s vlastným metabolizmom, ktoré postupne tendovali k nadprodukcii. Vplyvom toho sa čoraz viac upevňovalo spoločenské presvedčenie či ilúzia, že človek nie je prírodnou bytosťou, že vďaka rozumu sa mu darí prírodu presahovať. Toto presvedčenie viedlo človeka okrem iného aj myšlienke, že príroda je živou a neživou látkou, ktorú môže bezhranične kreovať, zlepšovať, humanizovať. Šmajš sa domnieva, že ani v dnešnej postindustriálnej spoločnosti sa toho veľa nezmenilo. Podľa neho je súčasné spoločenské vedomie založené na deformovanom poznaní prírody, ktoré aj napriek svetlým bodom minimálne prihliada k prirodzenému vývoju biosféry. Aj keď konečne vznikajú technológie, ktoré sú voči prírode šetrnejšie, celkový postoj k prírode sa podľa Šmajša nemení. Vzniká tu stav, v ktorom je rast ohľaduplnosti k prírode v priamej úmere voči rastu ignorácie prírody. Inak povedané, tak ako sa darí v súčasnosti vytvárať k prírode ohľadupľnejšiu výrobu, približne v takej miere sa rozširuje abiotická spotreba, ktorá ignoruje akýkoľvek ohľad voči prírode. Tieto procesy predstavujú podľa Šmajša nový všeobecný rys súčasného životného štýlu ľudí (Šmajš 2008, s. 126-127).

Globalizácia kultúry sprevádzaná celoplanetárnou migráciou ľudí, dynamickou technologickou premenou, premenou služieb spôsobuje situáciu, v ktorom sa ako ľudstvo ocitáme po prvýkrát. Vznikajú tak podľa Šmajša umelé štruktúry, ktorých

cieľ je predovšetkým hospodársky úspech, rast bohatstva a politickej moci, ktorou disponuje úzka skupina ľudí. Týmto miznú nielen vzdialenosti medzi ľuďmi a kultúrami, ale mizne taktiež akýsi brzdiaci efekt biosféry, ktorému bolo prispôsobené všetko živé, ktorý pôvodne brzdil prírodné katastrofy. Dynamika vývoja kultúry v súčasnosti spôsobuje to, že globalizácia sa obracia proti kultúre (Šmajš 2008, s. 128-129). Je podľa Šmajša dôležité si na druhej strane uvedomiť, „že v dnešnej informačnej spoločnosti môže pomerne malá časť ekologicky poučenej verejnosti vytvoriť tlak, ktorým si za istých podmienok vynúti prijatie čiastkových politických a legislatívnych rozhodnutí“ (Šmajš 2008, s. 171).

Na základe tohto možno konštatovať, že je potrebné, aby sa jednotlivé princípy, ktoré slúžia na ochranu prírodného prostredia postupne inštitucionalizovali. Zdá sa, že je žiaduce, aby sa tieto princípy konkretizovali a dokázali tak reagovať v daných sférach na aktuálne problémy. Takáto konkretizácia už prebehla najmä v podobe princípov trvalej udržateľnosti. Vzniká tak potreba tieto princípy konkretizovať a implementovať do reálneho života. Je dôležité, aby nezostali v abstraktnej rovine pretože tak chýba uvedomenie si zodpovednosti na individuálnej úrovni. Zastávam názor, že diskusia o tejto problematike by mala viesť k väčšej konkretizácii princípov trvalej udržateľnosti, a to najmä v podobe implementácie do konkrétneho prostredia. Tento proces by sa mal prejavovať ako na individuálnej úrovni, tak na úrovni inštitucionálnej, napr. v zavedení environmentálnych programov, konkrétne šitých na daný podnik, organizáciu, alebo akékoľvek iné spoločenstvo, ktoré vystupuje ako subjekt mravnej zodpovednosti. Tieto kroky, tak podľa môjho názoru môžu priamo dopomôcť k budovaniu biofilnej spoločnosti, ktorá sa vyhýba krajnostiam, či už na strane antropocentrizmu alebo na strane biocentrizmu a tieto často protichodne chápané prístupy dáva do rovnováhy. Fromm veľmi výstižne a dôkladne popísal dve tendencie v človeku. Pokladám za dôležité si uvedomiť, že táto dualita pováh je prítomná nielen v každom z nás, ale aj v celom kozmickom poriadku. Túto dualitu si uvedomovali už starovekí myslitelia a dodnes je pokrytá rúskom nerozriešiteľného tajomstva v mnohých filozofických spisoch. Aj keď v mnohom pôsobí mysticky, je neodškriepiteľným faktom, že je prítomná všade navôkol. Ostáva na každom z nás či si ju uvedomíme a teda ju prijmeme ako prirodzenú súčasť kozmického poriadku, alebo ju budeme ignorovať a sklzneme do protirečivých krajností. Ak chceme hlbšie uvažovať o vzťahu človeka (kultúry) a prírody, toto sú súvislosti, ktoré jednoducho neobídeme.

POUŽITÁ LITERATÚRA:

- ATTFIELD, R., 1998. Saving Nature, Feeding People and Ethics. In: *Environmental Values* [online] Cambridge: The White Horse Press, s. 291 – 304. [cit. 6. januára 2016]. Dostupné z:
- http://hettingern.people.cofc.edu/Environmental_Studies_695_Environmental_Philosophy/Attfield_Saving_Nature_Feeding_People_&Ethics.pdf
- DUBNIČKA, I., 2003. *Kulturologia a environmentalistika a ich výchovné aspekty*. Bratislava: FF UK. ISBN 80-88901-74-X.
- FIALA, J., 2005. *Máme ešte šanci? (aneb kam kráčí naše civilizace?)*. Bratislava: Eko-konzult. ISBN 80-8079-038-8.
- FROMM, E., 1969. *Lidské srdce*. Praha: Mladá fronta. ISBN 80-85637-29-4.
- FROMM, E., 1992. *Mít nebo být?* Praha: Naše vojsko. ISBN 80-206-0181-3.

- FROMM, E., 2015. *Umění milovat*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0806-8.
- JEMELKA, P. – LESŇÁK, S., 2008. *Environmentálna etika*. Prešov: FFPU. ISBN 978-80-8060-806-6.
- KUČÍREK, Juraj., 1994. Antropocentrická dimenzia hlbinej ekológie. In: *Hlbinná ekológia*,
- *Zborník z konferencie*. Bratislava: Národné osvetové centrum, s. 11 - 16.
- LEŠKOVÁ BLAHOVÁ, Adela., 2011. Environmentálna výchova bez (environmentálnej) etiky? In: *Medzinárodná vedecká elektronická konferencia pre doktorandov, vedeckých pracovníkov a mladých vysokoškolských učiteľov* [online] Prešov: Univerzitná knižnica PU, s. 544 – 549. [cit. 1. februára 2015]. Dostupné z: http://www.pulib.sk/elpub2/FHPV/Istvan1/pdf_doc/4sekcia/Leskova%20Blahova.pdf
- ŠMAJS, J., 2008a. *Filosofie - obrat k Zemi. Evolučně ontologická reflexe přírody, kultury, techniky a lidského poznání*. Brno: Academia. ISBN 978-80-200-1639-3.
- ŠMAJS, J., 2008b. *Potřebujeme filosofii přežítí?* Brno: Doplněk.
- ISBN 978-80-7239-221-6.
- ŠMAJS, J., 2011. *Ohrožená kultura*. Brno: Host, MUNI. ISBN 978-80-7294-458-3.
- WALTERS W., J., 2004. Moral status. In: S. G. Post (ed.): *Encyclopedia of Bioethics*. New York: Macmillan Reference, 3. vyd., s. 1855 – 1864.



Jozef Polačko

ISM Slovakia v Prešove, Slovakia

Communication in the State and Public Administration

Abstract

In my thesis, the topic of which is Communication in State and Public Administration, I would like to pay attention to problems that arise to civil servants in everyday verbal contact in the offices of civil service as well as to other people. Many misunderstandings or conflicts can be reached here. Communication is a means of mutual influence of persons. It is thus a real proprietor of the social process. It enables social interaction which makes a social being from human being. Presumption of communication is a certain commonly recognized set of meanings within particular group or society. Communication in society has a lot of various forms and aspects. On the basis of analyzing particular communication processes, a theory of social communication has been gradually created as a common base of those scientific disciplines that deal with examining the interaction of information in society. All of us are involved in the process of communication in society. A human being must communicate. Their personal development, involvement in the process of work, emotional and esthetical sphere inevitably require contacts as well as information exchange with other people. To explain the status of civil servants in the mentioned context it is therefore necessary to introduce a legal framework of their position.

Keywords: communication, public administration.

In my thesis, the topic of which is Communication in State and Public Administration, I would like to pay attention to problems that arise to civil servants in everyday verbal contact in the offices of civil service as well as to other people. Many misunderstandings or conflicts can be reached here. Communication is a means of mutual influence of persons. It is thus a real proprietor of the social process. It enables social interaction which makes a social being from human being. Presumption of communication is a certain commonly recognized set of meanings within particular group or society. Communication in society has a lot of various forms and aspects. On the basis of analyzing particular communication processes, a theory of social communication has been gradually created as a common base of those scientific disciplines that deal with examining the interaction of information in society. All of us are involved in the process of communication in

society. A human being must communicate. Their personal development, involvement in the process of work, emotional and esthetical sphere inevitably require contacts as well as information exchange with other people. To explain the status of civil servants in the mentioned context it is therefore necessary to introduce a legal framework of their position.

Legal regulations of the Civil Service Act arises from several principles on which service pragmatics was established, from international contracts on human rights and basic freedoms which bind Slovakia, from Conventions on International organization of work, European Union standards and from legal regulations of the civil service in highly-developed democratic countries. Law in democratic countries took over the principle from the French Declaration on the rights of a human being and citizen (1789): "All citizens have the same access to all public functions without any other distinction than the one which is given by their abilities and talent." Discrimination from the national, racial, religious and other reasons is prohibited. We can distinguish objective conditions for admission to the civil service (vacant civil servant job) and subjective assumptions, either general, common for all kinds of service, or individual (e.g. civil service for customs officers, policemen and so on). General assumptions include: citizenship, full qualification for legal acts, eligibilities, probity, health or other specific assumptions. Integrity is sometimes explained in a more narrow sense, such as a criminal probity. The original meaning of this expression was denoted before as trustworthiness, employee's character (English equivalent is e.g. – moral integrity). When choosing civil servants, the principle of equal approach to public functions and professional eligibilities is applied above all. Civil servant complies honestly, correctly and in accordance with the principles of official conduct in the contact with public as well as with other servants of civil office and with servants of other bureaux. In the case of conflict of interests, a civil servant always holds office in the public interest and is obligatory to abstain from an action which could lead to the conflict of public interest with the personal interests of the civil servant. A civil servant does not require, neither accepts any donations, or other advantages which could have an influence upon his/her decision and a professional approach to the matter. Pursuant to general provisions, a civil servant notifies the superior on the breach of generally binding legal regulations, official regulations or hereof codex by other civil servants without unreasonable delay after he/she learns of it. Therefore the right to refuse the course of an official duty which is in contradiction to generally binding legal regulations and official regulations is warranted, though its performance is problematical in consideration of vague legal protection of those who are against following contentious instructions.

Similarly, the execution of a civil service must be conducted, just like it is in the legal regulations in accordance with labour relations acts. A conduct of the civil service practiced by ordinary civil servants is performed by superiors. Under the Labour Code the capacity of a superior thereby varies from chief servants. In accordance with article 10 of the Civil Service Act, a chief of official bureau is officially the head superior to all employees in the relevant bureau. It means that in the hierarchy of superiors he/she is the head superior, which concededly subsumes

his/her rights and duties as well, which are exactly inducted for instance in articles 9, 57, 58 of the Civil Service Act. These statutory regulations related to the head superior of the official conduct, his/her competences to give directions to civil servants for civil service practicing, to govern and control the civil service practicing by inferior civil servants, and on the other hand, the duty placed on the civil servants to follow directions of their superior, rank the superior of the civil service as a head civil servant in the official conduct who carries responsibility for governing, coordination, control and execution of the civil service in accordance with article 2 of the quoted Act in the relevant bureau. Leader of the official conduct functionally guarantees continuity of particular government department processes (e.g. management/ administration relationship, legislation/ execution of Civil Service), in terms of long-term and medium-term planning mechanisms in the manner of his/her creating. >From the point of view of obligation of a planar and direct governing, the head superior has a created adequate position and competences which are set up by forms of direct governing towards individual organization units on the official conduct as well as towards subordinate official conduct on behalf to guarantee an equilibrium of individual professional ascents from the official conduct. Constitutionally, the position of a minister begins with vote of confidence to the government after his/her nomination by the President of Republic, by the National Council under the Article 13 of the Constitution and this enouncement of confidence creates the primary and irreplaceable constitutional basis to hold an office of every government. Its deposit is a necessary condition to hold an office of every government after its nomination by the President of Republic.

A Constitution in the Article 113 assigns an exact time period, until government has to obtain this constitutional basis to hold an office of its functions, whereupon mutual relations spool between it and the National Council. This primary constitutional basis to hold an office of government is created by the National Council itself, namely by the enouncement of confidence to the government about confirmation of its program declaration. This constitutional basis to hold an office of government relates simultaneously to an execution of functions of its individual members. Statutory plane, according to which a minister governs the ministry and is responsible for its activity, results from article 4 of the Act no. 575/2001 Coll. This constitutional and statutory framework about the position of the minister as a member of the government is not contrary to the position of the head superior who has statutory right and duty in a sense of Civil Service Act, aimed at achievement of a law- defined purpose. This purpose could not be achieved, if the head superior was not afforded with relatively individual position within his/her execution of the official rights while fulfilling duties presented by the Act. The above mentioned method of competence movement in the area of governing the central body of the Civil Service respects and provides satisfactory space for enforcement of the Minister's responsibility through a method of direct and indirect governing and also creates assumptions for enforcement of head superior's responsibility. The Minister responsible for governing the Ministry enforces his unambiguous political-administrative responsibility in terms of view of governing either directly or through the head superior, who bears professional and law-defined responsibil-

ity. In this way the Minister unambiguously enforces principles of direct governing against state secretaries and a head superior. Towards other organization divisions the responsibility is enforced basically either directly or through the head superior. However, his/her position, competence or responsibilities are not violated. Statutory bodies are defined in article 22 of Act no. 575/2001 Coll. In accordance with article 5 of the Civil Service Act these statutes are defined as heads in political capacity and law provisions refer to them only in measuremental limited areas. Control processes- when using the principle of governing per analogum on this central organ of the civil service are identical with the governing of the Ministry, which means that the statutory body enforces its responsibility in terms of view of governing either directly or through the head superior, who bears professional and responsibility defined by the Act. In this way the statutory body unambiguously enforces the principles of direct immediate governing against the head superior. Towards other organization divisions the responsibility is enforced basically through the head superior. However, his/her position, competence or responsibilities are not violated.

The development of communication – management in the civil service nowadays enjoys great interest and development in the sequence of scientific and technological progress. As a result hereof, the basis of individual's development as well as society development is the right understanding of the principles of governing in the civil service, the essential part of which is unquestionably communication as well.

LITERATURE

- BRÁZDOVÁ, Z. *Manažér vzdelávania – tvorba systému vzdelávania*. Pracovný materiál pre odborný kurz. Bratislava: Semis, 2001. 289 s. ISBN 8056942341.
- CZARNECKI, P. *Ethics for a social worker*, IP WSEI, Lublin 2011, ss. 200, ISBN 978-83-62074-37-2.
- CZARNECKI, P. *Praca socjalna*, Difin, Warszawa 2013, ss. 253, ISBN 978-83-7641-38-5.
- CZARNECKI, P., *Sucasne problemy teorie a praxe socjalnej prace c Polsku*, ISM Slovakia, Brno 2015, ss.235, ISBN 978-80-87502-1.
- CZARNECKI, P. *Teorija i osnovy etiki*, ISM, Slovakia, Kijów 2015, ss.140, ISBN978-966-7972-38-7.
- CZARNECKI, P. *Etika medzi dobrom a zlom*, ISM Slovakia, Brno 2015, ss. 122, ISBN 978-80-87502.
- HERZKA, P., BOKA, M. *Personálny manažment*. Bratislava: STU, 1999. 153 s. ISBN 80-227-1297-3.
- KMEC, M.: *Organizačné správanie a sociálna kvalifikácia manažérov*. In: *Multlatérale aspekty života spoločnosti*. Prešov: VŠMP, 2008.
- KMEC, M.: *Úvod do sociológie výchovy*. Prešov: VŠMP, 2008.
- KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů – základy moderní personalistiky*. Praha: Management Press, 2001. 367 s. ISBN 8072610033.
- Zákon NR SR č. 575/2001 Z. z. o organizácii činnosti vlády a organizácii ústrednej štátnej správy v znení neskorších predpisov



Jozef Polačko

ISM Slovakia v Prešove, Slovakia

Michal Bochin

ISM Slovakia v Prešove, Slovakia

Ethics of Communication in Organization

Abstract

Communication always takes place by means of symbols. Information must be coded by the sender, i.e. expressed by the use of symbols (mostly language symbols), and then decoded by the recipient. The process of message decoding may be divided into two stages: the acquisition and the interpretation of the message, so-called “understanding” through the attaching of the meaning to symbols, which made up the message. Itself the understanding of the message is a not a sufficient condition of communication, as it may happen so, that the recipient interprets (understands) the message in a more or less different way from what the sender intended to transfer, what in practice may lead to the consequences more or less similar to the total impossibility of decoding the message. We may speak about communication only if the meanings attached by the sender to the individual symbols are close or identical to the meanings attached to these symbols by the recipient.

Keywords:: communication, ethics, organization.

Communication always takes place by means of symbols. Information must be coded by the sender, i.e. expressed by the use of symbols (mostly language symbols), and then decoded by the recipient. The process of message decoding may be divided into two stages: the acquisition and the interpretation of the message, so-called “understanding” through the attaching of the meaning to symbols, which made up the message. Itself the understanding of the message is a not a sufficient condition of communication, as it may happen so, that the recipient interprets (understands) the message in a more or less different way from what the sender intended to transfer, what in practice may lead to the consequences more or less similar to the total impossibility of decoding the message. We may speak about communication only if the meanings attached by the sender to the individual symbols are close or identical to the meanings attached to these symbols by the recipient.

There are many communication models; however, the majority of them are too simple to reflect the communication process in the organizations precisely. The simplest is the linear model, which provides for the presence of the sender, recipient and the message code. The issue of the message aim is analyzed in the model of H. Lasswell. For the identification of the message aim Lasswell suggests the analysis of the sender, contents, selected media, auditorium and the result of the acquisition of the message.

The model of C.E. Shannon and W. Weaver provides for the possible distortions (noise) in the process of the message transfer between sender and recipient. This model is composed of eight elements: the source (sender, transmitter), the message (the message contents), the coder for the conversion of the message into the symbolic language, the channel (medium) with a different throughput, the decoder for the inverting the coding process, the recipient, the feedback and the noise. The role attached to the noise, is accounted to the fact that this model was worked out for the purpose of telecommunication, not for social communication¹.

Even more complicated is the model taking into account the existence of a feedback between the sender and recipient of the message as a factor affecting the communication process. This model presupposes that the role of message sender and recipient is relative; the sender is often a recipient (if we include non-verbal signals, for example). Moreover, it should be noticed that return message might be sent through the same channel as the received information or through some other channel. The latter case is apparent when the return message is an action taken by the recipient in reply to the received message. The absence of the return message may mean that the initial message did not come to the recipient, i.e. was distorted through the fault of transmission channel or was not understood. The return message is of minor importance if the transferred information is simple, and does not require significant accuracy of understanding, and have to be transferred quickly.

In the opinion of D. McQuail, communication as it is, takes place at several levels, which were represented by the author as a pyramid. The place of the communication surface in this scheme depends on the number of communication acts put over on it. Thus, on the basis of the pyramid lies intrapersonal communication, which contains the largest number of communication acts taking place only in the mind of the communication participant, who considers various options of formulating the message. The highest level is occupied by interpersonal communication (between two or three individuals), which is followed by the group communication (communication within social groups), institutional communication, organizational and mass communication.

G. R. Miller's model, besides sender, recipient, code and channel, allows for the attitude, live experience of the sender and recipient and finally, situational context.

1 M. Zalewska, *Komunikowanie się jako podstawa relacji społecznych*, w: *Metody organizacji i zarządzania. Kształtowanie relacji organizacyjnych*, pod red. W. Błaszczyk, Warszawa 2006, p. 157 see also: J.W. Newstrom, K. Davis, *Organisational Business Communication*, New York 1989; P.I. Morgan, *Organizational Behavior and Management*, Dubuque 1989; N. J. Adler, *International Dimensions of Organizational Behavior*, Boston 1986; R. Ross, *Speech Communication*, Englewood Cliffs, 1983

In the model of W. Schramm the emphasis falls on the multiple aspects and complexity of communication process. In this model the sender and the recipient of the message are not defined, it presupposed, however, that the transmission and coding of messages occur simultaneously between the participants of the communication. There is also an intermediary model, which both provides for the presence of sender and recipient, and acknowledges the simultaneity of transmitting and receiving of messages. The participant of communication simultaneously transmits messages through one or more channels, and at the same time, as a recipient, he decodes the messages transmitted through other channels².

Communication in the organization depends not only on the organizational structure, but also on other composite elements of the organization, i.e. goals, people and technical appliances. All these factors affect the communication process in the organization.

The communication method, i.e. the selection of the message recipient and message contents, depends primarily on the position of the individual in the structure of the organization. The method of the accomplishment of aims- both organization's aims and communication aims such as explanation, instructing, informing, motivating and establishing good relations, etc. also depends on the position of the individual in the organization. The strong dependence between communication aims and the structure of the organization is obvious. „Downward” communication (message transfer from managers to subordinates) includes explanation, motivating, instructing and certainly, informing. This kind of communication often starts on the top of the organizational structure; messages are transmitted gradually to lower structural levels, and, finally, to the executors. In the “upward” direction of communication the information is transferred in the reverse direction. The aim of such communication is the transfer of information from executors to the superiors, so it contains no motivation and instructing. “Upward” communication is more susceptible to the distortion, as the information passes through certain levels of management, where it is filtered and selected; therefore, low- level managers consider some information to be unimportant for their subordinates³. The tendency towards the building up good relations is typical to the participants of “horizontal” communication (between the employees of the same structural units of the organization). Formal communication procedures, apparent in two previous communication types, do not take place here.

The organizational structure is a cause of next problem in creating the open surrounding for communication. The hierarchical structure of organisation that divides enterprise on departments, divisions etc., makes the communication harder⁴.

The necessary condition for the communication process (in contrast to a single communication act and one-way communication) is feedback. One can distinguish two types of feedback: evaluative feedback (positive or negative) and de-

2 Por. J. Stankiewicz, *Komunikowanie się w organizacji*, Wrocław 2006

3 Por. R. W. Griffin, *Podstawy zarządzania organizacjami*, Warszawa 1998, p. 563.

4 M. Staniewski, *Dzielenie się wiedzą w Buckman Laboratories – czyli jak to robili pionierzy*, „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi”, 6/2004, s. 94.

scriptive. Positive estimating feedback causes the keeping of contact and the impression that the interlocutor is the most important element of communication. Feedback is important for motivating of employees to the implementation of their tasks. Negative feedback is particularly important for the correct process of communication aiming at transferring of the information; such feedback enables the sender to make sure that his message was wrongly interpreted. On the other hand, negatively evaluating return messages may cause the defence reaction of the speaker and the cessation of communication. Finally, descriptive feedback enables to acquire information about the emotional attitude of the message recipient to the contents of transferred message and assists in the clear definition of ideas or makes an individual think over certain matters.

In the direct contacts between people the attention of the sender is concentrated on the recipient. This means that the way of interpreting the message depends not only on the sender's intention and the form of his message, but also on the way the sender is regarded by the participants of the organization (i.e. his competence, knowledge, experience, prestige, convictions, etc.)⁵. Direct contacts of the participants of the organization enable to differentiate between communication and conversation. In the first case the aim of the sender is to gain certain benefits (for example, the implementation of some task by the recipient) or an intention to initiate common actions. In the second case the aim is primarily to support informal relations between people and the satisfaction of personal curiosity or the need for an approval⁶. As this informal discourse is not related to the organization's aims, causes the time waste, a lot of managers often consider it to be worthless and therefore suggest the limitation of it to a minimum. On the other hand, such discourse causes the "integration" of the team, which is one of the fundamental conditions for the productivity and engagement into work.

One should also differentiate between explicit knowledge (related to the education and experience of the participants of the organization) and tacit knowledge (depending mostly on intuition and common sense), however, quite frequently helpful in problem solving. Thus, many organizations strive to use this tacit knowledge, carrying up so-called "brainstorms" or other techniques of combining of facts⁷. It looks like dissemination and application of information in the organization largely depends on the informal contacts („conversation”).

Depending on the type of transferred information, technical means of communication can be divided into the means enabling the transferring of text, speech and image. Until recently fax was used for the transferring of text messages. Now this role is performed by e-mail (similarly- stationary telephon was substituted by mobile phones). For the successful communication the choice of the means for transferring messages is very important (thus, there is no need to send an e-mail message to a colleague sitting at the desk nearby), as well as the adaptation of the message form to the selected means. Speaking over the telephone, the speakers do

5 Por. A. Potocki, *Komunikacja wewnętrzna w przedsiębiorstwie*, Kraków 2001, p. 12.

6 Por. L. Grzesiuk, E. Trzebińska, *Jak ludzie porozumiewają się?*, Warszawa 1978, s. 23 nn.

7 I. Nonaka, H. Takeuchi, *Kreowanie wiedzy w organizacji*, Warszawa 1999.

not see each other, therefore body language is eliminated from the communication. In the direct conversation, thanks to body language, the speaker may make sure whether the interlocutor listens to the message, whether he agrees with the statement, etc. Thus, the proper choice of words is more important here than in the direct communication.⁸ However, the sender may ask the recipient's opinion, so the possibility of the feedback is not totally eliminated. Telephone is an ideal medium of information transfer, if the information must be transferred quickly⁹. The choice of the communication channel depends on the needs and requirements of the recipient and the importance of the information. Complicated contents should be transferred through the channel, which will enable recipient's precise and repeated familiarization with the information. Therefore, such information should be transferred in writing. Direct transfer of the message may be the means of motivation of the organization members.

In verbal communication one can distinguish oral and written communication. The difference between them confirms the influence of the transfer medium on the communication method. Thus, written communication is more official (except for the e-mail), limited almost exclusively to the information area (although some role is played by stylistic means); it is characterized by a more thorough description of a certain subject, the absence of the opportunity to acquire an immediate answer and a spatial distance between the communication participants, etc.

One of the statement types, in which verbal, written and visual messaging are combined, are public appearances, i.e. meetings, conferences, conventions, lectures, etc. Some of such appearances (for example, meetings) often make up a steady element of communication structure of the organization. They should have a certain form, i.e. contain a title (topic), precise contents and final summary of main issues. Public appearance (speech) is a message directed at many recipients, therefore the degree of variability and perception capabilities of the auditorium should be considered. It is not only about precision and clarity of the message, achieved by the elimination of symbols, to which the majority of recipients attach no meaning, but about the achievement of aims of the public appearance. Therefore, prolixity should be avoided, the speaker should combine verbal and audiovisual messaging, repeat the main issues several times to facilitate memorization, and, in case of long statements, apply short breaks in the form of anecdotes.

The implementation of aims requires transmission of information about these aims to individual units within the organization. This information must be transferred in the way understandable to each of the organization members; therefore it should take into account individual features and competences. Messages, concerning the aims of the activity should not contain incomprehensible concepts, unclear interpretations of previous assumptions and modifications of activity plans, unclear from the point of view of individual units.

8 Por. A. Potocki, R. Winkler, A. Żbikowska, *Techniki komunikacji w organizacjach gospodarczych*, Warszawa 2003, s. 88 nn.

9 Por. U. Gros, *Analiza systemu porozumiewania się w organizacji*, „Przegląd Organizacji” 1993, nr 3, s. 11.

The transmission of precise and clear information about the aims of the organization's activities is important from the point of view of personal motivation of the organization members and their engagement in the accomplishment of these aims. The degree of such engagement depends not only on concrete needs of the individual, but also on his estimation of chances for the eventual success or failure of the activity. Such estimation is possible only if the individual possesses adequate knowledge about aims and strategy of activities.

From the perspective of motivation, supervision and control within the organization the form of messages is very important. Messages about the aims should be adequate, i.e. contain no statements expressing personal evaluation, like "in my opinion" or "I believe", etc. The one-way transmission (so-called transmission from managers to the individual units and employees) is also insufficient, as it provides no guarantee, whether the information was understood according to the intention of the sender. Only return message enables to estimate whether messages about the aims were understood in a proper way and gives an opportunity to supplement the information or correct the wrong interpretation of it.

An important role in the communication is played by the employees' satisfaction with the implemented work and the interrelations of the employees; one can see an inverse relation, as the general atmosphere in the organization and the engagement of its members affect the quality of communication.

The distortions in the communication process are caused either by an improper selection of the channel (medium) of transmitting or by the improper adaptation of the message form (the system of symbols) to the opportunities (competences, education, experience, etc.) of the recipient. In the organization such distortions mainly occur during the exchange of information between individual units, comprising specialists in various branches, using their own professional slang.

Thus, there is a kind of a conflict between the variability of the organization members and conditions for an efficient communication. On one hand, the variability of people and the variability of positive and negative experience, skills in solving various problems and personal features make up the wealth of the organization; on the other hand, such variability may complicate the finding of "a common language" and thus cause distortions in the communication.

Another source of the communication break may be the informational overload of the recipient, which occurs when the recipient receives more information than he is able to process. It is vital for the organization to eliminate the information, which is inessential for decision-making (management) and the implementation of the decisions. This can be achieved by arranging the information and the identification of the essential (directive) information areas, according to such arrangement. The needs of the sender and recipient should be its criteria. Another obstacle impeding the communication within the organization is a partial concealment of information by the subordinates, which are afraid of the reaction of the superiors. Partially it is the fault of superiors, which reluctantly accept negative information.

Situational context may also be a factor impeding the communication. This context always accompanies the communication and in some way influences on the meaning of symbols (verbal and particularly non-verbal), however, it does not cause the distortion of the communication if the context is the same for both parties. Although sometimes it happens so, that the communication participants think that the context is the same for the both, but in fact, both sender and recipient interpret this context differently.

The autonomy of group members and the satisfaction with the implemented tasks depend not only on the competences and requirements, but also on the communication structure. We may distinguish several types of communication structure, depending on the relations between the participants of the communication. One of such types is the star-structure, in which individual members of the organization are arranged around a single individual, mostly a leader, occupying a central position. Each message is initially sent to this individual, then it is transferred to the appropriate address. Individual members of the organization have no opportunity to communicate with each other. The opposition to the star-structure is a circle-structure, in which there is no individual, who is a communication centre and controls the whole communication process. Information is transferred from one participant to the other, and each participant may communicate only with two others. The communication structure similar to this one is the chain-structure; the only difference is that in the chain-structure the information turnover is not closed. One more structure type is the one which enables each participant to communicate with any of the other participants.

We may also speak about the communication style, which depends on so-called organizational culture, that is, the existing set of regulations, values and behaviour norms of the members of the organization¹⁰. The communication style influences on the quality of relations between organization members and on their overall mood. There are four main communication styles: Expresser, Driver, Relater & Analyst. Each of these styles may be equally successful in different organizations (for example, driver style is appropriate for military organizations or sport teams, expresser style may be successful in scientific or educational institutions, etc.). Within certain communication styles the information turnover may be more or less successful, however the satisfaction of group members depends both on the selection of the appropriate style and on the efficiency in transferring of the information. Only owing to the efficiently functioning communication the organization members can find out whether they are appreciated by the superiors and whether superiors care for them. The communication style may be improved by means of an appropriate psychological training, for example, trainings developing assuredness or openness¹¹. All these factors should be taken into account while planning the communication structure in the organization with the the representatives of diverse cultures.

10 Por. np. B. Karloef, *Strategia biznesu, koncepcje i modele*, Warszawa 1992.

11 Por. J. Stankiewicz, *Komunikowanie się...*, s. 38.

One should differentiate between the communication channel and information transfer network within the organization. In each organization information is transferred through certain „pathways”, creating an internal information network. „Information system – as C. Sikorski writes – means the way of communication of people within the organization in the existing conditions of the division of labour and the distribution of decision-making powers”¹². The creation of such networks is necessary, as otherwise each member of the organization would have to communicate with all the others, and the quantity of such contacts would drastically increase together with the increase of the organization size.

Such networks may be divided into formal (official) and informal (non-official). Official networks are just a method of information turnover management; they are planned depending on the organization structure and aims, the number of employees, external environment, etc. Non-official networks are formed spontaneously and are used not only for information exchange, but also for supporting friendly relations between organization members.

Each organization should not only possess the system of internal information exchange, but also communicate with the external environment. For the successful and conflict-free functioning of the organization in the social environment the most important issue is the identification of its supreme aim („mission”). This aim should be expressed in a flexible way, which will enable to adapt it to the changing conditions of environment, but this aim should be sufficiently precise, so that social environment could properly perceive the actual aims of the organization. Defining this aim, one should take into account not only interests and preferences of the organization members (or their most influential members), but also expectations and interests of social environment. From this point of view efficient communication between the organization and its social environment is a key issue¹³.

It is also important to identify cultural diversity and take it into account in the communication process. This diversity always causes the appearance of certain stereotypes, expectations, methods of the appraisal and evaluation, ignorance of which may lead to communication distortions, and even to the break. As it was noticed by G. Hofstede, the organization, the members of which communicate with the representatives of diverse cultures, should consider several essential factors. First of all, the distance between superiors and subordinates (power distance) is differently identified in certain cultures. Besides, one should be aware of the existence of certain values and norms which either do not exist in the native culture, or have a different status in it. The degree of the individual’s autonomy in the team (individualism- collectivism) and relations between sexes may also vary¹⁴.

The enterprise operating in multi-cultural (cultural diversified) regions is a crucial problem of communication that besets mostly transnational organisations¹⁵.

12 C. Sikorski, *Relacje komunikacyjne...*, s. 72.

13 Por. M. Bielski, *Organizacje. Istota, struktura procesy*, Łódź 1996, s. 90.

14 Por. G. Hofstede, *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*, Warszawa 2000, s. 21 nn.

15 M. Staniewski, *Dzielenie się wiedzą...*, op. cit., s. 94.

In the conditions of the continuous structural transformations the majority of organizations are forced to introduce regular modifications into their structure, and internal communication system. Due to the necessity of such modifications it is vitally important that this system would not block up the inflow of information about the actual status and eventual weaknesses of the organization. The condition for the success of these modifications, alongside with sincerity and openness, is the identification of the problem diagnosis, development of the common vision of the future and the maintenance of the feeling of the absolute need for changes¹⁶. Obviously, all these requirements may be fulfilled only in the conditions of the efficiently functioning communication system.

LITERATURE

- ADLER N. J., *International Dimensions of Organizational Behavior*, Boston 1986
- BIELSKI M., *Organizacje. Istota, struktura procesy*, Łódź 1996
- CZARNECKI, P. *Ethics for a social worker*, IP WSEI, Lublin 2011, ss. 200, ISBN 978-83-62074-37-2.
- CZARNECKI, P. *Praca socjalna*, Difin, Warszawa 2013, ss. 253, ISBN 978-83-7641-38-5.
- CZARNECKI, P., *Sucasne problemy teorie a praxe socjalnej prace c Polsku*, ISM Slovakia, Brno 2015, ss.235, ISBN 978-80-87502-1.
- CZARNECKI, P. *Teorija i osnovy etiki*, ISM, Slovakia, Kijów 2015, ss.140, ISBN978-966-7972-38-7.
- CZARNECKI, P. *Etika medzi dobrom a zlom*, ISM Slovakia, Brno 2015, ss. 122, ISBN 978-80-87502.
- GRIFFIN R. W., *Podstawy zarządzania organizacjami*, Warszawa 1998
- GROS U., *Analiza systemu porozumiewania się w organizacji*, „Przegląd Organizacji” 1993, nr 3
- GRZESIUŁ L., TRZEBIŃSKA E., *Jak ludzie porozumiewają się?*, Warszawa 1978
- HOFSTEDE G., *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*, Warszawa 2000
- KARLOEF B., *Strategia biznesu, koncepcje i modele*, Warszawa 1992
- SKALIK, *Zmiana warunkiem sukcesu. Opór wobec zmian. Szansa czy zagrożenie?*, materiały konferencyjne, Łądek Zdrój 1999, Prace Naukowe nr 842 Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu, Wrocław 2000
- NEWSTROM J.W., DAVIS K., *Organisational Business Communication*, New York 1989; P.I. Morgan, *Organizational Behavior and Management*, Dubuque 1989
- NONAKA I., TAKEUCHI H., *Kreowanie wiedzy w organizacji*, Warszawa 1999
- POTOCKI A., *Komunikacja wewnętrzna w przedsiębiorstwie*, Kraków 2001
- POTOCKI A., WINKLER R., ŻBIKOWSKA A., *Techniki komunikacji w organizacjach gospodarczych*, Warszawa 2003
- ROSS R., *Speech Communication*, Englewood Cliffs, 1983
- STANIEWSKI M., *Dzielenie się wiedzą w Buckman Laboratories – czyli jak to robili pionierzy*, „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi”, 6/2004
- STANKIEWICZ J., *Komunikowanie się w organizacji*, Wrocław 2006
- BŁASZCZYK W. (ed.), *Metody organizacji i zarządzania. Kształtowanie relacji organizacyjnych*, Warszawa 2006, p. 157

¹⁶ A. Nalepka, P. Buła, M. Patkaniowski, Sposoby pokonywania oporu wobec zmian w restrukturyzowanych przedsiębiorstwach, w: *Zmiana warunkiem sukcesu. Opór wobec zmian. Szansa czy zagrożenie?*, edited by J. Skalik, materiały konferencyjne, Łądek Zdrój 1999, Prace Naukowe nr 842 Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu, Wrocław 2000, s. 184 nn.



Justyna Sala-Suszyńska

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
Wydział Pedagogiki i Psychologii, Instytut Pedagogiki
E-mail: justyna.s.sala@gmail.com

Kompetencje metaforyczne uczniów w wieku wczesnoszkolnym / *Metaphoric competence of pupils at primary education*

Abstract

The ability to understand and produce metaphors is thought to reflect an individual's cognitive level, creativity, abstract reasoning ability and linguistic competence. Unlike early emerging language forms whose acquisition is complete by the time children enter school, the understanding and use metaphors steadily improve throughout childhood, adolescence and into adulthood. Measures of metaphoric competence thus provide a measure of children's developing conceptual and linguistic abilities throughout the school years (Friemoth, Kamhi 2001: 476).

It has been suggested that child metaphors are a reflection on the language of an underlying transfer of knowledge from one conceptual domain to another similar to the kind of transfer of knowledge occurring in adults. Such a view of metaphor is consistent with domain-specific theories of conceptual development which claim that children begin by acquiring knowledge in a few domains which is later differentiated or transferred to other domains (Vosniadou 1986: 52).

In the article, I want to present types of metaphors, theories of conceptual development of children and metaphoric competence. Moreover, I emphasize the teacher's role in forming linguistic competence of pupils.

Keywords: metaphoric competence, metaphors, primary education, pupils, teachers.

WPROWADZENIE

Określając pojęcie metafory spotykamy się z różnymi jej definicjami. Od starożytności metafora była rozpatrywana głównie jako zjawisko językowo-semantyczne, występujące w dość wąskim obszarze retoryki i poezji. Do dziś takie przekonanie jest niemal powszechne. Jednak J. Ortega y Gasset, określa metaforę jako metodę intelektualnego działania pozwalającą na uchwycenie i zrozumienie tego, co znajduje się poza obrębem ludzkich możliwości pojęciowych (Ortega 1996: 149).

Nowe spojrzenie na pojęcie metafory wprowadzili G. Lakoff i M. Johnson, którzy szczegółowo rozwijają i uzasadniają myśl, że metafora jest podstawową kategorią

pojęciową związaną z myśleniem i działaniem człowieka w świecie. Twierdzą, że ludzki system pojęć ma charakter metaforyczny, sposób w jaki myślimy, to czego doświadczamy i co czynimy na co dzień, jest w wielkiej mierze sprawą metafory (Lakoff, Johnson 1988: 25). W związku z tym metaforyczność języka odzwierciedla charakter ludzkiego myślenia i działania. Przez metaforę przenika nasz indywidualny stosunek do poznawanego świata. Zazwyczaj używa się tylko tych metafor, które najlepiej odpowiadają poglądom i sposobowi życia. Z przekonania o znamienym wyborze metafor, które nas charakteryzują, kognytwiści wyprowadzają twierdzenie: pokaż mi swoje metafory, a powiem ci, kim jesteś (Lakoff, Johnson 1988: 25-28). Niezwykle jest to, iż dzięki metaforze można zobaczyć daną rzecz w zupełnie inny sposób i innej perspektywie.

RODZAJE METAFOR

Wyróżnia się trzy rodzaje metafor: orientacyjne, ontologiczne i strukturalne (Haase 2002:6-8).

Metafory strukturalne są najliczniejszą grupą metafor, używaną do konceptualizowania skomplikowanych i abstrakcyjnych doświadczeń przez zastosowanie prostszych i łatwiejszych do przekazania doświadczeń, na przykład argumentowanie to wojna. Zjawisko uwypuklania i ukrywania poszczególnych aspektów konceptualizowanych doświadczeń jest charakterystyczne dla wyrażen metaforycznych, dlatego też można powiedzieć, że metafory podkreślą wybrane aspekty danego doświadczenia jednocześnie pomijając inne. W powyższym przykładzie podkreślona zostaje możliwość konfliktu w toku argumentacji kosztem możliwości współpracy, która jest typowa dla konfliktów wojennych, szczególnie pod ich koniec.

Metafory orientacyjne należą do grupy metafor związanych z przestrzenią. Doświadczenia związane z ukierunkowaniem przestrzennym ciała ludzkiego stanowią podstawę tego grupy wyrażen metaforycznych. Jako przykład można podać kategorie konceptualne takie jak *szczęśliwy to w górę, podczas gdy smutny to w dół*.

Metafory ontologiczne, związane z doświadczaniem obiektów fizycznych, są ostatnią grupą metafor ważną z punktu widzenia metaforyki pogody. W tej grupie doświadczenia, wydarzenia, czynności i uczucia są rozumiane i kategoryzowane jako rzeczy i substancje o wyraźnych granicach, co bezpośrednio wynika z doświadczeń związanych z przedmiotami fizycznymi i własnym ciałem. Najbardziej powszechnym przykładem metafory jest przenośnia „pojęcia abstrakcyjne to rzeczy”, według której pojęciom abstrakcyjnym nadaje się właściwości przedmiotów. Przykłady metafor ontologicznych to wyrażenia takie jak *seria pytań, mieć zamiar*.

TEORIE WYJAŚNIAJĄCE MYŚLENIE METAFORYCZNE DZIECI W WIEKU WCZESNOSZKOLNYM

TEORIA J. PIAGETA

Fundamentem wszelkiej refleksji pedagogicznej stały się Piagetowskie badania zachowań dzieci oraz stworzona na podstawie ich wyników teoria procesów poznawczych. Piaget obserwował i badał uwarunkowane biologicznie procesy rozwoju umysłowego. Stwierdził, że są powszechne, czyli każda jednostka ludzka podlega tym samym prawidłowościom. Wypracowany w teorii Piageta model przyjął się jako absolutny i niepodważalny, ponieważ opisuje i wyodrębnia cechy charakterystyczne czterech etapów rozwoju: sensoryczno-motorycznego, przedoperacyjnego, operacji konkretnych i operacji formalnych; w których wskazuje momenty graniczne (przedziały wiekowe) przechodzenia z jednego etapu do następnego oraz określa następstwo faz rozwojowych (Wiśniewska-Kin 2009: 44).

W stadium przedoperacyjnym dziecko umie reagować na kierowaną do niego wypowiedź, ale nie rozumie, co ona oznacza z cudzej perspektywy. Nie umie sobie wyobrazić świata z innego punktu widzenia niż własny, ponieważ jego myślenie jest zdecydowanie egocentryczne. Mimo że dziecko jest zdolne tworzyć wyobrażenia czynności, to nie umie w pełni swobodnie planować samych czynności, na przykład przez rozważanie alternatywnych rozwiązań. Ponadto Piaget, analizując rozmowy między przedszkolakami, nie znalazł dowodów potwierdzających zdolność prowadzenia dyskusji racjonalnej, czyli dotyczącej pojęć abstrakcyjnych oraz nadrzędnych pojęć kategoryzujących. Z tego wyprowadził twierdzenie, że u dzieci w tym wieku nie rozwijają się jeszcze abstrakcyjne, hipotetyczne i formalne systemy rozumowania, podstawowe mechanizmy myślenia metaforycznego. Pod wpływem tych ustaleń przyjęło się, że dzieci w stadiach przedoperacyjnym i operacji konkretnych, a więc przypadających na wczesną edukację szkolną, nie umieją tłumaczyć jednej dziedziny przez drugą oraz rozpoznawać podobieństw i różnic między dziedzinami (Wiśniewska-Kin 2009: 45). Dzieci 8-10-letnie, które są odpowiednio stymulowane umieją myśleć metaforycznie.

Poznanie zgodnie z poglądami J. Piageta ma charakter adaptacyjny. Człowiek poszukuje i odkrywa wiedzę, aby lepiej przystosować się do rzeczywistości. Zdaniem autora wiedza się rozwija, a tym samym następuje rozwój poznawczy uczącego się, gdy asymiluje on i akomoduje doświadczenia. Procesy te dokonują się za pośrednictwem czynności fizycznych np. manipulowania obiektami i umysłowych prowadzonych w myślach, w reprezentacjach. Asymilacja w ujęciu poznawczym nie odbywa się za pomocą transferu fizycznego, lecz percepcyjnego lub umysłowego. Istotną rolę odgrywają tu wcześniej znane schematy czy konstrukcje, które przyswajają nowe doświadczenia na bazie wcześniej zdobytej wiedzy. Podobnie sprawa wygląda z akomodacją, która jest w ogólnym rozumieniu inwersją asymilacji. Pozwala ona w sytuacji, gdy organizm ma trudności z dostosowaniem się do nowych warunków otoczenia, myślenia lub pojmowania, przekształcić dotychczas zdobyte struktury poznawcze tak, by pasowały do nowo

zaistniałych sytuacji. Im młodsze dzieci, tym w procesie tworzenia konstrukcji większy udział czynności fizycznych. U małych dzieci, do około drugiego roku życia, konstrukcje powstają wyłącznie w wyniku wykonywania czynności na przedmiotach. Z wiekiem czynności te stopniowo nabierają charakteru coraz bardziej wewnętrznego, umysłowego. Zdaniem J. Piageta uczący się indywidualnie konstruują wiedzę głównie przez aktywną eksplorację otoczenia. Nie wszystkie jednak czynności podejmowane przez ucznia prowadzą do asymilacji i akomodacji. Decydującą rolę w tym procesie odgrywa zaburzenie równowagi jego struktur poznawczych, a więc doświadczany konflikt poznawczy. Pojawia się on wtedy, gdy uzyskiwane podczas podejmowania czynności doświadczenia, informacje, myśli nie są zintegrowane, spójne z tym, co w danym momencie przewidują dobrze opanowane schematy poznawcze ucznia. Zatem tylko wybrane, określone zdarzenia powodują zburzenie równowagi i prowadzą w rezultacie do rozwoju poznawczego. Decyzje o tym, które bodźce wywołują konflikt poznawczy i w konsekwencji zostaną wykorzystane do wnoszenia nowych konstrukcji, podejmuje system afektywny jednostki, obejmujący uczucia, popędy, zainteresowania, wolę i wartości (Piaget, B. Inhelder 1993: 52).

Dziecko nie potrafi nauczyć się funkcjonowania na poziomach wyższych bez przejścia przez niższe stadia. Z nauką metafory, czy szerzej umiejętnością posługiwania się językiem figuratywnym, należy zatem wstrzymać się do momentu, kiedy dzieci zaczynają wykazywać uwarunkowaną stadialnie zdolność myślenia abstrakcyjnego tj. powyżej 11 roku życia. Uważa się, że wprawdzie dzieci mogą sobie przyswoić określone procedury, ale pozostają one puste, a próby pokazywania, wyjaśniania pewnych pojęć nieprzygotowanym na ich przyjęcie umysłem nie przyspieszą istotnie rozwoju. Co więcej, przedwczesne nauczanie może doprowadzić do zniechęcenia ucznia, bo nie umie on zrozumieć wpajanych mu treści (Wood 2006: 24).

Zadanie nauczyciela sprowadza się do stworzenia warunków umożliwiających zdeterminowany wewnętrznie rozwój: dostarczenia odpowiednich materiałów, właściwej organizacji czasu i przestrzeni, tak by pozwalała ona dzieciom manipulować przedmiotami. Wprawdzie sprzyja to pojawianiu się i utrwalaniu operacji umysłowych, ale nie zapewnia bodźców, które by powiększyły obszar rozwoju (Wiśniewska-Kin 2009: 43).

Występowanie wydzielonych przez J. Piageta stadiów rozwoju operacji umysłowych oraz ich kolejność potwierdziły badania międzykulturowe wśród dzieci z różnych krajów i kontynentów z Europy w Wielkiej Brytanii, z Azji w Chinach, a także kraje afrykańskie i amerykańskie. Okazało się jednak, że dzieci ze społeczeństw nieprzemysłowych w porównaniu z dziećmi z Ameryki Północnej i Wielkiej Brytanii osiągały trzy pierwsze etapy rozwoju operacji umysłowych, ale rzadko kiedy dochodziły do stadium operacji formalnych. Badania potwierdziły więc, że osiągnięcie stadium operacji formalnych, a czasem nawet wcześniejszych operacji konkretnych, zależy od czynników zewnętrznych (Wiśniewska- Kin 2009:49) W bardziej pierwotnych kulturach brak jest czynników pobudzających do wychodzenia poza wcześniejsze stadia rozwoju operacji umysłowych.

Zbadano również, że kultura, w której człowiek żyje, wpływa na jego system pojęć formalnych. Chodzi tu o pojęcia związane ze stałością liczby, wagi, objętości, z orientacją w przestrzeni. Na przykład dzieci wychowane w kulturach rolniczych lepiej radzą sobie z (kluczowymi w koncepcji Piageta) pojęciami stałości liczby i objętości niż ich rówieśnicy z innych kultur. Świadczy to nie tylko o lokalności zmian w systemie poznawczym, ale również o współwystępowaniu determinant ewolucyjnych oraz kulturowo-społecznych (Klus-Stańska 2000: 145).

TEORIA L.S. WYGOTSKIEGO

Rosyjski psycholog L.S. Wygotski podobnie jak J. Piaget uważał, że wiedzę dziecko konstruuje w wyniku podejmowania różnorodnej aktywności. Tworzenia tej konstrukcji nie łączył jednak jedynie z osobistym, intymnym doświadczeniem uczącego się.

W opinii L.S. Wygotskiego (Wygotski 2002: 57-60) jednostka stopniowo w ciągu swego życia adaptuje się do określonej kultury społecznej, opanowując jej podstawowe narzędzia. To właśnie dzięki ich opanowaniu staje się zdolna do aktywnej internalizacji wiedzy i myślenia ulokowanych w kulturze. Proponowany przez teorię poznania społecznego model uczenia się podkreśla, że kultura jest pierwszorzędnym wyznacznikiem rozwoju indywidualnego, stąd każde dziecko rozwija się w kontekście kulturowym. Dlatego na rozwój edukacyjny dziecka nieodmiennie wpływa kultura z kulturą środowiska rodzinnego, w którym ono funkcjonuje, łącznie. Kultura przyczynia się do intelektualnego rozwoju dziecka dwojako. Po pierwsze, przez kulturę dzieci przyswajają dużą część treści swojego myślenia, tj. swoją wiedzę. Po drugie, otaczająca kultura zapewnia dziecku procesy lub środki myślenia, co zwolennicy L.S. Wygotskiego nazywają narzędziami adaptacji intelektualnej. Krótko mówiąc, według modelu uczenia się w teorii społecznego poznania, kultura uczy dzieci zarówno tego, co myśleć, jak i tego, jak myśleć (Michalak 2011: 97).

Zdaniem L.S. Wygotskiego, rozwój człowieka ma charakter społeczny i dokonuje się w kontekście społecznym, instytucjonalnym i interaktywnym. Korzyści, jakie płyną dla rozwoju jednostki z kontaktów z innymi ludźmi, wyraźnie zaznaczone są w mechanizmie stref aktualnego i proksymalnego (możliwego, najbliższego) rozwoju (Michalak 2011: 98-99).

W związku z powyższym należy uwzględnić możliwości analizy dziecięcych zdolności metaforyzacyjnych nie tylko w kontekście stadiów rozwojowych. Wygotski twierdził, iż intelektualny rozwój dziecka wyprowadzany jest ze sfery zewnętrznej, społecznej i prowadzi do przekształcenia się w osobiste, umysłowe działanie dzięki zaistnieniu internalizacji. Dzieci potrzebują doświadczeń szczególnego rodzaju oraz określonego wsparcia z zewnątrz, niezbędnego do rozwinięcia właściwości języka wykraczających poza te potrzebne w rozmowach codziennych. To oddziaływanie z zewnątrz to cały zespół czynników: rozmawianie, informowanie, wyjaśnianie, słuchanie. Nie tylko stymulują formę dziecięcych dialogów i organizują działania wykonywane przez dziecko, lecz także pomagają

rozwijać jego procesy rozumowania i uczenia się. W ten sposób dzieci odkrywają, jak kierować własnymi działaniami, żeby się uczyć, jak logicznie wnioskować oraz nabywać umiejętność regulowania własnych czynności fizycznych i psychicznych (Wiśniewska-Kin 2009: 51).

Według L.S. Wygotskiego w rozwoju umiejętności metaforyzacyjnych dzieci ważną rolę odgrywają dwa poziomy. Ten pierwszy poziom, określany przez L. S. Wygotskiego jako *poziom aktualnego rozwoju funkcji psychicznych*, dotyczy tego, co ukształtowało się w rezultacie przejścia pewnych już zakończonych faz rozwoju. Ten drugi to poziom *najbliższego rozwoju*, określany przez funkcje dopiero się kształtujące czy będące w początkowych stadiach. Pojęcie *strefy najbliższego rozwoju* L. S. Wygotski wyjaśnia jako różnicę między poziomem rozwiązywania zadań dostępnych pod kierunkiem i przy pomocy dorosłych a poziomem rozwiązywania zadań dostępnych w samodzielnym działaniu. L. S. Wygotski twierdzi, iż to, co dziecko robi dziś przy pomocy dorosłych, zrobi jutro samodzielnie. Strefa najbliższego rozwoju pomaga więc określić jutro rozwoju dziecka, dynamiczny stan jego rozwoju (Wygotski 1971:542).

L. S. Wygotski oddzielił teorię rozwoju dziecka od biologicznego determinizmu, który włączał dziecko w kolejne fazy cyklu. W koncepcji rosyjskiego psychologa dziecko jest otwarte i chłonne. Nic tu się nie dzieje samo. Czynniki kulturowe i społeczne, a przede wszystkim psychologiczne, mogą tworzyć środowisko edukacyjne o charakterze pobudzającym (Wiśniewska-Kin 2009:53).

Język odgrywa doniosłą rolę już w najwcześniejszych okresach rozwoju. L. S. Wygotski zbadał bardzo wnikliwie operacje myślowe związane z użyciem języka. Wykazał, że już we wczesnym dzieciństwie dzieci zaczynają nadawać słowom odpowiednie znaczenia. Tworzą pojęcia spontaniczne, na podstawie własnego doświadczenia, oraz niespontaniczne, które przejmują od innych osób, np. od nauczycieli. Traktują te pojęcia jako problemy do rozwiązania albo puste kategorie, które muszą ucieleśnić we własnych doświadczeniach i osadzić w osobistym systemie wiedzy. Rozmawiając, coraz bardziej kontrolują gramatyczne struktury języka mówionego i powiększają swoje zasoby słownictwa konwencjonalnego.

TEORIA J. S. BRUNERA

Amerykański psycholog J. Bruner, trzeci twórca konstruktywizmu, dokonał ogromnego wkładu w docenienie i rozumienie procesu uczenia się, poznawania i rozwoju teorii nauczania. Podobnie jak Piaget uważał, że w rozwoju intelektualnym jednostka przechodzi przez cykl określonych stadiów, i sugerował, że zdolności intelektualne na określonym poziomie zmieniają się adekwatnie do sposobu wykorzystywania umysłu. Z czasem jednak, pod wpływem twórczości L.S. Wygotskiego, stawał się coraz bardziej krytyczny wobec takiego intrapersonalnego ujęcia rozwoju poznawczego i zaczął doceniać jego społeczny i polityczny kontekst (Michalak 2011: 99-100).

Pogląd, że dzieci są aktywnymi podmiotami procesu kształcenia i twórcami własnej wiedzy oraz że są zdolne i gotowe eksplorować i wyjaśniać nawet bardzo

złożone problemy, był rewolucyjny w myśleniu o edukacji w tamtych czasach. J. Bruner podkreśla w niej, że edukacja nie jest jedynie sprawą szkoły, a jej istota nie tkwi w typowo szkolnych atrybutach, takich jak program nauczania, standardy czy sprawdziany. Wszystko to, co dokonuje się w szkole, ma tylko wówczas sens, gdy rozpatrywane jest w szerokim kontekście potrzeb i kierunków rozwoju społeczeństwa. Wszelkie zmiany szkoły należy odczytywać i wprowadzać w aspekcie tego, co społeczeństwo zamierza osiągnąć przez inwestowanie w edukację młodych. L. S. Wygotski uważał, że kultura kształtuje umysł i dostarcza narzędzi, za pomocą których konstruujemy nie tylko własny świat, ale także koncepcję samych siebie i osobistego znaczenia oraz pełnomocności (Bruner 2006: 87).

Bruner sądzi, że dużo młodsze dzieci mogą nauczyć się zarówno wykonywania, jak i rozumienia tego typu działań intelektualnych, jeśli otrzymają właściwe wsparcie. Samo to, że można pomóc dzieciom w doskonaleniu owych umiejętności, dowodzi, że nie brakuje im niezbędnej do tego, wrodzonej zdolności. Zdaniem J. Brunera uczenie się to proces z natury aktywny z punktu widzenia uczącej się osoby, a zarazem społeczny ze względu na sytuację, w której przebiega. Jest dochodzeniem do konkluzji, wymaga więc czasu, a wartościowa jest ta wiedza, która przychodzi. Cztery ważne czynniki muszą współdziałać, żeby proces był skuteczny (Brzezińska 2006: 15):

- predyspozycje ucznia, w tym jego kompetencje zdobyte we wcześniejszych okresach rozwoju;
- projektowany przez nauczyciela sposób uczenia się czy strukturyzowania materiału i stawianie zadań nieprzekraczających zanadto możliwości ucznia;
- sposób prezentowania materiału uczenia się uwzględniający specyficzne cechy ucznia (np. typ umysłowości);
- udzielanie uczącym się informacji zwrotnych oraz stosowanie systemu wzmacnień klimatu wspierającego oddziaływania nauczyciela, wejście w sytuację uczącego się (empatia), dopuszcza-nie różnych punktów widzenia, różnej wiedzy osobistej i odmiennej interpretacji świata.

ROLA NAUCZYCIELA W STYMULOWANIU MYŚLENIA METAFORYCZNEGO DZIECI

Istotną rolę w rozwijaniu myślenia metaforycznego dziecka odgrywa nauczyciel, który poprzez zabawę stymuluje rozwój dyspozycji twórczych swoich podopiecznych, dostarczając im okazji do działania w sytuacjach fikcyjnych, poznawczych. Nauczyciel podejmując takie częste działania pozwala na ujawnienie i rozwój zdolności twórczych dziecka. Twórcza oryginalność nie mogłaby istnieć bez szczególnie ważnej dla człowieka dyspozycji, jaką jest wyobraźnia. Określana jest ona jako zdolność umysłu do tworzenia wyobrażeń opartych na aktualnych lub wcześniejszych doświadczeniach zmysłowych. Jest zdolnością do wykraczania poza dostarczane informacje, umiejętnością dostrzegania nowych jakości w rzeczach znanych. Jest postawą tworzenia korzystnych zmian w otoczeniu i w samym sobie, sprzyja, więc rozwojowi twórczości. Duże znaczenie w rozwoju wyobraźni twórczej ma wczesne podjęcie aktywności, która polega na częstym

posługiwaniu się obrazami umysłowymi. Ważnymi ćwiczeniami dla jej rozwoju są treningi wizualizacji i transformacji wyobrażeń umysłowych. Uważam więc, że istotne jest uwzględnienie w programach edukacyjnych dla dzieci tego typu zadań. Niezwykle istotna dla rozwoju wyobraźni jest stymulacja polegająca na stawianiu dzieciom zadań, poprzez które mogą rozwijać dwa podstawowe mechanizmy wyobraźni twórczej; tworzenie metafor obrazowo-wizualnych oraz przekształcanie obrazów umysłowych. Metafora obrazowa jest związana ze środowiskiem wewnętrznym, umysłowym i oznacza proces tworzenia wyobrażeń metaforycznych o charakterze przestrzenno-wizualnym. Metafora wizualna oznacza skonkretyzowanie metafory obrazowej w postaci konkretnego obiektu zewnętrznego: pracy plastycznej, malarskiej, form przestrzennych lub innych z wykorzystaniem ekspresji wizualnej. Tak, więc poszczególne metody wizualizacji i ekspresji plastycznej umożliwiają kształtowanie i kształcenie myślenia wizualno-przestrzennego, które jest charakterystyczne dla wyobraźni twórczej. Szczególnie cenne dla rozwijania dziecięcych umiejętności metaforyzacyjnych jest przyjmowanie zasady różnorodności, której wpływ jest szczególnie widoczny w grupie. W klimacie ludyczności sprzyja to generowaniu pomysłów, inicjuje dalsze poszukiwania dzięki krzyżowaniu się nowych idei i rozwiązań, wyzwalających dalsze różnorodne pomysły i sprzeczności (Wygotski 1989:93).

Także stosowanie przez nauczyciela w procesie dydaktycznym atrakcyjnych, specyficznych środków dydaktycznych w przedszkolu może mieć wpływ na osiągnięcia edukacyjne dzieci w późniejszych etapach kształcenia. Tym bardziej, że coraz częściej podkreślane jest znaczenie myślenia krytycznego, twórczego, rozumienia i przekazywania wartości, pozytywnych doświadczeń oraz zaangażowania wszystkich uczestników procesu rozwoju dziecka.

ZAKOŃCZENIE

Podsumowując, metafora jest jednym z najbardziej podstawowych i uniwersalnych mechanizmów komunikacyjnych, a zarazem najczęściej stosowanym tak w różnych typach wypowiedzi, jak i w różnych odmianach stylowych mowy. Kształtuje ona ludzkie postrzeganie, myślenie i działanie, a nie tylko język. Metafora posiada szczególną wartość w integrowaniu pracy półkul mózgowych. Tworzenie i rozumienie metafor jest połączeniem aspektu poznawczego z emocjonalnym i wymaga ciągłej interakcji obu zakresów. Funkcją metafory w twórczości jest wnoszenie nowych elementów do zrozumienia trudnych problemów, ułatwianie wglądu, powodowanie ilościowej i jakościowej zmiany w rozumieniu sytuacji problemowej. Metafora nie musi mieć postaci werbalnej, może bazować na pozawerbalnych środkach wyrazu. Wyobrażenie, które zwykle metafora wywołuje, uzupełnia informację werbalną, co ułatwia pełniejszy wgląd w sytuację problemową.

Analizując teorie psychologiczne opisujące zdolności metaforyzacyjne można stwierdzić, iż pogląd wywodzący się z teorii J. Piageta głosił, że dzieci przechodzą przez kilka etapów, zanim będą zdolne postrzegać i rozumować w dojrzałych, racjonalnych kategoriach. Zgodnie z tą teorią nauczanie, niezależnie od rodzaju praktyk takich jak: pokazywanie, objaśnianie czy zadawanie pytań wywiera

wpływ na przebieg rozwoju intelektualnego tylko wtedy, kiedy dziecko wykazuje gotowość do uczenia się. Proces nauczania i uczenia się jest więc uwarunkowany wewnątrznie i ograniczony przez etap rozwoju dziecka. Druga z koncepcji, stworzona przez L. S. Wygotskiego, wprawdzie podziela zasadnicze twierdzenia teorii J. Piageta, zwłaszcza rolę działania jako podstawy procesu uczenia się i rozwoju myślenia, zawiera jednak inne założenia dotyczące intelektualnego rozwoju dziecka. Pogląd L. S. Wygotskiego wyprowadzony jest z obserwacji oddziaływania sfery zewnętrznej, społecznej. Bodźce ze środowiska edukacyjnego przekształcają się w osobiste, umysłowe działanie dzięki procesowi internalizacji. Dzieci potrzebują doświadczeń szczególnego rodzaju oraz określonego wsparcia z zewnątrz. Istnieje zatem możliwość rozwijania umiejętności metaforyzacyjnych dziecka przez otwieranie strefy najbliższego rozwoju. Trzecia z zaprezentowanych teorii, J. Brunera, łączy niektóre wątki myślenia J. Piageta i L. S. Wygotskiego. Bruner, podobnie jak Piaget, dostrzega rolę biologicznych następstw i ewolucyjnych ograniczeń ludzkiej inteligencji, jednak kładzie nacisk na sposób, w jaki kultura tworzy i przekształca biologicznie zdeterminowany rozwój dziecka. Podziela przekonanie L. S. Wygotskiego o istotności kultury w formowaniu umysłu ludzkiego oraz o znaczącej roli doświadczenia społecznego dla rozwoju umysłowego. Z przekonania o współoddziaływaniu determinant biologicznych (ewolucyjnych) oraz kulturowo-społecznych będących czynnikami świadomie organizowanego procesu edukacyjnego J. Bruner wyprowadza twierdzenie, że dużo młodsze dzieci są w stanie nauczyć się zarówno wykonywania, jak i rozumienia skomplikowanych działań intelektualnych, pod warunkiem właściwego oddziaływania dydaktycznego (Wiśniewska – Kin 2009: 86-87).

Proces nauczania jest więc pojmowany jako działanie wspomagające dziecko w odkrywaniu problemów, z jakimi samo i bez zorganizowanego wsparcia nie umiałoby sobie na danym etapie rozwoju poradzić. W związku z powyższym rozwijanie zdolności metaforyzacyjnych dzieci, zależy w dużym stopniu od podejścia nauczyciela. Jego zadaniem jest wspomagać naturalny rozwój dziecka, organizować warunki uczenia się, skutecznie dobierać program, ustalać cele i zadania, w taki sposób, aby stymulować zdolności dziecka. Dzięki dynamicznym sposobom pracy z dzieckiem podtrzymywana jest dziecięca świeżość spostrzegania, otwartość i chłonność nowych doświadczeń poprzez identyfikację z problemem, wchodzenie w role bohaterów filmów, bajek, opowiadań, eksplorację otoczenia, manipulowanie nabytą wiedzą, improwizowanie, fantazjowanie oparte na spostrzeganiu, pomysłowości, wyobraźni, zdolności do myślenia magicznego, mistycznego i animistycznego, umiejętności posługiwania się metaforami.

LITERATURA

- Bruner J. S. (2006). *Kultura edukacji*. Kraków.
- Brzezińska A., (2006). *Jerome S. Bruner prekursor kształcenia wspomagającego rozwój*. W: J. Bruner, *Kultura edukacji*. Kraków.
- Haase C. (2002). *Understanding metaphors in everyday language: Introduction to Cognitive Grammar*.
- Klus-Stańska D. (2000). *Po co nam wiedza potoczna w szkole*. W: *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*. Red. K. Kruszewski. Warszawa.
- Lakoff G., Johnson M. (1998). *Metafora w naszym życiu*. Warszawa.

- Michalak R. (2011). *Konstruktywizm i neurobiologia w edukacji dziecka. Od teorii do praktyki*. W: *Poznać, Zrozumieć, Doświadczać. Teoretyczne podstawy praktycznego kształcenia nauczyciela wczesnej edukacji*. Red. J. Bonar, A. Buła. Kraków.
- Ortega J. (1996). *Dwie wielkie metafory*. W: *Dehumanizacja sztuki i inne eseje*. Warszawa.
- Piaget J., Inhelder B. (1993). *Psychologia dziecka*. Wrocław.
- Wiśniewska-Kin M. (2009). *Miłość jest jak wiatrak-czyli o poznawczej naturze metafor dziecięcych*. Łódź.
- Wood D. (2006). *Jak dzieci uczą się i myślą*. Kraków.
- Wygotski L.S. (1989). *Myślenie i mowa*. Warszawa.
- Wygotski L. S. (1971). *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa.
- Wygotski L. S. (2002). *Wybrane prace psychologiczne II: dzieciństwo i dorastanie*. Red. A. Brzezińska, M. Marchow. Poznań.



Wojciech Slomski

ISM Slovakia in Prešov, Slovakia
E-mail: slomski@autograf.pl

Economic and entrepreneurial ethic

Abstract

It is often assumed in business ethics publications that a business activity is a kind of a profession, and that is why business ethics is treated as the professional ethics. However, such an approach does not seem well-founded because the notion of business does not mean only one, possible to define precisely, kind of activity. One could admittedly recognize that business ethics is the ethics of a businessman; that is, a person being the owner of the enterprise and managing it. However, presenting the issue in such a way, would exclude the activity of these enterprises which do not have a sole proprietor (e.g. state-owned enterprises and joint-stock companies) from the competence of business ethics.

Keywords: ethics, economy.

It is often assumed in business ethics publications that a business activity is a kind of a profession, and that is why business ethics is treated as the professional ethics. However, such an approach does not seem well-founded because the notion of business does not mean only one, possible to define precisely, kind of activity. One could admittedly recognize that business ethics is the ethics of a businessman; that is, a person being the owner of the enterprise and managing it. However, presenting the issue in such a way, would exclude the activity of these enterprises which do not have a sole proprietor (e.g. state-owned enterprises and joint-stock companies) from the competence of business ethics.

The next argument against treating business ethics as ethics of a businessman is that, in fact, this ethics formulates principles which do not concern conflicts appearing in this profession, and concern either different professions connected with functioning enterprises (e.g. work of managers) or define general conditions which fulfilment the enterprises have the right to expect from the society. The latter problem seems to be particularly essential because to define such conditions, the ethical reflection cannot concern an activity of single enterprises, or much less

work of a businessman, but it has to act at the higher level of generality, taking into consideration the whole economic and social system.

Some authors express the view that only such a general ethical reflection might lead to interesting conclusions. This view does not seem, however, obvious because functioning of an economic system is based on definite ethical and philosophical assumptions which are usually considered for obvious, and can also turn out the source of ethical conflicts in business. It seems that analysis of such assumptions can also bring valuable arrangements.

One of those assumptions is the underlying cause of the definition of business. Namely, through the notion of “business” it is necessary to understand the organized activity aiming at earning a profit. Historically, for the basis of business ethics one can now recognise the philosophical reflection on the ethical integrity of growing rich. In the contemporary works in the field of business ethics, the issue of moral assessment of work which the desire of growing rich is the only aim, occupies admittedly comparatively little place, however, it happens so because, in principle, concerning this issue ethicists have agreed that work motivated with the desire for a profit is not recognised as the act morally bad.

Robert C. Solomon writes: “*Business ethics which at the beginning was only an attack on capitalism and ‘a profit motive’, today conducts the constructive research on basic rights and the way of their application*”¹.

In business ethics the prevailing view is that work aiming at growing rich is not contrary to man’s dignity. The view is not, however, a figment of the present ethical reflection, because it was already shaped in the period of the Reformation. However, through many centuries it was commonly believed that work exclusively for a profit (e.g. trade) is a disgraceful occupation. T. Płużański turns an attention to it, among others. According to this author, from the end of the Middle Ages, so since the moment of downfall of the conception, rooted in religion, of the place and role, and the aim of man’s existence in the world, the aspiration to becoming rich became the general and accepted way of a life.

The author writes: “The lofty ideas of the Renaissance demanding acknowledgement of man’s rights, enhancement of his work and creative efforts (...), all this what made up the new content of Western culture, found the realistic complement in practice and in social and economic philosophy, advocating bluntly the widespread desire to grow rich at every price (...)”².

The author admittedly does not provide any examples of philosophical theories, which would propagate the cult of growing rich at every price, however, one can guess that to this social and economic philosophy belong, among others, the views of A. Smith and his successors. This philosopher believed that there was nothing bad in the aspiration for riches, but that this aspiration leads to unexpected

1 R. C. Solomon, *Etyka biznesu*, w: *Przewodnik po etyce*, pod red. P. Singera, Warszawa 2002, s. 403.

2 T. Płużański, *Filozofia dla ekonomistów*, Warszawa 1995, cz. I, s. 195.

and impossible to predict results for the whole society; i.e., positive results. Smith wrote: “With the aim of doing his own business, man supports the public interest more effectively than when he is really going to serve it”³.

Also today economists and ethicists accept the view that growing rich is a morally decent action in principle. However, it is hard to agree with the thesis that it is decent in absolute terms; i.e., irrespective of the situation and with no regard for the needs of others. The existence of those exceptions to the principle of growing rich results from the fact that winning wealth (or also, saying it in the language of the present economics, generating a profit) is a certain kind of an action which often entails negative results for others. Many authors underline admittedly that a conflict between the principle of the profit maximization and the principles of ethics does not exist, however, that view concerns the social and economic realities of the second half of the twentieth century and the beginning of the twenty-first century. If today we do not notice these negative results, it is only because the principle demanding striving for profit at every price has been strongly limited at present. While until the beginning of the thirties of the twentieth century, so to the so-called Great Depression, the principle of the profit maximization was applied without any limitations what condemned millions of workers to a life of misery, then at present the owners of capital were forced to share the part of the profits with these who make that profit. Admittedly the mechanisms for workers' protection against exploitation by employers were introduced in thirties, so in fact against consistent applying the principle of the profit maximization, admittedly initially were based on fear against repeating the crisis and outbreak of a communist revolution in the Western states, however, the principles themselves, on which those mechanisms are based, are in fact ethical principles (e.g. the norm demanding the decent pay for the work done). One can now treat the “social trophies” which workers gained in the twentieth century as an attempt of finding a solution in a conflict between the principle of the profit maximization and social costs coming into being as a result of realizing this principle.

It is necessary to make more specific the thesis that the conflict between the principle of the profit maximization and the norms of ethics does not exist because, in fact, such conflicts might appear, but they are not, however, impossible to solve and they do not result from the essence of business itself. It is also worth noticing that generally the principle of growing rich is not treated as the ethical principle, though nothing stands in the way of recognising it as such. In fact, one can point out at least two arguments supporting the thesis that the principle, according to which our moral duty is to make a profit, can be recognised for the ethical principle. Firstly, our way of life, which is possible only thanks to the development of the economy, calls for such a solution. If we find the value not only in our existence, but in a definite way of this existence, then the principle of growing rich as the condition of respecting this value becomes, in fact, the ethical norm.

The second argument refers to the meaning which we attribute to work and wealth.

3 Cyt. za: M. Friedman, *Kapitalizm i wolność*, „Rzeczpospolita”, Warszawa 1982, s. 128.

In Protestant and Confucian societies work is not treated as the means serving to satisfy definite needs exclusively, but as the aim in itself, so as the ethical value. This does not mean that the moral order of growing rich exists in these societies, but if work, however, makes up the target itself, then the notion of the profit assumes a different meaning: the profit becomes not only the prize, but an external expression, a sign certifying the ability to serve this value.

On the other hand, many businessmen who reached the financial success claim that the desire itself of growing rich would not be a sufficient motivation for action for them.

They combine the aspiration to profit with the desire to create, gain next aims and develop their own enterprises. This testifies that even if we would treat business ethics as professional ethics, then it would be hard to recognize the order of growing rich for the norm of that ethics. It would be hard to justify such a view both at the unit level (e.g. on the strength of deduction “since the wealth being the property of the individual is the value in the ethical sense, then the imperative of growing rich is the ethical norm”), and also at the “system” level (“since the wealth being the property of the society is the value in the ethical sense, then the creation of institution and procedures enabling and initiating this kind of activity is a duty of the society”)⁴. At the most, one can formulate certain prognosis concerning evolution of morality and ethics in the future according to which the economic consciousness will increase in the future, and the principle demanding an increase in wealth (that is the so-called economic development) will be accepted as a kind of the moral norm.

So for the limited range of the principle of profit maximization, the notion of freedom is one of the main notions of business ethics. The principle of freedom in the sphere of business is not identical with the principle of profit maximization, because, first of all, it concerns having the means to achieve profits. However, considering both these principles as equivalent would be nonsense anyway, because it would mean that freedom of target choice exists in business whereas the profit is always the aim. Undertakings fulfilling other aims (e.g. charitable aims) are not acknowledged for the business activity neither in economics nor in business ethics.

The free market (so the market on which “freedom” is ruling) is sometimes being treated not only as a necessary condition of functioning economy, but simply as the basis of the present democratic systems⁵. That market freedom is sometimes being comprehended not only as the absolute freedom of doing everything what does not bring damage to others, but as freedom of competition. Although

4 Not all ethicists express this view. For example, Maria Ossowska in *Normy moralne i Moralność mieszczańska* (Moral Norms and Middle-class Morality) did not include principles relating to work, such as the principle of frugality, diligence, regularity etc. to moral norms. Also T. Kotarbiński included those norms to the group of praxeological norms.

5 It did not happen by accident that the progresses in the transformation that has taken place in Poland after 1989 are discussed simultaneously with progresses in restructuring the economy. cf. *Gospodarka i demokracja w Polsce. Dojrzałość i trwałość instytucji* (Economy and democracy in Poland. Maturity and stability of institutions), edited by J. Kleer, and A. Kondratowicz, CeDeWu and Higher School OLYMPUS, Warsaw 2007.

competing in a certain sense harms some market participants (namely, those who cannot compete), then, however, just that possibility of mutual restraining by economic subjects is acknowledged for morally decent basis of the free market⁶.

However, is the above mentioned position fully justified? It seems, however, that it is justified only in the general sense; i.e., as the statement according to which democracy, and particularly liberal democracy; that is, the system assuring maximum range of the individual freedom, cannot function without a free market, and this, in turn, does not exist without the possibility of free competition of subjects acting on it. On the other hand, it is obvious that freedom of competition has definite borders. Applying unethical methods of eliminating economic rivals is unacceptable, such as physical assault (destroying possessions, arsons, various forms of sabotage), blackmail, spreading lies etc.

This kind of simple limitations results from universally valid ethical norms and do not concern only economic freedom. One can, however, introduce several essential arguments in the favour of the thesis that economic freedom (freedom of competition) cannot also be the unlimited freedom. First of these arguments does not undermine admittedly the conviction itself whereby all orders and prohibitions in the sphere of the economic activity are ethically inadmissible, however, it points out the fields in which such unlimited freedom would be harmful. To these fields belong the mass media, sport, advertising or health services, among others. The common feature of all these fields is that they cause a sequence of unforeseen and generally unfavourable after-effects, e.g. the growth of social aggression and frustration in commercial media, the lack of access to the private health services for the poorest parts of the society etc. If such hard, or impossible to predict, after-effects do not appear, then there is no basis for limiting the free market.

The second argument is statement that economic subjects cannot be content with striving for profit only because they act in the definite social surroundings assuring them safe conditions for development. Due to this reason (so according to the principle of reciprocity) the enterprises are morally obliged to so-called social commitment⁷; that is, to act in favour of the common good. The second reason for which this kind of obligation exists, is the fact that enterprises cause definite damages in their physical and social surroundings: they pollute the natural environment, contribute to the discrimination of certain social groups by setting up definite criteria for employing workers, cause social costs of workplace injuries

6 The competition is not always the only kind of the relation between the enterprises offering the same kind of a product. Such an absolute competition, excluding every cooperation, would be harmful anyway. G. Soros claims that: "Too much competition and too little cooperation can cause inadmissible injustice and instability". Op. cit. G. Kołodko *Od szoku do terapii. Ekonomia i polityka transformacji* (From shock to therapy. Economy and the policy of transformation), Warsaw 1999, p. 133.

7 The definition of the notion of social commitment (and also social responsibility) of enterprises is admittedly the object of disputes, however it seems that making use of the present considerations one can accept a traditional definition whereby enterprises have simply a moral duty of undertaking philanthropic activities.

and illnesses etc. It is also acknowledged in business ethics that also, due to this reason, definite obligations towards social surroundings lie with the enterprises⁸.

Up until now, it has been discussed the responsibility for limiting the profit due to certain different values lies with the business, one can also, however, ask about right of enterprises to ethical action at the profit's expense. Does the enterprise, taking into account some important ethical concerns and dividing a share of the profits among employees, proceed ethically? Or just the opposite? The matter is relatively simple if the enterprise shares only the part of the profits. However, the enterprises face a choice between ethical action and total resignation from the profit or even the financial loss. It seems that it is not possible to demand undertaking additional actions from enterprises under crisis conditions for the common good.

In the literature on the subject often appears also the issue of joint-stock enterprises. It is claimed, namely, that the enterprises which do not have a sole proprietor, but they are property of the shareholders, are obliged morally to strive to the profit maximization more than other kinds of enterprises (e.g. state-owned enterprises). The shareholders admittedly have the right, like every one of us, to allocate their profits to any aim, also to the philanthropic activity, however, the enterprise is not authorized to decide about this on their behalf. If any form of the philanthropic activity of joint-stock enterprises is possible to accept, it is only this which originates from sheer mercantile motives (e.g. the desire for improvement of the company's image).

Admittedly, the limitations of the principle of becoming rich seem to make up the basic problem of business ethics, then however, in reality, this problem appears in so many various contexts that the general decisions concerning the mentioned principle turn out insufficient. That is why business ethics undertakes reflection on many detailed issues.

It tries to reinterpret among others, some notions and ethical principles, particularly those to which are attributed general validity and are included to so-called general ethics. These principles cannot be treated literally in a business activity because this activity is based on the definite rules, of which its participants are perfectly aware. The most typical example of this kind of rule is moral prohibition against lying. The lie is recognised for moral evil in every circumstances (i.e., every lie is treated as evil), that is why some kinds of the activities connected with business, or some actions impossible to avoid in business, are treated as ethically suspicious.

The business ethics also submits for consideration these issues which are the object of interest of other branches of ethics, such as advertising ethics, *public relations* ethics, political ethics etc. This what distinguishes ethics from remaining ethical

⁸ However, this view was widely criticized. According to Friedman, business has already decidedly too large influence on the social reality and there are no reasons to enlarge this influence through inducing the enterprises to the social commitment. cf. M. Friedman, *Kapitalizm i wolność* (Capitalism and freedom), Warsaw 1993..

disciplines is more general, multi-aspectual point of view. For example, whether advertising ethics deals with the criteria of assessment of advertising transmissions, business ethics studies the relationship between the various forms of advertising transmissions and the purposes of enterprises, it ponders over the way of functioning the business as a whole, and analyses relations between the enterprise and society etc.

The issues of business ethics can be divided, depending on the kind of relations causing ethical conflicts; that is, situations when the of primacy-of-profits principle has to be limited. So this ethics deals with relations among enterprises, relations between enterprise and its social surroundings, between enterprise and customer, between enterprise and its workers, and finally between enterprise and the state authorities. The actions of the enterprise entail effects on all these subjects, so business ethics should point out the principles which abiding allows to respect the interests of all sides involved in those relationships.

LIST OF REFERENCES

- CZARNECKI, P. *Ethics for a social worker*, IP WSEI, Lublin 2011, ss. 200, ISBN 978-83-62074-37-2.
- CZARNECKI, P. *Praca socjalna*, Difin, Warszawa 2013, ss. 253, ISBN 978-83-7641-38-5.
- CZARNECKI, P., *Sucasne problemy teorie a praxe socjalnej prace c Polsku*, ISM Slovakia, Brno 2015, ss.235, ISBN 978-80-87502-1.
- CZARNECKI, P. *Teorija i osnovy etiki*, ISM, Slovakia, Kijów 2015, ss.140, ISBN978-966-7972-38-7.
- CZARNECKI, P. *Etika medzi dobrom a zlom*, ISM Slovakia, Brno 2015, ss. 122, ISBN 978-80-87502.
- Solomon R. C.: *Etyka biznesu*. In: Singer, P.: *Przewodnik po etyce*. Warszawa 2002, s. 403.
- Płużański, T.: *Filozofia dla ekonomistów*. Warszawa 1995, cz. I, s. 195.
- Friedman, M.: *Kapitalizm i wolność*, „Rzeczpospolita”. Warszawa 1982, s. 128.
- Kleer, J. / Kondratowicz, A. (Ed.) *Gospodarka i demokracja w Polsce. Dojrzałość i trwałość instytucji (Economy and democracy in Poland. Maturity and stability of institutions)*. Warsaw: CeDeWu and Higher School OLYMPUS, 2007.
- Kołodko, G.: *Od szoku do terapii. Ekonomia i polityka transformacji (From shock to therapy. Economy and the policy of transformation)*. Warsaw: 1999, p. 133.
- Marinicová, M. / Storoška, M.: Security and Safety of Organisations – Technological and Human factors. In: *The Internet, Competitiveness and the organizational Security*. Zlín: FME UTB, 2008. s. 40-46.
- Friedman, M.: *Kapitalizm i wolność (Capitalism and freedom)*. Warsaw: 1993.



Wojciech Slomski

ISM Slovakia in Prešov, Slovakia
E-mail: slomski@autograf.pl

Michal Bochin

ISM Slovakia in Prešov, Slovakia

Globalizacja w kontekście aspektów etycznych

Abstract

As defined globalization movement of goods, capital, the movement of people and ideas across the world. The economic dimension of globalization is based on the disappearance of barriers to trade between countries. That disappearance of barriers is a growing process which comprises more areas of the globe, although it should be emphasized that a variety of reasons, some areas of the world remain excluded from it. Globalization is not a new phenomenon, because in the history of the world, people have always traded with each other, traveling and got to know each other. Moreover, in the history of mankind, there are periods in which the processes taking place already similar in some respects to contemporary globalization. Show here can rise to the Roman Empire, the colonization of the New World and the creation of the United States and other countries postcolonial. Today, due to advances in technology, these processes occur much faster and on a larger scale, including, as the name suggests, the entire globe.

Keywords: globalization, ethics.

WSTĘP

Mianem globalizacji określa się obrót towarów, kapitału, przemieszczanie się ludzi i idei w skali całego świata. W wymiarze ekonomicznym globalizacja polega na zaniku barier utrudniających handel pomiędzy krajami. Ów zanik barier jest procesem narastającym, który obejmuje coraz większe obszary globu, choć należy podkreślić, że z różnych względów pewne obszary świata wciąż pozostają z niego wyłączone. Globalizacja nie jest zjawiskiem nowe, ponieważ w dziejach świata ludzie od zawsze ze sobą handlowali, podróżowali i nawzajem poznawali. Ponadto w dziejach ludzkości istnieją okresy, w których zachodziły już procesy podobne pod pewnymi względami do współczesnej globalizacji. Wskazać tu można powstanie Imperium Rzymskiego, kolonizację Nowego Świata czy powstanie Stanów Zjednoczonych i innych krajów postkolonialnych¹.

¹ Także sama idea globalizacji nie jest nowa, pojawiła się ona bowiem już na początku XVIII w. Jej zwolennikiem był m. in. I. Kant, który proponował utworzenie Republiki Światowej, któ-

Obecnie z uwagi na postęp technologiczny procesy te zachodzą o wiele szybciej i na większą skalę, obejmującą, jak sama nazwa wskazuje, cały glob.

DEFINICJA GLOBALIZACJI

Spór o globalizację wynika po części z różnych definicji tego pojęcia². Dla jednych globalizacja jest różnoznaczna z dążeniem wielkich międzynarodowych koncernów do podporządkowania swoim interesom społeczeństw i jednostek, podczas gdy inni dostrzegają w niej przede wszystkim proces łączenia ludzi różnych kultur, możliwy dzięki współczesnemu rozwojowi środków komunikacji. Główna trudność z myśleniem o globalizacji polega na tym, iż jest ona procesem, który dzieje się tu i teraz, obejmującym życie społeczne jako takie, warunkując również nasz sposób myślenia o niej. Dlatego podejmując próbę oceny globalizacji należy pamiętać, że całościowa ocena byłaby możliwa jedynie pod warunkiem, iż globalizacja byłaby procesem zakończonym, bowiem tylko wówczas moglibyśmy poznać wszystkie jej skutki. Tymczasem tak nie jest, a współczesne rozważania o globalizacji opierają się wprawdzie po części na analizie faktycznego stanu rzeczy, po części jednak są zawsze w pewnej mierze próbą prognozowania przyszłości.

Wydaje się, że najbliższa prawdy i najmniej kontrowersyjna jest definicja, zgodnie z którą globalizacja to całość procesów zachodzących na świecie dzięki rozwojowi nowoczesnych technik porozumiewania się. Techniki te otwierają przed ludzkością określone możliwości, stanowią więc raczej narzędzie globalizacji niż jej istotę, to zaś, w jaki sposób zostają one wykorzystane, zależy już tylko i wyłącznie od nas samych. Z tego punktu widzenia globalizację można traktować jako pewien zbiór działań podejmowanych przez podmioty moralne przy użyciu nowoczesnych technik komunikacji, które to działania podlegają tym samym normom i ocenom moralnym co wszelkie inne rodzaje działania³.

Z drugiej strony globalizację można pojmować jako pewien zbiór skutków decyzji i działań podejmowanych przez podmioty moralne. Ocenie moralnej podlegają w tym przypadku nie poszczególne działania (a więc nie postępowanie konkretnej firmy, kraju, partii politycznej itp.), lecz wypadkowa skutków wszystkich działań składających się na proces globalizacji. W zależności od przyjęcia określonych założeń natury filozoficznej i etycznej ową wypadkową można oceniać pozytywnie lub negatywnie, pamiętając jednakże, że jest ona właśnie wypadkową, nie sposób więc na tym poziomie wskazać podmiotu czy też grupy podmiotów w jakikolwiek sposób odpowiedzialnych z zachodzące w skali globalnej procesy, choć można formułować pewne wnioski i postulaty etyczne związane z przyszłymi działaniami. Innymi słowy, pojęcie globalizacji w tym drugim znaczeniu oznacza proces

ra miałyby być gwarantem utrzymania pokoju na świecie. Por. I. Kant, *Projekt wieczystego pokoju*, Warszawa 1995.

2 Jak zauważa P. Sztompka, pojęcie globalizacji weszło obecnie do języka polityki, mediów oraz do języka potocznego, co tłumaczy jego wieloznaczność. Por. tenże. *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2004, s. 582

3 W ten sposób pojmuje globalizację m. in. P. Singer. Por. tenże, *Jeden świat: etyka globalizacji*, Warszawa 2006.

samoczynny, nie poddany żadnym formalnym regułom, choć rzecz jasna podlegający pewnym formalnym regulacjom⁴.

Należy zatem odróżnić negatywne skutki konkretnych form globalizacji od skutków samego procesu. Można mianowicie przyjąć tezę, iż pozytywne aspekty globalizacji przeważają nad aspektami negatywnymi pod warunkiem przestrzegania określonych zasad. Nie ulega np. wątpliwości, że jednym ze skutków globalizacji są zmiany na rynku pracy, które prowadzą do wzrostu bezrobocia, biedy i wykluczenia społecznego, przedmiotem sporu pozostaje natomiast kwestia, czy owe negatywne skutki globalizacji są zjawiskiem nieuniknionym, wynikającym z samej istoty procesów globalizacyjnych, czy też stanowią one rezultat braku wystarczających regulacji chroniących społeczeństwa przed zachłannością i brakiem etycznych zahamowań międzynarodowego kapitału.

W toczącej się w mediach debacie na temat globalizacji na ogół nie rozróżnia się w wystarczającym stopniu znaczeń poszczególnych pojęć oraz dziedzin wiedzy, do których należą padające w tej debacie argumenty. Warto więc uświadamiać sobie, że mówiąc o pozytywnych i negatywnych skutkach globalizacji formułujemy sądy ocenne oparte o określone kryteria wartościowania. Uznając konsumpcyjny styl życia za jeden z negatywnych skutków globalizacji, wyrażamy tym samym pogląd, że konsumpcja jest czymś złym. Pogląd taki może wyrastać bądź z akceptacji pewnych wartości, z którymi konsumpcjonizm jest sprzeczny, i wówczas jest on poglądem etycznym, może jednak również opierać się na pewnych danych empirycznych (np. dotyczących wzrostu ilości osób uzależnionych od alkoholu narkotyków w społeczeństwach konsumpcyjnych). Wprawdzie w tym drugim przypadku również pośrednio odwołujemy się do pewnych wartości, są to jednak wartości fundamentalne i akceptowane w zasadzie przez wszystkich (np. życie ludzkie, zdrowie itp.). Dla przykładu, jeżeli stwierdzamy fakt empiryczny, iż w danym społeczeństwie po upowszechnieniu się telewizji wzrosła ilość przestępstw, wówczas uznajemy, że powszechny dostęp do telewizji ma określone negatywne skutki (uznając własność za wartość moralną).

GLOBALIZACJA I EKONOMIA

Jak wspomniałem, pewne zjawiska zbliżone pod niektórymi względami do globalizacji występowały od zawsze. Truizmem jest powtarzanie, że zjawiska ekonomiczne determinują życie współczesnych społeczeństw w stopniu nie mniejszym niż miało to miejsce w przeszłości, a fakt, iż obecnie zdajemy sobie sprawę ze znaczenia ekonomii dla społeczeństwa oraz dostrzegamy poszczególne formy tego oddziaływania (m. in. właśnie te związane z globalizacją) wynika po prostu z przyrostu naszej wiedzy o świecie i wyższego poziomu edukacji, co również w dużym stopniu zawdzięczamy globalizacji.

4 Przykładem jest integracja rynków zachodząca pomiędzy krajami odległymi od siebie w sensie geograficznym, które zawarły ze sobą stosowane porozumienia, np. między Nową Zelandią i Singapurem lub USA i Chile. Por. G. Kołodko, *Globalizacja, a perspektywy rozwoju krajów posocjalistycznych*, Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa • Stowarzyszenie Wyższej Użyteczności „Dom Organizatora”, Toruń, s. 106.

Drugą przyczyną, dla której globalizacja wywołuje w nas większy niepokój niż niegdyś wywoływały w społeczeństwach różne inne procesy (np. kolonizacja, rozwój kapitalizmu) wydaje się być fakt, iż procesy te zachodzą obecnie znacznie szybciej. Błyskawicznym przemianom podlegają zarówno materialne warunki życia społeczeństw, jak i same te społeczeństwa. Wskutek globalizacji dochodzi obecnie do głębokiego przewartościowania relacji pomiędzy społeczeństwem a państwem a także wzajemnych relacji pomiędzy poszczególnymi segmentami społeczeństwa.

Wprawdzie globalizacja w skali całego świata jest procesem nie poddanym żadnej kontroli, to jednak sensowne wydaje się pytanie o drogi globalizacji w tych obszarach, w których możliwe jest pewne sterowanie procesami ekonomicznymi. Przykładem globalizacji poddanej kontroli często w drobnych nawet szczegółach jest powstanie i stopniowe poszerzanie Unii Europejskiej. Pytanie to staje się zasadne także w obliczu kryzysu finansowego, który rozpoczął się w 2008 r. i spowodował załamanie gospodarcze w wielu krajach na całym świecie. Globalizacja nie poddana żadnej kontroli nie prowadzi wszak do wyrównywania poziomów życia w różnych częściach świata, przeciwnie, w jej rezultacie następuje pogłębianie się różnic ekonomicznych pomiędzy bogatą Północą a ubogim Południem. W skali całego świata postulat poddanie globalizacji kontroli rządów czy organizacji międzynarodowych wydaje się obecnie nierealny (z wyjątkiem pewnych umów międzynarodowych w dziedzinie ochrony środowiska), jak jednak pokazuje przykład Unii Europejskiej pewne mechanizmy kontroli można stosować w skali lokalnej.

W tym kontekście ważności nabiera pytanie o cel globalizacji. Istniejące obecnie państwa narodowe powstały niegdyś drogą scalenia różnych grup zamieszkujących na danym terytorium, które, co warto podkreślić, nie zawsze dokonywało się drogą militarnej przemocy. Przykładem procesów ze stosunkowo niedalekiej przeszłości, które stanowić mogą pewną analogię do zachodzącej obecnie globalizacji, jest powstanie państw, które niegdyś były europejskimi koloniami. Państwa takie jak Kanada, Stany Zjednoczone, Meksyk itd. powstały ze zlepek wielu kultur europejskich i nieeuropejskich, a fakt, iż obecnie funkcjonują one jako jednolite struktury państwowe, w których nie występują na dobrą sprawę tendencje separatystyczne, dowodzi, że możliwa jest możliwa jest pełna integracja obejmująca stosunkowo duże obszary świata. Także obecnie mamy do czynienia z postępującą integracją krajów Unii Europejskiej i powstawaniem struktury przypominającej pod wieloma względami samodzielne państwo.

Można zatem zastanawiać się, czy różne formy sprzeciwu wobec globalizacji wynikają z pewnych zasadniczych antagonizmów czy też jedynie z faktu, że globalizacja zachodzi zbyt szybko, byśmy potrafili przystosowywać się na bieżąco do wciąż zmieniających się realiów. Gdyby miało się okazać, że pomiędzy określonymi tożsamościami (społeczeństwami, narodami, kulturami itd.), istnieją trwałe i nieprzezwyciężalne różnice i że różnice te należą do istoty tychże tożsamości, wówczas oznaczałoby to, że globalizacja nie będzie postępować w nieskończoność, nie obejmie wszystkich sfer życia społecznego i nie doprowadzi do zatarcia istniejących obecnie podziałów. Patrząc z tej perspektywy obecny wzrost nacjonalizmów

w Europie należałoby uznać raczej za stan „naturalny” niż za przejściową reakcję na nadmierną imigrację czy zbyt szybką integrację.

Niezależnie od tego, czy traktujemy globalizację jako grę podmiotów, z których każdy ponosi odpowiedzialność za skutki swoich działań, czy też jako proces przebiegający samoczynnie, niemożliwy do zatrzymania ani poddania w dłuższej perspektywie skutecznej kontroli, powinniśmy zadać sobie pytanie o etyczne normy, tak na poziomie jednostkowym, jak i na poziomie organizacji, których powinniśmy przestrzegać właśnie z powodu konieczności dostosowania się do zmian społecznych wywołanych przez procesy globalizacyjne. Globalizacja jest sumą różnorodnych procesów i zdarzeń, które w jakiejś mierze dotyczą także nas samych w tym sensie, że możemy mieć na nie wpływ, a więc ponosimy za nie moralną odpowiedzialność. Nie wystarczy sformułowanie sądu odnoszącego się do globalizacji jako takiej, ponieważ z takiego ogólnego sądu nie wynikają żadne wnioski co do realnego działania. Ze skutkami globalizacji spotykamy się wszakże w wielu różnych obszarach codziennego życia, często nie zdając sobie sprawy, iż formułując ocenę etyczną określonych zjawisk oceniamy w gruncie rzeczy właśnie jeden z przejawów globalizacji.

Pojawienie się nowych wyzwań i problemów społecznych nie jest jedynym przejawem globalizacji. Wskutek globalizacji zmianie ulega również struktura władzy. Państwo stopniowo wycofuje się z dziedzin, które jeszcze do niedawna poddane były kontroli, takich jak edukacja i oświata, które poddane zostają regułom wolnej gry rynkowej. Jeszcze innym skutkiem globalizacji jest rozmycie się odpowiedzialności, co kolei wynika z oderwania centrów decyzyjnych od miejsc, w których realizowane są skutki decyzji. Wycofywanie się państwa z kontroli nad niektórymi obszarami życia społecznego nie pozostawia jednakże „stref niczych”. Tam, gdzie kompetencje państwa zostają ograniczone, pojawiają się nowe formy sprawowania kontroli, które bądź nie mają jasno sprecyzowanych celów lub których cele są wzajemnie sprzeczne. Oddziaływanie rynku na zasady kierujące życiem społecznym przejawia się również na poziomie prawa stanowionego. W tym przypadku chodzi z jednej strony o przypadki dostosowywanie prawa krajowego do interesów międzynarodowych korporacji, z drugiej zaś o przepisy chroniące społeczeństwo przed działalnością korporacji, które wszak również wpływają na życie społeczne i społeczną świadomość (np. przepisy związane z ochroną środowiska naturalnego).

Podkreślić należy, iż mówimy tutaj o wycofywaniu się państwa, nie zaś ograniczaniu jego roli, to drugie sformułowanie sugerowałoby bowiem, iż pomiędzy interesami globalnej ekonomii a interesem państwa istnieje jasno sprecyzowany konflikt. W rzeczywistości jednak nie mamy tu do czynienia z konfliktem, lecz z wzajemnym przenikaniem się i nakładaniem celów państwa z celami międzynarodowego kapitału i stopniowym „wchłanianiem” państwa przez ten kapitał. Dlatego też globalizację można więc traktować jako proces ewolucji władzy nad społeczeństwami.

Także psychologia jako dyscyplina naukowa stała się narzędziem globalizacji. Również wiedza psychologiczna jest stosowana na szeroką skalę jako narzędzie sterowania społeczeństwem. Testy psychologiczne wykorzystywane są przez różne rodzaje instytucji do klasyfikowania jednostek według przydatności do pełnienia określonych funkcji, badania reakcji społecznych na różne bodźce, prognozowania preferencji i opracowywania strategii skłaniania ludzi do określonych zachowań. Koncepcje psychologiczne powstają wszak głównie w krajach zachodnich, stanowią więc element zachodniej kultury i odzwierciedlają właściwy dla społeczeństw zachodnich sposób myślenia o świecie. „Współczesne koncepcje psychologicznego rozwoju człowieka – pisze M. Budziszewska – podkreślają znaczenie podmiotowości i kreatywności jako ważnych kryteriów dojrzałej osobowości. Mają one charakteryzować idealnego członka współczesnego społeczeństwa zachodniego i są zgodne z podstawowymi wartościami tego społeczeństwa”⁵. Dodać tu warto, że koncepcje te ani na zachodzie, ani w krajach mniej lub bardziej odmiennych kulturowo nie są traktowane jako zależne od lokalnej kultury i powielające typowe dla niej wzorce wartościowania i działania, lecz jako koncepcje pretendujące do wyrażania uniwersalnej (w sensie przestrzennym i czasowym) prawdy o człowieku.

Obszarem, na którym szczególnie wyraźnie zaznacza się oddziaływanie wiedzy psychologicznej na świadomość społeczną, jest reklama. W założeniu reklama jest sposobem informowania potencjalnego nabywcy o istnieniu danego produktu i jego rzeczywistych cechach, przy czym, jak wiadomo, funkcja informacyjna odgrywa obecnie w reklamie rolę drugorzędą, a funkcją podstawową stało się nakłanianie odbiorcy do podejmowania określonych decyzji⁶. W potocznym przekonaniu reklama oddziałuje jedynie na bezpośrednie wybory konsumentów, w rzeczywistości jednak rozbudza ona nowe potrzeby, kształtuje określony system wartości i przekazuje wzorce zachowań, tworzy nowe stereotypy itd., co w rezultacie prowadzi do zachowań pożądaných z punktu widzenia reklamodawców. Przykładem zmian spowodowanych przez reklamę w Polsce jest zwyczaj spędzania wolnego czasu w centrach handlowych, do niedawna jeszcze zupełnie nieznaną.

PRAWA CZŁOWIEKA I GLOBALIZACJA

W dyskusjach o skutkach globalizacji pojawia się często pojęcie praw człowieka. Mówiąc o prawach człowieka, należy rozróżnić prawo międzynarodowe chroniące społeczeństwa przed negatywnymi skutkami globalizacji od prawa, którego celem jest promowanie określonych wartości i zasad. Do praw tego drugiego rodzaju należą m. in. prawa człowieka. Pogląd, że człowiekowi przysługują pewne niezbywalne prawa, opiera się na przekonaniu, iż człowiek jest z natury istotą wolną, a dzięki rozumowi może robić użytek ze swojej wolności. Przekonanie to nie jest jednak wcale oczywiste, o czym świadczy fakt, że pogląd, iż człowiekowi przysługują określone prawa, pojawił się w Europie dopiero w okresie oświecenia.

5 M. Budziszewska, Wspieranie rozwoju uczniów. Perspektywa całościowa, w: Rola i zadania psychologa...s., 208.

6 Por. T. Tyszka, Granice dopuszczalności manipulowania wyborami konsumenta, w: Etyka biznesu, gospodarki i zarządzania, pod red. W. Gasparskiego, A. Lewickiej-Strzałeckiej i D. Miller, Warszawa 1999, s. 199.

Pojęcie „prawa człowieka” należy zarówno do dziedziny etyki, jak i do dziedziny prawa stanowionego, jednakże sam pogląd, zgodnie z którym człowiekowi przysługują pewne prawa na mocy faktu, iż jest on człowiekiem, nie jest de facto poglądem z dziedziny teorii prawa, lecz z dziedziny etyki. Jest tak dlatego, że poglądu tego nie sposób uzasadnić inaczej niż poprzez odwołanie się do określonych wartości etycznych, takie uzasadnienie ma charakter argumentacji etycznej. W etyce pojęcie „praw człowieka” wzbudza o wiele więcej kontrowersji. Należy tu przede wszystkim odróżnić dyskusję o prawach człowieka od dyskusji o człowieku, a więc etykę od antropologii filozoficznej. Rozważania etyczne zmierzają do sformułowania odpowiedzi na pytanie o powinności, jakie wynikają dla nas jako jednostek i wspólnot z faktu istnienia praw człowieka; celem rozważań antropologicznych jest ustalenie, jakiego rodzaju prawa przysługują człowiekowi na podstawie faktu, iż jest on człowiekiem, są więc rodzajem opisu człowieka. Ponieważ jednak nie sposób oddzielić etyki od teorii człowieka, zacznijmy od przedstawienia antropologicznego ujęcia problemu praw człowieka.

Prawa określane obecnie mianem praw człowieka pojawiły się na początku XX w. w prawodawstwie krajowym różnych państw, które mogłyby uznawać poszczególne prawa lub też nie. Sytuacja taka utrzymała się do końca II wojny światowej i dopiero po jej zakończeniu podjęto starania zmierzające do opracowania kanonu podstawowych praw, który obowiązywałby powszechnie. Pierwszym międzynarodowym aktem prawnym regulującym kwestię praw człowieka była Karta Narodów Zjednoczonych, zobowiązująca poszczególne państwa do respektowania tychże praw. Preambuła Karty Narodów Zjednoczonych stwierdza m. in.: „Obywatele Narodów Zjednoczonych (...) potwierdzają wiarę w fundamentalne prawa człowieka, w godność i wartość ludzkiej osoby, w równe prawa mężczyzn i kobiet oraz narodów dużych i małych”. Przyczyna przyjęcia Karty nie była oczywiście globalizacji, gdyż mimo rozwoju środków łączności i transportu termin ten był jeszcze nieznanym, lecz okrucieństwa popełnione w czasie II wojny światowej. Deklaracja Karty mówi to zresztą wyraźnie: „My, ludy narodów zjednoczonych, zdecydowane uchronić przyszłe pokolenia od klęski wojny, która dwukrotnie za naszego życia wyrządziła ludzkości niewypowiedziane cierpienia, przywrócić wiarę w podstawowe prawa człowieka, godność i wartość jednostki, równość praw mężczyzn i kobiet oraz narodów wielkich i małych (...)”.

Prawa człowieka zostały potwierdzone przez Organizację Narodów Zjednoczonych 10 grudnia 1948 roku w Paryżu w dokumencie zwanym Powszechną Deklaracją Praw Człowieka. Wśród praw wymienionych w Deklaracji znajduje się m. in. prawo do życia, wolności osobistej i bezpieczeństwa, prawo do równego traktowania przez instytucje, prawo do obrony w przypadku naruszenia praw człowieka, prawo do światopoglądu i religii, prawo do zabezpieczenia podstawowych potrzeb bytowych (schronienie, pożywienie, ubranie, opieka lekarska, prawo do pracy, prawo do równej płacy za tą samą pracę), prawo do podróżowania w obrębie państw i pomiędzy państwami, a także zakaz niewolnictwa, stosowania tortur oraz poniżającego traktowania.

Obecnie teza, zgodnie z którą każdemu człowiekowi przysługują określone niezbywalne prawa, nie stanowi przedmiotu publicznej debaty (co nie oznacza, iż nie jest ona przedmiotem sporów filozoficznych). Przedmiotem kontrowersji pozostaje ilość tych praw oraz zakres ich obowiązywania. Nie budzi wątpliwości teza, zgodnie z którą każdy człowiek ma prawo do życia, kontrowersje wywołuje natomiast prawo społeczeństwa do pozbawienia jednostki tego prawa w określonych sytuacjach (kara śmierci), uprawnienie jednostki do dobrowolnego zrzeczenia się swego prawa do życia (samobójstwo, eutanazja) oraz interpretacja pojęcia „życie ludzkie” (aborcja, sztuczne zapłodnienia, badania prenatalne itp.). Jak więc widać, samo uznanie, że człowiekowi przysługują pewne prawa, nie rozwiązuje jeszcze etycznych problemów w dziedzinach, do których stosują się te prawa (życie, własność, wolność itd.).

Żadne z tych praw nie ma charakteru absolutnego, ponieważ w pewnych okolicznościach każde z nich może przestać obowiązywać. W krajach, w których stosuje się karę śmierci, nie respektuje się bezwzględnego prawa każdej jednostki do życia, zaś we wszystkich krajach bez wyjątku akceptuje się prawo społeczeństwa do ograniczania jednostkowej wolności w stosunku do osób popełniających cięższe przestępstwa itd.

Do wyjątku nie należy również prawo posiadania i głoszenia poglądów, w tym jednak przypadku o wiele trudniej jest precyzyjnie określić, na czym owo prawo w praktyce polega i gdzie przebiegają jego granice. Z jednej strony zgadzamy się, że każdy człowiek ma prawo do zachowania własnej kultury, z drugiej jednak akceptujemy przepisy, które to prawo wyraźnie ograniczają. Przykładem takiego ograniczenia jest zakaz poligamii, sprzeczny zarówno z tradycją muzułmańską, jak i przekonaniami religijnymi niektórych wyznań chrześcijańskich, lub też zakaz noszenia tradycyjnych chust zakrywających twarze przez kobiety we Francji⁷.

Dla psychologii najważniejsze wydają się być te obszary życia społecznego, na które może ona mieć pewien wpływ. Podłożem globalizacji są wprawdzie procesy gospodarcze, na który psychologia nie może w żaden sposób oddziaływać, jednak procesy w sferze ekonomii wywierają wpływ także na pozostałe dziedziny życia. Z globalizacją gospodarczą wiąże się szereg zjawisk zarówno pozytywnych, jak i negatywnych, które psychologia może badać a w efekcie także oddziaływać.

GLOBALIZACJA I KULTURA

Jednym z skutków globalizacji jest przemieszczenie i mieszanie się szeroko rozumianych idei filozoficznych, a w rezultacie także wzorców zachowania, ideałów osobowych, stylów życia, światopoglądów a nawet wierzeń religijnych. Wymianie idei towarzyszą coraz większe możliwości obcowania z kulturą („konsumpcji kulturalnej”), co dodatkowo potęguje oddziaływanie tychże idei na społeczeństwa, w których nigdy wcześniej się one nie pojawiły. Sam proces przenikania się poglądów nie wydaje się być niczym złym, przeciwnie, może prowadzić do wzajemnego wzbogacania i inspirować do rozwoju, obecnie jednak w wyniku owego procesu mamy raczej do czynienia z narastającą dominacją zachodniego sposobu myślenia

7 K. Przybyszewski, *Prawa człowieka w kontekstach kulturowych*, Poznań 2010.

i stylu życia, niż z harmonijnym rozwojem i wzajemnym wzbogacaniem się różnych światopoglądów.

Dlatego też w dyskusjach na temat globalizacji wiele miejsca poświęca się destrukcyjnemu oddziaływaniu globalizacji na kulturę. Kultura jako taka nie jest oczywiście zagrożona, jednakże współczesny świat składa się z wielu kultur, które wzajemnie na siebie oddziałują. Kulturą dominującą jest obecnie kultura zachodnia, natomiast inne kultury bądź przejmują pewne elementy kultury zachodniej, same przez to ubożając, bądź też zanikają zupełnie. Negatywne oddziaływanie zjawisk ekonomicznych na kulturę przejawia się także w tym, że obecnie prawa rządzące rynkiem w coraz większym stopniu stają się wzorcem wyznaczającym zasady postępowania w pozostałych obszarach życia społecznego.

W wymiarze etycznym trudno jednoznacznie ocenić, czy owo przenikanie się i scalenie elementów kulturowych pochodzących z różnych części świata jest procesem pozytywnym czy negatywnym, ponieważ ocena taka jest uzależniona zarówno od przyjęcia określonych założeń aksjologicznych, jak i od pewnych danych empirycznych. W tym drugim przypadku chodzi o analizę treści upowszechnianych w wymiarze globalnym m. in. za pośrednictwem mediów czy też szkolnych programów nauczania. Traktując każdą kulturę jako samoistną wartość, należy pamiętać, że wiele kultur nieeuropejskich wykazywało i nadal wykazuje daleko idącą represyjność w stosunku do jednostek lub grup (np. pozycja kobiet w niektórych krajach muzułmańskich, system kastowy w Indiach⁸). Zanikanie elementów represyjności pod wpływem kultury europejskiej stanowi bez wątpienia pewne zubożenie owych kultur, jednak z punktu widzenia kultury europejskiej, a więc także europejskiej etyki, trudno ten fakt oceniać negatywnie.

Globalizacja w sferze kultury nie zależy wprawdzie od psychologów, niemniej jednak psychologowie mogą mieć pewien wpływ na niektóre jej skutki. Zmiany w sferze kultury pociągają za sobą przemiany m. in. w obszarze moralności, co staje się szczególnie widoczne wśród dzieci i młodzieży (powszechna dostępność Internetu, gry komputerowe itp.). Współczesne społeczeństwa zachodnie od kilkudziesięciu lat nie są już kulturowymi monolitami, lecz stanowią konglomeraty wielu kultur, powstaje więc potrzeba wypracowania wzorców zachowań umożliwiających zgodne współżycie grup kulturowych, które nigdy w historii nie żyły w bezpośredniej bliskości. Z punktu widzenia psychologii istotne są zatem określone przemiany w świadomości. Obecnie nie myślimy już o świecie jako obszarze, który kraje europejskie powinny podbić i ucywilizować, lecz postrzegamy świat jako całość złożoną z równoprawnych elementów. Fakt ten powinien zostać uwzględniony w szkolnych programach nauczania, których przygotowywanie jest zadaniem m. in. psychologów.

8 Jak zauważa B. Baczek, pogląd, że ilość zła w świecie, może ulec zmniejszeniu dzięki naszym wysiłkom, pojawił się w Europie w epoce oświecenia. Dla okresu tego charakterystyczne było „kategoryczne i niecierpliwe żądanie, by zmniejszyć zarówno ilość, jak i natężenie zła, na które cierpi rodzaj ludzki, oraz jego pełen trwałości bunt wobec trwałości zła, istniejącego mimo zdobyczy rozumu i postępu nauk i sztuk”. Por. B. Baczek, *Hiob, mój przyjaciel...*, s. 10.

GLOBALIZACJA W KONTEKŚCIE EDUKACJI I PSYCHOLOGII

Wśród dziedzin, na które globalizacja wywiera znaczący wpływ, jest rzecz jasna również psychologia. Można tu mówić zarówno o wpływie bezpośrednim, polegającym na oddziaływaniu teorii psychologicznych wypracowanych w różnych krajach na pracę psychologów, jak i pośrednim, związanym z przemianami współczesnych społeczeństw i koniecznością dostosowania się do zmian spowodowanych przez globalizację. Wpływ ten dotyczy zatem w równej mierze psychologii jako nauki co psychologii jako zawodu.

O ile na ów pierwszy rodzaj oddziaływania środowisko psychologów ma niewielki wpływ (jako że nie sposób kierować rozwojem nauki), to w sferze oddziaływania na zmiany społeczne rola psychologów może być znaczna. Podstawową płaszczyzną, na której może realizować się ten wpływ, jest, jak wspomniałem, edukacja. Chodzi tu z jednej strony o dostosowanie programów kształcenia do wymagań rynku pracy w zglobalizowanym świecie (nacisk na naukę języków, obcych, opanowanie techniki komputerowej itp.), na co wpływ psychologów jest jednak stosunkowo niewielki, z drugiej natomiast o nauczanie młodych pokoleń określonych postaw wobec problemów współczesnego społeczeństwa.

Do problemów tych zaliczyć zaś należy narastanie różnic w obrębie społeczeństwa i pomiędzy społeczeństwami, znaczenie statusu materialnego i pozycji społecznej dla poczucia własnej wartości i bycia akceptowanym przez innych, konieczność ciągłego konkutowania, upowszechnianie się hedonistycznego stylu życia, w którym wartość jednostki zależy od jej zdolności do konsumpcji, relatywizm moralny, zubożenie na moralne zło dotyczące całych grup społecznych i wiele innych. Młodzież wchodząca w dorosłe życie powinna być wyposażona w wiedzę i umiejętności pozwalające radzić sobie z tymi problemami. Równie istotne wydaje się przygotowanie młodzieży do wykorzystywania możliwości, jakie dzięki globalizacji otwierają się obecnie przed jednostką.

W związku z tymi problemami powstaje konieczność opracowania jasnego celu, ku któremu powinien zmierzać proces wychowania. Zarzuca się niekiedy edukacji, iż stała się ona narzędziem służącym sterowaniu społeczeństwem. W istocie jednak trudno wyobrazić sobie system powszechnego szkolnictwa, który nie byłby podatny na ten zarzut. Nawet jeśli wyrzucilibyśmy z programów nauczania wszelkie treści odnoszące się do konkretnych religii lub konkretnego światopoglądu (tak zresztą w wielu krajach dzieje się obecnie), to i tak narazimy się na zarzut krzewienia indyferentyzmu religijnego lub światopoglądowego, prowadzącego np. do etycznego relatywizmu i dekadentyzmu⁹. Każda reforma systemu oświaty jest w gruncie rzeczy odłożoną w czasie reformą całego społeczeństwa.

9 Przykładem konfliktu tego typu jest petycja rodziców w Quebecu (odrzucona następnie przez sąd), którzy nie chcieli posyłać dzieci na lekcje przedmiotu Etyka i kultura religijna, argumentując, iż w ramach tego przedmiotu uczą się relatywizmu moralnego. Przedmiot ten został wprowadzony przez ministerstwo oświaty jako obowiązkowe. Por. W. J. Smith, W. F. Foster, *Balancing Rights and Values. The Place of Religion in Quebec Schools*, Quebec 1999.

Globalizacja stawia współczesne społeczeństwa w podobnej sytuacji, w jakiej znalazła się Europa w okresie reformacji¹⁰. Wówczas ludzie również stykali się na co dzień z poglądami religijnymi (a więc także poglądami etycznymi), których nie akceptowali i które postrzegali jako zagrażające ich własnemu obrazowi świata. Sprzeciw wobec odmienności w sferze religii i pragnienie zorganizowania świata społecznego według własnych wyobrażeń doprowadził, jak wiadomo, do masowych okrucieństw trwających przez cały wiek XVII, bowiem względna tolerancja zapanowała w Europie dopiero w wieku XVIII.

Pokojowe współżycie jednostek wyznających odmienne religie i akceptujących nieprzystające do siebie systemy wartości jest możliwe jedynie w społeczeństwie, w którym jedna z podstawowych wartości jest tolerancja. Postawa tolerancji wynika z akceptacji jednostkowej wolności jako wartości, tzn. akceptacja tej wolności i jej granic (którymi jest zawsze wolność drugiej jednostki¹¹) jest w istocie równoznaczna z przyjęciem postawy tolerancji. Być tolerancyjnym znaczy po prostu wierzyć, że inni ludzie mają prawo do podejmowania decyzji dotyczących wszystkich sfer ich własnego życia tak długo, jak długo decyzje te nie godzą w wolność innych ludzi. Zauważyć tu należy, że określenia „tolerancja” i „tolerancyjny” odnoszą się zarówno do społeczeństw, jak i jednostek¹². O społeczeństwie mówimy, iż jest tolerancyjne wówczas, kiedy jedną z norm moralnych powszechnie akceptowanych przez jego członków jest nakaz bycia tolerancyjnym; analogicznie nazywamy osobą tolerancyjną kogoś, kto w kontaktach społecznych kieruje się zasadą tolerancji.

Jeżeli więc zastanawiamy się, jakie wartości powinna propagować oświata w zglobalizowanym świecie, to wydaje się, że jedną z wartości naczelnych powinna być właśnie tolerancja. Wspomnieć tu jednak należy, że problem nauczania tolerancji jedynie w pewnym zakresie wiąże się z globalizacją, w znacznym stopniu dotyczy zaś problemów istniejących w społeczeństwach również przed okresem globalizacji, takich jak homoseksualizm, mniejszości etyczne i religijne zamieszkałe od dawna na danym terenie, niepełnosprawność itp. Zmiana stosunku społeczeństwa do zjawisk spowodowanych globalizacją, takich jak wielokulturowość, stanowi więc jedynie element szerszego programu zmierzającego do przebudowy świadomości społecznej jako takiej¹³.

O ile nauczanie tolerancji jako podstawowej wartości umożliwiającej istnienie społeczeństw wielokulturowych nie wydaje się budzić kontrowersji, to pewne wątpliwości powstają w kwestiach bardziej szczegółowych¹⁴. Mamy obecnie do czynienia zarówno z procesem globalizacji w różnych dziedzinach, jak i tendencjami do podtrzymywania lokalnych tożsamości, powstaje pytanie, w którym kierunku powinny postępować zmiany w systemie edukacji: w kierunku promowania uniwersalnych wartości i norm odnoszących się do głównego nurtu życia społecznego czy też raczej w kierunku, w którym akcent padałby na utrzymywanie

10 J. Tazbir, *Reformacja - kontrreformacja – tolerancja*, Wrocław 1996.

11 Problem granic tolerancji wydaje się prosty jedynie w odniesieniu do relacji między jednostkami, o wiele trudniej odpowiedzieć na pytanie o granice tolerancji w relacjach międzykulturowych. Por. *Tolerancja i jej granice w relacjach międzykulturowych*, Poznań 2004.

12 Por. W. Hryniewicz, *Czy tolerancja jest cnotą*, Lublin 1996.

13 *Tolerancja a edukacja*, pod red. M. Patalona, Gdańsk 2008.

14 Por. Z. Łomny, *Człowiek i edukacja wobec przemian globalnych*, Radom 1996.

różnorodności nie tylko w sprawach drugorzędnych, z czym obecnie mamy do czynienia, lecz także w sprawach zasadniczych, takich jak stosunek do państwa, rodziny czy wychowania dzieci¹⁵.

Jedną z propozycji jest tzw. edukacja globalna, czyli ujednoczenie standardów edukacyjnych w skali całego świata. Globalna edukacja miałaby obejmować wszystkie etapy kształcenia, poczynając od przedszkola, aż po studia uniwersyteckie, a także edukację nieformalną. Edukacja ta miałaby zmierzać do krzewienia wartości istotnych w zglobalizowanym świecie, takich jak tolerancja, szacunek dla różnorodności, sprawiedliwość, równość, prawa człowieka itd. Postuluje się również przekazywanie wiedzy o globalizacji, zarówno o mechanizmach nią sterujących, czyli np. o powstawaniu relacji pomiędzy różnymi systemami przekraczającymi granice państw, jak i jej pozytywnych i negatywnych skutkach (wiedza o nierównościach ekonomicznych pomiędzy społeczeństwami, stopniu demokratyzacji różnych krajów itd.)¹⁶.

Warto tu zresztą zauważyć, że z pewnymi formami ujednoczania kształcenia mamy do czynienia już teraz, mimo że nie wynikają one z wdrożenia idei edukacji globalnej. Tendencje takie widać wyraźnie w szkolnictwie wyższym, co przejawia się m. in. wprowadzaniem w coraz większej ilości krajów trzech etapów kształcenia, wzajemnym uznawaniem kwalifikacji uzyskanych w różnych krajach, tworzeniu międzynarodowych rankingów uniwersytetów czy wymiany studentów pomiędzy krajami. W tym przypadku należy jednak mówić raczej o wpływie globalizacji na edukację niż o edukacji przygotowującej do życia w zglobalizowanym świecie.

ZAKOŃCZENIE

Świadomość przemian społecznych spowodowanych globalizacją i konieczności dostosowania do tych przemian sposobu kształcenia i wychowania dzieci i młodzieży wśród polskich psychologów wydaje się być wciąż stosunkowo niewielka. Z wypowiedzi psychologów szkolnych wynika, że swoją pracę pojmują oni przede wszystkim jako możliwość osobistego spełnienia się poprzez niesienie indywidualnej pomocy¹⁷. Psychologowie pracują na co dzień z uczniami, których przysyłają do nich nauczyciele, nie zaś z uczniami nie stwarzającymi żadnych problemów wychowawczych. Wydaje się więc, że w codziennej pracy nie dostrzegają oni roli, jaką edukacja szkolna odgrywa w przygotowaniu młodych ludzi do życia w zmieniającym się świecie i nie traktują swojej pracy jako działania zmierzającego do kształtowania społeczeństwa według z góry założonego wzorca. Z drugiej strony nie sposób nie zauważyć, że nawet w codziennej pracy z uczniami stwarzającymi trudności wychowawcze psychologowie borykają się de facto z problemami, któ-

15 Tożsamość osobowa a tożsamości społeczne: wyzwania dla edukacji XXI wieku, pod red. T. Bajkowskiego i K. Sawickiego, Białystok 2001.

16 Por. Z. Melosik, Edukacja skierowana na świat – ideał wychowawczy XXI wieku, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1989, nr 3, s. 159 i nast; tenże, Edukacja globalna: nadzieje i kontrowersje, w: Wprowadzenie do pedagogiki: wybór tekstów, pod red. T. Jaworskiej i R. Lepperta, Kraków 1996, s. 47 i nast.

17 Por. G. Katra, Psycholog szkolny w Polsce i w innych krajach, w: Rola i zadania psychologa we współczesnej szkole, pod red. G. Katry i E. Sokołowskiej, Warszawa 2010, s. 15.

rych pierwotną przyczyną są przemiany społeczne spowodowane przez globalizację (alkoholizm, narkomania, prostytucja itp.)¹⁸.

Wraz z narastaniem procesów globalizacji i obejmowaniem przez nie coraz nowych dziedzin życia pojawiają się jednak również obawy dotyczące bliższej i dalszej przyszłości. Dla jednych zachodzące obecnie przemiany stanowią nadzieję na urzeczywistnienie się oświeceniowego projektu powszechnego pokoju, o którym marzył Immanuel Kant, inni z kolei (antyglobalizm) widzą w nich oznakę dekadencji ludzkości, która prędkiej czy później zakończyć się musi katastrofą. Jeszcze inni kładą nacisk na negatywne skutki globalizacji i przestrzegają przed utrwaleniem się podziałów i zapanowaniem nowych form niewolnictwa w skali świata, proponując jednocześnie inne modele globalizacji (alterglobalizm). Niezależnie od tego, czy dostrzegamy w globalizacji szanse na zapanowanie bardziej sprawiedliwego ładu społecznego na całym świecie czy też jedynie skutek dążenia międzynarodowego kapitału do zysku, powinniśmy pamiętać, że żyjemy obecnie w epoce, która nie miała miejsca nigdy w dziejach ludzkości, dlatego w oparciu o dostępną wiedzę nie jesteśmy w stanie przewidzieć, w jaki sposób przebiegać będzie globalizacja w bliższej i dalszej przyszłości.

WYKAZ LITERATURY

- BACZKO, B. *Hiob, mój przyjaciel*. Wyd. 1. - Warszawa: Wydawn. Naukowe PWN, 2002. s. 10.
- BERBERYS, K. *Młodzież w epoce globalizacji*, „Problemy Alkoholizmu” 2000, nr 1, s. VI i nast.
- BUDZISZEWSKA, M. *Wspieranie rozwoju uczniów. Perspektywa całościowa*, w: *Rola i zadania psychologa we współczesnej szkole*, pod red. G. Katry i E. Sokołowskiej, Warszawa 2010, s. 208.
- CZARNECKI, P. *Ethics for a social worker*, IP WSEI, Lublin 2011, ss. 200, ISBN 978-83-62074-37-2.
- CZARNECKI, P. *Praca socjalna*, Difin, Warszawa 2013, ss. 253, ISBN 978-83-7641-38-5.
- CZARNECKI, P., *Sucasne problemy teorie a praxe socjalnej prace c Polsku*, ISM Slovakia, Brno 2015, ss.235, ISBN 978-80-87502-1.
- CZARNECKI, P. *Teorija i osnovy etiki*, ISM, Slovakia, Kijów 2015, ss.140, ISBN978-966-7972-38-7.
- CZARNECKI, P. *Etika medzi dobrom a zlom*, ISM Slovakia, Brno 2015, ss. 122, ISBN 978-80-87502.
- KANT, I. *Projekt wieczystego pokoju*, Warszawa 1995.
- KATRA, G. *Psycholog szkolny w Polsce i w innych krajach*, w: *Rola i zadania psychologa we współczesnej szkole*, pod red. G. Katry i E. Sokołowskiej, Warszawa 2010, s. 15.
- KOŁODKO, G. *Globalizacja, a perspektywy rozwoju krajów posocjalistycznych*, Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa: Stowarzyszenie Wyższej Użyteczności „Dom Organizatora”, Toruń, s. 106.
- MELOSİK, Z. *Edukacja globalna: nadzieje i kontrowersje*, w: *Wprowadzenie do pedagogiki: wybór tekstów*, pod red. T. Jaworskiej i R. Lepperta, Kraków 1996, s. 47 i nast.
- MELOSİK, Z. *Edukacja skierowana na świat – ideał wychowawczy XXI wieku*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1989, nr 3, s. 159 i nast;
- PRZYBYSZEWSKI, K. *Prawa człowieka w kontekstach kulturowych*, Poznań 2010.

¹⁸ Por. K. Berberys, *Młodzież w epoce globalizacji*, „Problemy Alkoholizmu” 2000, nr 1, s. VI i nast.

- SINGER, P. *Jeden świat: etyka globalizacji*, Warszawa 2006.
- SMITH, W. J., FOSTER, W. F. *Balancing Rights and Values. The Place of Religion in Quebec Schools*, Quebec 1999.
- SZTOMPKA, P. *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2004, s. 582
- TAZBIR, J. *Reformacja - kontrreformacja – tolerancja*, Wrocław 1996.
- *Tolerancja a edukacja*, pod red. M. Patalona, Gdańsk 2008.
- *Tolerancja i jej granice w relacjach międzykulturowych*, Poznań 2004.
- *Tożsamość osobowa a tożsamości społeczne: wyzwania dla edukacji XXI wieku*, pod red. T. Bajkowskiego i K. Sawickiego, Białystok 2001.
- TYSZKA, T. *Granice dopuszczalności manipulowania wyborami konsumenta*, w: *Etyka biznesu, gospodarki i zarządzania*, pod red. W. Gasparskiego, A. Lewickiej-Strzałeckiej i D. Miller, Warszawa 1999, s. 199.
- HRYNIEWICZ, W. *Czy tolerancja jest cnotą*, Lublin 1996.
- ŁOMNY, Z. *Człowiek i edukacja wobec przemian globalnych*, Radom 1996.



Marek Storoška

ISM Slovakia in Prešov, Slovakia

Crisis communication in the selected situations (Selected helping profession)

Abstract

The crisis is a notion frequently mentioned in the life of current society. The crisis is commonly spoken about in relation to economy, less is said about crisis in society, family or politics, but today we use to speak about crisis in values, traditions and individual conscience. If we accept this approach we can say that the crisis is in everything. To master principles of communication in crisis, to be aware of their ethical dimensions are inevitable for any professional helping other persons. The lack of cognition in this field can lead for example to such absurd situations in which the rescuer helps a drowning man though he cannot swim himself.

To draw a detailed picture, we will be dealing only with one helping profession-the profession of a policeman. The reason for this selection is that the policemen are usually the first to solve crisis situations, especially in interpersonal relations. We have narrowed our investigation to the most frequent crisis situations and their ethical, social and optimal solutions within the frame of policeman performance. We would like to help others, who would like to be involved in crisis intervention issue, and thus their communication via model situation training would not only be ethical, but primarily efficient reaching satisfactory results.

Keywords: globalization, ethics.

INTRODUCTION

The crisis is a notion frequently mentioned in the life of current society. The crisis is commonly spoken about in relation to economy, less is said about crisis in society, family or politics, but today we use to speak about crisis in values, traditions and individual conscience. If we accept this approach we can say that the crisis is in everything. To master principles of communication in crisis, to be aware of their ethical dimensions are inevitable for any professional helping other persons. The lack of cognition in this field can lead for example to such ab-

surd situations in which the rescuer helps a drowning man though he cannot swim himself.

To draw a detailed picture, we will be dealing only with one helping profession-the profession of a policeman. The reason for this selection is that the policemen are usually the first to solve crisis situations, especially in interpersonal relations. We have narrowed our investigation to the most frequent crisis situations and their ethical, social and optimal solutions within the frame of policeman performance. We would like to help others, who would like to be involved in crisis intervention issue, and thus their communication via model situation training would not only be ethical, but primarily efficient reaching satisfactory results.

CRISIS

When we start speaking about crisis in this moment everybody remembers some accident or tragedy, which they underwent or heard about, or were a witness of some crisis situation. Crisis is a state, in which individual persons meet with obstacles or life situations that seem invincible by standard and learned ways of solving problems or handling them. Crisis leads to psychic or physical disharmony lately¹.

All crises are the complex of circumstances which the man has not almost taken into account.

Every sudden change has had enormous influence on the development of an accident, both in positive and negative meaning. We are certainly familiar with the saying; 'What we break, it will strengthen us'. Similar conclusions have had majority of crises. On the one hand, it will leave a wound, that a man can feel after long time, but on the other hand, it brings certain invigoration in the sense that a man is better prepared to a crisis situation in future and at the same time, the overcome crisis helps man to know themselves, their reactions and attitudes in difficult situation. Nothing can endanger so seriously than sudden change much different from common routine of everyday events. It is important to point out that every crisis involves or should involve also new incentive in the personal life and should become an accelerator of change.

CHALLENGING COMMUNICATIVE SITUATIONS

All mass-media present reports on various traffic accidents, tragedies in families or workplace every day. We hear about raids, assaults, robberies, rapes, settlements of mutual accounts and murders. A policeman is called to solve such situations and to operate within the legal limits, while his attitude and behaviour must be ethical and respect human dignity, essential human rights and freedom during continual performance of services and protection of society.

Till now, the attention to idea according to which professional and material readiness must be required in a modern society as a prerequisite of policeman work, has been relatively disregarded. At the same time, social readiness including also

¹ KARABINOS, T.: Postraumatická intervenčná starostlivosť o policajtov. Prešov: PP KR PZ v Prešove, 2005, interný materiál v archíve autora, s. 2 – 5.

communicative readiness is not sufficiently accentuated.²² Therefore, efficient performance of police work requires continual complement and acquisition of knowledge from various areas of social life, grasp of demographic and economic situation in region, information about the state of socio-pathological phenomena in region, and awareness of individual, racial, social and cultural differences among people. The cooperation between police and number of other experts like psychologists, special pedagogues, social workers, lawyer, doctors, etc. is very important and cannot be disregarded.

It is important to lay particular stress on respect of human dignity and to offer information about the places of possible further support and help for citizens affected by crisis situation in negotiations between policemen and citizens. Both instructions belong to essential principles of negotiation process between police and inhabitants which are recommended by numerous international documents of the European Union.³

Experience from police practice displays that the most challenging communicative situations are the negotiations with the citizens in extreme life situation originating from the announcement of tragic news, the communication with the person, which decided to commit suicide due to their critical life situation causing bad psychic state, negotiation with the person who keeps other inhabitants as hostages in order to reach his goal or solve his situation and finally, communication with the citizen under the impact of drug.

ANNOUNCEMENT OF TRAGIC NEWS

Requirements on communication in this type of situations are involved in the content of an announcement which the policeman tells the citizen, the receiver of tragic news, and in confrontation with possible reactions of receive and the consequences coming from this news. The notification of tragic news can be done in three ways. The policeman can inform receiver suddenly, the so-called 'say frankly' without any previous psychological preparation. The second variety is to break unpleasant news gradually in parts. Finally, it is possible to use the model residing in the fact that existing situation is described worse than it is in reality, and the impression, that the situation is not so bad after all, is gradually created.

The most frequent methods of reporting unpleasant events in practice are the second and third varieties. The policeman should apply his empathetic abilities to present himself as a sensitive person, and he should not hesitate to be sympathetic and not to forget to express his condolences on somebody's death. He should answer the questions patiently and should not conceal the truth. A policeman's duty itself to break tragic news calls negative emotions and feelings in his psychic like feelings of helplessness, injustice, non-preparedness, fear, compassion, etc., which influence his negotiations and communication with the citizen. Therefore master-

2 KMEC, M.: Organizačné správanie a sociálna kvalifikácia manažérov. In: Multilaterálne aspekty života spoločnosti. Prešov: VŠMP ISM Slovakia, 2008, s. 36.

3 GECELOVSKY, V.: Slovakia on the way to the European Union. London: Royal Collage of Defence Studies, Seaford Haus, Belgrave Squar, 2001, s. 18.

ing his own emotions or emotions of partner in communication presents the most demanding activity of policeman breaking tragic news.

Probably, the worst variety from this category is to inform parents about the death of their child. In such cases, it is extremely important to be the most ethical and sensitive, while it is required not to speak about the corpse directly, but about their child either son or daughter. The best way is to use the first name to address the dead person. Official and medical examiner's terminology should be replaced by more tactful and acceptable wording. The policeman should leave his contact details for the sake of possible backward contact. The questions should be reduced to minimum so the parents do not feel they are examined. It is suitable to call a doctor, psychologist, priest or parents, who also lost their child and can better understand parents suffering from his situation.⁴

SUICIDE BEHAVIOUR

The number of cases, when people committed suicide is extremely alarming nowadays. As far as communication is concerned, there do not exist simple and unambiguous instructions how to intervene in suicide attempt. In such kind of communication between a policeman and that sort of person, it is absolutely inevitable to break away from prejudice and suicide myth, primarily that suicide is the matter of weak, pusillanimous, mentally ill persons, persons marked by previous misfortune or tragedy, and eccentrics. It is important to enter one-self into intense emotions which such person has been experiencing. We must also consider that suicide is a manifestation of crisis and as such it can happen to any normal individual in abnormal situation. Our outwardly still approach can help in this situation.

The main goal of intervention is to hinder from self-destructive activity and to drive person away to a safe place. That is why the contact with affected person should be created and further developed keeping dialogue and expressing your empathy clearly. Persons determined to attempt suicide have had the need to be listened to and understood quite of ten. There is frequently a great change to or loos the intention of suicide in such communication. Such a person should be spoken to slowly, clearly, using simple language, without promising anything that cannot be fulfilled while individual notices can be repeated several times. It is inevitable to avoid the use of difficult, foreign words and phrases. The pauses in the dialogue have had a great importance so a policeman should remain calm, not demand early answer, because suicidal person reflects what to do.⁵

The aim of crisis intervention in such events is also to say that you are there and something will be done so the person could feel they are not alone. Appropriate method of communication is to disperse negative resp. destructive emotions and person's behaviour, to find out the causes of such behaviour, to outline problem

4 HAŠEK, J.: Psychologické aspekty činnosti služby poriadkovej polície. In: ČECH, J. a kol.: Psychológia pre políciu a justíciu. Trnava: Filozofická fakulta Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2005, s. 413.

5 Človek a samovražda + prvá pomoc. <http://www.poznanie.sk/clovek/clovek-samovrazda.php> (06.12.2014)

solving approach to save life and carefully listen to the person when he/she speaks and investigate what they need.

NEGOTIATIONS WITH KIDNAPPER KEEPING HOSTAGE

Negotiation is a process of overcoming disagreement of people difficult to communicate with. The aim of negotiation is to reach satisfaction of our needs and realisation of our goals via agreement with the opponent. During negotiations we often deal with difficult persons searching the answer to questions what to do to make them communicate more actively and to cooperate with us, how to speak when the opponent does not want to agree. Our adversaries usually communicate in that way, to make negotiations extremely tough, almost impossible. They can use a number of obstructions to nullify negotiation.⁶ Negotiations with the offender keeping hostages belong to the most challenging communicative situations. It is a specialized activity performed by such trained policeman-negotiator. The situations, in which negotiations are initiated by the first policeman to the place of crime, are not rare in police practice. Dealings with offenders start before specialized police troop and police negotiator come.⁷

The process of negotiation means active, direct, constructive problem solving in its best desired form. In the worst form, it is the fight for power or manipulation. In active negotiation process, all involved parties depend on power assessment and the structure of situation, control their own behaviour to maximize their revenues and investigate acceptable proposals to enable reaching the solution. It has no sense to negotiate with a person having nothing to offer. Principal task of policeman communicating with offender holding hostages is to work out peaceful and safe solution of crisis situation by the means of technology exploitation and the courses of negotiation. It is important to grasp confidence of abductor, lie as less as possible and not to provoke them to present their demands. It is important to identify the principal causes of arising situation, the problem of an offender, incentive background of his activity, to look for common points to make compromise and reach consensus. Policeman has to lead concrete discussion about situation, to offer alternatives and mainly to keep communication until the specialized negotiator comes.

COMMUNICATION WITH THE PERSON UNDER THE IMPACT OF DRUG

The individual misusing drugs can be in the state of actual influence of this drug, in the state of its direct effect, or in the phase of lethargy with the symptoms of abstinent syndrome. Clairvoyance of effects and behaviour of drug addict are extremely demanding in the process of communication between policeman and

6 ČECH, J.: Vyjednávanie v polícii. In: ČECH, J. a kol.: Psychológia pre políciu a justíciu. Trnava: FF Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2005, s. 478.

7 MICHANČOVÁ, S. (2007). Traumatické puto vo vzťahu medzi obeťou a páchatelom. In: NANIŠTOVÁ, E. – KLČOVANSKÁ, E. (Eds.) Psychológia pre život: Zborník príspevkov z vedeckej konferencie k 15. výročiu Katedry psychológie na Trnavskej univerzite. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2007.

drug addict as there is a risk of aggressive and hysteric performance, tendency to suicide behaviour depending on the kind of miss used drug.

The influence of drug on a man is evident from his remarkably mood and behaviour. In such case it will be useful to examine the circumstances of the problem deeply to try to find out everything or to discuss about the facts, what is suitable, who has disposal of what, etc.⁸

Either non-adequate emotional reaction can negatively influence the psychic of such person. The manifestation of anger accompanied by the shouting is improper in the contact with person under the impact of drug.

In communication with such person, it will help if the policeman creates the feeling of safety while the tone of his voice is decisive and thus should be calm. Communication should be clear, comprehensible and slow with moderate gestures, short sentences concerning certain things and steps. In the next phase, if it is possible, it should be found out if the person is in contact with any specialized institution and to offer them information about possibility to use specialized care or help. It concerns sharing information about the net of consultancies, self-helping groups, ambulant psychotherapists as well as about institutions offering standard giving-up treatment or long term therapy.⁹

CONCLUSION

Every crisis in which an individual is involved is demanding for them and they try to manage it according their individual possibilities and via the help of third party. This crisis also carries a problem for the third person who tries to help to overcome it in the area of communication. That is why, we have concentrated on communication and particularly on police communication and its ethic aspects in the work of policeman. Social communication between policeman and citizen is a complex process, in which the both parties are involved and which many factors influence. The importance of correct and suitable communication can be found mainly in the fact that it can to a great extent make the policeman work easier, simplified and more efficient. It also can improve mutual relations between police an public and finally to help people who need it.

LIST OF REFERENCES

- ČECH, J.: Vyjednávane v polícii. In: ČECH, J. a kol.: *Psychológia pre políciu a justíciu*. Trnava: FF Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2005.
- CZARNECKI, P. *Ethics for a social worker*, IP WSEI, Lublin 2011, ss. 200, ISBN 978-83-62074-37-2.
- CZARNECKI, P. *Praca socjalna*, Difin, Warszawa 2013, ss. 253, ISBN 978-83-7641-38-5.
- CZARNECKI, P., *Sucasne problemy teorie a praxe socjalnej prace c Polsku*, ISM Slovakia, Brno 2015, ss.235, ISBN 978-80-87502-1.

8 MATOUŠKOVÁ, I.- SPURNÝ, J.: Komunikačně náročné situace v policejní praxi. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2005, s. 131-135.

9 HAŠEK, J.: Psychologické aspekty činnosti služby poriadkovej polície. In: ČECH, J. a kol.: *Psychológia pre políciu a justíciu*. Trnava: Filozofická fakulta Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2005, s. 413.

- CZARNECKI, P. *Teorija i osnovy etiki*, ISM, Slovakia, Kijów 2015, ss.140, ISBN978-966-7972-38-7.
- CZARNECKI, P. *Etika medzi dobrom a zlom*, ISM Slovakia, Brno 2015, ss. 122, ISBN 978-80-87502.
- *Človek a samovražda + prvá pomoc*. <http://www.poznanie.sk/clovek/clovek-samovrazda.php> (06.12.2014)
- GECELOVSKY, V.: *Slovakia on the way to the European Union*. London: Royal College of Defence Studies, Seaford Haus, Belgrave Squar, 2001.
- HAŠEK, J.: *Psychologické aspekty činnosti služby poriadkovej polície*. In: ČECH, J. a kol.: *Psychológia pre políciu a justíciu*. Trnava: Filozofická fakulta Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2005.
- KARABINOS, T.: *Postrauematická intervenčná starostlivosť o policajtov*. Prešov: PP KR PZ v Prešove, 2005, interný material v archíve autora.
- KMEC, M.: *Organizačné správanie a sociálna kvalifikácia manažérov*. In: *Multilaterálne aspekty života spoločnosti*. Prešov: VŠMP ISM Slovakia, 2008.
- MATOUŠKOVÁ, I.- SPURNÝ, J.: *Komunikačné náročné situace v policejní praxi*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2005.
- MICHANČOVÁ, S. (2007). *Traumatizčné puto vo vzťahu medzi obeťou a páchatelom*. In: NANISTOVÁ, E., KLČOVANSKÁ, E. (Eds.) *Psychológia pre život: Zborník príspevkov z vedeckej konferencie k 15. výročiu Katedry psychológie na Trnavskej univerzite*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2007. ISBN 978-80-8082-159-3.



Peter Vansač

Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety
E-mail: pvansac@sinet.sk

Martin Jurašek

Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety
E-mail: jurasek888@gmail.com

Spiritualita ako podstatný prvok
integrácie rómov / *Spirituality as an essential
part of the integration of romanies*

Abstract

The aim of our contribution is to take part in the discussion and point at the importance of spirituality in Roma communities. In our work we focus on the need of spirituality at Roma minority in Slovakia. We state an example from the past – work of the priest in the village of Jarabina. It is religiosity what is closely connected with spirituality – reason able religiosity helps the inclusion of Romanies into society, irrational causes more intensive exclusion.

Keywords: Integration. Religiosity. Romanies. Spirituality.

ÚVOD

Spiritualita ako podstatný prvok Rómov znamená podľa slov pápeža sv. Jána Pavla II. uskutočňovať novú evanjelizáciu, ktorá je duchovnou činnosťou v praxi, to znamená „hlásať a žiť evanjelium.“ Z časového hľadiska to je dlhodobý projekt, ktorý presahuje snaženia jednej generácie, preto sme v príspevku uviedli príklad z obce Jarabina, kde gréckokatolícky kňaz o. Jozef Sirko videl potrebu venovať sa Rómom v ich prostredí. Z tohto dôvodu žiadal Gréckokatolícky biskupský úrad, aby mu dovolili postaviť kaplnku v Rómskej osade. Zmýšľanie srdca je možné dosiahnuť len duchovnými prostriedkami, a to predovšetkým ohlasovaním evanjelia.

SPIRITUALITA V RÓMSKEJ KOMUNITE

Hodnotový systém Rómov sa odráža od toho, čo sami cítia, ako sami myslia, žijú a čo sa prejavuje v ich rodinných vzťahoch, v práci, spolužití medzi sebou a v spolužití s majoritnou spoločnosťou. Je potrebné si položiť otázku, čím sa odlišuje Rómska mentalita od mentality nerómskej spoločnosti, čo je skutočne skryté hlbšie v nich, nemôžeme si všimnúť len to zlé. Toto nám môže pomôcť vysvetliť niektoré prejavy Rómov, ktoré z nášho hľadiska nám pripadajú veľakrát nelogické a označujeme ich za hlúpe a odpudivé. (Zeman, 2006).

Podľa Martina Mekela gréckokatolíckeho kňaza: „*Je málo Rómov, ktorí poznajú evanjelium, ktoré má moc meniť vnútro človeka a tým aj jeho vonkajšie správanie. Teda ďalší princíp je evanjelizácia v osadách, na uliciach, na stanicích, v hypermarketoch..., rozširovanie služby s ponukou dobrej správy pre každého.*“ (Mušinka, 2012, s. 196).

Za náboženskú konverziu môžeme považovať takú premenu v náboženskom postoji, ktorá spočíva v kladnom príklone k náboženským presvedčeniam (pri doterajšom slabom negatívnom či neutrálnom postoji) a je sprevádzaná ráznou premenou v spôsobe spirituality aj s postrannými zmenami v životnom i osobnom štýle. Takáto zmena môže byť náhla alebo postupná, môže zahŕňať zmenu náboženskej príslušnosti, ale aj v rámci daného náboženského kolektívu intenzifikáciou náboženských presvedčení. (Halama, a kol., 2006, s. 18).

Podľa Gréckokatolíckeho archívu v Prešove listom číslom: 266/1938 zo dňa 11.07.1938 farár Jozef Sirko z Jarabiny napísal žiadosť na výstavbu drevenej kaplnky, adresoval ho Biskupskému úradu v Prešove. „*Ich Excelencia, Vysoko dôstojný BU!*“ „*Mám česť najpokornejšie požiadať Ich Excelenciu, Vysoko dôstojný BÚ o láskavé udelenie rozhodnutia pre mňa na výstavbu drevenej kaplnky v cigánskej kolónii pri Jarabine pre Cigánov, ktorých tam býva okolo 100 duší, no ktorí vo veci viery sa javia absolútnymi analfabetmi.... Okrem niekoľkých Cigánok, nevedia modlitbu, nevedia elementárne veci a katechizmus, čo som mal možnosť potvrdiť pri katechizácii, mladého páru Cigánov, ktorí sa budú v krátkom čase sobášiť.... Mladý je rim. kat. z Lubotína, mladá je z Jarabinskej cigánskej kolónie, vzdialenosť od obce 2 km. Mladý pracuje pri murároch, ako nádenník, v Jarabine aj preto chodil na katechizmus v mieste so svojou 20 – ročnou nevestou ku mne. Ukázalo sa, že ani on, ani ona nevedeli, koľko je božských osôb, kde prebýva Boh, koho Synom je Ježiš Kristus, kde sa narodil atď. Cigáni do cerkvi našej nechodia, lebo nemajú čo obliecť na seba, nikdy kázeň nepočuli, takže nie je div, že keď do školy skutočne nechodili vo svojej mladosti, o Bohu nič nevedia. Sv. Apoštolská Stolica vydáva každoročne milióny na obrátenie pohanov na sv. kresťanskú vieru a my tu okolo katolíckych fár máme, hoci pokrstených, no absolútnych pohanov, ktorí od tých afrických skutočne sa v ničom nelíšia.*“ Ďalej otec Sirko (1938) píše, že požiadal obecné zastupiteľstvo o darovanie dreva na výrobu kaplnky, ktoré mu vyhovelo a ešte žiadal dekana o financie na zakúpenie strechy, výrobu okien a zaplatenie majstrov. Dekan Gulovič (1938) sa vyjadruje k žiadosti, kde píše, že: o. Sirko bude vykonávať systematickú osobitnú „*ciganskú*“ pastoráciu, a keď bude mať výlučne svoju kaplnku, a verí, že

možno prídu aj úspechy. „*Bol by to prvý pokus cigánskej pastorácie. Myšlienka je krásna pre moju mienku veľadôstojný BŮ nech mi dovolí udeliť súhlas na výstavbu kaplnky, no najprv nech je zabezpečený materiál a peniaze.*“ Tak si myslí, žetáto kaplnka musí byť taká, aby sa tam 20 až 30 ľudí zmestilo, lebo sa tam nebudú vykonávať len bohoslužby ale táto kaplnka bude slúžiť aj ako trieda na vyučovanie náboženstva. Ďalej sa vyjadruje, že kaplnka by mohla byť z kameňa, lebo nepotrebuje tak často opravu.

Odpoveď listom Biskupského úradu (1938): V spojitosti s listom č. 266/1938 vo veci výstavby kaplnky v cigánskej kolónii pri Jarabine okres Stará Ľubovňa upovedomuje a súhlasí s tým, že pre intenzívnu pastoráciu Cigánov môžu postaviť kaplnku. Kaplnka má byť dostatočne veľká a z kameňa (tak ako sa vyjadruje dekan Gulovič). Nakoniec povoľuje, aby kňaz Sirko kaplnku sám mohol posvätiť.

Už v minulosti kňazi, ktorí mali na území svojich farností Rómov cítili potrebu zvlášť sa im venovať, lebo si boli vedomí, že aj oni majú nesmrteľné duše.

Pápežská rada pre pastoráciu migrantov a cestujúcich, (2005, s. 22) konštatuje, že v súčasnej dobe do Rómskej spoločnosti pomaly preniká zo spoločnosti nerómov vplyv sekularizácie, ktorý nemožno podceňovať. Tradičná religiozita sa však nachádza pod nebezpečným tlakom kultúry, popiera Boha a otočila sa mu chrbtom, pokiaľ Rómovia nenájdu prijatie v kresťanskej komunite, veľmi ľahko spadnú so pazúrov siekt alebo „*nových náboženských hnutí.*“ Navyše je to naliehavou výzvou, aby sa otvorila náruč tejto populácii, ktorá neustále túži po stretnutí s Bohom. Preto súčasný modloslužobnícky vzťah k hojnosti ktorý prevláda hlavne u nerómov určite nevzbudzuje k tomu, aby opustili svoje príbytky a pohodlie a vyšli v ústrety týmto našim bratom, pre ktorých je nevyhnutné vyslobodiť sa z izolácie a biedy a nájsť si v súčasnej spoločnosti svoje miesto.

Svedomím katolíkov by mala táto situácia zatriať, vyvolať v nich pocit solidarity voči rómskej populácii. „*Cirkev sa preto cíti byť povolaná k tomu, aby sa oboznámila s cestou Rómov v dejinách a s ich kultúrou.*“ (Pápežská rada pre pastoráciu migrantov a cestujúcich, 2005, s. 20).

RÓMOVIA A RELIGIOZITA V SLOVENSKEJ REPUBLIKE

Rómska téma mala a bude mať v sebe vždy náboj čohosi záhadného, čarovného tajomného a zvláštneho a preto je pre nás všetkých a hlavne tých, čo majú radi Rómov svojim spôsobom veľmi príťažlivá. Dá sa na ňu hľadiť rôznymi spôsobmi, analyzovať ju, fotografovať tvrdú realitu ich života, filozofovať a o niečom sa presvedčať. (Horváthová, 2006).

Pápežská rada pre pastoráciu migrantov a cestujúcich v dokumente *Smernice pre pastoráciu Rómov* (2005, čl. 13) uvádza, že je zvláštne skúmať religiozitu Rómov, lebo ich pobyt nie je viazaný iba na jedno územie. Religiozita Rómov je podmienená krajinou kde Rómovia bývajú, či sa jedna o náboženstvo katolícke, luteránske, pravoslávne, moslimské alebo nejaké iné, častokrát bez toho, aby sa zaujímali o odlišnosti medzi nimi.

„Žijúc stáročia medzi rôznymi kultúrami, prijali takýto život za správny, za svoj, za najľahší a najprirudzenejší. Nikdy sa však necítili úplne ako u seba, alebo výhradne medzi svojimi. Stále niekde na hranici, stále pohrdaní a následne pohrdajúci prostredím.“ (Bartosz, 2004, s. 204).

Religiozitu (náboženskost) môžeme vymedziť, ako kladný a osobný vzťah človeka k Bohu čiže náboženstvu, ktorý zahŕňa komplex rôznych javov, hlavne:

- prežívanie, náboženské city,
- konanie, aktivita, kult v rámci náboženského spoločenstva,
- charakter myslenia, náboženské presvedčenie – dimenzia poznatkov. (Michančová, 2009).

Niektorí autori vymedzujú religiozitu ako dodržiavanie rituálov a presvedčení v organizovanej náboženskej inštitúcii alebo cirkvi. Pôvodná náboženskost obsahovala inštitucionálne aj individuálne prvky. Dnes sa spája s predpísanou vieroukou, náboženskými inštitúciami, rituálmi, popisuje sa ako formálne štruktúrovaná.

Súhlasíme so Stewardom (2005), že Rómovia sú súčasťou nášho sveta, a predsa sa od nás ostatných odlišujú. Žijú vo svete, ktorý poznáme a predsa sa zdá, že nášmu svetu ponúkajú alternatívnu cestu. Nie je náhoda, že Rómska otázka, na ktorú chcú všetci odpoveď, sa týka ich pôvodu, pretože máme problém s umiestnením týchto ľudí zvonka a zároveň zvnútra s pochopením skadiaľ prichádzajú. Svojou odlišnosťou nám pripomínajú našu obyčajnosť, aj keď nás môžu svojou divokosťou dostať mimo seba, mávame im to niekedy za zlé. Niekedy sa nám zdajú príťažliví a inokedy hroziví.

Poznáme päť dimenzií religiozity:

1. Intelektuálna – veriaci človek má vedomosti o východiskových pilieroch duchovnej literatúry, posvätných písmaoch a o zásadách svojej viery,
2. Dôsledková – obsahuje ako ľudia majú konať a postoje, ktoré majú ako výsledok svojej viery.
3. Ideologická – religiózny človek má určité presvedčenie,
4. Skúsenostná čiže zážitková – religiózni ľudia majú náboženské zážitky a prežívajú náboženské emócie,
5. Ritualistická – môžeme pozorovať špecifické náboženské praktiky u ľudí, ktorí sú založení nábožensky. (Michančová, 2009).

Náboženskost, čiže religiozita znamená podľa Strieženca (In. Halama, a kol., 2006) kladný a osobný vzťah človeka k Bohu - náboženstvu, zahrňujúci súbor javov, hlavne rôzne formy konania (aktivita, kult zameraná na náboženské spoločenstva), prežívania (náboženské city) a myslenia (náboženské presvedčenie – dimenzia poznatkov). K náboženským obsahom zaujíma postoj, ktorý sa preukazuje v hodnotovom systéme. Rôzne stanoviska religiozity sú v niekoľkonásobnom vzťahu s inými charakteristikami človeka (napr. s liberalizmom, autoritatívnosťou a pod.). Kogníciami, čiže myslením, citmi, prežívaním, správaním, konaním sa zaoberá

psychológia. Tak ako náboženstvo ovplyvňuje všetky tieto procesy, tak ich ovplyvňuje obsiahnutý koncept Boha v náboženstve.

Človek okrem základných foriem fungovania, ako je byť oblečený, najedený, vzdelaný a pod., potrebuje aj vyššie úrovne, lásku, pocit istoty a duchovno. (Želinský, 2014).

Michančová (2009) delí religiozitu na zdravú a nezdravú. V súčasnosti jestvuje veľa empirických dôkazov, že zrelá a normálne vyvíjajúca religiozita vplýva na telesné a duševné zdravie kladne. Problém je, že v obyčajnej religiozite veľkých i malých ľudí môžeme nájsť pod nálepkou náboženstva veľa deformácií pravej viery, skarikovaných foriem, mnoho povier a nevery, infantility a strachu. Preto je nevyhnutné rozlišovať príznaky nezdravej a zdravej religiozity, a nasmerovať ľudí, aby napreduvali k pravej viere.

Zdravá religiozita podporuje dobré vzťahy s druhými ľuďmi, prispieva k rozvoju osobnosti, nevzbudzuje strach, vyznačuje sa neobmedzenosťou pre rôzne životné skutočnosti, speje k pluralitnej tolerancii, dáva priestor pre slávnosť a humor, má individuálne odlišnú mieru tvorivej sily a udržiava si postoj hľadania. Zrelá a zdravú religiozitu charakterizuje aj reflexívnosť, realističnosť, danosť rozpoznávať medzi jednotlivými zložkami predmetu náboženského vzťahu (Cirkev, Boh, dogmy a pod.) a potrestať aj negatívne faktory, ktoré súvisia s náboženstvom. Náboženskú zrelosť vystihuje aj motivačná autonómnosť, riadenie vlastnej životnej cesty, bez úteku a fanatizmu, neustále spravovanie morálneho správania, vyrovnávanie sa s problémom zla, spájanie náboženských poznatkov s vedeckými. Pri zrelej a zdravej religiozite sú cieľom náboženské hodnoty, nie prostriedok na docelenie iných priorít.

Nezdravá religiozita má štyri stupne chybného duchovného postoja:

1. religiozita prehnaná, avšak ešte normálna,
2. čudácka, prepriata religiozita,
3. zdeformovaná, znetvorená pseudoreligiozita,
4. pomätená, extrémna religiozita. (Michančová 2009).

K príznakom nezdravej religiozity patrí prehnaný strach z konca sveta, trestu, Božieho súdu, fanatický zápas o bezhriešnu svätosť duchovný nátlak, nenávisť voči inak zmýšľajúcim, bludné náboženské myšlienky, náboženské blúznenie, výklady budúcnosti a výpočty konca sveta, popieranie života, neschopnosť lásky, útek pred svetom, umŕtvovanie tela prehnanou askézou, náboženská túžba po uplatnení a moci, prehnaný strach z prehrešenia sa, okultné praktiky a iné. Človek žijúci v takých náboženských chybných postojoch, zvyčajne netrpí nedostatkom nábožensko-teologických informácií, ale pocitom viny, strachom zlosťou a potlačovanou bolesťou. Preto mu nepomôžeme dobre cieleňými informáciami o viere, ale iba veľmi obozretným odhalením jeho zaslepeného a zmäteného citového sveta. (Michančová, 2009).

V r. 2010 Slovenská akadémia vied robila výskum religiozita Rómov pod názvom Sociálna inklúzia Rómov náboženskou cestou „SIRONA 2010“.

Autori výskumu sa zamerali na to, aký má vplyv náboženských misií na sociálnu inklúziu Rómov.

Jednotlivé indikátory rozdelili do dvoch skupín:

1 pre prvú skupinu je charakteristické zlepšenie alebo odstránenie javov, ktoré ako rómski respondenti, ale aj „vonkajší pozorovatelia“ (majoritné obyvateľstvo) vnímali ako negatívne.

INDIKÁTORY SOCIÁLNEJ INKLÚZIE

1. zlepšenie dochádzky deti do vzdelávacích zariadení,
2. zníženie miery zadlženosti,
3. zníženie miery úžery,
4. zvýšenie aktivity pri hľadaní práce,
5. uplatnenie na trhu práce,
6. zníženie miery drobnej kriminality,
7. zníženie problémov s alkoholizmom a inými návykovými látkami,
8. zníženie miery gamblerstva a závislosti na hazardných hrách,
9. zvýšenie miery gramotnosti (odstránenie negramotnosti),
10. nárast komunikačných zručností,
11. nárast sociálnych zručností,
12. zvýšenie frekvencie pozitívnych kontaktov s inými Rómami (Rómami z iných obcí),
13. zvýšenie frekvencie pozitívnych kontaktov s majoritou,
14. odstraňovanie vžitých stereotypov,
15. iné.

Výskum potvrdil, že misie u Rómov vykazovali až 80% úspešnosť, čo túto skutočnosť potvrdzovali nielen Rómovia, ale aj ich nerómski susedia, starostovia, učitelia ZŠ, úradníčky z miestnych Úradov práce, terénni sociálni pracovníci.

2 v druhej skupine sa naopak testoval nárast zručnosti a kompetencií, ktoré respondenti sami vnímali ako pozitívne.

Autori umožnili respondentom, aby sami vlastnými slovami charakterizovali sociálnu zmenu, ku ktorej došlo pod vplyvom náboženskej zmeny. Odpovede v tejto časti boli mimoriadne zaujímavé najmä v cieľovej skupine samotných náboženských konvertitov. Tu často objavovali aj iné faktory sociálnej zmeny tak, ako ich videli konvertiti „očami zvnútra“; k najčastejšie sa vyskytujúcim patrili: zlepšenie manželských vzťahov, zlepšenie vzťahov medzi deťmi a rodičmi, zmena spotrebneho správania a zmena hospodárenia v rodine (Podolinská, Hrustič, 2010, s. 96-99).

Súhlasíme s Bešenyeim (2009, s. 47 – 48), že viera v Boha pomáha v integrácii Rómov do majoritnej spoločnosti, dvíha ich po spoločenskej a po morálnej stránke, pomáha v kultúrnej i vzdelanostnej oblasti. Duchovný život im pomáha prijať ich „rómsťvo“, pomáha im prijať prostredie, z ktorého vyšli a aj ľudí, ktorí ich odmietali, podceňovali a pohrdali nimi.

PÔSOBENIE CIRKVI A NÁBOŽENSKÝCH SPOLOČNOSTI V RÓMSKYCH KOMUNITÁCH NA SLOVENSKU

Čoraz častejšie sa hovorí na Slovensku o aktívnej misijnej činnosti rôznych náboženských hnutí a cirkvi v Rómskych komunitách. Mnohé takéto misie mali a majú vplyv na zmenu Rómov žijúcich v sociálne vylúčených komunitách, zmenu ich spôsobu života. Také sú predbežné informácie z čiastkových výskumov, alebo z terénu. (Podolinská, Hrustič, 2010).

Súhlasíme so Stewartom, (2005), ktorý verí, že je potrebné zdôrazniť čistotu a vytrvalosť Rómov. Nemajú knihu, ktorá by im dávala pocit osudu alebo dejín, žiadnu konkrétnu vieru ani náboženského vodcu, ktorý by ich mohol povzbudzovať, aby zostali tvárou v tvár nepriazni osudu pevne stáť.

Človek sa môže prepracovať dvoma spôsobmi k tomu, aby sa stal religióznym a príslušníkom nejakej náboženskej skupiny. Prvým spôsobom je získanie náboženskej viery pomocou náboženskej výchovy už v detstve. Od útleho detstva človek preberá svoje náboženské presvedčenie v procese svojho psychického vývinu, obsahujúcu interiorizáciu svetonázorových presvedčení a hodnôt od širšieho okolia, ale hlavne od rodičov. Človek je začleňovaný do náboženskej spoločnosti a zasväcovaný do náboženských rituálov, širšie aj užšie náboženské prostredie mu pomáha sprostredkovať určité náboženské názory. Automatický viac či menej preberie náboženskú vieru počas formovania svojej identity.

Druhým spôsobom je osvojenie určitého náboženského presvedčenia bez predošlej výchovy v danom náboženstve. Človek v tomto prípade prichádza k zásadnej zmene k náboženskej viere náhlým, alebo postupným procesom privlastnenia si iných, nových náboženských záväzkov a presvedčení, čím dochádza k náboženskej konverzii. (Halama, a kol., 2006).

„Výsledkom novej konverzie býva viacvrstvová konfesionalita, pretože Rómovia sa len málokedy celkom zbavia pôvodnej konfesie, skôr vrstvia jednu cez druhú. Viacvrstvová konfesionalita je tendencia konvertitov modifikovať svoju konfesionalitu v nadväznosti na aktuálnu situáciu, bez radikálnej zmeny, ústiaca v spojenie znakov viacerých konfesií v špecifický typ osobnej zbožnosti.“ (Misiologické fórum, 2013 s. 13).

Nikto z nás nechce byť falošným človekom, podvodníkom. Nechce byť ani klamárom, alebo žiť život plný klamstiev. Lenže strach, ktorý často prežívame, aj riziká, ktoré si požaduje otvorená komunikácia so samým sebou, zdajú sa nám také intenzívne, že hľadanie útechy - útočiska vo vlastných maskách, úlohách a taktikách je takmer prirodzený obranný reflex. (Powel, 2007).

Kristus zveril cirkvi poslanie, ktoré má uskutočňovať „*medzi všetkými ľuďmi a národmi, aby ich privádzala príkladom života, kázaním, sviatosťami a inými prostriedkami milosti k viere, slobode a Kristovmu pokoju, a tak im otvorila slobodnú a bezpečnú cestu k plnej účasti na Kristovom tajomstve*“ (Pápežská rada pre pastoračnú migráciu a cestujúcich, 2005, s. 9).

Takáto univerzálnosť tlačí na Cirkev vyhľadávať nie iba geograficky najviac vzdialené národy, hoci obývajú územie s dávnym kresťanským zvykom, ešte evanjelium neakceptovali, alebo ho prijali len čiastočne, alebo zatiaľ nevstúpili do cirkevného spoločenstva. S istotou možno medzi nich započítať veľkú časť Rómov, ktorí po stáročia žijú na tradičných kresťanských územiach a často sú vytláčaní na okraj. Hoci Rómska populácia je poznačená diskrimináciou a utrpením často aj prenasledovaním, Boh ju neopustil, lebo „*chce, aby boli všetci ľudia spasení a poznali pravdu*“ (Pápežská rada pre pastoračnú migráciu a cestujúcich, 2007 s. 9).

V posledných desaťročiach hlavne Božia prozreteľnosť podnietila narastajúci záujem o túto populáciu a pohla myseľ, srdcia a mysle mnohých pastoračných pracovníkov, ktorí sa srdcom a dušou zasvätili jej evanjelizácii, aj keď sami okúsili aj určité nepochopenie.

Pápež Pavol VI. v exhortácii *Evangelii nuntiandi*, (1999, čl. 57) píše o malých spoločenstvách, ktoré sa vytvárajú za účelom dôkladnejšie poznať pravdy viery, praktizovať lásku k blížnym, prijímať sviatosť. Tieto spoločenstva, ktoré sa vytvárajú na základe veku, sociálnych a kultúrnych podmienok majú podporu Cirkvi. (Na takomto princípe je založené Rómske pastoračné centrum v Čičave, v rámci ktorého vytvorili spoločenstvo apoštola Pavla, ktorého členmi sú dospelí a mladí Rómovia. Momentálne zahŕňa 15 malých spoločenstiev, ktoré sa pravidelne modlia. (www.mojakomunita.sk/web/pcr-cicava).

Na Slovensku je veľa miest, kde kňazi obetavo a úspešne pôsobia v Rómskych komunitách a takto im pomáhajú budovať duchovný život, vzťah s Bohom a integrovať sa do spoločnosti.

ZÁVER

Zmysel sociálnej práce je v tom, že vedie človeka k svojpomoci. Taktiež aj evanjelizácia v Rómskych komunitách má za cieľ viesť jednotlivcov a rodiny k tvorivému, pravdivému a duchovnému životu. Táto skutočnosť si vyžaduje mnoho práce od pastoračných pracovníkov a od duchovných jednotlivých cirkví.

POUŽITÁ LITERATÚRA

- BARTOSZ, A. 2004 *Neboj sa cigána. Nadara Romestar*. Podľa poľského originálu: Adam Bartoż: *Nie bójsie Cygana – Na dara Romestar*. 2. vydanie. Sobrance: Občianske združenie Romanivodži Sobrance, 2004. 251 s. ISBN 80-969356-7-4.
- BISKUPSKÝ ÚRAD PREŠOV. 1938. *Odpoveď na žiadosť: Kaplnka pre Cigánov a ich pastoračnú – Jarabina, okr. Stará Ľubovňa*. Archív Gréckokatolíckeho biskupstva v Prešove. Inv. 484, sig. 2688/1938.
- HORVÁTOVÁ, J. 2006. *Devleskerečhave – svedectvom starých pohľadníc*. 1. vydanie Poprad 2006. Región Poprad, 176 s. ISBN 80-969344-0-6.

- JÁN PAVOL II. 1994 *Redemptoris missio*, O stálé platnosti misijního poslání, Zvon Praha 1994, ISBN 80 – 7113 – 101 – 6.
- MICHANČOVÁ, S. 2009. *Vybrané kapitoly zo psychológie náboženstva*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Gréckokatolícka teologická fakulta 2009. 76 s. ISBN: 978-80-8068-931-5.
- MISIOLOGICKÉ FÓRUM, 2013. *Duch svobody – misie z periférií*. Praha: Středoevropské centrum misijních studií o. s. 2013. 46 s. ISSN: 1805-7934.
- MUŠINKA, A. 2012. *Podarilo sa. Príklady úspešných aktivít na úrovni samospráv smerujúcich k zlepšeniu situácie Rómov*. 1. vydanie Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove 2012. 198 s. ISBN 987-80-555-0531-2.
- KOTRADYOVÁ, K. 2010. Príčiny sociálnej exklúzie v rómskych osadách, In: VYHNAL, P., SLOVIKOVÁ, L. (ed.): *Spoločnosť, kríza, rodina*, Zborník príspevkov z III. ročníka vedecko-odbornej konferencie Sociálne poslanstvo Jána Pavla II. pre dnešný svet s medzinárodnou účasťou konanej v dňoch 25. a 26. marca 2010, Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, 2010. s. 297-298, ISBN 978-80-8084-610-7.
- PÁPEŽSKÁ RADA PRE PASTORÁCIU MIGRANTOV A CESTUJÚCICH: 2005. *Smernice pre pastoračiu Rómov*, [online]. Rím 2005, [citované 2013-09-20]. Dostupné na internete: <http://www.kbs.sk/obsah/sekcia/h/dokumenty-a-vyhlasenia/p/dokumenty-vatikanskych-uradov/c/smernice-pastoracia-romov>
- PAVOL VI. 1999. *Evangelii Nuntiandi*, Posynodálna apoštolská exhortácia o ohlasovaní evanjelia v dnešnom svete, Spolok Svätého Vojtecha Trnava 1999, ISBN 80 -7162–266–4.
- PODOLINSKÁ, T., HRUSTIČ, T. 2010. *Boh medzi barrierami, Sociálna inklúzia Rómov náboženskou cestou*, ÚEt SAV Bratislava 2010, ISBN 978-80-89027-34-7, [online]. [citované 2013-09-20]. Dostupné na internete: http://www.uet.sav.sk/files/socialna_inkluzia_romov_nabozenskou_cestou.pdf
- POWELL, J. 2007. *Prečo mám strach povedať ti, kto som*. Trnava: Vydavateľstvo Dobrá kniha, 2007. 99 s. ISBN 978-80-7141-575-6.
- STEWART, M. 2005. Čas Cikánu. Brno: Barrister & Principal Univerzita Palackého v Olomouci. Z anglického originálu: *The Time of the Gypsies*. Westview Press 2005. 275 s. ISBN 80-7364-017-1.
- ZEMAN, V. 2006. *Vybrané kapitoly z romológie – východiska pre sociálnu prácu*. Bratislava: Občianske združenie Sociálna práca, 2006. ISBN 80-89185-20-7.
- ŽELINSKÝ, T. 2014. *Chudoba a deprivácia na Slovensku*. 1. Vydanie Košice: Equilibria 2014. 228 s. ISBN 978-80-8143-133-3.
- www.mojakomunita.sk/web/pcr-cicava



Wojciech Welskop

Wyższa Szkoła Biznesu i Nauk o Zdrowiu w Łodzi
E-mail: wojciech.welskop@o2.pl

Kompetencje społeczne uczniów wyzwaniem współczesnej edukacji / *Students' social competences as a challenge of contemporary education*

Abstract

Young people's social competences are very important to the efficient functioning of the individual in social reality. The development of social competence is a huge challenge for education in the contemporary world in connection with the pervasive culture of consumerism and a reduction in the value of some social needs among young people. This article is an attempt to present the importance of social competence in contemporary school and educational challenges in consumption world, to develop social competence by the young generation.

Keywords: competences; social competences; education; the challenges of education; globalization; consumerism.

Szkoła przygotowuje dzieci do życia w świecie, który nie istnieje.

Albert Camus

WPROWADZENIE

Kompetencje społeczne jednostki w dużej mierze warunkują sukces zawodowy i osobisty każdego człowieka. Osoby o wysokich kompetencjach społecznych są bardziej atrakcyjne dla pracodawcy, są lubiane przez otoczenie, potrafią odnaleźć się w każdej sytuacji. Wysoko rozwinięte kompetencje społeczne ułatwiają rozwój każdego człowieka, stając się tym samym przepustką do osiągnięcia sukcesu.

Rozwój kompetencji, w tym przede wszystkim kompetencji społecznych, jest kluczowy w epoce globalizacji. Aby móc sprostać wyzwaniom współczesnego świata, niezbędne jest permanentne kształtowanie kompetencji społecznych, co nie zawsze jest jednak oczywistym i łatwym zadaniem. Im szybciej jednak zaczniemy je

nabywać, tym większe mamy szanse, by efektywnie wykorzystać je w życiu społecznym. Jak zatem wygląda kształtowanie kompetencji społecznych młodych ludzi we współczesnej szkole? Dlaczego stanowią wyzwanie dla edukacji XXI wieku? Celem artykułu będzie ukazanie znaczenia kompetencji społecznych uczniów we współczesnej szkole, a także wyzwań, w obliczu których staje edukacja w zglobalizowanym świecie, w kontekście kształtowania kompetencji społecznych młodego pokolenia.

1. KOMPETENCJE SPOŁECZNE *VERSUS* UMIEJĘTNOŚCI SPOŁECZNE

Pojęcie „kompetencji” wprowadził w 1959 roku Robert W. White, określając ją jako specyficzną umiejętność, przyczyniającą się do skutecznej i efektywnej interakcji z otoczeniem (White 1959: 297-333). R.W. White utożsamiał kompetencje z umiejętnościami społecznymi.

Według Heleny Sęk kompetencje społeczne są umiejętnością osiągania celów, zarówno społecznych, jak i jednostkowych, przy zachowaniu poprawnych stosunków z osobami wchodzącymi w interakcje (Sęk 2000: 128).

Niełatwo jest jednoznacznie zdefiniować kompetencje społeczne. Badacze, zarówno polscy, jak i zagraniczni, w literaturze przedmiotu definiują je w różnoraki sposób, stosując zamiennie pojęcia między innymi: kompetencji do efektywnego działania (Raven 1984), umiejętności komunikacyjnych (Wojciszke, Pieńkowski 1985), kompetencji relacyjnej (Spitzberg, Cupach 1989), umiejętności społecznych (Argyle 1991), kompetencji komunikacyjnych (Białecka-Pikul 1993), zdolności społecznych i komunikacyjnych (Maxim, Nowicki 2003) czy innych. Kompetencje społeczne nie zawsze również rozumiane są przez naukowców tak samo. Czasami utożsamiane są z umiejętnościami społecznymi.

H. Sęk proponuje rozróżnienie kompetencji społecznych od umiejętności społecznych. Zdaniem autorki umiejętności społeczne są zachowaniami, ujawnionymi przez daną osobę, w określonej sytuacji społecznej. Kompetencje społeczne natomiast wartościują wykonane zadanie, w odniesieniu do konkretnej sytuacji (Sęk 2000: 26).

Według Michaela Argyle’a kompetencje społeczne to posiadanie niezbędnych umiejętności to tego, aby wywrzeć pożądany wpływ na innych ludzi. M. Argyle wyróżnia dwa rodzaje umiejętności społecznych: powszechne oraz profesjonalne. Pierwsze, niezbędne są każdemu człowiekowi, drugie potrzebne są podczas wykonywania konkretnych zawodów. Umiejętności społeczne to z kolei dla Argyle’a wzorce zachowań społecznych, dzięki którym jednostki są zdolne do wywierania wpływu na inne osoby (Argyle 2002: 105-117).

Zdaniem Anny Matczak kompetencje społeczne to zbiór elementarnych umiejętności społecznych, które decydują o skutecznym funkcjonowaniu w życiu społecznym. Według autorki wszystkie umiejętności są niezbędne, by można było powiedzieć o sukcesie w odniesieniu do konkretnej sytuacji społecznej, żadna z osobna

nie jest wystarczająca do tego, by ten sukces osiągnąć. Kompetencje społeczne związane są z efektywnością w obszarze działań społecznych. Osiąganie przez jednostkę własnych celów, a zarazem ich zgodność z oczekiwaniami osób będących w przestrzeni społecznej, stanowią wskaźniki tej efektywności (Maczak 2007: 7-13). Jednostka w procesie socjalizacji nabywa poszczególne umiejętności społeczne, niezbędne do efektywnego rozwoju kompetencji społecznych. Jeśli socjalizacja nie przebiega prawidłowo, wówczas niektóre z umiejętności również mogą nie zostać wykształcone w oczekiwanym wymiarze. W ramach treningu społecznego kształtowane są umiejętności wchodzące w skład kompetencji społecznych.

Kompetencje społeczne odgrywają znaczącą rolę w skutecznej komunikacji, a tym samym w budowaniu efektywnych relacji interpersonalnych. Wysoki poziom kompetencji społecznych oddziałuje także na lepszą internalizację wzorów norm i zachowań, większą elastyczność w działaniu, a przede wszystkim otwartość na zmiany (Strelau 2002: 93).

Kompetencje społeczne utożsamiane są często z pewnymi dyspozycjami, które warunkują efektywność relacji interpersonalnych. Owymi dyspozycjami mogą być zdolności intelektualne, a także cechy osobowości. Zdaniem Stephena Greenspana na prawidłowy rozwój kompetencji społecznych oddziałują zarówno cechy charakteru (np. aktywność społeczna, uprzejmość), niektóre cechy temperamentu (refleksyjność, opanowanie), jak i inteligencja społeczna (Greenspan 1981: 1-39). Na bazie koncepcji Greenspana w polskiej literaturze przedmiotu Maczak zaproponowała model interakcyjny kompetencji społecznych, stanowiący podłoże teoretyczne opracowanego przez autorkę Kwestionariusza Kompetencji Społecznych (Maczak 2007: 6-10).

W literaturze przedmiotu można zaobserwować zgodność co do tego, że kompetencje społeczne stanowią zbiór wielu umiejętności. Nie ma jednak zgodności co do tego, które z poszczególnych składowych kompetencji społecznych są najistotniejsze. Najbardziej znanym modelem opisującym strukturę kompetencji społecznych jest koncepcja Argyle'a, który wymienia dziewięć elementów w tejże strukturze (Argyle 1999: 133-141), tj.:

1. nagradzanie, czyli pozytywne wzmocnienia relacji międzyludzkich poprzez komunikację werbalną i niewerbalną;
2. empatia;
3. ekstrawersja;
4. neurotyzm i lęk społeczny;
5. komunikacja werbalna;
6. komunikacja niewerbalna;
7. asertywność;
8. samoprezentacja;
9. inteligencja społeczna.

W Polsce A. Matczak, bazując na modelu Aryle'a, opracowała własny zbiór umiejętności niezbędnych do radzenia sobie z sytuacjach społecznie trudnych. Autorka wyróżniła trzy rodzaje sytuacji determinujących określone kompetencje społeczne, w ramach których rozwijają się dane umiejętności. Są to: kompetencje determinujące efektywność zachowań w sytuacjach wymagających asertywności, kompetencje determinujące efektywność zachowań w sytuacjach ekspozycji społecznej oraz kompetencje determinujące efektywność zachowań w sytuacjach intymnych (Matczak 2007: 24-25).

Niektórzy autorzy traktują kompetencję społeczną jako ogólną umiejętność, która może ujawnić się w konkretnych sytuacjach społecznych. Przeciwnicy tej koncepcji zakładają, że aby efektywnie funkcjonować w życiu społecznym, niezbędne są różnorodne umiejętności, uzależnione od sytuacji i jej kontekstu. W niniejszym artykule przyjąłem podejście drugie, traktujące kompetencje społeczne jako zbiór umiejętności, o czym świadczy chociażby stosowanie przeze mnie pojęcia „kompetencja społeczna” w liczbie mnogiej.

2. EDUKACJA W ZGLOBALIZOWANYM ŚWIECIE W KONTEKŚCIE NABYWANIA KOMPETENCJI SPOŁECZNYCH

Globalizacja, obok bardzo szybkiego rozwoju nauki, techniki, demokratyzacji życia społecznego, rozwoju gospodarki rynkowej oraz transformacji ustrojowej w krajach Europy Środkowej i Wschodniej, jest najczęściej wymienianym rodzajem zmiany, wywierającym największe skutki w kształceniu i wychowaniu młodzieży (Szymański 2014: 121). Globalizacja to „(...) nieunikniony los świata, a także nieunikniony proces, który dotyczy każdego z nas” (Bauman 2000: 5). Jednym z produktów globalizacji jest społeczeństwo uczące się. Edukacja nierozzerwalnie związana jest z globalnym światem, wspomaga globalny kapitalizm, umożliwiając efektywne i skuteczne funkcjonowanie pojedynczych jednostek i całego społeczeństwa we współczesnym świecie (Javris 2001: 7).

W zglobalizowanym świecie tradycyjne zadania i cele edukacji okazują się trudne w realizacji. Upowszechnianie wiedzy, kształtowanie umiejętności, wprowadzanie młodego pokolenia w świat wartości, ukazywanie wzorów czy uczenie pracy nad sobą, stają się wyzwaniami dla współczesnej edukacji. W zmieniającej się rzeczywistości, która nie jest jednoznaczna i klarowna, nie jest oczywiste o jaką wiedzę chodzi, jakie umiejętności są najważniejsze, a które wartości niepodważalne (Szymański 2014: 124).

Życie społeczne ulega komercjalizacji, co z kolei determinuje zmiany w systemie nauczania. W każdym obszarze życia społecznego można zauważyć oddziaływanie postępu technologicznego czy informacyjnego. Głównym zadaniem edukacji stało się kształtowanie umiejętności uczniów skierowanych na rozwiązywanie problemów i uczenie się współpracy (Lewowicki, Nikitorowicz, Pilch, Tomiuk 2002: 25). Globalizacja determinuje zmiany, które oddziałują na procesy edukacyjne. Nie bez znaczenia pozostają również demografia, finanse, nowoczesne technologie czy rynek pracy.

Dotychczas efektem nauczania była wiedza, dziś są to kompetencje kluczowe. Zglobalizowany świat, a tym samym nowe wyzwania, są przyczyną zmian w edukacji - zarówno w celach, treściach kształcenia, a także w organizacji procesów dydaktyczno-wychowawczych. Obok wyposażenia młodego człowieka w wiedzę, celem edukacji jest obecnie również doskonalenie umiejętności społecznych, niezbędnych w procesie rozwoju jednostki.

Kompetencje społeczne zostały wymienione i zdefiniowane wśród ośmiu kompetencji kluczowych, niezbędnych do samorealizacji i rozwoju osobistego w *Zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady UE z dnia 18.12.2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie* (2006/962/WE) (Web-01).

Zgodnie ze *Strategią Rozwoju Kapitału Społecznego 2020* (Monitor Polski, Uchwała Nr 61 Rady Ministrów z dnia 26 marca 2013 r. w sprawie przyjęcia *Strategii Rozwoju Kapitału Społecznego 2020*) opracowaną w odpowiedzi na wyzwania zglobalizowanego świata, celem długookresowego rozwoju kraju, kompetencje społeczne (wraz z postawami społecznymi) są również jednym z czterech kluczowych obszarów, ważnych dla rozwoju kapitału społecznego. Pojęcie „kompetencje społeczne” odwołuje się do terminów, które stosowane są w aktach wykonawczych do dwóch ustaw, kluczowych dla polskiego systemu edukacji – *Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty* (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.) oraz *Ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym* (Dz. U. z 2012 r. poz. 572, 742 i 1544). Kompetencje społeczne w *Podstawach Programowych Kształcenia Ogólnego* w poszczególnych typach szkół są jednym z trzech celów kształcenia - obok nabywania wiedzy i umiejętności wykorzystywania posiadanych wiadomości, podkreśla się kształtowanie u uczniów postaw, które warunkują efektywne funkcjonowanie we współczesnym świecie. W *Krajowych Ramach Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego* efekty kształcenia na wszystkich kierunkach podzielono natomiast na trzy obszary: wiedzę, umiejętności oraz kompetencje społeczne.

Ważne jest kreowanie wielorakich możliwości działania młodych ludzi w życiu społecznym, które będą adekwatne do potrzeb oczekiwanych przez rzeczywistość społeczną. Myślenie o przyszłości młodego pokolenia, zwracanie uwagi na kompetencje i umiejętności niezbędne w dorosłym życiu społecznym są kluczowe z punktu widzenia współczesnej edukacji (Kosiorek 2011: 22). Istotną rolę odgrywa tutaj nauczyciel, dla którego wyzwaniem jest określanie ram norm i wartości w kontekście nabywania kompetencji społecznych. Należy pamiętać również o tym, że rola nauczyciela może mieć zarówno pozytywne, jak i negatywne konsekwencje w ramach kształtowania tożsamości uczniów (Welskop 2013: 126). Kształtowanie kompetencji społecznych we współczesnej szkole jest wyzwaniem zarówno dla nauczycieli, którzy nie zawsze, w obliczu świata zdominowanego przez kulturę konsumpcyjną, są do tego przygotowani, jak i dla uczniów, którzy nieświadomi potrzeby kształtowania kompetencji społecznych, zatracają się w wirtualnym świecie, zapominając o bezpośrednim kontakcie z drugim człowiekiem.

Podjmując tematykę kompetencji społecznych należy podkreślić, że aby osiąść różnorodne umiejętności społeczne, celem rozwoju kompetencji społecznych, potrzebnych do działania w życiu społecznym, niezbędny jest trening społeczny, czyli codzienna aktywność społeczna.

Kompetencje społeczne powstają na skutek treningu społecznego, czyli różnorodnych działań, w które jednostka angażuje swój potencjał intelektualny. Owy trening trwa całe życie, a jego skuteczność uzależniona jest od intensywności, a przede wszystkim od zdolności wchodzących w skład inteligencji społecznej i emocjonalnej, a także nabytej dzięki nim wiedzy o świecie społecznym. Zdolności te określane są jako dyspozycje instrumentalne, które warunkują stopień internalizacji umiejętności z aktywności społecznych. Na dyspozycje instrumentalne, a tym samym na efektywność treningu społecznego, w dużym stopniu oddziałuje środowisko, zwłaszcza wychowawcze, które determinuje podejmowanie treningu społecznego, kształtuje potrzeby rozwoju jednostek oraz odgrywa kluczową rolę w procesie rozwoju zdolności społecznych młodych ludzi (Matczak 2001: 53–69).

Istotne jest również, iż edukacja jednostki i społeczeństwa nie odbywa się wyłącznie w ramach szkoły. Pomimo tego, że szkoła jest ważną instytucją w procesie rozwoju każdego człowieka, równie ważna jest także edukacja pozaszkolna, zarówno formalna, jak i nieformalna. We współczesnym świecie umiejętności i kompetencje człowieka nie są już ściśle powiązane z wiedzą i umiejętnościami nabytymi w szkole. Kultura młodych ludzi zdeterminowana jest dziś także przez kulturę domu rodzinnego, grup rówieśniczych oraz mass media (Szymański 2014: 125–126). Zachowanie młodych ludzi uwarunkowane jest zatem w znacznym stopniu przez sytuacje społeczne, w których jednostki uczestniczą, podczas których na podstawie układów odniesienia, uzyskują wiedzę o sposobach postępowania w rzeczywistości społecznej (Tanaś 2014: 31–32).

Ważnym zadaniem edukacji w zglobalizowanym świecie jest przede wszystkim wykształcenie w młodych ludziach potrzeby kształtowania kompetencji społecznych, niezależnie od tego, czy będą one rozwijane w domu rodzinnym, środowisku czy szkole. Młode pokolenie, będące podstawą naszego społeczeństwa, powinno poznać wartość posiadania kompetencji społecznych już od najmłodszych lat swojego życia.

ZAKOŃCZENIE

Obszar edukacji został zdominowany przez kulturę konsumpcji. Wzory edukacyjne ukształtowane kilkanaście lub kilkadziesiąt lat temu stają się coraz bardziej nieadekwatne do zastanej obecnie rzeczywistości oraz do nowych wyzwań. Makdonaldyzacja sfery szkolnictwa sprawia, że jakość kształcenia zarzucana jest na rzecz ilości wykształconych osób. Założona w programach szkolnych realizacja kompetencji kluczowych nie zawsze kończy się sukcesem. Kultura konsumpcji znacznie obniża znaczenie kształcenia i uczenia się, tradycyjne umiejętności w oczach młodych osób tracą na wartości na rzecz technologii i kompetencji związanych ze światem wirtualnym. Nie negują oczywiście potrzeby zdobywania tychże umiejętności i rozwijania swoich kompetencji związanych z technologią informacyjną

i światem wirtualnym, wręcz namawiam, aby je nabywać, jednak cały czas pamiętając również o kompetencjach społecznych, które są równie ważne. Można by dywagować, które są ważniejsze, zapewne każda strona znalazłaby swoich zwolenników. Moim zdaniem jednak bez kompetencji społecznych trudno mówić o pełnym uczestnictwie jednostki w życiu społecznym.

Rozwój kompetencji społecznych jest dla współczesnej szkoły ogromnym wyzwaniem. Z jednej strony nie wszyscy nauczyciele są przygotowani do tego, aby kształtować je wśród młodego pokolenia, z drugiej zaś strony również nie wszyscy uczniowie są świadomi potrzeby, by je nabywać, uważając je za zbędne we współczesnym świecie, zdominowanym przez technologie informacyjne. Obserwując zachowania młodych ludzi, którzy przedkładają życie wirtualne nad życie w świecie realnym, można czuć niepokój o przyszłość kompetencji społecznych młodych osób we współczesnym świecie. Sukces ich wykształcenia leży między innymi w rękach szkoły, a tym samym nauczycieli. Słowa Alberta Camusa: *Szkoła przygotowuje dzieci do życia w świecie, który nie istnieje*, przywołane na początku artykułu, można potraktować zatem jako swoiste wyzwanie dla współczesnej edukacji. Jeśli *szkoła przygotowuje dzieci do życia w świecie, który nie istnieje* (już nie istnieje, ponieważ zmiana w globalnym świecie jest tak szybka, że szkoła nie nadąża za zmieniającym się światem, wykształcając u uczniów kompetencje nieadekwatne do rzeczywistości w przyszłym, „dorosłym” życiu), to najwyższy czas, aby to zmienić i kształtować umiejętności, dążąc do wykształcenia kompetencji społecznych oczekiwanych w przyszłości. *Szkoła* powinna bowiem *przygotowywać dzieci do życia w świecie, który nie istnieje* (jeszcze nie istnieje).

BIBLIOGRAFIA

- Argyle M., Psychologia stosunków międzyludzkich, Warszawa 2002.
- Bauman Z., Globalizacja. I co z tego wynika. Warszawa 2000.
- Białecka-Pikul M., Interakcyjno-poznawcza koncepcja kompetencji komunikacyjnej małych dzieci, „Psychologia Wychowawcza” nr 36, 1993, s. 14–24.
- Greenspan S., Defining childhood social competence: a proposed working model, w: *Advances in special education*, red. B.K. Keogh, Greenwich 1981.
- Javris P., The Changing Educational Scene, w: *The Age of Learning. Education and the Knowledge Society*, red. P. Jarvis, London 2001.
- Kosiorek M., Tutoring w szkole, w: *Motywacja w edukacji*, red. E. Przygońska, Toruń 2011.
- Lewowicki T., Nikitorowicz J., Pilch T., Tomiuk S. (red.), *Edukacja wobec ładu globalnego*, Warszawa 2002.
- Matczak A., Temperament a kompetencje społeczne, w: *Różnice indywidualne: wybrane badania inspirowane Regulacyjną Teorią Temperamentu Profesora Jana Strelaua*, red. W. Ciarkowska, A. Matczak, Warszawa 2001.
- Matczak A., *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych KKS. Podręcznik*, Warszawa 2007.
- Maxim L.A., Nowicki S. J., Developmental associations between nonverbal ability and social competence, „Facta Universitatis” nr 2, 2003, s. 745–758.
- Muchacka B., Codziennosc szkoły: między pedagogiką a etyką, w: *Codziennosc szkoły. Nauczyciel*, red. J. M. Łukasik, I. Nowosad, M.J. Szymański, Kraków 2014.
- Prucha J., *Pedeutologia*, w: *Pedagogika. Tom II. Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, red. B. Śliwerski, Gdańsk 2006.
- Raven J., *Competence in modern society. Its identification, development and release*, Oxford 1984.

- Sęk H., Społeczna psychologia kliniczna, Warszawa 2000.
- Spitzberg R. H., Cupach W. R., Handbook of interpersonal competence research, New York 1989.
- Strelau J., Psychologia różnic indywidualnych, Warszawa 2002.
- Szymański M.J., Edukacyjne problem współczesności, Kraków 2014.
- Tanaś V., Wykorzystanie teorii stanów oczekiwań w badaniu grup rówieśniczych, „Perspektywy Edukacyjno-Społeczne” 01/2014, s. 32.
- Web-01: Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE), <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=CELEX:32006H0962> (dostęp: 03.08.2015).
- Welskop W., Rola nauczyciela-tutora w procesie wspierania rozwoju osobistego uczniów, w: Edukacja - wczoraj, dziś, jutro, red. E. Jagiełło, R. Matysiuk, U. Tyluś, Siedlce 2013.
- White R., Motivation reconsidered: The concept of competence, “Psychological Review” nr 66, 1959, s. 297-333.
- Wojciszke B., Pieńkowski R., Q-sort Funkcjonowania Społecznego (QFS) – prezentacja narzędzia i przykłady jego zastosowań, „Przegląd Psychologiczny” nr 28, 1985, s. 527–545.



Mária Zahatňanská

Eva Kušnírová

Slovakia

Dramatická výchova ako možnosť tvorivej výučby / *Drama education as a possibility of creative teaching*

Abstract

At the school, and life it continues emphasized the importance of creativity, creativity to be developed. If a creative teacher, it is expected to learn and creativity of students. The contributions highlight what is creativity. We define drama education as one of the possibilities of creative teaching and presenting short stack of games that are divided by division Valenta, who devoted years of drama and its influence on the development of pupil's personality.

Keywords: Education. Creativity. Creative personality. Creative education. Creative Drama. Creative play.

ÚVOD

Tvorivo humanistická koncepcia výchovy a vzdelávania si prirodzene žiada učiteľa, ktorý bude disponovať súborom pedagogicko-psychologických kompetencií, najmä tvorivosťou, znalosťou úrovne, potrieb a záujmov žiakov, schopnosťou empatie, prirodzenou autoritou, vierou v seba a žiaka. Aj naďalej dnešnej škole chýba tvorivá interakcia medzi učiteľom a žiakom (Poráčová, 2011). U učiteľov by sa mal prejavovať zmysel pre kreativitu, mal by zabezpečovať tvorivú klímu, preferovať vyučovanie aktivizujúcimi metódami, sústavne motivovať žiakov, rozvíjať iniciatívu, dôvtip a predstavivosť. Znakom každého tvorivého človeka je, že je schopný samostatne myslieť, pracovať, tvoriť alebo tvorivo pretvárať svet v prospech seba i ostatných (Odlerová, Szabó, 2007). Ideálom súčasnej výchovy a vzdelávania je dobrý, múdry, šťastný a zodpovedný človek, k tomuto ideálu, by sme sa v edukácii mali priblížiť čo najviac.

TVORIVOSŤ – KREATIVITA, TVORIVÁ DRAMATIKA

O tvorivosti sa píše a hovorí najmä v spojitosti so školou, ktorá by mala byť tvorivá, vytvárať tvorivú klímu, viesť žiaka k tvorivým nápadom a pod.. Musíme poznamenať, že v škole, vo výchove a vzdelávaní môže byť tvorivý každý žiak, učiteľ alebo vychovávateľ. Neexistuje netvorivý človek. Tvorivosťou disponuje každý, rozdiel je len v jej úrovni, niekto je tvorivý viac, niekto menej. Mieru tvorivosti môžeme rozvíjať rôznymi cieľovými úlohami a metódami. Fichnová a Szobiová (2007) uvádzajú ďalšie významy tvorivosti:

- tvorivý človek je nespokojný s obvyklým riešením,
- tvorivosť zodpovedá psychickému zdraviu,
- tvorivosť môže pomáhať pri znižovaní strachu, obáv, úzkosti,
- tvorivosť pozitívne ovplyvňuje zvyšovanie sebavedomia, priebornosti,
- má významný vplyv na rast chápatosti, motivácie poznávať, zvyšuje sa záujem o učenie,
- zlepšuje socializáciu a kooperáciu, čiže ochotu spolupracovať,
- formujú sa citové kvality, vzťah k sebe, k svetu, záujmy.

Uvedené autorky uvádzajú, že ak chceme kreativitu rozvíjať, je potrebné nájsť vhodné spôsoby. Tvorivosti sa môžeme naučiť. Byť kreatívny vyžaduje od človeka, aby sa otvoril všetkému novému, neupínal sa na to, čo bolo a čo je, na čo bol zvyknutý. Ako uvádza Birknerová (2011), tvorivosť – kreativita v ľudskej činnosti vedie k produkcii nových a užitočných nápadov, ktoré sú dôležité pre spoločnosť.

Šimová a Dargová (2001, s. 6) uvádzajú, že „tvorivý proces sa odohráva v človeku na základe interakcie vonkajších podnetov a vnútorných stavov. Jeho výsledkom je zvyčajne tvorivý produkt, v ktorom sa objektivizujú a zhmotňujú priebeh a fázy tvorivého procesu. Má vysokú hodnotu ako posudzovacie kritérium a identifikovanie tvorivosti u človeka vôbec. Medzi najdôležitejšie požiadavky na produkt patrí jeho spoločenská a subjektívna hodnota.“

Podľa Machkovej (2007, s. 18) je tvorivosť považovaná za jednu zo schopností podobne ako inteligencia. Určitá miera tvorivosti je daná u každého jedinca, ktorý je minimálne priemerne inteligentný. Pod tvorivosťou alebo kreativitou sa rozumie schopnosť a činnosť, ako tvorba býva označovaný proces a produkt, dielo. Tvorivosť sa uplatňuje vo všetkých sférach spoločnosti – v umení, vo vede a technike, v praktických činnostiach, sociálnych vzťahoch, v každom vzdelávaní a učení. Rozoznávame päť úrovní kreativity – tvorivosti.

1. *Expresívna kreativita* – základná spontánna úroveň tvorivosti. Je typická pre deti predškolského veku. Prejavuje sa v detských kresbách, typických detských otázkach – prečo, načo, začo a pod.
2. *Produktívna kreativita* – predstavuje napríklad remeselnú tvorivosť. Vytvára sa na základe predchádzajúcej úrovne. Vyznačuje sa tým, že na základe expresívnej kreativity si jedinec osvojuje isté spôsoby a techniky pre svoje produkty.

3. *Invenčná úroveň kreativity* – schopnosť zo známych poznatkov vytvárať nové kombinácie, napr. technické vynálezy, bežné divadelné predstavenie.
4. *Inovačná úroveň kreativity* – vyznačuje sa tým, že jedinec už postrehne a pochopí základné postupy a následné vzťahy problémových úloh.
5. *Emergetívna úroveň kreativity* – je najvyšším stupňom tvorivosti. Na tejto úrovni pracujú vedecké tímy a umelecké školy. Je to úroveň tvorivosti geniórných osobností.

VYMEDZENIE POJMU TVORIVÁ DRAMATIKA

V odbornej literatúre sa u rôznych autorov, zaoberajúcich sa problematikou dramatickej výchovy, stretávame s pojmom dramatická výchova alebo tvorivá dramatická výchova. V českej republike priekopníci dramatickej výchovy Machková, Disman a Valenta, uprednostňujú označenie dramatická výchova. Podľa Machkovej (2005, s. 10) termín tvorivá dramatická výchova je pre verejnosť a pre deti zaujímavejší a príťažlivejší, ale termín dramatická výchova je výstižnejší a presnejší. Napriek uvedeným skutočnostiam je pre obidva termíny spoločným menovateľom tvorivosť, ktorá je v celom tomto procese najdôležitejšia.

Valenta (1998, s. 27) využíva termíny dramatická výchova, výchovná dramatická a tvorivá dramatická. Výchovnú dramaticku charakterizuje ako systém sociálno-umeleckého učenia, ktorý je zacielený na rozvoj osobnosti a prosociálneho správania. Tvorivá dramatická výchova je založená na praktickosti a práve ona je „systém riadeného, aktívneho sociálno-umeleckého učenia detí či dospelých, ktorý je založený na využití základných princípov a postupov drámy a divadla, limitovaných primárne výchovnými či formatívnymi a sekundárne špecificky umeleckými požiadavkami na strane jednej a individuálnymi i spoločenskými možnosťami ďalšieho rozvoja zúčastnených osobností na strane druhej.“

Na Slovensku Bekéniová, 2001, Kovalčíková, 1999, Benešová, 1998, Kollárová, 1998, Zahatňanská, 1997, používajú obidva termíny – dramatická výchova a tvorivá dramatická výchova. Benešová a Kollárová zrovnoprávňujú obidva pojmy: dramatická výchova a tvorivá dramatická výchova sú vlastne rovnocenné pojmy, pretože u obidvoch vychádzame z prirodzenej detskej činnosti – hry. Bez tvorivosti by tvorivá dramatická výchova nemohla existovať. Z uvedeného vyplýva, že obe autorky zdôrazňujú tvorivosť, ktorá je v celom procese tvorivej dramatickej výchovy najdôležitejšia (Švábová, 2008).

„Tvorivá dramatická výchova je veľmi bohato rozrôznená do mnohých osobitných variánt a smerov. Všeobecne možno povedať, že poňatie dramatickej výchovy detí a mládeže je založené na improvizácii, usiluje o rozvoj osobnosti dieťaťa alebo mladého človeka v pretechnizovanom svete a o jeho optimálne začlenenie do spoločnosti“ (Machková, 1980, s.18).

„Zaradenie tvorivej dramatickej výchovy do alternatívnych smerov v pedagogike znamená, že za roky vývoja sa dramatická výchova vypracovala svojou filozofiou, cieľmi, obsahom, metódami do uceleného výchovného systému“ (Zelina, 2000, s. 108).

Podľa Benešovej a Kollárovej (1998) je tvorivá dramatická výchova vnímaná mnohými laikmi i pedagógmi ako lákavý odbor, ktorý sa stal módnou záležitosťou. Čoraz častejšie sa o nej píše, ale v praxi sa o to menej robí. Mnohí pedagógovia si myslia, že

ak zaujímavo premiestnia lavice a zahrajú sa s deťmi nejakú hru, vyučujú tvorivou dramatikou. V tvorivej dramatike však nejde o samoučelné striedanie náhodne vybraných herných činností. Autorky upozorňujú, že tvorivou dramatikou nie je ani dramatizácia tých častí literárneho textu, ktoré autor napísal vo forme dialógu. A už vôbec nie „hranie sa na hercov“.

Tvorivá dramatická využíva umeleckú výchovu i výchovu k umeniu, nie je však paralelná s hudobnou, výtvarnou ani literárnou výchovou. Nemôžeme ju jednoznačne zaradiť do niektorého vyučovacieho predmetu, rovnako ju nemôžeme ohraničiť alebo limitovať časom. Nedá sa ani jednoznačne konštatovať, že ide len o výchovu k tvorivosti. Svojou podstatou prispieva k harmonickému rozvoju a rastu osobnosti jedinca. Poznáme tri základné oblasti tvorivej dramatiky:

1. *osobnostná výchova* – jej cieľom je rozvoj sebareflexie, autodiagnostiky, autoregulácie, porozumenie sebe samému,
2. *sociálna výchova* – jej cieľom je sociálne cítenie, sociálna inteligencia, schopnosť rozumieť a zreteľne komunikovať, rozvoj empatie, tolerance,
3. *verbálna komunikácia* – kladie si za cieľ kultúrne sa vyjadrovať, umenie viesť dialóg (Benešová, Kollárová, 1998, s. 10-12).

FORMY TVORIVEJ DRAMATIKY

Machková (2007, s. 191) uvádza tieto formy tvorivej dramatiky:

1. Tvorivá dramatická ako vyučovacia metóda.
 2. *Tvorivá dramatická ako vyučovacý predmet.*
- Tieto dve formy sa neoficiálne nazývajú aj školskou - pedagogickou líniou tvorivej dramatiky.
3. Tvorivá dramatická ako záujmovo-umelecká činnosť.
 4. Táto forma býva označovaná aj ako divadelná línia tvorivej dramatiky.
 5. *Dramatoterapia* – terapeutická línia tvorivej dramatiky.

1. TVORIVÁ DRAMATIKA AKO VYUČOVACIA METÓDA

Dramatické metódy uplatnené vo výučbe iných predmetov alebo vo výchove a vzdelávaní v širšom zmysle slova môžu existovať ako relatívne samostatné učebné celky, v ktorých sa uplatňujú prevažne dramatické metódy, ako tomu býva vo výučbe humanitných predmetov na vyšších stupňoch škôl, alebo sa môžu uplatňovať v kombinácii s inými predmetmi a metódami vo vzájomne vyvážených proporciách (s výtvarnou, hudobnou, literárnou, pohybovou výchovou, ale aj s inými oblasťami vyučovania, ako je vlastiveda, prvouka, jazykové vyučovanie a pod.).

2. TVORIVÁ DRAMATIKA AKO VYUČOVACÍ PREDMET

Tvorivá dramatická ako vyučovacý predmet môže byť povinná, nepovinná alebo povinne voliteľná a môže byť zameraná buď prevažne k divadelným aktivitám, alebo výhradne k osobnostnému rozvoju žiakov, ale môže taktiež oboje spájať.

3. TVORIVÁ DRAMATIKA AKO ZÁUJMOVO-UMELECKÁ ČINNOSTĚ

Zájumová dramatická výchova sa uplatňuje v základných umeleckých školách, v súboroch a krúžkoch a jej špecifika spočívajú v tom, že účasť je vždy dobrovoľná, účastníci aktívne zvolení, väčšinou inklinuje k divadelným a dramatickým produkciám a k osvojovaniu príslušných vedomostí a znalostí.

4. DRAMATOTERAPIA

Jej zakladateľkou je Sue Jenningsová, ktorá začala techniku dramatoterapie používať pri práci s deťmi a dospelými, ktorí trpeli fyzickými alebo psychickými problémami. „Základom dramatoterapie je divadlo samo. Dramatoterapia sa nezaobera všednou každodennou skutočnosťou, ale naopak bohato sa v nej využíva predstavivosť. Na miesto všednej každodennej skutočnosti nastupuje „divadelná skúsenosť“, ktorá je vyjadrením divadelnej metafory a poskytuje priestor pre vytváranie hypotéz. Vytvorenie hypotéz vlastne znamená premietnutie seba samého do budúcnosti prostredníctvom dramatickej formy a preskúmania, aká by mohla byť situácia, experiment, určitá štylizácia“ (Hickson, 2000, s. 45).

METÓDY TVORIVEJ DRAMATIKY

Metóda v najvšeobecnejšom zmysle slova znamená cestu k cieľu, ktorá rozhoduje o jeho dosiahnutí. V pedagogike je definovaná ako zámerné usporiadanie činnosti učiteľa a žiaka smerujúca k naplneniu pedagogického cieľa (Machková, 2007, s. 94).

Valenta (1998) uvádza metódy tvorivej dramatiky v najkomplexnejšej podobe a pri ich vymedzení vychádza zo všeobecnej definície pojmu metódy vo výchovno-vzdelávacom procese, ktorú vymedzuje ako určitý spôsob činnosti, ktorým žiaci spracovávajú v priebehu výchovnej akcie určité učivo tak, že u nich nastáva učenie a z neho vyplývajúce osvojenie učiva. V spojitosti s tým tvorí jav „metóda“ tiež spôsob činnosti učiteľa, ktorým je žiakova činnosť, resp. učenie riadené, pričom činnosť žiaka i učiteľa tvoria spoločný celok, ktorým je napĺňaný výchovný a vzdelávací cieľ.

Metódy tvorivej dramatiky je možné aplikovať vo všetkých činnostiach edukačného procesu na všetkých druhoch škôl. Pri ich výbere je potrebné rešpektovať cieľové zameranie a špecifika obsahu. V popredí sú také metódy, ktoré podporujú socializáciu žiakov, ich seberealizáciu a učenie cez zážitky. Takéto učenie má silný vzdelávací a výchovný potenciál, podporuje aktivitu, iniciatívnosť pri získavaní informácií. Významným prínosom zážitkového učenia je pozitívne vnímanie a hodnotenie seba aj iných. V priebehu existencie tvorivej dramatiky vznikli rôzne metódy a cvičenia. Podľa Machkovej (2007, s. 101) boli niektoré metódy tvorivej dramatiky prevzaté a spracované z hereckej výchovy, z fondu detských hier, ľudových, umelých, z umelecko-výchovných odborov a z výcviku tvorivosti. Mnohé metódy však vznikli priamo na hodinách dramatickej výchovy z ich potrieb a problémov.

Metódy tvorivej dramatiky sú v súčasnosti aktuálne a napomáhajú nám aktivizovať žiakov v edukačnom procese. Podľa Švábovej (2008, s. 13-14) k základným metódam tvorivej dramatiky patrí:

- improvizácia,
- hra v role,
- pantomíma,
- interpretácia,
- dramatizácia.

Jadrom týchto metód a postupov tvorivej dramatiky je hra.

Špecifikum metód tvorivej dramatiky spočíva v princípoch dramatiky a divadla - zvlášť hrania v rolách, ktoré slúži divadlu a dramatike ako postup k „zrkadleniu života“. Tým je realizované žitie, realizované rôzne konkrétne formy existencie človeka v podobe situácií, avšak realizované nie ako skutočné, ale ako forma divadelného stvárnenia, ako model, ako hra. Tvorivá dramatika sa opiera o postupy a výrazové prostriedky divadla, ale používa i postupy detskej spontánnej hry. Práve detská spontánna rolová hra „na niekoho či na niečo“ je základným stavebným kameňom tvorivej dramatiky (Valenta, 1998, s.32).

HRA V ROLE AKO ZÁKLADNÁ METÓDA TVORIVEJ DRAMATIKY

Valenta (1998, s. 31) definuje hru v role ako metódu tvorivej dramatiky takto: „Hranie rolí je výchovná a vzdelávacia metóda, ktorá vedie k plneniu osobnostne rozvojových a vecne vzdelávacích cieľov prostredníctvom navodenia a príprav, rozhrania a reflexie fiktívnej situácie s výchovne hodnotným obsahom. Táto situácia sa uskutočňuje prostredníctvom hry hráčov, zastupujúcich svojím správaním a jednaním viac či menej fiktívne objekty, zvlášť osoby, ale aj iné bytosti, javy vrátane možnosti hrať v rôznej miere autenticity seba samého.“

V rámci hrania rolí možno rozlíšiť štyri základné roviny:

- rovina simulácie,
- rovina alterácie,
- rovina charakterizácie,
- rovina autentických sociálnych rolí v rámci dramatiky.

1. *Simulácia*

- je hraničný typ rolového hrania, ktorý vyžaduje, aby hráč jednal v hre za seba, ale akoby v iných, momentálne v skutočnosti „nepřítomných“, v hre však přítomných okolnostiach. Hráč teda hrá seba samého, ale vo fiktívnej situácii, pričom opakuje, spresňuje, opravuje svoje konanie, alebo vytvára úplne nové. Simulácie využívané v tvorivej dramatike sa nemajú zaoberať liečením psychických problémov a ťažkostí. Nimi sa zaoberajú vyškolení špecialisti prostredníctvom psychodrámy a dramaterapie. Vo vnútri simulácie ako jednej z rovín hry v role, Valenta (1998) rozlišuje:

- „hru“ na „ja“ akoby v reálnej, viac či menej možnej situácii (ako by som jednal/a, keby ...), keď v rámci tejto situácie nemusíme prejavíť celok roloveho správania, keď nemusíme „hrať“, ale musíme prejavíť postoj, musíme urobiť rozhodnutie, ktoré by sme boli nútení urobiť, keby sme sa ocitli v situácii, ktorá by si to vyžadovala (ako by som sa rozhodol/a, keby...),
- hru na „ja akoby v reálnej, bežnej alebo celkom možnej situácii“, keď musíme nielen uvažovať, ale tiež komunikovať, jednať a pod.,
- hru na „ja akoby vo fiktívnej a skôr nemožnej situácii“, teda „ja akoby v nepravdepodobnej role a situácii“,
- hru „v kabáte experta“, teda takú ktorú spočíva v tom, že „niečo vieme, sme na to experti“ – nemusíme meníť správanie, musíme poznať a radiť,
- hru na „iné ja“, teda „ja akoby s inými vonkajšími prejavmi“.

2. *Alterácia*

- je typ roloveho hrania, v rámci ktorého hráč modeluje iného človeka, teda berie na seba nejakú inú rolu, pričom rola je vymedzená ako funkcia, či povolanie zo základných existenčných rolí (matka, brat). V rámci týchto rolí je stredobodom pozornosti určité správanie alebo jednanie postavy, dôležitý je tiež postoj a motív jednania postavy.

Úlohou alterácie je zobraziť skôr všeobecné charakteristiky typu, funkcie, sociálnej roly. Nepokúša sa príliš jemne odlišovať individuálne atribúty postáv. Z tohto hľadiska môžu byť roly v rovine alterácie chápané ako sociálne roly, statusy, tzv. všeobecné roly. Vnútri alterácie sa rozlišuje:

- *motivácia rolí* - teda okamih, keď nie je až tak dôležité, či do roly vstúpime, ale ponúka sa nám tu určitý rolový kontext pre uľahčenie učenia, typický najmä pri realizácii tzv. technických cvičení v tvorivej dramatike,
- *jednoduché zobrazenie* - keď hráč zobrazuje svojím telom, prípadne s použitím materiálu, rekvizity alebo kostýmu nejakú skutočnosť preto, aby ju sprítomnil a popísal hrou. Toto zobrazenie samo o sebe nebýva súčasťou akcie, v ktorej sa čosi rieši, väčšinou len „sprítomňuje“ nejaký jav a ukazuje ho, takže tu nebýva vysoký nárok na zložitejšie vyjavenie duševného života hranej postavy – zobrazenie statusu, teda istej sociálnej roly, ktorá má nielen vonkajšie atribúty, ale i isté vnútorné atribúty premietajúce sa do jej vonkajších charakteristík a úkonov,
- *zobrazenie postoja* - teda predovšetkým rôznych stanovísk k problému, prípadne ich motívov.

3. *Charakterizácia*

- je nadstavbou nad alteráciou. Ako úroveň rolovej hry prechádza hlbšie do vnútorných motivácií postavy, do hľadania jej psychických charakteristík a skúmania jej vnútorného života. Definičným prvkom charakterizácie je zobrazovanie individuálnosti a zložitosti vnútorného života postavy.

4. *Autentické sociálne roly*

- v rámci dramatiky sú roly prijímané v hre, ktorými sa žiak učí a formuje, ale tiež roly prijímané mimo hry, ktoré vznikajú:

- *samovoľne* (hráč má v triede napr. určitú povesť – klaun a vtipný hráč),
- *vo vyučovaní pri mimorolových činnostiach*, napr. pri plánovaní drámy v skupinách (hovorca skupiny, koordinátor skupín, vedúci hry) a pod..

Hra v role je pre tvorivú dramatikú základnou, profilujúcou metódou. Základný zdroj dramatickej výchovy – divadlo – jej odkázalo ako hlavný prostriedok výchovy - modelovanie niekoho (niečoho) vlastným telom, hrou v role.

Základnou podmienkou uplatnenia hry v role, ako výchovnej a vzdelávacej metódy, je výber situácie pre hru. Tento výber úzko súvisí s cieľom, ktorý chceme prostredníctvom hry dosiahnuť. Valenta (1998) odporúča postupovať od formulácie cieľa k hľadaniu zodpovedajúcej situácie, pričom je dôležité aby obsahovala dramatický prvok – napätie, konflikt, dilemy. Upozorňuje, že je dôležité nenechať sa uniesť zaujímavosťou situácie, ale analyzovať ju z hľadiska prínosu pre osobnostný rozvoj žiaka. Vyberať situácie a postavy, o ktorých sa má hrať môže učiteľ sám, alebo zapojí do tohto procesu i žiaci. Určí napr. len roly a rozohranie situácie ponechá na žiakoch, alebo opačne, keď určí situačný rámec a voľbu rolí nechá na žiakoch, a to buď v diskusii pred hrou alebo priamo v hre cestou improvizácie. Skúsený pedagóg v akejkoľvek rozohrávke nájde tému pedagogicky únosnú.

Ako uvádza Valenta (1998, s. 34-37), dôležitou podmienkou zmysluplného uplatnenia hry v role je formulácia cieľov, predovšetkým vo vzťahu k osobnosti žiaka: čo si má žiak osvojiť? čo má pochopiť? akú skúsenosť má získať? ktorá súčasť osobnosti sa má zdokonaľiť? Je dôležité, aby učiteľ poznal úroveň svojich žiakov, ich vedomostí, schopností, postojev a aby dokázal formulovať určitú hierarchiu cieľov. Ideálne je, ak učiteľ je schopný rýchlo analyzovať premeny hry z hľadiska možných cieľov.

Typickou hrou v roliach u detí predškolského veku je hra na matku a deti. Dieťa preberá rolu matky a koná v nej „ako matka“. Pre dieťa je hra najdôležitejším činiteľom, sprevádza ho celým pobytom v materskej škole. Prvé skúsenosti s okolitým svetom získava prostredníctvom hry, prežíva v nej svoje skúsenosti, formuje vzťah k svetu, uvedomuje si svoje okolie a učí sa ho spoznávať. Cez hru poznáva tajomstvo života a vyjadruje v nej svoje pocity, túžby, želania, sklamania.

PRÍPRAVA HRANIA V ROLE

Prípravná fáza rolovej hry vychádza z cieľa a typu hry. Hráči sa môžu pripravovať individuálne i spoločne. Odporúča sa, aby mali hráči pred začiatkom hry chvíľku pre seba, aby si každý mohol premyslieť svoju rolu. S vyspelejšími hráčmi možno vstúpiť do hry i bez prípravnej fázy. Čo sa týka časového úseku prípravnej fázy, závisí jednak od skúseností hráčov, ale aj od štruktúry samotnej hry, teda ťažko ho možno jednoznačne kvantifikovať.

VLASTNÁ HRA

Každá akcia v hre, by mala mať jasný začiatok. Dôležité je výrazné oddelenie prípravnej fázy hrania v role od fázy vlastnej hry. Učiteľ v priebehu hry môže zastávať dve základné pozície:

1. *Učiteľ ako pozorovateľ.* Učiteľ sleduje akciu ako divák, ale je súčasne pozorovateľom, čo je však dosť náročné, lebo musí rýchlo myslieť, analyzovať a vyhodnocovať informácie, citlivo vnímať dôležité okamihy, odhaliť skrytý zmysel hry. Učiteľ by mal byť v dobrej kondícii, mal by poznať prednosti svojho pozorovacieho štýlu a uvažovať i o relatívnosti vlastného poznania.
2. *Učiteľ ako manažér.* V tejto pozícii má dve možnosti:
 - a) tzv. bočné či paralelné vedenie (ide o ovplyvňovanie hry zvonku, učiteľ teda nie je jedným z hráčov),
 - b) riadenie vlastným vstupom do roly – učiteľ v role:
 - učiteľ má vlastnú rolu,
 - učiteľ prechodne vstupuje do rolí, ktoré môžu v iných fázach hry hrať iní aktéri (Valenta, 1998).

Pre postup učiteľ v role ako spôsob riadenia sú vhodné pre učiteľa roly osôb disponujúcich určitou mocou, alebo naopak bytostí bezmocných, osôb s vyhraneným názorom, či naopak osôb vyžadujúcich pomoc v rozhodovaní, roly, ktoré vznášajú do hry napätie a aktivizujú ostatných účastníkov. Riadenie hry spĺňa spravidla tieto funkcie: rozjzd hry, posun do ďalšej fázy, ukončenie či zostavenie (prerušenie) hry.

REFLEXIA A HODNOTENIE

Reflexiu možno chápať ako zrkadlenie toho, čo sa dialo, popis, zastupovanie myšlienok a následných predstáv o tom, čo hráči prežili, pochopili, štruktúrnú analýzu komplexnej skúsenosti z hry a vyvodzovanie záverov o tom, čo sa naučili, interpretáciu všetkého, čo sa dialo. Hodnotenie je procesom určovania a definovania kvalít samotnej akcie, žiakov i učiteľov, pričom dôležité sú posudzovacie kritéria. Hodnotenie výsledkov dosiahnutých hrou v role je však zložité, lebo v tvorivej dramatike sa hodnotenie netýka len zvládnutia určenej látky, ale i skutočných premien vo vnútri žiakov. Hodnotenie v oblasti osobnostného a sociálneho rozvoja je zložité. Ide o procesy zložité a dlhodobé a výsledky treba hodnotiť z hľadiska dlhohodej perspektívy. Reflexia a hodnotenie môžu prebiehať priebežne, po hre alebo v rámci hry, či medzi jednotlivými sekvenciami hry. Môžu sa pohybovať v rovine sebareflexie, reflexie druhých, reflexie javu hra, týkajú sa konkrétneho diania v hre, môžu budovať na analogických javoch, vedúcich k zovšeobecňovaniu. Z hľadiska žiaka reflexia a hodnotenie zvyšujú jeho citlivosť na problémy, interpretáciu javov, hodnotenie, aplikáciu osvojeného, formuláciu vlastného názoru, kritiky či pochvaly (Machková, 2007).

METÓDY DRAMATICKEJ VÝCHOVY VYUŽÍVANÉ V HRE

Vo výučbe môžeme využiť nespočetné množstvo typov dramatických hier. Pre lepšiu predstavu uvádzame malý zborník hier, ktorý obsahuje aspoň niektoré z nich. Rôzni autori opisujú podobné alebo rovnaké hry, ale s iným rozdelením. V tejto časti uvádzame rozdelenie hier podľa metód dramatickej výchovy, ktoré Valenta (1998, 2001) rozdeľuje do nasledujúcich skupín:

1. Metódy plnej hry
2. Pantomíma
3. Metódy verbálno-zvukové
4. Metódy graficko-písomné
5. Metódy materiálno-vecné

1. METÓDY ÚPLNEJ HRY

Úplná hra je dôležitou metódou dramatickej výchovy. Táto metóda využíva prvky z metód, ktoré nasledujú (pantomímy, verbálno-zvukových, graficko-písomných, materiálno-vecných). Metóda úplnej hry má mnohostranné využitie, ide o úplnú hru v role. Môžeme napodobňovať zvuky, pohyby z bežného života, komunikáciu medzi ľuďmi i zložitejšie improvizované hry. Záleží na téme, ktorú si učiteľ vyberie, čo chce u žiakov rozvíjať.

2. PANTOMÍMA

Do tejto skupiny metód dramatickej výchovy môžeme zaradiť nasledujúce metódy a hry:

Čiastočná pantomíma

- do pohybovej akcie sa zapojí telo iba čiastočne. V praxi to vyzerá tak, že niektoré časti tela sú v pohybe a časť je nehybná.

Dotyková hra, dotyková pantomíma

- nie je založená na hre v role, ide o kontakt dotykom, napr.: hra na vodiča alebo iné hry zamerané na zmyslové vnímanie.

Mechanická pantomíma

- pohyb hráča je rozdelený do niekoľkých fáz, pôsobí tak ako stroj alebo robot. Môže ísť o jednotlivých hráčov, ale i o súhru viacerých hráčov, kladie sa dôraz na ich zohranosť a koordináciu.

Naratívna pantomíma

- je vhodná pre začiatočníkov, je dobrým pomocníkom pri budovaní dôvery. Je založená na paralelných činnostiach učiteľa, ktorý číta alebo rozpráva príbeh, a hráčov, ktorí predvádzajú rozprávaný dej. Formou naratívnej pantomímy môže byť autonarácia, kedy ten istý hráč hovorí a pritom predvádza pohybovú činnosť.

Ozvučená pantomíma

- spojenie zvuku s predvádzaným pohybom. Jeden hráč alebo učiteľ vydáva zvuky (šumenie vetra, výbuch, vrznutie dverí) a ostatní hráči zvuk stvárnajú pohybom. Aj sám hráč môže vytvárať zvuky pomocou rôznych predmetov a súbežne je sprevádzaný pantomímou.

Pantomimický preklad

- hráči predvádzajú slová, pojmy – teda rečový kód do kódu pohybového. A to buď tak, že hráč vyjadruje pohybom, čo má na mysli alebo prekladá paralelne slová iného hráča. Potom to vyzerá ako preklad do znakovkej reči pre nepočujúcich.

Spomalená pantomíma

- pohyb hráčov vyzerá ako „spomalený film“, všetko sa deje spomalene, napr. ako pohyb kozmonautov na Mesiaci. Ich cieľom je sebaovládanie, synchronizácia pohybu. Umožňuje tiež zamyslieť sa nad kľúčovými momentmi, ktoré vidíme spomalene.

Zrkadlenie

- jeden hráč zrkadlovo napodobňuje pohyb iného hráča. Zrkadlenie môže prebiehať paralelne (hráči stoja oproti sebe a súbežne predvádzajú rovnakú činnosť) alebo následne (jeden hráč predvedie určitú činnosť a iný hráč ju s oneskorením zopakuje).

Zrýchlená pantomíma

- pohybová akcia niektorých scén sa zrýchli, napr.: chceme popohnať niektoré zdĺhavé scény, ako napríklad stavba domu z prútia a pod. Hráči získajú groteskovú skúsenosť, naučia sa ovládať svoj pohyb vo veľkej rýchlosti, môžu tiež slúžiť k uvoľneniu energie,

Živá bábka

- táto metóda má dva varianty. Hráč sa stáva bábkou celý telom alebo sa na bábku premení iba časťou svojho tela. Jeden hráč sa potom stáva bábkou a iný hráč bábku ovláda buď fyzicky, kedy bábku drží a hýbe s ňou alebo iba slovnými pokynmi.

Živé – nehybné obrazy

- jeden alebo viac hráčov vystihuje svojimi nehybnými telami určitý jav, osobu či situáciu. Pritom je kladený dôraz na ticho, konfigurácia tela a stabilný mimický výraz.

3. METÓDY VERBÁLNO-ZVUKOVÉ

Do tejto skupiny metód dramatickej výchovy môžeme zaradiť nasledujúce metódy a hry:

Alej

- hráči urobia uličku tak, že sa postavia do dvoch radov oproti seba. Vždy stoja oproti seba dvaja hráči, každá dvojica má medzi sebou rôzne veľké medzery väčšinou širšie než 1,5 m. Takto vzniknutou alejou prechádza jeden z hráčov. Podľa povahy hry, aleja predstavuje rôzne miesta (napr.

chodba vedúca k súdnej sieni či ulica k domu priateľov) a hráči stojaci oproti seba sú stromy, či múry uličky a pod. Vopred je určené, čo kto má povedať (postupne vyslovujú svoje názory a myšlienky namierené k postave prechádzajúcej alejou). Využíva sa v tej časti hry, kedy má dôjsť k nejakému rozhodnutiu a je potrebné vytriediť fakty, názory a postoje k danej postave.

Alter ego

- jeden hráč vedie monológ či dialóg a hrá vonkajšie správanie či konanie určitej postavy a druhý hrá vnútorné prežívanie a myšlienky tej istej postavy. Prebieha to tak, že buď obaja hráči hovoria súčasne (hráč predstavuje vonkajšie „ja“ vedie monológ a presviedča sa o pravde a druhý hráč mu jeho názory paralelne vyvracia) alebo obaja hráči vedú dialóg alebo hovoria striedavo.

Čítanie

- táto metóda nie je súčasťou hry v role. Môže ísť o tiché čítanie aj o čítanie nahlas. Hráč čítanie iba hrá, tvorí vlastne čítaný text na mieste alebo číta v role učiteľa, hlásateľa, alebo sa uplatňuje čítanie listov nájdených na mori vo flaši a pod.

Dabing

- jeden hráč pantomimicky predvádza určitú činnosť a druhý hráč slovnou túto činnosť dabuje. Touto metódou sa hráči učia čítanie nonverbálnych signálov a obsahovej pohotovosti.

Dialogické monológy

- iba jeden hráč vytvára dialóg a to tým spôsobom, že hrá dve rozdielne postavy a strieda prehovory v ich dialógu. Iný variant je, že jeden hráč hrá jednu postavu a predvádza tzv. vnútorný dialóg – hovorí hlas autentický a hlas jeho druhého ja.

Diskusia

- dve alebo viac osôb vedie dialóg, aby vyriešil nejaký problém. Cieľom je získať skúsenosť verbálnej komunikácie aj v zložitejších témach rozhovoru.

Kladenie otázok (a odpovedanie)

- ide o kladenie otázok a odpovede. K tejto metóde je možné použiť celý rad techník, napr. horúca stolička (hráči svedčia určitú osobu sami za seba alebo ako postavy v roliach), interview (v novinárskom štýle), tlačová konferencia (hrajú sa skutočné „tlačovky“ - na jednej strane významná osoba, na druhej novinári), prieskum (vo forme ankety novinár zisťuje od ľudí, čo o danej udalosti, situácii vie, ide len o fakty).

Hádka

- môže sa hrať hádka deštruktívna, ktorá je plná emócií, nevecnej argumentácie a slovného napádania alebo konštruktívna hádka s istými pravidlami, ktoré sa približujú diskusii, rozhovoru či vyjednávaniu.

Imaginatívna hra

- hráči dostanú nejaký predmet, rekvizitu, časť kostýmu a hráči majú domyslieť kontext (kto je majiteľ, osudy vecí) alebo môžu pretvoriť jeho význam. Metóda sa môže uskutočniť v role, tak aj mimo nej.

4. METÓDY GRAFICKO-PÍŠOMNÉ

Do tejto skupiny metód dramatickej výchovy môžeme zaradiť nasledujúce metódy a hry:

Beletria

- hráči píšu napr. básničky k narodeninám jednej z postáv. Môžu písať aj úryvky z románov, ktoré budú slúžiť k dramatizácií.

Denníky

- denník obsahuje tzv. intrapersonálnu komunikáciu, chronologické udalosti z autorovho života. Slúžia k odhaleniu vnútorného sveta danej postavy. Krátke denníkové zápisy s otáznikom, či zreteľne nedokončené môžu poslúžiť ako štartovací bod.

Dokumenty

- hráči vytvárajú určitý dokument, ktorý podáva informáciu o určitom jave, dobe, zemi, človeku apod. Je to autentický produkt. Väčšinou to sú dokumenty z rôznych dôb, kroniky, rodinné dokumenty, politické a pod.

Listy

- listy sú na rozdiel od denníka niekomu určené, môžu byť intímne, ale aj úradné. Žiaci sa môžu takto učiť písať rôzne listy.

Eseje

- voľná úvaha na určité odborné témy, informácie sa opierajú o odborné fakty.

Inzerát

- slúži ako samostatné cvičenie či spestrujúca technika. Hráči píšu inzeráty v určitej dobe, čo o danej dobe čo to napovie.

Myšlienkové mapy

- ide o grafické zachytenie voľných asociácií, ktoré prebiehajú v našom mozgu pri riešení nejakého problému. Spravidla sa problém napíše na tabuli alebo na papier a k nemu sa potom pripisujú asociované pojmy vo smere hodinových ručičiek. Môžeme tak vytvoriť myšlienkovú mapu o určitej postave.

Obrazná predstava

- ide o vytváranie obrazu tzv. vnútorným zrakom – imagináciou. Táto zraková predstava má svoje opodstatnenie v rolovej hre (predstavujeme si vzniknutú situáciu, ako by sme sa zachovali), ale i mimo hru ako cvičenie alebo pre prípravu hry.

„Role na stene“

- na stenu zavesíme papier alebo siluetu postavy, o ktorú nám ide. Na papier alebo do siluety potom zapisujeme charakteristiky, o ktorých chceme hovoriť (napr. vlastnosti, myšlienky či výroky tej osoby). Vytriedime si takto fakty o postave (alebo čo by sme sa o nej ešte chceli dozvedieť).

Telegramy

- táto technika býva uskutočňovaná mimo role. Má podobu listu, ale oveľa stručnejšieho. Môže byť napísaný bez diakritiky, potom je zaujímavo prečítaný.

5. METÓDY MATERIÁLNO-VECNE

Do tejto skupiny metód dramatickej výchovy môžeme zaradiť nasledujúce metódy a hry:

Práca s akýmkoľvek objektmi - stavbami

- hráči upravujú hrací priestor manipulácie s rôznymi objektmi (od obyčajného postavenia stoličky po prebudovanie všetkých objektov v triede) - Objekt môže hrať i hráč (napr. dvere).

Práca s kostýmom

- táto práca s celým prevlekom, s jedným kusom odevu či s predmetom zastupujúcim reálny kostým (z papiera vystrihnutá časť odevu).

Práca s bábkou

- s bábkou sa môže odohrať celá dráma alebo postavy budú hrať s bábkami alebo bábky môžu byť iba pre jedného zástupnou postavou (napr. gašpar). Môžeme tiež živých hráčov nahradiť bábkami iba pre časť hry (napr. lúpež v banke).

Práca s maskou

- maska vyrobená z papiera, staniolu a pod. vnáša do drámy umelecký prvok. Môžeme ju použiť ako masku šamana alebo ako vyjadrenie pravého ja maska ukazuje navonok, ale pod ňou sa úplne mení na inú tvár) alebo ako zvýraznenie viditeľnej črty osobnosti – napr. žiarlivosť, pýcha. Masky môžeme použiť v hrách o iných svetoch, ale tiež o našom svete, kde sa zdôrazňuje rôzne typy charakterov.

ZÁVER

V súčasnosti sa tvorivá dramatika využíva na všetkých stupňoch škôl a v mnohých vyučovacích predmetoch ako vyučovacia metóda, ale existuje aj v podobe samostatného vyučovacieho predmetu, v podobe literárno-dramatických odborov základných umeleckých škôl, i v podobe dramaterapie ako terapeutickú líniu tvorivej dramatiky. Tvorivú dramatikou možno považovať za jednu z alternatívnych metód, ktorých cieľom je nájsť cestu k dieťaťu. Jej metódy umožňujú dieťaťu prejaviť svoju individualitu, jedinečnosť, fantáziu, obrazotvornosť, zvedavosť. Odborníci zaoberajúci sa tvorivou dramatikou hovoria o nej nielen ako o ďalšom vyučovacom predmete či vyučovacej metóde, ale zdôrazňujú, že je predovšetkým spôsobom a jednou z ciest ako pomáhať každej osobnosti v jej komplexnom

rozvoji a zároveň rozvíjať ako uvádza Roháčová (2010) najmä jej komunikatívne kompetencie

LITERATÚRA

- BENEŠOVÁ, Mária, KOLLÁROVÁ, Dana. 1998. *Metóda tvorivej dramatiky na 1. stupni základnej školy*. Trnava: Trnavská univerzita v Trnave. 104 s. ISBN 80-88774-34-9.
- BIRKNEROVÁ, Z. *Organizačné správanie: Od teórie k aplikácii v praxi*. Pezinok: Via Bibliotheca, s.r.o., 2011, 204.s. ISBN 978-80-89527-01-4.
- FICHNOVÁ, K. - SZOBIOVÁ, E. 2004. *Program stimulácie tvorivých schopností detí predškolského veku*. 1. vydanie. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave, 2004. 74 s. ISBN 80-8052-215-4.
- HICKSON, A. *Dramatické a akčné hry ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha: Portál, 2000, s. 45. ISBN 8071783870.
- MACHKOVÁ, E. 1980. *Základy dramatické výchovy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 160 s.
- MACHKOVÁ, E. 1992. *Metodika dramatické výchovy*. Praha: Artama. 149 s. ISBN 80-7068-041-5.
- MACHKOVÁ, E. 1997. *Zásobník dramatických hier, cvičení a improvizací*. Bratislava: Národné osvetové centrum Bratislava. 121 s. ISBN 80-7121-126-5.
- MACHKOVÁ, E. 2007. *Jak se učí dramatická výchova*. 2.vyd. Praha: Akadémia muzických umení Praze, 2007. 222s. ISBN 978-80-7331-089-9.
- MAŇÁK, J. 1998. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáku*. Brno: Masarykova univerzita v Brně. Pedagogická fakulta, 1998. 134 s. ISBN 80-210-1880-1
- ODLEROVÁ, E., SZABÓ, P. 2007 *Tvorba osobnej kariéry*. Personal career creation. In: Vedecké práce MTF STU v Bratislave so sídlom v Trnave. 2007. Research papers Faculty of Materials science and technology Slovak University of technology in Trnava. ISSN 1336-1589. –č. 22 (2007), s.109-116.
- PORÁČOVÁ, J. 2010. *Možnosti tvorivej výučby v súčasnej škole*. In: Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie – integrácia teórie a praxe didaktiky. Košice: FF UPJŠ, 2010. s. 121-124. ISBN 978-80-7097-843-6.
- ROHÁČOVÁ, T., 2010 *Metódy aktívneho vyučovania a rozvoj kľúčových kompetencií študentov*. In: Humanitné vedy a ich význam pri vzdelávaní a rozvoji kľúčových kompetencií študentov vysokých škôl technického zamerania: zborník recenzovaných vedeckých prác s medzinárodnou účasťou k 20. výročiu založenia katedry. Košice: TU, 2010, s. 76-81. ISBN 978-80-553-0523-3.
- ŠIMOVÁ, G., DARGOVÁ J. 2001. *Tvorivé dieťa predškolského veku*. Prešov: Rokus. 2001. ISBN 80-89055-11-7.
- ŠVÁBOVÁ, B. *Metódy tvorivej dramatiky v edukačnom procese v predprimárnom a primárnom vzdelávaní*. Ružomberok: Edičné stredisko PF, 2008, s. 13-14. ISBN 978-80-8084-396-0.
- VALENTA, J. 1998. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Agentura Strom. 279 s. ISBN 80-86106-02-0.
- VALENTA, J. 2001. *Dramatoterapie*. druhé vydanie. Praha: Portál, ISBN 80-7178-586-5.
- ZAHATŇANSKÁ, M. 1999 *Zážitkové metody v práci pedagoga*. Prešov: Metodické centrum, 1999. ISBN 80-8045-135-4.
- ZELINA, M. 2000. *Alternatívne školstvo*. Bratislava: Iris. 255 s. ISBN 8-88778-98-0.
-

Informacja dla Autorów

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

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

Rozdziały w publikacjach zwartych należy zapisywać:

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

Artykuły w czasopismach należy zapisywać:

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

Materiały elektroniczne należy zapisywać:

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

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

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

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

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

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

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

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

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



Institut Studiów Międzynarodowych
i Edukacji w Warszawie



INTERNATIONAL
SCHOOL OF MANAGEMENT
SLOVAKIA