

PRZEGLĄD HUMANISTYCZNY  
Pedagogika • Politologia • Filologia





SZCZECIŃSKA SZKOŁA WYŻSZA  
COLLEGIUM BALTICUM

# PRZEGLĄD HUMANISTYCZNY

Pedagogika • Politologia • Filologia

Nr 4

Szczecin 2011

### ***Kolegium Redakcyjne***

Prof. zw. dr hab. Katarzyna Dziubalska – Kołaczyk (filologia),  
prof. zw. dr hab. Krystyna Iwan (filologia, pedagogika),  
prof. dr hab. Ewa Jackowska (psychologia),  
prof. dr hab. Monika Jaworska – Witkowska (pedagogika),  
prof. dr hab. Robert Lew (filologia),  
prof. dr hab. Nelly Łysenko (pedagogika),  
prof. dr hab. Janusz Mieczkowski (politologia),  
prof. dr hab. Irena Orzełek (filologia)  
prof. dr hab. Józef Stanielewicz (ekonomia, historia),  
prof. dr hab. Roman Zimny (pedagogika),  
prof. dr hab. Aleksandra Żukrowska (filozofia, antropologia).

### ***Tłumaczenie na język angielski i korekta tekstów angielskojęzycznych***

Mgr Barbara Braid

### ***Projekt okładki***

Mgr Joanna Bylińska

### ***Korekta***

Marek Kowalik

### ***Redaktor techniczny***

Jerzy Kliszewski

**ISSN 2080 – 931X**

### ***Wydawca***

Szczecińska Szkoła Wyższa Collegium Balticum  
Ul. Mieszka I 61 c  
71-011 Szczecin

### ***Druk i oprawa***

volumina.pl Daniel Krzanowski  
ul. Ks. Witolda 7-9, 71-063 Szczecin  
[druk@printgroup.pl](mailto:druk@printgroup.pl)  
[www.volumina.pl](http://www.volumina.pl)

## Spis treści

Od redakcji .....	10
-------------------	----

### CZEŚĆ PIERWSZA

#### PEDAGOGIKA

**Wiesław W. Kubielski**

<i>Wpływ odpowiednich form oceny i metod sprawdzania bieżących i końcowych rezultatów kształcenia na wartość tej oceny i obiektywną ocenę kształcenia .....</i>	15
---	----

**Wiesław W. Kubielski, Elżbieta Błaszczuk-Kubielska**

<i>Weryfikacja narzędzi badawczych w pedagogice empirycznej .....</i>	31
---	----

**Nelly Łysenko**

<i>Детермінанти наступності на тлі модернізації змісту дошкільної і початкової освіти України в умовах євроінтеграційних процесів.....</i>	43
--	----

**Ewa Kostarczyk**

<i>Innowacyjność – bariery motywacyjne, kulturowe i ustrojowe ....</i>	74
--	----

**Kamila Kotewicz, Jacek Mańczak**

<i>Kompetencje zawodowe nauczyciela-wychowawcy .....</i>	86
--	----

**Dariusz Czekan**

<i>Edukacja zdrowotna i promocja zdrowia .....</i>	110
--	-----

**Ignacy Sitko**

<i>Hierarchia wartości ludzkich.....</i>	131
--	-----

**Jowita Krajewska**

<i>Wirtualna rozrywka a obowiązki szkolne nastolatków.....</i>	145
--	-----

## CZEŚĆ DRUGA

### POLITOLOGIA I EKONOMIA

**Piotr Mickiewicz**

*Rozbudowa bałtyckiego systemu dostaw surowców energetycznych – szanse i zagrożenia dla Pomorza.....* 159

**Tadeusz Chrobak**

*Uwagi o miejscu polityki w filozofii Jana Patočki .....* 174

**Jacek Cheda**

*Przeciwdziałanie awariom przemysłowym i jego znaczenie dla zachowania bezpieczeństwa ekologicznego w Polsce .....* 189

**Radosław Kamiński**

*Decentralizacja i samorządowość w administracji publicznej. Postacie i formy.....* 210

**Stanisław Piskorz**

*Być rządzonym ... ..* 224

**Agnieszka Budny**

*Ekonomiczno-społeczne koszty bezrobocia.....* 235

## CZEŚĆ TRZECIA

### FILOLOGIA

**Roman Gawarkiewicz**

*Stereotyp w poszukiwaniach lingwistycznych .....* 247

**Magdalena Mateja**

*(Nie)cenzurowalne Żarty? Komunikowanie o polityce.....* 262

**Sylwester Jaworski**

*The influence of speaking rate on the rhythmic structure of language: A cross-linguistic analysis.....* 275

CZEŚĆ CZWARTA

**FILOZOFIA I ANTROPOLOGIA  
KULTUROWA**

**Ewa Jackowska**

*Sybiracy. Trauma opromieniona nadzieją*..... 305

**Dirk Kretzschmar**

*Oko i ucho. Kulturowo - antropologiczna historia zmysłów  
audiowizualnej komunikacji*..... 320

**Jacek Mańczak**

*Rola wiary w życiu ludzi młodych i ludzi starych, ciężko  
chorych, zagrożonych śmiercią*..... 332

**Adam Mościcki, Dariusz Czekan**

*Meandry współczesnego humanizmu*..... 346

**Elżbieta Żywucka-Kozłowska, Kazimiera Juszka**

*Uniwersalizm symbolu graficznego*..... 356

## LIST OF CONTENTS

### I PEDAGOGY

**Wiesław W. Kubielski**

*The influence of the suitable forms and methods for continuous and final assessment on the value and the objectivity of the assessment in education.....* 15

**Wiesław W. Kubielski, Elżbieta Blaszczyk-Kubielska**

*Verification of the methodology tools in the empirical pedagogy .....* 31

**Nelly Łysenko**

*The conditions of continuous learning in the light of the modernisation of early years education in Ukraine and integration processes with Europe .....* 43

**Ewa Kostarczyk**

*Motivational, cultural and political barriers to innovation.....* 74

**Kamila Kotewicz, Jacek Mańczak**

*Professional competences of a teacher-tutor.....* 86

**Dariusz Czekan**

*Health education and promotion.....* 110

**Ignacy Sitko**

*The hierarchy of human values .....* 131

**Jowita Krajewska**

*Virtual entertainment and school duties of teenagers .....* 145

### II POLITICAL SCIENCE AND ECONOMY

**Piotr Mickiewicz**

*The development of energy resources supply system in the Baltic area – chances and risks for the Pomerania .....* 159

**Tadeusz Chrobak**

*Notes on the role of politics in the philosophy of Jan Patočka .....* 174

**Jacek Cheda**

*Counteraction to the industrial disasters and its importance to the preservation of the environmental safety in Poland .....* 189



<b>Radosław Kamiński</b> <i>The forms of decentralisation and territorial self-government in the public administration system</i> .....	210
<b>Stanisław Piskorz</b> <i>To be ruled...</i> .....	224
<b>Agnieszka Budny</b> <i>Economical and social costs of unemployment</i> .....	235

### III PHILOLOGY

<b>Roman Gawarkiewicz</b> <i>Stereotypes in the linguistic research</i> .....	247
<b>Magdalena Mateja</b> <i>(Un)censored jokes? Communication in politics in the situation of information flow and control</i> .....	262
<b>Sylwester Jaworski</b> <i>The influence of speaking rate on the rhythmic structure of language: a cross-linguistic analysis</i> .....	275

### IV PHILOSOPHY AND CULTURAL ANTHROPOLOGY

<b>Ewa Jackowska</b> <i>Sybiraks. Trauma radiant with hope</i> .....	305
<b>Dirk Kretzschmar</b> <i>An eye and an ear. Cultural and anthropological history of senses in audiovisual communication</i> .....	320
<b>Jacek Mańczak</b> <i>The role of faith in the life of the young and the elderly, chronically and fatally ill</i> .....	332
<b>Adam Mościcki, Dariusz Czekan</b> <i>Twists and turns of the contemporary humanism</i> .....	346
<b>Elżbieta Żywucka-Kozłowska, Kazimiera Juszka</b> <i>Universality of a graphic symbol</i> .....	356

## **Od redakcji**

Numer czwarty „Przeglądu Humanistycznego”, publikacji cyklicznie wydawanej przez Wydawnictwo Naukowe Szczecińskiej Szkoły Wyższej „Collegium Balticum”, przedstawia, podobnie jak w poprzednich numerach, dorobek naukowy zarówno pracowników uczelni, jak i jej współpracowników i sympatyków.

Ze względu na dużą liczbę napływających do Wydawnictwa artykułów po przeprowadzonej selekcji postanowiliśmy w roku 2011 wydać dwa numery „Przeglądu”. W „Collegium” wyraźnie zwiększyła się liczba specjalizacji, w ramach których kształcą się studenci. Spowodowało to konieczność zatrudniania pracowników o różnych zainteresowaniach naukowych, świadczących o coraz to „większym przenikaniu w mury uczelni wartości świata zewnętrznego”.

Biorąc pod uwagę potrzeby pracowników Uczelni, jak i zapewne zwiększające się grono adresatów, do których kierujemy „Przegląd”, obok działów umieszczonych na jego okładce wprowadziliśmy w numerze czwartym pewne innowacje. Dział „Politologia” został wzbogacony o tematykę ekonomiczną. W numerze tym pojawił się również dział nowy – „Filozofia i antropologia kulturowa”.

Dział „Pedagogika” zawiera osiem artykułów. Rozpoczynają go artykuły Wiesława i Elżbiety Kubielskich. W kręgu ich zainteresowań pozostaje traktowana w sposób nowatorski problematyka metodologii badań pedagogicznych oraz metod sprawdzania efektów kształcenia i ich wpływu na ocenę. Interesujący poznawczo jest artykuł napisany w języku ukraińskim przez prof. dr. hab. Nelli Łysenko, dyrektora Naukowo-Metodycznego Centrum „Ukraińska Etnopedagogika i Narodoznawstwo” Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy. Artykuł zawiera diagnozę i ocenę edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej na Ukrainie

oraz projekt modernizacji tych form kształcenia na poziomie organizacji i aplikacji.

O barierach motywacyjnych, kulturowych i ustrojowych hamujących innowacyjność w środowisku akademickim pisze Ewa Kostarczyk.

Kamila Kotewicz i Jacek Mańczak kreślą obraz nauczyciela, który jest nie tylko znawcą swego przedmiotu i metodyki jego nauczania, lecz przede wszystkim wychowawcą młodzieży. Młodzież ta, często pod wpływem wirtualnych rozrywek, zaniedbuje obowiązki szkolne, o czym pisze Jowita Krajewska.

W świetle zagrożeń, które stwarza uzależnienie młodzieży od Internetu, wagi nabiera problem edukacji zdrowotnej i promocji zdrowia, który rozpatruje w swym artykule Dariusz Czekan.

Z treścią powyższych artykułów koresponduje w zakresie tematyki ideałów i celów wychowania propozycja hierarchii wartości ludzkich Ignacego Sitko.

Dział „Politologia i ekonomia” zawiera sześć artykułów. Teksty Piotra Mickiewicza i Jacka Chedy łączy problematyka szans i zagrożeń, jakie niesie ze sobą industrializacja i gospodarka surowcami energetycznymi w zakresie zachowania bezpieczeństwa ekologicznego w Polsce.

Problemom samorządności, jej formom i postaciom poświęcił swój artykuł Radosław Kamiński. Ujęcie filozoficzne „bycia rządzonym” odnajdzie czytelnik w artykule Stanisława Piskorza. Problematykę filozoficzną podejmuje również Tadeusz Chrobak, przedstawiając miejsce polityki w filozofii Jana Patočki.

Stale aktualny temat bezrobocia porusza Agnieszka Budny, określając jego ekonomiczno-społeczne koszty.

Dział „Filologia” mieści w sobie tylko trzy artykuły. Romana Gawarkiewicza interesuje stereotyp w badaniach lingwistycznych, jego

definicje teoretyczne i interpretacje. Nowatorsko potraktowała temat komunikowania się o polityce w PRL Magdalena Mateja. Sylwester Jaworski napisał artykuł w języku angielskim i przedstawił w nim poparty analizą lingwistyczną wpływ szybkości mówienia na rytmiczną strukturę języka.

Dział „Filozofia i antropologia kulturowa” zawiera teksty o różnej tematyce. Artykuł Ewy Jackowskiej przedstawiający wyniki jej własnych badań oraz artykuł Jacka Mańczaka noszący charakter teoretyczno-przeglądowy dotyczący problemów ludzkiej egzystencji w warunkach ekstremalnych. Zmieniające się role mowy i pisma w komunikacji międzyludzkiej przedstawia Dirk Kretzschmar w ujęciu diachronicznym. O meandrach współczesnego humanizmu snują rozważania Adam Mościcki i Dariusz Czekan. O symbolu graficznym i jego kulturowym uniwersalizmie piszą Elżbieta Żywucka-Kozłowska i Kazimiera Juszka.

Wyrażamy nadzieję, że w numerze czwartym „Przeglądu Humanistycznego” Szanowni Czytelnicy odnajdą interesujące ich treści.

Dziękujemy wszystkim członkom Kolegium Redakcyjnego za efektywną współpracę.

# **PEDAGOGIKA**



WIESŁAW W. KUBIELSKI

**WPLYW ODPOWIEDNIICH FORM OCENY I METOD  
SPRAWDZANIA BIEŻĄCYCH I KOŃCOWYCH  
REZULTATÓW KSZTAŁCENIA NA WARTOŚĆ TEJ  
OCENY I OBIEKTYWNA OCENĘ KSZTAŁCENI**

Analizując skuteczność oceny poziomu przygotowania studentów do przyszłej pracy zawodowej za pomocą odpowiednio skonstruowanych baterii testów kompetencji z różnych przedmiotów nauczania, zwrócono uwagę na zagadnienie wpływu różnych form i metod sprawdzania końcowych rezultatów kształcenia na wartość, tj. trafność, rzetelność i obiektywizm ostatecznej oceny profesjonalnego poziomu przygotowania studentów do przyszłego zawodu. Podstawowym celem badań opartych na naturalnym eksperymencie pedagogicznym był zamiar wyjaśnienia, na ile odpowiednio skonstruowany test kompetencji, a zwłaszcza jego forma, ma wpływ na uzyskanie wiarygodnej oceny profesjonalnego przygotowania studentów do przyszłego zawodu w porównaniu do ocen tego przygotowania, jakie można było uzyskać, wykorzystując tradycyjne formy kontroli i oceny w postaci tradycyjnych egzaminów. Pogłębienie problematyki badań, wymagało również uzyskania odpowiedzi na dwa podstawowe pytania: Która z form oceny końcowych rezultatów

kształcenia w zakresie profesjonalnego przygotowania studentów do przyszłego zawodu najlepiej charakteryzuje jej wartość? O ile lepiej, tj. bardziej trafnie, obiektywnie i precyzyjnie można ocenić bieżące i końcowe rezultaty takiego kształcenia, wykorzystując w tym celu testy kompetencji w stosunku do studentów, których wiedzę i umiejętności oceniano w sposób konwencjonalny, za pomocą tradycyjnego odpytywania i egzaminów pisemnych (kolokwiiów)? Przyjęto, że odpowiedzi na te i inne rodzące się w trakcie badań pytania<sup>1</sup> należy szukać w odpowiednio zorganizowanych badaniach eksperymentalnych, w których będą wykorzystane różne formy sprawdzania oraz oceny wiedzy i umiejętności studentów – dwa rodzaje testów kompetencji, pierwszy według wymagań egzaminacyjnych wielostopniowych, drugi według wymagań jednostopniowych oraz tradycyjny egzamin pisemny i ustny.

Z uwagi na fakt, że określone formy sprawdzania i oceny końcowych rezultatów kształcenia mogły przybierać różne postacie, przyjęto wykorzystać w prowadzonym eksperymencie jednoczynnikową analizę wariancji. Przy przystępowaniu do badań w pierwszej kolejności dobrano cztery grupy studentów po 30 osób i przypisano im losowo jedną z góry ustalonych form końcowego egzaminu. Tym samym zastosowano model I ANOVA. Pierwsza grupa studencka poddana została egzaminowi testowemu według wymagań egzaminacyjnych wielostopniowych, w którym oceny zadań dokonywano w kategoriach: rozwiązał, nie rozwiązał, rozwiązał częściowo, 1 – 0 – 2, 3, 4 itd. (współczynnik rzetelności  $\alpha$ -Cronbacha<sup>2</sup>). W drugiej również zastosowano test, ale jego zadania oceniane były w kategoriach wymagań egzaminacyjnych jednostopniowych: rozwiązał, nie rozwiązał, 1 – 0 (współczynnik

---

<sup>1</sup> Pytania szczegółowe to: Czy odpowiednio skonstruowany test jako narzędzie pomiaru sprawdzającego stosowany w bieżącej kontroli wiedzy i umiejętności pozwala trafnie i obiektywnie ocenić przygotowanie studenta do przyszłej pracy zawodowej w porównaniu do tradycyjnego egzaminu? Czy metody oceniania bieżącej wiedzy i umiejętności jako komponenty profesjonalnego przygotowania do przyszłego zawodu (testowanie, odpytywanie, kolokwia) i formy oceny końcowych rezultatów kształcenia (test kompetencji, tradycyjny egzamin ustny) różnicują wyniki osiągnięć studentów w zakresie przygotowania do przyszłego zawodu? Który rodzaj testu dydaktycznego – test o wymaganiach egzaminacyjnych wielostopniowych (skala wielowartościowa), test o wymaganiach egzaminacyjnych jednostopniowych (skala dwuwartościowa) pozwala trafnie ocenić poziom jego wiadomości i umiejętności z określonych przedmiotów kształcenia?

<sup>2</sup> L.J. Cronbach, *Test validation*, w: R.L. Thorndice (Ed.), *Educational measurement*, Washington, DC, American Council of Education, 1971.



rzetelności KR-20<sup>3</sup>), w trzeciej zastosowano tradycyjny egzamin pisemny, a w czwartej tradycyjny egzamin ustny. W drugiej części eksperymentu również dobrano cztery grupy studentów, którzy nie uczestniczyli w pierwszej części badań. Tym razem były to grupy dziesięcioosobowe. Opisany eksperyment przeprowadzono w semestrze letnim, na drugim roku studiów zaocznych kierunków: pedagogika resocjalizacyjna, opiekuńczo-wychowawcza i obronna Koszalińskiej Wyższej Szkoły Nauk Humanistycznych. Egzamin dotyczył przedmiotu metody badań pedagogicznych. W rezultacie przeprowadzonego eksperymentu biorące w nim udział grupy uzyskały następujące wyniki końcowe (tabela 1).

**Tabela 1.** Wyniki pogrupowane w przedziały klasowe, wyrażone w punktach, uzyskane przez 128 studentów badanych grup

Lp	Wynik ( $x$ )	Środek klasy ( $x_i$ )	Uzyskane wyniki w poszczególnych grupach			
			Grupa 1 Egz. testowy (0 –1,2,3)	Grupa 2 Egz. testowy (0 – 1)	Grupa 3 Egz. pisemny	Grupa 4 Egz.ustny
1	38,0 –	39,0	3	1	-	-
2	36,0 –	37,0	4	1	1	1
3	34,0 –	35,0	8	2	1	1
4	32,0 –	33,0	8	6	1	1
5	30,0 –	31,0	4	7	2	1
6	28,0 –	29,0	1	5	5	3
7	26,0 –	27,0	2	3	6	4
8	24,0 –	25,0	1	3	6	6
9	22,0 –	23,0	-	1	5	7
10	20,0 –	21,0	-	1	3	3
11	18,0 –	19,0	-	-	-	2
12	16,0 –	17,0	-	-	-	1
			$\sum n=30$	$\sum n=30$	$\sum n=30$	$\sum n=30$

*Źródło: badania własne*

<sup>3</sup> G.P. Kuder, M.W. Richardson, *The theory of the estimation of test reliability*, „Psychometrical” 1937 nr 2; B. Niemierko, *Pomiar wyników kształcenia*, Warszawa 1999; W. Kubielski, *Wartościowanie zadań testowych* (część 1), „Słupskie Studia Gimnazjalne” 2003, nr 1 (6); W. Kubielski, *Wartościowanie zadań testowych – egzemplifikacja praktyczna* (część 2), „Słupskie Studia Gimnazjalne” nr 2 (7).

Analiza rozkładów liczebności wyników eksperymentalnych zaprezentowanych w tabeli 1 wskazuje, że w pierwszej fazie mają one tendencję wzrostową, w drugiej zaś malejącą. Taki ich rozkład pozwalał na postawienie hipotezy, że prawdopodobnie mogą być aproksymowane za pomocą rozkładu normalnego. Istotnie, sprawdzając niniejsze przypuszczenia za pomocą testu chi-kwadrat, otrzymano na poziomie istotności  $\alpha = 0,05$ , a zatem hipoteza o zgodności rozpatrywanych rozkładów liczebności z rozkładem normalnym okazała się prawdziwa. Łatwo również zauważyć, że wyniki otrzymane w poszczególnych grupach badawczych są przesunięte względem siebie, a odchylenia wewnątrzgrupowe poszczególnych wyników są różne. Oznacza to, że średnie arytmetyczne, odchylenia standardowe i współczynniki zmienności zbiorów pomiarów w poszczególnych grupach też będą różne. Przedstawia to tabela 2.

**Tabela 2.** Charakterystyka badanych grup

Lp.	Nazwa charakterystyki	Symbol charakterystyki	Wartości charakterystyk			
			Grupa 1	Grupa 2	Grupa 3	Grupa 4
1	Średnia	$\bar{x}$	34,8	30,2	26,7	25,3
2	Wariancja	$S^2$	10,4	16,4	21,0	21,3
3	Odchylenie	$S$	3,2	4,0	4,6	4,6
4	Współczynnik	$V\%$	9,1	13,2	17,2	18,1
5	Liczebność grup	$n$	30	30	30	30

*Źródło: badania własne*

Przełóżając charakterystykę rozkładów liczebności grup, łatwo zauważyć, że ocena końcowych rezultatów kształcenia za pomocą odpowiednio skonstruowanego testu zapewniła najlepszą, profesjonalną ocenę końcowej wiedzy i umiejętności studentów. Wskazują na to wyniki grupy pierwszej, w której oceny końcowych rezultatów kształcenia dokonano za pomocą egzaminu testowego według wymagań wielostopniowych (rozwiązał, nie rozwiązał, rozwiązał częściowo).

Potwierdzeniem tego spostrzeżenia okazały się również wyniki rozpatrywane z punktu widzenia zmienności badanej cechy.

Należało jednak zadać pytanie, czy rzeczywiście średnie wyników uzyskane przez studentów w poszczególnych grupach różnią się istotnie? Aby uzyskać na nie odpowiedź, posłużono się odpowiednią procedurą statystyczną, adekwatną do rozpatrywanego zagadnienia, mianowicie jednoczynnikową analizą wariancji. Przyjmując analizę wariancji do weryfikacji hipotezy, że średnie wyniki uzyskane przez studentów w badanych grupach różnią się istotnie, należało najpierw sformułować odpowiednie hipotezy:  $H_0$ , zakładającą, że pomiędzy średnimi wynikami badanych grup nie zachodzi istotna różnica na poziomie istotności  $\alpha=0,05$  i alternatywną,  $H_1$  – że na tym poziomie istotności pomiędzy średnimi wynikami wziętych do badań grup zachodzi istotna różnica. W następnej fazie należało sprawdzić, czy spełniono założenia analizy wariancji, którą chciano się posłużyć, to znaczy normalności rozkładu liczebności badanych grup (która w naszym przypadku została spełniona, o czym była mowa już wcześniej; losowości doboru grup do badań (co zostało zapewnione przez losowanie proste) i reprezentatywności prób badawczych, by wyniki eksperymentalne można było generalizować, oraz równości wariancji<sup>4</sup>.

O ile trzy pierwsze warunki uznano za spełnione, o tyle równość wariancji badanych grup należało udowodnić. W tym celu posłużono się testem Hartleya, który wymagał wyznaczenia wartości funkcji testu Hartleya następującym wzorem<sup>5</sup>.

$$F_{\max} = \frac{S_{i \max}^2}{S_{i \min}^2}$$

[1] gdzie:

$S_{i \max}^2$  i  $S_{i \min}^2$  – największa i najmniejsza wartość wariancji rozpatrywanych prób.

<sup>4</sup> W. Kubielski, A.A. Suchocka, *Statystyka dla pedagogów. Podstawowe pojęcia i techniki opracowywania wyników badań*, Słupsk 2003, s. 73 i dalsze.

<sup>5</sup> J. Brzeziński, R. Stachowski, *Zastosowanie analizy wariancji w eksperymentalnych badaniach psychologicznych*, wyd. 2, Warszawa 1984, s. 120.

W przypadku, gdy  $F_{\max} < F_{\min}(0,05; \nu_1 = N_i - 1; m)$  uznajemy, że porównywane wariancje są jednorodne. Wartość krytyczna  $F_{\max}(0,05; \nu_1 = N_1 - 1; m)$ , gdzie  $N_1 - 1$  oznacza liczebność próby o największej wariancji, a  $m$  - liczebność prób, odczytujemy z tablic<sup>6</sup>. Korzystając z tab.

2, otrzymano:  $F_{\max} = \frac{21,3}{10,4} = 2,04$ . Z uwagi na fakt, że  $F_{\max} = 2,04 < F_{\max}(0,05; 32,4) = 2,57$  przyjęto hipotezę głoszącą, iż wariancje rozpatrywanych prób nie różnią się istotnie pomiędzy sobą. Stwierdzenie to, wraz ze spełnieniem poprzednich założeń, pozwalało na zastosowanie analizy wariancji do porównywania więcej niż dwóch średnich.

Podstawowym założeniem analizy wariancji jest stwierdzenie, że całkowita zmienność zbioru danych równa się sumie składników, z których każdy można przypisać konkretnej przyczynie zmienności. W jednoczynnikowej analizie wariancji źródłami tych zmienności są: poziomy czynnika eksperymentalnego wpływającego na zmienną zależną oraz błąd doświadczenia. Można więc powiedzieć, że dany pojedynczy wynik  $x_{ri}$  składa się z sumy pewnej stałej wartości  $\mu$  (średnia z populacji), wpływu poziomu  $r$  czynnika  $A - \alpha_r$  i błędu doświadczenia  $\xi_{ri}$ , czyli:

$$x_{ri} = \mu + \alpha_r + \xi_{ri} \quad [2]$$

Wobec tego miarą całkowitej zmienności zbioru danych jest całkowita suma kwadratów:

$$SS_c = \sum_{j=1}^m \sum_{i=1}^{n_j} (X_{ij} - \bar{x})^2 \quad [3]$$

gdzie:

$X_{ij}$  – Obserwacja  $i$  w  $j$  próbie,

<sup>6</sup> J. Brzeziński, R. Stachowski, *Zastosowanie analizy wariancji w eksperymentalnych badaniach psychologicznych*, Warszawa 1984, s. 418, wyd. 2; R. Zieliński, *Tablice statystyczne*, Warszawa 1972, s. 114 i dalsze.

$\bar{x}$  – Średnia ogólna ze wszystkich  $m \cdot n_j$  pomiarów lub obserwacji

Gdy całkowitą sumę kwadratów  $SS_c$  podzielimy przez  $(N - 1)$ , gdzie  $N = \sum_{j=1}^k n_j$ , to otrzymamy wariancję wszystkich danych. Wzór (2) daje się przekształcić do postaci, w której wyodrębnić można dwa składniki, czyli

$$SS_c = \sum_{j=1}^m n_j (\bar{x}_j - \bar{x})^2 + \sum_{j=1}^m \sum_{i=1}^{n_j} (X_{ij} - \bar{x}_j)^2 \quad [4]$$

Pierwszy z nich jest miarą zmienności między średnimi z prób i podzielony przez  $(m - 1)$  jest oceną wariancji międzygrupowej, a drugi ze składników jest miarą zmienności w obrębie poszczególnych prób i podzielony przez  $(N - n)$  jest oceną wariancji wewnątrzgrupowej.

Oznaczając wariancję całkowitą przez  $S^2$ , wariancję międzygrupową przez  $S_m^2$ , a wewnątrzgrupową przez  $S_w^2$ , otrzymano:

$$S^2 \cdot (N - m) = SS_c; \quad S_m^2 \cdot (m - 1) = \sum_{j=1}^m n_j (\bar{x}_j - \bar{x})^2 = SS_m$$

oraz 
$$S_w^2 \cdot (N - 1) = \sum_{j=1}^m \sum_{i=1}^{n_j} (X_{ij} - \bar{x}_j)^2 = SS_w \quad [5]$$

A zatem wnioskowanie statystyczne oparto na porównaniu obliczonej ze wzoru (5) funkcji testowej:

$$F = \frac{S_m^2}{S_w^2} \quad [6]$$

z wartością krytyczną  $F(\alpha; \nu_1 = m - 1; \nu_2 = N - m)$  odczytaną z tablic. Jak można by było zinterpretować to porównanie? Otóż, jeśli okazałoby się, że  $F \geq F(\alpha; \nu_1; \nu_2)$ , to wówczas hipotezę zerową należałoby odrzucić, stwierdzając tym samym, że badane grupy są zróżnicowane ze względu na ich średnie. Z kolei w przypadku, gdyby okazało się, że  $F < F(\alpha; \nu_1; \nu_2)$ , to wówczas nie byłoby podstaw do odrzucenia hipotezy zerowej.

Odpowiednie wartości  $SS_m$  i  $SS_c$  obliczono, korzystając z uproszczonych wzorów [7] i [8], prezentowanych poniżej:

$$SS_m = \sum_{j=1}^m \frac{1}{n_j} \cdot (\sum_{i=1}^{n_j} X_{ij})^2 - \frac{1}{N} \cdot (\sum_{j=1}^m \sum_{i=1}^{n_j} X_{ij})^2 \quad [7] \quad i$$

$$SS_c = \sum_{j=1}^m \sum_{i=1}^{n_j} X_{ij}^2 - \sum_{j=1}^m \frac{1}{n_j} \cdot (\sum_{i=1}^{n_j} X_{ij})^2 \quad [8]$$

Korzystając z uproszczonych wzorów i wyników zamieszczonych w tabeli 1., otrzymano:  $\sum_{i=1}^{30} X_{i1} = 1045$ ;  $\sum_{i=1}^{30} X_{i2} = 906$ ;

$$\sum_{i=1}^{30} X_{i3} = 802; \sum_{i=1}^{30} X_{i4} = 760; \sum_{j=1}^4 \sum_{i=1}^{n_j} X_{ij} = 3513; \sum_{j=1}^4 \sum_{i=1}^{n_j} X_{ij}^2 = 123411$$

stąd:

$$SS_m = \frac{1045^2}{30} + \frac{906^2}{23} + \frac{802^2}{30} + \frac{760^2}{30} = \frac{3513^2}{120} = 102843;$$

$$SS_c = 110320 - 102843 = 7477$$

$$\text{Otrzymano więc: } S_m^2 = \frac{102843}{4} = 2571 \text{ oraz } S^2 = \frac{7477}{116} = 64,45.$$

Wobec powyższego wartość funkcji testowej  $F$  wyniosła:

$$F = \frac{1028}{64,45} = 15,95. \text{ Zatem z uwagi na fakt, że}$$

$F = 15,95 > F(0,05;3,120) = 2,69$ , hipotezę zerową odrzucono.

Oznaczało to, że zróżnicowanie badanych grup na poziomie istotności  $\alpha=0,05$  było rzeczywiście istotne. Tym samym wyników, jakie uzyskali studenci w poszczególnych grupach, nie można było uznać za jednakowe.

Dla pełnego obrazu badanego zjawiska należało również odpowiedzieć na pytanie, czy wszystkie grupy występujące parami różniły się pomiędzy sobą istotnie? Ponieważ przy zastosowaniu analizy wariancji nie bylibyśmy w stanie na nie w pełni odpowiedzieć, dlatego do wykrycia zróżnicowania między poszczególnymi średnimi posłużono się testem Duncana, pozwalającym na wykrycie jednorodnych grup, których średnie nie różnią się istotnie.

Po uporządkowaniu średnich od wartości najmniejszej do wartości największej (tabela 2):  $\bar{x}_{[1]} = \bar{x}_4 = 25,3$ ;  $\bar{x}_{[2]} = \bar{x}_3 = 26,4$ ;

$\bar{x}_{[3]} = \bar{x}_2 = 30,2$ ;  $\bar{x}_{[4]} = \bar{x}_1 = 34,8$ ; obliczono „średnie” odchylenie standardowe badanych grup, które wyniosło:

$$S^2 = \frac{\sum_{r=1}^m (N_r - 1) \cdot S_r^2}{N - m} = \frac{30 \cdot 120,4 + 30 \cdot 16,4 + 30 \cdot 21,0 + 30 \cdot 21,3}{120 - 4} = 56,04$$

to  $S = 7,5$

W dalszej kolejności wyznaczono wartość testu, posługując się wzorem:<sup>7</sup>

$$t_{k=4} = \frac{\bar{x}_{[4]} - \bar{x}_{[1]}}{S} \cdot \sqrt{\frac{N_1 \cdot N_4}{N_1 + N_4}} \quad [9]$$

Po odpowiednim podstawieniu otrzymano:

<sup>7</sup> G.A. Ferguson, Y. Takane, *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*, Warszawa 1999, s. 70 i dalsze.

$$t_{k=4} = \frac{34,8 - 25,3}{7,5} \cdot \sqrt{\frac{36 \cdot 33}{36 + 33}} = 4,88$$

Uzyskaną wartość porównano z wartością krytyczną  $t_4(0,05; \nu = N - m; k)$ , która po odczytaniu z tablic wyniosła:  $t_4(0,05; 116; 4) = 2,15$ .

Ponieważ  $t_{k=4} = 4,88 > t_4(0,05; 116; 4) = 2,15$ , stwierdzono, że rozpatrywane średnie nie tworzą grupy jednorodnej, a zatem dokonując dalszej weryfikacji, otrzymano:

$$t_{k=3} = \frac{\bar{x}_{[4]} - \bar{x}_{[2]}}{S} \cdot \sqrt{\frac{N_2 \cdot N_4}{N_2 + N_4}} = t_{k=3} = \frac{30,2 - 25,3}{7,5} \cdot \sqrt{\frac{30 \cdot 30}{30 + 30}} = 2,52$$

$$\text{oraz } t''_{k=3} = \frac{\bar{x}_{[3]} - \bar{x}_{[1]}}{S} \cdot \sqrt{\frac{N_1 \cdot N_3}{N_1 + N_3}} = t''_{k=3} = \frac{34,8 - 26,7}{7,5} \cdot \sqrt{\frac{30 \cdot 30}{30 + 30}} = 4,53$$

Wartość krytyczną dla  $t_{k=3}$  odczytano z tablic, według reguły:

$$t_{k=3}(0,05; \sum_{j=2}^4 (n_j - 1), k), \text{ a dla } t''_{k=3}(0,05; \sum_{j=1}^3 (n_j - 1), k).$$

A zatem szukane wartości wyniosły:  $t_{k=3}(0,05; 90, 3) = 2,09$  i  $t''_{k=3}(0,05; 90, 3) = 2,09$ . Ponieważ odpowiednie wartości  $t_{k=3}$  i  $t''_{k=3}$  okazały się większe od krytycznych, przyjęto więc, że rozpatrywane trójki grup badawczych nie tworzą grup jednorodnych. Stosując analogiczne postępowanie wobec wyróżnionych par grup  $t_{k=2}$ ,  $t''_{k=2}$  i  $t''_{k=2}$ , wykazano, że wyniki uzyskane przez studentów grupy pierwszej, drugiej i trzeciej różniły się między sobą w sposób istotny. Nie różniły się natomiast istotnie wyniki, jakie osiągnęli studenci grupy trzeciej i czwartej. W ten sposób wykazano, że najlepszą profesjonalną ocenę wiedzy i umiejętności dokonano w grupie, w której zastosowano egzamin testowy wg wymagań egzaminacyjnych wielostopniowych z oceną zadań:



rozwiązał, nie rozwiązał, rozwiązał częściowo, 1 – 0 – 2, 3, 4 itd. (współczynnik rzetelności  $\alpha$  - Cronbacha), a najgorszą w grupie studentów, w której końcowe rezultaty kształcenia oceniono za pomocą tradycyjnego egzaminu „ustnego”.

Wykorzystując analizę wariancji, postanowiono również odpowiedzieć na pytanie: na ile uzyskane wyniki można wyjaśnić efektem zastosowania w końcowej ocenie wiedzy i umiejętności studentów odpowiednio skonstruowanych form sprawdzania? Otóż wartość całkowitej wariancji wyników eksperymentu, wyjaśnionej przez czynnik eksperymentalny, określono ze wzoru:

$$\omega^2 = \frac{SS_m}{SS_c} \cdot 100\% \text{ i otrzymano: } \omega^2 = \frac{10284}{7477} \cdot 100\% = 13,75\%$$

Oznacza to, że około 13,75% całej wariancji zmienności wyników uzyskanych przez studentów w prowadzonych badaniach można wyjaśnić efektem zastosowania odpowiedniej formy oceny końcowych rezultatów kształcenia.

Zanim przejdziemy do dalszej analizy wyników badań, musimy zaznaczyć, że problem wpływu form oceniania końcowych rezultatów kształcenia i procedur oceniania wiedzy i umiejętności studentów na obiektywizm tej oceny i uzyskane efekty badano oddzielnie<sup>8</sup>.

Problematyki jednoznacznego wpływu różnych procedur oceniania, takich jak *KR-20*,  $\alpha$ , bądź egzaminu tradycyjnego i odpowiednich metod oceniania wiedzy studentów w postaci testowania, odpytywania poprzedzającego końcowy egzamin, w literaturze przedmiotu jak dotychczas nie prezentowano. Dlatego też lukę tę – w niewielkim stopniu – starano się wypełnić w prezentowanych tu badaniach. Próbowano odpowiedzieć na pytanie, czy forma oceniania bieżącej wiedzy i umiejętności studentów (testowanie, odpytywanie) i sposób sprawdzania

---

<sup>8</sup> W tym celu dobrano cztery dziesięcioosobowe grupy studentów, którzy uczestniczyli w badaniach już po zakończeniu podstawowego eksperymentu. I podobnie jak w pierwszej części eksperymentu, czynnikiem różnicującym wyniki kształcenia studentów w poszczególnych grupach był sposób oceny końcowych rezultatów kształcenia albo za pomocą testów, w których wiedza i umiejętności studentów były oceniane wg wymagań wielostopniowych i jednostopniowych albo tradycyjnego egzaminu „ustnego” oraz „pismnego”.

końcowych rezultatów kształcenia (profesjonalny test kompetencji, tradycyjny egzamin ustny) zapewniają możliwie jak najlepszą, najtrafniejszą ich ocenę oraz na ile ją różnicują. W tym celu wykorzystano dwuczynnikową analizę wariancji, między innymi z tego względu, że w planie eksperymentalnym dwuczynnikowej analizy wariancji istnieje możliwość manipulowania jednocześnie dwoma czynnikami, które oddziałują na zmienną zależną. W ten sposób rozszerzony zostaje zasięg generalizacji hipotez – wniosków eksperymentalnych – i możliwe staje się jednocześnie uchwycenie efektu oddziaływania (interakcji) na siebie obu czynników.

W rezultacie przeprowadzonych badań – pomiaru wiedzy i umiejętności studentów – uzyskano następujące rezultaty – tabela 3 – oraz charakterystyki – tabela 4.

**Tabela 3.** Rozkład wyników wyrażonych w punktach uzyskanych przez studentów w drugiej części badań eksperymentalnych

Metody bieżącej oceny  Forma oceny końcowych rezultatów kształcenia	W y n i k i	
	Testowanie <b>A</b>	Odpytywanie, kolokwia <b>B</b>
Egzamin testowy (0 – 1; 0 – 1, 2,3), <b>ET</b>	15, 21, 29, 26, 28, 30, 20, 24, 27, 29	25, 20, 18, 12, 21, 16, 22, 21, 24, 20
Egzamin tradycyjny „ustny” <b>EU</b>	26, 20, 14, 16, 21, 25, 26, 27, 18, 25	13, 10, 11, 11, 12, 18, 19, 20, 20, 21

*Źródło: badania własne*

Czynnikiem *A*, różnicującym wyniki kształcenia studentów, był sposób oceny końcowych rezultatów kształcenia albo za pomocą testów: a) według wymagań egzaminacyjnych jednostopniowych, ocenianych w kategoriach: 0 – 1, rozwiązał – nie rozwiązał (współczynnik rzetelności *KR-20*), b) według wymagań egzaminacyjnych wielostopniowych, rozwiązał nie rozwiązał, rozwiązał częściowo (współczynnik rzetelności  $\alpha$ -*Cronbacha*); albo tradycyjnego egzaminu „ustnego”. Z kolei czynnikiem *B* – sposoby oceniania bieżącej wiedzy i umiejętności

studentów przed egzaminem końcowym (testowanie, odpytywanie, kolokwia itp.).

**Tabela 4.** Charakterystyka badanych grup

Lp	Nazwa charakterystyk	Symbol charakterystyk	Wartość charakterystyk			
			Grupa <i>ETA</i> <sup>9</sup>	Grupa <i>ETB</i>	Grupa <i>EUA</i>	Grupa <i>EUB</i>
1	Średnia arytmetyczna	$\bar{x}$	24,9	19,9	21,8	15,5
2	Wariancja	$S^2$	23,7	14,5	21,7	19,8
3	Odchylenie standardowe	$S$	4,9	3,8	4,7	4,5
4	Współczynnik zmienności	$V \%$	19,7	19,1	21,6	29,0
5	Liczebność grup	$n$	10	10	10	10

*Źródło: badania własne*

Obliczając wartość testu Hartleya (wg wzoru [1]), sprawdzono równość wariancji badanych prób. Po podstawieniu odpowiednich danych otrzymano:

$$F_{\max} = \frac{23,7}{14,5} = 1,63$$

Przyjmując poziom istotności  $\alpha = 0,05$ , odczytano z tablic wartość krytyczną  $F_{\max} (0,05; \nu_1 = N - 1; m.)$ . Wyniosła ona  $F (0,05; 9; 3) = 5,34$ . Wobec faktu, że  $F_{\max} < F_{\min} (0,05; 9; 3)$ , nie było zatem podstaw do odrzucenia hipotezy zerowej  $H_0$ , że pomiędzy wariancjami badanych prób

<sup>9</sup> ETA oznacza, że wiedza bieżąca studentów z różnych przedmiotów nauczania przed egzaminem końcowym była oceniana za pomocą baterii testów, a końcowe rezultaty kształcenia oceniono za pomocą odpowiednio przygotowanego egzaminu testowego; ETB oznacza, że wiedza bieżąca studentów z różnych przedmiotów nauczania przed egzaminem końcowym była oceniana w sposób tradycyjny przez odpytywanie i kolokwia, a końcowe rezultaty kształcenia oceniono za pomocą odpowiednio przygotowanego egzaminu testowego; EUA oznacza, że wiedza bieżąca studentów z różnych przedmiotów nauczania przed egzaminem końcowym była oceniana za pomocą baterii testów, a końcowe rezultaty kształcenia oceniono za pomocą tradycyjnego egzaminu „ustnego”; EUB oznacza, że wiedza bieżąca studentów z różnych przedmiotów nauczania przed 118. egzaminem końcowym była oceniana w sposób tradycyjny przez odpytywanie i kolokwia, a końcowe rezultaty kształcenia oceniono również za pomocą tradycyjnego egzaminu „ustnego”.

(grup studenckich) nie ma istotnej różnicy. Stwierdzenie to pozwoliło zastosować dwuczynnikową analizę wariancyjną (tabela 5), która wykazała, że pomiędzy średnimi wyników badanych grup studenckich zaszła istotna różnica.

Na podstawie otrzymanych wyników (tabela 5) można było stwierdzić, że tak forma oceny końcowych rezultatów kształcenia, jak i wcześniejsze stosowanie metod oceny bieżącej wiedzy i umiejętności studentów istotnie różnicują wyniki uzyskiwane przez studentów, gdyż  $F > F(\alpha; \nu_1; \nu_2)$ , co w konsekwencji pozwalało na bardziej lub mniej precyzyjną i obiektywną ocenę przygotowania studentów do przyszłego zawodu. Jednocześnie można było stwierdzić, że nie zaszła jakakolwiek interakcja pomiędzy wcześniejszymi metodami oceniania wiedzy i umiejętności studentów a formą oceny końcowych rezultatów kształcenia, gdyż  $F < F(\alpha; \nu_1; \nu_2)$  na poziomie istotności  $\alpha = 0,05$ .

**Tabela 5.** Zestawienie wyników dwuczynnikowej analizy wariancji

Rodzaj zmienności	Liczba stopni swobody	Suma kwadratów	Średnia kwadratów $S^2$	$F$	$F(\alpha; \nu_1; \nu_2)$ dla $\alpha = 0,05$
Czynnik A	$a - 1 = 1$	140,65	140,65	7,07	4,11
Czynnik B	$b - 1 = 1$	319,25	319,25	16,0	4,11
Interakcja AB	$(a - 1) \cdot (b - 1) = 1$	4,20	4,20	0,21	4,11
Wewnątrzgrup	$(N - 1) \cdot a \cdot b = 36$	717,90	19,9	-	-
Całkowita G	$Nab - 1 = 39$	1182,0	-	-	-

*Źródło: badania własne*

Chcąc stwierdzić, która grupa studentów uzyskała najlepsze wyniki, a która najgorsze, zastosowano test Duncana, który wykazał, że najlepsze końcowe rezultaty kształcenia – istotnie różniące się od pozostałych – uzyskała grupa ETA, czyli ta, w której zarówno bieżąca, jak i końcowa ocena wiedzy i umiejętności studentów przeprowadzana była za pomocą testów. Kolejne miejsca zajęły grupy EUA i ETB. Do takiego stwierdzenia upoważniał nas test Duncana, według obliczeń którego

wyniki obu grup studenckich nie różniły się istotnie, a powstała różnica była przypadkowa. Najgorsze rezultaty osiągnęła grupa EUB, w której wiedza bieżąca studentów z różnych przedmiotów nauczania przed egzaminem końcowym była oceniana w sposób tradycyjny przez odpytywanie i kolokwia, a końcowe rezultaty kształcenia oceniono również za pomocą tradycyjnego egzaminu „ustnego”. Osiągnięcia tej grupy w sposób istotny różniły się, odbiegały więc od pozostałych grup.

## Wnioski

Pomimo że badania były prowadzone na niewielkiej grupie, to jednak uzyskane wyniki upoważniają do stwierdzenia, że:

- wartościowanie końcowych rezultatów kształcenia za pomocą odpowiednio skonstruowanego testu zapewnia najlepszą ocenę końcowych rezultatów kształcenia w zakresie profesjonalnego przygotowania studentów do przyszłego zawodu;
- najbardziej precyzyjną, obiektywną, rzetelną i trafną ocenę końcowych rezultatów kształcenia zapewnił egzamin testowy wg kryteriów wymagań egzaminacyjnych wielostopniowych (skala ocen wielowartościowa), a najmniej precyzyjną, rzetelną i obiektywną egzamin tradycyjny „ustny”;
- odpowiednio opracowane testy kompetencji wykorzystane w bieżącej i końcowej ocenie rezultatów kształcenia oraz wcześniej stosowane formy i metody oceny bieżącej wiedzy i umiejętności studentów istotnie różnicują ocenę ich przygotowania do przyszłej pracy zawodowej, gdyż  $F > F(\alpha; \nu_1 i \nu_2)$ . Jednocześnie można stwierdzić, że nie zaszła interakcja pomiędzy wcześniejszymi metodami oceniania wiedzy i umiejętności studentów w kontekście oceny ich przygotowania do zawodu a formą oceny końcowych rezultatów kształcenia, gdyż  $F < F(\alpha; \nu_1 i \nu_2)$  na poziomie istotności  $\alpha = 0,05$ ;
- około 14% całej wariancji zmienności wyników uzyskanych przez studentów w prowadzonych badaniach można wyjaśnić efektem zastosowania odpowiedniej formy oceny końcowych rezultatów kształcenia.

**Słowa kluczowe:**

pomiar dydaktyczny, skuteczność form i metod oceny kształcenia.

**Summary**

**The influence of the suitable forms and methods for continuous and final assessment on the value and the objectivity of the assessment in education**

The article includes a description of an experiment, which aimed to assert which form of continuous and final assessment is more precise and objective in stating if students are prepared for their prospective vocation. Two competence tests were used in the experiment (according to the examination requirements for the single- and multileveled examination), as well as traditional oral and written examination. The author managed to prove, with a use of statistical methods, that the most objective form of assessment is the competence test.

Trans. Barbara Braid

WIESŁAW W. KUBIELSKI  
ELŻBIETA BŁASZCZYK-KUBIELSKA

## WERYFIKACJA NARZĘDZI BADAWCZYCH W PEDAGOGICE EMPIRYCZNEJ

Nieodzownym warunkiem skutecznego rozwiązywania problemów badawczych w pedagogice empirycznej jest właściwy dobór lub samodzielne skonstruowanie możliwie trafnych i rzetelnych narzędzi badawczych. Przy czym przez narzędzie badawcze będziemy rozumieli odpowiednie środki materialne, za pomocą których będzie można zrealizować określoną technikę zbierania materiału badawczego<sup>1</sup>, np. wszelkiego rodzaju kwestionariusze: ankiety wywiadu, arkusze obserwacyjne, scheduły obserwacyjne, testy kompetencji, testy socjometryczne itd. Każdy, kto kiedykolwiek prowadził badania

---

<sup>1</sup> Bardziej precyzyjna definicja narzędzi badawczych brzmi następująco: „narzędziami badawczymi w badaniach naukowych są przedmioty, urządzenia techniczne, aparatura pomiarowa itp. służące do realizacji technik badań, a także odpowiednie instrumenty wykorzystywane do technicznego zbierania i rejestrowania danych. Jest to szeroki wachlarz środków materialnych od bardzo prostych i mało skomplikowanych (kartka, ołówek) do wysoce zautomatyzowanych (komputer, aparatura do nagrań cyfrowych audio-video itd.) zapewniających wysoce efektywne gromadzenie danych. W.W. Kubielski, E. Błaszczuk-Kubielska, *Etapy postępowania badawczego w pedagogice empirycznej i ich charakterystyka*, Szczecińska Szkoła Wyższa Collegium Balticum, Szczecin 2010, s. 128.

w pedagogice, zdaje sobie sprawę, że ich opracowanie i skonstruowanie, a później weryfikacja (ocena ich trafności i przydatności) wymaga znacznych nakładów pracy i czasu. W dodatku do przygotowania narzędzi o dobrej jakości technicznej i poprawności merytorycznej niezbędne są specjalne umiejętności, odpowiednie doświadczenie oraz wiedza z zakresu przedmiotu badań i ogólnej metodologii badań naukowych. Warto podkreślić, że poprawnie skonstruowane narzędzia badań dają niepowtarzalną szansę na uzyskanie wartościowych naukowo materiałów badawczych. Dlatego tak ważną kwestią metodologiczną jest ich ocena, tj. stwierdzenie, czy i w jakim stopniu charakterystyczne są dla nich trzy podstawowe cechy wszelkiej skutecznej procedury badań, tj. obiektywność, rzetelność i trafność. Odpowiedzi na to i inne pytania można uzyskać tylko przez wykorzystanie możliwie obiektywnej i precyzyjnej procedury weryfikacji, aż do ostatecznego skorygowania bądź usunięcia wszelkich odkrytych niedoskonałości i uzyskania pewności, że skonstruowane narzędzie badawcze umożliwi osiągnięcie założonych celów.

Przejdźmy zatem do propozycji procedury weryfikacji. Załóżmy, że dokładając wszelkiej staranności i przestrzegając wszystkich wskazań metodycznych, skonstruowaliśmy odpowiednie narzędzie badawcze. Aby ocenić jego wartość pod względem obiektywności, rzetelności, trafności i przydatności musimy dokonać jego weryfikacji. Pierwszym i podstawowym pytaniem – jeszcze przed rozpoczęciem weryfikacji – jest ustalenie, jakimi kryteriami powinniśmy się kierować, aby dokonać oceny adekwatnej do jego wartości. Proponujemy przyjąć następujące kryteria: cel badań, treści wynikające z przedmiotu badań, jakość techniczną narzędzia oraz specyfikę badanej populacji (innymi słowy – dla kogo narzędzie jest przygotowywane)<sup>2</sup>.

Pierwszym kryterium wstępnej oceny wartości narzędzia jest **porównanie celów**, jakie można dzięki niemu osiągnąć, z zakładanymi celami badań. Cele badań ze względu na swoją wagę stanowią kryterium

---

<sup>2</sup> Poza wyżej wymienionymi kryteriami, mającymi znaczenie kluczowe, istnieją także i inne kryteria właściwe dla poszczególnych rodzajów narzędzi.



– z czterech wyżej wymienionych – najmniej elastyczne w ocenie przydatności narzędzia. W związku z powyższym można przyjąć, że weryfikowane narzędzie możemy uznać za odpowiednie ze względu na cele badań, jeśli wymaga ono tylko nieznacznych poprawek. Gdyby jednak okazało się, że nie odpowiada ono lub znacznie odbiega od uprzednio przyjętych celów badań, wówczas nie ma potrzeby jego sprawdzania pod kątem pozostałych kryteriów. Nie ulega wątpliwości, że cele badań determinują przyjęcie zarówno odpowiedniej procedury, metody, techniki, jak i narzędzia ukierunkowujące ich zakres treściowy i sposoby postępowania. W szczególności dostarczają opisu i zakresu informacji, opinii, które powinniśmy uzyskać dzięki wykorzystaniu odpowiednio skonstruowanego narzędzia. Dostarczają również pewnych podstaw do ich opracowania oraz wskazówek określających ich formę i sposób ekspozycji. Z tych i innych względów cały proces oceny, weryfikacji i dostosowania narzędzia badań rozpatrywanego w kontekście procesu badawczego jest niejako kształtowany przez wymierne cele badań.

Kolejnym kryterium weryfikacji narzędzia badawczego powinno być określenie: Czy treści w nim zawarte dotyczą istoty przyjętej w badaniach problematyki? Czy treści nie są marginalne, błahe i mało istotne dla całości badań? Czy dzięki zastosowaniu danego narzędzia uzyskamy wiedzę na temat problemów aktualnych i nowych? Innymi słowy, chodzi nam o **trafność (koherentność) zawartych w narzędziu treści z istotą przedmiotu badań.**

**Jakość techniczna narzędzia** to kolejne kryterium jego wstępnej weryfikacji. Związana jest z ogólną zawartością wizualną narzędzia i formą jego ekspozycji. Można się tu spotkać także z pojęciem „poprawność narzędzia”, gdzie oceniamy: nadmiar lub niedobór informacji, szum informacyjny, rozplanowanie tekstu, wielkość i krój czcionki, stylistykę tekstu, kolor, grafikę, słownictwo, wyjaśnienia niezrozumiałych kwestii, kompozycję instrukcji naprowadzającej itd. Oprócz elementów wymienionych powyżej powinniśmy również zwrócić uwagę, by narzędzie było tak skonstruowane, aby: ułatwiało uzyskiwanie materiału badawczego w postaci nadającej się do opracowania

i formułowania wniosków bardziej ogólnych, mieściło się w terytorialnych, czasowych i materialnych ramach badań oraz by można się nim łatwo posługiwać.

Czwartym i ostatnim kryterium weryfikacji narzędzia powinno być spojrzenie na specyfikę badanej zbiorowości, tj. **dla kogo narzędzie jest przeznaczone?** Zakłada się, że powinno być przystępne, komunikatywne i zrozumiałe dla wszystkich osób uczestniczących w badaniu. Szczególną uwagę należy zwrócić na poprawność językową (słownictwo, struktura składniowa), by użyte w narzędziu sformułowania były precyzyjne i jednoznaczne.

Niska ocena lub wyraźna słabość narzędzia w zakresie jednego z tych kryteriów może przeważać w ogólnej ocenie, bez względu na zalety, jakie może ono mieć w stopniu idealnym. Dlatego też należy pamiętać o wszystkich czterech kryteriach podczas całego procesu podejmowania decyzji. Jeśli skonstruowane przez nas narzędzie badawcze zostanie uznane za odpowiednie w zakresie wszystkich czterech kryteriów (będzie spełniać te kryteria co najmniej w dostatecznym stopniu), to jest gotowe do wykorzystania. Jeśli natomiast nie spełni co najmniej jednego z nich, należy rozważyć zarówno opłacalność ewentualnego dokonywania niezbędnych zabiegów optymalizacyjnych, jak również możliwość odrzucenia narzędzia w całości bez dalszej weryfikacji. Niemniej jednak należy przyjąć – i tak to najczęściej wygląda w praktyce – że opracowane przez nas narzędzie w mniejszym lub większym zakresie spełnia wszystkie wstępne kryteria. Jeśli spełnia je w większym zakresie, nie ma problemu, jego optymalizacja wydaje się prosta, jeśli zaś w mniejszym, to wymaga dokonania bardziej skomplikowanych poprawek i modyfikacji. I tu wyłania się problem, który musimy rozstrzygnąć: czy modyfikacja narzędzia będzie czasowo i ekonomicznie mniej kosztowna niż opracowanie narzędzia nowego? Praktyka wskazuje, że mimo, iż modyfikacje (niezbędne poprawki) mogą być w istocie dość kosztowne, zwłaszcza pod względem czasu, nakładów pracy, to są one zwykle tańsze niż stworzenie nowego narzędzia od podstaw.

Jeśli analizowane narzędzie spełnia wyżej wymienione kryteria przynajmniej we wstępnej fazie rozeznania, możemy przystąpić do zasadniczego szczegółowego toku procedury weryfikacji, na który składają się: wstępny sondaż opinii i badanie na pojedynczych osobach, na małej grupie oraz na grupie dużej.

Pierwszym krokiem procedury weryfikacji narzędzia badawczego powinien być tzw. **wstępny sondaż opinii** dokonany zarówno przez osoby kompetentne, mające wymaganą wiedzę i zdolne do konstruktywnej krytyki, jak i przez kolegów zajmujących się tą lub podobną problematyką badawczą. Pierwsi mogą dokonać oceny narzędzia w kontekście metodologicznym i merytorycznym, drudzy natomiast najczęściej rozpatrują wartość narzędzia w konfrontacji z proponowaną problematyką badań. W przypadku takiej procedury możemy posłużyć się co najmniej czterema kryteriami, które stanowić mogą podstawę wyrażanych opinii. Pierwsze z nich polega na ocenie precyzyjności i aktualności prezentowanych treści. Drugie na ocenie kompozycji przekazu jako całości, użycia słów, precyzyjności (rozumiałości) tekstu, oceny wskazówek naprowadzających, obszaru pojęciowego, jego wielkości, zakresu zgodnie z przyjętą problematyką badań, oceny czasu pracy itd. Trzecie kryterium to ocena jego strony technicznej związanej z wielkością czcionki, kolorem, schematami graficznymi ułatwiającymi respondentom nanoszenie uwag, odpowiedzi itd. Ostatnie kryterium sprowadza się do próby oszacowania niejako z góry, „na pierwszy rzut oka”, intuicyjnie<sup>3</sup> trafności<sup>4</sup> narzędzia.

Pytania, które należy rozważyć przy opiniowaniu narzędzia, mogą być następujące:

- Czy treści zawarte w narzędziu są zgodne z celami i przedmiotem badań? Czy treści zawarte w danym narzędziu obejmują wszystkie

---

<sup>3</sup> F. Colt Butler: *Instructional systems development for vocational and technical training*, Englewood Cliffs, New Jersey, Educational Technology Publications”, 1997, s. 143-144.

<sup>4</sup> Jeśli zweryfikowane narzędzie badawcze umożliwia osiągnięcie założonych wcześniej celów badań, to jest ono trafne.

- założone wcześniej cele badań? Czy istnieją treści drażliwe?;
- Czy prezentowana w narzędziu treść (struktura pojęciowa) jest: a) przynależna do tematu, czy nieprzynależna?; b) przedstawiona w logicznej kolejności?; c) precyzyjna i aktualna w kontekście rozpatrywanej problematyki i przedmiotu badań?; d) jasna, zwięzła, dokładna, łatwa w odbiorze i nie zawiera niepotrzebnych powtórzeń?; e) odzwierciedla aktualne trendy i praktykę?;
  - Czy druk jest duży i łatwy do odczytania? Czy kompozycja, liternictwo i kolor treści, tła są odpowiednie? Czy słownictwo jest dostosowane do wymaganego poziomu? Czy używane terminy fachowe (jeśli takie występują) są poprawne, aktualne i zrozumiałe? Czy w eksponowanym narzędziu nie ma błędów stylistycznych i interpunkcyjnych? Czy treść pogrupowana jest w punkty i podpunkty?;
  - Czy prezentowane i oceniane narzędzie badawcze przyniesie oczekiwane rezultaty? Czy dostarczy wystarczająco zróżnicowanego materiału badawczego? Czy respondenci rozumieją materiał? Czy narzędzie zatrzyma ich uwagę na czas potrzebny do jego percepcji? Czy narzędzie motywuje i wzbudza zainteresowanie? Jakie są dobre i złe strony ocenianego narzędzia? Czy skłaniają badanych do szczyrych i w miarę wyczerpujących odpowiedzi? Jakie treści należałoby wyeliminować jako zbędne, a jakie ewentualnie dodać?

Odpowiedzi na powyższe pytania umożliwią wprowadzenie ewentualnych zmian, niezbędnych poprawek czy modyfikacji narzędzia w zakresie pozwalającym na jego doskonalenie.

Po uzyskaniu wstępnych opinii i komentarzy dobrze jest je przemyśleć i przedyskutować z opiniodawcami. Wstępna opinia nie ocenia trafności, ale może wskazać przeoczenia, błędy merytoryczne, wady techniczne, edytorskie czy wizualne. Autor konstruowanego narzędzia powinien zdawać sobie sprawę, że komentarze opiniodawców są tylko propozycjami dążącymi do jego udoskonalenia, optymalizacji,

a spojrzenie z innego punktu widzenia może być również obiektywne, rozsądne i inspirujące<sup>5</sup>.

Kolejnym etapem weryfikacji narzędzia badawczego jest **badanie indywidualne**. Zanim jednak przystąpimy do jakichkolwiek czynności badawczych, musimy dokonać wyboru tzw. próby reprezentatywnej spośród tych respondentów (odbiorców), dla których przygotowano narzędzie badawcze (populacja celowa, generalna) i którzy wezmą udział w badaniu próbnym<sup>6</sup>. Wybrani respondenci (próba) powinni być reprezentatywni na tyle, aby ich cechy odpowiadały cechom populacji generalnej<sup>7</sup>.

Indywidualne badanie próbne składa się z dwóch etapów. Pierwszy polega na uważnej obserwacji pojedynczego uczestnika badań (respondenta), gdy korzysta on z narzędzia badawczego w sytuacji sam na sam. Z kolei w etapie drugim prosimy respondenta o wyrażenie opinii na temat narzędzia badawczego, jak również jego pracy z nim. W trakcie pierwszego etapu badań, obserwując pracę respondenta, staramy się skrupulatnie notować to, co robi on poprawnie, a co źle, gdzie napotyka trudności, np. nie jest pewny, co zapisać, a co pominąć, jak zapisać itd. Staramy się również nie pomagać mu, o ile nie jest to niezbędne do osiągnięcia postępów. Gdy badany potrzebuje specjalnej pomocy, jej sposób i rozmiary powinny być odnotowane tak, by później można było

---

<sup>5</sup> W.W. Kubielski, E. Błaszczuk-Kubielska, *Analiza i ocena przekazu komunikatów dydaktycznych za pomocą prezentacji multimedialnej*, „Zeszyty Naukowe” KWSNH Koszalin 2010, z. 5.

<sup>6</sup> Przy okazji doboru grupy niezwykle istotną sprawą jest zrozumienie przez członków tej grupy swojej roli w prowadzonych badaniach. Członkowie zespołu weryfikacyjnego muszą mieć świadomość zadań, jakie przed nimi stoją oraz rozumieć, jaka rolę mają do odegrania. Z tego też względu, aby zapewnić pełną współpracę i aktywny udział członka grupy w dokonywaniu weryfikacji narzędzia badań, musi on być bezwzględnie poinformowany o celu badania, musi wiedzieć, że napotkane trudności lub błędy to wina niedopracowania narzędzia wynikająca z braku wstępnej weryfikacji jego jakości, musi także zdawać sobie sprawę, że przedmiotem oceny nie jest on sam, ale prezentowana wersja narzędzia musi również rozumieć, dlaczego będzie obserwowany w trakcie pracy. Innymi słowy, członek zespołu weryfikacyjnego musi zdawać sobie sprawę, że na podstawie przeprowadzanej obserwacji jego osoby, zadawanych mu pytań i otrzymywanych informacji zwrotnych uzyska się lepsze dostosowanie narzędzia badawczego dla przyszłych jego odbiorców. W.W. Kubielski, E. Błaszczuk-Kubielska, *Analiza i ocena przekazu komunikatów dydaktycznych za pomocą prezentacji multimedialnej*, „Zeszyty Naukowe” KWSNH Koszalin 2010, z. 5.

<sup>7</sup> Jest to istotne przede wszystkim z tego względu, że jeśli cechy tej próbki będą odpowiadały cechom populacji generalnej, dla której dane narzędzie badawcze jest przeznaczone, to możemy uznać, że uzyskane wyniki będą prawdziwe. Oznacza to, że wyniki osiągnięte przez próbkę można uogólnić na całą populację. G.A. Ferguson, Y. Takane, *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*, Warszawa 1999, s. 27 i dalsze.

rozpoznać i zanalizować wyraźne braki lub niedociągnięcia weryfikowanego przekazu. Gdy badany nie jest w stanie właściwie wykonać jakiegoś zadania, np. zrozumieć prezentowanego fragmentu materiału, dokonać poprawnego zapisu, to na tym etapie powinniśmy zastanowić się nad wartością narzędzia badawczego, a nie nad badanym. Jeśli sposób wykonywania czynności albo komentarze badanego wskażą na pewne słabe punkty analizowanego narzędzia, nie należy w tym momencie dokonywać żadnych poprawek, będzie można ich dokonać dopiero po zakończeniu badań. Warto jednak na bieżąco korygować błędy techniczne, o ile się je zauważy. Warto też pamiętać, że przed wprowadzeniem jakiegokolwiek zmiany do narzędzia badań należy przeprowadzić kilka badań próbnych na pojedynczych osobach. Gdy w czasie kolejnych badań próbnych wystąpią te same błędy i trudności, jest to wskazówka, że należy bezwzględnie w danym fragmencie dokonać radykalnych zmian. Co więcej, jeśli np. kilku badanych nie było w stanie sprostać standardom określonym w celach badań, należy przeanalizować partie eksponowanych treści, które miały wspierać realizację tych celów. Na tym etapie weryfikacji niezwykle istotnym zabiegiem metodycznym – o czym już wspomniano wcześniej – jest bezwzględne rejestrowanie wszelkich problemów i trudności w chwili ich odkrycia, a nie poleganie na pamięci i przypominanie ich sobie tylko w pewnej części, gdy przychodzi czas na wprowadzenie zmian. Informacje o zauważonych trudnościach, słabościach czy niedociągnięciach w jakiegokolwiek sferze weryfikowanego narzędzia powinny być zamieszczane na bieżąco w odpowiednio prowadzonych notatkach.

W drugim etapie badań, po zakończeniu wszystkich czynności związanych z percepcją narzędzia badawczego, zasięgamy opinii respondenta na temat analizowanego narzędzia, szczególnie tych fragmentów, w których napotkał on problemy. Możemy spytać: Które partie analizowanego materiału były niezrozumiałe i dlaczego? Które partie były zbyt trudne lub zbyt łatwe? Które elementy graficzne były źle skonstruowane i nieczytelne? Czy wskazówki naprowadzające były zrozumiałe? Co respondent proponuje, aby udoskonalić narzędzie itd.

Na tym etapie weryfikacji dokładna analiza popełnionych błędów, zaobserwowanych trudności i poczynionych przez badanych uwag pomoże rozpoznać problemy i dostarczy informacji, jakie odpowiednie kroki należy przedsięwziąć. Pozytywne bądź negatywne wyniki końcowe odbioru analizowanego narzędzia badawczego, zauważone trudności, jak również pytania respondentów dostarczą nieformalnych wskazówek, czy poddawane weryfikacji narzędzie badań wymaga drobnych zabiegów optymalizacyjnych czy radykalnych zmian. W przypadku wprowadzenia w weryfikowanym narzędziu znacznych (radykalnych) zmian, jeszcze zanim przystąpimy do kolejnego etapu jego weryfikacji, powinniśmy przeprowadzić jedno lub więcej dodatkowych badań próbnych na pojedynczych osobach, aby sprawdzić efekty zmian. Jeśli po tych zabiegach okaże się, że narzędzie badawcze wymaga tylko niewielkich zabiegów optymalizacyjnych, wówczas możemy podjąć czynności związane z dalszym etapem weryfikacji, tj. przetestowaniem go na małej grupie.

**Badania na małej grupie** są kolejnym etapem weryfikacji. Mała grupa powinna liczyć 15– 20 potencjalnych respondentów, którzy jednak nie będą uczestniczyli w dalszych badaniach. Rozmiar grupy nie jest całkowicie dowolny, jak pokazuje doświadczenie, jeśli badamy do dziesięciu osób, możemy otrzymać informacje niereprezentatywne dla populacji celowej, jeśli natomiast będziemy zbierali dane w oparciu o licznější grupę, założmy powyżej 20 osób, to możemy uzyskać więcej danych, niż faktycznie potrzebujemy. Co więcej, dane od kolejnych osób nie wniosą ani istotnych, ani dodatkowych informacji, które warte by były analizy w małej grupie<sup>8</sup>. Podstawowym celem weryfikacji narzędzia w małej grupie jest zorientowanie się, jak respondenci, przyszli uczestnicy badań<sup>9</sup>: **po pierwsze**, będą reagować na prezentowane narzędzie w warunkach zbliżonych do realnej sytuacji badawczej oraz **po drugie**, ile czasu zajmie im praca z tym narzędziem. W konsekwencji powinniśmy otrzymać informacje na temat jego zrozumienia, trafności

---

<sup>8</sup> W. Kubielski, A.A. Suchocka., *Statystyka dla pedagogów. Podstawowe pojęcia i techniki opracowywania wyników badań*, Słupsk 2003.

<sup>9</sup> Respondenci wybrani do tego typu badań powinni być reprezentatywni dla przyszłej populacji celowej.

oraz ram czasowych<sup>10</sup>, w jakich badanie może przebiegać. Warto zaznaczyć, że zbieranie informacji na temat obiektywności i trafności narzędzia wymaga mniej czasu i pracy w przypadku jego weryfikacji na grupie niż na pojedynczych osobach. Z tego też względu badania można prowadzić wielokrotnie.

Badania tego typu są dość skuteczne, ponieważ oparte są na badaniach pojedynczych osób. Możliwe, że po ich przeprowadzeniu narzędzie badawcze będzie wymagało tylko niewielkich zmian. Podobnie jak w badaniach na jednostkach, podstawą zmian i modyfikacji są zawsze analiza typowych błędów, najczęściej związanych z percepcją eksponowanych struktur pojęciowych, oraz zaobserwowane w trakcie badania trudności i uwagi czynione przez respondentów. Jeżeli okazałoby się, że narzędzie badawcze wymaga radykalnych zmian<sup>11</sup>, wówczas po jego poprawieniu należy jeszcze raz zweryfikować trafność dokonanych zabiegów optymalizacyjnych i przeprowadzić kolejne badania, aż do momentu, gdy respondenci przestaną popełniać błędy, a narzędzie stanie się dla nich zrozumiałe.

Czwartym i ostatnim etapem oceny trafności narzędzia badawczego jest badanie **próbne przeprowadzone na dużej grupie** odbywające się, **po pierwsze**, w autentycznych warunkach organizacyjnych procesu badawczego oraz, **po drugie**, w oparciu o pełną wersję narzędzia badawczego. Istnieje szereg powodów, dla których warto przeprowadzać badania próbne na dużej grupie. Powód pierwszy – nawet jeśli weryfikowane narzędzie badawcze okazałoby się zrozumiałe i nie sprawiało żadnych trudności w pracy pojedynczym osobom (osiągnęli oni

---

<sup>10</sup> Procedura ustalania czasu jest dość prosta. W pierwszej kolejności odnotowujemy czas, który potrzebuje indywidualny uczestnik badań do zaznajomienia się z treściami narzędzia badawczego. W drugiej kolejności oszacowany czas, określony podczas badań próbnych w małej grupie, gdzie podstawą był czas wykonania zadania przez pojedyncze osoby, należy przetransponować tak, by odzwierciedlał średni czas ukończenia pracy. Oczywiście na tym etapie weryfikacji zapis czasu jest pewnego rodzaju propozycją, która może ulec zmianie, ze względu na przykład na konieczność modyfikacji narzędzia. .

<sup>11</sup> Można uściślić to stwierdzenie i przyjąć, że jeśli w wyniku weryfikacji okazałoby się, że analizowane narzędzie wymaga modyfikacji co najmniej w 15-20%, wówczas z punktu widzenia ekonomicznego i przyjętych nakładów pracy podjęte czynności mogą okazać się opłacalne, w przeciwnym wypadku przy modyfikacji większych partii narzędzia są to czynności nieopłacalne. W. Dick, L.I. Carey, *The systematic design of instructional*, Glenview, Scott Foreman and Company, Illinois 2001, s. 176-177.



zamierzone cele), to trafność poszczególnych partii eksponowanych materiałów – przede wszystkim ze względu na czas i zakres treściowy – byłaby oceniana oddzielnie. Teraz można ją ocenić jako integralną część całego narzędzia. Powód drugi – analiza danych większej liczby osób powinna dostarczyć solidnej podstawy, na której będzie można oprzeć ostateczną weryfikację i dokonać niezbędnych zabiegów optymalizacyjnych. Jest mało prawdopodobne, że badanie próbne na dużej grupie wywoła potrzebę wprowadzenia dużych zmian. Tylko poważne niedopatrzenie we wcześniejszych fazach mogłoby dać takie skutki.

Badanie próbne trafności narzędzia badawczego na dużej grupie wymaga znacznej liczby respondentów. Może to (choć nie musi) spowodować trudności związane z zakwalifikowaniem uzyskanych opinii, uwag czy propozycji do różnego rodzaju zabiegów optymalizacyjnych odnoszących się bądź do treści narzędzia badawczego, jego konstrukcji, bądź też samej procedury prowadzenia badań. W związku z powyższym należy opracować odpowiedni formularz oceny, który ułatwi procedurę zbierania uwag i opinii, a przede wszystkim ich trafne kwalifikowanie.

Głównym celem badań na dużej grupie jest ustalenie, jak narzędzie badawcze jest generalnie przyjmowane. Między innymi w tym celu osobom weryfikującym zadaje się szereg pytań typu: Czy zaprezentowany materiał był łatwy w użyciu? Czy wskazówki mające ułatwić pracę były zrozumiałe? Czy w ogóle były potrzebne? Które partie materiału nie były zrozumiałe i dlaczego? Czy struktura pojęciowa i kompozycja materiału były odpowiednie? Czy dobrze się czytało eksponowany materiał? (na przykład w przypadku kwestionariusza ankiety czy wywiadu standaryzowanego itd.). Jak respondenci oceniają kompozycję narzędzia jako całości? Jakie są ich propozycje udoskonalenia materiału? Jakie jeszcze inne pytania by zadali, na co należałoby zwrócić jeszcze uwagę, co pominąć, a co wyeksponować? Ciekawym zabiegiem wydaje się również zaproponowanie kilku respondentom, którzy udzielali najpełniejszych wypowiedzi, dyskusji nad oceną narzędzia, a zwłaszcza oceną jego trafności i jakości.

Po zebraniu wszystkich istotnych uwag, opinii, propozycji, ewentualnym poprawieniu lub modyfikacji spornych elementów narzędzia oraz ostatecznej ocenie jego trafności tak zweryfikowane narzędzie badawcze nadaje się do wykorzystania w praktyce.

Na zakończenie warto podkreślić, że proces weryfikacji jakiegokolwiek narzędzi badawczych zawsze wiąże się – choć często są one nieświadome – zarówno z pewnymi kompromisami, jak i podejmowaniem decyzji arbitralnych przy ocenie ostatecznej ich wartości. Można powiedzieć, że rozmaite cechy tych narzędzi stają się zaletami lub wadami dopiero w konfrontacji z konkretnym kontekstem badawczym.

**Słowa kluczowe:**

metodologia, weryfikacja narzędzia badawczego.

**Summary**

**Verification of the methodology tools in the empirical pedagogy**

The article presents techniques for the verification the methodology tools in the empirical pedagogy, considering their objectivity, reliability and accuracy. The authors propose four criteria for this assessment: the objective of the research, the knowledge connected to the objective of the research, technical quality of the tool and characterization of the researched population. The verification of the tool should also include an introductory questionnaire run among professionals in the given field, individual examination (one subject), and research in a smaller and bigger group. The application of the enumerated techniques and procedure will ensure an effective verification of the methodology tools.

Trans. Barbara Braid

NELLY ŁYSENKO

**ДЕТЕРМІНАНТИ НАСТУПНОСТІ НА ТЛІ  
МОДЕРНІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ДОШКІЛЬНОЇ І  
ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ В УМОВАХ  
ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ**

Нагальною потребою створення цілісної системи неперервної освіти детерміновано доцільність переосмислення цільових функцій освіти як системи загалом, і її окремих ланок, зокрема. Пріоритетним принципом по цьому у контексті забезпечення її безперервності і надалі є принцип наступності, який сприяє розвитку і вдосконаленню кожної конкретної особистості відповідно до охоплення певною ланкою освіти. Дитинство – єдина та багатовимірна система, яка визначає початковий етап становлення особистості, особливий і самодостатній період у житті кожного. Відповідно статтю 4 Закону України “Про дошкільну освіту” її визначено обов’язковою і первинною складовою у безперервній освіті України. У контексті вище наведеного важливо усвідомити значущість взаємозв’язку між усіма її ланками, яка забезпечує цінність наступності у навчанні й вихованні, перетворюючи освіту на ціложиттєвий процес. Отож необхідно визначити ознаки

неперервної освіти, які вважаємо, є важливими для аналізу і проектування шляхів її подальшого розвитку. А саме: освіту розглядають упродовж усього життя дорослої людини; як інтеграцію “вертикальна” (наступність між її окремими етапами і рівнями) і “горизонтальна” (освітній вплив навчальних закладів, сім’ї, неформальних об’єднань, ЗМІ та ін.); розвиток і включення в цілісну систему формальних і неформальних форм освіти; зв’язок дошкільної, загальної, політехнічної і професійної освіти; відвертість, гнучкість системи освіти; різноманітність змісту, засобів і методик, часу і місця навчання, можливість вільного їх вибору; рівноправна оцінка і визнання освіти не за засобами її набуття, а за фактичними результатами; наявність стимулювання мотивації особи до навчання. Результати аналізу наукової літератури з означеної проблеми уможливили узагальнення основних принципів неперервної освіти: гуманістична спрямованість, демократизація, інтеграція її традиційних і новітніх структур; гнучкість програм і навчальних планів, альтернативність підходів до організації навчального процесу, цілеспрямованість, індивідуалізація, неперервність і системність навчання.

Неперервність освіти в Україні визначено пріоритетним напрямом її модернізації і реформування у контексті Національної доктрини розвитку освіти. Зазначено, що її неперервність слід забезпечувати наступністю змісту та координацією освітньо-виховної діяльності, що функціонують і передбачають підготовку осіб до переходу на наступні етапи. Державою задекларовано важливість неперервності освіти для розвитку і становлення особистості.

Старт їй дає дошкільна освіта, започатковуючи готовність усіх сфер особистості до нової форми її життєдіяльності в школі. Так започатковуються основні завдання неперервності на початкових стадіях: дошкільна і початкова освіта. З огляду на життєвий досвід констатуємо, що сьогодні у практичній площині вони до певної міри відокремлені, що зумовлено низкою причин:

- невідповідність між сучасними шляхами реалізації наступності й науковими уявленнями про самоцінність кожного вікового періоду;

- відсутністю спрямованості навчально-виховного процесу на урахування вікових особливостей дітей;
- стрімким проходженням важливих для дітей стадій розвитку без якісного аналізу одержаних показників.

Таким чином, для забезпечення наступності дошкільцям і початковою освітою необхідно усвідомити зміст поняття “наступність”. Наступність – це врахування відповідного рівня розвитку дитини, з яким вона прийшла до школи, опертя на нього. Зазначимо, йдеться не про знання й уміння, а саме про розвиток, життєву компетентність. Здебільшого дослідники (І. Єрмаков, Л. Сохань) визначають життєву компетентність за сукупність знань, умінь та навичок. На думку І.Г. Єрмакова, життєва компетентність – це, передусім, здатність особистості вирішувати проблеми в усіх сферах життєдіяльності, виконувати життєві і соціальні ролі, які ґрунтуються на життєтворчих знаннях, уміннях і навичках, життєвих досягненнях. Він зазначає, що життєва компетентність передбачає здатність особистості не лише до необхідних життєвих учинків у певних обставинах, які створені або нав’язані людині культурними та суспільно-історичними умовами її життєдіяльності, вона зумовлює спроможність особистості визначати, наближати та здійснювати життєві події, які не могли б відбутися без її активного втручання.

На особливий інтерес заслуговує доробок О. Кононко, її розкриття змісту поняття “життєва компетентність” дітей і визначення її показників із чіткою характеристикою. До них вона віднесено: 1) оптимальну для віку модель провідної діяльності, 2) форми активності дитини у сферах життєдіяльності, 3) особливості розвитку базових якостей особистості.

Щодо дітей 6-7-річного віку важливе значення набувають дослідження вчених у галузі теорії та історії педагогіки, дидактики, методики навчання і виховання дітей. Педагогічні параметри зазначеної проблеми дозволяють правильно передачу дітям необхідного досвіду, відповідних знань, умінь та навичок. Зазвичай, цей період у психолого-педагогічній літературі асоціюється з

готовністю дитини до школи, підготовкою до школи, шкільною зрілістю. О. Проскура зазначає, що для дітей 6 років сформованість системи якостей, які забезпечують їм можливість адекватного включення в навчальну діяльність є шкільною зрілістю, а для дітей 7 років – психологічною готовністю.

Поділяємо думку Н. Черепані, що стан підготовки дітей дошкільного віку до навчання у школі вирізняється певними розбіжностями. За Базовим компонентом дошкільної освіти головним завданням дошкільної освіти є не стільки дати дитині систему галузевих знань, скільки у доступній формі розкрити перед нею науку життя: сформувати практичні й життєво необхідні вміння, навчити орієнтуватись у нових умовах життя, знаходити своє місце серед інших, відчувати межу припустимої поведінки, ініціювати добротність. Тобто, мовиться про орієнтування на інтегрований цілісний погляд на особистість дитини, на використання можливостей розвитку всіх сфер її життєдіяльності для забезпечення належної соціалізації й самореалізації.

Зазначені завдання визначають діяльність дошкільних навчальних закладів та їхню спрямованість на етапі підготовки дитини до школи. Натомість, якщо підготовка дитини до школи здійснюється в підготовчих групах початкової школи ці завдання – на другому плані чи зовсім зігноровані. Учителі намагаються, перш за все, навчити дитину читати, писати, рахувати. Саме це необхідно для вчителя щоб швидко виконувати програму навчання дитини у першому класі. Нерідко в дошкільному закладі, а особливо у старших групах, навчання будується за типом шкільного. Не завжди в практиці дошкільних навчальних закладів враховано те, що лише в молодшому шкільному віці у дитини з'являється мотивація до навчання, дитяча допитливість переходить в елементарні пізнавальні інтереси, розвивається самооцінка, самокритичність, удосконалюються навички спілкування. Саме такий підхід до проблеми наступності змісту дошкільної і початкової освіти забезпечує органічне, природне продовження розвитку, започаткованого у дошкільному періоді. Наступність у такому випадку розглядається як закономірність

психофізичного розвитку, як умова безперервної освіти, як принцип навчання і виховання.

Зміни у житті дитини зі вступом до школи вимагають компетентності у різних сферах життєдіяльності, наявності тих базових якостей, які забезпечать її безболісне входження у різні соціальні групи та особистісну самореалізацію.

Відповідно, основна мета дошкільної освіти полягає у всебічному загальному розвитку дитини, визначеного Базовим компонентом дошкільної освіти відповідно до потенційних вікових можливостей і специфіки дитинства, як самооцінного періоду життя.

Основна мета освіти в початковій школі – продовження всебічного загального розвитку дітей з урахуванням специфіки шкільного життя водночас із освоєнням найважливіших навчальних навичок читання, письма, математики та ін.

Наукові основи цієї проблеми розроблено в дослідженнях А. Богуш, Л. Божович, Л. Виготського, О. Запорожця, Д. Ельконіна, Г. Костюка, В. Котирло, Н. Лисенко, В. Мухіної, О. Проскури, В. Сухомлинського, О. Скрипченка, О. Савченка та ін.

Результати аналізу психологічних досліджень з означеної проблеми доводять, що дошкільне дитинство вирізняється від молодшого шкільного провідною діяльністю, психологічними новоутвореннями і соціальною ситуацією розвитку.

Упродовж життя відбуваються зміни соціальної ситуації розвитку дитини. Дошкільний вік – це виникнення нової соціальної ситуації розвитку: поява кола елементарних обов'язків; зміна взаємин із дорослими, опанування новими формами діяльності: спільними діями з дорослими; необхідність нових стосунків з однолітками. Особливості соціальної ситуації розвитку дошкільнят у вираженні у видах діяльності, передусім, у сюжетно-рольовій грі, яка створює сприятливі умови для доступного освоєння зовнішнього світу.

Вступ дитини до школи завершує її дошкільне дитинство, змінюючи соціальну ситуацію її розвитку. Тепер навчання, а не гра стає основним, провідним та обов'язковим видом діяльності.

Аналізуючи зміни, які відбуваються в житті дитини, що вступила до школи, Л. Божович доходить до висновку, що перехід від дошкільного дитинства до шкільного це вирішальна зміна її місця в системі доступних їй соціальних взаємин і всього способу життя .

Дослідження психологів свідчать, що на межі дошкільного і молодшого шкільного віку виникає психологічне новоутворення дітей як – “внутрішня позиція школяра”. Л. Божович визначає, що внутрішня позиція є синтезом двох потреб: пізнавальної (бажання вчитися, набувати нові знання і уміння) і соціальної (потреби посісти нове місце в суспільстві, увійти у світ дорослих). Формування “внутрішньої позиції” кардинально змінює самосвідомість старшого дошкільника: відбувається переоцінка цінностей. Те, що було значуще раніше, стає другорядним. Попередні інтереси, мотиви втрачають свою спонукальну силу, з’являються нові. Все те, що стосується школи, навчальної діяльності, стає цінним, те, що зумовлено іграми, – менш важливим. Гра поступово втрачає своє значення і перестає бути основним змістом життя дітей.

Включаючись у навчальну діяльність, діти поступово звикають до її вимог. Їх дотримання зумовлює розвиток нових якостей особистості, відсутніх у дошкільному віці. Вчорашній дошкільник стає учнем, членом шкільного та класного колективів, в яких слід дотримуватися нових норм поведінки, вміти узгоджувати бажання з новим розпорядком. Дитина сприймає це за певний переломний момент у житті, що супроводжується перебудовою системи взаємин із дорослими, найавторитетнішою фігурою серед яких стає вчитель.

“Дошкільний і молодший шкільний вік визначають майбутнє людини”. Ці слова видатного педагога В. Сухомлинського підкреслюють важливість підготовки дитини до навчання в школі. Оскільки наступність у роботі дошкільного навчального закладу і початкової школи є важливою складною педагогічною проблемою, її слід розглядати як побудову єдиної змістової лінії задля забезпечення поступального розвитку дитини в навчанні. Передбачаємо низку таких напрямів забезпечення її ефективності:



- на рівні дошкільної освіти – збереження самоцінності дошкільного віку – періоду, якому притаманні свої особливості; сприяння пізнавальному і особистісному розвитку дошкільників; формування готовності до взаємодії з навколишнім світом; розвиток провідного виду діяльності (ігрова) як пріоритетного новоутворення дошкільного періоду;
- на рівні початкової школи – урахування досягнень дошкільного дитинства; диференційований підхід до інтенсивного розвитку (відставання); розвиток провідного виду діяльності (навчальна) як новоутворення молодшого шкільного віку.

Реформування змісту та гуманізація цілей дошкільної освіти України є складовою процесу оновлення світових та європейських освітніх систем. На часі – реалізація компетентнісної парадигми, зорієнтованої на впровадження у педагогічну практику цілісного підходу до розвитку особистості. Законодавчі, концептуальні та нормативні засади наступності змісту дошкільної і початкової освіти визначено в “Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті”, Законах України “Про дошкільну освіту”, “Про загальну середню освіту”, “Базовий компонент дошкільної освіти в Україні”, “Державний стандарт початкової загальної освіти”, листах Міністерства освіти і науки України “Про зарахування дітей до 1 класу загальноосвітнього навчального закладу”, “Про організацію навчання учнів 1 класу на базі дошкільного навчального закладу”, постановах Кабінету Міністрів “Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання” тощо.

Розробка державних стандартів дошкільної та початкової освіти зумовлює перегляд способів організації роботи з підготовки дітей старшого дошкільного віку до навчання в школі. Отож актуальною проблемою сьогодення і надалі є забезпечення наступності між дошкільними навчальними закладами і початковою школою у змісті освіти, який визначено програмами. Базова програма

розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі” – програма нового типу, яка є стратегічною за своїм спрямуванням. У ній наголошено на основному призначенні дорослого – допомогти дошкільнику, як активному суб’єкту життєдіяльності, жити власними силами, у злагоді з довкіллям й згоді із собою. У ній визначено основоположні й принципово важливі напрями оновлення та гуманізації цілей і змісту дошкільної освіти, вона є дороговказом для пошуку сучасних підходів до організації ефективного життєвого простору – природного, культурного, соціального, простору “Я”. Програма – важливий орієнтир для самостійних, виважених, доцільних у кожному конкретному випадку дій вихователя, що дозволяє науковцям і педагогам удосконалювати варіативну частину змісту, створювати регіональні та авторські програми із урахуванням культурних особливостей і темпів індивідуального розвитку дошкільника.

Основною метою Державного стандарту початкової загальної освіти є продовження всебічного загального розвитку дітей з урахуванням специфіки шкільного життя поряд з освоєнням найважливіших навчальних навичок у читанні, письмі, математиці та інших предметах. Отож, при встановленні наступності між дошкільною та початковими ланками потрібно узгодити пріоритетні напрями наступності та визначити єдину мету. Головне убачаємо у визначенні стратегій розвитку на найближчі роки та перспективу, створення життєздатної системи безперервного навчання і виховання дітей. Здійснення наступності в роботі ДНЗ і школи полягає в тому, щоб розвинути готовність дошкільника до сприймання нового матеріалу, до вступу в нове життя. ДНЗ покликаний створити міцне підґрунтя для легкої та якісної освіти в школі. Таким підґрунтям є сформованість на рівні вікових можливостей життєвої компетентності, шкільної зрілості, емоційно-вольової сфери. Дослідженнями і спостереженнями доведено неможливість досягнення успіхів у забезпеченні наступності між двома початковими ланками освіти без тісного контакту з сім’єю. Відтак, вважаємо за необхідне виокремити певний симбіоз наступності: ДНЗ – сім’я – школа – сім’я.

Проблеми пошуків ефективного здійснення наступності дошкільної і початкової загальної освіти, оптимальних засобів, форм, методів залишаються в полі уваги психолого-педагогічної науки і практики. Академік О. Савченко справедливо наголошує, що “дитячий садок – не школа для малят”. Знання, вміння і навички розглядаються не як самоціль, а як засіб інтелектуального розвитку, тобто вміння міркувати, виділяти суттєві ознаки в предметах і явищах, доступних розумінню дітей. Виходячи з цього, ми маємо усвідомити, що дошкільна освіта – це те підґрунтя, на якому буде формуватися вміння повноцінно жити в шкільному середовищі, а також оволодівати успішно навчальною діяльністю як провідною для цього періоду.

Результати аналізу змісту дошкільної освіти дозволяють нам аргументовано стверджувати, що сьогодні ДНЗ перестає бути “школою для маленьких” і поступово перетворюється на справжній “інститут соціалізації”. Його основне призначення – бути посередником між дитиною як мікрокосмом і широким світом як макрокосмом, у який їй належить гармонійно увійти, визначити в ньому своє домірне місце, налагодити продуктивні стосунки з новим колом людей, почуватися тут компетентною.

З метою забезпечення наступності дошкільної та початкової освіти варто усвідомити актуальність понять: “готовність до навчання у школі” і „психологічна готовність до школи”; “готовність до школи” і “життєва компетентність”. На основі аналізу останніх психолого-педагогічних досліджень констатуємо, що підготовленість до школи – це результат дошкільної освіти, тобто це суто навчальні досягнення дитини, набуття нею певних знань, вмінь та навичок і певного кругозору, розуміння загальних закономірностей, які лежать в основі наукових знань. Готовність до навчання у школі орієнтує нас на навчальний (навчає педагог) і учбовий (оволодіння дитиною знаннями і вміннями) процес.

Психологічна готовність передбачає формування в дитини певного ставлення до школи, стану внутрішньої готовності перейти у нову соціальну позицію – школяр, у нову соціальну ситуацію розвитку. На жаль, початкова школа критерієм оцінки готовності до

школи дитини визначає сьогодні її навчальні досягнення. Звичайно, інтелект – це важливо, однак сьогодні не є пріоритетно для дошкільної освіти. Пріоритетами є морально-духовні якості та емоційно-вольова сфера, життєва компетентність. Саме вони визначають зміст Базового компонента дошкільної освіти України – основного стандартного документа дошкільної освіти і знаходять чільне місце у базовій програмі розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі”. Отож, реалізація змісту Базового компонента вимагає від дошкільної освіти забезпечення психологічної готовності дітей до навчання в школі, як комплексної характеристики, в якій розкрито рівні розвитку психічних якостей дитини. Їх згруповано і розглядають як мотиваційний, інтелектуальний, емоційно-вольовий та особистісний компоненти.

Мотиваційна готовність є наявністю бажання вчитися, прагнення до суспільно-значущої діяльності, усвідомлення дитиною нової соціальної позиції. Її починають формувати в дошкільнят, підтримувати дорослими шляхом ознайомлення із школою та її діяльністю, значущістю навчальної діяльності й підводять до нової соціальної ролі – ролі школяра. Варто продовжувати цю роботу в першому класі: підтримувати наявність бажання вчитися похвалою, увагою до кожного учня та його досягнень не лише навчальних, а й особистісних, підкреслювати їхню самостійність, відповідальність, ініціативність, дисциплінованість як школяра.

Проблема інтелектуальної готовності дітей до школи набула особливої актуальності у зв’язку з реформуванням системи освіти, а саме переходу до шкільного навчання, починаючи з 6 років і визнання дошкільної освіти для 5-річних дітей як обов’язкової.

Сьогодні важливо, як дитина обізнана з навколишнім світом, який рівень розвитку її пізнавальної діяльності й окремих пізнавальних процесів, які передумови для формування навчальних дій та умінь. Саме від рівня їхнього розвитку залежить успішність засвоєння навчальних матеріалів і темпи розвитку кожного учня. До передумов належать: вміння сприйняти навчальне завдання; розвиток довільності; вміння планувати свої дії. Вчитель першокласників має знати рівень сформованості передумов, навчальних дій кожного і

враховувати їх в організації засвоєння знань на уроках, використовуючи індивідуальний підхід.

Емоційно-вольова готовність є вмінням регулювати свою поведінку в складних ситуаціях. Діти старшого дошкільного віку можуть долати труднощі, швидко працювати, адекватно реагувати на оцінку, зауваження, використовуючи самооцінку. Варто все ж пам'ятати, що довільність психічних процесів ще не сформована, отож почуття дитини переважають над всіма сторонами її психічного життя. Педагогам обох ланок освіти варто пам'ятати слова Л.Виготського про дитину, яка під час переходу від дошкільного до шкільного віку стрімко міняється і стає іншою. Це – перехідний щабель, тобто вже і не дошкільник, і ще не школяр. Критичність цього перехідного віку означено “кризою 7 років”. Виходячи з вище сказаного, варто знати симптоми кризи, оскільки готовність до школи орієнтує дитину на входження у шкільне життя загалом, в усіх його аспектах: спілкування, конкуренція, випробування системи цінностей тощо.

Розглядаючи життєву компетентність за нову освітню стратегію, що змінює мету навчально-виховного процесу, зусилля педагогів слід спрямовувати на створення сприятливих умов для оволодіння дитиною науковими поняттями неподільно із мистецтвом життя. Складовою життєвої компетентності є “шкільна компетентність”, яка забезпечується розвитком допитливості, як основи пізнавальної активності, інтересу майбутнього школяра до навчання; розвитком комунікативності, тобто вміння спілкуватися з дорослими та однолітками; а також здатністю самостійно розв'язувати творчі завдання та регулювати свою поведінку в складних ситуаціях; формуванням творчості як основного спрямування її інтелектуального й особистісного розвитку.

Початкова школа забезпечує становлення особистості шляхом входження дитини її в навчально-виховний процес, цілеспрямованого вияву і розвитку її здібностей, формування вміння і бажання вчитись, створюючи умови для самоутвердження в різних видах діяльності.

До ефективних форм забезпечення означеного аспекта наступності відносимо наступні:

1. Збори, семінари, конференції, педагогічні ради з обміну досвідом роботи вихователів ДНЗ і вчителів ЗОШ I ступеня;
2. Взаємовідвідування педагогів і адміністрації закладів освіти, спостереження за організацією і керівництвом різними видами діяльності (ігрова, навчальна, трудова, побутова) з наступним обговоренням задля обміну досвідом;
3. Організація спільних дозвіль, вечорів, інших форм відпочинкової діяльності тощо;
4. Соціально-психологічна характеристика кожної дитини – так зване “портфоліо” і групи загалом, які складають вихователі старших дошкільників і передають учителям початкових класів.

У розвитку освіти України відбувається поступовий перехід від “безнаціональної” унітарної підготовки школярів до етнічно диференційованої, – зазначає В. Кремень. Тому справедливим у контексті забезпечення наступності в етнічному вихованні дітей вважаємо різновекторне вивчення особистості в етнографічному аспекті.

У дослідженнях сучасних учених І. Беха, А. Богуш, І. Єрмакова, Т. Єрмакова, В. Кононенко, Л. Масол, Н. Лисенко, О. Савченко, Р. Скульського акцентовано на поліаспектності впливу української культури на зміст дошкільної та шкільної освіти, розроблено нові моделі формування особистості на засадах синтезу загальнолюдських і національних цінностей. Отож етнокультурний вектор виступає домінантою в проектуванні компетентісно орієнтованого навчання і виховання з урахуванням принципів наступності та безперервності.

Пошук шляхів забезпечення наступності змісту навчально-виховної діяльності на різних ступенях освіти, що функціонують як продовження попередніх і передбачають підготовку для можливого переходу на наступні шаблі, є предметом дослідження психологів, педагогів, соціологів. Наукові основи наступності розроблено в дослідженнях Ю. Бабанського, Л. Виготського, Г. Костюка,

М. Скаткіна, В. Сухомлинського, О. Скрипченко, О. Савченко та інших.

У педагогічній науці, за А. Харченко, поняття “наступність і перспективність” розглядаються як дві сторони одного і того ж педагогічного явища: перспективність означає погляд знизу вгору, а наступність – зверху. *Перспективність* є визначенням пріоритетних ліній підготовки дітей дошкільного віку до школи і з максимальним урахуванням потреби початкової школи в готовності дитини до оволодіння провідною в молодшому шкільному віці навчальною діяльністю; подальшим етносоціальним розвитком і вільним виявом психічних новоутворень; *наступність* – це ретельне врахування рівня розвитку дитини, з яким вона прийшла до школи задля забезпечення органічного продовження етнічного навчання й виховання, започаткованих у дошкільному віці.

Наступність, за О. Вашуленко, передбачає зв'язок між різними етапами або ступенями розвитку. Його сутність полягає у збереженні певних елементів цілого чи окремих сторін його організації під час переходу від одного етапу до іншого. У широкому значенні наступність потрактовано як передачу соціальних і культурних цінностей від покоління до покоління та їх засвоєння.

У педагогічній літературі наступність – один із принципів освіти, який “передбачає зв'язок та узгодженість у цілях, змісті, організаційно-методичному забезпеченні етапів освіти, які межують один з одним”. У низці досліджень наступність розглядають і як важливу умову підвищення ефективності навчальної та виховної роботи (О. Ароніна, Р. Афанасьєва, С. Колесников, А. Машовець, В. Сенько, В. Сластьонін, В. Сухомлинський).

На думку В. Сенько, наступність у вихованні полягає в тому, що на кожному етапі розвитку закріплюються й розширюються позитивні якості особистості, сформовані на попередньому етапі. Одночасно забезпечується виконання виховних завдань нового етапу та готується підґрунтя для наступного. Зазначено, що виховання необхідно розглядати не лише з погляду педагогічного впливу, а й з позицій дітей, дотично до їхніх запитів, прагнень, домагань (Л. Божович, Ш. Ганелін, С. Рубінштейн).

Моделювання педагогічного процесу в закладах освіти, за Р. Скульським, включає комплексне розв'язання цілої низки взаємопов'язаних завдань у межах певного дидактичного циклу, а саме:

- педагогічне цілепокладання;
- конструювання змісту навчального матеріалу, що підлягає засвоєнню;
- визначення методів і прийомів навчання й виховання та зумовлених ними дій учителя й учнів;
- виокремлення організаційних форм навчання і виховання;
- добір дидактичних засобів, матеріалів і способів їх використання у навчально-виховному процесі.
- На основі цього в реалізації принципу наступності між дошкільною та початковою освітою в етнічному навчанні й вихованні дітей виокремлюємо наступні аспекти:
  - узгодження педагогічного цілепокладання на дошкільному та початковому шкільному рівнях навчання;
  - удосконалення змісту дошкільної та початкової освіти;
  - вибір методів виховання та форм організації відповідної діяльності у дошкільних навчальних закладах та початковій школі.

Педагогічне цілепокладання етнічного виховання дітей передбачає, по-перше, оволодіння загальнопедагогічними знаннями про цілі й завдання національного виховання, структуру виховного ідеалу українця у різні історичні епохи; по-друге, – конкретними уявленнями про його сутність, мету і зміст, методи та форми його організації.

Педагогічну сутність наступності в етнічному навчанні й вихованні розглядають у двох напрямках: змістовий та організаційний. Змістовий – обумовлює вибір засобів, методів і прийомів навчання і



виховання; орієнтує на створення певних педагогічних умов; забезпечує зв'язок у цілях, змісті, засобах, методах і прийомах, організаційних формах; виключає випадковість і стихійність педагогічного процесу. Організаційний – передбачає забезпечення певних педагогічних умов етнічного виховання на всіх етапах цього процесу, визначає їхню послідовність, уможливорює забезпечення співпраці вчителів, вихователів, батьків, соціального середовища.

Принцип наступності та послідовності в етнічному вихованні полягає у формуванні творчої, фізично й морально здорової, національно свідомої, відданої своїй Батьківщині особистості. Для цього необхідною є система послідовних виховних впливів, адже результативність виховання виключає спонтанність, епізодичність.

О. Кононко, О. Проскура, О. Савченко акцентують на введенні в педагогічний процес різних видів творчої діяльності дітей (самодіяльні ігри, драматизації, словесна та музична творчість), насиченості змісту навчання інформацією етнографічного характеру задля активізації їхніх пізнавальних інтересів.

Уперше досвід етнічного пізнання світу дитина отримує в родині. У процесі соціального розвитку вона непомітно для себе і батьків вивчає домашню господарсько-економічну ситуацію: спостерігає за порядком у кухонній шафі, станом інструментів побутового призначення, книгами й навчальним приладдям старшого брата чи сестри. Так формуються власні уявлення про домашнє господарювання. Здебільшого такі переконання є адекватними за змістом спостережень із раннього дитинства і, відтак, переростають у звичку. Якщо в оселі – чистота й порядок, то для дитини це стає своєрідною “нормою” організації життя.

У теорії З. Фрейда стверджується, що основний механізм – це ідентифікація, тобто присвоєння якостей і стандартів поведінки інших людей, у першу чергу батьків. Це присвоєння є настільки сильним, значущим, що дитина немов ідентифікується із своїми “значущими іншими”, вміщує їх у собі.

У сфері побуту, за Б. Савчуком, найвиразніше виявляються тісний взаємозв'язок і неподільна єдність предметно-речового світу (житло, одяг, їжа, посуд, господарські знаряддя) зі специфічними формами поведінки та взаємостосунків між людьми, способами використання ними предметів, що слугують задоволенню фізичних і духовних потреб.

Українська родина завжди прагнула до естетизації всіх сфер життєдіяльності: "...В українській ідеології найвищий статус мають ідеї ... любові до рідного краю, творчої праці, ... утвердження краси у різних сферах життя, в тому числі у побуті...". З особливою увагою батьки привчали дітей до порядку в усьому, розмальовували своє помешкання та прикрашали його вишивками, декоративними виробами з дерева, лози, металу, шкіри, глини, скла тощо. Вихованці брали посильну участь у створенні художніх виробів, опановували ази народних ремесел ("Бурчання наскучить, приклад научить"). Етнологи визначають *існування окремого українського житлового стилю*, що виявляється у притаманних лише йому особливостях планування, будівничої технології, інтер'єру, зовнішнього і внутрішнього художнього оформлення тощо. В свою чергу, виокремлюють традиційну модель виховання української дитини, що значною мірою детермінована особливостями матеріальної і духовної етнокультури (М. Стельмахович, Р. Скульський).

У невимушеній побутовій атмосфері зростаюча особистість "всмоктує" специфічні риси свого етносередовища, що інтенсивніше відбувається в дошкільний період. Важливим є формування саме в родинному соціумі: "Як у сім'ї згідливе життя, то й виросте дитя до пуття", "Як зайдеш між реп'яхи, то й реп'яхів наберешся", "Як бавитимеш дитя, так воно й виросте".

Важливим предметом пізнання для дошкільника є домашньо-побутова праця й поведінка батьків, старших членів сім'ї, трудова атмосфера в ній. Якщо малюк змалечку бачить спільну працю родини (на городі, у саду, під час ремонту квартири), він сприймає її як життєве кредо. Наслідуючи приклад, він поступово оволодіває

доступними вміннями та навичками, тобто ідентифікує цінності етносередовища. Водночас результати етнічного виховання дитини в дошкільному навчальному закладі зумовлені урахуванням загальнодидактичних принципів, зокрема наступності, перспективності, індивідуалізації та диференціації.

Індивідуальний підхід до виховання в системі дошкільної та початкової освіти розглядається в наукових працях Є. Аркіна, М. Баскова, С. Денисенко, Я. Ковальчук, С. Кулачківської, А. Усової та інших. Потреби в індивідуалізації етнічного виховання зумовлені відмінностями здібностей дітей, особливостями нервової системи, чутливістю до впливів соціального середовища, пізнавальною активністю тощо.

Ураховуючи домінування сімейного впливу на формування особистості, все ж “батьки ніколи не були і не будуть єдиними і всемогутніми вершителями долі своїх дітей”. З часом палітра складових соціального середовища урізноманітнюється – дошкільний навчальний заклад, сусідство, група однолітків, школа. Ставши дошкільником чи школярем, спілкування дитини значно змінюється кількісно та якісно. Елементи народознавчої компетенції, сформовані в домашніх умовах, виявляються у шкільному житті. Приміром, ставлення до предметів матеріальної культури трансформується у відповідну поведінку з навчальним приладдям.

Аналогічно в життєвому циклі людини приходять на зміну інші соціальні інституції, і вона через об’єктивні та суб’єктивні причини змушена адаптуватись до нових умов. Тому батькам, педагогам, психологам важливо забезпечити наступність у соціальному спілкуванні дітей на засадах етнічності. Особливо цінним розглядаємо збереження ознак набутого дитиною позитивного досвіду поведінки й діяльності на всіх етапах її становлення.

Основою наступності між дошкільним навчальним закладом і початковою школою вважаємо розвиток допитливості як основи пізнавальної активності майбутнього першокласника, його комунікативних здібностей у середовищі однолітків, здатності

самостійно розв'язувати складні завдання та регулювати свою поведінку за різних обставин, творчості на основі засвоєння народних ремесел і промислів.

Отже, наступність – це внутрішній органічний зв'язок загального, фізичного і духовного розвитку зростаючої особистості на межі дошкільного і шкільного дитинства, внутрішня підготовка до переходу від одного ступеня її формування до іншого. Здійснення наступності між дошкільним навчальним закладом і школою полягає, передусім, у підготовці дошкільника до сприйняття нового способу життя, режиму навчання, розвитку емоціонально-вольових та інтелектуальних здібностей, які уможливають успішне оволодіння навичками життя у світі дорослих.

Прогресивною тенденцією розвитку змісту національної системи дошкільної та початкової освіти від початку 80-х років минулого сторіччя стало формування етновиховного середовища освітніх закладів. В умовах політичної, ідеологічної та соціокультурної трансформації суспільства утверджувались нові підходи до процесу та результатів педагогічного впливу на особистість, переоцінки традиційних освітніх парадигм із урахуванням нових вимог, фундаментальних загальноукраїнських педагогічних традицій, а також етнокультурних цінностей народів світу, країни, регіону, міста чи села.

У сучасній науково-педагогічній літературі досить різне тлумачення змісту поняття “середовище” (К. Ясперс, В. Ясвін, С. Сергєєв тощо). Учені оперують терміном “освітнє середовище” (Є. Бондаревська, А. Лукіна, В. Веснін, І. Левицька, Л. Кепачевська, І. Улановська), здійснюють спроби його класифікації. Приміром, зміст “освітньо-виховного середовища” вивчали Л. Буєва, Ю. Мануйлов, Л. Новикова, Н. Селиванова, В. Петрівський, І. Якиманська, В. Ясвін; сутність понять “навчально-терапевтичне середовище” (Г. Любимова), “організаційний клімат школи” (О. Гуменюк), “освітній простір”, “виховна система” (В. Докучаєва, Л. Новикова, С. Савченко, В. Селиванова та ін.), “творче освітнє середовище”

(В. Ясвін), “творче освітньо-виховне середовище” (К. Приходченко), “виховне середовище” (А. Афанасьєв, Н. Іщук) “особистісно орієнтоване виховне середовище” (І. Бех, К. Балтремус), “розвивальне предметно-ігрове середовище дошкільного навчального закладу” (К. Крутій, Г. Лаврентьєва, Н. Лисенко), “розвивальне освітнє середовище” (І. Фурман, Б. Ельконін, А. Галицька, Б. Скоморовський), “середовище екологічного розвитку”, “фізичне розвивальне середовище” (Г. Лаврентєва та інші). Культурологічний принцип в освіті пропагують В. Біблер і Р. Чумічова.

Однак поза увагою дослідників все ще залишається проблема формування етновиховного середовища в дошкільному та загальноосвітньому навчальних закладах. Вивчення та ретельний аналіз наукових праць згаданих вище дослідників засвідчує про надійне теоретико-методичне підґрунтя окресленої нами проблеми. Водночас різновекторність підходів до тлумачення самого змісту поняття “середовище” в педагогічному аспекті зумовлює його поліфункціональність, широке практичне використання.

Ураховуючи той факт, що в Україні на сьогоднішній день функціонує близько п’яти тисяч малокомплектних початкових шкіл, приміщення яких повністю не використовуються, водночас відсутність дошкільних навчальних закладів у багатьох віддалених селах зумовлюють створення навчально-виховних комплексів. Тож постає питання про забезпечення наступності у моделюванні етновиховного середовища у формуванні та розвитку старших дошкільників і молодших учнів.

Розглядаючи психолого-педагогічний контекст проблеми наступності в роботі дитячого садка та початкової школи, авторський колектив, очолений З. Борисовою, виокремлює три напрями.

Перший – пов’язаний із організацією всієї виховної роботи в дошкільному навчальному закладі, спрямованої на загальну підготовку дитини до навчання в школі. Для цього доцільно в усіх вікових групах дитячого садка забезпечити гармонійний і всебічний розвиток дитини, формування розумової, моральної, вольової, мотиваційної та фізичної готовності до шкільного навчання з максимальним використанням засобів етнопедагогіки, які позитивно впливають на

соціалізацію особистості, а їхню ефективність випробувано не одним поколінням українців.

У сучасній шкільній практиці часто зустрічаються випадки, коли вчителі, надаючи перевагу гуманітарним та природничо-математичним дисциплінам, нехтують заняттями з музики, ритміки, образотворчого мистецтва. Це завдає непоправної шкоди розвитку дитини, адже в цьому віці саме в ігровій, образотворчій, конструктивній діяльності формуються її вміння і навички, розвиваються здібності, які важко виявити у старшому віці. Дошкільники, які звикли до ігрової форми пізнання довкілля, прийшовши в школу, відчують значні труднощі в адаптації до навчальної діяльності. Водночас у багатьох першокласників недостатньо сформоване почуття самостійності, відповідальності, готовність до самообілізації у навчальній діяльності тощо. Саме від сформованості означених якостей значною мірою залежать результати їхнього учіння. Вважаємо, що наступність у згаданому аспекті виявляється саме в підготовці дошкільника до активної пізнавальної діяльності в школі, його належному розумовому розвитку, а також використанні різних видів ігрової діяльності, поміж якими народна гра посідає чільне місце. У них першокласник відтворює і моделює систему суспільних відносин, що стимулює його позитивне ставлення до навчання, природне емоційне піднесення.

Другий напрям у роботі дитячого садка і початкової школи – це забезпечення наступності методів навчально-виховної роботи. Так, у сучасному дошкільному навчальному закладі значну увагу приділено використанню різних форм наочності, донедавна це стосувалось і початкової школи. Актуальним у педагогічній діяльності й надалі є використання проблемних методів викладу навчального матеріалу, починаючи зі школи першого ступеня. Тож, очевидно, дошкільників варто привчати до сприймання різноманітних словесних методів навчання – бесіди, розповіді, пояснення з використанням елементів наочності. Адже у школі саме за допомогою слова вчителя засвоюються узагальнені способи навчальної діяльності.

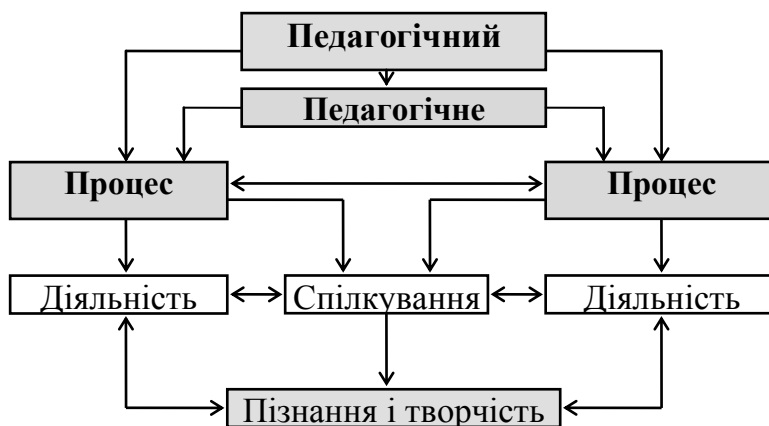
Найдієвішими засобами виховання людини споконвіку була її суспільно корисна творча праця (діяльність) і спілкування. У процесі

навчання дитину залучають до пізнавальної або прикладної діяльності. З іншого боку, її навчальна діяльність – це інформаційний процес і, значить, процес спілкування (з однокласниками, вчителями, авторами підручників чи інших джерел інформації).

У педагогічному процесі навчально-пізнавальна діяльність і спілкування органічно поєднані між собою (Схема 1.1).

Схема 1.1

1. Структура педагогічного процесу дошкільного
2. навчального закладу та початкової школи



Традиційно у навчальному процесі початкової школи увагу вчителів акцентовано на його дидактичній (освітній) функції, навчально-пізнавальній діяльності учнів на уроках, натомість виховання, зазвичай, пов’язують зі спеціально організованою роботою у позаурочний час.

Основна функція дошкільного навчального закладу – виховання дитини. Серед завдань дошкільної освіти відповідно до Закону України “Про дошкільну освіту” передбачено такі: збереження та зміцнення фізичного, психічного і духовного здоров’я дитини; виховання у дітей любові до України, шанобливого ставлення до родини, поваги до народних традицій і звичаїв, державної та рідної мови, національних цінностей українського народу, а також цінностей інших націй і народів, свідомого ставлення до себе, оточення та

довкілля; формування особистості дитини, розвиток її творчих здібностей, набуття нею соціального досвіду.

“Поділ” педагогічного процесу на навчальний і виховний є цілком умовним, якщо врахувати загальноновизнаний принцип органічного взаємозв’язку між навчанням і вихованням, відповідно до якого “не існує навчання без виховання, так само не існує виховання без навчання”.

Щоправда, виховання унаслідок навчання може вирізнятися неприйнятним “векторним спрямуванням”, тобто слугувати засобом плекання таких людських якостей, що не відповідають загальноновизнаному виховному ідеалу та сформованим на його основі педагогічним цілям і завданням (приміром, негативне ставлення до навчально-трудової діяльності).

Мета виховання – формування норм поведінки людини, які були б адекватні до усталених у суспільстві моральних принципів і правил. Така поведінка може бути внутрішньо вмотивованою і свідомою за умови оволодіння системою наукових понять, на яких ґрунтуються дії особистості. Знання ж слугують результатом навчання. Отже, виховання як процес оволодіння духовними цінностями українського народу не можна повноцінно зреалізувати поза навчанням.

Отож маємо всі підстави для висновку про те, що цілеспрямоване формування національних якостей українця, з одного боку, здійснюють у навчанні, а з іншого, – у позанавчальній виховній роботі. Навчання є не лише засобом опанування природничо-математичними, економічними, екологічними, естетичними та іншими знаннями й практичними вміннями, а й засобом оволодіння низкою етнічних цінностей (почуттями, мотивами, установками тощо). Відтак, організація повноцінного етнічного виховання дітей потребує органічного передбачає органічне й неподільне, ефективне використання педагогічних можливостей навчання й виховання в дошкільному навчальному закладі та початковій школі.

У руслі наступності між дитячим садком і початковою школою актуальною є колективна діяльність дітей, попри існування



суперечливих думок щодо доцільності самого терміну “колектив” як складника комуністичного виховання радянського періоду. Теорію колективу А. Макаренка нині гостро критикують педагоги-демократи. Водночас сучасні дошкільники змалку виховуються у душі колективізму, адже вчать допомагати один одному, виявляти радість з приводу успіхів своїх та товаришів групи, брати участь у спільній грі, праці, діяльності тощо.

Такі якості також є предметом формування і в початковій школі. Однак прогресивнішим визнано особистісно зорієнтоване навчання і виховання, яке пропагує індивідуалізм у вихованні. Таким чином, кожен учень окремо виконує навчальне завдання, його досягнення оцінюють в якісних чи кількісних показниках, стимулюють самостійність. Отож інтегрування колективної та індивідуальної діяльності дітей і в дитячому садку, і в школі зі збереженням відповідного “балансу” є очевидною проблемою сучасності, адже інноваційні освітні технології навчання чи виховання здебільшого зведено до роботи в групах, колективного вирішення творчого завдання (проблемна ситуація) та представлення результатів його спільного вирішення.

Як зазначено у Базовій програмі, дошкільний заклад виступає своєрідним посередником між вузьким родинним колом, з якого виходить малюк, і незнайомим світом, до життя в якому він має незабаром прилучитися. Як бачимо, дошкільному закладу відводено визначальну роль у забезпеченні співпраці з батьками дітей. У чинних програмах взаємодію дошкільного закладу із сім’єю зведено до психолого-педагогічних аспектів, батьків здебільшого не розглядають за активних партнерів у спільному вихованні; зазвичай, відсутня й стратегія спільної педагогічної діяльності, спрямована на етнічне виховання дошкільників. Це стосується і початкової школи, яка повинна виступати ініціатором у виборі форм і методів підвищення педагогічної культури батьківської громади.

Отож пріоритетність у налагодженні “синхронності” між родинним і суспільним вихованням належить дитячому садку чи

школі, які виконує в цьому процесі найголовніші функції: організаційну, суспільно-виховну, координаційно-інформативну, психогігієнічну та стимулюючо-коригуючу (В. Струманський). Звідси, головними ініціаторами організації педагогічної співпраці в етнічному вихованні дітей є класні керівники й вихователі. Тому третій умовно виокремлений напрям спільної роботи вихователів дошкільних навчальних закладів і вчителів початкової школи – забезпечення співпраці між усіма педагогічними працівниками, дітьми та їхніми батьками в етнічному навчанні та вихованні. Водночас корисною є і спільна діяльність вчителів і вихователів, що виявляється у взаємовідвідуванні виховних занять, уроків задля забезпечення наступності у підготовці дитини до школи, використанні методів, засобів й організаційних форм у роботі з ними.

Важливий аспект організації педагогічної співпраці вбачаємо в налагодженні методичної роботи вихователів і класних керівників з батьками дітей (індивідуально-групові педагогічні консультації, бесіди, батьківські конференції з проблем етнічного виховання дітей, обмін інформацією з досвіду родинного виховання тощо).

Вихідне завдання таких заходів – погодження спільних навчально-виховних завдань етнічного виховання на найближчу перспективу. Так, спільними у вихованні традиційної української господарності в дітей для батьків і педагогів є: формування умінь раціонального використання бюджету часу, прибирання в кімнаті чи дворі; шанобливе ставлення до особистої та суспільної власності тощо. Натомість, формування у дітей умінь доглядати за кролями чи домашньою птицею, привчання до виконання щоденних обов'язків (купівля хліба для сім'ї) є прерогативою родинного виховання. Отож у цьому плані важливим розглядаємо розподіл обов'язків між батьками і вчителями у вихованні школярів.

Інший аспект – це спільна участь батьків, вихователів, учителів і дітей у трудовій діяльності (збір урожаю – толока, прибирання території навчального закладу, вулиці, парку; створення спільних кооперативів, госпрозрахункових дитячо-батьківських підприємств, збирання лікарських трав тощо). Дієвим дотично до означеного є

спільна розробка культурно-дозвільної програми (проведення родинних свят у ДНЗ і школі за участю батьків, поєднуючи сімейні та регіональні традиції, звичаї та обряди).

У руслі наступності в моделюванні етновиховного середовища дошкільного навчального закладу та початкової школи послуговувались визначенням К. Крутій розвивального освітнього середовища. Це – спеціально змодельовані умови, що забезпечують різноманітні варіанти вибору шляху розвитку й дорослішання особистості. Створення освітнього середовища дозволяє дитині усвідомити власні можливості, виявити ініціативність і всесторонню самореалізацію.

У Концепції загальноосвітньої середньої школи (12-річна школа) зазначено, що ‘школа – це простір життя дитини; тут вона не готується до життя, а повноцінно живе, і тому вся діяльність навчального закладу вибудовується так, щоб сприяти становленню особистості як творця і проектувальника власного життя, гармонізації і гуманізації відносин між учнями і педагогами, школою і родиною, ґрунтуючись на ідеї самоцінності дитинства, діалогу, усвідомленого вибору особистого життєвого шляху”.

Проектування етновиховного простору розглядаємо як складний багаторівневий процес, що передбачає поєднання різних видів педагогічної діяльності – проектно-нормативної, діагностичної, прогностичної, організаційної, коректувальної, аналітико-інформаційної та інших.

Основою етновиховного простору дитячого садка й початкової школи, на нашу думку, є позитивне сприйняття учнями свого історичного минулого, розкриття глибинної сутності суспільного буття унаслідок пізнання національних цінностей, відродження кращих народних традицій. Кожна етнічна спільнота у своїй поведінці й діяльності керується власними правилами, що виявляються в моралі, звичаях, досвіді виховання дітей, веденні господарства. Зокрема, це стосується психологічних відмінностей етносів і народів. Невипадково психологи вважають, що кожній людині по крові передаються основні національні якості характеру, які є результатом

спадковості. Учені схильні й до думки, що “національність – це феномен соціальний, а не біологічний”. Явище узалежнення від середовища функціонування традиційних ціннісних орієнтацій значною мірою асимілюються і простежується, приміром, у психологічній структурі української діаспори. Більшість етнічних українців, котрі тривалий час проживають за кордоном, практично повністю втратили ті психологічні якості, що були притаманні їхнім предкам. По цьому унаслідок відсутності зв'язку з автохтонною українською культурою і суспільством вони набули характерних рис корінного населення країни проживання. Це значною мірою стосується їхніх економічних якостей – практицизму, пунктуальності, економічного мислення, здатності до ризику, підприємливості, прагнення до постійного покращення свого добробуту тощо.

О. Моляко переконує про об'єктивну необхідність створення в навчальних закладах педагогічної атмосфери, спрямованої на формування в зростаючій особистості загальнолюдських цінностей, збагачених досвідом свого етносу, знанням і розумінням національних пріоритетів інших народів. По цьому важливо враховувати соціальне середовище, етнокультурні особливості, соціокультурну ситуацію в регіоні (країні) тощо. Різні аспекти проблеми формування етнокультурної, соціокультурної компетентності відобразили у наукових працях Н. Лисенко, Т. Поштарьова, В. Калінін, Т. Свірчук та ін.

Складові українського етносу є елементами соціокультурного досвіду етнічних груп (лемків, бойків, подолян, поліщуків, гуцулів та інших). Сьогодні в Україні виокремлюють шість історико-етнографічних зон: Поділля, Покуття, Галичина, Закарпаття, Слобожанщина, Волинь, Сіверщина. Етновиховне середовище сучасного навчального закладу є системою ціннісних орієнтацій, традицій, звичаїв, світоглядних уявлень, етикету, фольклору як складників загальноукраїнської культури. Отож до важливих завдань створення етновиховного простору дитячого садка і початкової школи відносимо ретельне врахування відмінностей у житті й побуті представників різних етнічних груп у єдиному освітньому просторі із пропагуванням

загальновідомих цінностей духовної культури українців, принципів гуманізму й терпимості.

До дієвих аспектів проектування сучасного етновиховного простору відносимо й ретельне вивчення й використання народних педагогічних традицій, елементів етнокультури у навчально-виховному процесі школи. Традиційно українці пропагували вищі духовні цінності й пріоритети, світоглядні уявлення, що ґрунтувались на релігії та загальнолюдській моралі, цьому змалку навчали й так виховували дітей у родинному середовищі, пізніше – в навчальних закладах. Громада засуджувала будь-які прояви аморальності, бездуховності, соціальної байдужості й песимізму. Згадаймо хоча б “Катерину” Т. Шевченка, в якій бідна дівчина, котра осоромила родину, змушена була покинути рідне село унаслідок аморального вчинку.

Здебільшого джерелами надходження в Україну шкідливої інформації слугують явища глобалізації та міжкультурної інтеграції. Брудним потоком у телевізійному середовищі та Інтернет-просторі ллється інформація про численні порно та екшн, вітчизняний глядач не готовий до сприймання іноземного кіно за участю суспільних збоченців: злодіїв, убивць на замовлення, сексуальних маніяків, повій і под. Враховуючи акселерацію, свідками цього є діти дошкільного та молодшого шкільного віку.

Чи не найбільшою загрозою для них є “глобальна віртуалізація відірваного від світу суспільства Заходу, його тотальне занурення в інтереси ситого комфорту матеріального перенасичення, в штучно створені системи, захоплення неприродними напрямками розвитку, які неминуче стануть злоякісними”. Учені застерігають від політичної абсолютизації і некритичного сприйняття сумнівних цінностей західноєвропейського життя, що зазвичай суперечать традиційним ціннісним орієнтаціям українців. Аналогічне можемо констатувати і про репортажі ЗМІ про діяльність у розвинених країнах світу сексуальних меншин, узаконення одностатевих шлюбів, паради гомосексуалістів, узаконення проституції, надмірну емансипацію та всездозволеність сучасних підлітків, інші. Отож унаслідок глобалізації у свідомість дітей вкорінюють суцільні

негативізми. Ці приклади ілюструють, що світова спільнота в духовній сфері стоїть значно вище, молоде покоління цих країн уже готове до розуміння вражаючих фактів реального життя та диференціації цінностей. В Україні за радянських часів вели успішну боротьбу з низкою описаних явищ, тому сучасний потужний інформаційно-психологічний вплив на свідомість і психіку громадян, зокрема дітей, призводить до формування і розвитку в них чужих ідеалів і псевдоцінностей, відмінних із українським менталітетом. Очевидно, в даному випадку маємо вдатись до Конституції України (стаття 17), що визначає інформаційну безпеку держави, а також Закону України “Про захист суспільної моралі”.

Вважаємо за доцільне у формуванні етновиховного простору навчального закладу орієнтуватися на національні цінності, притаманні ментальності народу й відображені в його культурі, історії та побуті.

В етнокультурній освіті (І. Малиновський) виокремлюємо три послідовні етапи: пропедевтика, навчання та впровадження в практику. На основі цього дослідником запропоновано наступну структуру етнокультурної освіти: 1) на етапі пропедевтики – вирішення проблеми етнічної самоідентифікації дитини (етнокультурний освітній простір – це атмосфера в сім’ї): перше ознайомлення з історією, культурою народу, національними звичаями і традиціями, фольклором; 2) основна частина – освіта в навчальних закладах різних типів (дитячих садках, школах, ліцеях, вищих навчальних закладах); 3) етнокультурне навчання поза різними інституціями, використання здобутих знань у практичній діяльності індивіда (участь у культурних центрах, гуртках, клубах, позашкільних установах, інших організаціях).

Об’єктами проектування етновиховного простору дошкільного навчального закладу та початкової школи слугують рівень вихованості й навченості учнів, професійна й народознавча компетентність педагога, його креативна майстерність, процеси педагогічної діяльності тощо.

Забезпечення наступності у формуванні етнокультурного простору дошкільного навчального закладу і початкової школи вважаємо ефективним за дотримання низки педагогічних принципів:

*природовідповідність* – урахування анатомофізіологічних, психологічних, статевих особливостей дитини, а також національних, регіональних і статевих, зокрема особливостей генетичної спадковості (концентр “Я – природа”);

*культуровідповідність* – органічний зв’язок з історією народу, його мовою, культурними традиціями, народним мистецтвом, забезпечення духовної єдності поколінь (відповідність змісту та рівня навчання і виховання набуткам національної та загальнолюдської культури (концентр “Я – культура”);

*гуманізація* – утвердження людини як найвищої соціальної цінності, найповніше розкриття її здібностей, забезпечення пріоритетності загальнолюдських цінностей (концентр “Я – людина”);

*народність* – забезпечення опертя на національну культуру, передусім, рідного народу (фольклор, мораль, етнопедагогіку, місцеві звичаї, традиції тощо) і раціональне поєднання ідей наукової та народної педагогічної культури (концентр “Я – українець”);

*поліетнічність* – ретельне вивчення історії, культури, педагогічних традицій, звичаїв і світоглядних уявлень рідної етнографічної групи та їхнє врахування у моделюванні й здійсненні навчально-виховного процесу школи; максимальне сприяння входженню школярів у життя, побут, виробничу й культурну сферу своєї рідної етнографічної групи (концентр “Я – представник етнографічної групи” (подолянин, гуцул, бойко, поліщук...));

*полікультурність* – урахування національних, релігійних, мовних особливостей і тенденцій розвитку особистості, тобто того спільного, що об’єднує всі народи й культури світу чи окремої країни (концентр “Я – громадянин”);

*толерантність* – вивчення цінностей і традицій культур різних народів світу та використання їх досвіду мирного співіснування, розвитку діалогу культур; повага й шанобливе ставлення до носіїв інокультур (концентр “Я – представник світової спільноти”);

*гармонія родинно-шкільного навчання і виховання* – налагодження педагогічної співпраці між вчителями і батьками учнів у процесі ознайомлення з етнокультурними цінностями України та світу;

*демократизація етновиховного простору школи* – раціональне поєднання педагогічної діяльності вчителів із самовихованням учнів, управління адміністрацією та самоврядуванням школярів, регламентування діяльності вихованців та їхньої ініціативності тощо.

### **Література:**

Базова програма розвитку дитини дошкільного віку „Я у світі” / М-во освіти і науки; наук.ред. та упор. О.Л.Кононко. – К.: Світич, 2008. – 430 с.

Выготский Л.С. Собр. Соч.: в 6 т./ гл.ред. А.В.Запорожець – Т.4. Дитяча психологія / під ред. Д.Б.Ельконіна. – М.: Педагогіка, 1984. – 432 с.

Закон України „Про дошкільну освіту”. Закон України „Про охорону дитинства”. – К.: Ред. журн. „Дошкільне виховання”, 2001. – 55 с.

Зінченко, тВ.П. Принципи психологічної педагогіки / В.П.Зінченко // Педагогіка. 2001. №6. – С.9-7

Педагогічний пошук / сост. И.Н.Баженова. – М.: Педагогіка, 1990. – 560с.

### **Streszczenie w języku polskim:**

W artykule określa się właściwości kształcenia ustawicznego, które są istotne dla analizy i projektowania sposobów jego dalszego rozwoju. Ustalono, że w celu zapewnienia ciągłości przedszkole i szkoła podstawowa powinny realizować koncepcję „ciągłości”.

### **Słowa kluczowe:**

kształcenie, ciągłość, przedszkole, szkoła podstawowa.



**Summary:**

**The conditions of continuous learning in the light of the modernisation of early years education in Ukraine and integration processes with Europe.**

The article describes the psychological, pedagogical and educational conditions of continuous learning on the stage of early years education, with a particular focus on its continuation.

Key words: continuous learning, conditions, continuation of education

Trans. Barbara Braid

EWA KOSTARCZYK

## **INNOWACYJNOŚĆ – BARIERY MOTYWACYJNE, KULTUROWE I USTROJOWE**

*Innowacje tworzą się  
z twórczego burzenia*  
Yoshihisa Tabuchi

### **Kultura zapewnia przetrwanie**

Kultura (łac. *kultura* – uprawa, kształcenie) to całokształt duchowego i materialnego dorobku społeczeństwa. Według Stanisława Ossowskiego: *Kultura jest pewnym zespołem dyspozycji psychicznych przekazywanych w łonie danej zbiorowości przez kontakt społeczny i uzależniony od całego systemu stosunków międzyludzkich*<sup>1</sup>. Istotną część naszej kultury stanowią wartości, czyli abstrakcyjne wzorce, do których dążymy. Wartości określają idealne zasady dla danej grupy społecznej, społeczeństwa czy każdej innej zbiorowości, jak np. ochrona życia,

---

<sup>1</sup><http://www.kultura.g-d-a.pl/definicje-kultury.html> stan na dzień 20.03.2011 r.

wolność, sprawiedliwość, innowacyjność.

Jakkolwiek pojęcie kultury historycznie odnoszone było do działalności typowo ludzkiej, współczesne badania sugerują, iż nie jest wytworem, który można przypisywać jedynie człowiekowi. Frans de Waal z centrum badań nad prymatami w Yerkes National Primate Research Center w Atlancie, w USA, od lat opisuje relacje w społeczności szympansov z ogrodu zoologicznego świadczące o ich współpracy, a jego obserwacje podważają pogląd o wyłączności człowieka w tworzeniu kultury<sup>2</sup>. Jednocześnie, zarówno jego badania nad społecznościami różnych gatunków zwierząt, jak też prace innych autorów potwierdzają, że kultura powstaje i rozwija się dzięki kontaktom międzyosobniczym, przekazywanym informacjom i wzajemnym uczeniu się reakcji i zachowań w różnych okolicznościach. Badania metod polowań, typu pieśni godowych oraz sposobów komunikacji u wielorybów udowodniły, że cechy kulturowe wpływają na przebieg ewolucji genetycznej, a przeżyciu niekoniecznie decydują najlepsze geny, lecz wychowanie w najlepszej kulturze<sup>3</sup>.

W latach 70. XX wieku Richard Dawkins wprowadził do nauki pojęcie „memu” (od greckiego *mimeme*, co oznacza naśladownictwo). Memy to specyficzne informacje utrwalone w konkretnej strukturze połączeń określonych neuronów w mózgu, które stają się podstawą dla reguł zachowania, tradycji, przesądów i wielu innych kodów kulturowych. Memy determinują nasz sposób postrzegania rzeczywistości, a dzięki odpowiednim mediom przekazu (gazeta, radio, telewizja, Internet) mogą replikować się podobnie jak geny, dlatego są podstawą procesów ewolucji kulturowej<sup>4</sup>.

Kultura ma ogromny wpływ na kształtowanie osobowości jednostek, a psychiczne mechanizmy kształtowania i przyswajania kultury obejmują: procesy uczenia się, formowanie nawyków kulturowych,

---

2.Horner V., Bonnie K.E. i de Waal F.B.M., 2005, *Identifying the motivations of chimpanzees: Culture and collaboration*, „Behavioral and Brain Sciences”, Vol. 28 (05), s. 704-705.

3.Whitehead H. 2009, *SOCPROG programs: analyzing animal social structures*, „Behavioral Ecology and Sociobiology” 63:765-778.

4.Blackmore S, 2002, *Maszyna Memowa*. Rebis, Poznań: 23 – 112

internalizację norm obowiązujących w zbiorowości i uznawanych przez nią wartości<sup>5</sup>.

Kultura jest też podstawowym czynnikiem rozwoju społecznego, tworzy potencjał intelektualny, kapitał ludzki, integruje społeczeństwo, pomaga w odnalezieniu własnej tożsamości i przeciwdziała patologiom społecznym. Wzorce kulturowe mogą dzielić pokolenia, ponieważ młodsze pokolenie zazwyczaj jest lepiej wyposażone i przygotowane do zmian, które w sposób nieunikniony dokonują się w każdej kulturze, lecz są to zmiany, które nie zawsze możemy przewidzieć<sup>6</sup>. Nie istnieją wzorce idealne – wzorce osobowości narzuca nam kultura umiejscowiona w konkretnej przestrzeni geograficznej, czasie i rzeczywistości politycznej.

W państwach, w których dokonuje się transformacja systemu, pojawia się szereg niekorzystnych zjawisk w obszarze wartości moralnych, które są efektem ubocznym wszelkich przemian ustrojowych, gospodarczych, cywilizacyjnych. Zostały one opisane jako zjawisko anomii (brak norm) przez Roberta K. Mertona<sup>7</sup>. Mechanizmem tych zmian jest rozpad starych systemów normatywnych, podczas gdy nowe systemy dopiero się kształtują, co odbywa się często w oparciu o doraźne interesy jednostek, nie zaś o wyższe racje moralne społeczności. Powszechnie uznane wartości takie jak demokracja czy wolność przestają dostarczać racji moralnych i powstaje chaos w sprawowaniu władzy, ustawodawstwie (np. obserwowanym jako tzw. biegunka legislacyjna) oraz w zachowaniach ludzi, których indywidualne przystosowanie do zmiany systemowej przybiera różną formę: społecznej poprawności (wycofania, praktykowania rytuałów lub konformizmu), która tłamsi indywidualność, bądź formę zachowań niebezpiecznych (innowacyjności lub buntu), które mogą prowadzić niekiedy do agresji, lecz jednocześnie są niezbędne do rozwoju postaw twórczych, kreatywnych. Konformizm

---

5.Hall E.T., *Poza kulturą*, PWN, Warszawa 2001, s. 187–210.

6.Fatyga B., *Pseudo-kultura i pseudo-tożsamość, czyli czego nie przewidziała Margaret Mead*, w: B. Fatyga, A. Tyszkiewicz (red.), *Normalność i norma. Próba zastosowania pojęcia normalności do badań młodzieży*, Warszawa 2001, s. 94-119.

7.Merton R.K., *Funkcje jawne i ukryte*, w: *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, WN, Warszawa 1982, s 92-152.

społeczny to postawa obronna, udokumentowana przewrotnie prostymi, a jednocześnie potwierdzonymi przez wielu badaczy, eksperymentami, jakie Solomon Asch przeprowadzał w latach 50. ubiegłego wieku., Wyświetlał w nich badanym cztery odcinki, z których badany miał wybrać jeden – równy wzorcowemu<sup>8</sup>. Choć zadanie nie sprawiało problemów w badaniu indywidualnym, to w towarzystwie innych ludzi, odpowiadających niezgodnie z prawdą, badani podawali błędne rozwiązania.

Innowacja to z definicji wprowadzanie nowego, które jest przeciwstawne do starego. Trudno jest pogodzić stare z nowym, a jeszcze trudniej ukształtować prawo w taki sposób, aby promowało innowacyjność, a jednocześnie akceptowało ryzyko, jakie ze sobą innowacyjność niesie.

### **Słabe ogniwa socjalizacji otwartej na wartości wyższe**

Zadaniem wychowania jest przygotowanie człowieka do samodzielnego życia w społeczeństwie w taki sposób, aby potrafił dokonywać autonomicznych wyborów, kierować swoim życiem i brać za nie odpowiedzialność<sup>9</sup>.

Celem nadrzędnym procesu wychowania jest wychowanie ku podmiotowości. Według Andrzeja Tchorzewskiego proces wychowania jest dwupodmiotowy, a relacje między wychowawcą a wychowankiem są dynamiczne<sup>10</sup>, co oznacza, że procesy wychowania często umykają przepisom legislacyjnym, nie można ich zaprogramować, choć politycy bezskutecznie pragną nam je zadekretować. Wychowanie człowieka, jego rozwój, jest zawsze procesem indywidualnym, a wychowanie jest sztuką.

Poziom rozwoju moralnego nie zawsze jest funkcją wieku i nie przebiega równoległe do wieku życia, niektórzy bowiem zatrzymują się na pewnym jego etapie. Nasze zachowania moralne są w ograniczonym stopniu podatne na kontrolę zewnętrzną, a takie czy inne zachowanie

---

8. Bond R. i Smith P.B., 1996, *Culture and Conformity: A Meta-Analysis of Studies Using Asch's (1952b, 1956) Line Judgment Task*, „Psychological Bulletin”, 119, s. 111-137.

9. Gurycka A., „Podmiotowość – postulat dla wychowania”, w: A. Gurycka (red), *Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży*, Wydawnictwa UW, Warszawa 1989, cz. I, s. 9-24.

10. Tchorzewski A., *Wychowanie i jego właściwości*, w: *Wychowanie w kontekście teoretycznym*, Andrzej Tchorzewski (red.), WSP, Bydgoszcz 1993, s. 41.

człowieka nie jest świadectwem jego motywów. Podobne zachowania wynikają z różnych powodów, często najmniej oczywistych.

Etycy, wydawalioby się reprezentujący przeciwstawne nurty filozoficzne, uważają, że poziom moralności współczesnego człowieka stanowi zagrożenie cywilizacyjne. Jan Paweł II przestrzegał przed niebezpieczeństwem zniszczenia kultury przez podporządkowanie jej nieubłaganej logice rynku i mediów, zniszczeniem dotychczasowych norm życia społecznego, zakorzenionych w kulturze, i przestrzegał przed utożsamianiem etyki z utylityzmem podporządkowanym logice wydajności oraz innowacjom naukowo-technicznym<sup>11</sup>.

Z kolei Maria Szyszkowska, filozof prawa z Uniwersytetu Warszawskiego, senator RP kadencji 2001–2005, pisze: *Nie dostrzegam więc związku między przemianami cywilizacyjnymi a poziomem moralności. Co więcej, rozkwit techniki prowadzi do bardzo poważnych zagrożeń w związku z tym, że nie następuje podniesienie poziomu moralnego ludzkości...*

*(...) systemy edukacji poszczególnych państw nastawione są bardziej na podnoszenie poziomu rozwoju intelektualnego niż na kształtowanie charakteru i poziomu rozwoju uczuć (...) W konsekwencji dochodzi do negatywnych przejawów w życiu społecznym wywołanych konformizmem, niedostatkami wyobraźni i nieukształtowanym charakterem tych, którzy decydują o losach społeczeństw (...)*<sup>12</sup>.

Podczas gdy myśl filozoficzna od czasów Platona łączy etykę oraz wybory moralne ze światem wyższych idei, to najnowsze badania wskazują, że nasze wybory moralne zależą od wyuczonych nawyków reakcji ruchowych wynikających z indywidualnej organizacji ośrodkowego układu nerwowego. Daniel Casasanto z Max Planck Institute for Psycholinguistics (Holandia) wraz z Evangeliją Chrysikou z University of Pennsylvania (USA) udowodnili eksperymentalnie, że u osób praworęcznych dobre wybory typu którego aplikanta zatrudnić, który produkt kupić itp. są skierowane wobec tych osób czy obiektów,

---

11. Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość*, Wydawnictwo ZNAK, Kraków 2005, s. 13-21.

12. <http://www.kulturaswiecka.pl/node/29> stan na dzień 23.03.2011 r.

które spostrzegane są po ich prawej stronie ciała. Wprowadzenie kilku minut ćwiczeń angażujących lewą stronę ciała wpływa na zmianę wyborów dotyczących tych samych problemów<sup>13</sup>.

### Aktualne odniesienia praktyczne

W Polsce od wielu lat debatuje się nad przyczynami kryzysu społeczno-wychowawczego objawiającego się przedkładaniem roszczeń nad aspiracje, biernością, zorientowaniem na konsumpcję i gromadzeniem kapitału<sup>14</sup>. Debaty prowadzone za pośrednictwem mediów bądź instytucjonalnych autorytetów mają zazwyczaj charakter moralizatorski, choć opisywane postawy nie powinny zasadniczo nikogo dziwić, skoro jesteśmy społeczeństwem w procesie transformacji ustrojowej. Łatwiej piętnować postawy obywateli, dużo trudniej wpływać na korzystne zmiany ustawodawcze. Racjonalną krytykę zarówno władzy ustawodawczej, jak i wykonawczej media podporządkowane interesom partyjnym tłumią, choć wszelkie światowe raporty wskazują, że Polsce brakuje innowacyjności<sup>15</sup>.

Aktualna nowelizacja ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki – ma wejść w życie 1 października 2011 roku<sup>16</sup>, choć wiele środowisk akademickich się jej przeciwstawia.

Autorzy ustawy przekonani są, iż ustawa stanowi otwarcie na wartości: *milowy krok ku nowoczesnym, polskim uczelniom, efektywnie zarządzanym, otwartym na świat, skoncentrowanym na rozwoju talentów*

---

13. Casasanto D., Chrysikou E.G. *When Left is "Right": Motor fluency shapes abstract concepts*. *Psychological Science On-line First z dnia 9.03.2011*: [http://docs.google.com/viewer? a=v&q=cache:f9WntixiOc8Jpubman.mpdl.mpg.de/pubman/item/escidoc:102678:10/component/escidoc:783643/Casasanto%26Chrysikou2011.pdf+Casasanto+Chrysikou+experiment&hl=pl&gl=pl&pid=bl&srcid=ADGEEShMHcsPOPXEOtsXYOEFBh1w0NhVRJKo5Rm\\_D\\_ukFju1qfqTuZxQjn5a-ZXLATCCoeHR70Z2QcZRRz7ao1rMILLjZmghi6H\\_lzgF03SFZklA9D2bYeSvUMqUcXoR859OqiLKxsD-&sig=AHIEtbTCiVDm9ME9BXNNvfGDMvQ-SpXaXQ](http://docs.google.com/viewer? a=v&q=cache:f9WntixiOc8Jpubman.mpdl.mpg.de/pubman/item/escidoc:102678:10/component/escidoc:783643/Casasanto%26Chrysikou2011.pdf+Casasanto+Chrysikou+experiment&hl=pl&gl=pl&pid=bl&srcid=ADGEEShMHcsPOPXEOtsXYOEFBh1w0NhVRJKo5Rm_D_ukFju1qfqTuZxQjn5a-ZXLATCCoeHR70Z2QcZRRz7ao1rMILLjZmghi6H_lzgF03SFZklA9D2bYeSvUMqUcXoR859OqiLKxsD-&sig=AHIEtbTCiVDm9ME9BXNNvfGDMvQ-SpXaXQ)

14. Kowalczyk M., *Determinanty zagrożeń procesu wychowania we współczesnej rodzinie polskiej*, Impuls, Kraków 2004, s. 159.

15. <http://www.worldbank.org.pl/WBSITE/EXTERNAL/COUNTRIES/ECAEXT/POLANDEXTN/0..contentMDK:22862567~pagePK:141137~piPK:141127~theSitePK:304795.00.html> stan na dzień 21.03.2011 r.

16. [http://orka.sejm.gov.pl/opinie6.nsf/nazwa/2215\\_u/\\$file/2215\\_u.pdf](http://orka.sejm.gov.pl/opinie6.nsf/nazwa/2215_u/$file/2215_u.pdf) stan na dzień 23.03.2011 r.

*uczonych i studentów* – jak podkreśla minister nauki i szkolnictwa wyższego, prof. Barbara Kudrycka<sup>17</sup>.

Umożliwienie rozwoju talentów to hasło, wokół którego reforma programowo rozbudowuje system opierający się o standardy stosowane w całej Europie, który ma zaowocować eksplozją projektów uzdolnionych specjalistów. Ustawa zwraca ponadto uwagę na etykę zawodową i już powstał kolejny z rzędu Zespół do Spraw Dobrych Praktyk Akademickich<sup>18</sup>.

Celem tych wszystkich zmian jest motywowanie do rozwoju i dążenia ku wartościom.

Jednak kulturowe wartości zakładają istnienie odpowiednich wzorców. A tymczasem w polskim środowisku akademickim co rusz wybuchają skandale związane ze zdobywaniem kolejnych stopni i tytułów naukowych na skróty, czyli drogą plagiatyzmu<sup>19</sup>.

Projektowana nowelizacja ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki nie zapewnia autonomii młodym pracownikom naukowym, ponieważ nadal ich rozwój będzie w rękach przedstawicieli starego zdevaluowanego systemu, których brak podejścia innowacyjnego już doprowadził do obecnego kryzysu i zapaści. Ekonomiści zwracają uwagę, że w polskiej gospodarce zostały zaniedbane wydatki na badania i rozwój. Maria Drozdowicz-Bieć, prof. SGH, jest zdania, że duże, a nawet renomowane uczelnie oraz naukowe instytucje państwowe nie są konkurencyjne dla biznesu we współpracy przy badaniach i rozwoju, ponieważ są zbyt zbiurokratyzowane, by konkurować z prywatnymi instytucjami<sup>20</sup>. A jednak nowelizacja ustawy w obecnym jej kształcie daje zielone światło właśnie uczelniom publicznym, centralnie zarządzanym, a nawet państwowym wyższym szkołom zawodowym. Stanowi to

---

17. <http://www.nauka.gov.pl/ministerstwo/aktualnosci/aktualnosci/kategoria/1831/artukul/sejm-przyjal-nowe-prawo-o-szkolnictwie-wyzszym/> z dnia 18.03.2011 r.

18. [http://www.bip.nauka.gov.pl/gallery/12/89/12898/20110215\\_zarządzenie\\_14\\_MNiSW.pdf](http://www.bip.nauka.gov.pl/gallery/12/89/12898/20110215_zarządzenie_14_MNiSW.pdf) stan na dzień 23.03.2011 r.

19. Isakiewicz E., *W zaciśniętej klatce*, „Tygodnik Powszechny”

<http://tygodnik.onet.pl/30.0.57373.5.artukul.html> stan na dzień 23.03.2011 r.

20. [http://www.rp.pl/artukul/9211.629865\\_Polsce-brak-innowacyjnosci.html](http://www.rp.pl/artukul/9211.629865_Polsce-brak-innowacyjnosci.html) stan na dzień 21.03.2011 r.



wspaniała egzemplifikację nadzwyczajnej oporności na zmiany kodów kulturowych utrwalonych w memach.

### **Pułapki wyższych potrzeb**

Celem przeprowadzanej obecnie reformy nauki i szkolnictwa wyższego jest rozbudzanie motywacji do zdobywania kolejnych szczebli kariery naukowej i akademickiej. Motywacja do nabywania wiedzy stanowi szczególnie przedmiot zainteresowania nauczycieli, wykładowców, szkoleniowców – czyli wszelkich edukatorów. Poziom motywacji uczniów czy studentów na każdym poziomie edukacji jest różny i dlatego ustalenie ich konkretnych, indywidualnych potrzeb często przyczynia się do akademickiego sukcesu<sup>21</sup>.

Najbardziej wszechstronną listę ludzkich potrzeb sporządził Henry Murray w latach 30. ubiegłego wieku, a na jej podstawie stworzył test (TAT, czyli Test Apercepcji Tematycznej), pozwalający na pomiar projektowanych przez badany podmiot ukrytych potrzeb, który do chwili obecnej jest wykorzystywany w psychologicznej diagnostyce<sup>22</sup>. Lista potrzeb Murraya obejmuje również potrzeby, które niekoniecznie są akceptowane w społeczeństwach, które cnotą uczyniły polityczną poprawność, postawę konformizmu oraz tłumienie wszelkiego indywidualizmu. Jednakże potrzeba agresji, stowarzyszania się, afiliacji, uzewnętrzniania swojej osobowości, ekshibicjonizmu, zapotrzebowania na przyjemne doznania zmysłowe czy informowania innych to potrzeby typowo ludzkie. Od systemu społecznego zależy, jak zostaną one skanalizowane lub wykorzystane.

Pojęcie motywacji zrobiło w psychologii zawrotną karierę już w połowie ubiegłego wieku. Otworzyło niezliczone obszary interdyscyplinarnych badań, studiów różnych rodzajów motywacji u różnych gatunków istot żywych, a przede wszystkim badań czynników, które mogą wpłynąć negatywnie lub pozytywnie na poziom motywacji.

---

21. Whyte C.B., 2007. *An Additional Look at Orientation Programs Nationally*, (reprint of 1986 article in same journal), „National Orientation Directors” Association Journal”, 15 (1), s. 71-77.

22. Schultheiss O.C., Brunstein J.C. 2001, *Assessment of Implicit Motives with a Research Version of the TAT: Picture Profiles, Gender Differences, and Relations to Other Personality Measures*, „Journal of Personality Assessment” 77 (August): 71-86.

Motywacja to słowo-wytrych publikacji popularnonaukowych oraz niezliczonych poradników na życiowy sukces – wydawanych również w Polsce.

Pomimo tych licznych ścieżek badawczych i mnogości form motywacji samo pojęcie motywacji uderza swoją prostotą: oznacza proces, który wywołuje, ukierunkowuje i podtrzymuje określone zachowania, które mają osiągnąć określony cel. Jej źródeł można doszukać się w teorii Zygmunta Freuda, lecz wśród teorii redukcji popędu (czy też potrzeby) najbardziej spopularyzowaną jest humanistyczna teoria motywacji wzrostu, nazywana również hierarchią potrzeb Masłowa, którą Abraham Maslow opracował w 1943 roku<sup>23</sup>. Oryginalnym założeniem Masłowa było udokumentowanie, że potrzeby wyższego rzędu, czyli potrzeby wzrostu, mogą być uaktywnione jedynie wtedy, gdy potrzeby niższego rzędu (potrzeby niedoboru) są zaspokojone. Choć nasze potrzeby są wrodzone, to jednak wartości kulturowe wpływają zarówno na sposób ich wzbudzania, jak na ich ekspresję. Od ponad pół wieku wszystkie podręczniki psychologii i socjologii podają wiele przykładów na to, że rozwój potrzeb poznawczych, estetycznych, samorealizacji i transcendencji jest mało prawdopodobny u człowieka głodnego, żyjącego w poczuciu zagrożenia, osamotnionego i pozbawionego społecznego uznania.

A jednak politycy w Polsce niekoniecznie poddają analizie przyczyny motywacyjnej zapaści wśród 60 tysięcy polskich nauczycieli akademickich<sup>24</sup>. Według założeń do nowelizacji ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki pensje nauczycieli akademickich są za niskie i mają zacząć wzrastać dopiero od 2013 roku<sup>25</sup>. Na chwilę obecną przeciętne stypendium doktoranckie wynosi 1300 zł miesięcznie (przy średniej krajowej około 3500 zł)<sup>26</sup>. Odnosząc ten fakt do obszaru myśli Masłowa, uzyskiwane wynagrodzenie przez doktoranta

---

23. Maslow A, 1943, *A Theory of Human Motivation*, „Psychological Review”, 50: 370–396.

24. Papuzińska M, Cieśla J., 2011, *Mitologia wyższa*, „Polityka” nr 10 (2797); s. 34-36.

25. [http://praca.gazetaprawna.pl/artykuly/492390,rzad\\_podwyzki\\_dla\\_nauczycieli\\_akademickich.html](http://praca.gazetaprawna.pl/artykuly/492390,rzad_podwyzki_dla_nauczycieli_akademickich.html) stan na dzień 18.03.2011 r.

26. [http://praca.gazetaprawna.pl/artykuly/443919,doktoranci\\_beda\\_mogli\\_pracowac\\_na\\_pelny\\_etat\\_i\\_jednoczenie\\_pobierac\\_stypendium.html](http://praca.gazetaprawna.pl/artykuly/443919,doktoranci_beda_mogli_pracowac_na_pelny_etat_i_jednoczenie_pobierac_stypendium.html) stan na dzień 24.03.2011 r.

dyskwalifikuje go jako rzetelnego pracownika naukowego z uwagi, iż jego potrzeby niedoboru nie są zaspokojone w wystarczającym stopniu, a przynajmniej nie na tyle, aby mógł oddać się całkowicie zaspokajaniu swoich potrzeb wzrostu. Teoria motywacji zakłada również, że jeśli określony cel będzie postrzegany jako użyteczny, a prawdopodobieństwo jego realizacji będzie mieścić się w obszarze potencjalnych możliwości doktoranta, to może się on zdecydować na podjęcie studiów III stopnia, ponieważ mogą być pomocne w zdobyciu naukowego stypendium i obniżenia kosztów życia (zniżki na transport)<sup>27</sup>. Jednakże możliwości zatrudnienia po uzyskaniu stopnia doktora nauk będą zdecydowanie niższe<sup>28</sup> niż możliwość jego uzyskania. Osoba o skłonnościach masochistycznych może przewartościować tego rodzaju sytuację przez dokonanie obronnej racjonalizacji<sup>29</sup>, w której sama się przekona, że jej potrzeby niematerialne (np. satysfakcja z wykonywanej pracy) szlachetnie odsuwają te niższe, materialne (np. związane z wynagrodzeniem). Podążając tą ścieżką bezkrytycznych racjonalizacji, natrafiamy na dwie pułapki.

Pierwsza to prawo homeostazy, które w stosunku do potrzeb wyższych zawodzi. Zaspokojenie wyższych potrzeb nie redukuje stanu napięcia i nie powoduje ich zaniku, ponieważ generują nagradzające uczucie przyjemności. Jakkolwiek Adam Małysz długo, jak twierdzi, zastanawiał się przed zejściem ze sceny - to podjęcie takiej decyzji ułatwiła mu fizjologia. W życiu publicznym na całym świecie funkcjonuje wielu polityków, profesorów, a nawet narodowych przywódców, którzy pomimo zaawansowanego wieku i widocznych objawów pogłębiania się zespołu psychoorganicznego, wynikającego z naturalnych procesów starzenia się organizmu, nie mogą się rozstać z przyjemnością zawodu i którzy własne bankructwo podtrzymują proteżami partyjnymi lub zapleczem wojskowym.

---

27. [http://www.rynek-kolejowy.pl/20398/Prezydent\\_podpisal\\_ustawe\\_wprowadzajaca\\_znizki\\_dla\\_studentow.htm](http://www.rynek-kolejowy.pl/20398/Prezydent_podpisal_ustawe_wprowadzajaca_znizki_dla_studentow.htm) stan na dzień 23.03.2011 r.

28. [http://wyborcza.pl/1.75478.9304570.W\\_poszukiwaniu\\_straconego\\_absolwenta.html](http://wyborcza.pl/1.75478.9304570.W_poszukiwaniu_straconego_absolwenta.html) stan na dzień 23.03.2011 r.

29. Hajdo P., 2007, *Klasyfikacje mechanizmów obronnych jako próba uporządkowania obronnego aspektu funkcjonowania*, „Psychiatria i psychoterapia”, 3 (4)

[http://www.psychiatriapsychoterapia.pl/?a=articles\\_show&id=704](http://www.psychiatriapsychoterapia.pl/?a=articles_show&id=704)

Drugą pułapką jest groźba wejścia w psychotyczny świat życia obwarowany wytworzonymi mechanizmami obronnymi, ponieważ przerost mechanizmów obronnych to prosta ścieżka w tym kierunku<sup>30</sup>. Takie patologiczne mechanizmy obronne są sygnalizowane przez: sztywność, brak elastyczności, wyłączność, odniesienia bardziej do przeszłego lub przyszłego kontekstu niż sytuacji aktualnej, brak umiejętności rozwiązywania konkretnych problemów. To zadziwiające, że media często podtrzymują przywódcze mity, które współczesna psychologia poddaje stosunkowo prostej ocenie<sup>31</sup>. Jednak każdego człowieka nobilituje identyfikacja z tzw. autorytetami, a następnie ich idealizacja, pomimo iż nie do końca zdaje on sobie sprawę z tego, że nie są to jego własne wybory, lecz uaktywnione mechanizmy obronne, które podświadomie ratują go przed niebezpieczeństwem indywidualizmu.

## Podsumowanie

Trudno uzyskać zmiany czy innowacje bez odrzucenia postaw konformistycznych i rozbrojenia patologicznych mechanizmów obronnych, które dają złudne poczucie bezpieczeństwa. Efektywność uczenia się, które jest procesem biologicznym, zależy od dynamiki zarówno wzmocnień pozytywnych, jak i negatywnych, wyciągania wniosków z porażek i sukcesów<sup>32,33</sup>, naśladowania zachowań wzorcowych<sup>34</sup>, a konieczność podporządkowania się regułom i ustanawianym prawom niezbyt przystającym do rzeczywistości wywołuje skutki przeciwne. Z pewnością nie stymuluje innowacyjnego myślenia. Steven Levy, zdobywca tytułu Nauczyciel Roku oraz nagrody przyznawanej przez korporację Walta Disneya dla wybitnych nauczycieli w Stanach Zjednoczonych, tak odpowiedział na pytanie dziennikarki brzmiące: *Czego pan uczy nauczycieli? Przede wszystkim, żeby popełniali swoje błędy i z nich wyciągali wnioski. Uczę refleksyjnego podejścia do*

---

30.Ibidem.

31.Zaccaro S.J., Mumford M.D., Connelly M.S., Marks M.A. i Gilberte J.A., 2000, *Assessment of leader problem-solving capabilities*, „The Leadership Quarterly” 1 (1), s. 37-64.

32.Zieliński K., *Procesy warunkowania*, w: Górski T., Grabowska A. i Zagrodzka J. (red), *Mózg a zachowanie*, PWN, Warszawa 1997, s. 319-337.

33.Włodarski Z., *Człowiek jako wychowawca i nauczyciel*, WSiP, Warszawa 1992, s. 108-116.

34.Wyrwicka W., *Naśladownictwo w zachowaniu się ludzi i zwierząt*, PWN, Warszawa 2001, s. 65-69.

*tej pracy. Tworzenia sytuacji edukacyjnych opartych na prawdziwych problemach, nie zaś wymyślonych ćwiczeniach, oraz autentycznej pracy badawczej zamiast czytania podręczników. Efektywne nauczanie musi zostać powiązane z konkretną rzeczywistością dziecka-ucznia, jego życiem, jego problemami, jego ciekawością. Inaczej to czysta abstrakcja – obciążająca niepotrzebnie umysł. Potrzebna jest znajomość wielu dobrych metod nauczania i skutecznych technik, ale najważniejsza sprawa to mieć dobrze rozpoznaną, klarowną wizję tego, czego chcemy dzieci nauczyć i po co to w ogóle robimy! W czasie codziennej pracy każdy nauczyciel podejmuje nieskończoną liczbę decyzji<sup>35</sup>.*

**Słowa kluczowe:**

kultura , transformacja systemu skutki socjalizacja wartości wyższe reforma nauki i szkolnictwa wyższego , innowacyjność , bariery efektywność uczenia się.

**Summary:**

**Motivational, cultural and political barriers to innovation**

In the countries of the political transformation, there are many negative social phenomena, which slow down the development in the area of innovation. The new reforms are perceived by different groups of society as controversial and violating their traditional system of values. From an individual perspective, the new law often does not relate to issues that set individual social position and does not support human autonomy. On the contrary, the need for social adjustment directs people into the pathological mechanism of defense. The aim of the paper is to pinpoint the gulf that separates law from the personal psycho-social reality.

Trans. by the author, Ed. Barbara Braid

---

35 [http://edunews.pl/index.php?option=com\\_content&task=view&id=635&Itemid=655](http://edunews.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=635&Itemid=655) stan na dzień 21.03.2011

KAMIŁA KOTEWICZ  
JACEK MAŃCZAK

## **KOMPETENCJE ZAWODOWE NAUCZYCIELA - WYCHOWAWCY**

### **Uwagi wstępne**

Przejawianie jakiegokolwiek aktywności zawodowej wymaga określonego kompetencyjnego przygotowania. Ze względu na rodzaj wykonywanego zawodu, treść i zakres koniecznych kompetencji, może być różny. W zawodach o wysokim poziomie interakcyjności, gdy zawodowe funkcjonowanie wymaga niemal ciągłego nawiązywania i umacniania bezpośrednich kontaktów z innymi ludźmi, można mówić o dwóch kategoriach kompetencji. Pierwsze z nich decydują o sprawnościowej stronie aktywności zawodowej, a ich rozwój opiera się na takich dyspozycjach do wykonywania zawodu jak: wiedza, umiejętności, sprawności, o dużej zawodowej przydatności. Na drugą kategorię składają się kompetencje, które decydują o dokonywanych wyborach w toku zawodowej aktywności. Chodzi tutaj o takie

kompetencje u podłoża których znajdują się tego rodzaju dyspozycje, jak: wartości urzeczywistniane poprzez aktywność zawodową, postawy zawodowe podlegające kształtowaniu w toku aktywności zawodowej, czy potrzeby rozwijające się pod wpływem aktywności zawodowej, których zaspokojenie stanowi warunek dobrego wykonywania zawodu.

Powszechnie podzielany jest pogląd, że zawód nauczyciela odznacza się wysokim poziomem interakcyjności<sup>1</sup>, ponieważ wymaga pozostawania w niemal stałym bezpośrednim kontakcie z pojedynczymi uczniami, jak i z całymi zbiorowościami uczniowskimi. W toku nawiązywanych interakcji wysuwane są przez uczniów wobec nauczyciela określone oczekiwania odnoszące się do posiadanej przez niego wiedzy merytorycznej, psychologiczno-pedagogicznej, kwalifikacji moralnych, umiejętności komunikacyjnych, a także zdolności organizacyjnych. Aby nauczyciel był w stanie tym oczekiwaniom sprostać, musi być wyposażony w odpowiednie kompetencje. Jak łatwo zauważyć, struktura i rodzaj zawodowych kompetencji nauczyciela, to w dużym stopniu konsekwencja oczekiwań społecznych, formułowanych wobec osoby pełniącej ten zawód.

Jeśli nauczyciel chce tym oczekiwaniom sprostać, musi nabywać niezbędnych kompetencji od których uzależnione jest efektywne zawodowe funkcjonowanie. Proces nabywania kompetencji wymaga ich znajomości, właściwego rozumienia oraz dodatniego wartościowania. Z tego powodu w przedstawianych rozważaniach została zaproponowana określona typologia kompetencji z których nauczyciel powinien sobie zdawać sprawę. Określeniu poddano także zakres każdej spośród szczegółowych kompetencji, bowiem treści składające się na konkretne kompetencje, choć znaczeniowo rozłączne, mogą być przez nauczyciela pojmowane szeroko bądź wąsko. W pierwszym przypadku, są to na ogół wszystkie najważniejsze treści właściwe dla danego rodzaju kompetencji. W drugim przypadku, ma miejsce włączanie do konkretnych kompetencji jedynie niektórych, wybranych treści, spośród ogółu najważniejszych.

---

<sup>1</sup> nt. interakcyjności relacji międzyjednostkowych właściwych dla małych grup społecznych (grup interakcyjnych), gdy każdy z każdym ma możliwość nawiązania bezpośredniego kontaktu, por. G. Marshall (red), Słownik socjologii i nauk społecznych, Wyd.. Naukowe PWN, Warszawa 2005, s. 110

O gotowości do nabywania kompetencji zawodowych, oprócz ich znajomości i rozumienia, decyduje także – na co była już zwracana uwaga- ważność przyznawana kompetencjom przez nauczycieli. Inaczej mówiąc, kompetencjom przypisywana jest praktyczna przydatność w codziennej pracy pedagogicznej tak, by mogła ona podlegać stałej optymalizacji. Uzasadnione jest więc przyjęcie następującego założenia. Jeśli kompetencje będą nauczycielom dobrze znane i właściwie rozumiane, to ze znajomością i rozumieniem współwystępować musi ich wysokie wartościowanie, podyktowane praktycznym zastosowaniem w codziennej pracy pedagogicznej.

### **Pojęcie i rodzaj kompetencji zawodowych nauczyciela-wychowawcy**

Analiza znaczeniowa pojęcia kompetencji zawodowych nauczyciela – wychowawcy nasyca sporo trudności. Kompetencje zawodowe raz bywają utożsamiane z kwalifikacjami, czy umiejętnościami, innym razem traktowane są jako odrębna jakość, na którą składają się przekonania, postawy, wartości związane z zawodem nauczyciela - wychowawcy. Z tego powodu rozważania na ten temat należy rozpocząć od ustalenia znaczenia terminu” kompetencje”.

W literaturze przedmiotu można spotkać różne definicje. Kompetencje łączone są między innymi z:

- sprawnym wykonywaniem czegoś, co zależne jest zarówno od posiadania określonych umiejętności oraz sprawności, jak i od przekonania o możliwości posługiwania się tymi sprawnościami i umiejętnościami<sup>2</sup>;
- wyposażeniem w niezbędną wiedzę, umiejętności, ukształtowaniem postaw, wyznawaniem wartości, koniecznych dla skutecznej realizacji przyjętych zadań<sup>3</sup>;

---

<sup>2</sup> F. Masterpasgua, Paradygmat kompetencyjny w praktyce psychologicznej, „ Nowiny Psychologiczne” 1990 nr 1-2, s. 3-5

<sup>3</sup> S. Dylak, Wizualizacja w kształceniu nauczycieli, Wyd. UAM ,Poznań 1995, s. 37



- przygotowaniem zawodowym, zakresem pełnomocnictw i uprawnień do działania<sup>4</sup>;
- zdolnością do podejmowania się realizacji konkretnych zadań w określonych obszarach, która to zdolność podlega kształtowaniu w procesie uczenia się<sup>5</sup>.

Zazwyczaj jednak, kompetencje pojmowane są jako harmonijne połączenie wiedzy, rozumienia, sprawności oraz gotowości do działania<sup>6</sup>. Termin ten można stosować także do określenia uświadamianej sobie przez jednostkę dyspozycji, osiąganej w ciągu życia poprzez wyuczenie. Zgodnie z takim podejściem, kompetencje nauczycielskie, to struktura poznawcza, złożona z określonych zdolności, oparta o wiedzę i doświadczenie, wynikająca z przekonania, iż za pomocą posiadanych kompetencji warto i można w procesie oddziaływań edukacyjnych inicjować i skutecznie realizować zadania zawodowe zgodne z przyjętymi standardami<sup>7</sup> wykonywania zawodu nauczyciela.

Z przedstawianych dotąd rozważań wynika następujące rozumienie pojęcia kompetencji. Jest to „świadomy, wyuczalny, satysfakcjonujący, choć nie niezwykły poziom sprawności, który warunkuje podejmowanie efektywnych działań w pracy pedagogicznej”<sup>8</sup>. Cechę charakterystyczną kompetencji łączy się z tym, że zapewniają one ponawialność obserwacji. Możliwe staje się zatem powtarzanie przez inne osoby kompetentnych zachowań nauczyciela. Zachowania te pełnią one wówczas niejako podwójną funkcję. Z jednej strony, pozwalają nauczycielowi na doskonalenie (optymalizowanie) aktywności zawodowej. Z drugiej strony, są przejmowane przez społeczne otoczenie

---

<sup>4</sup> E. Goźlińska, F. Szlosek, Podręczny słownik nauczyciela kształcenia zawodowego, Wyd. Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu, Radom 1997, s. 53

<sup>5</sup> W. Okoń, Nowy słownik pedagogiczny, Wyd. Żak Warszawa 1996, s.129

<sup>6</sup> W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski, Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej, Wyd. eMPI2, Poznań 2003, s. 23

<sup>7</sup> M. Dudzikowa, Kompetencje autokreacyjne - czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych, w, H. Kwiatkowska (red.), Ewolucja tożsamości pedagogiki, IHNOiT, Warszawa 1994, s. 206; por. także, M. Moskwa, M. Jacyniak, Kompetencje nauczyciela, w, E. Sałata (red.), Kompetencje zawodowe nauczyciela a problemy reformy edukacyjnej, Wyd. Politechnika Radomska, Radom 2001, s.206

<sup>8</sup> M. Czerepaniak – Walczak, Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela, EDYTOR, Toruń 1997, s. 87

nauczyciela, a więc nie stanowią jednorazowego przejawu jego aktywności pedagogicznej.

Jeśli nauczyciel potrafi zrealizować określone zadanie w danych warunkach (czasie, tempie, miejscu, itp.), wówczas można powiedzieć, że posiada niezbędne kompetencje. Jak z tego wynika, pojęcie kompetencji stosowane jest w celu określenia jakiejś właściwości podmiotu, ujawnianej w zachowaniach<sup>9</sup>. Kompetencje są zatem kategorią podmiotową i pozostają zawsze czyjeś (określonej osoby lub grupy osób)<sup>10</sup>. Ich nabywanie jest procesem przebiegającym w konkretnym układzie sytuacji, typowych dla różnych środowisk, w których jednostka podlega socjalizacji<sup>11</sup>. Ponadto, kompetencje nie są statyczne. Podlegają restrukturyzacji. Podniesienie poziomu jednego rodzaju kompetencji prowadzi do rozwoju innego rodzaju kompetencji zakresowo zbliżonych<sup>12</sup>.

Omawiając kompetencje nauczyciela – wychowawcy, wyróżnia się najczęściej: (1) kompetencje merytoryczne, dotyczące zagadnień z zakresu nauczanego przedmiotu. Nauczyciel jest wtedy ekspertem i doradcą przedmiotowym; (2) kompetencje dydaktyczno – metodyczne, odnoszące się do warsztatu nauczyciela, a więc metod i technik nauczania oraz uczenia się, zwłaszcza aktywizujących, projektowych oraz wymagających pracy grupowej. Nauczyciel jest w tym przypadku doradcą dydaktycznym; (3) kompetencje wychowawcze, odnoszące się do różnych sposobów oddziaływania na uczniów. Wskazuje się w tym zakresie na umiejętności komunikacyjne, umiejętności nawiązywania kontaktów, rozwiązywania problemów charakterystycznych dla danego przedziału wiekowego w rozwoju jednostki, itp. Nauczyciel staje się tutaj doradcą wychowawczym i życiowym<sup>13</sup>.

---

<sup>9</sup> M. Czerepaniak – Walczak, Kompetencja: słowo kluczowe czy „wytrych” w edukacji?, w, Neodidagmata XXIV, Poznań 1999, s. 59 - 60

<sup>10</sup> H. Ziolkowska, Nabywanie kompetencji kulturowej, w, T. Kostyrko, A. Szociński (red.), Kultura artystyczna a kompetencje kulturowe, Warszawa 1989

<sup>11</sup> A. Piotrowski, O pojęciu kompetencji komunikatywnej, w, A. Schaff (red.), Zagadnienia socjo- i psycholingwistyki, Warszawa 1980, s.91-98

<sup>12</sup> F. Masterpasqua, Paradygmat kompetencyjny...op.cit., s.3-16;

<sup>13</sup> M. Taraszkiewicz, Jak uczyć jeszcze lepiej! Szkoła pełna ludzi, ARKA, Poznań 2001, s.175

Odmienne podział kompetencji został przedstawiony przez L. Cohena, L. Maniona i K. Morrisona. Wyodrębnili oni pięć głównych obszarów kompetencji: (a) wiedza przedmiotowa, (b) przekazywanie tej wiedzy, (c) kierowanie klasą, (d) ocenianie i rejestrowanie postępów poszczególnych uczniów, (e) dalsze samodoskonalenie zawodowe<sup>14</sup>.

Analiza kompetencji zawodowych nauczyciela - wychowawcy przeprowadzona przez S. Dylaka<sup>15</sup>, pozwala na wyodrębnienie: (1) kompetencji bazowych. Decydują one o konstruktywnym porozumieniu się nauczyciela z uczniami i współpracownikami opartym na przestrzeganiu określonych zasad etycznych, społecznych, itd.; (2) kompetencji koniecznych, bez których osoba uprawiająca zawód nauczyciela – wychowawcy nie mogłyby skutecznie wypełniać zadań edukacyjnych. Wskazuje się w tym przypadku na kompetencje interpretacyjne, autokreacyjne oraz realizacyjne. Z kolei, nauczyciel, który działa w różny sposób, ale zawsze adekwatnie do określonych sytuacji odznacza się kompetencjami interpretacyjnymi. Natomiast dzięki kompetencjom autokreacyjnym, nauczyciel staje się twórcą własnej wiedzy pedagogicznej. Autokreacja umożliwia inicjowanie i realizowanie takich zadań, które pozwalają na osiąganie we własnej osobowości i zachowaniach zmian zgodnych z przyjętymi standardami<sup>16</sup>. Wreszcie, dzięki umiejętnościom wykonawczym, nauczyciel skutecznie realizuje zadania dydaktyczno - wychowawcze. W szkole mogą być one rozpatrywane w trzech wymiarach: (1) obiektu, na który czynność jest ukierunkowana, (2) poziomu zorganizowania i ogólnego schematu działania oraz (3) umiejętności, które wprowadzić nie są niezbędne w wykonywanym zawodzie, ale które mogą być wysoce pomocne w codziennej praktyce pedagogicznej. Należą do nich zainteresowania, uzdolnienia związane ze sportem, sztuką, komunikowaniem się w kontaktach społecznych itp.

Z zagadnieniem kompetencji wiążą się poglądy R.I. Arendsa dotyczące cech efektywnego nauczyciela, który poza kompetencjami

---

<sup>14</sup> L. Cohen, L. Manion, K. Morrison, Wprowadzenie do nauczania, ZYSK i S-KA Poznań 1999, s. 30-31

<sup>15</sup> Por. S. Dylak, Wizualizacja, w... op.cit., s.38-59

<sup>16</sup> M. Dudzikowa, Kompetencje autokreacyjne...op.cit., s.203

przedmiotowymi (rzecзовymi), posiada wysokie kwalifikacje pedagogiczne wyrażające się w (1) sprawnym posługiwaniu się zasobem posiadanej wiedzy w procesie nauczania; (2) dysponowaniu określonym repertuarem najlepszych sposobów postępowania pedagogicznego, (3) posiadaniu postawy i umiejętności niezbędnych do systematycznej refleksji oraz rozwiązywania problemów, (4) rozumieniu uczenia się/nauczania jako procesu ustawicznego<sup>17</sup>.

Na kompetencje nauczyciela - wychowawcy zwraca także uwagę R. Kwaśnica, wyodrębniając dwie ich grupy. Do pierwszej zaliczane są kompetencje praktyczno – moralne na które składają się umiejętności interpretacyjne i komunikacyjne oraz kwalifikacje moralne. Do drugiej grupy należą kompetencje techniczne, postulacyjne, metodyczne i realizacyjne<sup>18</sup>. Dzięki kompetencjom praktyczno-moralnym posiada się zdolność rozumiejącego odnoszenia się do świata; prowadzenia refleksji moralnej nad własnym postępowaniem, pozostawania w dialogu z innymi i z sobą samym. Kompetencje techniczne odnoszą się natomiast do umiejętności decydujących o instrumentalnie pojmowanej efektywności działań i posiadają przedmiotowo określony zakres zastosowań. Przejawiają się one w takich umiejętnościach jak (1) formułowanie celów działań i identyfikowanie się z tymi celami; (2) dobór środków i tworzenie warunków sprzyjających osiągnięciu celów; (3) podejmowanie działań według reguł określających optymalny porządek wykonywanych czynności. W rozważaniach nad kompetencjami nauczyciela podkreśla się to, że pierwszorzędą rolę odgrywają kompetencje praktyczno-moralne, ponieważ przesądzają one o tym, czy i w jakim stopniu nauczyciel uzna za dopuszczalne posługiwanie się w swej pracy pedagogicznej kompetencjami technicznymi.

Dotychczasowe rozważania, przy uwzględnieniu kryterium efektywnego pełnienia roli zawodowej nauczyciela – wychowawcy, pozwalają na wyodrębnienie wielu określonego rodzaju kompetencji ważnych dla uprawiania tego zawodu.

---

<sup>17</sup> R.I. Arends, *Uczymy się nauczać*, WSiP, Warszawa 1994, s.36

<sup>18</sup> R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, PWN, Warszawa 2004, s. 291-318; por. także tego autora, *Wprowadzenie do myślenia. O wspomaganie nauczycieli w rozwoju*, w: *Studia Pedagogiczne LXL*, Warszawa 1995

## Kompetencje merytoryczne

Nauczyciel kompetentny merytorycznie to taki, który dobrze i dogłębnie opanował oraz zrozumiał materiał będący treścią nauczania w ramach danego przedmiotu, bloku przedmiotowego lub ścieżki edukacyjnej. Umiejętności te zdobywane są w trakcie studiów konkretnego przedmiotu lub bloku przedmiotów, a także poprzez ustawiczne samokształcenie w tym zakresie<sup>19</sup>. Przygotowanie merytoryczne decyduje w istotnym stopniu o poprawnym wykorzystywaniu treści przedmiotowych w procesie nauczania i osiągniętych w tym zakresie rezultatów<sup>20</sup>. Podkreśla się znaczenie tego, aby nauczyciel dokładnie przygotował treści, które mają być przekazywane uczniom w toku lekcji. Zwracana jest uwaga na ważność właściwego ustrukturalizowania treści oraz ukazania istniejących pomiędzy nimi związków, zarówno w ramach realizowanego przedmiotu, jak i występujących pomiędzy różnymi przedmiotami. Przygotowanie merytoryczne nauczyciela do lekcji powinno znacznie wykraczać poza treści zawarte w podręczniku szkolnym. W toku nauczania musi bowiem dochodzić do rozszerzania wiedzy przedmiotowej o zagadnienia z innych dziedzin. Dynamiczny rozwój wiedzy oraz jej powiększająca się ilość w poszczególnych dziedzinach, wymaga od nauczyciela stałej aktualizacji, selekcyjonowania i hierarchizowania poznawanych treści<sup>21</sup>. Należy podkreślić, że w teoriach analizy i strukturalizacji treści nauczania<sup>22</sup>, których opanowanie wchodzi również w zakres omawianych kompetencji, zwraca się uwagę m.in. na konieczność wprowadzania do procesu kształcenia takich treści, które będą wyzwały u ucznia zaangażowanie emocjonalne, będące ważnym czynnikiem przeobrażeń osobowościowych. Ponadto, istotne jest dostosowywanie przekazywanych treści nauczania do możliwości i potrzeb ucznia, z punktu widzenia charakterystycznych dla jego rozwoju cech psychofizycznych, jak i indywidualnych predyspozycji.

---

<sup>19</sup> J. Pielachowski, *Rozwój i awans zawodowy u nauczyciela*, Wyd. eMPi2, Poznań 2001, s.24

<sup>20</sup> H. Hamer, *Klucz do efektywności nauczania. Poradnik dla nauczycieli*, Wyd. MEN, 1994, s. 25-26

<sup>21</sup> W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski, *Kompetencje nauczyciela...*, op. cit., s. 25

<sup>22</sup> szerzej na ten temat w, A. Siemak – Tylikowska, *Podstawy teorii doboru treści kształcenia*, WSiP, Warszawa 1985, s.18-83

## Kompetencje psychologiczno-pedagogiczne

Kompetencje te dotyczą bardzo rozległego obszaru wiedzy psychologicznej i pedagogicznej nauczyciela. Pozwalają na określenie kontekstu teoretycznego dla działań diagnostycznych i dydaktyczno-wychowawczych. Nauczyciel musi posiadać wiedzę z zakresu psychologii rozwojowej i wychowawczej, jak również umiejętność jej wykorzystania podczas organizowania procesów nauczania i wychowania oraz poznawania, kontrolowania i oceniania uczniów<sup>23</sup>. Wśród omawianych kompetencji, poznawanie uczniów odgrywa szczególną rolę. Prowadzenie diagnozy pod kątem cech osobowościowych, zarówno instrumentalnych (wiedza, umiejętności, zdolności, nawyki), jak i kierunkowych (wyznawane ideały, cenione wartości, ukształtowane postawy, posiadane potrzeby), którymi charakteryzują się uczniowie, stanowi ważne ogniwo w pracy nauczyciela- wychowawcy we współczesnej szkole. Wiedza i umiejętności służące poznawaniu uczniów odnoszą się zarówno do cech właściwych dla konkretnego przedziału wiekowego, jak i cech indywidualnych do których zalicza się między innymi: zainteresowania, styl poznawczy, poziom aspiracji, motywy uczenia się. Obok rozpoznania cech osobowościowych, konieczne jest także przeprowadzenie diagnozy środowiska społeczno – wychowawczego uczniów, zwłaszcza środowiska rodzinnego oraz rówieśniczego. Jak z tego wynika, aby nauczyciel – wychowawca w sposób kompetentny mógł diagnozować ucznia, musi posiadać wiedzę teoretyczną o jego rozwoju, cechach indywidualnych i środowisku<sup>24</sup>. Poznawanie uczniów odbywa się za pomocą właściwie dobranych metod, technik i narzędzi badawczych<sup>25</sup>.

Należy podkreślić, że szczególnie wartościowe dla poszukiwania odpowiedzi na pytanie, jak poznawać uczniów i jak organizować proces edukacyjny w szkole jest odwołanie się do psychologicznych koncepcji

---

<sup>23</sup> W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski, *Kompetencje nauczyciela...*, op. cit., s. 25-26

<sup>24</sup> Ibidem, s. 26

<sup>25</sup> Zob. M. Łobocki, *Metody badań pedagogicznych*, PWN, Warszawa 1982; T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych*, Wyd. Żak, Warszawa 2001; S. Nowak, *Metodologia badań społecznych*, PWN, Warszawa 1985

funkcjonowania człowieka i wynikających z nich zasad oraz metod efektywnego uczenia się<sup>26</sup>.

### **Kompetencje metodyczne**

Przyjmuje się, że na ten obszar kompetencji składa się wiedza na temat istoty, zasad, metod i form realizacji procesu kształcenia oraz wychowania, a także umiejętność określania celów pracy dydaktycznej i wychowawczej. Nauczanie pojmuje się jako zespół czynności, które podejmuje nauczyciel z uczniami, aby spowodować zmiany w sferze poznawczej i wykonawczej ich osobowości. W rezultacie nauczania uczeń przyswaja sobie nowe wiadomości, umiejętności i sprawności, a także zmieniają się u niego sposoby operowania nimi, co stymuluje rozwój poznawczy. Wychowanie natomiast jest zespołem czynności, jakie podejmuje nauczyciel w interakcji z uczniami, aby wyzwać u nich zmiany w sferze emocjonalno-motywacyjnej. Efektem działalności wychowawczej są zmiany w zakresie cenionych wartości, wyznawanych przekonań, posiadanych postaw przez wychowanków<sup>27</sup>. Proces edukacyjny w szkole realizowany jest przy wykorzystaniu różnorodnych metod, form i środków, których dobór powinien służyć jak najlepszemu osiągnięciu założonych celów.

Nauczycielowi w praktycznym działaniu potrzebne jest zarówno rozumienie procesów i mechanizmów rządzących nauczaniem i wychowaniem, jak też znajomość konkretnych technik działania w obrębie aktywności dydaktycznej i wychowawczej. Chodzi o szczegółowe dyrektywy prakseologiczne mówiące o tym, w jaki sposób organizować i realizować procesy dydaktyczno – wychowawcze. Zbiór takich dyrektyw określających sposoby prawidłowego wykonywania czynności dydaktycznych i wychowawczych nazywany jest metodyką nauczania oraz metodyką wychowania.

Metodyka nauczania i wychowania stanowi zawsze opis pewnej technologii dydaktycznego i wychowawczego działania. Praktyczne

---

<sup>26</sup> Por. J. Koziński, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Wyd. Żak, Warszawa 1995; por. także tego autora, *Humanistyka przełomu wieków*, Wyd. Żak, Warszawa 1999,

<sup>27</sup> W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski, *Kompetencje...* op.cit., s. 27-29

wykorzystanie technologii ma zapewnić realizację przyjętych celów nauczania i wychowania. Należy podkreślić, że znajomość samej metodyki jest niewystarczająca. Teoria nauczania i wychowania oraz metodyka nauczania i wychowania stanowią jedną zintegrowaną całość i łącznie stanowią podstawę efektywnej i racjonalnej działalności dydaktyczno – wychowawczej nauczyciela.

### **Kompetencje komunikacyjne**

Każda sytuacja uczenia się – nauczania, realizowana w ramach określonego oddziaływania edukacyjnego połączona jest z wyrażaniem oraz nadawaniem znaczeń<sup>28</sup>. Stąd czynności nauczyciela – wychowawcy wymagają prowadzenia ciągłego relacyjnego dialogu z innymi osobami. W dialogowych relacjach nauczyciel winien cechować się szczególnymi umiejętnościami. Jako uczestnik i organizator sytuacji komunikacyjnej musi rozpoznawać i analizować zachodzące zjawiska, sprzyjające oraz zakłócające proces budowania porozumienia. Przejawiane przez nauczyciela – wychowawcę zachowania komunikacyjne są istotnym składnikiem sytuacji edukacyjnych i świadczą o posiadanych profesjonalnych kwalifikacjach<sup>29</sup>. Nauczyciel odznaczający się kompetencjami komunikacyjnymi charakteryzuje się krytycznym i refleksyjnym działaniem, szczerością pozwalającą na otwarte uzewnętrznianie własnych myśli, emocji oraz zrozumiałością, warunkującą poprawny odbiór komunikatów przez innych. Ponadto, przejawiane przez niego zachowania komunikacyjne muszą pozostawać adekwatne do warunków i sytuacji<sup>30</sup>. Uznaje się, że kompetencje komunikacyjne stanowią wyuczalną, dynamiczną, właściwość nauczyciela–wychowawcy umożliwiającą mu autoekspresję oraz rozumienie innych, a także pozwalają na zachowanie stałej gotowości do konfrontowania i weryfikowania własnych opinii oraz dotychczasowych znaczeń<sup>31</sup>. Innymi słowy, kompetencje komunikacyjne, to wiedza na temat procesu komunikowania, a także umiejętność efektywnego

---

<sup>28</sup> R. Wawrzyniak, Kompetencje komunikacyjne nauczyciela w aspekcie etycznym, w , Studia Pedagogiczne, t. LXI/1995, s. 124

<sup>29</sup> Ibidem, s. 124-125

<sup>30</sup> M. Czerepaniak – Walczak , Aspekty i... op. cit, s.97-98

<sup>31</sup> M. Czerepaniak – Walczak , Aspekty i... op. cit., s.98



nadawania i odbierania komunikatów<sup>32</sup>. Istota komunikowania się polega na aktywnym przekazywaniu informacji od jednej osoby do drugiej.

Aby docenić znaczenie analizowanych kompetencji, trzeba uświadomić sobie, że wszystko to, co mówimy, pokazujemy oraz robimy, a więc każde postępowanie jest formą komunikatu. Najczęściej wyróżnia się dwie jego kategorie: werbalną i niewerbalną<sup>33</sup>. Komunikaty słowne mogą być wspierane przez informacje pozasłowne. Istotne jest tutaj nie tylko to, jakie treści zostały przekazane słownie, ale także forma przekazu (zastosowany sposób). Dlatego bardzo ważnym elementem procesu komunikowania się jest przekaz niewerbalny, nazywany „mową ciała”, która obejmuje wyraz twarzy, gesty, pozycję i ruchy, dotyk, spojrzenie, dystans przestrzenny oraz określone aspekty mowy (np. ton głosu). W przekazie niewerbalnym duże znaczenie przypisuje się kanałowi mimicznemu. Wynika to z wyjątkowej komunikatywności ludzkiej twarzy. W odczytywaniu emocji znamieny jest układ ust, ustawienie brwi, wygląd oczu i skóry (w szczególności na czole). Wiele informacji może dostarczyć także ułożenie ciała. Np. poprzez skulenie, zgarbienie wyrażane jest zamknięcie się i odizolowanie lub niepokój, lęk. Kierunek spojrzenia jest również informacją przekazywaną sobie wzajemnie. Np. unikanie kontaktu wzrokowego może sygnalizować zakłopotanie, niechęć, czy kłamstwo. Język niewerbalny jest obrazowy, jednak mniej precyzyjny niż werbalny i trudniejszy do zinterpretowania. Znaczenia składające się na przekaz werbalny posiadają swoje leksykalne odniesienia i można je łatwo odczytać. Świadome oraz umiejętne posługiwanie się przez nauczyciela – wychowawcę natężeniem głosu,

---

<sup>32</sup> J. Pielachowski, *Rozwój i...* op.cit., s.28

<sup>33</sup> Zob. H. Retter, *Komunikacja codzienna w pedagogice*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005; J. Parafiniuk – Soińska, *O międzyludzkiej komunikacji*, Wyd. WSH, Szczecin 2003; B. Dobek – Ostrowska, *Podstawy komunikowania społecznego*, Wyd. Astrum, Wrocław 2002; J. Stewart (red.), *„Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi*, PWN, Warszawa 2002; Z. Nęcki, *Komunikacja międzyludzka*, Wyd. Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków 1996; M. McKay, M. Davis, P. Faninng, *Sztuka skutecznego porozumiewania się*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2000; M. Knapp, J.A Hall, *Komunikacja niewerbalna w interakcjach międzyludzkich*, Wyd. Astrum Wrocław 1997; M. Brocki, *Język ciała w ujęciu antropologicznym*, Wyd. Astrum, Wrocław 2001; H. Sęk (red.), *Spółeczna psychologia kliniczna*,

PWN, Warszawa 1993; P.J. Cooper, *Sprawne porozumiewanie się*, Wyd. CODN, Warszawa 1994

tempem mówienia, gestami, pomaga uczniom w dostrzeganiu, rozumieniu oraz ocenianiu znaczenia poszczególnych wiadomości<sup>34</sup>.

Należy podkreślić, że niebagatelnym elementem procesu komunikacji jest także aktywne słuchanie. Polega ono na poszanowaniu partnera, potwierdzaniu tego, że jest słuchany (nieprzerywanie toku wypowiedzi radami, uwagami), na nieocenianiu, na używaniu sygnałów słownych potwierdzających słuchanie.<sup>35</sup> Przy aktywnym słuchaniu można posłużyć się techniką parafrazowania, która oznacza zwrotną reakcję słuchacza na usłyszaną wypowiedź, polegającą na odtworzeniu własnymi słowami tego, co przed chwilą się usłyszało.

W zachowaniach komunikacyjnych istotną rolę odgrywa także milczenie. Należy zaznaczyć, że „językiem ciszy” można przekazać nie mniej informacji niż ma to miejsce przy wykorzystaniu słów. Zatem rozważne, krytyczne i odpowiedzialne milczenie, pozwalające wyrazić konkretną intencję oraz zrozumieć komunikaty innych ludzi, jest nieodłącznym elementem omawianych kompetencji.<sup>36</sup>

Uogólniając, harmonijne i refleksyjne posługiwanie się przedstawionymi drogami przekazywania informacji, świadczy o posiadaniu kompetencji komunikacyjnych.

### **Kompetencje moralne**

Kompetencje moralne nauczyciela – wychowawcy należy łączyć z takimi podejmowanymi przez niego oddziaływaniami, które ukierunkowane na ucznia mają służyć maksymalizacji jego dobra oraz minimalizacji zła<sup>37</sup>. Powstaje pytanie, jakimi osobniczymi właściwościami powinien odznaczać się nauczyciel – wychowawca, by przejawiał gotowość do tego rodzaju działań. Można przyjąć, że nadrzędną cechą decydującą o gotowości do powiększania cudzego dobra

---

<sup>34</sup> M. Czerepaniak – Walczak, *Aspekty i...* op. cit, s.102

<sup>35</sup> K. Misiólek (red.), *Kompetencje dydaktyczne i opiekuńczo-wychowawcze nauczycieli w zreformowanej szkole*, Wyd. Graphics, Mysłowice 2000, s.65

<sup>36</sup> M. Czerepaniak – Walczak, *Aspekty i...* op. cit., s. 100-101

<sup>37</sup> nt. zachowań moralnych por. m.in., M. Ossowska *Normy moralne*, PWN, Warszawa 1985, s. 175 i nast.; H Muszyński, *Rozwój moralny*, WSiP, W-wa 1983, s. 9 i n.; K. Miziołek (red.), *Kompetencje dydaktyczne...* op.cit., s.65

i pomniejszania zła jest życzliwość, gdy upatrywany jest w niej pierwszorzędny warunek wystąpienia u nauczyciela aktywności mającej służyć ochronie i urzeczywistnianiu najważniejszych potrzeb uczniów. W konsekwencji takiego podejścia, konieczne staje się wyodrębnienie wszystkich tych cech nauczyciela, które wyznaczają zachowania odnoszące się do najważniejszych potrzeb kogoś drugiego. Trzeba zacząć od stwierdzenia, że nauczyciel musi odznaczać się świadomością moralną<sup>38</sup>. Powinien po pierwsze, być w stanie wskazać na te własne zachowania, które są przez uczniów uznawane za bardzo ważne i od niego oczekiwane. Po drugie, istotne jest rozumienie, dlaczego żywione przez uczniów oczekiwania powinno się spełnić oraz po trzecie, jakie pozytywne i negatywne następstwa wywoła spełnienie lub też niespełnienie tych oczekiwań.

Istnieje zatem potrzeba sporządzenia rejestru podstawowych oczekiwań, jakie mogą być przez uczniów wysuwane i moralnych cech nauczyciela warunkujących spełnienie tych oczekiwań. (1) dla uczniów ważne jest to, aby ze strony nauczyciela nie spotykali się z poniżaniem siebie, wyśmiewaniem, ironizowaniem. Odpowiednio do tego rodzaju oczekiwań nauczyciel musi charakteryzować się postawą poszanowania cudzej godności; (2) uczniowie oczekują od nauczyciela tego, że ilekroć znajdą się w sytuacji wymagającej opieki i pomocy tylekroć pomoc i opieka zostanie im udzielona. Aby to było możliwe, nauczyciel winien odznaczać się taką postawą moralną,<sup>39</sup> jaką jest postawa opiekuńczości i pomocy; (3) powstrzymanie się nauczyciela od wyrządzania niepotrzebnego bólu psychicznego i fizycznego dotyczy kolejnych oczekiwań wysuwanych przez uczniów. Postawą wykluczającą z postępowania jednostki zachowania sprawiające komuś drugiemu ból jest postawa szacunku dla czyjegoś zdrowia psychicznego i fizycznego, która to postawa powinna znamionować nauczyciela; (4) dla uczniów istotne jest to, aby ze strony nauczyciela spotykali się z akceptacją dla własnych poglądów, przekonań, sposobu bycia, sposobu życia, ubierania się, zamiłowań, zainteresowań, o ile z tego powodu nie ucierpi dobro

---

<sup>38</sup> por. H. Muszyński, *Rozwój moralny*, WSiP, Warszawa 1983, s. 67n

<sup>39</sup> Przez postawę moralną rozumiany jest ogół tych właściwości psychicznych jednostki, które określają jej stosunek do danej normy moralnego postępowania. Por. H. Muszyński, *Rozwój moralny*, op.cit., s. 110

kogoś drugiego. Aby tego rodzaju wymóg moralny mógł zostać spełniony w relacjach nauczyciela z uczniami niezbędne jest to, by odznaczał się on tolerancją; (5) współodczuwanie okazywane uczniom ze strony nauczyciela oznacza nie tylko zdolność „wejścia” przez niego w położenie emocjonalne ucznia, ale także doznawanie tych samych przeżyć. Tak pojmowane współodczuwanie może wystąpić jedynie wtedy, gdy nauczyciel odznacza się empatią<sup>40</sup>; (6) dążność do urzeczywistnienia posiadanego potencjału rozwojowego, odczuwanie konieczności jego urzeczywistnienia, pojawia się u uczniów w późniejszych przedziałach wiekowych i wówczas może być w relacjach z nauczycielem artykułowane. Tak więc, do ważnych powinności moralnych nauczyciela należy podejmowanie działań na rzecz optymalizowania warunków decydujących o wszechstronnym i harmonijnym rozwoju uczniów niezależnie od tego, czy potrzeba samorealizacji jest przez nich uświadamiana, czy nie. Sprostać tego rodzaju powinności moralnej nauczyciel może w głównej mierze w drodze samodoskonalenia siebie, aktualizowania i poszerzania wiedzy, rozwijania umiejętności, sprawności, by tym, co najlepiej wie, umie, potrafi, służyć uczniom; (7) kolejna kompetencja moralna nie odnosi się wprost do oczekiwań wysuwanych przez uczniów w stosunku do nauczyciela, lecz do przyjmowania przez niego na siebie konsekwencji własnych działań lub następstw ich zaniechania. Do zakresu kompetencji moralnych nauczyciela trzeba zatem włączyć także poczuwanie się do szeroko pojmowanej odpowiedzialności za ucznia, tego w jakim stopniu będzie on w stanie osiągać obierane cele, ale i tego jakie cele będzie wybierał, do czego w życiu dążył, co sobie cenił.

Kompetencje moralne podlegały omówieniu pod kątem posiadania określonych dyspozycji osobowościowych przez nauczyciela od których zależy to, jakie zachowania będą się składać na jego postępowanie w stosunku do uczniów i czy będzie ono zasługiwało na miano postępowania moralnego.

---

<sup>40</sup> nt. altruizmu i empatii, por. R. Vasta, M.M. Haith, S.A. Miller, Psychologia dziecka, PZWS, Warszawa 1995, s. 503-504

## Kompetencje organizacyjne

Przez organizację rozumie się „pewien rodzaj całości ze względu na stosunek do niej jej własnych elementów, mianowicie taką całość, której wszystkie składniki współprzyczyniają się do jej powodzenia”.<sup>41</sup> Jak wynika z cytowanej definicji, każda organizacja powstaje po to, by zrealizować i to w najwyższym możliwym stopniu założone cele. W związku z tym, jedną z podstawowych cech i warunkiem dobrej organizacji są poprawnie określone cele, ich rozumienie i akceptacja zarówno przez uczniów jak i nauczyciela<sup>42</sup>. Kompetencje organizacyjne są szczególnie ważne dla tzw. technologicznego podejścia do procesu kształcenia i wychowania, gdzie podstawą podejmowanych czynności jest prakseologia oraz teoria organizacji i zarządzania<sup>43</sup>. W literaturze przedmiotu kompetencje organizacyjne określa się jako „kondycję intelektualną i moralną osoby, która wyraża się w projektowaniu oraz otwartości na zmiany układu elementów przestrzeni edukacyjnej, to znaczy w podejmowaniu samodzielnych decyzji oraz ponoszeniu odpowiedzialności za wykonanie zadań”<sup>44</sup>. W związku z powyższym można powiedzieć, że kompetencje te przejawiają się w skuteczności działań edukacyjnych nauczyciela, ich planowaniu, przygotowaniu, realizacji oraz kontroli i ocenie bieżącej oraz końcowej uzyskiwanych rezultatów.<sup>45</sup> Tak więc, jeśli działalność nauczyciela - wychowawcy ma być celowa i dobrze zorganizowana musi być wcześniej zaplanowana. Planowanie pracy dydaktyczno- wychowawczej decyduje o sprawności czynności podejmowanych przez nauczyciela- wychowawcę i polega na projektowaniu działań jakie muszą zostać podjęte, aby nastąpiły zamierzone zmiany w osobowości uczniów<sup>46</sup>. Przedmiotem czynności przygotowawczych są także warunki, w których będą realizowane przyjęte zadania edukacyjne. Wiąże się to z gromadzeniem środków oraz niezbędnych materiałów, czyli z zagospodarowaniem przestrzeni w której odbywają się interakcje edukacyjne<sup>47</sup>. Kolejnym elementem składającym

---

<sup>41</sup> T. Kotarbiński, Traktat o dobrej robocie, Wyd. Ossolineum, Wrocław – Warszawa 1965, s.68

<sup>42</sup> W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski, Kompetencje...op.cit., s. 136

<sup>43</sup> M. Armstrong, Jak być lepszym menedżerem, Dom Wydawniczy ABC, Warszawa 1997, s.15-16

<sup>44</sup> M. Czerepaniak – Walczak, Aspekty i...op.cit., s.104

<sup>45</sup> M. Armstrong, Jak być...op.cit., s.15

<sup>46</sup> H. Sowińska, Organizacja życia i działalności uczniów w klasach VI-VIII, Warszawa 1975, PWN, s.157

<sup>47</sup> M. Czerepaniak –Walczak, Aspekty...op.cit. s.105-106

się na omawianą kategorię kompetencji jest realizacja planu oddziaływań dydaktyczno - wychowawczych.

Warto też zwrócić uwagę na ważność refleksji w działaniu oraz nad działaniem. Istotnym jej elementem jest postrzeganie i rozumienie czynności edukacyjnych w perspektywie historycznej, ich zachodzenia w czasie, by być świadomym występowania ciągłości w powstawaniu zmian i przeobrażeń. Refleksja w działaniu jest dynamicznym procesem, spiralą myślenia i działania, krytycyzmu i twórczości, dostrzegania oraz rozumienia przestrzeni, zjawisk i procesów, przewidywania ich następstw. Refleksja stanowi wyraz zdolności do trafnego oceniania zdarzeń i słów oraz adekwatnego zachowania się. Obejmuje zarówno własne postępowanie, stany emocjonalne, jak i zachowania oraz przeżycia innych uczestników interakcji pedagogicznej, a zwłaszcza zgodność ich reakcji z przewidywaniami (oczekiwaniem) pojedynczych osób biorących udział w tych interakcjach. Szczególnie ważne jest tutaj to, aby w pełni zdawać sobie sprawę z możliwości zniekształcenia sensu informacji, jaka jest przekazywana. Refleksja w działaniu jest więc ustawiczną konfrontacją mających miejsce zdarzeń z intencją i zamysłem nauczyciela. Natomiast refleksja nad działaniem dotyczy dwóch elementów czynności zawodowych nauczyciela: planowania i oceniania. Ujawnia się ona w opisywaniu przyszłych lub przeszłych zdarzeń z uwzględnieniem ich kontekstów. Jej nieodłącznymi elementami są: krytycyzm, wyobraźnia oraz rzetelna wiedza zawodowa. Namysł nad zachodzącymi zdarzeniami i procesami, tak w czasie ich trwania, jak i przed ich rozpoczęciem oraz po ich zakończeniu, a także nad własnym miejscem i zadaniami, co sprawia, że w praktyce pedagogicznej nic nie dzieje się samo z siebie, bez przyczyny.<sup>48</sup>

Ostatnimi elementami omawianych kompetencji są kontrola i ocena. Należy zaznaczyć, że kontrolowanie musi poprzedzać decyzje oceniające nauczyciela wobec ucznia<sup>49</sup>. Kontrola osiągnięć szkolnych, w połączeniu z ich oceną, stanowi nieodłączny składnik procesu pedagogicznego. Kontrola i ocena występują we wszystkich jego stadiach

---

<sup>48</sup> M. Czerepaniak –Walczak, *Aspekty...*op.cit., s. 25 i nast.

<sup>49</sup> W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski, *Kompetencje...*op.cit., s. 154

lub pojawiają się sporadycznie, głównie po opracowaniu jakiegoś działu programowego czy zakończeniu cyklu nauki. W pierwszym przypadku, mamy do czynienia z tzw. kontrolą i oceną bieżącą, w drugim, z kontrolą i oceną końcową<sup>50</sup>. Należy podkreślić, że w ostatnim czasie ocenianie uczniów zostało znacznie rozszerzone. Wprowadzono pomiar jakości pracy szkoły, który obejmuje: (1) efekty kształcenia; (2) organizację i przebieg kształcenia, wychowania i opieki; (3) zarządzanie szkołą<sup>51</sup>.

Z literatury przedmiotu wynika, iż kompetencje organizacyjne przejawiają się m.in. w tym, że nauczyciel potrafi<sup>52</sup>:

- opracować ogólną koncepcję pracy z klasą i pojedynczymi uczniami oraz współpracy z rodzicami;
- rozpoznać stan wyjściowy wiedzy ucznia i ustalić czynniki motywujące do przyswajania nowych wiadomości;
- zoperacjonalizować ogólne cele nauczania i wychowania oraz zaplanować treści dla ich osiągnięcia;
- posłużyć się elementami warsztatu dydaktycznego, w tym: metodami, formami organizacyjnymi nauczania i pracy uczniów na lekcji, dobierając je odpowiednio do realizowanych celów i warunków kształcenia;
- uruchomić i podtrzymać pozytywną motywację uczniów do rozwoju;
- opracować oraz posłużyć się różnymi metodami, formami i środkami poznawania, kontroli oraz analizy i oceny osiągnięć szkolnych ucznia;
- zinterpretować a także ocenić dokonania uczniów na tle ich indywidualnych możliwości;
- ustalić przyczyny niepowodzeń szkolnych i zaproponować formy ich likwidacji;
- rozpoznać przejawy zaburzeń w rozwoju i zapewnić uczniom odpowiednią formę pomocy;
- dokonać oceny skuteczności własnej pracy i zaproponować jej korektę;
- opracować dla siebie koncepcję doskonalenia i samokształcenia zawodowego.

Należy zaznaczyć, że nieodłącznymi składnikami omawianych kompetencji są: odwaga oraz poszanowanie praw i godności pozostałych uczestników interakcji. Dzięki temu możliwe stają się akty decyzyjne sprawcze, ukierunkowane na racjonalne ułożenie relacji pomiędzy

---

<sup>50</sup> W. Okoń, Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej, PWN, Warszawa 1987, s. 371

<sup>51</sup> I. Dzierzgowska, M. Kalinowska, Mierzenie jakości pracy liceum. Poradnik, Wyd. CODN, Warszawa 1999, s.6

<sup>52</sup> Por. K. Misiołek (red.), Kompetencje dydaktyczne...op.cit., s. 41; K. Denek, O nowy...op.cit., s. 215

poszczególnymi uczestnikami procesów dydaktyczno-wychowawczych oraz elementami sytuacji w których one przebiegają<sup>53</sup>. Podkreśla się również, że istotą tego rodzaju relacji jest przewaga zmiany nad dostosowaniem do istniejącego porządku. Z tego powodu, do istotnych komponentów rozpatrywanych kompetencji należy zaliczyć:

- a) doświadczanie niepokoju w sytuacjach antycypowanych lub rzeczywistych składających się na proces kształcenia i wychowania, dostrzeganie potencjalnych i realnych czynników zakłócających;
- b) projektowanie własnej wizji zagospodarowania przestrzeni edukacyjnej z uwzględnieniem alternatywnych rozwiązań;
- c) posiadanie wizji własnej roli, miejsca w przestrzeni edukacyjnej, przewidywanie i projektowanie własnych reakcji, zachowań, czynności,
- d) podejmowanie decyzji dotyczących zmian w istniejącym, (danym) kontekście, w którym przebiega proces, a także wprowadzanie modyfikacji w dalszych kręgach<sup>54</sup>.

### **Kompetencje techniczne**

Kompetencje techniczne związane są z organizowaniem warsztatu pracy nauczyciela i ucznia. Pojęcie „warsztatu pracy nauczyciela” występuje w rozumieniu węższym oraz szerszym. W znaczeniu szerszym jest to układ celowo dobranych procedur postępowania, sposobów i metod działania, dokumentów prawnych i planistyczno-organizacyjnych, a także źródeł wiedzy i środków materialno-technicznych, które służą uczniom do uczenia się, a nauczycielowi do nauczania, wychowania i opieki oraz doskonalenia pracy zawodowej<sup>55</sup>. Natomiast w rozumieniu węższym pojęcie warsztatu odnoszone jest do wyposażenia i urządzenia szkoły oraz sprawnego i metodycznego wykorzystania w działalności nauczyciela instrumentarium medialnego,

---

<sup>53</sup> M. Czerepaniak – Walczak, *Aspekty i...* op.cit. s. 104-105

<sup>54</sup> *Ibidem*, s. 105

<sup>55</sup> I. Król, J. Pielachowski, *Nauczyciel i jego warsztat pracy*, Wyd. eMPI2, Poznań 1995



a więc pomocy naukowych środków dydaktycznych, zwanych z mediami i technologiami informacyjnymi<sup>56</sup>. Termin „media” jest określeniem, które odnosi się do środków prostych (podręczniki, plansze, tablice, modele), jak i mass mediów oraz technologii informacyjnych (radio, telewizja, multimedia, komputery, internet).<sup>57</sup> Efektywność stosowania mediów zależy nie tylko od wyposażenia szkół w urządzenia i materiały dydaktyczne, ale także od wiedzy i umiejętności metodyczno-technicznych nauczycieli.

Szczególnie ważnym składnikiem warsztatu nauczyciela-wychowawcy XXI wieku są kompetencje dotyczące technologii informatycznych opartych na wykorzystaniu komputerów w edukacji. Kształcenia informatycznego nie należy pojmować tylko jako nauczania umiejętności posługiwania się komputerem, gdyż jest to pojęcie bardziej rozległe i dotyczy o wiele bogatszego treściowo obszaru działalności edukacyjnej. Głównym zadaniem takiego nauczania jest przygotowanie jednostki do efektywnego korzystania w swoim życiu i pracy zawodowej z technologii informatycznych, co umożliwia „pełnowartościowe” funkcjonowanie w społeczeństwie<sup>58</sup>. Kompetencje te przejawiają się m.in. w tym, że: nauczyciel zna funkcje multimedialnego zestawu komputerowego, jego podstawowe elementy oraz urządzenia peryferyjne; ma pełne rozeznanie w zasobach medialnych związanych z realizacją procesu dydaktyczno-wychowawczego; potrafi dokonać analizy i oceny merytorycznej oraz pedagogicznej istniejących zasobów medialno-technicznych; posługuje się multimedialnym zestawem komputerowym i jego oprogramowaniem; korzysta z internetu, posiadając opanowane wszystkie jego funkcje; radzi sobie w sytuacjach prostych i typowych, gdy dochodzi do awarii sprzętu i oprogramowania; wykorzystuje technologie informatyczne do komunikowania się z rodzicami oraz we własnym doskonaleniu zawodowym<sup>59</sup>.

---

<sup>56</sup> J. Pielachowski, *Rozwój i...* op.cit, s.11

<sup>57</sup> W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski, *Kompetencje nauczyciela...*, op. cit, s. 29

<sup>58</sup> K. Misiołek, *Kompetencje dydaktyczne i...* op.cit., s. 76

<sup>59</sup> M. Sysło, *Standardy przygotowania nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej i informatyki*, Warszawa 2003

## **Kompetencje samorealizacyjne**

Warunkiem skutecznej realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych oraz umacniania swojego prestiżu przez nauczyciela-wychowawcę jest podejmowanie czynności związanych z ustawicznym kształceniem się, samokształceniem i samodoskonaleniem. Kompetencje samorealizacyjne w zawodzie nauczyciela przejawiają się m.in. w: gotowości do podejmowania aktywności samokształceniowej; uczestnictwie w różnych formach doskonalenia zawodowego; bieżącym zapoznawaniu się z fachowym czasopiśmiennictwem dotyczącym aktywności zawodowej; a także w wymianie doświadczeń zawodowych ze współpracownikami.

Duże znaczenie w aktywności samorealizacyjnej przypisywane jest postawie twórczej. Nauczyciel twórczy kształtuje swoją osobowość zawodową poprzez samokształcenie, ciągle podwyższanie kwalifikacji, doskonalenie własnego warsztatu pracy, udział w badaniach naukowych oraz metodycznych, podejmowanie działań innowacyjnych, poszukiwanie nowych terenów i wyzwań w działalności edukacyjnej<sup>60</sup>. Posiadanie takiej postawy przez nauczyciela, powoduje, że potrafi on między innymi wyzwać kreatywność zachowań i samodzielność myślenia w procesach edukacyjnych; posługiwać się technikami badawczymi w rozpoznawaniu zjawisk pedagogicznych i tworzeniu wiedzy podmiotowej; odwoływać się do myślenia krytycznego i stymulować rozwój tego rodzaju myślenia u uczniów; stosować techniki twórczego rozwiązywania problemów<sup>61</sup>.

Samorealizację nauczycieli wymusza reforma systemu oświaty w Polsce. Wprowadza ona stopnie awansu zawodowego nauczycieli, aby inspirować i zobowiązać do permanentnego rozwoju oraz doskonalenia kwalifikacji. W Karcie Nauczyciela określono dość szczegółowo wiedzę i umiejętności, jakie należy posiadać, żeby osiągnąć poszczególne stopnie awansu zawodowego.

---

<sup>60</sup> Por. R. Schulz, *Nauczyciel jako innowator*, WSiP, Warszawa 1989, s.78-79

<sup>61</sup> Por. K. Denek, *O nowy...op.cit.*, s. 216-217; por. także tego autora: *Kompetencje nauczycieli w kontekście wyzwań XXI wieku i potrzeb reformy systemu edukacji w Polsce*, w, K. Wenta (red.), *Kształcenie pedagogiczne w dobie przemian edukacyjnych w Polsce*, Wyd. Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2000, s.40-41; *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2000, s.151-152;

Ciekawy opis i interpretację faz rozwoju zawodowego nauczyciela przedstawił R. Kwaśnica, który za L. Kohlbergiem wyróżnia trzy stadia tego procesu: przedkonwencjonalne, konwencjonalne i postkonwencjonalne. Wchodzenie w rolę zawodową (stadium przedkonwencjonalne) cechuje się tym, że nauczyciel naśladuje takie wzory zachowań, które w otoczeniu są pożądane i akceptowane. W tej fazie odtwarza on pewną konwencję, tj. powiela typowe wzory zachowań. Myślowo jednak jest przed konwencją, tzn. nie w pełni rozumie powielane sposoby zachowań, ani nie uświadamia sobie uzasadniających je racji.

Pełna adaptacja do roli zawodowej (stadium konwencjonalne) różni się od poprzedniej fazy tym, że nauczyciel zna i rozumie wzorce postępowania nauczycielskiego oraz jest świadom ich uzasadnień, ale uzasadnienia te nie pochodzą od niego, lecz z zewnątrz. W tej fazie nauczyciel sprawnie posługuje się wiedzą i umiejętnościami, lecz w sposób odtwórczy i przedkrytyczny, a głównym motywem jego poczynań jest dążenie do sprostania uświadamianej sobie konwencji, czyli zinstytucjonalizowanemu wzorcowi postępowania nauczycielskiego, utrwalonemu w tradycji i w wiedzy pedagogicznej. W ramach tej fazy może się też pojawić u nauczyciela swoisty nonkonformizm, polegający na odrzuceniu takich rozwiązań i wymagań, które uzna on za sprzeczne z instytucjonalnie zdefiniowaną rolą zawodową. Do wprowadzenia własnych innowacji w zakresie celów, metod i środków działania, dochodzi jedynie wówczas, gdy mieszczą się one w obowiązującej konwencji. Twórcze przekraczanie roli zawodowej (stadium postkonwencjonalne) przejawia się w dwojaki sposób. Po pierwsze, w krytycznym nastawieniu do konwencji (instytucjonalnie zdefiniowanej roli zawodowej), tzn. jej rewidowaniu, badaniu istniejących uzasadnień i źródeł, poszukiwaniu własnych uzasadnień. Po drugie, w dążeniu do wyzwolenia się (emancypacji) z zastanej konwencji. Towarzyszy temu twórcze wykorzystywanie wiedzy w podejmowanych próbach opracowywania własnej koncepcji rozumienia rzeczywistości

edukacyjnej, a także siebie samego jako jednostki oraz własnych sposobach działania w tej rzeczywistości<sup>62</sup>.

### **Uwagi końcowe**

Kompetencje nauczyciela – wychowawcy odnoszą się do wielorakich aspektów zawodowej aktywności. Aby uzyskać całościowy obraz co do złożoności pracy dydaktyczno-wychowawczej, nauczyciel powinien kompetencje zawodowe traktować równoprawnie. Innymi słowy, nie mogą być one przez nauczyciela postrzegane rozłącznie lecz komplementarnie. Dopiero ich wzajemne dopełnianie się w pracy pedagogicznej, rozstrzyga o pozytywnych rezultatach aktywności zawodowej nauczyciela. Taka sama ważność przypisywana niezbędnym kompetencjom zawodowym stanowi warunek ich łącznego (jednoczesnego) nabywania a nie pomijania czy odraczania. Wtedy merytoryczna poprawność w aktywności zawodowej nauczyciela współwystępuje z przygotowaniem psychologiczno-pedagogicznym, co z kolei pozwala na nawiązywanie i podtrzymywanie interpersonalnej komunikacji nauczyciela z uczniami. Utrzymywanie komunikacji stanowi warunek wystąpienia wzajemnych relacji w ramach których nauczyciel powinien przejawiać zachowania moralne i tak organizować swoją zawodową aktywność, aby dobrze służyła osiągnięciu obieranych zamierzeń zarówno w dziedzinie dydaktycznej jak i wychowawczej.

Nabywanie i pogłębianie kompetencji zawodowych przez nauczyciela posiada charakter procesualny. Rozwój kompetencji nie jest możliwy, gdy działania podejmowane w tym zakresie przez nauczyciela są incydentalne czy okazjonalne. Przeciwnie, doskonalenie zawodowe oparte na powiększaniu posiadanych kompetencji, to aktywność kreatywna. U jej podłoża znajduje się uświadamiana sobie przez nauczyciela rozbieżność pomiędzy tym, kim się jest ze względu na jakość aktywności zawodowej, wyznaczaną przez aktualne kompetencje i tym,

---

<sup>62</sup> Por. R. Kwaśnica „Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu, w, Z. Kwieciński, B. Śliwerski(red), Pedagogika, PWN, Warszawa 2004, s.307-308; B. Żechowska, O twórczym rozwoju nauczyciela refleksji kilka, w, S. Juszczyk (red.), Twórczy rozwój nauczyciela, Wyd. Impuls, Kraków 1996, s.55-56; K. Plutecka, Kompetencje surdopedagoga z wadą słuchu, Wyd. Impuls, Kraków 2006, s.59

jakim można być dążąc do podnoszenia jakości pracy poprzez przyrost kompetencji zawodowych. Przy takim podejściu do kwestii dysponowania przez nauczyciela sukcesywnie powiększającymi się kompetencjami zawodowymi, musi on przejawiać ciągłą aktywność ukierunkowaną na to, by stawać się w wykonywanym zawodzie osobą nieustannie podnoszącą zawodowe kompetencje.

**Słowa kluczowe:**

nauczyciel, wychowawca, holistyczne podejście efektywność.

**Summary**

**Professional competences of a teacher-tutor**

The basis for the discussion on the issue of competences of a teacher-tutor and their importance for the professional effectiveness boils down to a holistic approach to those competences. In a proper carrying out of professional duties, and especially those of a teacher, no professional skills can be neglected. Only their parallel development can guarantee a multidimensional performance of one's duties.

Trans. Barbara Braid

DARIUSZ CZEKAN

## EDUKACJA ZDROWOTNA I PROMOCJA ZDROWIA

Zdrowie jest słowem, które pojawia się we wszystkich momentach naszego życia. Wyraz „zdrów” w pierwotnym znaczeniu oznaczał „dorw-derw”, czyli drzewo, jak drzewo, to i siła<sup>1</sup>. Grecka bogini Hygeia<sup>2</sup>, córka Asklepiosa, pierwszego legendarnego medyka greckiego, była personifikacją pojęcia zdrowie. Od jej imienia powstał wyraz „higiena”, tak często używany w obecnych czasach. „Zdrowie” należy do pojęć abstrakcyjnych, ponieważ jest ono bardzo trudne do zinterpretowania. Amerykanin L.M. Levin porównał próbowanie zdefiniowania wyrazu z „szuflowaniem dymu”<sup>3</sup>. Według WHO, Światowej Organizacji Zdrowia:

*Zdrowie jest stanem pełnego dobrego samopoczucia fizycznego, psychicznego, społecznego, a nie wyłącznie brakiem choroby lub niedomagania (ułomności).*

---

<sup>1</sup> A. Bruckner: *Słownik etymologiczny języka polskiego*, Warszawa 1957, Wiedza Powszechna, s. 650.

<sup>2</sup> A. Makowska: *Hygeia - jej symbolika i wizerunek*, 2006, s. 101.

<sup>3</sup> Tones, Green: Powiedzenie angielskie: *akin shoveling smoke*, 2004, s. 8.

Głównymi celami edukacji zdrowotnej powinny być:

- Stwarzanie ludziom jak najwięcej okazji do zastanowienia się nad swoim zdrowiem – jaką ma dla nich wartość oraz jakie miejsce zajmuje w ich życiu;
- Danie do zrozumienia politykom, i decydentom na różnych szczeblach, że zdrowie jest największym zasobem dla społeczeństwa, całej społeczności, a także uświadomienie im, że wszystkie ich decyzje mogą powodować uszczuplenie lub pomnożenie tego zasobu.

Zdrowie i związana z nim jakość życia jest przedmiotem zainteresowania psychologii, ekonomii, medycyny, psychologii. Wszystkie z tych dyscyplin inaczej ujmują jakość życia i z tego powodu proponują inne metody jej pomiaru<sup>4</sup>.

Przykłady definicji jakości zdrowia:

- Zadowolenie jednostki z tego, jak funkcjonuje w sensie fizycznym, psychicznym i emocjonalnym w relacjach rodzinnych i społecznych<sup>5</sup>;
- Wpływ, jaki ma stan zdrowia na zdolność jednostki do prowadzenia pełnego życia<sup>6</sup>.

W rozumieniu edukacji zdrowotnej, jeśli koncentrujemy się na zdrowiu jako czymś dobrym, należałoby uwzględniać również jakość życia i stan zdrowia osób, w tym choroby. Zdrowie powinno się traktować jako coś, co jest otwarte, odczuwalne, subiektywnie rozumiane we wszystkich etapach życia. Jednym z ważniejszych celów edukacji powinno być umożliwienie wszystkim ludziom dokonania identyfikacji czynników warunkujących i wpływających na ich zdrowie, pozytywnych i negatywnych. Każdy powinien narysować takie koło swojego zdrowia, by mógł dokonać w nim zmian, gdyby były konieczne.

---

<sup>4</sup> B. Woynarowska: *Edukacja Zdrowotna – podręcznik akademicki*, PWN; Warszawa 2007, s. 42.

<sup>5</sup> Tamże.

<sup>6</sup> Tamże.

## Definicje prozdrowotnego stylu życia

Według Cockerhama: „Wzory świadomych zachowań związanych ze zdrowiem, będących efektem wyborów dokonywanych przez ludzi na podstawie dostępnych, determinowanych ich sytuacją życiową alternatyw”<sup>7</sup>.

Według Abela to nie tylko wzory zachowań związanych ze zdrowiem, ale także wartości i postawy reprezentowane przez ludzi w odpowiedzi na warunki ich społecznego, kulturowego i ekonomicznego środowiska<sup>8</sup>.

## Edukacja zdrowotna w szkole.

Środowisko szkolne, obok rodziny, jest miejscem, w którym młodzież spędza największą ilość czasu. Programy szkolne są przepełnione, dlatego na kadrze nauczycielskiej spoczywa największy ciężar i odpowiedzialność za prowadzenie i efekty edukacji zdrowotnej. Argumenty przemawiające za wychowaniem w zdrowiu<sup>9</sup>:

- Każdy w szkole ma prawo do edukacji zdrowotnej, tak jak do pisania czy czytania;
- Edukacja zdrowotna w szkole stanowi jeden z ważniejszych elementów polityki zdrowotnej;
- W szkołach istnieją możliwości do nauczania i wdrażania elementów zaplanowanej edukacji zdrowotnej;
- Sama edukacja zdrowotna powinna wspierać realizację podstawowych zadań szkoły, ponieważ zdrowie ucznia jest nieodłącznym elementem osiągnięć szkolnych.

Cele edukacji prozdrowotnej we wszystkich okresach obowiązkowego szkolnego w podstawie programowej<sup>10</sup>:

---

<sup>7</sup> B. Woynarowska: *Edukacja zdrowotna*, Wydawnictwo PWN, 2007, s. 51.

<sup>8</sup> Tamże.

<sup>9</sup> K. Borzucka-Sitkiewicz: *Promocja zdrowia i edukacja zdrowotna* Impuls, Kraków 2006, wyd. 1, s. 57-68.

<sup>10</sup> Tamże.



Szkoła podstawowa (klasy IV–VI):

– „W tym okresie dzieci i młodzież są kształtowani w umiejętności dbania o swoje zdrowie”.

Gimnazjum:

– „Kształtowanie zdrowego stylu życia i inspirowanie harmonijnego rozwoju”.

Liceum ogólnokształcące, liceum profilowane i technikum:

- „pogłębianie wiedzy o realizacji zachowań prozdrowotnych w ochronie, utrzymaniu i poprawie zdrowia jednostki i zdrowia publicznego”;
- „umiejętności życiowe sprzyjające rozwojowi fizycznemu, psychicznemu, społecznemu i duchowemu”;
- „rozbudzanie potrzeby działania na rzecz tworzenia zdrowego środowiska”;
- „kształtowanie aktywnej i odpowiedzialnej postawy wobec zdrowia swojego i innych ludzi”.

Zasadnicza szkoła zawodowa:

- „profilaktyka problemów młodzieży”;
- „pogłębienie podstawowej wiedzy o zdrowiu, (szczególnie psychicznym i społecznym), jego uwarunkowaniach i zagrożeniach, oraz kształtowanie odpowiedzialności za zdrowie własne i innych ludzi”.

Dużym osiągnięciem było wprowadzenie, mimo zastrzeżeń dotyczących obecnego zapisu podstawy ścieżki edukacyjnej, „edukacji prozdrowotnej do szkół. Obecnie na szkołach ciąży obowiązek realizowania programów dotyczących tej edukacji. Pomimo problemów, jakie wciąż są spotykane przy realizacji tego zamierzenia, można wskazać, że istnieją już obszary, gdzie współpraca nauczycieli, z rodzicami, z pielęgniarką szkolną bądź innymi specjalistami spoza szkoły staje się bardzo widoczna.

Spowodowało to, że w resorcie edukacji opracowano już wiele programów i wydano podręczniki dotyczące edukacji zdrowotnej<sup>11</sup>.

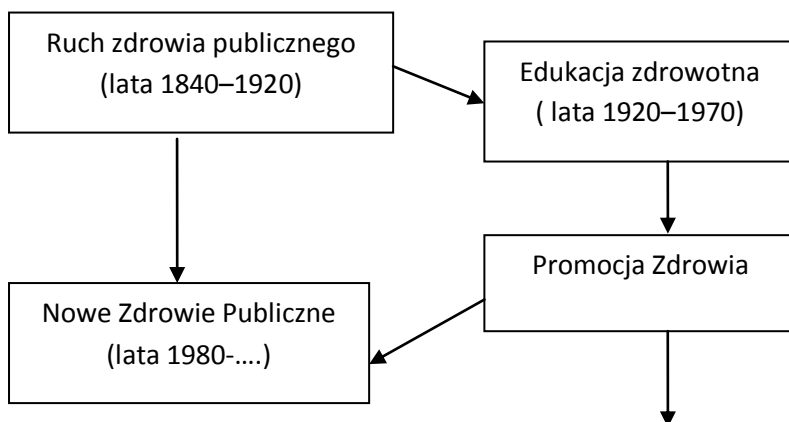
### **Promocja zdrowia**

Idee promocji zdrowia są już od dawien dawna znane człowiekowi, ponieważ od wieków ludzie dbali o swoje zdrowie, korzystając z zaleceń higieniczno-sanitarnych, co w rezultacie można było w obecnych czasach nazwać zachowaniami prozdrowotnymi. Nowa filozofia promocji zdrowia, jak również życia, uformowała się przez wiele lat. 1978 jest rokiem znaczącym w rozwoju promocji zdrowia. W tym czasie podczas zgromadzenia Światowej Organizacji Zdrowia, w Alma-Acie, zobligowano wszystkie kraje będące członkami do przyjęcia wszystkich zasad zamieszczonych w dokumencie „Zdrowie dla wszystkich”. Przesłaniem tego aktu było „osiągnięcie do 2000 roku takiego poziomu zdrowia ludzi na całym świecie, który pozwalałby wieść życie produktywne w kontekście społecznym i ekonomicznym”<sup>12</sup>. Dokonując analizy powstania promocji zdrowia, możemy śmiało powiedzieć, że wyrosła ona z edukacji zdrowotnej, z kolei edukacja zdrowotna wyłoniła się jako efekt „ruchu zdrowia publicznego”, który zaczął rozwijać się w XIX i XX wieku.

---

<sup>11</sup> W. Wrona-Wolny, M. Wdowik, B. Makowska, B. Jawień: *Edukacja zdrowotna - alkohol – sport*, Wyd. AWF; 2002, s. 134.

<sup>12</sup> S. Czupryna, A. Poździoch, W. Ryś, C. Włodarczyk: *Zdrowie Publiczne Tom 2*, , Uniwersyteckie Wydawnictwo Medyczne. Kraków, s. 208-209.



**Rysunek 1.** Wzajemne relacje zdrowia publicznego i promocji zdrowia wg. Światowej Organizacji Zdrowia<sup>13</sup>.

W definicji zwanej europejską lub WHO-ską promocja zdrowia „jest procesem umożliwiającym każdemu człowiekowi zwiększenie oddziaływania na własne zdrowie, jego poprawę i utrzymanie”.

Kolejna definicja, potocznie zwana amerykańską, a opracowana przez Greena i Kreutera (1991), mówi, że promocja zdrowia „jest połączeniem działań edukacyjnych oraz różnego rodzaju wsparcia – środowiskowego, społecznego, politycznego, ekonomicznego, prawnego i taktycznego – sprzyjającego zdrowiu”.

Inna definicja, według Karty Ottawskiej, określa promocję zdrowia „jako działania zmierzające do spełnienia przynajmniej dwunastu uwarunkowań dobrego samopoczucia: utrzymania kondycji psychofizycznej stosownej do płci i wieku, możliwość pełnego korzystania z praw i swobód obywatelskich, uzyskanie odpowiedniego wykształcenia, możliwość zatrudnienia, odpowiednie warunki pracy, dobre warunki mieszkaniowe, odpowiednie odżywienie i zaopatrzenie w żywność, dostępność odpowiedniej odzieży, poczucie bezpieczeństwa, możliwość

---

<sup>13</sup> Tamże.

oszczędzania, możliwość komunikacji i łączności z innymi ludźmi, możliwość regeneracji sił, wypoczynku i rozrywki”.

### **Promocja zdrowia w szkole**

Koncepcja szkoły promującej zdrowie opiera się na istocie promocji zdrowia, przy szczególnym podejściu do środowiska siedliskowego. T. Williams był autorem pierwszej definicji „szkoły promującej zdrowie”. Według niego szkoła taka miała trzy główne cechy<sup>14</sup>:

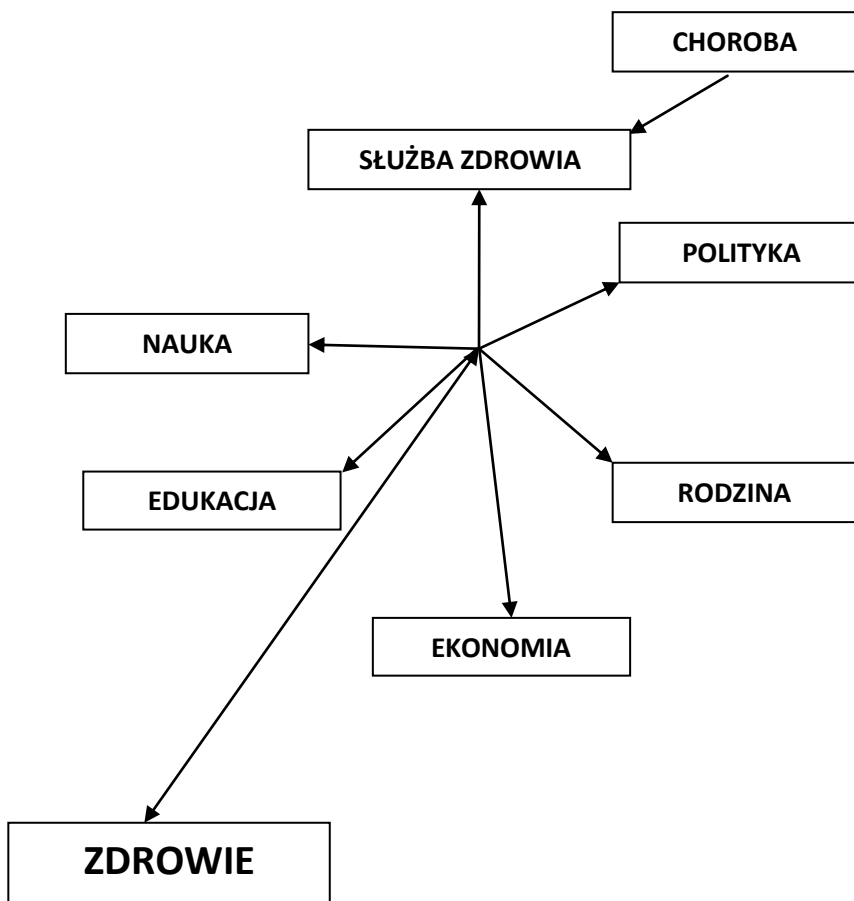
- „Etos zdrowia w szkole, czyli jej ukryty program – środowisko fizyczne i społeczne oraz polityka i organizacja; wspierające edukację zdrowotną i sprzyjające zdrowemu stylowi życia oraz dobremu samopoczuciu członków społeczności szkolnej”;
- „Edukacja zdrowotna jako ważny element programu nauczania szkoły”;
- „Współdziałanie z rodzicami i społecznością lokalną”.

Promocja zdrowia w szkole powinna zachęcać młodych ludzi, aby koncentrowali się na swoim zdrowiu, aby podejmowali działania mające na celu poprawę swojego stylu życia, swoje dobre samopoczucie. Szkoła promująca Zdrowie powinna w swoich poczynaniach stawiać na działania, które sprzyjają rozwijaniu kompetencji do podejmowania przez członków społeczności szkolnej działań na rzecz własnego zdrowia. Szkoły takie powinny tworzyć klimat sprzyjający satysfakcji ze swojej nauki i pracy w niej wkładanej, wzmocnieniu poczucia swojej wartości, zdobyciu wielu sukcesów.

Nie ma odrębnego systemu dla promocji zdrowia. Zdrowie musi wejść do każdego z systemów:

---

<sup>14</sup> J.B. Karski: *Promocja zdrowia-*; Wydawnictwo IGNIS; 1999, s. 381.



Rysunek 2. Opracowanie własne.

## Elementy wpływające na styl życia

### Aktywność ruchowa

Aktywność ruchowa pozwala na zachowanie i potęgowanie zdrowia, poznanie siebie, rozwój cech osobowościowych, kształtowanie sprawności i wydolności fizycznej. Kultura fizyczna obejmująca szeroką gamę form realizacji aktywności ruchowej w sporcie, turystyce, rekreacji

ruchowej czy indywidualnej aktywności fizycznej pozwala każdemu na wybór takiej dziedziny i formy aktywności ruchowej, która jest dla niego najdogodniejsza<sup>15</sup>. Wypoczynek psychiczny, relaks, odprężenie, szukanie i nawiązywanie kontaktów społecznych, atrakcyjne spędzanie wolnego czasu, integracja rodzinna, grupowa i zaspokajanie potrzeb kulturowych – wszystko to stanowi jedną z dróg prozdrowotnego stylu życia, w którym zdrowie zajmuje pozycję nadrzędną. Dla współczesnego człowieka kultura fizyczna staje się coraz ważniejsza. Jest bowiem elementem zdrowego stylu życia, a oddalenie się człowieka od natury spowodowało znaczne pogorszenie kondycji zdrowotnej i zachorowalność na choroby cywilizacyjne. Rekreacyjno-zdrowotna aktywność ruchowa może więc stanowić jedną z metod zapobiegania im. Obszar działalności w obrębie kultury fizycznej jest bardzo szeroki, wielokierunkowy i wszechstronny. Niebagatelną sprawą przy wyborze sportów są uwarunkowania ekonomiczne. Gra w tenisa, jazda na rowerze, żeglarstwo, sporty wodne czy narciarstwo wymagają nakładów finansowych, dlatego uzasadnione jest propagowanie sportów, które są efektywne, jeśli chodzi o poprawę zdrowia i jego pielęgnację, a nie wymagają dużych nakładów finansowych. Są to np. marsze, biegi, skoki. Wiele osób na ogół wie, że sport to zdrowie, ale niewiele potrafi to hasło realizować. Udział w zajęciach sportowych, turystyce, właściwie dawkowana, regularna aktywność ruchowa, którą wyraża hasło: 3×30×130, rozszerzona została o zalecenie co najmniej 30 minut codziennej, umiarkowanej aktywności ruchowej. Rekomenduje się odpowiednio dobrane, zindywidualizowane ćwiczenia, które mogą stanowić skuteczny środek zapobiegawczy wobec szerzących się chorób cywilizacyjnych. Odpowiednie ćwiczenia mogą korygować wady postawy, niwelować coraz bardziej rozpowszechnione bóle krzyża, walczyć z nadwagą, przeciwdziałać stresom, zapobiegać chorobom cywilizacyjnym czy wreszcie podnosić wydolność fizyczną<sup>16</sup>. Styl życia promujący zdrowie obejmuje nie tylko same działania ruchowe, dotyczy również sposobu ubierania się, poruszania, zwracania

---

<sup>15</sup> Z. Czaplicki, W. Muzyka: *Styl życia a zdrowie*, Polskie Tow. Pedagogiczne – Oddział w Olsztynie, Olsztyn 1995.

<sup>16</sup> M. Bytniewski, W. Kudelski, J. Prymek: *Promocja zdrowia poprzez aktywność ruchową, Promocja zdrowia rodziny*, UMCS, Lublin 2004.

uwagi na higienę życia, odżywiania, odpoczynku czy zainteresowań. Wszystkie te działania powinny prowadzić do wytworzenia w świadomości zarówno pojedynczego człowieka, jak i w społeczeństwie przekonania o tym, że o zdrowie powinno się dbać osobiście, że jednym ze sposobów zachowania i potęgowania zdrowia jest ruch, szczególnie na świeżym powietrzu. Kultura fizyczna stwarza szerokie możliwości w realizacji tego zasadniczego i nadrzędnego celu, czyli zdrowia. Zajęcia ruchowe są kluczowym elementem prozdrowotnego stylu życia. Aktywność fizyczna jest naturalną biologiczną potrzebą każdego człowieka bez względu na wiek, zapewnia mu zachowanie zdrowia. Powinna towarzyszyć człowiekowi niezależnie od wieku, płci czy zawodu. Powinna być też dostosowana do możliwości danego człowieka.

Młodzież realizuje się pod względem ruchowym przez sport, zajęcia wf, turystykę. Potrzeba ruchu u np. dziecka ma zupełnie inny charakter, jest instynktowna, spontaniczna, podczas gdy u młodzieży czasami tej spontaniczności brakuje. Trochę starsze dzieci postrzegają ruch jako chęć osiągnięcia dużej sprawności fizycznej, występuje u nich potrzeba współzawodnictwa w otoczeniu.

Dlatego tak ważne jest, by od najmłodszych lat wdrażać ludzi do aktywnego stylu życia. Pedagogika wychowania w ramach pracy z dziećmi szkolnymi i praca z dziećmi poza szkołą powinna zaspokajać ruchowe potrzeby dziecka (młodzieży)<sup>17</sup>, formować pozytywne zainteresowania i upodobania, a także wyrabiać przyzwyczajenia rozsądnego spędzania czasu wolnego. Zajęcia sportowe w szkole, czyli tzw. lekcje wf-u, obejmują swoim zasięgiem wszystkich uczniów w szkołach i mają decydujący wpływ na kształtowanie stosunku młodzieży do sportu, do aktywności fizycznej<sup>18</sup>.

Zajęcia fizyczne to nie tylko lekcje wf-u, to również wychowanie do aktywności turystycznej, rekreacyjnej i sportowej. Na zajęciach wf-u osoby młode zdobywają umiejętności i doświadczenia niezbędne do samodzielnego organizowania zajęć w czasie wolnym. Co najistotniejsze – szkoła powinna inspirować do własnej aktywności ruchowej –

---

<sup>17</sup> W. Starosta: . Znaczenie aktywności w zachowaniu i polepszaniu zdrowia człowieka, „Lider” 4/97.

<sup>18</sup> Z. Chromiński () Aktywność ruchowa dzieci i młodzieży, Warszawa 1987.

i wzmacniać zainteresowania i skłonności w tym kierunku. Dobrze przystosowana do życia młodzież to młodzież zdrowa, odporna psychicznie. Zdrowie jest nieodłącznym warunkiem osiągnięć w szkole, dobrej jakości życia, przyszłych efektów ekonomicznych. Poprzez przekazywanie pokoleniom młodzieży szkolnej mądrości o dobru, jakim jest zdrowie, , przez kształtowanie ich postaw, wytrenowanie nawyków możemy ułatwić im zdrowy styl życia i pracy, a co za tym idzie, poprawić ich stan zdrowia, a później zdrowie społeczności dorosłych<sup>19</sup>.

### **Odżywianie**

„Jesteś tym, co jesz” – potoczne twierdzenie, ale nie jest ono tak dalekie od prawdy. Właściwe odżywianie odgrywa zasadniczą rolę zarówno w okresie życia płodowego, jak i pozapłodowego i jest czynnikiem, bez którego nie może być utworzona ani utrzymana prawidłowa konstrukcja organizmu. Każdy człowiek w różnych okresach swojego życia wykonuje ogromną ilość codziennych czynności, odbywa się to przy wydatku energii wytworzonej w całym organizmie, ale substancje, z których energia ta jest niejako uwalniana, muszą pochodzić z zewnątrz. Z tego samego źródła powstaje energia cieplna, która jest niezbędna do utrzymania prawidłowej temperatury cieplnej. Wszelkie przemiany zachodzące w naszych organizmach, te wytwarzające energię, i te prowadzące do odbudowy, powinny być regulowane, a regulatorami tymi są ściśle określone substancje. Oczywiście jest więc, że organizm stale czerpie z zewnątrz wszelkiego rodzaju materiały niezbędne do prawidłowego rozwoju, do wzrostu, a także wszelkich przemian; zatem organizm, aby te wszystkie zmiany przetrwać, musi się odżywiać, a prawidłowe żywienie i pełne zaspokojenie potrzeb jest jednym z podstawowych warunków zdrowia jednostki.

Wyraz „pożywienie” pochodzi od słowa „życie”, co uzmysławia, że pokarm ma zasadnicze znaczenie dla organizmu ludzkiego, ponieważ wszyscy muszą odpowiednio jeść, aby działać i żyć. Poprawa jakości żywności i żywienia została uznana w Adelajdzie na II Międzynarodowej Konferencji Promocji Zdrowia w 1989 roku jako jedno z priorytetowych

---

<sup>19</sup> B. Woynarowska, M. Sokołowska: *Szkola promująca zdrowie*, 2000.



zadań w realizacji polityki zdrowia publicznego<sup>20</sup>. Prawidłowe odżywianie jest jednym z podstawowych warunków prozdrowotnego stylu życia. Dzięki temu człowiek jest zdolny do wydajnej pracy, co zauważył już Sokrates, który powiedział, że „człowiek jest zdolny do pracy, o ile odżywia się wystarczająco”. Hipokrates wiele tomów poświęcił m.in. właściwemu odżywianiu. To jego autorstwa jest powiedzenie: „pożywienie powinno być lekarstwem, lekarstwo pożywieniem”, a także „pożywienie może dać zdrowie, ale może również zabić”<sup>21</sup>. Wszyscy ludzie, niezależnie od wieku, rasy, płci i miejsca zamieszkania, wymagają regularnego dostarczania pokarmu, a wraz z nim składników odżywczych (węglowodanów, tłuszczu, białek, witamin, składników mineralnych). Dieta, czyli sposób żywienia się człowieka o ustalonym doborze pokarmów pod względem jakości, ilości i urozmaicenia, jest warunkiem prawidłowego funkcjonowania organizmu i dobrego zdrowia. Pożywienie musi być więc dostosowane do rzeczywistych potrzeb organizmu, z uwzględnieniem wieku człowieka, płci, stanów fizjologicznych (np. ciąży) oraz rodzaju wykonywanej pracy. Prawidłowe żywienie polega na przyjmowaniu takich ilości i takim doborze produktów spożywczych, które odpowiadają w optymalnym stopniu zapotrzebowaniu człowieka na energię i niezbędne składniki pokarmowe, przy czym należy dbać o wysoką jakość zdrowotną pokarmów. Zasady prawidłowego żywienia obejmują też rozkład posiłków w ciągu dnia. Najkorzystniejsze jest rozłożenie dziennej racji pokarmowej na 4–5 posiłków. Dłuższe przerwy między posiłkami powodują obniżenie poziomu glukozy we krwi, co wzmaga uczucie zmęczenia i obniża wydajność pracy. Każdy zasadniczy posiłek powinien zawierać wszystkie potrzebne człowiekowi składniki pokarmowe – wysokowartościowe białko, witaminy, sole mineralne. Prawidłowe odżywianie polega na zachowaniu równowagi w przyjmowaniu poszczególnych składników pokarmowych. Ani nadmiar, ani niedobór pożywienia nie jest korzystny ze zdrowotnego punktu widzenia. Prozdrowotny model żywienia wykazuje tendencje, do których zalicza się: zwiększenie udziału mlecznych produktów z ograniczeniem ilości

---

<sup>20</sup>J. Karski: *Promocja zdrowia*, Warszawa 1994.

<sup>21</sup>A. Ciesielska: *Filozofia zdrowia*, 1997.

tłustego twarogu i serów podpuszczkowych, zmniejszenie ilości czerwonego mięsa i tłustych wędlin na rzecz drobiu, chudych wędlin, zwiększenie spożycia ryb, ograniczenie konsumpcji jaj, zwiększenie udziału produktów zbożowych (głównie kasz, płatków zbożowych, warzyw, owoców), zmniejszenie spożycia cukru, słodczy i soli. Odpowiednie odżywianie wpływa na funkcjonowanie komórek organizmu. Badania wykazują<sup>22</sup>, że określone pokarmy mogą utrzymywać organizm w zdrowiu i pełni energii, pozwalają uniknąć wielu drobnych kłopotów ze zdrowiem, mogą też zapobiegać różnym chorobom – chorobom serca, uszkodzeniom naczyń, odkładaniu się złogów miażdżycowych, chorobom nowotworowym, cukrzycy, nadciśnieniu. Dieta może przyspieszać albo hamować procesy starzenia się organizmu, wpływać na stan fizyczny i psychiczny.

### **Użytki – nikotynizm, alkoholizm, narkotyki**

Jednym z ważniejszych celów motywujących do rozpoczęcia nowych badań naukowych jest poszukiwanie czynników przedłużających i poprawiających stan zdrowia jednostki. Czym są zachowania zdrowotne? To wszelkie postawy, nawyki, uznane wartości i zwyczaje związane ze zdrowiem. Negatywne, jak również pozytywne nawyki, działania intencjonalne na rzecz zdrowia bądź przeciwko niemu, w perspektywie czasowej rutyna związana z codziennością – to tworzy styl życia. Taki spójny system tworzy się już od najmłodszych lat, gdy w pierwszych latach wpływ na jednostkę mają najbliżsi, czyli rodzice, w późniejszym zaś okresie na młodzież ma jednak w większym stopniu wpływ środowisko rówieśnicze.

### **Nikotynizm**

Palenie papierosów przez młodzież stanowi jedno z antyzdrowotnych zachowań, które, jeśli niezatrzymane w odpowiednim czasie, prowadzi do kształtowania się kolejnych uzależnień, a co za tym idzie – do częstszego występowania zachowań ryzykownych. Palenie papierosów, a także jego skutki dla organizmu, są jednym z ważniejszych

---

<sup>22</sup> E. Szczeklik: *Choroby wewnętrzne*, Warszawa 1965.

problemów zdrowotnych i społecznych, z którym się obecnie spotykamy. Jeśli weźmiemy pod uwagę szeroko rozwiniętą edukację, odsetek ludzi palących papierosy w zastraszającym tempie wzrasta. Nałogowi temu poddali się nie tylko dorośli, ale również dzieci i młodzież. Pierwotnie tytoń uważany był za lekarstwo na choroby płucne, zmieniło się to jednak i po wielu przeprowadzonych badaniach już wiadomo, że jest to jeden z najpoważniejszych czynników ryzyka występowania wielu chorób. Nikotynizm powoduje mnogość schorzeń i zaburzeń rozwoju człowieka, w szczególności młodego, u którego nie zakończyły się jeszcze procesy dojrzewania. Palenie jest również przyczyną wielu chorób nowotworowych. U palaczy charakterystycznym objawem jest pogorszenie sprawności funkcjonowania zmysłów: słuchu, węchu, wzroku i smaku. Udowodniono też, że po dłuższym okresie palenia osoby te mają problemy emocjonalne i neurotyczne, takie jak: lękliwość, kłopoty ze snem, niepokoje, impulsywność – to tylko nieliczne z występujących zaburzeń. U dorastającej młodzieży mechanizm nadużywania nikotyny wiąże się przede wszystkim z chęcią posmakowania dorosłości, nastolatki mają potrzebę demonstrowania przed rówieśnikami, chcą zyskać tak aprobatę ze strony grupy rówieśniczej. Często czują się pewni siebie, forma taka często przybiera postać patologii, gdyż młodzi ludzie szukają coraz nowszych doznań w kolejnych zachowaniach antyzdrowotnych, jakimi są alkoholizm i narkomania. Stało się to bardzo widoczne u młodzieży mającej problemy z zaakceptowaniem siebie, o zakłóconym poczuciu własnej wartości, nieznającej procesów dorastania i nieprzejawiającej dojrzałości społecznej.

Szacunki epidemiologiczne wskazują, że w XX wieku przedwcześnie z powodu, palenia tytoniu umarło 100 mln ludzi. W Polsce palenie papierosów jest przyczyną prawie połowy przedwczesnych zgonów u mężczyzn w średnim wieku. Badania naukowe jednoznacznie wskazują, że głównymi powodami tej sytuacji są zachowania zdrowotne, głównie palenie tytoniu (10–12 mln Polaków), picie wódki (3–4 mln codziennie pijących)<sup>23</sup> oraz błędy żywieniowe, mała aktywność ruchowa

---

<sup>23</sup> W. Zatoński: *Epidemiologia chorób wywołanych paleniem tytoniu*, „Scheringówka” nr 1, 2002.

i stres. Należałoby zwrócić uwagę na fakt palenia papierosów przez kobiety. Częstość używania przez nie tytoniu jest równa częstości palenia przez mężczyzn. Niepokojącym zjawiskiem jest nikotynizm wśród kobiet ciężarnych oraz wśród młodzieży. Powszechnym zjawiskiem jest narażanie osób niepalących na bierne wdychanie dymu tytoniowego. Zbadano, że przy paleniu biernym wchłaniany dym ma podobny skład do dymu tytoniowego wdychanego przez palacza, przy czym stężenia niektórych składników mogą być kilkakrotnie wyższe niż przy paleniu czynnym. Tytoń i dym tytoniowy są kompleksem ponad 4 tys. substancji, z czego ponad 40 są rakotwórcze. Główne składniki tytoniu to: nikotyna, substancje smoliste, tlenek i dwutlenek węgla, cyjanki, benzopiren, aceton, formaldehyd i fenole. W skład trujących elementów dymu tytoniowego wchodzić ponadto pierwiastki promieniotwórcze takie jak ołów, kadm, polon i rad<sup>24</sup>. Palenie tytoniu jest patologią, czyli nałogiem. Kontakt z paleniem papierosów uzależnia jak narkotyki, który niejednokrotnie, odpowiednio dawkowany, daje efekt poczucia odprężenia, zmniejszenia napięć, a także poprawia koncentrację. U osoby uzależnionej pojawiają się objawy odstawienia. Nikotyna osiąga w surowicy krwi maksymalne stężenie już po około dziesięciu sekundach od zaciągnięcia się dymem. Badania dowodzą, że stężenie nikotyny we krwi jest związane bardziej ze sposobem zaciągania się dymem niż z liczbą wypalanych papierosów<sup>25</sup>. Palenie papierosów jest uzależnieniem, ponieważ jedną z najważniejszych właściwości nikotyny jest jej zdolność do uzależnienia tak psychicznego, jak i fizycznego. Objawami zależności fizycznej są tolerancja, i zespół fizycznych objawów odstawienia. O zależności psychicznej mówić można, kiedy pewne określone sytuacje, okoliczności, jednoznacznie kojarzą się z papierosem. Palenie tytoniu zazwyczaj rozpoczyna się w okolicznościach czysto towarzyskich, innym czynnikiem jest naśladownictwo, wzorce wyniesione z domów rodzinnych, wszechobecna reklama zachęcająca do palenia czy wreszcie łatwość nabycia papierosów. Nikotynizm oprócz skutków medycznych przynosi skutki społeczne. Palenie tytoniu jest najczęstszą przyczyną chorobowości,

---

<sup>24</sup> M. Gajewska: *Wpływ palenia papierosów...*, op. cit.

<sup>25</sup> W. Zatoński: *Epidemiologia chorób wywołanych paleniem tytoniu*, „Scheringówka” nr 1, 2002.

absencji chorobowej oraz inwalidztwa we wczesnym wieku produkcyjnym. Zaburzenia pamięci, ograniczenia inteligencji, upośledzenie koordynacji ruchowej, mniejsza wydajność zawodowa obniżają przydatność palaczy do pracy, a u dzieci, biernych palaczy tytoniu, zwykle stwierdza się opóźniony rozwój psychofizyczny, obniżenie odporności, zwiększenie zachorowalności na choroby infekcyjne<sup>26</sup>. Mimo że zyski państwa ze sprzedaży papierosów są ogromne, to nie wyrównają nigdy strat, jakie ponoszą obywatele, ponieważ bilans ekonomiczny i społeczny jest ujemny. Następuje obniżenie granicy wieku produkcyjnego<sup>27</sup>. Zaprzestanie palenia tytoniu wśród młodzieży jest z pewnością prozdrowotnym stylem życia, który należy szybko rozpowszechniać i utożsamiać z nim całe społeczeństwo.

### **Alkoholizm**

Alkohol zajmuje pierwsze miejsce, gdy wymienia się zapadalność na niektóre choroby i umieralność z powodu przewlekłych schorzeń: wątroby (często jej marskości) chorób układu krążenia (nadciśnienie tętnicze, zaburzenia rytmu serca), chorób układu pokarmowego (żylaki przełyku, zapalenia żołądka i dwunastnicy, nieżyt jelita, zapalenie trzustki), schorzeń układu nerwowego, (psychozy alkoholowe, polineuropatia alkoholowa) oraz chorób nowotworowych (między innymi przełyku, wątroby czy trzustki)<sup>28</sup>. Nadużywanie alkoholu prowadzi również do ryzyka przedwczesnego zgonu jeszcze przed 65. rokiem życia, czyli można śmiało powiedzieć, że osoby pijące alkohol w zwiększonej ilości żyją średnio 10–22 lat krócej. Alkohol przyczynia się również do zwiększonej wypadkowości ze skutkiem śmiertelnym. Są to między innymi wypadki komunikacyjne, zawodowe. Jest także odpowiedzialny za samobójstwa – udowodniono, że popełniane są średnio 3–9 razy częściej u osób nadużywających alkoholu<sup>29</sup>. Na rozwój problemów powodowanych przez alkohol mają wpływ różnorodne czynniki: kulturowe, społeczne, demograficzne, mogą się one znacznie różnić w zależności od położenia geograficznego. Zbyt częste spożywanie

---

<sup>26</sup> A. Słowik-Gabryelska: *Patologie społeczne*, Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 2006.

<sup>27</sup> M. Sygit, A. Kładna, J. Kładny: *Leksykon wychowania zdrowotnego*, Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 1996.

<sup>28</sup> A. Ostrowska: *Styl życia a zdrowie*, IFiS PAN, Warszawa 1999.

<sup>29</sup> J. Marcinkowski: *Higiena i profilaktyka...*, op. cit.

napojów wysokoprocentowych, obciążające organizm określoną porcją etanolu, w rozłożonym czasie prowadzi u około 20% nadużywających go osób do rozwoju choroby alkoholowej, zwanej alkoholizmem<sup>30</sup>. Głównym problemem osób pijących jest utrata zdolności logicznego rozumowania, a co za tym idzie – pijący nie mają takiej zdolności do panowania nad swoim życiem jak osoby niepijące.

Wśród młodzieży panuje przekonanie, że nie warto się wyróżniać, a więc „jeżeli inni piją, to i ja muszę. Nie mogę być inny”. Ostatnimi czasy obserwuje się niebezpieczne zjawisko, że młodzież łączy się w grupy, w których panują tzw. inne reguły, bardzo specyficzne, gdzie nieodzownym elementem stylu życia staje się spożywanie napojów wysokoprocentowych, co z kolei prowadzi do nabycia nałogu w czasie nie dłuższym niż 2–3 lata. Zanika u takiej młodzieży uczuciowość wyższa, zatracone są wartości, uderza egocentryzm, młodzi stają się prymitywni w swoim zachowaniu, często są egoistami w stosunkach z ludźmi. Innymi słowy, młodzież pijąca alkohol narażona jest na osłabienie pamięci i uwagi, występuje u niej zmęczenie umysłowe. Należałoby podkreślić, że spożywanie napojów wysokoprocentowych popycha młodych często w nieprawidłowym kierunku rozwoju, a w konsekwencji dochodzi do czynów antyspołecznych, nierzadko przestępczych.

## **Narkotyki**

Ostatnimi czasy zjawisko narkomanii wykazuje skłonności wzrostowe, rozwija się w zastraszającym tempie liczba zgonów spowodowana spożyciem narkotyków. Wskaźnik umieralności wynosi 22,8 na 1000 osób stosujących narkotyki, szczególnie wysoką umieralność notuje się wśród młodzieży<sup>31</sup>. Narkomania to pojęcie określające przede wszystkim uzależnienie typu morfinowego, polegające na zażywaniu w celu odurzania się (czyli niemedycznym) środków powodujących uzależnienie. Jest to regularne, stałe lub okresowe, zażywanie środków odurzających i psychotropowych lub zastępczych<sup>32</sup>. Narkotyki charakteryzują się właściwościami odurzającymi – zaburzają

---

<sup>30</sup> T. Kulik, M. Latałski: *Zdrowie publiczne*, op. cit.

<sup>31</sup> A. Słowik-Gabryelska: *Patologie społeczne*, op. cit.

<sup>32</sup> J. Karczewski: *Higiena*, Czelej, Lublin, 2002.

tok myślenia, powodują przyzwyczajenie i uzależnienie, niektóre z nich (np. heroina) prowadzą do szybkiego wyniszczenia organizmu, nawet do śmierci.

Według oceny Towarzystwa Zapobiegania Narkomanii pierwszy kontakt ze środkami odurzającymi następuje między 12.–16. rokiem życia, chociaż notuje się przypadki dzieci zażywających ich w wieku dziewięciu lat. Z badań TZN wynika, że młodzież w wieku do 20 lat ma częstszy kontakt z narkotykami (49,0%) niż osoby starsze (30,0%). Osoby uzależnione nie dożywają na ogół do 30. roku życia, a czas odurzania nie trwa dłużej niż 10–12 lat<sup>33</sup>.

Zdrowy styl życia ma zapewnić dożycie sędziwego wieku, stosowanie używek, między innymi narkotyków, ten czas zdecydowanie skraca. Promowanie prozdrowotnego stylu życia ma sens nie tylko zdrowotny, ale również wymiar społeczny, młodzież stanowi bowiem o przyszłości każdego narodu.

### **Postawy zdrowotne młodzieży**

Z postawą, zarówno młodzieży, jak i dorosłych ludzi, ściśle wiąże się hierarchia wartości i świadomość odpowiedzialności za swoje cenne zdrowie. Każdy człowiek modeluje swój system wartości – odgrywa on dużą rolę tak w poczuciu własnej wartości, jak i w postępowaniu człowieka. Według wiedzy encyklopedycznej wartość to podstawowa kategoria aksjologii, i oznacza wszystko to, co cenne, godne pragnienia i możliwości wyboru, co stanowi ostateczny cel ludzkich dążeń, jako to, co ma znaczenie dla człowieka i co w rzeczywistości nadaje sens jego poczynaniom. Według programu WHO „Zdrowie dla wszystkich w roku 2000” oraz koncepcji promocji zdrowia utwierdzono wszystkich w przekonaniu, że zdrowie jest nadrzędną wartością, dla której komórka, jak również zespół może realizować swoje aspiracje i dążenie do osiągnięcia satysfakcji, zmieniać środowisko i radzić sobie w nim oraz jest bogactwem dla ogółu społeczeństwa i nośnikiem do osiągnięcia lepszej klasy życia.

---

<sup>33</sup> T. Kulik, M. Latałski: *Zdrowie publiczne*, op. cit.

Jakość życia to sprawne funkcjonowanie do osiągnięcia późnej starości, większa wydajność, najpierw w szkole, później w pracy, satysfakcja z życia, możliwość korzystania z niego pełną piersią. W tym przekonaniu można zgodzić się z opinią, że „dobre zdrowie to dobry interes”. W obecnych czasach nabiera ono szczególnej wymowy, kiedy coraz więcej, zwłaszcza młodych osób, przekonuje się, że nie opłaca się chorować. Wartości są czymś więcej niż potrzebami, aspiracjami, celami życiowymi, wiążą się z tym, co jest w życiu ważne lub mniej ważne, co dla człowieka w różnych sferach jego działalności jest znaczące i sensowne.

W latach 80. XX wieku pod wpływem badań epidemiologicznych dostrzeżono wagę stylu życia, jak się bowiem okazuje, ma on zasadniczy wpływ na życie człowieka. Wybór określonego stylu życia można utożsamiać ze zwyczajami, przekonaniami, oczekiwaniami, motywacjami, wartościami, nawykami, czy wreszcie ze wzorcami zachowań. Styl życia może zmieniać się w okresie życia człowieka, ale kształtowany jest przede wszystkim w okresie dzieciństwa i młodości, głównie w środowisku rodzinnym. Rodzina tworzy specyficzny klimat decydujący o psychofizycznej kondycji zdrowotnej jej poszczególnych członków. Klimat ten jest jednak zależny od czynników zewnętrznych, od sytuacji na rynku pracy, która ma bezpośredni wpływ na jakość i styl życia rodziny. Sposób odżywiania się, bardziej lub mniej komfortowe warunki mieszkaniowe, formy spędzania wolnego czasu, ilość tego czasu dla innych domowników – wszystko to bezpośrednio oddziałuje na zachowania wewnątrzrodzinne, kreując styl życia bardziej lub mniej prozdrowotny<sup>34</sup>. Rosnąca świadomość wpływu zachowań na zdrowie jest jednym z najistotniejszych czynników utrzymania zdrowia i zapobiegania chorobom, jednakże wdrażanie zdrowego stylu życia jest trudne i żmudne, ponieważ dokonujące się zmiany i efekty uzyskuje się powoli i w dłuższej perspektywie czasowej<sup>35</sup>.

---

<sup>34</sup>R. Borowik: *Spoleczno-kulturowe czynniki warunkujące zdrowie rodziny*, s. 206.

<sup>35</sup>W. Durka: *Zdrowie w świadomości potocznej. Miejski program profilaktyki i promocji zdrowia*, „Zeszyt informacyjny Urzędu Miejskiego w Szczecinie”, nr 4/1998.



Istotne więc jest, aby zdrowy styl życia propagować już od najmłodszych lat, aby stał się on czymś naturalnym, codziennym i oczywistym. Badacze amerykańscy wyszczególnili siedem nawyków prozdrowotnych, które znacząco obniżają ryzyko zachorowania na choroby cywilizacyjne (np. choroby krążenia, nowotworowe, otyłość, naczyniowo-mózgowe). Do czynników tych zaliczają: niepalenie papierosów, regularne uprawianie sportu, utrzymywanie prawidłowej masy ciała, niepodjadanie podczas przerw między określonymi porami posiłków, regularne odżywianie się, ośmiogodzinny sen, nienadużywanie alkoholu. Stwierdzają, że udział tych czynników na zdrowie wynosi 50–60%<sup>36</sup>. Polacy kojarzą zdrowy styl życia przede wszystkim z uprawianiem sportu, aktywnością fizyczną i racjonalnym odżywianiem. Jednakże, jak dowodzą badania, wiedza i praktyka nie idą w parze. Można stwierdzić więc, że skuteczność działań promujących zachowania prozdrowotne nie jest wystarczająca.

### **Wnioski:**

1. Należy dążyć przez prewencję do poprawy aktywności fizycznej społeczeństwa, modyfikacji diety, do wyuczenia zachowań prozdrowotnych.
2. Młodzież nie ma podstawowych wiadomości z zakresu wiedzy o edukacji zdrowotnej, należy więc dążyć do zwiększenia godzin lekcyjnych przeznaczonych na edukację i promowanie zdrowia.
3. Młodzież zbyt małą uwagę przykładą do racjonalnego żywienia.
4. Oświata powinna położyć nacisk na kształcenie i propagowanie zdrowego stylu życia.
5. Należy wykorzystać wszystkie dostępne okoliczności dla edukacji i promocji zdrowia.
6. Systematyczne ćwiczenia fizyczne są decydujące w kształtowaniu czynników sprawności zdrowotnej.

---

<sup>36</sup>Ch. Sheridan, S. Radmacher: *Psychologia zdrowia*, Polskie Towarzystwo Psychologiczne, Warszawa 1998.

7. Młodzież badana przeze mnie przejawia bardzo niskie i przeciętne zachowania zdrowotne.

### **Postulat**

Edukacja zdrowia i promocja zdrowia to dziedziny, którym należy przypisać znaczącą rolę. Polegałaby ona na twórczym zastanowieniu się nad znaczeniem zdrowia dla każdej jednostki, a także na ukierunkowaniu działań zdrowotnych, które wpływałyby na styl życia młodzieży.

### **Słowa kluczowe:**

definicje zdrowia, edukacja prozdrowotna, wymagania programowe, promocja zdrowia, tryb życia, czynniki prozdrowotnie antyzdrowotne.

### **Summary**

#### **Dariusz Czekan, Health education and promotion**

The presented article examines the issue of health education and promotion. In the introduction the author presents the etymology of the term 'health' and presents a wide discussion of its importance for human life and development. The objectives of health education on all educational levels are presented on the basis of core curriculum. Moreover, the article presents and describes the factors which influence lifestyles, which include physical activity, diet and addiction to nicotine and alcohol. In the conclusions the author suggests that the effectiveness of health promotion is still inadequate.

Trans. Barbara Braid

IGNACY SITKO

## HIERARCHIA WARTOŚCI LUDZKICH

*„Jeżeli człowiek nie odkrył czegoś,  
za co gotów jest umrzeć,  
nie nadaje się do tego, by żyć<sup>1</sup>”  
A.Robbins*

Istnienie ludzkie nasycone jest wartościami spotykanymi w zachowaniach, poglądach, przekonaniach, w poszukiwaniu sensu własnego życia, także w doświadczaniu swojej własnej wartości. Dążenie do wartości aktywizuje człowieka i wyznacza drogę rozwoju jego osobowości. Człowiek nie może przejść obojętnie obok wartości, ponieważ mają one szczególną atrakcyjność i w ten sposób domagają się realizacji.

---

<sup>1</sup> Skraskowski D., *Złote myśli*, Warszawa 1994, s. 10.

„Chyba pierwszą próbę uporządkowania wartości rozumianych jako idee podjął Platon, który wyodrębnił najwyższą triadę wartości: PRAWDĘ, PIĘKNO I DOBRO”<sup>2</sup>.

Później fenomenolodzy opracowali bardziej rozbudowane klasyfikacje i hierarchizacje wartości. Jednym z nich był Max Scheler. Według niego istnieje pięć modalności wartości. W kolejności od najniższej należy wymienić wartości: HEDONISTYCZNE (PRZYJEMNOŚCIOWE), UTYLITARNE (CYWILIZACYJNE), WITALNE, DUCHOWE (wśród których można wskazać wartości ESTETYCZNE, PORZĄDKU PRAWNEGO oraz POZNAWCZE albo PRAWDY), a także RELIGIJNE<sup>3</sup>.

Ingarden przyjmuje, że należy odróżnić wartości: (1) WITALNE, z którymi związane czy „spokrewnione” są WARTOŚCI UŻYTECZNOŚCIOWE (UTYLITARNE); (2) KULTUROWE, do których należą: POZNAWCZE, ESTETYCZNE i SOCJALNE OBYCZAJOWE); (3) MORALNE – w węższym rozumieniu tego słowa<sup>4</sup>.

Klasyfikacja Stróżewskiego jest trochę inna. Wyróżnia on wartości: (1) WITALNE, do których zalicza m.in. także wszelkie WARTOŚCI EKONOMICZNE i częściowo TECHNICZNE; (2) KULTUROWE ; (3) MORALNE; (4) RELIGIJNE.

Józef Tischner zaproponował następującą hierarchię: (1) HEDONISTYCZNE (związane z tym, co przyjemne), następnie (2) WITALNE i (3) DUCHOWE. Najwyżej Tischner stawia (4) wartości ŚWIĘTE, które są źródłem religii<sup>5</sup>.

Świat, w którym żyjemy, jest światem wartości. Można w nim wyróżnić wartości ekonomiczne, estetyczne, moralne, prawne, poznawcze i religijne. Wszystkie tworzą system, określane mianem sieci wartości.

---

<sup>2</sup> Brzozowski P., *Uniwersalna hierarchia wartości-fakt czy fikcja*, „Przegląd Psychologiczny”, 2005, nr 3, s. 262.

<sup>3</sup> Węgrzecki A., *Scheler*, Warszawa 1975, s. 50.

<sup>4</sup> Ingarden R., *Uwagi o względności wartości. Przeżycie, dzieło, wartość*, Kraków 1966, s. 83-127.

<sup>5</sup> Tischner J., *Etyka wartości i nadziei. Wobec wartości*, Poznań 1982, s. 51-148.

Jeśli niektóre z nich są przez człowieka preferowane i szczególnie wysoko cenione, tworzy się wówczas hierarchia wartości.

„Bodaj najważniejszym zadaniem teorii wartości (aksjologii) jest odkrycie i opisanie hierarchii, jaka zachodzi między wartościami. Wartości dzielą się bowiem na wyższe i niższe (...), które zobowiązują człowieka ponad wszystko”. Które zobowiązują go „mniej”? „(...) Na najniższym szczeblu drabiny aksjologicznej znajdujemy całą paletę wartości określonych zazwyczaj mianem »przyjemne, nieprzyjemne«. (...) Przyjemność jest dla człowieka niewątpliwie jakąś wartością pozytywną, nieprzyjemność jest wartością negatywną. (...)

Na wyższym szczeblu drabiny aksjologicznej znajdujemy znów całą paletę wartości zawierających się między tym, co zazwyczaj określamy słowem »zdrowie«, a tym, co nazywamy »chorobą« człowieka. Wartości te nazwiemy krótko »wartościami witalnymi«, to znaczy wartościami, których nosicielem jest życie. Wartości owe bądź służą życiu (wartości pozytywne), bądź podcinają życie (wartości negatywne). Pod pewnym względem są one podobne do wartości hedonistycznych<sup>6</sup>. Wartości witalne są wyższe od wartości hedonistycznych i znajdują się na wyższym szczeblu drabiny wartości, porządkując sposób i zakres korzystania z nich.

„Życie jest bez wątpienia warunkiem, bez którego człowiek nie może zrealizować żadnej innej wartości. Więc może obrona życia winna iść przed obroną wszelkich innych wartości? Istnieją w człowieku szczególne doświadczenia, w których raz po raz w sposób subtelny, ale nieznoszący sprzeciwu, dochodzi do głosu niższość wartości witalnych, a wyższość wartości duchowych. Doświadczenia te nazywamy »pragnieniem sensu«<sup>7</sup>. Pragnienie to świadczy o jakimś niedosycie, który gnębi człowieka, wskazuje na potrzebę szczególnego skierowania życia w kierunku czegoś, co jest ważniejsze niż życie. „Pisał o tym stary Seneka: »Albowiem dobrem jest nie samo życie, lecz piękne życie«<sup>8</sup>. W człowieku istnieje potrzeba jakiegoś sensu, celu,

---

<sup>6</sup> Hildebrand D., Kłoczkowski J., Paściak J., Tischner J., *Wobec wartości*, Poznań 1984, s.72.

<sup>7</sup> Tamże, s. 77.

<sup>8</sup> Tamże, s. 78.

potrzeba wartości, którym życie mogłoby służyć. Papież Jan Paweł II napisał: „Całe życie moralne człowieka upływa na przeżywaniu wartości, z nich czerpie ono swój – jeśli tak rzecz można – koloryt. Wartości te występują zawsze w pewnej hierarchii, jedne z nich są wyższe, drugie niższe. Wyższe człowiek bardziej ceni – wyraża się w tym przekonanie, że one bardziej go przybliżają ku obiektywnemu dobru, że więcej tego dobra mają w sobie. Człowiek zdaje sobie równocześnie sprawę z tego, że wartości, które więcej mu obiektywnie dają, więcej go też muszą obiektywnie kosztować. Nietrudno przeto pogodzić się z takim rozumowaniem, które sprawę wartości ujmuje przede wszystkim od strony podmiotu te, które więcej kosztują i z pewnością też są wartościami wyższymi”<sup>9</sup>.

Często jednak spotykamy wokół nas ludzi o zachwianej wrażliwości etycznej. Są to ludzie, którzy mają przede wszystkim na uwadze swoje potrzeby – pragnienie korzyści materialnych czy władzy. Padają oni ofiarą moralnego subiektywizmu. Źródłem tego może być słaby rozwój emocjonalny, braki w wychowaniu, brak miłości rodzicielskiej lub brak zmysłu rzeczywistości.

Na górnym szczeblu drabiny aksjologicznej występują wartości duchowe, takie jak: prawda, dobro i piękno. Dobro to nazwa całej palety szczegółowych wartości etycznych: sprawiedliwości, szlachetności, męstwa, życzliwości, odwagi, heroizmu. Pośród tych wartości prawda jest wartością przewodnią. Znaczy to, że zawsze trzeba być nastawionym na prawdę, dążyć do jej poznania i wcielenia w życie.

Wśród wszystkich innych wartości etycznych prawda jest wartością szczególną, kluczem do świata. Dążąc do prawdy, człowiek dąży do zgody z obiektywną rzeczywistością. Nie może on żyć w świecie kłamstwa, ponieważ się w nim zagubi, zatraci i zginie. Człowiek przez całe życie, w każdej sytuacji i w każdym położeniu, powinien dążyć do prawdy, by osiągnąć pełnię człowieczeństwa. Prawo człowieka do prawdy to podstawowe jego prawo. Realizacja owego prawa nie jest łatwa i zależy od wielu okoliczności, czasu i miejsca.

---

<sup>9</sup> Wojtyła K., *Elementarz etyczny*, Lublin 1983, s. 73.

Nie zawsze jest czas na każdą prawdę i nie na każdym miejscu trzeba mówić wszystko, czasem lepiej zachować milczenie. Obowiązek prawdomówności zależy od stopnia doniosłości, jaką dana prawda ma w związku z tym, czego dotyczy. W sprawach zasadniczych, najświętszych, najważniejszych – prawdomówność jest zobowiązaniem najwyższego rodzaju. Obowiązek prawdomówności zależy również od stopnia „ważności” danej prawdy dla pytającego człowieka. Im „ważniejsza prawda”, tym większa powinność udzielenia odpowiedzi. Umiłowanie prawdy pociąga za sobą wrażliwość na inne wartości, które są ściśle z nią związane<sup>10</sup>.

„Do tego, by mówić prawdę, potrzeba nieraz wiele odwagi cywilnej. (...) Prawdę trzeba czynić w miłości. (...) Najgorszy rodzaj nieprawdy to nieprawda mówiona ze złości do drugiego człowieka, z jakiejś niewinności czy zawiści, dla zaszkodzenia komuś. (...) Człowiek, który realizuje w sobie prawdę w wymiarze religijnym i moralnym, będzie potem wrażliwy na wszelką prawdę ludzką”<sup>11</sup>.

Prawda może odnowić całe życie człowieka, nadać mu nowy sens, barwę, dać radość, wolność, oświecić niezwykłym światłem serce i umysł. Prawda prowadzi człowieka ku dobru, miłości, doskonałości. Człowiek takie zapewnienie otrzymał od samego Jezusa Chrystusa: „Poznacie prawdę, a prawda was wyzwoli”<sup>12</sup>. Według Marii Gołaszewskiej prawda „warunkuje wszystkie inne wartości”<sup>13</sup>, jest zawsze warunkiem koniecznym – nawet Bóg jest prawdziwy – sama zaś jest całkowicie niezależna i sprawiedliwa, w tym sensie, że nie można jej naginać nawet do szczęścia, piękna czy tego, co człowiek czuje. Prawdziwe jest to, co zgodne z rzeczywistością, a nie to, co odpowiada nam pod jakimś względem. Prawda jest źródłem godności sumienia: „W przypadku sumienia prawego mamy do czynienia z przyjętą przez człowieka prawdą obiektywną, natomiast w przypadku

---

<sup>10</sup> Por. Hildebrand D., Kłoczowski J., Paściak J., Tiszner J., op. cit., s. 23.

<sup>11</sup> Tamże, s. 133-136.

<sup>12</sup> *Biblia Tysiąclecia*, J8,32.

<sup>13</sup> Gołaszewska M., op. cit., s. 318.

sumienia błędnego – z tym, co człowiek subiektywnie uważa mylnie za prawdę”<sup>14</sup>.

„Na samym szczycie drabiny wartości znajdujemy wartości najwyższe – Święte. Świętości przeciwstawia się demoniczność. Świętość jest tym, co najważniejsze. (...) Nadaje sens wszelkim innym wartościom, a zwłaszcza wszystkim wysiłkom zmierzającym do ich realizacji: Świętość wyciska na nich piętno stałości. Ona utrwala to, co dobre, sprawiedliwe, heroiczne. Ona jest ponad czasem i ponad przestrzenią, a zarazem przenika to, co jest w czasie i przestrzeni. Świętość budzi w człowieku poczucie nabożeństwa. Świętość jest źródłem religii”<sup>15</sup>.

Aby zrealizować wartości etyczne, trzeba myśleć, trzeba być wrażliwą istotą. Wymagają one nieustannego ćwiczenia w umiejętności obiektywnego spojrzenia na świat, w postawie, która pozwala „być”, a nie „mieć”.

Wartości duchowe są wyższe od wartości materialnych, więcej człowieka kosztują i wprowadzają w obiektywne dobro. Stanowią przede wszystkim o człowieku i jego doskonałości. Poznajemy je przez uczucia.

Według Schelera „ (...) uczuciem najbardziej podstawowym jest miłość pojęta jako ogólne otwarcie się na wartości świata. Miłość nie jest intuicją żadnej wartości, lecz gotowością do takiej intuicji, w szczególności zaś otwarciem na hierarchię wartości”<sup>16</sup>.

„Słowo MIŁOŚĆ użyte prawidłowo powinno określać tylko postawę rozumną rozumiejącą, wyrzekającą się egoizmu, nietolerancji, zawiści”<sup>17</sup>.

„Miłość jest w człowieku aktywną siłą, która burzy mury dzielące człowieka od bliźnich i jednoczy go z innymi ludźmi”<sup>18</sup>.

---

<sup>14</sup> Nowak M., *Aby pełniej żyć*, op. cit., s. 118.

<sup>15</sup> Jan Paweł II, Encyklika *Veritatis Splendor*, s. 94-95.

<sup>16</sup> Hildebrand D., op.cit., s. 75.

<sup>17</sup> Tischner J., *Filozofia poznania*, Kraków 1979.

<sup>18</sup> Szewczykowska J., *Aby łatwiej wędrowało się po świecie*, Warszawa 1987, s. 180.



„Miłość wyzwala w człowieku to, co najszlachetniejsze (...). W miłości z niczego się nie rozliczamy, ale pragniemy dobra jak najwięcej dla osoby miłowanej”<sup>19</sup>. O tym, jak wielką wagę w życiu człowieka ma miłość, czytamy także w najwspanialszej księdze świata – w Biblii:

„Gdybym mówił językami ludzi i aniołów, a miłości bym nie miał, stałbym się jak miedź brzęcząca albo cymbał brzącający. Gdybym też miał dar prorokowania i znał wszystkie tajemnice, i posiadał wszelką wiedzę i wszelką (możliwą) wiarę, tak iżbym góry przenosił, a miłości bym nie miał, byłbym niczym. I gdybym rozdał na jałmużnę całą majątność moją, a ciało wystawił na spalenie, lecz miłości bym nie miał, nic bym nie zyskał. (...) Tak więc trwają wiara, nadzieja, miłość – te trzy: z nich zaś największa jest miłość”<sup>20</sup>.

To właśnie miłość jest podstawowym warunkiem wszechstronnego rozwoju człowieka – psychicznego i fizycznego.

Rozwój osobowości zdeterminowany jest początkowo przez wartości uwarunkowane potrzebami biologicznymi. Szczęólnego znaczenia w tym momencie nabiera osoba tego, kto wychowuje, w kształtowaniu systemu wartości podopiecznych, w organizowaniu różnych sytuacji wychowawczych inspirujących proces wartościowania. Umiejętne działania pedagogiczne w tym zakresie mogą stać się impulsem rozwojowym. Młody człowiek, poszukując wartości, nie ma na początku wyraźnej hierarchii wartości, identyfikowane są one z wartościami obserwowanymi w otoczeniu. Zachęcony do refleksji i samodzielnych poszukiwań odnajduje warunki, by rozpocząć ugruntowywanie nowego systemu wartości. Dzieje się to w wyniku przekraczania faz rozwoju psychicznego z udziałem takich uczuć jak zdziwienie, poczucie wstydu i winy, niezadowolenie z siebie. Etap ten jest etapem silnych napięć psychicznych, konfliktów i kryzysów związanych z wstępowaniem na wyższy poziom rozwoju. Jest to swoisty

---

<sup>19</sup> Fromm E., *Szkice w psychologii religii*, Warszawa 1966, s. 79.

<sup>20</sup> *Biblia Tysiąclecia*, 1 List do Kor. 13, 1-13.

wybuch wartości, celów i dążeń związanych z indywidualnym i wszechstronnym rozwojem jednostki<sup>21</sup>.

Tak dynamiczny rozwój sfery aksjologicznej charakteryzuje młodych ludzi dojrzewających do samodzielnego stanowienia wartości, wzbogacających dzięki swojej aktywności wewnętrzne środowisko psychiczne.

„Pierwsza faza obejmująca lata (dziecięcego) podstawowego rozwoju człowieka charakteryzuje się prymatem wartości witalnych, zmysłowych i bytowych, czyli tych, które określają biologiczno-fizjologiczny (popędowy) pułap egzystencji ludzkiej. W miarę upływu czasu następuje proces nadawania rzeczom i zjawiskom znaczeń emocjonalnych. Pojawiają się pojęcia, które ograniczają prymat popędów. Na ten proces psychologiczny wpływa społeczne oddziaływanie instytucji nadzorujących poprawność zachodzących przeobrażeń. Wartości są tu rozpoznawane i stopniowo przyjmowane. Fazę tę możemy nazwać »okresem indoktrynacji«, czyli narzucania wartości i norm podmiotom społecznych zabiegów wychowawczych.

Druga faza, obejmująca różne stadia dojrzewania człowieka, nasycona jest wzmożonym oddziaływaniem otoczenia społecznego, które w procesach adaptacyjnych młodych jednostek do życia w grupie przekazuje im powszechnie akceptowane reguły wartościowania. W tym okresie rodzi się – jako rezultat właściwych warunków socjalnych, historycznych, geograficznych, demograficznych itp. – człowiek, który w obrębie określonej tradycji (szerszej kultury) przejmuje „cudze” wartości moralne, następnie uznaje je »za swoje« (obdarza je szacunkiem), po to, by później je upowszechniać (narzucać) wśród innych (młodszych). Faza ta nazywa się »okresem internalizacji«, w którym »obce« ideały, wartości i normy w następstwie działań adaptacyjnych stają się pojęciami, faktami »własnymi«, (czyli tym wszystkim, co zostało niejako przez siebie wymyślone lub stworzone).

---

<sup>21</sup> Por. Wołodźko E.K., *Wartości w kształtowaniu osobowości podmiotów procesu wychowania*, w: Ostrowska U. (red.), *Aspekty aksjologiczne w edukacji*, Olsztyn 2000, s. 98.

Stadium owe ma podstawowe znaczenie dla rozważań nad trwałością etosu wychowawczego (a w tym i wartości), jako że opisuje ono stan zalecanej przez zbiorowość ciągłości jej istnienia (łączącej tradycję z przeszłością). Obok tego konstruowane są tu kryteria kontynuacji określonego bytu społecznego.

Faza trzecia nabywania wartości obejmuje okres całego już dojrzałego życia (aż do śmierci), w którym również stopniowo odbywa się rozwój moralny człowieka.

W czasie pełnej dojrzałości podmiot jest nie tylko świadomy znaczenia wszystkich norm i wartości, ich przeznaczenia oraz roli społecznej czy jednostkowej, ale także staje się komentatorem treści wartości. Człowiek z jednej strony może więc »nieprzymuszenie« objaśniać ich istotę, z drugiej zaś – przystępować do kreacji jakichś wartości. Staje się on zatem – jeśli występuje ku temu społeczna potrzeba – twórcą wartości i norm w drodze przekształcenia już nabytych bądź też tworzenia zupełnie nowych.

Mając takie możliwości, człowiek jednakże nie znosi zastanych stosunków opartych na starych wartościach (pod warunkiem że nie są one wrogie dla jego środowiska), lecz je wzbogaca i rozwija. Czyni tak dlatego, że w przypadku przebudowy danego porządku społecznego, a wraz z tym zmiany hierarchii wartości grupa – poprzez system sankcji – wymusza na jednostce jej uległość wobec »nowych« norm i wartości, a także ustala im kryteria podporządkowania.

Próby takie uzyskują społeczne poparcie tylko wówczas, kiedy warunki ekonomiczne i socjalne zbiorowości nakładają się na treści postulatów (żądań), mających w niedalekiej przyszłości przewyciężyć „stare” wartości moralne. Dzieje się tak w rozwoju człowieka raczej rzadko i uwarunkowane jest to słabą skłonnością środowiska ludzkiego do przekształcenia lub tworzenia wartości moralnych, które nie są w stanie konkurować z wartościami „sprawdzonymi” podczas ich długiego zazwyczaj istnienia. Jest to właściwość ściśle powiązana z interesem

grupy (głównie jej bezpieczeństwem). Fazę opisaną możemy, jak się zdaje, nazwać »okresem reglamentacji« (podziału) wartości”<sup>22</sup>.

Zatem wartości to nasze osobiste, indywidualne przekonania, dotyczące tego, co słuszne i dobre albo złe i błędne, to coś, ku czemu wszyscy musimy zmierzać. Jeśli tego nie robimy, nie doznajemy poczucia spełnienia i jedności z samym sobą. Uczucie spójności, wewnętrznej całości i zjednoczenia, wywodzi się ze świadomości, że w naszym zachowaniu opieramy się na wyznawanych wartościach. One rządzą naszym stylem życia. Określają sposób reagowania na życiowe doświadczenia. Są nadrzędnym systemem oceny zaprogramowanym w ludzkim sercu i mózgu.

Wpływ wartości na nasze życie jest ogromny. One decydują o tym, jak wychowujemy dzieci, jak zarabiamy na życie, w co się ubieramy, w czym towarzystwie przebywamy, jak odpoczywamy. Stanowią one podstawę naszych reakcji na życiowe sytuacje. Są najlepszym kluczem do zrozumienia i przewidywania zarówno własnych zachowań, jak i innych ludzi. Wartości są specyficznymi, nasyconymi emocjami, przekonaniami. Autentyczne życie wartościami daje człowiekowi szczęście.

Często zdarza się, że ktoś bardzo zamożny nie jest szczęśliwy, ponieważ jego życie pozostaje w sprzeczności z jego wartościami. Niektórzy ludzie mimo bogactwa i władzy wiodą ubogie życie wewnętrzne. Z drugiej strony, ktoś może być biedny, lecz żyjąc w zgodzie z własnymi wartościami, zyska poczucie spełnienia. Ważne jest, aby poznać swoje wartości, tak by móc sobą kierować, zdobywać motywację i wspierać siebie samego swoją wewnętrzną mocą. Większość osób jest zupełnie nieświadoma hierarchii wartości, zarówno własnej, jak i swoich bliskich.

---

<sup>22</sup> Adamkiewicz M., *Ogólna typologia wartości moralnych w aksjologii wychowawczej*, w: *Wychowanie dla przyszłości*, Konstańczak S. Słupsk 2000, s. 109-111.

Aby odkryć własną lub cudzą hierarchię wartości trzeba przede wszystkim odczytywać je w określonym kontekście. Np. innymi wartościami kierujemy się w rodzinie, w szkole, a innymi w pracy.

Maria Gołaszewska wyjaśnia, czym są wartości dla ludzi, którzy nie znają ich definicji, a jednak kierują się nimi: „Mają one w sobie coś ostatecznego, co nie wymaga uzasadnienia, lecz to samo uzasadnia sens istnienia. Nacisk kładziony jest na sprawę przeżyciową. Dotyczy to wartości najwyższych, ostatecznych. Ale istnieją też »wartości pośrednie« łączące rzeczywiste zachowania, możliwości, warunki z najwyższymi racjami, wzorcami, tęsknotami. Ludzie religijni za wartość najwyższą, zawierającą w sobie niejako wszystkie inne wartości, poza którą nie można już sięgnąć, uznają Boga; inni – życie, prawdę, szczęście. Wartości tworzą zatem system, w którym najczęściej stosowany jest porządek hierarchiczny. Można mówić o wewnętrznym porządku pionowo- hierarchicznym. Nie wiadomo jednak, które z nich są wyższe, a które niższe. Toczą one o to między sobą spór. Człowiek nastawiony w swoim życiu na wartości spór ten przeżywa jako dramat osobisty, gdy nie umie zdecydować, które wartości należy realizować najpierw, a które potem, gdy nie da się ich realizować równocześnie. Sprawa kolejności jest czymś indywidualnym, zależnym od całokształtu sytuacji aksjologicznej, w jakiej znajduje się człowiek”<sup>23</sup>.

Wartości to jedno z najskuteczniejszych narzędzi motywacyjnych – mają one największą siłę w zmianie ludzkich zachowań i są najlepszym sposobem na zacieśnienie więzi z drugim człowiekiem przez upodobnienie się do niego przez wartości, które najbardziej ceni. Z drugiej strony, nic tak nie dzieli ludzi jak zachowanie, w którym dochodzi do konfliktu najwyższych wartości.

W relacjach z ludźmi nieustannie dostrzegamy potężną siłę wartości, a także subtelne różnice między nimi. Ludzie różnie je pojmują i w rozmaity sposób oceniają, czy są one realizowane.

---

<sup>23</sup> Tamże, s. 315-316.

Wartości powinno się wpajać dziecku od najmłodszych lat życia, przy każdej nadarzającej się okazji, czyli – jednym słowem – zawsze. I tak autorzy książki *Wychowuj mądrze* proponują, by nauczyć dziecko 16 podstawowych wartości, a mianowicie: zaangażowania, współczucia, współpracy, odwagi, sprawiedliwości, umiejętności pomagania, uczciwości, poczucia humoru, szczerości, lojalności, cierpliwości, dumy, szacunku, odpowiedzialności, samodzielności, tolerancji<sup>24</sup>.

Możemy nauczyć dziecko najbardziej pożytecznych zachowań, jeśli są one odzwierciedleniem naszych najgłębszych pragnień, potrzeb, naszego serca, naszego życia. „Podstawowym kryterium wartościowania jest jakość życia człowieka i jakość świata. Kryterium jakości życia człowieka w jego relacji ze światem otaczającym wywodzi się z psychologicznej charakterystyki człowieka jako podmiotu życia i aktywności. Istnieje sześć takich kryteriów.

1. Jakość życia. Na jakość życia człowieka składa się przede wszystkim samo życie. Mówimy często, że życie człowieka jest wartością i stajemy w jego bezkompromisowej obronie. Bezpieczeństwo stanowi jedno z podstawowych kryteriów jakości życia. Wychowawca musi uczynić wszystko, by zapewnić dziecku poczucie bezpieczeństwa.
2. Bogactwo przeżyć i wrażeń. Podstawowa aktywność dostarczająca przeżyć i wrażeń to oczywiście zabawa, ale człowiek poszukuje owych doznań także w pracy, w życiu codziennym, w trakcie wykonywania obowiązków związanych z nauką w szkole czy podczas zajęć w domu. Niektóre dzieci mają określone zapotrzebowanie na stymulację płynącą z otoczenia; bez niej popadają w nudę, odrętwienie.
3. Stan świadomości jednostki. Ważne okazuje się nie tylko przeżywanie wrażeń, lecz także rozumienie świata i siebie. Dziecko pragnie zaspokoić potrzeby bycia poinformowanym. Główną wartością, której poszukuje w otoczeniu, jest informacja. Dążymy do ukształtowania przekonania, że ktoś,

---

<sup>24</sup> Por. Schiller P., Bryant T., *Wychowuj mądrze*, Warszawa 2004.

kto więcej wie i głębiej rozumie świat, sam staje się bardziej wartościowy.

4. Aktywność. Czynne życie ceni się wyżej niż bierne, a zróżnicowanie form aktywności jest znamioną cechą współczesnej edukacji. Za wartościowe uznajemy to, co w otoczeniu dziecka sprzyja zaspokajaniu potrzeby aktywności. Ceni się środki dydaktyczne, materiały wspomagające proces edukowania, ceni się na przykład: komputery pozwalające wykonywać w sposób błyskawiczny operacje umysłowe zajmujące niewspółmiernie więcej czasu w działaniu tradycyjnym, ceni się zabawki pobudzające do aktywności oraz wszelkie przedmioty zwiększające potencjał czynnościowy dziecka.
5. Twórczość. To rodzaj aktywności skierowanej na przekształcenie świata, na tworzenie nowych przedmiotów, realizowanie pomysłów. Szczególnie cenna jest szkoła, która zamiast rutyny i drylu zapewnia swobodę ekspresji twórczej, pozwalając ujawnić się talentom dzieci i młodzieży.
6. Jakość współżycia z innymi. Nieumiejętność zdobycia przyjaciół czy prostego nawiązywania kontaktów z innymi bywa traktowana jako poważna ułomność, oceniana negatywnie jako brak kompetencji interpersonalnej. Wzbogacenie kontaktów z innymi jednostkami uznaje się za wskaźnik rozwoju człowieka. Wszelkie sytuacje, czynniki, które sprzyjają nawiązywaniu kontaktów, porozumiewaniu się, budowaniu więzi międzyludzkich, są wartościowane pozytywnie<sup>25</sup>.

Jeżeli ktoś zna czyjeś wartości, ma klucz do jego wnętrza..

Trzeba być świadomym wagi tego problemu w naszym życiu i świadomie kształtować swoją hierarchię wartości. Dbać o nią jak o największy skarb. Pamiętać, że hierarchia wartości kształtuje się również pod wpływem powieści, poezji, koncertów, sztuk teatralnych,

---

<sup>25</sup> Szpiter M., op. cit., s. 250-251.

filmów, rozmów z przyjaciółmi, prasy, telewizji, wykonywanej pracy, wyznawanej wiary, a także różnych rozrywek. Dzieje się też na odwrót – wszystko, co robimy i gdzie przebywamy, kształtuje nasz system wartości, dlatego tak mocno należy trzymać się własnego rdzenia wartości. Należy jeszcze dopowiedzieć, że wyczulenie na wartości, trafne ułożenie ich hierarchii, wynosi się już z domu rodzinnego. Potem pogłębia się ją albo dokonuje korekty przy pomocy szkoły i tam napotkanych kolegów i koleżanek. Wiedz o tym, że ci odgrywają większą rolę, niż się to zwykle uważać. Ustawicznie się ją poprawia, udoskonala w ciągu całego dalszego życia. Zwłaszcza w trakcie pracy zawodowej<sup>26</sup>.

Z rozważań tych wynika, jakie bogactwo wspaniałych wartości oferuje nam rzeczywistość, w której żyjemy, i jak bogaty i szczęśliwy może być człowiek żyjący według pięknych, odwiecznych wartości.

**Słowa kluczowe:**

klasyfikacje i hierarchie wartości, rozwój sfery aksjologicznej człowieka, kryteria wartościowania – relacje człowieka z otaczającym go światem.

**Summary**

**The hierarchy of human values**

The author presents definitions and various classifications of values. Such values as truth and love are discussed in detail. The author examines the stages of psychological development of a human being, particularly the axiological sphere. He claims that the basic criteria for value hierarchy is the quality of life, and presents six categories which create this quality.

Trans. Barbara Braid

---

<sup>26</sup> Por.: [www.malinski.pl](http://www.malinski.pl), *Hierarchia wartości*.



JOWITA KRAJEWSKA

## WIRTUALNA ROZRYWKA A OBOWIĄZKI SZKOLNE NASTOLATKÓW

*Teenagers' school duties and a virtual entertainment*

### **Wprowadzenie**

Potrzeba łatwej i szybkiej informacji, komunikacji oraz rozrywki sprawia, że korzystanie z nowych technologii stało się koniecznością funkcjonowania człowieka. Komputeryzacja życia zmienia podejście do obowiązków, jakie stawia przed nami codzienność. Grupą najbardziej podatną na wpływ nowości technologicznych stali się młodzi ludzie, urodzeni i wychowani w otoczeniu „komputerowego świata”. Przedstawiciele tej grupy społecznej, jak zauważa kanadyjski badacz Internetu Don Tapscott. „(...) mają instynktowną skłonność do technicznych nowinek, które nam wydają się niezwykle. Sieć jest dla nich naturalnym sposobem komunikowania się, uczenia się, wyszukiwania

informacji i robienia wielu innych rzeczy”<sup>1</sup>, np. poszukiwania rozmaitych rozrywek. Ten ostatni rodzaj aktywności dzieci i młodzieży coraz częściej staje się ważnym wyznacznikiem ich życia. Przede wszystkim bardzo popularne gry sieciowe, które cechują się wysokim realizmem i siłą przyciągania uwagi, podobnie jak najwięksi projektanci mody, wyznaczają i dyktują gotowe schematy stylów i zachowań, często zniekształcając je bezpowrotnie. W takich sytuacjach cenne są wzorce otaczającego środowiska oraz świadomość własnego istnienia: kim będę jutro, za tydzień... za dziesięć lat. Takie działania są potrzebne po to, aby wirtualny świat nie przysłonił młodzieży priorytetów życia realnego – w ich przypadku nauki. Ryszard Tadeusiewicz zauważa, że „(...) młodemu Internautom brakuje często opinii i rady ludzi bardziej doświadczonych”<sup>2</sup>, którzy mądrze pokierują i wprowadzą młodego człowieka w kolejne etapy życia. Nowy etap w życiu nastolatka rozpoczyna się również w momencie pojawienia się na jego biurku komputera z możliwością dostępu do Internetu. „Kształt tego etapu uzależniony jest od świadomości krytycznej rodziców i ich dzieci”<sup>3</sup>, świadomości, która pomaga postawić wyraźną granicę między fikcją i rzeczywistością. Umiejętność ta jest ważnym elementem tworzenia się zachowań młodego człowieka. Jednak w sytuacji, kiedy zostanie od początku nieprawidłowo ukształtowana, może prowadzić do rozmaitych dewiacji i zaburzeń.

Celem niniejszego opracowania, jest próba odpowiedzi na pytania, jak nieograniczony i niekontrolowany czas poświęcony cyberrozrywkom wpływa na rozwój nastolatków? Jak oni sami postrzegają tę formę swojej aktywności i czy przeznaczają na nią większość swojego wolnego czasu? Wreszcie, jaki to ma wpływ na wywiązywanie się z obowiązków szkolnych?

## **Podstawy metodologii badań**

---

<sup>1</sup> D. Tapscott, *Cyfrowa dorosłość*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2010, s. 50.

<sup>2</sup> R. Tadeusiewicz, *Spoleczność Internetu*, Wydawnictwo ELIT, Warszawa 2002, s. 16.

<sup>3</sup> E. Perzycka, *Interaktywne gry sieciowe – wyzwaniem dla edukacji*, w: E. Perzycka (red.), *Pedagogika informacyjna, przestrzenie edukacji medialnej*, Szczecin 2009, s. 20.

Celem przeprowadzonych badań, jak wskazuje tytuł, było ukazanie związku pomiędzy wirtualną rozrywką a nauką oraz przede wszystkim zaobserwowanie, jaki stosunek ma młodzież do obowiązków szkolnych. Badania ściśle określonej populacji zostały przeprowadzone w ograniczonym zakresie, przez co nie upoważniają mnie do zbyt daleko posuniętych uogólnień, mogą jednak zwrócić uwagę na rangę i zakres zjawiska.

Zastosowana technika wywiadu została przeprowadzona w I klasie łobeskiego gimnazjum w maju 2010 roku, na grupie 40 osób. W badaniu zwrócono uwagę na następujące pytania problemowe: Jakie zachowania u młodzieży rodzi nieograniczony i niekontrolowany czas spędzony z cyberrozrywką? Jaki stosunek mają nastoletni uczniowie do swoich obowiązków szkolnych? Na co młodzież gimnazjalna wykorzystuje swój wolny czas po zajęciach szkolnych: naukę czy zabawę?

Zebrane dane ukazały cechy i zachowania charakteryzujące młodzież należącą do społeczeństwa sieciowego. Badany przedmiot stanowi jedynie przyczynę do szerszych badań zrozumienia wpływu internetowej rozrywki na obecnych uczniów.

Zachowania związane z niekontrolowanym obcowaniem z cyberrozrywką – „efekt błędnego koła”

Internet oraz związane z nim wirtualne zabawy są elementami wychowania oraz edukacji. Badani uczniowie przyznają, że świat, jaki oferuje im Internet, jest dla nich bardzo pociągający i atrakcyjny. Niektórzy wręcz przyznali, że nie potrafią sobie odmówić obcowania z wirtualnym światem do tego stopnia, że zapominają o swoich obowiązkach i naturalnych potrzebach. Medioznawca Mirosław Filiciak zauważa, że „(...) być może to właśnie za sprawą tego medium wchodzimy w etap tzw. kultury uczestnictwa, która nie tylko pozwala, ale wręcz pobudza aktywność użytkowników”<sup>4</sup>, lecz niekontrolowana przekształcić się może w bytowanie w tak zwanym błędnym kole. Zapytajmy zatem – jak to działa? Komputer i związana z nim technologia dostarcza taką dawkę pobudzenia, pod wpływem której organizm

---

<sup>4</sup> M. Filiciak, *Wirtualny plac zabaw*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2006, s.16.

użytkownika może przestać odczuwać zmęczenie. W takiej sytuacji zasiada on ponownie przed komputerem, po to aby przezwyciężyć tę naturalną fizjologiczną potrzebę odpoczynku. Badane osoby przyznały, że nie zauważają upływu czasu ani nie odczuwają zmęczenia, kiedy są pochłonięte przez wirtualny świat, który oferuje im rzeczywistość ciekawą, upragnioną, idealną oraz odporną na czas, deformację i nietolerancję. Ta kusząca oraz przyciągająca uwagę forma spędzania czasu sprawia, że codzienność coraz bardziej zaczyna uzależniać się od cybernetycznej przestrzeni, która „(...) nigdy nie śpi i zawsze znajdują się w niej smoki do pokonania i pokoje rozmów do odwiedzenia o trzeciej lub czwartej nad ranem”<sup>5</sup>. Młodzież z badanej grupy zauważa, że z czasem granica między „realem” a internetowym światem całkiem wydaje się zanikać. Otwarcie przyznają, że „ucieczki w internetowy świat” zarówno online, jak i offline dają im ulgę, nieraz tylko chwilową, ale zawsze odciągają uwagę od trudności i kłopotów, dlatego są tak bardzo interesujące. Należy więc zadać pytanie, jak takie „surfowanie” po wirtualnym świecie rozrywek może wpływać na rozbudzenie w młodych ludziach chęci zdobywania nowych wiadomości? Jak pisze Ryszard Tadeusiewicz: „Internauta ślizga się powierzchownie po ogromnych zasobach informacji w sposób niepozwalający na spokojną analizę i refleksję. Nie sprzyja to przekształceniu wiadomości w wiedzę, atakuje natomiast podświadomość”<sup>6</sup>, która zupełnie nieświadomie odbija swoje negatywne skutki na codziennych osiągnięciach w nauce. Porażki w szkole mogą prowadzić do pogarszania się relacji młodego człowieka z otoczeniem, a w konsekwencji do całkowitej izolacji od realnego życia. Wyjściem z tej mało komfortowej sytuacji często ponownie staje się wirtualny świat. I tak błędne koło zatacza kolejne kręgi. Przykłady takiego zachowania młodych ludzi można odnaleźć w literaturze oraz w Internecie bardzo wiele, również oni sami coraz częściej zauważają ten problem – niestety nie raz za późno. Arturpa001: „Od kompa nie mogę się uwolnić. Idę do szkoły, siedzę na kompie, idę do domu, to samo. To jest męczące, ale jak nie dotykam myszki i klawiatury, to jestem chory, boli mnie głowa. Dzięki PC straciłem przyjaciół, obniżyłem się w nauce ze

---

<sup>5</sup> P. Wallace, *Psychologia Internetu*, Dom wydawniczy Rebis, Poznań 2004, s. 247.

<sup>6</sup> R. Tadeusiewicz, *Spoleczność Internetu*, EXIT, Warszawa 2002, s. 17.

średniej 4,9 do średniej 2,6. Chciałbym się uwolnić od tego uzależnienia, ale nie mogę. Mam słabą wolę... Gdy boli mnie głowa, siadam do kompa i dziwne, ale naprawdę przestaje mnie boleć. Nie wiem, jak wygląda moje miasto, nie wiem, co dzieje się u kumpli, nie mam czasu na dyskoteki, bo nie mogę odejść od kompa. Często mnie bolą oczy od tego padła, ale naprawdę nie mogę odejść. Całe moje życie muszę ułożyć sobie od nowa”<sup>7</sup>. Dlatego „(...) należałoby się skupić na teorii kontroli, która zakłada, iż przyczyną niedostosowania się jednostki jest brak wykształcenia się w niej odpowiednich cech, właściwości czy mechanizmów, których brak powoduje większą podatność na niekorzystny wpływ, prowadzący do jej nieprzystosowania”<sup>8</sup> albo całkowite pogubienie się w wymyślonym przez siebie „wirtualnym świecie”.

Obraz szkoły i związanych z nią obowiązków w oczach nastoletniego ucznia.

Pierwszy kontakt ze środowiskiem szkolnym był z pewnością dla każdego ogromnym przeżyciem. Za każdym razem, kiedy np. zmienia się klasę, szkołę itd., rosną obawy przed wszystkim, co nowe i nieznanne. Jak zauważył Tomasz Szkudlarek: „Szkoła jest, w swej genezie związana z rytuałami inicjacyjnymi, instytucją pośrednictwa, mediacji między człowiekiem i światem społecznym, mediacji między ludzkimi grupami i kulturami. Mediacji rozumianej (...) jako uzgadnianie perspektyw, tworzenie podstawy, (...) przez narzucanie jednej wizji świata wszystkim członkom społeczności, ale i mediacji (...) ontologicznego zapośredniczenia relacji człowieka i świata”<sup>9</sup>. Świata realnego, ale coraz częściej również świata wirtualnego. Szkoła i związane z nią obowiązki są dla wielu uczniów kłopotliwym i stresującym doświadczeniem, gdyż nauczyciele „(...) tak naprawdę są pierwszymi osobami, które stawiają zdecydowane wymagania wobec nauki i zachowania”<sup>10</sup>. W środowisku

---

<sup>7</sup> Fragment wypowiedzi gimnazjalisty na temat zagubienia się w wirtualnym świecie, w: *Jak komputer może zniszczyć życie*, [http://nastek.pl/art.php?id \[01 września 2007\]](http://nastek.pl/art.php?id [01 września 2007]).

<sup>8</sup> E. Wysoka, *Diagnoza w resocjalizacji*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 311.

<sup>9</sup> T. Szkudlarek, *Media, szkic z filozofii i pedagogiki dystansu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009, s. 114-115.

<sup>10</sup> E. Perzycka, *Interaktywne gry sieciowe – wyzwaniem dla edukacji*, w: E. Perzycka (red.), *Pedagogika informacyjna, przestrzenie edukacji medialnej*, Szczecin 2009, s. 21.

szkolnym, inaczej niż w środowisku rodzinnym, obowiązkowość jest drogą do sukcesów, ponieważ wszelkie osiągnięcia na tym polu dają się natychmiast sprawdzić, gdyż ich odzwierciedleniem są stopnie i oceny z zachowania. Należy zatem zapytać, jak młodzież odnosi się do swoich obowiązków szkolnych? Na to pytanie 13 z 40 badanych nastolatków odpowiedziało, że chodzi do szkoły z przymusu, a czas spędzony w jej murach uważa za nudny i mało przydatny, dlatego też nie przywiązują oni zbyt dużej wagi ani do obowiązku szkolnego, ani do jakichkolwiek z przedmiotów. Najlicniejsza grupa – co powinno cieszyć – bo aż 27 badanych, przyznała, że czas poświęcony na naukę w szkole jest przydatny. Z uzyskanych odpowiedzi wynika, że w większości młodzież z badanej grupy poważnie traktuje swoje obowiązki, a naukę jako bilet do lepszej przyszłości. Ale czy tak jest?

Edukacja i zdobywanie wiedzy to nie tylko zajęcia szkolne, ale również pozalekcyjne, oraz czas na naukę w domu. Jedynie 14 spośród badanych nastolatków przyznało, że bierze czynny udział w zajęciach z języka obcego, zajęciach muzycznych czy udziela się w kołach zainteresowań. Średnio przeznaczają na nie około dwie godziny tygodniowo. Większą popularnością wśród nastolatków cieszą się zajęcia pozalekcyjne związane ze sportem (siatkówka, koszykówka, piłka nożna). Uczestnictwo w tego rodzaju zajęciach pozalekcyjnych potwierdziło aż 28 badanych. Problemem dla badanej młodzieży okazało się odrabianie lekcji i przygotowanie się do zajęć na dzień następny: 22 osób przyznało, że poświęca temu zajęciu zaledwie godzinę swojego wolnego czasu, 11 osób z tej grupy potwierdza, że poświęca nauce domowej od jednej do maksymalnie dwóch godzin dziennie. Zaledwie pięć osób badanych przyznało, że przygotowuje się do zajęć bardziej solidnie, poświęcając tej czynności ponad dwie godziny dziennie. W grupie objętej badaniem są również dwie osoby, które przyznały się, że w ogóle nie poświęcają czasu na naukę pozalekcyjną, a szkolne osiągnięcia nie mają dla nich większego znaczenia. Podkreśliły, że zależy im jedynie tylko na przejściu do kolejnej klasy. Uzyskane odpowiedzi potwierdziły, że młodzież szkolna jedynie „ślizga się (...) po informacjach”. Znaczna większość osób z tej grupy przyznała, że mało kiedy np. wczytują się w teksty opracowań i zadań. Prawie zawsze wyszukują tylko te najistotniejsze informacje, które są im

potrzebne do wykonania zadania domowego. Reszta informacji natomiast nie jest im przydatna. Przyznali również, że odpowiada im taka ekspresowa forma dotarcia do „konkretów”, jaką oferuje im Internet, ponieważ mają więcej czasu na swoje przyjemności. Prawie połowa członków tej grupy przyznała, że są świadomi tego, jak taka powierzchowna wiedza odbija się na ich osiągnięciach szkolnych, i wiedzą, że mogliby dać od siebie dużo więcej, ale „(...) jeżeli to wystarcza, to po co skupiać się na czymś mało przyjemnym, czyli nauce”<sup>11</sup>. Ludzie, zwłaszcza młodzi (nieukształtowani), łatwiej ulegają siłom, które ich przerastają. Badana młodzież przyznała, że przewagą rozrywek jest to, że efekty są odczuwalne natychmiastowo, natomiast to, co niesie ze sobą systematyczna nauka i praca nad sobą, będzie widoczne dopiero w przyszłości, więc na razie nie jest to dla nich jeszcze istotne. Z ich odpowiedzi można również wywnioskować, że błędnie odbierają obowiązki, jakie narzuca im życie w kwestii własnej edukacji. Możliwe również, że wiek i brak zainteresowania dorosłych sprawia, że sami dawkują sobie zarówno czas na swoje obowiązki, jak i rozrywkę. I tu rodzi się kolejne pytanie: na co młodzież gimnazjalna częściej wykorzystuje swój wolny czas: na zabawę czy naukę?

### **Czas wolny: nauka czy zabawa?**

Z roku na rok kolejne szczeble edukacji przynoszą ze sobą coraz więcej informacji i materiałów do przyswojenia. Uczniowie, którzy chcą osiągać zadowalające wyniki, muszą starać się i systematycznie przygotowywać do zajęć. Należy podkreślić, że nauka nie składa się tylko z obowiązku chodzenia do szkoły, ale również z zajęć pozalekcyjnych i samodzielnej pracy w domu. I ta właśnie forma obowiązku pozaszkolnego stawać się może dla uczniów źródłem wielu dylematów i wyrzeczeń. Uczyć się czy może sobie odpuścić? Może jakoś będzie? Badana grupa młodzieży przyznała, że zdarza im się zadawać te i wiele innych podobnych pytań: nauka czy przyjemność? Po ciężkim dniu w szkole i wyczerpanej pracy intelektualnej wybór wydawać się może oczywisty. Nastoletni uczniowie, między innymi przedstawiciele badanej

---

<sup>11</sup> Odpowiedź na pytanie jednej z uczennic, biorącej udział w badaniu: Jak oceniasz swoje osiągnięcia szkolne?

grupy, dopiero wykształcają w sobie systemy wartości. Ta niedojrzałość niekiedy może prowadzić do zagubienia się między obowiązkami a zabawą, która w przeciwieństwie do nauki i pracy, jest aktywnością niewynikającą z konieczności, lecz z wyboru. Nie jest też aktywnością ukierunkowaną na realizację podstawowych potrzeb życiowych czy na osiągnięcie praktycznych rezultatów. Pozwala za to na doświadczenie nieskrępowanej radości, ekspresji oraz odpręża fizycznie i psychicznie. I w tym tkwi fenomen (wirtualnej) zabawy – im częściej uczeń zatraca się w swoich pokusach, tym ciężiej jest mu z nich zrezygnować. Obecna młodzież ma naturalną skłonność do rozrywek, zauważa to Don Tapscott, opisując współczesną młodzież jako ludzi, którzy we wszystkim szukają dobrej zabawy, również w swoich obowiązkach. Ale czy młody człowiek potrafi wyciągnąć wnioski ze swoich wyborów? Z odpowiedzi badanej grupy wynika, że większą liczbę godzin ze swojego wolnego czasu uczniowie potrafią przeznaczyć tylko na przesiadywanie w sieci, granie i udzielanie się w wirtualnych dyskusjach. 23 osoby spośród badanych przyznały, że po przyjeździe do domu w pierwszej kolejności odpoczywają, najczęściej przed telewizorem, a następnie „surfują” po Internecie. Niektórzy uczniowie przyznali, że prawie zawsze odrobienie lekcji zostawiają sobie na koniec, odrabiają rano bądź między kolejnymi etapami gry. Nauka taka raczej nie ma na celu efektywności, lecz „odwalenia” tego, co trzeba. Dwóch badanych uczniów przyznało, że lekcje najczęściej odrabia w szkole bądź spisuje je po prostu od swoich kolegów. Mimo tego że większa część badanych przyznała, że szkoła i czas w niej spędzony jest przydatny, to po opuszczeniu jej murów i „odbębnienu” zajęć pozalekcyjnych z reguły wybierają gry komputerowe i inne przyjemności niż naukę. 12 osób z tej grupy przyznało się, że odrabia tylko bieżące zadania domowe, a „odpuszcza” sobie np. czytanie lektur. Jak przyznali, traktują ten obowiązek jako stratę czasu. Z kolei trzech uczniów (sami chłopcy) przyznało, że sieciowe gry są dla nich wielką rozrywką i nie wyobrażają sobie innej formy spędzania czasu. Stwierdzili nawet, że z domu wychodzą wtedy, kiedy muszą, bo wszystkie potrzeby, jakie mają, dostarcza im wirtualny świat. Opis takich zachowań można znaleźć na forach dyskusyjnych, gdzie nastoletni internauci opisują swoje uzależnienia od wirtualnej rozrywki w podobny



sposób. Sir Adammo: „(...) dostałem wreszcie mój wymarzony komputer. Zacząłem grać i grać i grać... Ten początek miałem gdzieś w 4-tej klasie. Wtedy z nauką było dobrze, miałem same piątki i szóstki (no, może czasem jakaś czwórka się znalazła...). Jednak gry stawały się dla mnie coraz ciekawsze i wciągające: coraz więcej grałem, coraz mniej się uczyłem, nie mówiąc już o wychodzeniu na dwór”<sup>12</sup>.

W większości uczniowie przyznali, że za mało poświęcają czasu na samokształcenie i doskonalenie, oraz zauważają, że ujemnie wpływa to na ich wyniki szczególnie z przedmiotów ścisłych. Z rozmów również dało się zauważyć zalety wczesnego podejmowania decyzji w sprawie własnych wyborów. W trakcie wywiadu z badaną grupą ujawniły się osoby, które stwierdziły, że wcześniej zaczęły pracować nad własną wolą i nie dały się wciągnąć w błędne koło rozrywek sieciowych lub też zrozumiały swoje błędne postępowanie wobec obowiązku nauki. Takie stwierdzenia młodzieży bardzo cieszą, gdyż „(...) ludzie, którzy rozumieją przyczyny, dla których Internet może stać się złodziejem czasu, będą mogli nauczyć się panować nad tym problemem i wrócić do bardziej produktywnych zajęć”<sup>13</sup>.

### **Uogólnienia i wnioski**

Obecna młodzież w wielu przypadkach postrzega świat jako zbiór nakazów i zakazów, specjalnie skonstruowanych, aby utrudniały im życie. Jest to efekt funkcjonowania w świecie konsumpcyjnym, potrzebującym odpowiednich ilości zabaw i swobody, którą w nieograniczonych ilościach dostarczają sieciowe rozrywki. Jej fenomen tkwi nie tylko w tym, że stanowi niesamowitą przygodę, która szybko się nie nudzi, ale również daje możliwość oderwania się od szarości dnia codziennego. Aby taka forma spędzania wolnego czasu nie stała się poważnym zagrożeniem, musi być odpowiednio dawkowana i kontrolowana przez kompetentnych opiekunów. Rzeczywistość często jest jednak inna, gdyż krótkowzroczność i wygodni rodzice, jak i nauczyciele, którzy nie są właściwie przygotowani do podjęcia roli przewodnika po świecie wirtualnej rzeczywistości, mogą stać się

---

<sup>12</sup> Fragment wypowiedzi gimnazjalisty na temat zagubienia się w wirtualnym świecie, pochodzi ze strony *Jak komputer może zniszczyć życie* <http://nastek.pl/art.php?id> [18 września 2007].

<sup>13</sup> P. Wallace, *Psychologia Internetu*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2004, s. 248.

przyczynkiem wielu problemów społecznych, wychowawczych oraz edukacyjnych. Thomas Feibel w tej kwestii zadaje nam trafne pytanie – „Kto wychowuje nasze dzieci? Komputer? Przemysł komputerowy? One same? Czy w końcu my?”<sup>14</sup>. Autor daje jasno do zrozumienia, że ci opiekunowie, którzy nie reagują, kiedy dziecko zajmuje się rozrywką dla niego nieprzeznaczoną bądź korzysta z niej w nadmiarze, nie spełniają swoich zadań wobec niego, nie chronią go przed skutkami takiego działania. Tu zgadzam się z opinią Elżbiety Perzyckiej, która pisze, że należy w miarę szybko uświadomić sobie, jaki wpływ na młodego człowieka mają rozrywki sieciowe i podjąć odpowiednie działania wychowawcze, a najlepiej działania zapobiegawcze, gdyż „Profilaktyka w tym przypadku może przynieść większe korzyści niż resocjalizacja”<sup>15</sup>. Działania takie są konieczne do prawidłowego funkcjonowania współczesnego społeczeństwa w opanowanym przez komputery i Internet świecie, gdyż „Przeobrażenia w obrębie środków przekazu nabierają coraz większego tempa; obecność mediów cyfrowych jest coraz silniejsza we współczesnym pejzażu kulturowym”<sup>16</sup>, co, jeśli niekontrolowane, może zagrozić realnej rzeczywistości. Jednak „Technika polega na używaniu narzędzi, a narzędzie same w sobie nie jest ani dobre, ani złe: to nie pistolety zabijają, zabijają ludzie”<sup>17</sup>. Słowa te można odnieść do komputerów i świata jaki nam oferują, gdyż „Twórcy gier zwolnieni zostali z konieczności tworzenia skryptów sztucznej inteligencji, gdyż oddali kontrolę nad (...) całym światem gry w ręce drugiego żywego człowieka. Komputer, telefon komórkowy, konsola, stanowią jedynie element, za pomocą którego gracze mają swobodę komunikowania i łączenia się w sieci”<sup>18</sup>.

W wyniku analizy materiału empirycznego nasuwają się wyraźne stwierdzenia uogólniające i propozycje wniosków.

Po pierwsze, wirtualna rozrywka silnie angażuje sferę emocjonalną, przez co stymuluje przyjemne doznania odbiorcy, który nie jest wstanie

---

<sup>14</sup> T. Feibel, *Zabójca w dzieciennym pokoju. Przemoc i gry komputerowe*, Wydawnictwo PAX, Warszawa 2006, s. 175.

<sup>15</sup> E. Perzycka, *Interaktywne gry sieciowe – wyzwaniem dla edukacji*, w: E. Perzycka (red.), *Pedagogika informacyjna, przestrzeń edukacji medialnej*, Szczecin 2009, s. 22.

<sup>16</sup> M. Filiciak, *Wirtualny plac zabaw*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2006, s. 12.

<sup>17</sup> W.J. Bober, *Powinności w świecie cyfrowym*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 19.

<sup>18</sup> E. Perzycka, *Interaktywne gry sieciowe...*, op.cit., s. 18.

powstrzymać się przed nią. Duży realizm przekazów błyskawicznie wciąga w świat fantazji, z którym młody człowiek, dopiero kształtujący swoją postawę wobec życia, nie zawsze może sobie poradzić, przez co stwarza złudne wyobrażenie o świecie w ogóle.

Po drugie, wirtualny świat oferuje gotowe schematy zachowań, stylów oraz rozmaitych odpowiedzi i rozwiązań, które nie zawsze są właściwe dla danej grupy wiekowej.

Po trzecie, „narkotyczna” rozrywka, jaką oferuje nam wirtualny świat, może pochłoniąć cały czas nastolatka, nie tylko przeznaczony na naukę, ale również ten na odpoczynek czy kontakty z rówieśnikami w świecie realnym.

Wskazane jest rozbudzanie świadomości krytycznej zarówno w młodzieży, jak i w ich rodzicach i nauczycielach. Wskazane jest wnikliwe obserwowanie zachowań młodych ludzi i szybka reakcja na zauważone patologie ich postępowania. Wskazane jest uświadamianie młodzieży, że nauka w okresie gwałtownych przemian gospodarczych jest dla nich przepustką do lepszej przyszłości i nie należy tego odkładać, bo może być za późno.

**Słowa kluczowe:**

nastolatek, uczeń, uzależnienie obowiązków szkolnych komputer wirtualny świat.

**Summary**

**Teenagers' school duties and a virtual entertainment**

The aim of this article was to characterise present problems of teenage students: virtual entertainment vs. teenagers' duties. The action has been taken in order to solve the issue of how technological news (in this case computer and Internet) has an impact on the students' intellectual ability, and how the knowledge is absorbed by them compared to the school's duties.

**Key words:** teenager (student), addiction, school's duties, computer, virtual world, virtual entertainment.

Tłum. Kamila Pięta



# **POLITOLOGIA I EKONOMIA**



PIOTR MICKIEWICZ

## **ROZBUDOWA BAŁTYCKIEGO SYSTEMU DOSTAW SUROWCÓW ENERGETYCZNYCH – SZANSE I ZAGROŻENIA DLA POMORZA**

W polskiej polityce rozbudowa bałtyckiego systemu transportu surowców energetycznych traktowana jest wyłącznie w kategoriach zagrożenia dla dywersyfikacji dostaw gazu i ewentualnie ropy naftowej. Z tego względu pierwszoplanową rolę odgrywają w niej kwestie budowy gazociągu Nord Stream<sup>1</sup>, Gazoportu LNG w Świnoujściu oraz możliwości wykorzystania Naftoportu w Gdańsku. W narodowych planach gospodarczych marginalną rolę odgrywa ściśle powiązany z tymi przedsięwzięciami i wynikający z faktu wzrostu liczby przewozów przez Bałtyk ładunków niebezpiecznych problem bezpieczeństwa

---

<sup>1</sup> Według planów konsorcjum Nord Stream SA gazociąg ten ma zaspokoić 25% (22,6 mld m<sup>3</sup>) dodatkowego zapotrzebowania państw Unii Europejskiej na gaz. Z tego względu został w roku 2006 uznany za jedną z priorytetowych inwestycji („projekt leżący w interesie Europy”), realizowanych w ramach programu transeuropejskich sieci energetycznych (TEN-E). Do rosyjskiej sieci przesyłowej gazociąg zostanie podłączony za pośrednictwem lądowej magistrali Griazowiec-Wyborg o długości 917 km. Głównym zapleczem surowcowym dla Gazociągu Północnego ma być złożo południoworosyjskie w Jamało-Nienieckim Okręgu Autonomicznym na Syberii Zachodniej, dodatkowymi złożo sztokmanowskie na Morzu Barentsa i zasoby Półwyspu Jamalskiego.

ekologicznego polskich obszarów morskich i wybrzeża. Nie są w nich także uwzględniane niezwykle istotne dla rozwoju gospodarczego państwa kwestie korelacji przedsięwzięć ze sfery energetycznej z polityką morską, transportową oraz regionalną (w odniesieniu do Polski Północnej). Wśród pomijanych w założeniach polityczno-gospodarczych zagadnień istotnych dla rozwoju Polski Północnej wymienić należy:

- konsekwencje budowy Gazoportu oraz roli Naftoportu dla polityki regionalnej;
- zwiększający się poziom zagrożenia ekologicznego polskich akwenów morskich i wybrzeża jako konsekwencji wzrostu przewozów ropy i jej przetworów bałtyckich trasach żeglugowych;
- konsekwencje przeobrażeń bałtyckiego szlaku żeglugowego dla polskiej gospodarki i regionu Pomorza.

### **1. Gazoport i Naftoport jako element systemu dywersyfikacji dostaw surowców energetycznych.**

Z chwilą uznania przez polityków rosyjskich polityki obrotu surowcami energetycznymi za najważniejsze narzędzie oddziaływania międzynarodowego – w przypadku Polski – niezbędne stało się stworzenie systemu alternatywnych dostaw surowców energetycznych. Rosyjska polityka obrotu tymi surowcami stwarza poważne zagrożenie dla bezpieczeństwa energetycznego Polski, gdyż 69% całości dostaw gazu jest kontrolowane przez firmy rosyjskie<sup>2</sup>. Niewątpliwie także ono może zostać pogłębione w konsekwencji wykorzystania do osiągnięcia celów politycznych i gospodarczych gazociągu Nord Stream. Umożliwi to radykalne zmniejszenie poziomu dostaw do UE przez dotychczasowe systemy przesyłowe, które przebiegają przez terytorium Polski. Tym samym Rosja uzyska możliwość wstrzymania dostaw gazu do Polski bez konieczności ograniczenia przesyłu gazu do pozostałych krajów Unii.

---

<sup>2</sup> W Polsce zużywa się rocznie około 13,9 mld m<sup>3</sup> gazu. W tym 4,3 mld m<sup>3</sup> to wydobycie krajowe (32% całości zużycia), 8,2 mld m<sup>3</sup> to import z krajów Wspólnoty Niepodległych Państw (w tym 6,2 mld m<sup>3</sup> z Rosji, a 2 mld za pośrednictwem rosyjskich linii przesyłowych) oraz z Norwegii i Niemiec (dostawy z Norwegii realizowane są niemieckim systemem rurociągów).



Konsekwencją może być ograniczenie dostaw gazu na poziomie maksymalnie 8 mld m<sup>3</sup>, co w sposób jednoznaczny wskazuje na konieczność zapewnienia alternatywnych możliwości dostaw gazu na poziomie minimum 4,5–5,0 mld m<sup>3</sup>. Priorytetem państwa polskiego w zakresie bezpieczeństwa dostaw gazu ziemnego i ropy naftowej, także ze względu na kształtu polityki energetycznej Unii Europejskiej<sup>3</sup> oraz planów ograniczenia poziomu wydobycia gazu przez Norwegię i Wielką Brytanię, powinno być uzyskanie dostępu do własnych, usytuowanych poza granicami kraju źródeł, surowców energetycznych oraz rozbudowa infrastruktury technicznej do ich przesyłu i magazynowania. Spośród opracowanych w ciągu kilku lat projektów dywersyfikacji dostaw<sup>4</sup> jedynym rozwiązaniem jawi się realizacja planów budowy trzech pomorskich elementów systemu dywersyfikacji dostaw:

- budowa gazoportu w Świnoujściu o możliwościach dostaw skroplonego gazu ziemnego w docelowej ilości 7,5 mld m<sup>3</sup> rocznie;
- rozbudowa sieci przesyłowej na terenie Polski Północno-Zachodniej, pozwalającej na włączenie do systemu przesyłowego gazu ziemnego z terminalu LNG;
- budowa w okolicy Szczecina interkonektora łączącego polski i niemiecki system przesyłowy<sup>5</sup>.

Najważniejszym elementem tego systemu jest oczywiście budowany w Świnoujściu port gazowy (terminal LNG), który będzie posiadał zdolność przeładunkową na poziomie 5 mld m<sup>3</sup>. Zapewnia ona minimalny poziom bezpieczeństwa energetycznego państwa, także w przypadku radykalnego wstrzymania dostaw z kierunku wschodniego.

---

<sup>3</sup> Polityka energetyczna UE zakłada, że dywersyfikację dostaw osiągnie przez trzy formy działania. Zwiększenie dostaw z Afryki Północnej, dostaw gazu skroplonego oraz zwiększenie importu z Rosji właśnie.

<sup>4</sup> Nierealne są obecnie gazociągi Norweski i Baltic Pipe. Stosunkowo mało prawdopodobna jest realizacja Sarmacji, a Nabucco jest elementem sporów politycznych wewnątrz UE.

<sup>5</sup> Negatywem tego rozwiązania (połączenia systemów przesyłowych Polski i Niemiec) stwarza możliwość uzyskania gazu przez Polskę, ale dostawcą pozostanie Gazprom.

Ponadto stałe dostawy gazu LNG nie zwiększą w sposób radykalny cen surowca zarówno dla odbiorców indywidualnych, jak i przemysłu<sup>6</sup>.

**Tabela 1** Szacunkowe koszty związane z dostarczeniem gazu LNG

Przedsięwzięcie	Koszt (w %)	Koszt dla 1000 m <sup>3</sup>
wydobycie i transport do terminalu LNG	15%	18 USD
skroplenie gazu i załadunek	40%	48 USD
transport morski	25%	30 USD
wyładowanie, regazyfikacja i dystrybucja	20%	24 USD
<b>Razem</b>		<b>120 USD /1000 m<sup>3</sup></b>


*Źródło: opracowanie własne.*

Pełne wykorzystanie terminala wymaga jednak realizacji przedsięwzięć związanych z budową sieci dostaw, gdyż jest on tylko jednym z elementów łańcucha dostaw gazu. Obowiązkiem państwa importującego – oprócz zapewnienia dostaw – jest także przygotowanie stosownej infrastruktury w postaci systemu transportowego (wycarterowanie lub zakup specjalistycznych, zgodnych z wymogami eksportera gazowców), regazyfikacji dostarczonego surowca oraz przesyłu gazu do odbiorców. Pełne wykorzystanie dostaw gazu skroplonego w polskich warunkach wymaga budowy wszystkich wymienionych systemów, a za najważniejsze zadanie uznać należy równoległą z budową terminala rozbudowę naziemnych systemów przesyłowych. Istniejący na obszarze Pomorza Zachodniego system jest wykorzystywany obecnie na poziomie 90–100%, a rozwiązania

<sup>6</sup> Zakontraktowany w Katarze gaz jest droższy około 30% od gazu rosyjskiego. Jednakże opłata za przesył 1000 m<sup>3</sup> gazu na odległość 100 km wynosi w Europie 2–3 dol, gazowiec przewozi zaś 90 mln m<sup>3</sup> gazu w postaci płynnej (z 1 m<sup>3</sup> gazu LNG uzyskuje się około 600m<sup>3</sup> gazu naturalnego), a stawka czarterowa wynosi 70–100 tys. dol. na dobę. Przy standardowej prędkości gazowca przepływa on w ciągu doby około 500 km. Koszt transportu 1000 m<sup>3</sup> gazu wynoszą więc około 0,16 dol.

konstrukcyjne zakładały, że przesył gazu odbywać się będzie z południowego wschodu (Drozdowicze i Wysokoje) na północny zachód i północ. Niezbędna w kontekście planów włączenia terminala LNG w krajowy system przesyłowy jego przebudowa i rozbudowa stwarza dla polityki regionalnej istotną szansę rozwojową. Usytuowanie terminalu w okolicach Świnoujścia wymaga przede wszystkim budowy systemu przesyłu gazu oraz bloku gazowo-parowego i – umiejscowionych w Goleniowie – podziemnego magazynu i tłoczni gazu<sup>7</sup>. Za niezbędne inwestycje uznać należy także inwestycje pozwalające na pełne włączenie terminalu gazowego w Świnoujściu w polski system przesyłu gazu. Są to przede wszystkim trzy linie przesyłowe, w tym najważniejszej dla regionu Pomorza linii Szczecin–Gdańsk oraz rozbudowa systemu magazynowania surowców energetycznych<sup>8</sup>.

**Tabela 2. Niezbędne inwestycje i plan rozbudowy systemu przesyłu gazu w Polsce Północnej w związku z budową Gazoportu**

Trasa przesyłu	długość nitki gazociągu	średnica gazociągu	planowany koszt	
<b>Inwestycje związane z budową Terminala LNG w Świnoujściu</b>				
Świnoujście–Szczecin	85 km	700	475 mln zł	
Szczecin–Lwówek	180 km	500	593 mln zł	
Szczecin–Gdańsk	272 km	500	825 mln zł	

<sup>7</sup> Sama tłocznia zwiększy zdolności przesyłowe o około 300 mln ton rocznie.

<sup>8</sup> Zgodnie ze strategią rządową pojemność podziemnych magazynów gazu ma do roku 2014 wzrosnąć z 1,66 mld m<sup>3</sup> do 3,96 mld m<sup>3</sup>. Jednym z priorytetów jest budowa w podgdyńskim Kosakowie dziesięciu podziemnych magazynów gazu zdolnych w sumie pomieścić 250 mln m<sup>3</sup> gazu, a koszt tej inwestycji wyniesie 70 mln euro. Magazyny będą zlokalizowane na terenie oddalonym o ponad 4 km od brzegu Zatoki Puckiej. Jednakże, aby wtłoczyć do nich gaz, trzeba wyflukać około 5,6 mln ton soli. Powstała przy wyflukowaniu solanka ma być zrzucona do Zatoki Puckiej za pomocą rurociągu wychodzącego ponad 2 km w głąb akwenu.

Włocławek– Gdynia	75 km	500	118 mln zł
Gustorzyn– Odolanów	180 km	1 000	638 mln zł
<b>Plan budowy i rozbudowy podziemnych magazynów surowców energetycznych do 2015 roku</b>			
Lokalizacja magazynu	Pojemność czynna	Pojemność docelowa	Rok ukończenia
Wierzchowice	0,58	2,00	2015
Husów	0,40	0,50	2011
Mogilno	0,37	0,615	2012
Strachocina	0,15	0,33	2011
Kosakowo	0,00	0,125	2015
Bonikowo	0,00	0,20	2010
Daszewo	0,00	0,03	2010

*Źródło: opracowanie własne na podstawie Informacji z Gaz-System SA oraz Strategii PGNiG.*

W podobny sposób w polityce energetycznej państwa postrzegać należy znaczenie Naftoportu<sup>9</sup>. Należy przyjąć, że w coraz większym stopniu będzie on pełnił rolę portu przeładunkowego dla importu do Polski lub przewozu wydobytej ropy naftowej ze złóż będących własnością polskich koncernów. Jego rolę należy więc rozpatrywać w korelacji nie tylko z planami rozwojowymi firmy PERN<sup>10</sup>

<sup>9</sup> Stanowią go stanowiska przeładunkowe należące do Przedsiębiorstwa Przeładunku Paliw Płynnych Naftoport (o zdolności przeładunkowej 24 mln ton rocznie) oraz Przedsiębiorstwa Przeładunkowo-Składowego Port Północny sp. z o.o., której zdolność przeładunkowa wynosi 11 mln ton rocznie.

<sup>10</sup> Przedsiębiorstwo Eksploatacji Rurociągów Naftowych PERN "Przyjaźń" SA jest jednostką skarbu państwa, odpowiadającą za eksploatację sieci rurociągów służących do transportu ropy naftowej i paliw

(rozpatrywanymi samodzielnie lub alternatywnie projektami ropociągów Odessa–Brody–Gdańsk<sup>11</sup> i Płock–Gdańsk), ale przede wszystkim Grupy Lotos (plan „10 plus”<sup>12</sup>) czy działaniami podejmowanymi przez firmę Petrolinvest SA<sup>13</sup>. Konieczność prowadzenia takiej polityki wynika przede wszystkim z zarzucenia przez Unię Europejską polityki wspierania rurociągu Odessa–Brody–Gdańsk<sup>14</sup>, jego niewielkich walorów ekonomicznych<sup>15</sup>, a nade wszystko ze względu na możliwość uznania Naftoportu wraz z systemem przesyłu ropy Gdańsk–Płock (druga nitka tzw. Rurociągu Północnego) i zbiornikami magazynowymi w porcie gdańskim za jedno ze strategicznych rozwiązań dla systemu energetycznego UE<sup>16</sup>.

---

płynnych. Świadczy ona usługi transportu ropy naftowej dla PKN ORLEN SA oraz Grupy LOTOS SA, dostarcza ropę naftową do niemieckich rafinerii: PCK Raffinerie GmbH Schwedt oraz Mitteldeutsche Erdoel-Raffinerie GmbH w Spergau. Spółka dysponuje także pojemnościami zbiornikowymi, świadcząc usługi magazynowania ropy naftowej.

<sup>11</sup> Budowany w latach 1996–2001 rurociąg Odessa–Brody miał dostarczać surowiec z Morza Czarnego nad Morze Bałtyckie, jednak Ukraina transportuje nim surowiec w przeciwnym kierunku. Od kilku lat Polska i Ukraina rozmawiają o odwróceniu kierunku tłoczenia i przedłużeniu rurociągu do Płocka i Gdańska. Nową magistralą miałyby popłynąć ropa z regionu Morza Kaspijskiego. Jednak kwestia ta pozostaje nadal nierozwiązana. Dla przykładu w kwietniu 2009 roku przedstawiciel prezydenta Wiktora Juszczenki Bohdan Sokołowski stwierdził, że dla Ukrainy pierwszoplanowym celem jest wykorzystanie ropociągu do transportu kaspijskiej ropy na Słowację; a przesył ropy przez Płock do Gdańska odbyłby się w drugim etapie inwestycji. Jednak w sytuacji, gdy obecne możliwości eksportowe Azerbejdżanu umożliwiają zapewnienie zaledwie 2/3 kontraktów zapewniających minimalną opłacalność przedsięwzięcia, PERN wstrzymuje budowę odcinak Brody–Płock.

<sup>12</sup> Jego celem jest budowa jednej z najnowocześniejszych rafinerii o zdolnościach przerobowych 10,5 mln ton rocznie. Jej uzupełnieniem jest wdrażany program poszukiwania złóż ropy naftowej na Bałtyku i Morzu Północnym. Jest to o tyle istotne, że dzięki wydobyciu ze złóż B3 i B8 Grupa Lotos w 2008 roku zwiększyła produkcję ropy naftowej o ponad 40 proc. Wynik operacyjny segmentu wydobywczego Lotosu wyniósł w całym 2008 roku 194 mln zł i był wyższy o niemal 45 proc. w stosunku do analogicznych danych opublikowanych za rok 2007.

<sup>13</sup> Firma posiada prawa do eksploatacji kazachskich złóż ropy, szacowanych na 2 mld baryłek, co odpowiada 13-letniemu zapotrzebowaniu Polski.

<sup>14</sup> Zobacz wypowiedź byłego szefa Międzynarodowej Agencji Energetyki Claude’a Mandilla z 22.09.2008 roku. Opłacalność projektu jest bowiem warunkowana przesyłem około 40 mln ton ropy. Tymczasem zainteresowany sprzedażą ropy Azerbejdżan jest w stanie zapewnić jedynie 15 mln ton. Niezbędne jest więc włączenie do tego projektu Kazachstanu, co nie dokona się bez rosyjskiej akceptacji.

<sup>15</sup> Prezes Zarządu Grupy Lotos SA Paweł Olechnowicz jednoznacznie stwierdził w trakcie konferencji prasowej po podpisaniu w 2 września 2009 roku listu intencyjnego w kwestii zakupu ropy dostarczanej tym rurociągiem, że podpisał dokument, który „na dziś nic nie oznacza... Jest to wydarzenie, które zbliża do czegoś, co w przyszłości może ujawnić się w charakterze działań produkcyjnych”. Zob. konferencja prasowa prezesa Zarządu Grupy Lotos SA z 2.09.09.

<sup>16</sup> Obecnie możliwości przesyłowe zezwalają na przesył przez Rurociąg Pomorski w skali roku 20 mln ton surowca na trasie Gdańsk–Płock i 30 mln ton na trasie Płock–Gdańsk.

## **2. Regionalne szanse rozwojowe i zagrożenia kreowane przez politykę rozbudowy bałtyckiego systemu dostaw surowców energetycznych**

Bezsprzecznie podjęte w ramach polityki energetycznej państwa przedsięwzięcia w znacznej mierze będą stymulować procesy rozwojowe Polski Północnej. Szczególne znaczenie przypisać tu należy całości projektów związanych z budową terminalu LNG w Świnoujściu. Same koszty budowy terminala szacowane są na 350–450 mln euro. Jednak niezbędna rozbudowa systemów transportu, sieci połączeń i budowa magazynów wpisują się w program koniecznych przeobrażeń infrastrukturalnych, mogących ożywić obszar pasa nadmorskiego i terenów sąsiednich. Szczególne znaczenie dla Pomorza ma jednak budowa trasy przesyłu gazu Szczecin–Gdańsk, która pozwoli na aktywizację gospodarczą, jednego z biedniejszych obszarów kraju, jakim jest Pomorze Środkowe<sup>17</sup>. Spośród pozostałych inwestycji za ważne przedsięwzięcie uznać należy budowę trasy S-8 (Poznań–Świnoujście), przebudowę trakcji kolejowej oraz rozwój małego przemysłu w wymiarze regionalnym. Z kolei w odniesieniu do Pomorza Gdańskiego za ważne i wynikające z planów rozwoju systemów przesyłowych surowców energetycznych uznać należy inwestycje związane z rozbudową systemów przesyłu ropy naftowej (ropociągi Północny<sup>18</sup> i Pomorski lub alternatywna dla ropociągu Północnego linia przewozu ropy siecią kolejową). Przedstawione inwestycje stwarzają także potencjalne możliwości budowy centrum obrotu (tzw. Hubu) gazem i ropą naftową. Za możliwe, chociaż trudne, uznać należy również ewentualne włączenie się Polski w budowę gazociągu Nord Stream przez realizację budowy jego nitki na terytorium państwa polskiego. Zgodnie z wstępnymi opracowaniami miałyby ona zostać przeprowadzona w okolicach

---

<sup>17</sup> Region ten funkcjonuje od przeszło dwóch dekad w stanie zapaści gospodarczej, charakteryzującej się znacznym poziomem bezrobocia i niskim poziomem dochodów. Wskaźnik PKB na mieszkańca wynosi około 20 000 zł i jest około 1200 zł niższy od średniej krajowej. Szacuje się, że poziom dochodu mieszkańców to ok. 85% średniej krajowej. Takie zróżnicowanie wskaźnika PKB jest konsekwencją, przeprowadzonej w latach 90. XX wieku restrukturyzacji rolnictwa i upadkiem wielu działających w tym regionie zakładów przemysłowych. Tylko w regionie dawnego województwa koszalińskiego młodzież w wieku przedprodukcyjnym stanowi 34,% ludności, a wskaźnik bezrobocia w przedziale 18–25 lat osiąga poziom 25%.

<sup>18</sup> Rurociąg ten, o długości 240 km, miał umożliwić wzrost możliwości obrotu ropą i obniżenie kosztów transportu Grupy Lotos. Rafineria Gdańska nie posiada połączeń rurociągowych z resztą kraju i jest zmuszona wykorzystywać droższe (kolejowy lub autocysterny) formy transportu paliw.

Niechorza. Decyzja ta niesie za sobą szereg negatywnych konsekwencji w wymiarze ogólnokrajowym. Przede wszystkim w konsekwencji dotychczasowej polityki pozycja negocjacyjna Polski będzie niekorzystna. Również ze względu na zmiany trasy przebiegu gazociągu problematyczne może stać się umiejscowienie nitki w obszarze ważnym dla polskiej gospodarki. Jednakże rozwiązanie to niesie za sobą kilka pozytywów w wymiarze regionalnym. Umiejscowienie części lądowej gazociągu na Pomorzu Środkowym stwarza poważne szanse rozwojowe dla regionu. Niezbędne inwestycje mogą doprowadzić do ożywienia gospodarczego, związanego z koniecznością budowy infrastruktury przesyłowej, a tym samym komunikacyjnej.

Powstanie gazoportu nie wpłynie natomiast na poprawę zyskowności polskich portów. Szansę taką stwarza natomiast rozbudowa infrastruktury przeładunku ropy naftowej i jej przetworów. Może stać się on jedną z determinantów rozwoju portu gdańskiego. Tylko na przestrzeni pierwszego i drugiego półrocza 2007 roku wzrost przeładunku ropy naftowej w porcie gdańskim wyniósł prawie 93%, a wstępne szacunki wskazują, że w przypadku portu gdańskiego będzie miał miejsce wzrost natężenia ruchu dla zbiornikowców w klasach 100 000 i 150 000 DWT oraz gazowców o wyporności do 15 000 GT na poziomie 10%, a w przypadku chemikaliowców klasy 10 000 DWT – aż o 30%.

Rozbudowa systemu transportu ropy i jej przetworów<sup>19</sup> niesie za sobą jednak istotne zagrożenia, zwłaszcza natury ekologicznej. Główny bałtycki szlak transportowy surowców energetycznych przebiega południkowo od Cieśnin Duńskich, na północ od wyspy Bornholm aż do wybrzeży Polski, Łotwy lub Federacji Rosyjskiej<sup>20</sup>. Niekontrolowany

---

<sup>19</sup> Z kolei w przypadku transportu gazu LNG możliwość wystąpienia katastrofy ekologicznej jest minimalne. Przewożony metan nie posiada zdolności wybuchowych, a ewentualny jego zapłon może nastąpić jedynie przy odpowiednim stężeniu w powietrzu i istnieniu inicjatora zapłonu. Jedynym realnym zagrożeniem jest właśnie przecięcie trasy gazociągu Nord Stream. Skroplony gaz ziemny do Polski będzie płynął jednostkami typu Q-Flex o zanurzeniu około 12,9 m, co będzie wymagało jego ominięcia i niewielkiego przedłużenia trasy rejsu. Rozwiązaniem jest podjęcie wspólnych z konsorcjum Nord Stream SA rozwiązań w celu minimalizacji możliwości ewentualnej kolizji pomiędzy gazowcem a gazociągiem.

<sup>20</sup> Od roku 2003 prowadzona jest dyskusja nad zmianą tej trasy. Zgodnie z duńsko-szwedzkim projektem, będącym *de facto* reakcją państw skandynawskich na konsekwencje kolizji tankowców Baltic Carrier oraz Tern, główny szlak transportowy miałby przechodzić na południe od wyspy Bornholm, co byłoby zmianą negatywną z punktu widzenia Polski.

wyciek olejowy na tej trasie żeglugowej tworzy potencjalne zagrożenie skażeniem nie tylko polskich akwenów morskich, ale ze względu na kierunki wiatrów wiejących w tej części morza także i polskiego wybrzeża. Ewentualny wyciek ze zbiornikowca zepchnięty zostanie na południowe plaże Bałtyku<sup>21</sup>, co powoduje zaistnienie poważnych następstw ekonomicznych i społecznych w postaci znacznych kosztów likwidacji skażeń na akwenach morskich i wybrzeżu<sup>22</sup> oraz skokowy wzrost bezrobocia w branży turystycznej i rybołówstwie. Stworzy to także określone następstwa społeczne, gdyż ograniczenie lub zerwanie połowów bałtyckich oznaczałoby utratę miejsc pracy przez osoby zatrudnione w rybołówstwie i przemyśle przetwórczym<sup>23</sup> oraz turystyce nadmorskiej<sup>24</sup>. Znacznie mniejsze natomiast są potencjalne następstwa załamania rybołówstwa w wyniku katastrofalnego rozlewu ropy naftowej dla bezpieczeństwa żywnościowego kraju<sup>25</sup>.

---

<sup>21</sup> Do tej pory największy rozlew substancji ropopochodnej miał miejsce w 1981 roku na podejściach do Kłajpedy. Z uszkodzonego zbiornikowca „Globe Asimi” do morza wydostało się 16,5 tys. ciężkiego oleju opałowego. Silnemu skażeniu uległ odcinek brzegu o długości 30 km, a całkowity zasięg skażenia brzegu wynosił ok. 90 km. Szerzej zob. K. Kubiak, A. Makowski, P. Mickiewicz, *Polska wobec zagrożenia terroryzmem morskim*, Warszawa 2005, s. 134-137.

<sup>22</sup> Konsekwencje katastrofalnego rozlewu są trudne do jednoznacznego określenia. Jednakże posługując się szacunkowymi zestawieniami (np. szeroko analizowany *casus* katastrof Amocco Cadiz i Exxon Valdez), można jednak określić prawdopodobne skutki katastrofalnego rozlewu. W tym przypadku, w wyniku wycieku 216 tys. ton surowej ropy naftowej oraz 4 tys. ton benzyny, zanieczyszczeniu uległy 224 mile morskie wybrzeża. Z kolei w wyniku katastrofy Exxon Valdez do morza przedostało się 60–70 tys. ton ropy. Skażeniu uległo 600 mil morskich wybrzeża. Według danych urzędu ochrony środowiska Stanów Zjednoczonych bezpośrednio w wyniku katastrofy zginęło ponad 35 tysięcy ptaków morskich (w tym 146 rzadkich białogłowych orłów morskich), 990 wydr, 30 fok, 14 lwów morskich i 17 wielorybów. Ale ostateczna liczba martwych zwierząt jest znacznie wyższa. Pełne koszty rozlewu oszacowane zostały na 2 mld dol. (tylko przedsiębiorstwa połowowe z Alaski straciły ok. 100 mln dol). O rozmiarach kosztów poniesionych podczas rekultywacji wybrzeża świadczy to, że 11 tys. robotników zdołało w ciągu dziewięciu miesięcy oczyścić tylko 90 mil morskich wybrzeża (czyli zaledwie 15%). Tamże, s. 130-135.

<sup>23</sup> Rybołówstwo bałtyckie daje zatrudnienie około 4236 osobom. Przemysł przetwórczy (bez handlu) zaś ok. 26,7 tys. osób, co stanowi 2% ogółu zatrudnionych w województwach nadmorskich. Utrata źródeł zarobkowania przez stosunkowo liczną grupę zawodową doprowadzić może do skokowego wzrostu napięcia, zwłaszcza w dotkniętych wysokim bezrobociem regionach koszalińskim i słupskim, gdzie bezrobocie wynosi od 34 do 36%. Zob. „Gospodarka Morska. Przegląd Statystyczny” 2008, s. 78-79.

<sup>24</sup> W województwach nadmorskich przebywa około 38 tys. turystów zagranicznych (około 1% w skali kraju) oraz 2 mln Polaków. Przekłada się to w znaczny sposób na poziom rozwoju gospodarczego regionu. Przykładowo w rejonie słupskim dochody czerpane z turystyki są podstawowym źródłem utrzymania dla ok. 4,5-5% ludności zawodowo czynnej, sezonowe zyski zaś ze świadczenia różnego rodzaju usług w szeroko pojmowanym sektorze turystycznym czerpie do 15% ludności zawodowo czynnej. Zobacz statystyki Instytutu Turystyki, [www.intur.com.pl](http://www.intur.com.pl).

<sup>25</sup> W ostatniej dekadzie połowy bałtyckie zamykały się kwotą 120-150 tys. ton ryb rocznie, a maksymalny potencjał połowowy rybołówstwa bałtyckiego (422 jednostki powyżej 20 m i 922 poniżej 20 m) szacowany jest na 200 ton rocznie. Takie dane zostały zaprezentowane w raporcie *Polska gospodarka morska*



Przeobrażenia, jakim podlega bałtycki szlak towarowy, oraz zmiany wolumenu przewożonych towarów stanowią szansę rozwojową dla Pomorza. Jednak warunkiem jest korelacja polityk transportowej i morskiej państwa. Obecna specyfika obrotu towarowego ogranicza bowiem możliwość wykorzystania polskiego wybrzeża jako elementu bałtyckiego strumienia transportowego. Dominującymi kierunkami przepływu towarów są linie żeglugowe pomiędzy RFN i poszczególnymi państwami skandynawskimi oraz Rosją. Skoncentrowanie głównych linii transportowych na trasach: porty niemieckie – państwa skandynawskie i Rosja znacząco ogranicza znaczenie polskich portów morskich, których dynamika wzrostu obrotów towarów nieskontenerowanych jest bliska zeru. Jak wynika z danych prezentowanych przez polskie porty na przełomie lat 2008/2009, tylko Port Gdańsk uzyskał niewielki wzrost obrotów, a sumarycznie spadek obrotów we wszystkich portach wyniósł około minus 15%<sup>26</sup>. Uzyskane wyniki, a zwłaszcza ścisły związek dochodów portów z poziomem eksportu węgla, zboża i systemu przewozów kontenerowych (drobnica) stwarzają poważne zagrożenie dla funkcjonowania portów. Ich walorem jest stosunkowo szeroki wolumen przeładunku, co pozwala na rekompensowanie strat w poszczególnych grupach przeładunkowych. Dlatego też ważnym elementem strategii ich rozwoju jest budowa terminali przeładunku surowców energetycznych. Należy jednak uzmysłwić sobie, że przeładunek ropy naftowej i gazu nie będzie jednak stanowił głównego źródła dochodu portów w Gdańsku i Świnoujściu. Rozwój polskiej części bałtyckiego strumienia transportowego jest bowiem w największym stopniu determinowany kształtem i charakterem polskiego eksportu. Priorytetem powinna pozostać kwestia rozwoju żeglugi bliskiego zasięgu, oparcie obrotu towarowego na przewozach kontenerowych<sup>27</sup> oraz upowszechnienie

---

Departamentu Żeglugi Ministerstwa Infrastruktury oraz *Roczniku Gospodarki Morskiej*, opracowanym przez Instytut Morski w Gdańsku.

<sup>26</sup> W pierwszej połowie 2009 roku port gdański przeładował o 150 000 ton ładunków więcej niż w 2008 roku, Gdynia 580 000 mniej, zespół portów Szczecin–Świnoujście zanotował spadek o 330 000 ton, a Police aż 870 000 ton. Spadek obrotów w Policach wynikał z problemów Zakładów Azotowych, co dodatkowo wskazuje, jak ważnym elementem polskiego systemu dostaw gazu będzie terminal w Świnoujściu.

<sup>27</sup> Przyniosło to sukces w wymiarze jednostkowym, gdyż polskie porty odnotowały wzrost przewozów kontenerowych o 32%, ale dynamika wzrostu ich obrotów towarowych jest zerowa. Największym bałtyckim portem kontenerowym jest St. Petersburg, który obsługuje około 1 697 720 TEU rocznie. Gdynia w roku 2007

przewozów kabotażowych w portach Wybrzeża Środkowego. Dlatego też za poważne zagrożenie uznać należy plany rozwoju infrastruktury w Polsce Północnej, a zwłaszcza skoncentrowanie się państwa na realizacji dwóch transeuropejskich korytarzy transportowych TEN (Berlin–Poznań–Warszawa–Moskwa oraz Gdańsk–Łódź–Bratysława–Wiedeń). Już obecnie większą wagę w Polsce przykładana się na przykład do realizacji projektu tzw. Szlaku Bursztynowego<sup>28</sup> niż połączeń między portami a polskimi aglomeracjami. Tymczasem tak zdefiniowane plany rozwoju kołowej i trakcyjnej sieci transportowej oraz powiązane z nimi koncepcje rozwoju infrastruktury gospodarczej eliminują obszar polskiego wybrzeża i same porty<sup>29</sup>. Realizacja tego planu nie jest jednak możliwa bez realizacji inwestycji lądowych oraz sukcesywnej zmiany kierunków polskiego eksportu. Centra wymiany handlowej z państwami skandynawskimi to: Warszawa, Poznań, Trójmiasto i Szczecin. Tym samym niezbędnym warunkiem wzrostu obrotów w polskich portach jest szybka rozbudowa kołowych i kolejowych systemów transportowych na trasach:

- Warszawa i Poznań a Szwecja, Dania, Litwa oraz w mniejszym stopniu Norwegia, Finlandia, Estonia i Łotwa;
- województwa pomorskie, zachodniopomorskie i warmińsko-mazurskie a centralna i północna część RFN;

---

stała się trzecim co do wielkości portem kontenerowym na Bałtyku (wyprzedza ją Göteborg), przeładowując 614 tys. TEU rocznie.

<sup>28</sup> Jest to przygotowywany właśnie projekt Adriatic-BalticLandbrigde (A-BL), zakładający budowę systemu połączeń multimodalnych (drogowych, szynowych i śródlądowych) obejmujących Polskę, Czechy, Słowenię Włochy oraz północno-wschodnich Niemiec.

<sup>29</sup> Konsekwencją tak realizowanej koncepcji rozbudowy europejskiego systemu transportowego jest swoiste „odcięcie” pasa nadmorskiego od głównych inwestycji gospodarczych. Dotyczy to zwłaszcza regionu Wybrzeża Środkowego, który od kilku lat stoi w obliczu zapaści gospodarczej, charakteryzującej się znacznym poziomem bezrobocia i niskim poziomem dochodów. Uwarunkowania społeczne, a zwłaszcza czynnik demograficzny powoduje, że niezbędnym zadaniem dla państwa jest szybka zmiana struktury gospodarczej regionu. Tylko w regionie dawnego województwa koszalińskiego młodzież w wieku przedprodukcyjnym stanowi 34% ludności, a wskaźnik bezrobocia w przedziale 18–25 lat osiąga poziom 25%. Z kolei wskaźnik PKB na mieszkańca wynosi około 20 000 zł i jest około 1200 zł niższy od średniej krajowej. Szacuje się, że poziom dochodu mieszkańców to ok. 85% średniej krajowej. Takie zróżnicowanie wskaźnika PKB jest konsekwencją przeprowadzonej w latach 90. XX wieku restrukturyzacji rolnictwa i upadkiem wielu działających w tym regionie zakładów przemysłowych.

- średnie aglomeracje miejskie Pomorza i Pomorza Zachodniego a Szwecja i Dania.

## **Podsumowanie**

Powstanie bałtyckiego strumienia transportów surowców energetycznych stanowi dla Polski Północnej zarówno poważne wyzwanie w sferze ekonomicznej, społecznej i ochrony środowiska, jak i istotną szansę rozwojową. Jest jednak uwarunkowany kilkoma czynnikami. Pierwszym jest wykorzystanie faktu dynamicznego rozwoju bałtyckiego strumienia transportu surowców energetycznych w polskich planach gospodarczych. Możliwe, chociaż wymagające spełnienia szeregu warunków o charakterze politycznym i ekonomicznym, jest przekształcenie portu gdańskiego w regionalne centrum obrotu ropą naftową i paliwami płynnymi. Wymaga to wdrożenia przedsięwzięć związanych z budową sieci przesyłu surowców energetycznych z Azji Centralnej i Zakaukazia oraz przystąpienia przez polskie firmy kontrolujące system przesyłu surowców do realizacji planów rozbudowy sieci przesyłu. Przedstawione uwarunkowania powodują, że równie ważnym dla polskich portów jest szybka rozbudowa baz kontenerowych i budowa na ich obrzeżach Centrów Logistycznych. Warunkiem niezbędnym do osiągnięcia tych celów jest rozbudowa lądowych sieci transportowych. Za drugi czynnik prorozwojowy uznać należy realizację projektu Gazoportu LNG, jednak pod warunkiem pełnej budowy niezbędnej infrastruktury przesyłowej w Polsce Północnej.

Jednocześnie wskazać należy na istotne zagrożenia, determinowane wzrostem znaczenia akwenu bałtyckiego dla europejskiego systemu transportu surowców energetycznych. Spośród potencjalnych zagrożeń najpoważniejszym jest możliwość skażenia znacznych obszarów polskich akwenów morskich oraz strefy nadbrzeżnej rozlewami olejowymi oraz możliwy spadek znaczenia polskiego odcinka bałtyckiego strumienia transportowego. Charakterystyka obrotów

towarowych w zlewisku Bałtyku doprowadziła do ukształtowania się głównych tras żeglugowych przebiegających z akwenów północno-wschodnich do południowo-zachodnich (trasa Finlandia–Niemcy)<sup>30</sup>. Przeciwdziałanie temu zagrożeniu wymaga podjęcia wielokierunkowych działań, wykraczających poza zakres przedsięwzięć definiowanych jako polityka morska państwa. W pierwszej kolejności należy podjąć próbę zwiększenia roli polskich portów w bałtyckim systemie transportowym. Są one skoncentrowane na obsłudze połączeń na trasie Północ–Południe, a głównymi partnerami wymiany towarowej są Szwecja i Finlandia. Jednakże poziom wzajemnych obrotów wynosi około 6 mln ton i sukcesywnie się obniża (o -4,9% ze Szwecją i -33% z Finlandią)<sup>31</sup>. Sposobem na zmianę tej tendencji jest nie tylko samo dostosowanie portów do realizacji przewozów kombinowanych i multimodalnych, czy rozbudowa specjalistycznych terminali przeładunkowych (ro-ro, chemikaliów płynnych, rudowych, kontenerowych). Niezbędne jest równoległe przygotowanie sieci połączeń lądowych, ale uwzględniająca w planach budowy europejskich korytarzy transportowych specyfikę polskiego obrotu towarowego. Za najważniejsze przedsięwzięcia uznać należy, marginalizowaną w tych planach, konieczność rozbudowy połączeń kołowych i kolejowych na trasach: Trójmiasto–Warszawa, Trójmiasto–Poznań–Berlin, Szczecin–Świnoujście–Poznań–Wrocław oraz Szczecin–Świnoujście–Berlin. Zasadnym rozwiązaniem wydaje się także promowanie połączeń żeglugowych na trasach Świnoujście–Ystad oraz Gdynia–Karlskrona i rozważenie inwestycji w postaci budowy terminalu w Kołobrzegu, dla której nieodzownym warunkiem jest budowa drogi szybkiego ruchu Poznań–Kołobrzeg.

Programy te jednak tylko pośrednio prowadzić będą do aktywizacji gospodarczej obszarów nadmorskich oraz oddziaływać będą na poprawę poziomu życia. Negatywnym jest niewielki poziom oddziaływania tych projektów na kształt sytuacji gospodarczej obszarów Wybrzeża Środkowego, który staje w obliczu zapaści gospodarczej,

---

<sup>30</sup> W podobny sposób państwa bałtyckie starają się rozwijać sieć połączeń lądowych, za priorytetowe uznając trasy Via Baltica i Rail Baltica.

<sup>31</sup> M. Matczak, *Polskie miejsca na Bałtyku*, „Namiary na Morze i Handel”, nr 22/2006.

charakteryzującej się znacznym poziomem bezrobocia i niskim poziomem dochodów<sup>32</sup>.

**Słowa kluczowe:**

alternatywny system dostaw surowców energetycznych , gazoport Świnoujście szanse i zagrożenia , Pomorze Zachodnie, Pomorze Środkowe Polska, Europa.

**Summary**

**The development of energy resources supply system in the Baltic area – chances and risks for the Pomerania**

The paper presents the perspectives for the development of the energy resources supply system in the Baltic area. The elements of the supply system diversification (Gazprom, Naftport), as well as e.g. the approximate costs of gas supply LNG are characterised. The author precisely analyses the chances for development in the region and related risks. The transformation which the Baltic commodity route undergoes is described. In the conclusions the author proposes programmes which lead to an economic activation of the seaside areas which would have a direct influence on the improvement of the life quality for the societies living in those areas.

Trans. Barbara Braid

---

<sup>32</sup> Wskaźnik PKB na mieszkańca wynosi ok. 20 000 zł i jest ok. 1200 zł niższy od średniej krajowej. Szacuje się, że poziom dochodu mieszkańców to ok. 85% średniej krajowej. Takie zróżnicowanie wskaźnika PKB jest konsekwencją przeprowadzonej w latach 90. XX wieku restrukturyzacji rolnictwa i upadkiem wielu działających w tym regionie zakładów przemysłowych. Tylko w regionie dawnego województwa koszalińskiego młodzież w wieku przedprodukcyjnym stanowi 34% ludności, a wskaźnik bezrobocia w przedziale 18-25 lat osiąga poziom 25%.

TADEUSZ CHROBAK

## UWAGI O MIEJSCU POLITYKI W FILOZOFII JANA PATOČKI

Problematyka polityki w filozofii Jana Patočki (1907–1977) pozornie nie jest zagadnieniem wiodącym. Tezę taką można uzasadnić, wskazując, że filozof ten poświęcił kwestiom politycznym relatywnie mało miejsca w swojej bogatej twórczości. Twierdzenia powyższego można też zasadnie bronić z punktu widzenia nauk politycznych i historii polityki. Jest też sprawą bezdyskusyjną, że Patočka nie zajmował się zjawiskiem polityki w ramach paradygmatu nauk o polityce, wliczając w ten zakres również filozofię polityki<sup>1</sup>.

Zdecydowanie inaczej kwestie dotyczące polityki wyglądają w kontekście filozofii i życia Patočki. Głównym przedmiotem refleksji uczynił Patočka świat naturalny. Koncepcja świata autora *Piřozený svět jako filosofický problém* wyklucza możliwość pomijania zagadnień politycznych. W refleksji filozoficznej Patočki polityka umiejscawia się

---

<sup>1</sup> Por. B. Krauz-Mozer, *Teorie polityki. Założenia metodologiczne*, Warszawa 2007.

między fenomenologiczną filozofią a dziejami. Filozofia, polityka, dzieje są wzajemnie powiązаныmi procesami, podłożem których jest wolność człowieka i jego „troska o duszę”.

Dla Patočki dzieje czeskie, polityka czeska, program narodowy, demokracja czeska są pierwszoplanowymi obszarami refleksji przed dziejami Europy i świata. Zainteresowanie Patočki czeską myślą filozoficzną i polityczną związane było z konkretnymi historycznymi wydarzeniami i okolicznościami, w których autor bezpośrednio uczestniczył. Patočka doświadczył życia w demokratycznej Czechosłowacji, następstw związanych z konferencją monachijską w 1938 roku i rozpadem I Republiki Czechosłowackiej. Przejęcie władzy przez komunistów w 1948 roku, wkroczenie wojsk Układu Warszawskiego do Czechosłowacji w 1968. Czynnie uczestniczył w ruchu społecznym Karta 77, co zakończyło się śmiertelnym w skutkach przesłuchaniem przez ST.

W koncepcji Patočki refleksja nad dziejami jest przede wszystkim badaniem idei, które inspirowały dążenia i postawy określonych społeczności. Jest to także pytanie o to: jak owe idee były realizowane w dziejach i co z owych idei oraz dlaczego nie zostało urzeczywistnione. Szczególne znaczenie mają zarówno pozytywne, jak i negatywne konsekwencje inspiracji ideowych w życiu i historii poszczególnych społeczeństw. W tym kontekście można wymienić takie prace Patočki jak: *Česká vzdělanost v Evropě, Co jsou Češi?, O smysl dneška, Evropa a doba poevropská*.

Zrozumienie stanowiska Patočki wymaga znajomości historii Czech, w wymiarze faktów i idei. Wyrazem tego stanowiska jest polemika autora *Wprowadzenia do fenomenologicznej filozofii*, jaką prowadził z Janem G. Masarykiem zarówno jako filozofem, jak i politykiem<sup>2</sup> – na przestrzeni całej swojej aktywności twórczej. Pomimo krytycznych uwag pod adresem filozofii I Prezydenta Republiki Czechosłowackiej cenil go jako polityka.

---

<sup>2</sup> J. Patočka, *Tři studie o Masarykovi*, Praha 1991.

Filozofia Patočki sytuuje się poza orientacjami filozoficznymi, do których nawiązywał i które go inspirowały w szczególności chodzi o fenomenologię Edmunda Husserla i egzystencjalizm Martina Heideggera. Równocześnie Patočka docenia myśl filozoficzną starożytnych Greków, zgłasza filozofię Platona. Jest to niewątpliwie konsekwencją dążenia Patočki do autentyczności, która była zarówno kwestią teoretyczną, jak też praktyczną.

W zakresie dociekań nad fenomenem *polis* Patočkę inspirowały dokonania i postawa starożytnych filozofów greckich: Heraklita, Sokratesa, Platona, Arystotelesa. Patočka, poddając krytyce nowoczesny świat produkcji i reprodukcji nastawiony na zaspokajanie potrzeb i związaną z nim dominację instrumentalnego rozumu, twierdzi, że drogą do przywrócenia autentyczności egzystencji człowieka jest doświadczenie ofiary. W tym zakresie inspiracją jest myśl i postawa Sokratesa oraz dialog Platona *Fedon*.

W niniejszym artykule obecność zagadnień politycznych i samej polityki w refleksji filozoficznej Patočki została ograniczona do dwóch jego tekstów *Nasz narodowy program* oraz *O powinności bronięcia się przeciw bezprawiu*. Wybór tych dwóch tekstów podyktowany został tym, że nawiązują one do zasadniczo różnych kontekstów politycznych narodu czeskiego. *Nasz narodowy program* napisany został w związku z 50. rocznicą odzyskania państwowości przez Czechów i powstania I Republiki Czechosłowackiej. Z kolei apel *O powinności bronięcia się przeciw bezprawiu* związany jest z działalnością Patočki w ruchu Karta 77. Odezwa ta może być potraktowana jako program „niepolitycznej polityki”, która faktycznie miała daleko idące następstwa polityczne.

Mimo tego że pierwszy z tekstów odnosi się do przeszłości, drugi zaś do ówczesnej sytuacji społeczno-politycznej Czechosłowacji, to łączy je ten sam sposób ujmowania zjawisk społecznych – jako ruchu, procesu.

Jednym z zasadniczych problemów filozoficznego systemu Patočki jest ludzka egzystencja. Odwołując się do myśli Husserla i Heideggera, określił on ludzką egzystencję jako nieprzerwany ruch,



proces. W pracy *Ciało, społeczeństwo, język, świat* Patočka wyróżnił trzy podstawowe linie życiowe związane z temporalnością ludzkiej egzystencji. Zasadniczym ruchem jest ruch związany z zakotwiczeniem czy też zakorzeniem w świecie<sup>3</sup>. Drugim jest samo-przedłużenie się, stanowiące projekcję człowieka w świecie<sup>4</sup>. Trzecim zaś, swoiście ludzkim dynamizmem, ruchem jest ruch egzystencji „(...) poprzez niego człowiek czyni próby złamania władzy ziemi”<sup>5</sup>. Odrzucenie władzy ziemi nad człowiekiem prowadzi do wyodrębnienia się człowieka z całości przyrody i społeczeństwa. Z otoczenia przyrodniczego i społecznego, które jest fundamentem jego istnienia i od którego człowiek nie ma możliwości całkowitego oderwania się. Owa możliwość wyzwolenia się spod władzy ziemi polega nie na panowaniu i przemocy czy też dążeniu do dysponowania władzą, ale na zrozumieniu i zaakceptowaniu sytuacji ludzkiej, a przez to nadaniu sensu własnemu życiu.

Ruch jako fundamentalna charakterystyka egzystencji człowieka stanowi złożenie wielu różnych ruchów (procesów). W *Heretyckich esejach o filozofii dziejów* Patočka stwierdzi: „Rozróżniamy trzy fundamentalne ruchy życia ludzkiego. (...). Są to: ruch akceptacji, ruch obrony, ruch prawdy”<sup>6</sup>. Ruch życia ludzkiego w świecie jest układem mnogości ruchów, procesów, które prowadzą do możliwości ujmowania świata w kategoriach prawdy.

Określając egzystencję ludzką jako ruch czy też wiązkę procesów, Patočka nawiązuje do koncepcji ruchu Arystotelesa. Analizując myśl Arystotelesa, zauważa, że spoczynek, bezruch jest tym składnikiem substancji, który nie wymaga badania i analizy. W przeciwieństwie do bezruchu i trwania ruch jest ujawnieniem się rzeczy w jej źródowości<sup>7</sup>. Uobecnianie się rzeczy w następstwie ruchu jest zjawiskiem złożonym, niedającym się zredukować ani do dynamiki, ani do energii. „Ruch to nic innego jak wypełnienie i spełnienie *energeia* poprzez *dynamis*”<sup>8</sup>. Powiązanie zachodzące między *energia* – *dynamika* są skomplikowane

---

<sup>3</sup> J. Patočka, *Tělo, společenství, jazyk, svět*, s. 110

<sup>4</sup> Op. cit., s. 111.

<sup>5</sup> Op. cit., s. 112.

<sup>6</sup> J. Patočka, *Eseje heretycké z filozofie dějův*, Warszawa 1998, s. 42

<sup>7</sup> J. Patočka, *Aristotelés. Přednášky z antické filozofie*, Praha 1994, s. 89.

<sup>8</sup> Op. cit., s. 96.

i specyficzne dla każdej rzeczy. Z kolei całkowite zrealizowanie się *dynamis* w skutku prowadziłyby do spoczynku i eliminowałyby ruch. Dlatego ruch określany jest przez energię, ale energią niepełną ze względu na zmiany, jakim może ulec rzecz.

O możliwości ruchu, procesu przesądza to, że rzeczywistość jest niepełna i niezupelna. Konkretna rzeczywistość jest określona zmiennością i dynamiką, zmiana charakteryzowana jest zaś napięciem między siłą i skutkiem. W odniesieniu do egzystencji człowieka całościowy ruch dokonuje się pod władzą ziemi, której podlegają również rzeczy. Jak też w opozycji do władzy ziemi. Człowiek bowiem, w odróżnieniu od świata przyrodniczego, sam określa i nadaje sens swojemu istnieniu. Możliwość samookreślenia się człowieka wyraża się w trosce o duszę określaną przez Patočkę jako życie w prawdzie.

W *Heretyckich esejach o filozofii dziejów* Patočka początku dziejów upatruje w powstaniu społeczności politycznie zorganizowanej. Momentu powstania politycznie zorganizowanej społeczności nie daje się jednoznacznie wskazać, gdyż nie jest to zdarzenie punktowe, ale długi proces.

U podstaw państwa leży wysiłek związany z troską o rodzinę, który wymaga zorganizowania pracy jako warunku utrzymania życia ludzkiego. Zorganizowanie pracy na poziomie ponadrodzinnym prowadzi w początkach funkcjonowania państwa do powiązania sfery ludzkiej i sfery boskiej. „(...) pierwotne państwa są teokracjami z boskim władcą, czyli władcą jako zarządcą boskiego gospodarstwa domowego (...)”<sup>9</sup>. Z tego też względu pierwotne państwa mają ten sam cel, a mianowicie zorganizowanie i nadanie sensu wspólnemu zaspakajaniu potrzeb. Ten pierwotny cel państwa został po części odrzucony na rzecz jego siły i technologii władzy.

Powstanie politycznie zorganizowanych wspólnot powoduje – zdaniem Patočki – ujawnienie się innych celów człowieka. Celów, które wykraczają poza samo podtrzymywanie i ochronę ludzkiego życia.

---

<sup>9</sup>J. Patočka, *Eseje heretyckie z filozofii dziejów*, Warszawa 1998, s. 48-49.

Konsekwencją tych zmian jest życie polityczne które „(...) jest tym, co człowieka naraz stawia przed możliwością całości życia i życia w całości (...)”<sup>10</sup>. Owo życie w całości to możliwość realnego powiązania przeszłości, terażniejszości i przyszłości w wymiarze podrodzinnym i ponadpokoleniowym. Więż między pokoleniami nie ma od tego momentu podstaw w życiu rodzinnym, ale realizacji idei charakterystycznych dla danej społeczności politycznej – *polis*.

Cechą wyróżniającą życie polityczne jest jego prospektywność temporalna i niepewność. „Życie polityczne jako życie w nagłym czasie, czasie *ku*, ta stała czujność, jest zarazem stałym brakiem zakotwiczenia, oparcia”<sup>11</sup>. Brak pewności wywołany życiem politycznym wiąże się z zerwaniem więzi z dotychczasowym sensem życia wyznaczonym prawami ziemi i zastąpienia go wolnością.

Życie polityczne otwiera przestrzeń możliwości i wolności człowieka. Równocześnie czyni życie człowieka nieosłoniętym, gdyż cele życia nie są już determinowane wyłącznie przez potrzeby zaspokajane w ramach rodziny i przez rodzinę. Życie polityczne ukazuje sens życia w nowym świetle, jako jeszcze bardziej zagadkowy, pozbawiany oparcia, w którym człowiek zdany jest tylko na siebie samego.

Równocześnie jest to początek dziejów. Zdaniem Patočki „(...) dzieje są tam, gdzie człowiek świadomie buduje przestrzeń dla tak samo wolnego, niepoprzestającego na samej tylko akceptacji życia i gdzie w wyniku zachwiania »małego« sensu życia, który akceptację w sobie zawiera, człowiek decyduje się na nowe próby nadania samemu sensu w świetle tego, jak mu się ukazuje bycie świata, w którym jest umieszczony”<sup>12</sup>. Przestrzeń wolności możliwa jest tylko w społeczeństwie politycznie zorganizowanym, w sporze między różnymi grupami społecznymi, które cechują funkcjonowanie każdego *polis*. *Polemos* – to spór, który kreuje wspólnotę polityczną, łącząc ludzi w sposób o wiele głębszy od ulotnych sojuszy opartych na sympatii i interesach. Patočka

---

<sup>10</sup> Op. cit., s. 57.

<sup>11</sup> Op. cit., s. 54.

<sup>12</sup> Op. cit., s. 57.

twierdzi wręcz, że więź tworząca *polis* jest być może jedną więzią, która daje nadzieję przez „(...) jedność zachwianych, ale nieulekłych”<sup>13</sup>.

Wyjątkowe miejsce polityki w dziejach i historii wynika z jej związków z wolnością. „Szczególne miejsce polityki jest uzasadnione tym, iż życie polityczne w swojej oryginalnej i pierwotnej formie nie jest niczym innym, jak tylko działającą samą wolnością (z wolności dla wolności)”<sup>14</sup>. Wolność zaś jest warunkiem życia duchowego człowieka przejawiającego się w religii, sztuce, filozofii, a w szczególności sposób w polityce jako praktyce życiowej.

Spółeczność zorganizowana politycznie wymaga od człowieka zajęcia stanowiska wobec rzeczywistości politycznej. Postawa, jaką człowiek zajmuje wobec świata, wyraża się w trosce o duszę. Zdaniem Patočki troska o duszę wypływa z dążenia do życia w prawdzie, które zależnie jest od politycznego systemu. Dążenie do realizacji prawdy i sprawiedliwości może wymagać od człowieka ofiary. Jej przykładem jest postawa Sokratesa, który nie chciał prowokować Aten, ale indywidualna troska o duszę Sokratesa była w opinii Aten prowokacją<sup>15</sup>.

*Casus* Sokratesa ma zasadnicze znaczenie dla zrozumienia filozofii politycznej Patočki. *Polis* powinno być tak zorganizowane, aby umożliwiało obywatelom troskę o duszę, a więc życie w wolności i prawdzie. Idea państwa służącego obywatelom w realizacji troski o duszę była wielokrotnie zarówno w historii, jak i współcześnie łamana. Nie deprecjonuje to jednak samej zasady organizującej społeczność polityczną. Patočka, uznając, że prawda jest wieczna i absolutna, to również wieczna i absolutna jest sprawiedliwość. Stąd też wynika zainteresowanie Patočki możliwością realizacji sprawiedliwości społecznej w niesprawiedliwym środowisku (systemie) politycznym, jak też konsekwentne dystansowanie się filozofa wobec totalitarnych systemów: faszystowskiego i komunistycznego.

---

<sup>13</sup> Op. cit., s. 61.

<sup>14</sup> Op. cit., s. 63.

<sup>15</sup> J. Patočka, *Negativi platonismums*, Praha, 1990, s. 10-12.

Wizja politycznie zorganizowanej społeczności, mająca na celu realizację zasad sprawiedliwości odwołuje się do metafizycznej zasady troski o duszę. Chodzi w szczególności o autentyczne życie w prawdzie. Poznanie prawdy i kształtowanie autentycznego życia możliwe jest na drodze sokratejskiej dialektyki. Poznanie prawdy ma, zdaniem Patočki, charakter a-subiektywnego ruchu, procesu. W wymiarze normatywnym społeczeństwo ma funkcjonować, aby ludzi mogli żyć w sposób autentyczny, niezakłamanym.

Patočka, uczestnicząc w znaczących wydarzeniach politycznych XX wieku, które były udziałem narodu czeskiego i świata, odnosił się do nich ze znacznym dystansem. Taka postawa Patočki wynikała z koncepcji świata naturalnego, człowieka i dziejów i znajduje swoją konkretyzację w rozważaniach dotyczących zdarzeń i zjawisk politycznych. Zobrazowaniu tego stanowiska Patočki służy bardziej szczegółowe omówienie dwóch tekstów: *Nasz narodowy program* i *O powinności bronięcia się przeciw bezprawiu*.

Patočka dokonuje konfrontacji czeskiego programu narodowego ze współczesnością. W związku z 50. rocznicą powstania I Republiki Czechosłowackiej stawia problem, do czego dążyli Czesi w przeszłości, by porównać z tym, do czego dążą obecnie. „Powstanie państwa czechosłowackiego przez pięćdziesięciu laty było wypełnieniem długiego pragnienia, które się kształtowała od początku nowożytnych Czech i czeskiego narodu”<sup>16</sup>. Patočka konstatuje, że pamięć o własnej państwowości, jednej z najlepiej rozwiniętych w Europie Środkowej, była inspiracją czeskiego programu narodowego. Korona Wacława I ukształtowała idee społeczne, które umożliwiły funkcjonowanie narodu bez państwa.

Stare społeczeństwo czeskie funkcjonowało i było inspirowane głównymi ideami średniowiecznej Europy. Czechy stały się nowym centrum rozwoju ducha europejskiego określanego terminem „renesans”. Z kolei społeczeństwo czeskie nie zdołało zasymilować zmian, jakie dokonały się w oświeceniu. Doprowadziło to do zasadniczego

---

<sup>16</sup>J. Patočka, *Náš národní program*, Praha 1990, s. 34.

rozwarstwienia w sferze społecznej i kulturowej. Wyższa i średnia szlachta oraz bogate mieszczaństwo porzuciło język czeski na rzecz niemieckiego pomimo tego, że społeczności wiejskie nadal posługiwały się językiem czeskim.

Reformy józefińskie doprowadziły do ukształtowania się ruchu społecznego, którego celem stało się odzyskanie suwerenności państwowej. Patočka wskazuje na szereg cech charakterystycznych ruchu, który doprowadził do odrodzenia się państwowości czeskiej. Z jednej strony duży potencjał demograficzny warstw ludowych i bardzo wąska grupa ludzi wykształconych. Pomędzy tymi warstwami występowały zasadnicze różnice strukturalne. Warstwa wyższa miała strukturę hierarchiczną, lud zaś był naturalnie demokratyczny.

Czeskie odrodzenie narodowe odwoływało się do koncepcji narodu Herdera i Bolzana. Z tych dwóch odmiennych koncepcji narodu i państwa wyłonił się czeski program narodowy. W programie tym zasadnicze znaczenie miały kwestie kultury i języka oraz problemy społeczne. „Musimy zawsze zwracać uwagę na specyfikę naszego rozwoju: jego żywiołowy demokratyzm, wynikający ze składu naszego społeczeństwa zasadniczo ludowego, ludową inteligencję jak warstwę wiodącą, która się od szerokich mas nie odłączyła, lecz pozostaje z nim w ścisłym związku, a z drugiej strony uzyskała akceptację i autorytet; społeczne problemy jako własny wytwór naszych dziejowych okoliczności i perspektyw”<sup>17</sup>. Patočka podkreśla zasadnicze różnice struktury społecznej narodu czeskiego i narodów sąsiednich Polaków, Węgrów i Niemców. Charakteryzowała je obecność w strukturze społecznej licznej warstwy szlacheckiej organicznie powiązanej z narodem, co wiązało się z brakiem demokracji i utrzymanie hierarchicznej struktury społecznej.

Nowoczesne społeczeństwo czeskie kształtowało się od dołu, było ludowe i demokratyczne oraz otwarte. Znalazło swoje odbicie zwłaszcza w twórczości literackiej. I wojna światowa doprowadziła do restrukturyzacji społeczeństw Europy, co umożliwiło Czechom

---

<sup>17</sup> Dz. cyt, s. 37.

odzyskanie państwowości bez poczucia winy związanego z tragedią wojny.

Zdaniem Patočki powstanie Czechosłowacji, która nie miała nic wspólnego z poprzednią państwowością czeską, zdezaktualizowało dotychczasowy program narodowy. Czechosłowacja stanęła wielu trudnych problemów narodowych, społecznych, gospodarczych i politycznych. Narodowa ideologia okazała się niewystarczająca, a wręcz destruktywna w przypadku państwa federacyjnego, jakim była Czechosłowacja. Patočka twierdzi, że żywiołowy demokratyzm mógł stać się ideą przewodnią I Republiki Czechosłowackiej i być przeciwstawiony wąskiemu nacjonalizmowi językowemu narzucanemu poszczególnym narodowościom. Okazało się jednak, że w społeczeństwie czechosłowackim zbyt mocne były nacjonalne resentymenty, aby rozwiązać w sposób zadowalający interesy Czechów i Słowaków.

Czechosłowacja nie rozwiązała również podstawowego społecznego problemu, jakim było zadośćuczynienie za krzywdy i naprawy życia społeczno-gospodarczego jako programu państwowego. Partie polityczne nie zdołały też wypracować ponadpartyjnego programu jako ideowej zasady stojącej ponad interesami poszczególnych narodowości, partii politycznych i grup społecznych. „Tragedią pierwszego państwa czechosłowackiego była tragedia nieprzemyślanego demokratyzmu u nas w domu, izolacja naszej demokracji w Europie Środkowej i otwarty kryzys demokracji w świecie zachodnim”<sup>18</sup>. Żywiołowy demokratyzm, który stał się podstawą państwa czechosłowackiego, jego demokratycznych instytucji i doprowadził Czechosłowację do izolacji i odmowy jej obrony ze strony demokracji zachodniej.

20 lat istnienia I Republiki Czechosłowackiej należy – zdaniem Patočki – ocenić pozytywnie przez pryzmat rozmachu twórczego, jak też funkcjonowania żywiołowego demokratyzmu, który był płodny i twórczy, dopóki były ku temu warunki. W sytuacji politycznej, jaka ukształtowała

---

<sup>18</sup> Op. cit., s. 38.

się pod koniec lat 30. XX wieku, demokracja ten okazał się zbyt słaby wobec nacisków zewnętrznych i dążeń separatystycznych.

Patočka konstatuje, że pomimo zasadniczych różnic między okresem przedwojennym a powojennym istnieje kontynuacja. Tym elementem kontynuacji jest radykalne rozwiązanie problemów społecznych. Jest to jeden z zasadniczych elementów programu narodowego. Ujednolicenie socjalne narodu, spłaszczenie jego struktury społecznej rozwiązało pewne problemy narodowościowe i uczyniło je mniej palącymi. Jednakże włączenie Czechosłowacji do obozu socjalistycznego wywołało nowe problemy i doprowadziło i spowodowało wiele tragedii. Zasadnicze znaczenie miał „trzeźwy humanizm”, który w konfrontacji z praktyką socjalistycznego świata okazał się zbyt słaby. Pozostawał mimo to w pozycji absolutnego podporządkowania jednostek i grup społecznych kolektywnej dyscyplinie.

Szczególne straty – zdaniem Patočki – poniósł program narodowy w okresie „kultu jednostki”. Kult jednostki zagroził moralnej jedności narodu. Równocześnie jednak wywołał poszukiwania i potrzebę zrozumienia własnych ograniczeń oraz konsekwencji ideologicznych socjalizmu. Dociekania te doprowadziły do ukształtowania się nadziei zbudowania socjalizmu z ludzką twarzą.

„Droga wstecz do podstawowej zasady socjalizmu jako wyzwolenia człowieka okazywała się niczym więcej jak drogą wstecz do zasad wyjściowych narodowego programu”<sup>19</sup>. Patočka wskazuje, że w okresie, kiedy pisał ten esej – 1968 rok – otwierała się perspektywa realizacji zasad indywidualnej wolności, połączona z koniecznością kolektywnej dyscypliny, mającą na celu dokonanie strukturalnych zmian w życiu gospodarczym i społecznym Czechosłowacji.

Końcowe wnioski Patočki są ambiwalentne. Z jednej strony wskazuje, że Czesi przecenili swoje możliwości, siły i uwarunkowania globalne. Z drugiej, wskazuje na ujawnienie się idei, która legła

---

<sup>19</sup> Op. cit., s. 39.



u podstaw ukształtowania się nowoczesnego narodu czeskiego i stanowi wkład w rozwój całej ludzkości, który ostatecznie oceniony zostanie w przyszłości.

W eseju *O powinności bronięcia się przeciw bezprawiu* napisanej w ramach działalności w ruchu społecznym Karta 77 Patočka dystansuje się od państwa czechosłowackiego. Żywiołowy demokratyzm czechosłowacki, który był charakterystyczny dla I Republiki Czechosłowackiej, został radykalnie ograniczony po 1948 roku. Socjalistyczne państwo czechosłowackie zostało ostatecznie zorganizowane jako „(...) wielka centrala, która produkuje i gromadzi siły i wszystkimi siłami fizycznymi i psychicznymi dysponuje”<sup>20</sup>. Ta wizja państwa staje się modelem społeczności politycznej, powszechnie przez społeczeństwo akceptowanym. Państwo jako centrala dysponująca siłą niesie ze sobą istotne zagrożenia dla jednostki i społeczeństwa. Pozbawiona jest idei, które wykraczałyby poza ograniczenia instrumentalnego rozumu.

Zorganizowanie państwa wyłącznie na zasadach instrumentalnego rozumu, bez określenia idei przewodnich, prowadzi do degradacji życia społecznego. „Bez moralnych zasad, bez przeświadczeń, które by nie prowadziły do oportunistycznego i oczekiwania wygod, nie może funkcjonować rozwinięte technicznie społeczeństwo. Moralność nie jest po to, aby społeczeństwo funkcjonowało, lecz dlatego, że człowiek jest człowiekiem”<sup>21</sup>.

Zagrożenia związane z państwem, będącym centralą gromadzącą i dysponującą siłą, zostały częściowo ograniczone przez międzynarodowe uznanie praw człowieka. Pakt praw człowieka i obywatela oznacza dla Patočki, że oto państwa i formacje społeczne uznają suwerenność moralnego przeświadczenia jednostki ludzkiej za nadrzędne wobec państwa. To przeświadczenie o szczególnej pozycji moralności jest przez

---

<sup>20</sup> Jan Patočka, *O povinnosti bránit se proti bezpráví Charta 77, 1977-1989: Od morální k demokratické revoluci*, Uspořádal Vilém Prečan, vydalo Čs. středisko nezávislé literatury, Schienfeld-Schwarzenberg a ARCHA Bratislava, 1990.

<sup>21</sup> Op. cit.

sygnatariuszy interpretowane jako przesłanka kształtowania zasad prawnych przez państwo.

Zasady określone w pakcie praw człowieka i obywatela są podstawą realizacji prywatnych i społecznych obowiązków człowieka. Egzystencja według tych zasad stanowi gwarancję, że ludzie nie będą wchodzić ze sobą w relacje ze względu na strach czy wygodę, ale kształtować będą wzajemnie więzi w sposób wolny, spontaniczny i odpowiedzialny.

Zasady praw człowieka i obywatela staną się również przesłanką działalności egalitarnego ruchu społecznego Karty 77. Patočka podkreśla, że ruch Karta 77 z największym uznaniem odnosi się do podpisania przez Czechosłowację tego międzynarodowego paktu. „Wyznaczony stosunek między moralnością i społeczno-polityczną sferą jasno ukazuje, że w Karcie 77 nie może chodzić o żaden polityczny akt w wąskim znaczeniu, o żadną konkurencję i ingerowanie w sferę władzy politycznej, choć jest już ona rozumiana różnorodnie. Karta 77 nie jest stowarzyszeniem ani organizacją, jej bazą są czyste relacje osobowo-moralne, a związki, które z nich wynikają, mają ten sam charakter. Sygnatariusze są jednak świadomi, że już przed 180 laty stało się jasne, że wszystkie moralne powinności związane są z tym, co może być nazwane powinnością człowieka wobec samego siebie, powinnościami, które zawierają w sobie również konieczność bronięcia się przeciw każdemu uciskowi bezprawia”<sup>22</sup>. Patočka, podkreślając apolityczność Karty 77, nie odrzuca twierdzenia, że nie ma ona konsekwencji politycznych. Uznanie przez państwo praw człowieka i zawiązanie się ruchu 77 traktuje jako wydarzenie przełomowe dla jednostek i społeczeństwa czechosłowackiego.

Powszechna Deklaracja Praw Człowieka i Obywatela i Pakt Końcowy Konferencji Helsińskiej z 1975 roku zostały podpisane przez Czechosłowację w 1976 roku. W ówczesnych uwarunkowaniach prawno-politycznych gwarantujących monopol władzy partii komunistycznej Karta 77 musiała się samookreślać jako ruch apolityczny. Patočka

interpretuje uznanie przez Czechosłowację praw człowieka i obywatela w kategoriach uznania przez władzę prymatu moralności w funkcjonowaniu państwa.

Równocześnie Powszechna Deklaracja Praw Człowieka i Obywatela nakłada na jednostki powinność przeciwstawiania się bezprawiu obecnym w funkcjonowaniu państwa. „Do powinności bronięcia się przeciw bezprawiu należy możliwość informowania każdego o krzywdzie, jaka dzieje się jednostce, i że ta możliwość nie przekracza ramy powinności jednostki wobec siebie, i nie oznacza pomówienia kogokolwiek, ani jednostki, ani społeczności, jest oczywistą konsekwencją tego poglądu”<sup>23</sup>. Rygory nałożone na informacje o krzywdzie mają zapobiegać wykorzystywaniu informacji w sposób sprzeczny z prawdą. Zagadnieniu dyskursu politycznego Patočka poświęci wiele uwagi w kontekście języka jako środka komunikacji.

Koncepcja polityki Patočky wpisuje się w ramy klasycznych teorii polityki. Polityka nie celem samym w sobie, ale środkiem mającym służyć realizacji wartości moralnych.

Polityka jest częścią świata naturalnego. Rozumienie polityki Patočky mieści się w ramach klasycznych koncepcji filozofii polityki. Działania i cele polityczne mają sens, o ile są podporządkowane moralności. Systemy polityczne, które nie służą człowiekowi w dążeniu do autentyczności, są ze swojej istoty niesprawiedliwe. Skoncentrowane są na technikach zdobycia i utrzymania władzy, co z reguły prowadzi do zniewolenia społecznego.

Patočka traktuje wszystkie formy totalitaryzmu jako systemy polityczne ograniczające na różny sposób wolność człowieka. W miejsce tego Patočka opowiada się za systemami centrowymi, które poszukują konsensusu pomiędzy dążeniami jednostki a instytucjonalną organizacją polityczną państwa.

---

<sup>23</sup> Op. cit.

**Słowa kluczowe:**

Jan Patočka , filozof , polityk, ludzka egzystencja, ruch -zakorzenie w świecie, ruch- projekcja człowieka w świecie , ruch egzystencji, czeski program narodowy, Czechosłowacja.

**Summary**

**Notes on the role of politics in the philosophy of Jan Patočka**

Jan Patočka as the official spokesman of “Charta 77” was the co-author of the rules of this social movement. The article covers the reconstruction of the content of the declaration “About the duty to oppose the illegality,” written by J. Patočka. It has been shown that the ideas of “Charta 77” movement are linked with the concept of J. Patočka’s philosophy. The duty to oppose the illegality comes from the idea of the Czech nation, universal human rights and the need to live in truth. Understanding J. Patočka’s politics lies within the frames of normative concept of the politics as such.

Trans. Barbara Braid

JACEK CHEDA

**PRZECIWDZIAŁANIE AWARIOM PRZEMYSŁOWYM  
I JEGO ZNACZENIE DLA ZACHOWANIA  
BEZPIECZEŃSTWA EKOLOGICZNEGO W POLSCE**

Jednym z najpoważniejszych problemów współczesnego świata jest zagrożenie związane z zachowaniem bezpieczeństwa ekologicznego. Problematyka ta jest interdyscyplinarna, przekracza granice tradycyjnego podziału na specjalności naukowe. Przez bezpieczeństwo ekologiczne należy rozumieć całkowitą likwidację lub zmniejszenie do minimum różnych zagrożeń dla życia i zdrowia człowieka, których źródłem może być środowisko – biosfera. Chodzi tu o zagrożenia, które powstają w środowisku w wyniku świadomego bądź nie w pełni uświadomionego działania samego człowieka i są wymierzone przeciwko niemu, przeciwko konkretnym populacjom<sup>1</sup>. Można przyjąć, że bezpieczeństwo ekologiczne to stan, w którym nie występują zagrożenia środowiska. Przez zagrożenie środowiska należy rozumieć zagrożenie mogące

---

<sup>1</sup> Szerzej: J. Ciechanowicz-McLean, *Bezpieczeństwo ekologiczne obszaru Morza Bałtyckiego – aspekty prawnomiędzynarodowe*, *Prawo Morskie* z 1993 r., t. VII, s. 6-16).

wywołać zniszczenie lub pogorszenie jego stanu, stwarzające niebezpieczeństwo także dla ludzi. Oczywiście jest zatem, że ochrona środowiska wpływa na bezpieczeństwo ekologiczne<sup>2</sup>.

Liczne zagrożenia, związane z rozwojem gospodarczym, społecznym, urbanistycznym, demograficznym i transportu wywołują lub mogą wywołać szkody w środowisku o znacznych rozmiarach. Zagrożenia te na ogół narastają stopniowo, w dłuższym okresie, w związku z czym człowiek ma czas na podjęcie działań zapobiegawczych. Większość procesów technologicznych stanowi obciążenie dla środowiska, gdyż wiąże się z zanieczyszczeniem powietrza, wody i gleby oraz wytwarzaniem odpadów stałych. Ponadto każda działalność produkcyjna pociąga za sobą zużycie energii oraz surowców, których wytwarzanie ingeruje w środowisko przyrodnicze<sup>3</sup>. Przeciwdziałanie tego typu zagrożeniom odbywa się na bieżąco w toku wykonywanej działalności, w ramach dopuszczalnego prawem korzystania ze środowiska. Ale są i takie zagrożenia, które są wynikiem zdarzeń nagłych, bardzo niebezpiecznych, którym zapobiec w związku z tym jest bardzo trudno. W świadomości społecznej przeważa postrzeganie bezpieczeństwa ekologicznego jako zapobiegania zjawiskom zagrażającym życiu i zdrowiu ludzi lub środowiska mającym nagły charakter. Najczęściej ich przyczyną jest katastrofa przemysłowa lub klęska żywiołowa<sup>4</sup>. W praktyce katastrofy przemysłowe wywoływane są awariami, przy czym źródła ich powstawania są bardzo różne.

Stały rozwój techniki powoduje, że skutki awarii przemysłowych mogą być coraz groźniejsze dla otoczenia. Dawniej przy prostych technologiach, stosunkowo małych ilościach substancji niebezpiecznych oraz małych koncentracjach mieszkańców awarie instalacji zagrażały tylko jednostkom lub niewielkim skupiskom ludzi. Dziś jednak nietrudno jest wyobrazić sobie awarię obiektu zagrażającą życiu i zdrowiu tysięcy ludzi, ich mieniu oraz środowisku naturalnemu. Na skutki poważnych

---

<sup>2</sup> J. Ciechanowicz-McLean, *Prawo i polityka ochrony środowiska*, Oficyna a Wolters Kluwer bussiness, Warszawa 2009, s. 60.

<sup>3</sup> E. Huzar, M. Dzięcioł, *Technologie małoopadowe i zasady czystszej produkcji*, w: P. Pieczyński (red.), *Ekorozwój i Agenda 21, interdyscyplinarny model kształcenia*, Szczecin 2007, s. 412.

<sup>4</sup> B. Poskrobko, T. Poskrobko, K. Skiba, *Ochrona biosfery*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2007, s. 207.

awarii narażona jest szczególnie ludność zamieszkująca okolice zakładów przemysłowych stwarzających zagrożenie wystąpienia poważnej awarii<sup>5</sup>. Głęboko w pamięci tkwi nam obraz zniszczonej elektrowni w Czarnobylu i tysiacy ludzi, którzy albo już zginęli od choroby popromiennej, albo umrą w niedalekiej przyszłości. Oczywiście takie katastrofy nie zdarzają się często, skala większości awarii jest dużo mniejsza i zagrożenia z nimi związane również są ograniczone. Nie zwalnia nas to jednak z obowiązku stworzenia systemu zapobiegania tego typu zdarzeniom. Dotyczy to zarówno awarii o charakterze transgranicznym, wykraczających poza obszar jednego kraju, jak i tych, które swoim zasięgiem ograniczone są do jego obszaru.

Naruszanie bezpieczeństwa ekologicznego wskutek awarii przemysłowych nie jest rzecz jasna problemem jedynie naszego kraju. Postęp cywilizacyjny powoduje, że społeczeństwo jest coraz bardziej narażone na różnego rodzaju nagłe zagrożenia. W krajach rozwiniętych ze względu na duże uprzemysłowienie ryzyko wystąpienia awarii mających znamiona katastrofy jest znaczne. Doświadczenie pokazuje, że tragiczne w skutkach katastrofy zdarzały się dosyć często<sup>6</sup>. Stały się problemem ogólnoswiatowym, zwłaszcza że skutki tych awarii bardzo często nie dotyczą obszaru kraju, na terenie którego występują, ale mają charakter transgraniczny. Dlatego też rozwiązania prawne, stanowiące podstawę do podejmowania działań służących ograniczeniu negatywnych skutków awarii na człowieka i na środowisko, wykreowane zostały na forum międzynarodowym. Społeczność międzynarodowa na tę problematykę zwróciła uwagę pod koniec lat 80. poprzedniego stulecia. W wyniku podjętych wówczas działań doszło do zwołania konferencji międzynarodowej i wydania Konwencji z Espoo w dniu 25 stycznia 1991 roku o ocenach oddziaływania na środowisko w kontekście transgranicznym (ratyfikowanej przez Polskę w 1998 roku). Konwencja ta określa ramy współpracy międzynarodowej w zakresie zapobiegania skutkom awarii przemysłowych i ich neutralizowania. Prezydent RP podpisał Konwencję w dniu 12 czerwca 1997 roku.

---

<sup>5</sup> M. Micińska, *Udział społeczeństwa w zapobieganiu poważnym awariom przemysłowym – możliwości prawne*, „Bezpieczeństwo Pracy” 2005, nr 11, s. 8.

<sup>6</sup> B. Poskrobko, T. Poskrobko, K. Skiba, *Ochrona...* op. cit. s. 228.

Naruszanie bezpieczeństwa ekologicznego wskutek awarii stanowiło przedmiot analiz i opracowań także w Unii Europejskiej. Zagadnienia zapobiegania poważnym awariom w prawie unijnym regulują:

- Dyrektywa 82/501 dotycząca zagrożeń poważnymi awariami w instalacjach przemysłowych, Dyrektywa Seveso<sup>7</sup>, która zawiera zestawienie zobowiązań dla operatorów zakładów przemysłowych, dla władz krajowych i Komisji Europejskiej, których celem jest identyfikacja i kontrola ryzyka poważnych awarii<sup>8</sup>;
- Dyrektywa nr 96/82/WE w sprawie kontrolowania zagrożenia poważnymi awariami z udziałem substancji niebezpiecznych, Dyrektywa COMAH lub Seveso 2<sup>9</sup>, w której przyjęto nową koncepcję oraz sformułowano nowe wymagania w zakresie systemów zarządzania bezpieczeństwem, planowania w sytuacjach nadzwyczajnych i planowania przestrzennego<sup>10</sup> oraz będąca jej uzupełnieniem Dyrektywa 2003/105/WE<sup>11</sup>.

W Polsce zapewnienie bezpieczeństwa ekologicznego to jedno z najważniejszych zadań, przed jakimi stoją władze publiczne. Źródłem tej odpowiedzialności można się doszukać w zapisach Konstytucji RP z 1997 roku<sup>12</sup>. W myśl art. 5 Rzeczpospolita Polska strzeże niepodległości i nienaruszalności swojego terytorium, zapewnia wolność i prawa człowieka i obywatela oraz bezpieczeństwo obywateli, strzeże dziedzictwa narodowego oraz zapewnia ochronę środowiska, kierując się zasadą zrównoważonego rozwoju. Na podstawie art. 74 Konstytucji RP obowiązek ochrony środowiska spoczywa na organach władzy publicznej, które zobligowane są do prowadzenia polityki zapewniającej

---

<sup>7</sup> OJ nr L230 z 5 sierpnia 1982 r.

<sup>8</sup> Z. Brodecki, E. Gończ, D. Lost-Siemieńska, S. Majkowska, F. Pankau, D. Pyć, A. Tyszecki, *Ochrona środowiska*, Wydawnictwo Prawnicze LexisNexis, Warszawa 2005, s. 239.

<sup>9</sup> OJ nr 10 z 14 stycznia 1997 r.

<sup>10</sup> J.S. Michalik, *Nowe standardy bezpieczeństwa Unii Europejskiej*, cz. 1, „Bezpieczeństwo Pracy” z 1998 r., nr 5, s. 13.

<sup>11</sup> Dyrektywa Parlamentu Europejskiego i Rady 2003/105/WE z dnia 16 grudnia 2003 roku zmieniająca Dyrektywę Rady 96/82/WE dotyczącą zarządzania zagrożeniami poważnymi awariami z udziałem substancji niebezpiecznych. OJ L 345, 31. 12. 2003, p. 97.

<sup>12</sup> Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 roku, Dz.U. nr 78, poz. 483 z późniejszymi zmianami.



bezpieczeństwo ekologiczne współczesnym i przyszłym pokoleniom. Wyżej cytowany obowiązek jest innym określeniem tego, co w art. 5 nazwane jest zasadą zrównoważonego rozwoju. Należy jednak zgodzić się z poglądem, że gdy w art. 5 określony jest sposób postępowania, to w art. 74 ust. 1 ustalony jest jego cel, co poszerza działania o wszystkie sposoby postępowania, byleby były legalne i prowadziły do osiągnięcia celu bezpieczeństwa<sup>13</sup>. Ustawodawca wprowadził nie zdefiniował pojęcia „bezpieczeństwo ekologiczne”, gdyż poza Konstytucją RP zwrot ten się nie powtarza się w innych aktach prawnych<sup>14</sup>, jednak analiza przepisów dotyczących ochrony środowiska daje podstawę do stwierdzenia, że bezpieczeństwo ekologiczne jest stanem, który jest zachowany wówczas, gdy środowisko znajduje się w stanie równowagi przyrodniczej. Należy jednak pamiętać, że pojęcie „ochrona środowiska” jest węższe od pojęcia „bezpieczeństwo ekologiczne”.

System polskiego prawa ochrony środowiska jest bardzo rozbudowany. Kluczową rolę w tym systemie odgrywa ustawa z dnia 7 kwietnia 2001 roku – Prawo ochrony środowiska<sup>15</sup>, która określa zasady ochrony środowiska oraz warunki korzystania z jego zasobów zgodnie z zasadą zrównoważonego rozwoju. Kwestie dotyczące ochrony poszczególnych komponentów środowiska oraz podejmowania licznych działań mających wpływ na jego stan regulowane są przepisami tzw. ustaw sektorowych.

Zapobieganie poważnym awariom regulowane jest przepisami p.o.ś. Brak jest odrębnego aktu prawnego dotyczącego tej problematyki. W myśl przepisów ustawy poważna awaria to zdarzenie, w szczególności emisja, pożar lub eksplozja, powstałe w trakcie procesu przemysłowego, magazynowania lub transportu, w których występuje jedna lub więcej niebezpiecznych substancji, prowadzące do natychmiastowego powstania zagrożenia życia lub zdrowia ludzi lub zagrożenia środowiska, ewentualnie powstania takiego zagrożenia z opóźnieniem. Poważna awaria przemysłowa to poważna awaria w zakładzie. Ochrona środowiska

---

<sup>13</sup> J. Boć (red.), *Konstytucje Rzeczypospolitej oraz komentarz do Konstytucji RP z 1997 r.*, Wrocław 1998, s. 134.

<sup>14</sup> J. Ciechanowicz-McLean, *Prawo...* op. cit. s. 60.

<sup>15</sup> Ustawa z dnia 7 kwietnia 2001 r., *Prawo ochrony środowiska*, Dz.U. nr 62, poz. 627, z późniejszymi zmianami - w skrócie p.o.ś.

przed poważną awarią oznacza zapobieganie zdarzeniom mogącym powodować awarię oraz ograniczanie jej negatywnych skutków dla ludzi i środowiska. Należy podkreślić, że nasze rozwiązania oparte są na rozwiązaniach unijnych i w pełni są do nich dostosowane. W przepisach p.o.ś., zgodnie z wymaganiami przepisów Dyrektywy Seveso II, określone obowiązki i zadania podmiotów odpowiedzialnych za przeciwdziałanie powstawaniu awarii przemysłowych, procedury postępowania oraz dokumenty składają się na system przeciwdziałania poważnym awariom przemysłowym. Warto zaznaczyć, że przepisów p.o.ś. nie stosuje się do spraw regulowanych w przepisach ustawy Prawo atomowe z 2000 roku, co oznacza, że obiekty związane z promieniowaniem jonizującym nie podlegają jej regulacjom. Wyłączenie dotyczy także transportu substancji niebezpiecznych<sup>16</sup>.

Do ochrony środowiska przed poważnymi awariami są zobowiązani: prowadzący zakład stwarzający zagrożenie wystąpienia awarii oraz organy administracji publicznej. Kluczową rolę wśród tych organów odgrywa Państwowa Straż Pożarna (w skrócie PSP), ponieważ została powołana jako formacja, której zadaniem jest walka z pożarami, klęskami żywiołowymi i innymi miejscowymi zagrożeniami. Główne zadania w zakresie kontroli, inspekcji i nadzoru spoczywają na komendantach powiatowych i wojewódzkich PSP oraz także na wojewódzkich inspektorach ochrony środowiska. Polski system przeciwdziałania awariom obejmuje dwuczłonowy (dwupoziomowy) system kontroli i nadzoru<sup>17</sup>. Pierwszy poziom to kontrola operacyjna realizowana przez organy PSP, drugi poziom to nadzór państwowy sprawowany przez ministra właściwego do spraw środowiska i Inspekcję Ochronę Środowiska.

Zakres działań i kompetencje poszczególnych organów PSP określają przepisy dwóch ustaw: Ustawy z dnia 24 sierpnia 1991 roku

---

<sup>16</sup> J.S. Michalik, *Przeciwdziałania poważnym awariom przemysłowym*, „Bezpieczeństwo Pracy” 2001, nr 9, s. 10.

<sup>17</sup> J.S. Michalik, D.T. Kijeńska, A. Gajek, *Wykonywanie procedury zgłaszania zakładów o zwiększonym oraz dużym ryzyku poważnej awarii przemysłowej*, Wydawnictwo Centralnego Instytutu Ochrony Pracy, Warszawa 2001, s. 50.

o ochronie przeciwpożarowej<sup>18</sup> oraz Ustawy z dnia 24 sierpnia 1991 roku o Państwowej Straży Pożarnej<sup>19</sup>. PSP na mocy posiadanych uprawnień organizuje Krajowy System Ratowniczo-Gaśniczy, mający na celu ochronę życia, zdrowia, mienia lub środowiska przez walkę z pożarami lub innymi klęskami żywiołowymi oraz ratownictwo techniczne, chemiczne, ekologiczne i medyczne. Kryteria te trudno uznać za dostatecznie precyzyjne, zakresy użytych tu określeń co najmniej zachodzą na siebie<sup>20</sup>. System stanowi integralną część systemu bezpieczeństwa wewnętrznego państwa i skupia w sobie jednostki ochrony przeciwpożarowej, inne służby ratownicze, inspekcje, straże oraz instytucje i podmioty, które w drodze umów cywilno-prawnych zgodziły się na współdziałanie w akcjach ratowniczych<sup>21</sup>. Bez względu na etap zagrożeń należy jednoznacznie określić sprawcę. Dlatego należy jak najrzetelniej wykazać, działanie których zakładów jest źródłem największych zagrożeń. Oczywiście każdy zakład, którego działanie może spowodować powstanie awarii przemysłowej, powinien być poddawany na bieżąco szczegółowej kontroli przez komendanta wojewódzkiego PSP i wojewódzkiego inspektora ochrony środowiska, jednak część z tych zakładów jest szczególnie niebezpieczna i one zasługują na największą uwagę. Należą do nich zakłady zaliczane do kategorii zakładów o **zwiększonym ryzyku wystąpienia awarii** oraz zakłady o **dużym ryzyku wystąpienia awarii**, które określane są wspólnym określeniem zakładów stwarzających zagrożenie wystąpienia awarii przemysłowej. Nie jest to terminologia czytelna, jak również mylące mogą być odczytane z tych definicji wprost charakterystyki obu kategorii zakładów, chociaż obowiązki, jakie spoczywają na prowadzących każdą kategorię zakładu stwarzającego zagrożenie wystąpieniem awarii przemysłowej, są odmienne<sup>22</sup>. Ich kwalifikacji do

---

<sup>18</sup> Ustawa z dnia 24 sierpnia 1991 r. o ochronie przeciwpożarowej, tekst jednolity.: Dz.U. z 2002 r. Nr 147, poz. 1229 z późniejszymi zmianami.

<sup>19</sup> Ustawa z dnia 24 sierpnia 1991 r. o Państwowej Straży Pożarnej, tekst jednolity z 2009 r. Nr 12, poz. 68.

<sup>20</sup> A. Lipiński, *Prawne podstawy ochrony środowiska*, Kantor Wydawniczy Zakamycze, Zakamycze 2004, s. 327.

<sup>21</sup> J.S. Kierzkowska, *Zapobieganie i usuwanie skutków poważnych awarii. Postępowanie z substancjami chemicznymi*, w: M. Górski (red.), *Prawo ochrony środowiska*, Oficyna a Wolters Kluwer business, Warszawa 2009, s. 298.

<sup>22</sup> Z. Brodecki (red.), *Ochrona środowiska*, Wydawnictwo Prawnicze Lexis Nexis, Warszawa 2005, s. 342-343.

wymienionych wyżej kategorii dokonuje w formie rozporządzenia minister właściwy do spraw gospodarki (w porozumieniu z ministrem właściwym do spraw zdrowia, ministrem właściwym do spraw wewnętrznych oraz ministrem środowiska). Rozporządzenie to<sup>23</sup> określa rodzaje i ilości substancji niebezpiecznych, w nim również dokonana jest ich kwalifikacja. Wyszczególnione kategorie dotyczą substancji: bardzo toksycznych, toksycznych, utleniających, wybuchowych, łatwopalnych, wysoce łatwopalnych, skrajnie łatwopalnych, a także niebezpiecznych w szczególności dla ludzi lub środowiska. Wartości progowe poszczególnych kategorii i rodzaj substancji decydują o tym, czy dany zakład będzie zaliczony jeszcze do zakładów o zwiększonym ryzyku, czy poziomy poszczególnych substancji spowodują, że trzeba będzie stosować przepisy dotyczące zakładów o dużym ryzyku awaryjności<sup>24</sup>.

W odniesieniu do tych zakładów wymogi ochronne są bardzo wysokie, gdyż ich charakter jednoznacznie decyduje o ich szkodliwości. Jednak w odniesieniu do wszystkich zakładów, w których może dojść do wystąpienia awarii przemysłowej, ustawodawca stworzył katalog obowiązków, których realizacja ma służyć przeciwdziałaniu awariom przemysłowym. Zarówno organy administracji, jak i prowadzący zakład zagrożony wystąpieniem poważnej awarii przemysłowej podejmują działania zapobiegające jej wystąpieniu oraz są zobowiązani do usunięcia skutków awarii już zaistniałej. Bez wątpienia działania o charakterze prewencyjnym są bardziej pożądane ze względu na bezpieczeństwo zdrowia i życia człowieka oraz środowiska i bardzo często ze względu na koszty (prewencja z reguły jest tańsza od działań neutralizujących skutki) i obowiązki spoczywające na prowadzącym dany zakład. Zadania dotyczące

---

<sup>23</sup> Rozporządzenie Ministra Gospodarki z dnia 9 kwietnia 2002 r. w sprawie rodzajów i ilości substancji niebezpiecznych, których znajdowanie się w zakładzie decyduje o zaliczeniu go do zakładu o zwiększonym ryzyku albo zakładu o dużym ryzyku wystąpienia poważnej awarii przemysłowej, Dz.U. Nr 58 poz. 535 z późniejszymi zmianami.

<sup>24</sup> J.S. Kierzkowska, *Poważne awarie i postępowanie z substancjami chemicznymi*, (rozdz. 14), w: P. Korzeniowski (red.), *Prawa i obowiązki przedsiębiorców w ochronie środowiska. Zarys encyklopedyczny*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2010, s. 215.

ochrony przed poważnymi awariami przemysłowymi, o czym była już mowa, można podzielić na dwie kategorie:

1. zadania o charakterze prewencyjnym (zapobiegawczym);
2. zadania o charakterze naprawczym (w przypadku gdy już wystąpiła).

W dalszej części opracowania zadania te poddane zostały szczegółowej analizie.

### **Zadania o charakterze prewencyjnym**

Zadania o charakterze prewencyjnym spoczywają przede wszystkim na prowadzącym zakład, w którym istnieje duże ryzyko wystąpienia awarii przemysłowej. Istotną rolę w zakresie realizacji tego typu zadań odgrywa PSP. Kluczową rolę odgrywają komendant wojewódzki PSP i komendant powiatowy PSP, którzy oprócz zadań o charakterze wykonawczym sprawują faktyczny nadzór nad właściwą realizacją obowiązków przez prowadzącego zakład stwarzający zagrożenie wystąpienia awarii przemysłowej. Obowiązki o charakterze prewencyjnym prowadzącego zakład stwarzający zagrożenie wystąpienia awarii przemysłowej

Każdy, kto zamierza prowadzić lub prowadzi zakład o zwiększonym ryzyku lub o dużym ryzyku jest obowiązany do zapewnienia, że zakład ten był zaprojektowany i wykonany w sposób zapobiegający awariom przemysłowym i ograniczający ich negatywne skutki dla ludzi oraz środowiska. Oczywiście przestrzeganie tychże zasad dotyczy także prowadzenia takiego zakładu lub jego ewentualnej likwidacji. Chcąc rozpocząć działalność, prowadzący zakład zobowiązany jest zgłosić zakład właściwemu organowi PSP. Brak takiego zgłoszenia uniemożliwia rozpoczęcie działalności przez zakład bez względu na to, czy wycinkowy profil działalności może spowodować zagrożenie dla człowieka i środowiska, czy też nie. Oczywiście nie jest to jedyny wymóg spoczywający na prowadzącym zakład. W celu zapobieżenia zagrożeniu zobowiązany jest on do sporządzania **programu zapobiegania poważnym awariom przemysłowym** oraz do opracowania i wdrożenia

**systemu bezpieczeństwa** stanowiącego element ogólnego systemu zarządzania i organizacji zakładu. Na mocy art. 251 u.o.ś. prowadzący zakład o zwiększonym ryzyku lub o dużym ryzyku sporządza program zapobiegania poważnym awariom przemysłowym, w którym przedstawia system bezpieczeństwa gwarantujący ochronę ludzi i środowiska, stanowiący element ogólnego systemu zarządzania zakładem. Program zapobiegania awariom powinien zawierać w szczególności określenie prawdopodobieństwa zagrożenia awarią przemysłową, zasady zapobiegania oraz zwalczania skutków awarii przemysłowej przewidywane do wprowadzenia, określenie sposobów ograniczenia skutków awarii przemysłowej dla ludzi i środowiska w przypadku jej zaistnienia oraz określenie częstotliwości przeprowadzania analiz programu zapobiegania.

Z kolei prowadzący zakład o dużym ryzyku, na podstawie art. 252 p.o.ś., jest obowiązany do opracowania i wdrożenia systemu bezpieczeństwa gwarantującego ochronę ludzi i środowiska, stanowiącego element ogólnego systemu zarządzania zakładem. W systemie bezpieczeństwa należy uwzględnić: 1) określenie, na wszystkich poziomach organizacji, obowiązków pracowników odpowiedzialnych za działania na wypadek awarii przemysłowej; 2) określenie programu szkoleniowego oraz zapewnienie szkoleń dla pracowników oraz dla innych osób pracujących w zakładzie; 3) funkcjonowanie mechanizmów umożliwiających systematyczną analizę zagrożeń awarią przemysłową oraz prawdopodobieństwa jej wystąpienia; 4) instrukcje bezpiecznego funkcjonowania instalacji, w której znajduje się substancja niebezpieczna, przewidziane dla normalnej eksploatacji instalacji, a także konserwacji i czasowych przerw w ruchu; 5) instrukcje sposobu postępowania w razie konieczności dokonania zmian w procesie przemysłowym; 6) systematyczną analizę przewidywanych sytuacji awaryjnych, służącą właściwemu opracowaniu planów operacyjno-ratowniczych; 7) prowadzenie monitoringu funkcjonowania instalacji, w której znajduje się substancja niebezpieczna, umożliwiającego podejmowanie działań korekcyjnych w przypadku wystąpienia zjawisk stanowiących odstępstwo od normalnej eksploatacji instalacji; 8) systematyczną ocenę programu zapobiegania awariom oraz

systemu bezpieczeństwa, prowadzoną z punktu widzenia ich aktualności i skuteczności; 9) analizę planów operacyjno-ratowniczych.

Ocena sprawności funkcjonowania tego systemu odbywa się na podstawie opracowywanego przez prowadzącego zakład **raportu o bezpieczeństwie**. Prowadzący zakład o dużym ryzyku jest obowiązany do opracowania raportu o bezpieczeństwie. Na mocy art. 253 p.o.ś. raport o bezpieczeństwie powinien wykazać, że prowadzący zakład o dużym ryzyku jest przygotowany do stosowania programu zapobiegania awariom i do zwalczania awarii przemysłowych oraz że zakład spełnia warunki do wdrożenia systemu bezpieczeństwa. Raport wskazuje także, że zostały: 1) przeanalizowane możliwości wystąpienia awarii przemysłowej i podjęto środki konieczne do zapobieżenia im; 2) zachowane zasady bezpieczeństwa oraz prawidłowego projektowania, wykonania i utrzymywania instalacji, w tym magazynów, urządzeń, z wyłączeniem środków transportu, i infrastruktury, związanej z działaniem mogącym powodować ryzyko wystąpienia awarii; 3) opracowane wewnętrzne plany operacyjno-ratownicze oraz dostarczono informacje do opracowania zewnętrznych planów operacyjno-ratowniczych. Raport ten zatwierdzany jest w formie decyzji przez komendanta wojewódzkiego PSP i opiniowany przez wojewódzkiego inspektora ochrony środowiska. Nie ulega wątpliwości, że wydanie decyzji musi być poprzedzone wnikliwą analizą, zarówno przez komendanta wojewódzkiego PSP, jak i wojewódzkiego inspektora ochrony środowiska. W przypadku, gdy profil działalności zakładu ulega zmianie i powoduje to z zmianę ruchu zakładu, to prowadzący jest zobligowany do przeprowadzenia analizy systemu bezpieczeństwa oraz raportu o bezpieczeństwie i w przypadku dokonania w nich zmian wymagana jest zgoda PSP. Procedura ta dotyczy także zmian programu zapobiegania awariom.

W celu zapobiegania, zwalczania i ograniczania skutków awarii przemysłowej opracowuje się wewnętrzny i zewnętrzny plan operacyjno-ratowniczy. Plany operacyjno-ratownicze zawierają w szczególności: 1) zakładane działania służące ograniczeniu skutków awarii przemysłowej dla ludzi i środowiska; 2) propozycje metod i środków służących ochronie ludzi i środowiska przed skutkami awarii

przemysłowej; 3) informację o występujących zagrożeniach, podjętych środkach zapobiegawczych i o działaniach, które będą podjęte w przypadku wystąpienia awarii przemysłowej, przedstawianą społeczeństwu i właściwym organom PSP, wojewodzie, wojewódzkiemu inspektorowi ochrony środowiska, regionalnemu dyrektorowi ochrony środowiska, staroście, wójtowi, burmistrzowi lub prezydentowi miasta; 4) wskazanie sposobów usunięcia skutków awarii przemysłowej i przywrócenia środowiska do stanu poprzedniego, a w przypadku, gdy nie jest to możliwe – określenie zabiegów, których celem jest rekultywacja; 5) wskazanie sposobów zapobiegania transgranicznym skutkom awarii przemysłowej.

Prowadzący zakład o dużym ryzyku zobowiązany jest do opracowania **wewnętrznego planu operacyjno-ratowniczego** i do niezwłocznego przystąpienia do jego realizacji w przypadku awarii. Zawiera on podstawowe informacje dotyczące lokalizacji i działalności zakładu, określenie występujących zagrożeń i procedur prowadzenia na terenie zakładu działań ratowniczych służących ochronie ludzi i środowiska przed skutkami awarii, wraz ze wskazaniem przewidzianych do tego celu środków i metod, wskazanie sposobu postępowania poawaryjnego, dokumentację graficzną sporządzoną w skali zapewniającej czytelne przedstawienie wymaganych informacji<sup>25</sup>. Podstawą opracowania planu jest rozpoznanie i oszacowanie zagrożeń, które mogą powstać na terenie zakładu, oraz uwzględnienie najbardziej niekorzystnego zagrożenia, jak również zanalizowanie zabezpieczenia operacyjnego zakładu. Plan powinien być zsynchronizowany z procedurami technologicznymi zakładu i dostosowany do poziomu urządzeń gaśniczych i zabezpieczających oraz aparatury przewidzianej do pracy awaryjnej. W części ogólnej plan musi określać zadania pracowników zakładu, służb – w szczególności ratowniczych oraz specjalistów i kierownictwa zakładu (należy opracować kilka wariantów, zakładających różne rodzaje i wielkości zdarzeń). W części szczegółowej plan winien zawierać procedury postępowania konieczne dla realizacji

---

<sup>25</sup> Rozporządzenie Ministra Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej z dnia 17 lipca 2003 r. w sprawie wymagań, jakim powinny odpowiadać plany operacyjno-ratownicze, Dz.U. Nr 131, poz. 1219 z późniejszymi zmianami.



zadań przez pracowników, siły ratownicze i porządkowo-ochronne, techniczne i kierownictwo zakładu podczas wystąpienia nagłego zagrożenia, a także zestaw informacji niezbędnych do organizacji, prowadzenia i zabezpieczenia działań ratowniczych<sup>26</sup>. Prowadzący zakład o dużym ryzyku zobowiązany jest do dostarczenia komendantowi wojewódzkiemu PSP informacji niezbędnych do opracowania zewnętrznego planu operacyjno-ratowniczego, z uwzględnieniem transgranicznych skutków awarii przemysłowych. W oparciu o rozwiązania prawa unijnego wewnętrzny plan operacyjno-ratowniczy, zawierający środki reagowania, jakie mają być podjęte wewnątrz zakładu, musi być opracowany przez zarządzającego zakładem i udostępniony władzom lokalnym w celu umożliwienia im opracowania zewnętrznego planu operacyjno-ratowniczego. Plany te muszą być przeglądane i uaktualniane. Ważnymi elementami systemu są wymagania dotyczące konsultowania planów wewnętrznych przez zarządzających zakładami ze swoim personelem oraz zewnętrznych – przez władze lokalne z opinią publiczną. Z doświadczeń wynika, że w procesie kontroli powinno się brać pod uwagę wpływ planowania zagospodarowania terenu na zagrożenie poważnymi wypadkami. Dlatego też muszą być przeprowadzane kontrole lokalizacji nowych zakładów, modernizacji istniejących i nowo tworzonych pod kątem połączeń transportowych, położenia w pobliżu miejsc często odwiedzanych przez ludność obszarów zamieszkałych w sąsiedztwie istniejących już zakładów. W perspektywie długoterminowej polityka planowania zagospodarowania terenów powinna zapewnić, że między zakładami niebezpiecznymi a obszarem zamieszkałym będzie utrzymywana odpowiednia odległość<sup>27</sup>.

### **Obowiązki o charakterze prewencyjnym organów administracji publicznej związane z awarią przemysłową**

Kluczową rolę w realizacji zadań o charakterze prewencyjnym, odgrywają komendant wojewódzki PSP i komendant powiatowy PSP. Na

---

<sup>26</sup> W. Kaleta, *Nauka zapobiegliwości*, „Przegląd Pożarniczy” nr 8, 2002, s. 14.

<sup>27</sup> J.S. Michalik (red.), R. Grosset, A. Majka, B. Zalewski, W. Kubicki, I. Grunt-Mejer, *Plany operacyjno-ratownicze wewnętrzne i zewnętrzne. Poradnik*, Wydawnictwo Centralnego Instytutu Ochrony Pracy, Warszawa 2001, s. 3.

mocy art. 265 p.o.ś. komendant wojewódzki PSP, na podstawie informacji przedstawionych przez prowadzącego zakład stwarzający zagrożenie wystąpienia awarii przemysłowej, sporządza **zewnętrzny plan operacyjno-ratowniczy** dla terenu narażonego na skutki awarii przemysłowej, położonego poza zakładem o dużym ryzyku. Koszty sporządzenia zewnętrznego planu operacyjno-ratowniczego ponosi prowadzący zakład o dużym ryzyku. Zewnętrzny plan operacyjno-ratowniczy sporządza się przed uruchomieniem zakładu. Tworząc zewnętrzny plan operacyjno-ratowniczy komendant wojewódzki PSP jest obowiązany zapewnić społeczeństwu udział w postępowaniu mającym na celu jego sporządzenie. Identyczna procedura obowiązuje w razie konieczności zmiany jego treści<sup>28</sup>. Komendant wojewódzki PSP jest obowiązany do przeprowadzania analizy i przeciwiczenia realizacji zewnętrznego planu operacyjno-ratowniczego co najmniej raz na trzy lata, w celu jego aktualizacji i dokonania w nim ewentualnych zmian. W szczególności powinien brać pod uwagę zmiany wprowadzone w instalacji, w sposobie funkcjonowania jednostek ochrony przeciwpożarowej, stan wiedzy dotyczącej zapobiegania, zwalczania i usuwania skutków awarii przemysłowej, a także postęp naukowo-techniczny. Do wykonania zewnętrznego planu operacyjno-ratowniczego stosuje się przepisy Ustawy z dnia 24 sierpnia 1991 roku o ochronie przeciwpożarowej. W razie zagrożenia awarią przemysłową lub jej wystąpienia na mocy art. 266 komendant wojewódzki PSP niezwłocznie przystępuje do realizacji zewnętrznego planu operacyjno-ratowniczego. Może odstąpić od sporządzenia zewnętrznego planu operacyjno-ratowniczego, jeżeli z informacji dostarczonych przez prowadzącego zakład wynika w sposób niebudzący wątpliwości, że nie występuje ryzyko rozprzestrzenienia się skutków awarii poza zakład. Komendant wojewódzki PSP podaje także do publicznej wiadomości informację o zamieszczeniu w publicznie dostępnym wykazie danych o aktualizowanym corocznie **rejestrze substancji niebezpiecznych** znajdujących się w zakładach zlokalizowanych na obszarze jego właściwości miejscowej.

---

<sup>28</sup> J.S. Michalik, *System przeciwdziałania poważnym awariom przemysłowym w Polsce*, cz. 1, „Bezpieczeństwo Pracy” 2001, nr 11, s. 12.

Z kolei komendant powiatowy PSP prowadzi czynności kontrolno-rozpoznawcze (co najmniej raz w roku) w zakładzie stwarzającym zagrożenie wystąpienia awarii przemysłowych, ustala spełnienie wymogów bezpieczeństwa, a w szczególności, czy: 1) podjęto środki zapobiegające wystąpieniu awarii przemysłowej; 2) zapewniono wystarczające środki ograniczające skutki awarii przemysłowej w zakładzie i poza jego granicami, uwzględniając skutki transgraniczne; 3) dane zawarte w dokumentach są prawidłowe.

Ważne miejsce w systemie organów odpowiedzialnych za zapobieganie awariom przemysłowym odgrywają organy inspekcji ochrony środowiska. Do jej zadań należy również dokonywanie, co najmniej raz w roku, kontroli w zakładach o dużym ryzyku, co najmniej raz na dwa lata, w zakładach o zwiększonym ryzyku. Zgodnie z Ustawą z dnia 20 lipca 1991 roku o Inspekcji Ochrony Środowiska<sup>29</sup> Główny Inspektor Ochrony Środowiska (GIOŚ) prowadzi rejestr poważnych awarii, z kolei organy administracji właściwe do zwalczania poważnych awarii obowiązane są do informowania GIOŚ o poważnych awariach, które miały miejsce w kraju oraz o ich ewentualnych skutkach transgranicznych. Minister środowiska określił, w drodze rozporządzenia, kryteria charakteryzujące poważne awarie, objęte obowiązkiem zgłoszenia, terminy oraz zakres informacji zawartych w tym zgłoszeniu.

### **Zadania o charakterze naprawczym**

Zakres obowiązków o charakterze naprawczym, spoczywających zarówno na prowadzących zakład, jak i na organach PSP, czyli podmiotach przeciwdziałających skutkom awarii, jest bardzo szeroki. Pewne zadania, szczególnie o charakterze informacyjnym, spoczywają także na wojewodzie.

### **Obowiązki prowadzącego zakład w przypadku wystąpienia awarii przemysłowej**

Jeśli już dojdzie do powstania realnego zagrożenia, bardzo ważne jest jego wczesne wykrycie i jak najszybsze podjęcie stosownych działań.

---

<sup>29</sup> Ustawa z dnia 20 lipca 1991 r. o Inspekcji Ochrony Środowiska, Dz.U. Nr 77, poz. 335, z późniejszymi zmianami.

Dlatego też każdy obywatel, prowadzący zakład w szczególności, jest zobowiązany do zgłaszania właściwym organom faktu zaistnienia awarii. W ustawie wskazano na bardzo szeroki katalog organów i instytucji właściwych do przyjęcia zgłoszenia. Należą do nich w szczególności PSP, policja, wójt, burmistrz lub prezydent. Jeśli jednak takie zgłoszenie złożone zostało innym służbom np. inspekcji weterynaryjnej, to obowiązek ten należy uznać za spełniony. Oczywiście, powyższy obowiązek spoczywa przede wszystkim na prowadzącym zakład, który zobowiązany jest nie tylko do dokonania zgłoszenia, ale także do nadania mu odpowiedniej formy. W przypadku, gdy doszło już do wystąpienia awarii przemysłowej, prowadzący zakład jest zobowiązany do natychmiastowego zawiadomienia o tym fakcie właściwego organu PSP oraz wojewódzkiego inspektora ochrony środowiska i niezwłocznego przekazania (i stałej aktualizacji) informacji: 1) o okolicznościach awarii; 2) o niebezpiecznych substancjach związanych z awarią; 3) umożliwiających dokonanie oceny skutków awarii dla ludzi i środowiska; 4) o podjętych działaniach ratunkowych, a także działaniach mających na celu ograniczenie skutków awarii i zapobieżenie jej powtórzeniu się. Faktyczne działania operacyjno-ratownicze podejmowane są przez jednostki PSP. Służby zakładowe podporządkowywane są osobom kierującym akcją ze strony PSP, a prowadzący zakład zobligowany jest do współpracy z właściwymi organami PSP.

### **Obowiązki organów administracji związane z awarią przemysłową**

W przypadku wystąpienia awarii przemysłowej prowadzący zakład, jak już była mowa, jest zobowiązany do zgłaszania właściwym organom faktu zaistnienia awarii. Należy podkreślić, że ostatecznie taka informacja przekazywana jest wojewodzie, który przez komendanta wojewódzkiego PSP i wojewódzkiego inspektora ochrony środowiska podejmie działania i zastosuje środki niezbędne do usunięcia awarii i jej skutków. Określi w szczególności związane z tym obowiązki organów administracji i podmiotów korzystających ze środowiska. O zaistniałym zdarzeniu wojewoda informuje marszałka województwa. Kluczową rolę w akcji ratowniczej odgrywa komendant wojewódzkiego PSP, który w razie

zagrożenia awarią przemysłową lub jej wystąpienia niezwłocznie przystępuje do realizacji zewnętrznego planu operacyjno-ratowniczego (art. 266 p.o.ś.). W przypadku, gdy doszło do wystąpienia awarii przemysłowej właściwe organy PSP, w myśl art. 268 p.o.ś., są obowiązane do: 1) podjęcia działań operacyjno-ratowniczych we współpracy z prowadzącym zakład; 2) zebrania informacji niezbędnych do dokonania analizy awarii i sformułowania zaleceń dla prowadzącego zakład; 3) sprawdzenia, czy prowadzący zakład podjął wszystkie konieczne środki zaradcze; 4) opracowania zaleceń dotyczących zastosowania w przyszłości określonych środków zapobiegawczych; 5) sprawdzenia, czy prowadzący zakład wdrożył zalecenia właściwego organu PSP. Przy podejmowaniu akcji ratowniczej realizowane są zapisy wewnętrznego planu operacyjno-ratowniczego i zewnętrznego planu operacyjno-ratowniczego.

Komendant wojewódzki PSP podejmując konkretne działania, ściśle współpracuje z wojewódzkim inspektorem ochrony środowiska. Do zadań inspekcji w tym zakresie należą: kontrola podmiotów, których działalność może stanowić przyczynę powstania poważnej awarii, prowadzenie szkoleń dla organów administracji oraz innych podmiotów, badanie przyczyn powstawania oraz sposobów likwidacji skutków poważnych awarii dla środowiska, prowadzenie rejestru zakładów o zwiększonym i dużym ryzyku.

Nie należy zapominać, że zagrożenie na terytorium naszego kraju może mieć swoje źródło poza Polską. Zasady przeciwdziałania tego typu zagrożeniom są oparte przede wszystkim na przepisach prawa międzynarodowego oraz na przepisach polskiego prawa wewnętrznego. Zagadnienia dotyczące współpracy międzynarodowej w przypadku wystąpienia awarii przemysłowej o charakterze transgranicznym regulują przepisy Konwencji z Espoo z 25.02.1991 o ocenach oddziaływania na środowisko w kontekście transgranicznym, ratyfikowanej przez Polskę w 1998 roku. Kwestie szczegółowe regulują przepisy p.o.ś. Również w przypadku tego typu awarii szereg kluczowych zadań realizuje PSP. W przypadku wystąpienia awarii na terytorium RP komendant wojewódzki PSP po uzyskaniu informacji od prowadzącego zakład

o dużym ryzyku, jeśli stwierdzi, że mamy do czynienia z awarią przemysłową o zasięgu transgranicznym, przekazuje ją ministrowi środowiska – dołączając raport o bezpieczeństwie oraz wewnętrzny i zewnętrzny plan operacyjno-ratowniczy. Następnie za pośrednictwem Ministerstwa Spraw Zagranicznych do państwa, które jest narażone na skutki awarii, kierowane jest stosowne zawiadomienie. Do zawiadomienia dołącza się także informację dotyczącą raportu o bezpieczeństwie oraz zewnętrzny plan operacyjno-ratowniczy w części dotyczącej zagrożeń transgranicznych. Na zasadzie wzajemności w przypadku wystąpienia awarii, która może zagrażać naszemu terytorium, a miała miejsce poza granicami RP, minister środowiska otrzymuje informację o tejże awarii za pośrednictwem ministerstwa spraw zagranicznych państwa, w którym awaria miała miejsce. Informację tę przekazuje minister środowiska komendantowi głównemu PSP, który następnie przesyła ją właściwym komendantom wojewódzkim PSP.

Reasumując, należy podkreślić, że w Polsce istnieje spójny system przepisów prawa służących przeciwdziałaniu awariom przemysłowym. Stworzony został także krąg podmiotów odpowiedzialnych za podejmowanie działań, które uniemożliwią naruszenia bezpieczeństwa ekologicznego w związku z awariami przemysłowymi, które mogą zaistnieć lub zaistniały. Niewątpliwie każdy prowadzący zakład, w którym istnieje duże ryzyko wystąpienia awarii przemysłowej, powinien zrobić wszystko, aby do takiej awarii nie doszło. Każdy, kto zamierza prowadzić lub prowadzi zakład o zwiększonym ryzyku lub o dużym ryzyku, jest obowiązany do zapewnienia, że zakład ten był zaprojektowany i wykonany w sposób zapobiegający awariom przemysłowym, ograniczający ich negatywne skutki dla ludzi oraz środowiska. Prowadzący zakład o zwiększonym ryzyku lub o dużym ryzyku sporządza program zapobiegania poważnym awariom przemysłowym, w którym przedstawia system bezpieczeństwa gwarantujący ochronę ludzi i środowiska, stanowiący element ogólnego systemu zarządzania zakładem. Z kolei prowadzący zakład o dużym ryzyku jest obowiązany do opracowania i wdrożenia systemu bezpieczeństwa gwarantującego ochronę ludzi i środowiska, stanowiącego element ogólnego systemu zarządzania zakładem, oraz do

opracowania raportu o bezpieczeństwie. Zobowiązany jest także do opracowania wewnętrznego planu operacyjno-ratowniczego i do niezwłocznego przystąpienia do jego realizacji w przypadku wystąpienia awarii przemysłowej. W toku prowadzonej akcji ratowniczej do zadań prowadzącego zakład należy współdziałanie z organami PSP. Jest to o tyle istotne, że skutki awarii mogą być odczuwalne również na zewnątrz zakładu. Co więcej, skala tych zagrożeń może mieć charakter nie tylko lokalny, często także regionalny, a zdarza się także, że i międzynarodowy. Dlatego też bez wątpienia kluczową rolę w ochronie bezpieczeństwa ekologicznego na terenie naszego kraju odgrywa w praktyce PSP. To na tej służbie spoczywa zdecydowana większość zadań w zakresie przeciwdziałania awariom przemysłowym naruszającym bezpieczeństwo ekologiczne w naszym kraju. Zadania na nią nałożone, zarówno te o charakterze zapobiegawczym, jak i o charakterze następczym, dają możliwość podejmowania skutecznych działań. Oczywiście bardzo ważnym elementem tego systemu jest dobra współpraca pomiędzy PSP a prowadzącymi zakłady. Współpracy jej brak albo ograniczony zakres mogą mieć negatywny wpływ na prowadzenie działań zapobiegawczych. Zatem szybkość przepływu informacji i podjęcie szybkich działań neutralizujących skutki awarii decyduje o skuteczności akcji. Niedopuszczalne jest, aby prowadzący zakład nie przekazał albo opóźnił przekazanie informacji o wystąpieniu awarii. Należy mieć nadzieję, że w przyszłości mniejsza liczba awarii przemysłowych będzie wynikiem nie tylko strachu przed odpowiedzialnością, ale będzie wiązać się ze zwiększoną świadomością ekologiczną prowadzących zakłady. Bez tej świadomości liczba tego typu zdarzeń nie będzie mniejsza. Jest to o tyle istotne, że liczba zakładów szczególnie niebezpiecznych dla środowiska stale rośnie. Polska plasuje się w pierwszej dziesiątce krajów unijnych o najwyższym zagrożeniu awarią przemysłową. Całkowita liczba zakładów o zwiększonym i dużym ryzyku wystąpienia poważnej awarii przemysłowej w Polsce zmienia się z roku na rok, aczkolwiek można powiedzieć, że ogólnie zakładów o zwiększonym ryzyku jest ok. 200, a zakładów o dużym ryzyku ok. 160<sup>30</sup>. Według portalu Money.pl w 2005

---

<sup>30</sup> Państwowa Straż Pożarna, *Bezpieczeństwo w przemyśle*, <http://www.straz.gov.pl/page/index.php?str=1025>, stan na 10.01.2011 r.

roku było ich w całym kraju 1062, a w 2008 roku już 1173<sup>31</sup>. Należy również pamiętać, że szczególnej ochronie powinny podlegać obszary, na których znajduje się duża liczba tego typu zakładów. W Polsce najwięcej potencjalnie niebezpiecznych zakładów znajduje się w województwie śląskim: 38, z czego 15 zakładów zalicza się do zakładów o zwiększonym ryzyku wystąpienia awarii, a 23 do zakładów o dużym ryzyku wystąpienia awarii<sup>32</sup>. Również na Śląsku znajduje się także 68 zakładów mogących spowodować poważne awarie przemysłowe.

Należy również podkreślić, że na skuteczność działań podejmowanych podczas akcji ratowniczej wpływ ma nie tylko plan działania, przygotowane procedury, ale także, a może przede wszystkim, sprawność działania sekcji ratowniczych PSP. Mając na względzie skuteczność działań, powinniśmy również pamiętać o konieczności doposażenia ich w specjalistyczny sprzęt ratowniczy. O ile do wyszkolenia strażaków nie można mieć zastrzeżeń, o tyle ich wyposażenie pozostawia wiele do życzenia. A przecież skuteczność działania zależy nie tylko od wyszkolenia i sprawności człowieka, ale również od dobrego, nowoczesnego sprzętu. Oszczędzanie na wyposażeniu PSP może nas drogo kosztować. Skutki negatywnych dla środowiska zdarzeń odczuwamy i odczuwać będziemy wszyscy.

#### **Słowa kluczowe:**

awarie przemysłowe, bezpieczeństwo ekologiczne prawo międzynarodowe, prawo Unii europejskiej prawo polskie, podmioty odpowiedzialne zapobieganie, system ochrony.

#### **Summary**

##### **Counteraction to the industrial disasters and its importance to the preservation of the environmental safety in Poland**

The following article is devoted to the counteraction to the industrial disasters and its importance to the preservation of environmental safety in Poland. The influence of industrial disasters on environmental safety was presented. The

---

<sup>31</sup> B. Sypuła, Ze 149 zakładów wysokiego ryzyka w Polsce aż 106 znajduje się w woj. śląskim, [http://www.dziennikzachodni.pl/polecamy/170664.ze-149-zakladow-wysokiego-ryzyka-w-polsce-az-106-znajduje\\_id.t.html?cookie=1#material\\_2](http://www.dziennikzachodni.pl/polecamy/170664.ze-149-zakladow-wysokiego-ryzyka-w-polsce-az-106-znajduje_id.t.html?cookie=1#material_2), stan na dzień 07.10.2009 r.

<sup>32</sup> A. Rękas, *Zapobieganie awariom przemysłowym*, „W akcji – technika, taktyka, profilaktyka”, nr 4, 2009, s.



author enumerates acts and regulation of the international law, the law of European Union and Polish law, which regulate the issues of counteraction to the industrial disasters. Further, the author pinpoints the organisations responsible for the counteraction to the industrial disasters and their tasks, which they are obliged to fulfil, taking into account the character of the industry which might be the source of the risk. The author focuses on the duties of the managerial staff of the industrial plants and the State Fire Service, which represents the state in the protection against industrial disasters. The conclusion presents and attempt to assess the system of the protection against industrial disasters which functions in our country, and to present possible room for improvement.

Trans. Barbara Braid

RADOSŁAW KAMIŃSKI

**DECENTRALIZACJA I SAMORZĄDOWOŚĆ  
W ADMINISTRACJI PUBLICZNEJ.  
POSTACIE I FORMY**

Pojęcie i funkcjonowanie samorządu terytorialnego w systemie administracyjnym państwa nierozdzielnie wiążą się z pojęciem decentralizacji.

Z organizacją zdecentralizowaną mamy do czynienia wówczas, gdy jednostki organizacyjne (organy czy osoby) podporządkowane zachowują w stosunku do jednostek organizacyjnych (organów, osób) pewien określony i zagwarantowany im stopień samodzielności w wykonywaniu swych zadań. Jak zauważa Stanisław Wykrętowicz, tendencja w kierunku decentralizacji administracji państwowej na rzecz gminy jako władzy lokalnej zaczęła nasilać się w miarę rozwoju demokracji obywatelskiej<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> S. Wykrętowicz, *Samorząd jako wyraz demokracji obywatelskiej*, w: *Samorząd w Polsce. Istota, formy, zadania*, S. Wykrętowicz (red.), Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu, Poznań 1998, s. 13.

Z decentralizacją bezpośrednio wiąże się pojęcie centralizacji. Są to określenia relatywne, a terminów tych możemy używać w odniesieniu do stanu organizacji lub też do procesów w niej zachodzących. Organizacja jest uważana za scentralizowaną, gdy wszystkie uprawnienia do podejmowania decyzji skupione są na szczycie hierarchii i gdy rzeczywiste decyzje zapadają tylko „na samej górze”. Niższe szczeble zarządzania pełnią w tym przypadku rolę jedynie przekaźnika. Organizacja jest zdecentralizowana, gdy szereg istotnych uprawnień decyzyjnych mają osoby lub części składowe organizacji na niższych szczeblach zarządzania<sup>2</sup>. Autorzy, jak np. Herbert Alexander Simon, eksponujący w kierowaniu uprawnienia do podejmowania decyzji, centralizację i decentralizację sprowadzają do rozmieszczenia decyzji w pionowej strukturze organizacji. Fakt podejmowania decyzji na wysokim szczeblu organizacji pozwala uważać ją za scentralizowaną, a przekazanie tych kompetencji na niższy poziom struktury upoważnia do posługiwania się terminem „decentralizacja”<sup>3</sup>. Gdyby w ten sposób ocenianą centralizację – decentralizację skonfrontować z wynikami ocen dokonywanych z wykorzystaniem innych kryteriów, mogłyby się okazać mniej lub bardziej rozbieżne.

Wszelkie koncepcje centralizacji i decentralizacji odnoszą się do sfery samodzielności i niezależności od siebie poszczególnych szczebli organizacyjnej hierarchii, na zewnątrz ujawniającej się w rozmieszczeniu władzy i uprawnień do podejmowania decyzji. W przypadku decentralizacji mamy do czynienia z jej lokalizacją na niższych szczeblach organizacyjnej hierarchii, w przypadku centralizacji natomiast z ich przesuwaniem możliwie w górę, do jej kierownictwa naczelnego. Naczelny kierownik organizacji znajduje się na samym szczycie, a od niego władza spływa na wszystkich pozostałych. Decentralizacja odciąża naczelne kierownictwo, zbliża decyzje do problemów, które rozwiązuje na niższych szczeblach, umożliwia samorealizację, wreszcie przyspiesza

---

<sup>2</sup> A. Sobczak, *Struktury organizacyjne*, w: *Zarządzanie. Teoria i praktyka*, A. Koźmiński, W. Piotrowski (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996, s. 360.

<sup>3</sup> H.A. Simon, *Działanie administracji*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1976, s. 168 i nast.

podejmowanie decyzji w szybko zmieniającym się otoczeniu. Jednakże całkowita decentralizacja oznaczałaby brak kierowania w ogóle<sup>4</sup>.

Nigdy nie można mówić ani o pełnej centralizacji, ani o pełnej decentralizacji. Jak zauważa Antony Jay, „dobrej decentralizacji musi towarzyszyć centralizacja; nie tylko nie są one odwrotnie proporcjonalne, ale, raczej przeciwnie, są wprost proporcjonalne; im więcej tej drugiej, tym bardziej można sobie pozwolić na pierwszą”<sup>5</sup>. Brak scentralizowanego kierowania grozi załamaniem realizacji podstawowego celu organizacji, uniemożliwia skuteczne integrowanie części składowych w imię dobra zorganizowanej całości. Z tego względu zawsze należy odpowiedzieć na pytanie: nie, czy decentralizować organizację, lecz w jakim stopniu?

Współcześnie decentralizacja stała się niezbędnym elementem dla sprawnego funkcjonowania administracji publicznej, a jest możliwa wyłącznie dzięki zrzeczeniu się przez państwo części swoich uprawnień. Jak stwierdza Jerzy Panejko: „samorząd jest (...) opartą na przepisach ustawy zdecentralizowaną administracją państwową, wykonywaną przez lokalne organy, niepodległe hierarchicznie innym organom i samodzielną w granicach ustawy i ogólnego porządku prawnego”<sup>6</sup>.

Państwo, powołując samorząd terytorialny, zawęża zakres swoich zadań publicznych, ograniczając jednocześnie swoje uprawnienia w sferze wpływania na sposób realizacji zadań przekazanych samorządowi. Samorząd jako kwalifikowany sposób sprawowania administracji państwowej związany jest z jednej strony obowiązującym w państwie porządkiem prawnym i wyznaczonym przez ten porządek zależnościami wobec centralnych władz państwa, a z drugiej – otrzymuje możliwie stabilne gwarancje samodzielności w podejmowanych przez siebie działaniach.

W III Rzeczypospolitej – do końca 1998 roku – występował jednosczeblowy model samorządu, którego podstawową jednostką była

---

<sup>4</sup> M. Kostera, *Zarządzanie międzykulturowe*, w: *Zarządzanie*, op.cit., s. 518 i nast. oraz W. Piotrowski, *Organizacje i zarządzanie – kierunki, koncepcje, punkty widzenia*, w: *Zarządzanie*, op.cit., s. 579-627.

<sup>5</sup> A. Jay, *Machiavelli i zarządzanie*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 1996, s. 73.

<sup>6</sup> J. Panejko, *Geneza samorządu europejskiego*, Paryż 1926, s. 9-10; por. P. Buczkowski, *Samorząd lokalny i budowa społeczeństwa obywatelskiego w Polsce do 1990 r.*, w: *Odrodzenie samorządu terytorialnego*, Instytut Badań Samorządowych, Poznań 1994, s. 9.

gmina. Wyodrębnienie to opierało się na uznaniu odrębności statusu prawnego jednostki terytorialnej. Jako jednostka samorządu terytorialnego gmina stanowi ustawową wspólnotę (korporację, związek) terytorialną skupiającą mieszkańców określonego obszaru, której obszar wynika bezpośrednio z podstawowego podziału terytorialnego państwa<sup>7</sup>. Pozycja gminy jako podmiotu zdecentralizowanej władzy publicznej wzmocniona została przez przyznanie jej podmiotowości prawnej i wyposażenie w prawnie gwarantowaną i sądownie chronioną samodzielność przy realizowaniu zadań<sup>8</sup>. Pewnego rodzaju instytucjonalnym wzmocnieniem, do 1998 roku istniejącego tylko na poziomie gmin samorządu terytorialnego, było powołanie sejmików samorządowych, stanowiących wspólną reprezentację gmin z obszaru województwa, niebędących jednak ponadgminnym szczeblem w strukturze samorządowej<sup>9</sup>. Jego zadania były dwojakiego rodzaju. Z jednej strony realizowane w stosunku do gmin z obszaru województwa, z drugiej strony realizowane w stosunku do wojewody.

Koncepcje dwupoziomowej struktury samorządowej pojawiły się w toku przygotowywania reformy administracyjnej za rządów premiera Jerzego Buzka<sup>10</sup>. Przykładem dwuszczeblowego rozwiązania podziału terytorialnego jest Szwecja, która swój – na wskroś oryginalny model administracji – zaczęła kształtować na przełomie XVII i XVIII wieku, a obecną jego postać uformowała w latach 70. i 80. XX wieku<sup>11</sup>.

Cechą charakterystyczną terytorialnych samorządów we współczesnych systemach politycznych jest ich wieloszczeblowość. W przypadku niektórych także przyznawanie autonomii najwyższym w strukturze i największym jednostkom terytorialnego samorządu. Jak zauważa Małgorzata Domagała: „ewolucja struktur państwowych podąża drogą nowych form budowy państwa albo raczej gruntowego przemodelowywania starych. Sam proces decentralizacji przebiega z bardzo różnym nasileniem, w zależności od stopnia intensywności

<sup>7</sup> O tworzeniu, łączeniu i znoszeniu gmin oraz ustalaniu ich granic, nazw oraz siedzib decydowała Rada Ministrów w drodze rozporządzenia – po uprzednich konsultacjach z mieszkańcami. Gminy wiejskie mogły dzielić się na sołectwa, a miasta – na dzielnice i osiedla.

<sup>8</sup> *Zasady organizacji i działania terenowej administracji publicznej*, M. Stahl (red.), Warszawa 1991, s. 52.

<sup>9</sup> Art. 76-78 Ustawy o samorządzie terytorialnym (Dz.U. 1990, nr 16, poz. 95, nr 34, poz. 199, nr 43, poz. 253).

<sup>10</sup> Dotyczy to głównie opozycji, a przede wszystkim PSL.

<sup>11</sup> Zob.: A. Gustaffsson, *Samorząd terytorialny w Szwecji*, Szczecin 1992, s. 5-16.

tendencji regionalistycznych, reform samorządowych czy autonomicznych, na które wpływ mają wielorakie czynniki. (...) Oczywistym jest, że każde rozwiązanie na rzecz regionalizmu ma właściwości dane konkretnemu przypadkowi i niemożliwe okazuje się powielenie schematów zastanych w innych państwach oraz trudne skorzystanie z nich”<sup>12</sup>.

Za pewne wytłumaczenie przyjmowania takich instytucjonalnych rozwiązań może posłużyć uznanie, że państwo nie kreuje społeczności lokalnych, lecz samo jest ich swoistym zwieńczeniem, złożoną z terytorialnych społeczności wspólnotą państwową i narodową. Daleko posunięta decentralizacja umożliwia aktywizację obywateli i ich żywy udział w procesach formujących porządek społeczny, centralizacja zaś prowadzi jedynie do zamierania aktywności, która może być stymulowana później jedynie za pomocą przymusu, co z góry wyklucza jej efektywność na dłuższą metę. Zatem zwiększanie zakresu swobód i podmiotowości dla poszczególnych zbiorowości i terytoriów jest jedyną drogą do sprawnego funkcjonowania systemu społecznego<sup>13</sup>.

W największych krajach – choć są też wyjątki – najczęściej spotykany jest podział trójstopniowy. W tym wypadku często decentralizacja i samorządność przybierają kwalifikowaną postać autonomii. Pojęcie autonomii współczesna politologia definiuje jako „zasadę ograniczenia zakresu ingerencji władz państwa w sferę spraw zastrzeżonych do kompetencji organów wyłanianych przez mniejszości polityczne i jest ona traktowana jako wyraz woli ochrony swoistych interesów, zwłaszcza kulturowych tych grup, które z uwagi na swą liczebność, i związaną z tym słabość reprezentacji w parlamencie lub rządzie, nie są w stanie wykorzystać dla realizacji własnych interesów demokratycznej procedury decydowania większością głosów”<sup>14</sup>.

Szczególnym rodzajem autonomii politycznej jest autonomia regionalna, oznaczająca uznanie przez państwo kompetencji regionalnych

---

<sup>12</sup> M. Domagała, *Z zagadnień decentralizacji w państwie współczesnym*, w: *Oblicza decentralizmu*, J. Iwanek (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1996, s. 16.

<sup>13</sup> Zob.: W. Misiura, *Regionalizm i mniejszości językowe we Włoszech*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1997, s. 101-124.

<sup>14</sup> *Leksykon politologii*, A. Antoszewski, R. Herbut (red.), Atla2, Wrocław 1995, s. 26-27.

społeczności zamieszkujących wydzielony obszar i ich organów w zakresie podejmowania decyzji odnoszących się do zaspokajania zbiorowych potrzeb gospodarczych i kulturalnych. Jak stwierdza Andrzej Antoszewski: „autonomia regionalna jest związana z tendencją odciążania rządu krajowego od tych spraw, które mogą być załatwione na niższych szczeblach podziału terytorialnego oraz z dążeniem do przejmowania odpowiedzialności za sprawy publiczne przez organy wyłaniane bezpośrednio przez zainteresowane społeczności. (...) Zapewnia możliwość rozwiązywania gospodarczych i kulturowych problemów społeczności regionalnych przez nie same lub wyłonione przez nie organy. Prowadzi to do ograniczenia władzy sprawowanej przez organy państwowe szczebla centralnego”<sup>15</sup>.

Autonomia może i powinna obejmować wiele płaszczyzn życia społecznego: kulturę (swobodne kultywowanie lokalnej kultury), prawo (ustalanie własnych przepisów i regulacji), przede wszystkim zaś finanse publiczne. Nie jest bowiem możliwa autentyczna autonomia bez pozostawienia w regionie znacznej większości środków finansowych oraz bez możliwości kształtowania własnej polityki w tej dziedzinie (np. wysokość i rozdział podatków). Nie zmienia niczego na lepsze przekazanie regionom uprawnień przy jednoczesnym pozbawieniu ich środków na realizację zamiarów. Oprócz przyczyn związanych ze sprawnym funkcjonowaniem państwa innym powodem postępującej autonomizacji jest chęć zagwarantowania etnicznym mniejszościom regionalnym możliwości kultywowania swej odrębności. Z biegiem czasu zaczęto sobie zdawać sprawę ze znaczenia zróżnicowania kulturowego i roli, jaką ono odgrywa w cywilizacyjnym rozwoju kontynentu. W drugiej połowie XX wieku zrozumiano, że jedność kontynentu (niezależnie od tego, jaką postać miałyby przybrać) może się realizować jedynie na gruncie różnorodności; że nie jest ani możliwe, ani pożądane zjednoczenie Europy na bazie wyeliminowania kulturowego zróżnicowania i zastąpienia go jakąś sztucznie wykreowaną wersją kultury kontynentalnej, w której bogactwo narodowych, regionalnych i lokalnych tradycji miałyby się zatracić.

---

<sup>15</sup> Ibidem, s. 27.

Należy podkreślić, że autonomia regionalna ma szczególne znaczenie w krajach, w których podstawą wyodrębnienia regionu jest fakt zamieszkiwania go przez mniejszość narodową, religijną lub etniczną. Oznacza bowiem uznanie przez władze państwowe materialnych i kulturowych aspiracji tych mniejszości i rezygnację z możliwości narzucenia im woli większości w tym zakresie. Niejednokrotnie w historii powojennej Europy okazywało się, że autonomia jest środkiem rozwiązywania konfliktów narodowościowych lub też może służyć do określenia odrębności części państwa, jednolitego pod względem politycznym, geograficznym, religijnym itp.<sup>16</sup>.

Termin „regionalizm”, choć z pewnością daleko mu do precyzji i jednoznaczności właściwej terminom stosowanym w naukach ścisłych, nie jest pojęciem abstrakcyjnym, opisuje bowiem konkretny aspekt rzeczywistości. Za punkt wyjścia może posłużyć definicja regionalizmu zaproponowana przez Grzegorza Gorzelaka, który pod pojęciem tym rozumie „zjawisko poszukiwania przez zbiorowość terytorialną, wewnątrz większego systemu państwowego, własnej tożsamości”, przy czym ta ostatnia może być warunkowana wieloma zjawiskami, np. etnicznymi, religijnymi czy kulturalnymi. Wymieniona w zacytowanej definicji zbiorowość terytorialna to zbiorowość regionalna, czyli mieszkańcy danego regionu wyznaczonego na podstawie określonych przesłanek i kryteriów, powiązani ze sobą wspólnotą przekonań, tradycji i doświadczeń historycznych oraz przeświadczeniem, że coś odróżnia ich od mieszkańców sąsiednich obszarów. Owa świadomość regionalna, a dokładniej jej specyfika, pozwalają na odróżnienie zbiorowości regionalnych od grup narodowych z jednej, i społeczności lokalnych z drugiej strony<sup>17</sup>.

Najczęściej regionalizacja jest definiowana w dwojaki sposób: po pierwsze jako „proces tworzący zdolność do niezależnych działań skierowanych na rozwój określonej przestrzeni (subnarodowej lub ponadlokalnej) poprzez mobilizację jej struktury ekonomicznej i tam,

---

<sup>16</sup> Por. K. Skotnicki, *Pojęcie autonomii w teorii prawa państwowego*, „Studia Prawno-Ekonomiczne” 1986, t. 36.

<sup>17</sup> G. Gorzelak, *Regionalizm i regionalizacja w Polsce na tle europejskim*, w: *Czy Polska będzie państwem regionalnym?* G. Gorzelak, B. Jałowiecki (red.), EUROREG, Warszawa 1993, s. 45.



gdzie jest to uzasadnione, cech tożsamości lokalnej i regionalnej, a także poprzez rozwój jej potencjału. Proces ten może wystąpić na bazie istniejących instytucji lub może dać początek nowej organizacji terytorialnej, która będzie lepiej wypełniała te zadania. Jest to zawsze zależne od ograniczeń nałożonych przez ramy polityczne i instytucjonalne, które z kolei podlegają wpływowi innych czynników”<sup>18</sup>.

Z kolei Irena Pietrzyk przyjmuje, że „regionalizacja” dotyczy podziału terytorialnego państwa i wskazuje, że pojęcie to w prawie publicznym stosowane jest w państwach złożonych w odróżnieniu od „decentralizacji” występującej w państwach unitarnych<sup>19</sup>. Przy tworzeniu modelu państwa regionalnego przyjęto założenie, że musi ono tworzyć – zagwarantowaną konstytucyjnie – jedność terytorialną i narodową oraz realizować działania publiczne w oparciu o system dwupodmiotowości. Tym samym region – jako nowy element struktury – usytuowany musi być pomiędzy państwem a niższymi jednostkami podziału terytorialnego: prowincjami, gminami<sup>20</sup>.

Reforma regionalna dokonała się przede wszystkim w Belgii, Francji i Wielkiej Brytanii, dla których lata 70. XX wieku stały się zwiastunem i początkiem zmian całego systemu administracyjnego. Jak pisze Małgorzata Domagała: „w wielu państwach Europy rządy rozpoczęły prowadzenie polityki regionalnej popieranej przez międzynarodowe wspólnoty. Aktywności i żądaniom ruchów regionalnych w Europie usiłują sprostać władze. Prowadzą w tym celu politykę ograniczającą różnice w poziomach rozwoju gospodarczego poszczególnych obszarów państwa, uwzględniając kwestie etniczne czy wzrost uczestnictwa w kulturze. Kwestia regionalna silnie idealizowana, mająca polityczny charakter, budzi wciąż trudne do opanowania emocje i zwraca uwagę na niebezpieczną swą siłę”<sup>21</sup>. Zdaniem Bohdana Jałowieckiego dopóki główną przyczyną ruchu regionalnego jest czynnik kulturowy, nie ma powodów do obaw. Problem jednak z natury narasta w momencie, gdy

---

<sup>18</sup> *Regionalization in Europe, Working Paper*, European Parliament, Directorate General for Research, “Regional Policy Series REGI” 108aXX, s. 23.

<sup>19</sup> I. Pietrzyk, *Polityka regionalna Unii Europejskiej – regiony w państwach członkowskich*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 213-220.

<sup>20</sup> M. Domagała, op.cit., s. 17.

<sup>21</sup> *Ibidem*, s. 17.

„podnoszone są rewindykacje ekonomiczne i polityczne, w tym momencie wzrasta dynamika kwestii regionalnej, która sprawia, że droga od autonomii do separatyzmu bywa dość krótka, a na poboczach czai się nacjonalizm, ksenofobia i szowinizm”<sup>22</sup>.

Wzorcowym wręcz przykładem rozwinięcia się ruchu na rzecz regionalizmu są Włochy i Hiszpania. We Włoszech przekonanie o regionalizmie kształtowało się w środowisku elit politycznych stopniowo. Należy pamiętać, że zjednoczone Włochy mają krótką, niespełna 150-letnią historię i do dziś zresztą nie stanowią ani jedności kulturowej, ani gospodarczej, ani językowej. W przypadku Włoch wizja autonomicznych regionów kształtowała się w środowisku elit politycznych stopniowo. Początki myślenia w kierunku autonomizacji pojawiły się zaraz po I wojnie światowej, jednakże na ich drodze stanął rozwój faszyzmu, który mocno scentralizował system rządu. Tuż po zakończeniu II wojny światowej tendencje te wzmogły się ponownie. Podstawy rozwoju regionalizmu i autonomii terytorialnych mają źródło w Konstytucji Republiki Włoskiej z 1948 roku, która stojąc na stanowisku jedności państwa, przyznawała jednocześnie prawo do autonomii regionalnych oraz – w ich łonie – lokalnych. Autonomia ta miała mieć postać statutową, legislacyjną, administracyjną i finansową. Należy jednak podkreślić, że – pomimo zapisów konstytucyjnych – aż do roku 1970 system był nadal uzależniony od centrum. Chociaż w latach 40. i 60. zatwierdzono statuty regionalne Sycylii, Sardynii, Doliny Aosty, Trydentu Górnej Adygi oraz Friuli-Wenecji Julijskiej, jednak brak spójnych regulacji prawnych uniemożliwiał ich rzeczywistą autonomię. O znaczącej regionalizacji państwa w praktyce możemy mówić dopiero od czerwca 1970 roku, kiedy to utworzono 15 regionów zwykłych (Basilicata, Emilia-Romania, Kampania, Lazio, Liguria, Lombardia, Marchia, Molise, Piemont, Puglia, Toskania, Umbria, Veneto, Abruzzo, Kalabria). Autonomia wprowadzona we Włoszech jest jednak ograniczona: nie obejmuje prawa publicznego i karnego, instytucje administracji regionalnej mogą być rozwiązane dekretem władzy centralnej, samodzielność finansowa jest ograniczona (przez przewidzianą w ustawie koordynację finansów lokalnych

---

<sup>22</sup> B. Jałowiecki, *Czy Polska będzie państwem regionalnym?*, op.cit., s. 22.

z państwowymi) podobnie jak możliwości prowadzenia własnej polityki zagranicznej, istnieje zasada niesprzeczności norm i regulacji regionalnych z państwowymi itp.<sup>23</sup>.

Zarówno w przypadku Włoch, jak i Hiszpanii pomimo różnego charakteru ustrojowego nazwy regionów nawiązują do dawnych prowincji, a niejednokrotnie i państw. Najstarsze autonomiczne regiony są jednostkami historycznymi. „Większość regionów ma jednak charakter bardziej racjonalistyczny niż historyczny, dzięki czemu podział regionalny może uwzględniać także nowe okoliczności ekonomiczne i społeczne, wymogi współczesnego zarządzania, a także – co obecnie bardzo istotne – wyzwania, jakie stawia współpraca i integracja europejska”<sup>24</sup>.

Regionalizm w Hiszpanii kształtował się inaczej niż we Włoszech. Powodem takiego stanu rzeczy był brak jakichkolwiek demokratycznych doświadczeń oraz dyktatura generała Franco, której zmierzch nastąpił dopiero w 1975 roku. Mająca swoją genezę w latach 30. XX wieku dyktatura odczuwalna była nie tylko w wymiarze politycznym, ale również gospodarczym<sup>25</sup>. Głównymi jej zasadami były: „jedność, totalizm i hierarchia”, a co za tym idzie scentralizowany system ingerujący w każdą dziedzinę życia. Po śmierci Franco dławione przez kilka dziesięcioleci wszelkiego rodzaju lokalizmy dały sobie znać w postaci gwałtownych demonstracji i zmusiły władze do wprowadzenia zmian systemowych<sup>26</sup>. Dokonano tego w uchwalonej w październiku 1978 roku Konstytucji demokratycznego Królestwa Hiszpanii. Wprowadziła szereg zmian i nowych rozwiązań z zakresu administracji publicznej. Zapewniła autonomię terytorialną regionom („wspólnotom autonomicznym”)<sup>27</sup>. „Początkowo status regionów był bardzo zróżnicowany, bowiem pełną autonomię uzyskało w 1979 roku tylko siedem regionów, a pozostałe regiony uzyskały ją dopiero w latach

<sup>23</sup> D. Placek, *Prawnoustrojowe podstawy państwa regionalnego we Włoszech*, w: *Oblicza...*, op.cit., s. 68 i nast.

<sup>24</sup> Zob.: H. Izdebski, M. Kulesza, *Administracja publiczna. Zagadnienia ogólne*, LIBER, Warszawa 1999, s. 166.

<sup>25</sup> Zob.: V.M. Pérez-Díaz, *Powrót społeczeństwa obywatelskiego w Hiszpanii*, Wydawnictwo ZNAK, Warszawa–Kraków 1996, s. 214 i nast.

<sup>26</sup> J. Kumoch, *Unia coraz mniejszych ojczyzn*, „Przekrój” 2006, nr 5.

<sup>27</sup> Artykuł 2 CE.

dziewięćdziesiątych. Zakres autonomii wciąż nie jest jednak identyczny. Autonomiczne regiony mają własne parlamenty, rządy (noszące różną nazwę: najczęściej właśnie »rządu«, ale również »rady wykonawczej«, »rady rządowej«, »junty« oraz »deputacji generalnej«) i administrację, działające na podstawie »statutu autonomicznego« danego regionu, stanowiącego pewien odpowiednik konstytucji regionalnej»<sup>28</sup>.

W myśl współczesnych koncepcji samorząd terytorialny jako forma zdecentralizowanej administracji publicznej powoływany jest do realizowania zadań publicznych w szerokim zakresie. Jednostki samorządowe – gminy w szczególności – wykonują zadania własne obowiązkowe i nieobowiązkowe oraz spełniają zadania zlecone administracji rządowej. Samorządność gmin europejskich przejawia się w możliwości stanowienia prawa obowiązującego wszystkich na terenie gminy oraz norm regulujących organizację, zadania i formy działania instytucji komunalnych, a opiera się na ich kondycji finansowej. Samorząd wykonuje zadania publiczne, a jego samodzielność nie jest nieograniczona. Działalność samorządu pozostaje pod nadzorem państwa, sprawującym ten nadzór za pośrednictwem organów administracji rządowej przy założeniu, że zakres i środki nadzoru są określone ustawowo.

Należy w tym miejscu podkreślić, że samodzielność gminy europejskiej – jako podstawowej jednostki administracji zdecentralizowanej – podlega pełnej ochronie prawnej. Może ona bronić swych praw przed naruszeniami ze strony innych podmiotów (organów rządowych, związków zawodowych, fundacji itp.) w postępowaniu sądowym. Ma prawo występować ze skargami do sądów zwykłych, administracyjnych lub konstytucyjnych oraz zaskarżać akty administracyjne, czynności nadzorcze oraz akty normatywne, jeśli naruszają prawa objęte ochroną.

We współczesnych państwach Europy Zachodniej obserwujemy ogólną tendencję przekazywania kompetencji rządowych na rzecz jednostek samorządu terytorialnego i poszerzenia obszaru aktywności gmin w zaspokajaniu potrzeb publicznych. Rozrost zadań samorządu

---

<sup>28</sup> Zob.: H. Izdebski, M. Kulesza, op.cit., s. 54-55.

gminnego rodzi z kolei potrzebę nawiązywania współpracy międzygminnej oraz tworzenie związków samorządowych na wyższych szczeblach.

Podsumowując, należy stwierdzić, że zasady centralizacji i decentralizacji jako zasady ustroju administracji publicznej mają charakter relatywny, współistnieją i są realizowane w stopniu różnym, tzn. jeśli jedna z nich w stopniu większym, to druga niejako „automatycznie” w stopniu mniejszym, w zależności od ustroju i charakteru państwa.

„Względność decentralizacji i związana z tym względność centralizacji – stwierdza Jerzy Starościek – powoduje, że w żadnym ze współcześnie istniejących państw cywilizowanych nie można by mówić o jakiejś administracji całkowicie zdecentralizowanej czy całkowicie scentralizowanej. Określenia te będą wyrażały raczej tendencje rozwojowe pewnego systemu administracji. Żaden też z systemów organizacji administracji – ani system administracji scentralizowanej, ani system administracji zdecentralizowanej – nie jest systemem wybranym dowolnie. Są to systemy wypływające z pewnego układu stosunków społecznych i ekonomicznych oraz zmierzające do odegrania w tym układzie właściwej im roli. Żaden z nich nie jest celem samym w sobie”<sup>29</sup>.

Konkludując, należy powiedzieć, że model administracji zdecentralizowanej przybierającej postać samorządu terytorialnego sprzyja osiągnięciu jednocześnie i pewnych korzyści natury prakseologicznej i korzyści właściwych terytorialnej demokracji. Za sprawą decentralizacji oraz zbiorowego upodmiotowienia politycznego i gospodarczego mieszkańców – co mieści się w założeniach i w istocie samorządu terytorialnego – wytwarza się w świadomości społecznej przekonanie, że poszerzył się zakres wolności; ludzie poinformowani, mający świadomość sensu i możliwości działania zarówno zbiorowego, jak i indywidualnego, w celu zaspokojenia swych potrzeb jednostkowych, zbiorowych i społecznych stają się bardziej zaangażowani i sprawni w wymiarze indywidualnym i społecznym. Tym samym również miejsce,

---

<sup>29</sup> J. Starościek, *Decentralizacja administracji*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1960, s. 25.

w którym ludzie mogą tak żyć, staje się im jeszcze bardziej bliskie, niż wynikałoby to z samego faktu urodzenia się tam lub zamieszkania. Dzięki decentralizacji powszechniejsze aktywność i odpowiedzialność za sprawy wspólnoty terytorialnej, umacniają się więzi społeczne, a także poszerza się i intensyfikuje proces integracji społecznej mieszkańców.

Dzięki decentralizacji i funkcjonującej wraz z nią rzeczywistej demokracji lokalnej mechanizmy samoregulacyjne danego mikrospołeczeństwa mogą działać szybciej i w szerszym zakresie niż w systemie administracji scentralizowanej. „Dzieje się tak głównie w związku z zanikiem w administracji terenowej (zdecentralizowanej) wieloszczeblowego systemu hierarchicznego podporządkowania, będącego istotnym źródłem niskiej sprawności administracji państwowej i rozlicznych jej dysfunkcji”<sup>30</sup>. W modelu zdecentralizowanej administracji publicznej jednostki samorządu stają się punktem odniesienia woli publicznej, a zarazem odpowiedzialności za realizowanie części zadań publicznych. Odpowiedzialność tę można egzekwować tylko wtedy, gdy istnieją faktyczne i prawne możliwości wykonywania zadań. Przekazywanie zadań na rzecz samorządu musi wiązać się z tworzeniem systemu prawnych i finansowych środków służących ich realizacji. W sytuacji, gdy możliwości, zwłaszcza finansowe, realizowania zadań są zawężone, samorząd nie ma rzeczywistej zdolności działania w powierzonym mu wymiarze<sup>31</sup>. W tym modelu administracji centrum rządowe zapewnia sobie natomiast wpływ na działalność administracji publicznej w terenie za pomocą instytucji nadzoru, ograniczającego się w zasadzie do weryfikacji działalności terytorialnego samorządu według kryterium legalności, a tylko w przypadku zadań zleconych i powierzonych z zakresu administracji rządowej także ocenie według kryterium celowości.

---

<sup>30</sup> A. Piekara, *Kontynuacja reformy decentralizacji państwa – problemy i koncepcje*, w: *Samorząd terytorialny. Zagadnienia prawne i administracyjne*, A. Piekara, Z. Niewiadomski (red.), Wydawnictwa Prawnicze Sp. z o.o., Warszawa 1998, s. 422.

<sup>31</sup> Zob. także M. Stahl, *Kierunki reformowania samorządu terytorialnego w Polsce*, w: M. Stahl, E. Olejniczak-Szałowska, *Samorząd terytorialny – podstawowe zagadnienia*, FRDL, Warszawa–Otwock 1991, s. 50-51.

**Słowa kluczowe:**

centralizacja, decentralizacja, samorząd terytorialny, poziom jednoszczeblowy, dwuszczeblowy, wieloszczeblowy, regionalizm, autonomia, demokracja.

**Summary**

**The forms of decentralisation and territorial self-government in the public administration system**

The contemporary perception of the state's position from the perspective of the functions to be met triggers the need to make changes in the system of governance, that depends on transition from the monolithic and centralized authority, towards a more pluralistic and decentralized. A wide and expanding scope of tasks of the modern state enforces its decentralization and causes a situation where the appointment of territorial self-government is not only an act of good will of the State, but also the means by which the central authorities focus on fundamental issues for the state. The decentralization of executive power - and, if possible, other authorities is, according to many theorists, one of the main conditions considered conducive to strengthening and consolidating democracy, making it the so-called strong democracy. In this article the author has made efforts to present shapes and forms that are adopted by decentralization and a local public administration system.

Trans. Magdalena Buszta, Ed. Barbara Braid

STANISŁAW PISKORZ

## BYĆ RZĄDZONYM...<sup>1</sup>

*Ich hab' mein' Sach' auf Nichts gestellt*  
M. Stirner

1. „Właściwie są tylko trzy kategorie: rzeczy, cechy i stosunki (relacje). Góra jest rzeczą (...). Cecha to właściwość czego innego, np. rzeczy. Tak np. wysokość góry, jej ostry kształt są cechami tej góry (...). W końcu, być większym, znajdować się na prawo, kochać, być podobnym, być podzielnym przez 17 itp. – to wszystko relacje”<sup>2</sup>. Bycie rządzonym jest właśnie relacją. Ktoś rządzi kimś w jakiejś dziedzinie. Relacja ta ma trzy człony: rządzanego, rządzającego i obszar czy też zakres

---

<sup>1</sup> W tym miejscu należy włączyć utwór Dezertera o powyższym tytule. („Być rządzonym, to być obserwowanym, nadzorowanym, szpiegowanym, kierowanym, nastawianym. Być rządzonym, to być kontrolowanym, porządkowanym, ocenianym, szacowanym, cenzurowanym. Być rządzonym oznacza, przy każdej transakcji, przy każdym działaniu, przy każdym ruchu być odnotowanym, rejestrowanym, opodatkowanym, napominanym, ostemplowanym, krępowanym. Być rządzonym oznacza, pod pretekstem dbałości o dobro ogółu być zmuszanym do płacenia. Być rządzonym oznacza być uciskanym, okradanym, oszukiwanym, drenowanym, represjonowanym...”).

<sup>2</sup> J.M. Bocheński, *Co to jest autorytet?*, w: J.M. Bocheński, *Logika i filozofia. Wybór pism*, Warszawa 1993, s. 196.



tej władzy. Zadanie, jakie sobie postawiłem, to opisanie, w tej kolejności, tych członów, a przez to analiza owej relacji.

Zacznę od prostego i jasnego przeświadczenia. „Twierdzą oto: człowiek i w ogóle każda istota rozumna istnieje jako cel sam w sobie, nie tylko jako środek, którego ta lub owa wola mogła używać wedle swego upodobania, lecz musi być uważany zarazem za cel, we wszystkich swych czynach, odnoszących się tak do niego samego, jak też do innych istot rozumnych”<sup>3</sup>. Mamy tu do czynienia z jednym z wariantów imperatywu kategorycznego. „Postępuj tak, byś człowieczeństwa tak w twej osobie, jak też w osobie każdego innego używał zawsze zarazem jako celu, nigdy tylko jako środka”<sup>4</sup>. Zasada ta znaczy tyle, że nie można nikogo wykorzystywać, czyli działać bez jego zgody, dla osiągnięcia jakichkolwiek celów. Nie będę tu wchodził w pewne moralne trudności wiążące się z tym nakazem. Np. czy kiedy czerpię satysfakcję z widoku jakiejś atrakcyjnej pani, to ją wykorzystuję? A jak jest, kiedy staje się ona obiektem fantazji seksualnej? Itp.<sup>5</sup>. Interesować mnie będzie wykorzystanie w sensie przymusu fizycznego. Takie bowiem jest zadanie filozofii politycznej.

Wychodzę zatem od fundamentalnego przeświadczenia, że „istnieją oto różne jednostki, każda ma odrębne życie, a zatem nikogo nie wolno poświęcać dla innych”<sup>6</sup>. Można to przeświadczenie określić jako zasadę praw indywidualnych. „W myśl indywidualizmu człowiek – każdy człowiek – jest niezależnym i suwerennym bytem, mającym niezbywalne prawo do własnego życia, prawo wypływające z samej natury człowieka jako istoty rozumnej”<sup>7</sup>. Należy przy tym zwrócić uwagę, że „prawo to nie nakłada na człowieka żadnych obowiązków dotyczących jego bliźnich, poza zobowiązaniem natury negatywnej: człowiek ma się powstrzymać od naruszania praw innych jednostek”<sup>8</sup>.

---

<sup>3</sup> I. Kant, *Uzasadnienie metafizyki moralności*, tłum. M. Wartenberg, Warszawa 1971, s. 60.

<sup>4</sup> Tamże, s. 62.

<sup>5</sup> R. Nozick, *Anarchia, państwo, utopia*, tłum. P. Maciejko, M. Szczubiałka, Warszawa 1999, s. 49.

<sup>6</sup> Tamże, s. 51.

<sup>7</sup> A. Rand, *Cnota egoizmu*, Warszawa 1989, s. 33.

<sup>8</sup> Tamże, s. 44.

2. Teraz chciałbym zająć się drugim członem interesującej nas relacji, czyli państwem. „Państwo jest taką wspólnotą ludzką, która w obrębie określonego terytorium (...) rości sobie (z powodzeniem) prawo monopolu na wywieranie prawomocnej przemocy fizycznej”<sup>9</sup>. Istotny jest tutaj, oczywiście, fakt, że państwo monopolizuje stosowanie siły. Rodzi się bowiem pytanie, jak pogodzić ten monopol z przeświadczeniem fundamentalnym? Może nie da się tego dokonać i trzeba przyjąć stanowisko anarchizmu, który odrzuca istnienie władzy państwowej w ogóle? Postawię więc następujące pytanie: Czy państwo jest w ogóle potrzebne?

3. W filozofii politycznej odpowiadano na to pytanie przez przeprowadzenie pewnego eksperymentu myślowego. Zadawano sobie mianowicie pytanie: jak by się przedstawiało życie ludzkie bez państwa? Chodzi tu o przedstawienie stosunków międzyludzkich w sytuacji, kiedy władza państwowa nie istnieje. Model taki nazywa się stanem natury. Najbardziej znany i najbardziej radykalny opis takiego stanu pozostawił Tomasz Hobbes. Jak przedstawia się więc ta sytuacja według autora *Lewiatana*?

Ludzie są równi. Równość ta jest widoczna przede wszystkim w tym, że każdy może każdego zabić. Jeśli nie w bezpośredniej walce, to podstępem („tajemną machinacją”) lub we współpracy z innymi. Podstawowym celem człowieka jest zachowanie własnego istnienia (ono bowiem jest warunkiem wszystkiego innego, np. rozwoju moralnego, estetycznego czy religijnego). Człowiek może czynić wszystko, co uzna za stosowne, by ten cel osiągnąć. „Każdy człowiek ma uprawnienie do każdej rzeczy, nawet do ciała drugiego człowieka”<sup>10</sup>. To uprawnienie sprawia, że ludzie popadają w trojakiemu rodzaju konflikty. Pierwszy z nich spowodowany jest rywalizacją, czyli chęcią zdobycia przez różne podmioty tego samego dobra. Walka toczy się tu dla zysku. Przyczyną drugiego rodzaju konfliktu jest wzajemna nieufność. Przed tą nieufnością można się zabezpieczyć tylko w ten sposób, że zwiększa się własną moc

---

<sup>9</sup> M. Weber, *Polityka jako zawód i powołanie*, Kraków 1998, s. 56.

<sup>10</sup> T. Hobbes, *Lewiatan, czyli materia, forma i władza państwa kościelnego i świeckiego*, przeł. Cz. Znamierowski, Warszawa 1955, s. 113.

(choćby przez podporządkowanie sobie drugich). Tutaj walka toczy się dla bezpieczeństwa. Powodem ostatniego rodzaju konfliktu jest żądza sławy. Do walki dochodzi ze względów prestiżowych.

Podsumowując powyższe, trzeba stwierdzić, że model naturalnego stanu ludzkości jest modelem wojny każdego pojedynczego człowieka z każdym innym (*bellum omnium contra omnes*). Do tego należy dodać dwie ważne uwagi. Po pierwsze, wojna ta nie znaczy, że cały czas toczy się realna walka wszystkich przeciwko wszystkim. Może być tak, że nikt z nikim nie zмага się rzeczywiście. To jednak nie zmienia sytuacji. Wystarczy bowiem, że ludzie są w stanie gotowości. „Czasem wojny jest odcinek czasu, w którym dostatecznie jest wyraźne zdecydowanie na walkę”<sup>11</sup>.

Po drugie, wojna ta nie jest spowodowana tym, że człowiek jest „zły” pod względem moralnym czy „grzeszny”. Chodzi o to, że taka jest jego obiektywna sytuacja egzystencjalna. Głoszenie miłości bliźniego jest o tyle nieskuteczne, że zawsze się znajdzie ktoś, kto nie jest podatny na taką retorykę. Człowiek musi więc podjąć środki zapobiegawcze, a to znaczy tyle, że powinien przygotować się do walki. „Tak postępując, nie czyni on nic więcej niż to, czego wymaga jego własne samozachowanie; a to jest ogólnie dozwolone”<sup>12</sup>.

Kończąc ten punkt, chcę tylko jeszcze wspomnieć o tym, jak Hobbes widzi zakończenie owej wojny wszystkich przeciwko wszystkim (motywy jest strach przed gwałtowną śmiercią). Potrzebna jest ugoda, którą musi oczywiście zawrzeć każdy z każdym, a w której ludzie zrzekną się uprawnień do wszystkiego. Ale najważniejsza jest umowa co do powołania suwerena, czyli mocy zdolnej trzymać w strachu wszystkich. Powołanie suwerena jest konieczne, ponieważ „ugody, bez miecza, są tylko słowami”<sup>13</sup>. Dopiero po pojawieniu się władzy, od jakiej większej nie można sobie wyobrazić<sup>14</sup>, kończy się stan wojny. Widać teraz

---

<sup>11</sup> Tamże, s. 110.

<sup>12</sup> Tamże, s. 108.

<sup>13</sup> Tamże, s. 147. W oryginale Hobbes posługuje się tu grą słów: *Covenants without the Sword are but Words*.

<sup>14</sup> Jasne jest tu odwołanie do definicji Boga podanej przez Anzelma: Bóg jest „czymś ponad co nic większego nie można pomyśleć”. Anzelm z Canterbury, *Proslogion*, w: tenże, *Proslogion. Monologion*, przeł. T.

wyraźnie, jaki jest sens władzy państwowej.

Jeśli nawet uznamy opis stanu natury podany przez Hobbesa za zbyt drastyczny i przyjmujemy, że zdecydowana większość ludzi będzie starać się postępować jak najlepiej pod względem moralnym, to przecież nie możemy wykluczyć, że znajdzie się jakiś wyjątkowo paskudny typ. „Gdyby jakieś »pacyfistyczne« społeczeństwo zaniechało odwetowego stosowania siły, tym samym znalazłoby się bez szans – na łasce pierwszego lepszego zbira, który postanowił działać nieetycznie”<sup>15</sup>. Ludzie, nie mając za plecami monopolistycznej siły państwa, zmuszeni byłiby, z powodu wzajemnej nieufności (nie wiadomo przecież, czy tamten człowiek nie jest akurat zbirem udającym dżentelmena), bronić się na własną rękę. „Nie gwarantując zorganizowanej obrony przed przemocą, społeczeństwo skłoniłoby każdego obywatela do nierozstawiania się z bronią; do przekształcenia domu w fortecę i zabijania wszystkich obcych, zbliżających się do drzwi lub – do wstąpienia do obronnej bandy obywateli walczącej z innymi bandami (utworzonymi w tym samym celu), co doprowadziłoby do wtrącenia tego społeczeństwa w chaos panowania bandy, tzn. władzy sprawowanej brutalną przemocą, aż po stadium nieustających utarczek plemiennych”<sup>16</sup>.

Zakładając, że ludzie będą się starali przestrzegać zasady praw indywidualnych, nie możemy przecież wykluczyć powstania jakichś zatargów. Nie zawsze będzie można liczyć na proste rozwiązanie tych konfliktów. Nie można też pozostawić tego rozwiązania arbitralnej decyzji kogokolwiek z uczestników sporu. „Proszę (przykładowo) wyobrazić sobie, co działoby się, gdyby jakiś człowiek, któremu zginął portfel – doszedłszy do wniosku, że został okradziony – zaczął włamywać się do wszystkich domów w okolicy celem ich przeszukania i zabijają pierwszego lepszego człowieka, który spojrzałby na niego krzywo – wzięwszy owo spojrzenie za dowód winy”<sup>17</sup>. Oczywiście zgadzam się, że okradziony ma prawo do zadośćuczynienia, ale nie każda procedura

---

Włodarczyk, Warszawa 1992, s. 145. Hobbes nadaje zresztą państwu miano Boga śmiertelnego. Por. P. Manent, *Intelektualna historia liberalizmu*, przeł. M. Miszański, Kraków 1994, s. 51 i n.

<sup>15</sup> A. Rand, op. cit., s. 17.

<sup>16</sup> Tamże, s. 17.

<sup>17</sup> Tamże, s. 17.

egzekucyjna jest godna zaufania („być może ów ktoś wróży z fusów herbacianych”<sup>18</sup>). Stąd się bierze zakaz prywatnego egzekwowania sprawiedliwości. W sytuacji braku instancji, co do której uczestnicy sporu zgodziliby się, że może rozstrzygać o rozwiązaniu konfliktu, to owe konflikty mogłyby prowadzić do permanentnej wojny.

Krótko mówiąc, znaczy to tyle, że „pacyfistyczne” społeczeństwo (czy też brak państwa) generuje całkowite przeciwieństwo tego, co zamierzało, czyli właśnie najbardziej rozległą i okrutną przemoc.

**4.** Należy więc odrzucić anarchizm i uznać, że państwo jest niezbędne, by zasada praw indywidualnych mogła być realizowana. Zarazem jednak trzeba ograniczyć zadania państwa do obrony praw jednostki (czy też do funkcji arbitra, który rozstrzyga spory między ludźmi). „Wykluczenie przemocy (ze stosunków społecznych) jest zadaniem rządu (właściwego rządu): zadaniem podstawowym i jedynym moralnym uzasadnieniem oraz przyczyną, dla której ludzom rząd jest potrzebny. Rząd jest narzędziem poddania odwetowego użycia przemocy fizycznej kontroli obiektywnej, tj. kontroli obiektywnie zdefiniowanych praw”<sup>19</sup>. Oczywiście za powyższą usługę trzeba zapłacić (w formie podatków), ale za nic więcej.

Znaczy to tyle, że reszta zostaje wyjęta spod wpływu państwa i pozostawiona obywatelom. „Państwo minimalne jest najbardziej rozbudowanym państwem, jakie można usprawiedliwić”<sup>20</sup>. Pojawiło się tu pojęcie sprawiedliwości, potrzebna jest więc teoria sprawiedliwości. Teoria ta obejmuje takie zagadnienia jak: pierwotne nabywanie udziałów, czyli jak rzeczy, które nie były naszą własnością, stają się nią (praca); oraz przepływ udziałów, czyli jak jedna osoba może przekazać swoje udziały drugiej (podarunek). „Gdyby świat był w pełni sprawiedliwy, to całe zagadnienie sprawiedliwości udziałów obejmowałaby następująca definicja indukcyjna:

---

<sup>18</sup> R. Nozick, op. cit., s. 113.

<sup>19</sup> A. Rand, op. cit., s. 18.

<sup>20</sup> R. Nozick, op. cit., s. 181.

1. Osoba, która nabywa udział w sposób zgodny z zasadą sprawiedliwości nabywania, jest uprawniona do posiadania tego udziału;
2. Osoba, która w sposób zgodny z zasadą sprawiedliwości transferu nabywa udział od kogoś, kto jest uprawniony do posiadania tego udziału, jest uprawniona do posiadania tego udziału;
3. Nikt nie jest uprawniony do posiadania udziału z wyjątkiem tych, którzy weszli w jego posiadanie na mocy (wielokrotnego) zastosowania zasad 1 i 2.

Pełna zasada sprawiedliwości dystrybtywnej mówiłaby po prostu, że dystrybucja jest sprawiedliwa, jeśli każdy jest uprawniony do posiadania udziałów, które otrzymał w wyniku tej dystrybucji<sup>21</sup>.

Mówiąc krótko, dystrybucja jest sprawiedliwa, tylko jeśli odbywa się dzięki dobrowolnej wymianie. Podstawowa reguła sprawiedliwości polega więc na tym, że „żadnemu człowiekowi nie wolno wejść w posiadanie dóbr bez zgody ich właściciela”<sup>22</sup>. „Od każdego według tego, jak wybiera, każdemu według tego, jak jego wybierają”<sup>23</sup>. Widzimy, że w tej zasadzie odbija się fundamentalne przeświadczenie, od którego zacząłem swoje rozważania. I może nie widać w tym ograniczeniu zadań państwa nic szokującego, dopóki nie przyjrzymy się temu bliżej.

5. Otóż zasada ta zwraca się np. przeciw wszelkim próbom państwa ingerencji w tzw. nierówności społeczne. Weźmy taką sytuację: Leo Messi jest poszukiwanym przez wszystkie kluby piłkarzem. Podpisuje umowę z Chemikiem Police, że z każdego biletu na mecz z jego udziałem dostanie 5 zł. Tłumy przychodzą na stadion, chcąc zobaczyć jego popisy, i wkrótce Messi zostaje najbogatszym piłkarzem, zarabiającym 1000 razy więcej niż inni. Pytanie brzmi: czy Messi jest uprawniony do tego dochodu? Czy dystrybucja jest niesprawiedliwa?<sup>24</sup>

---

<sup>21</sup> Tamże, s. 183.

<sup>22</sup> A. Rand, op. cit., s. 20.

<sup>23</sup> R. Nozick, op. cit., s. 193.

<sup>24</sup> Tamże, s. 194.

Mówiąc ogólnie: „Na jakiej podstawie można by zakazać nierówności, które pojawiłyby się w ten sposób?”<sup>25</sup>

Czasem egalitaryści ograniczają się i żądają tzw. równości szans. Rozpatrzmy jednak np. tzw. prawo do dziedziczenia. Zauważmy, że w samym sformułowaniu koncentrujemy się tu na biorcy, a pomijamy dawcę. Pytamy, czy ktoś ma prawo od urodzenia mieć willę z basenem i jacht, a nie, czy ktoś ma prawo do dania innemu tego, co posiada? A przecież każdy ma prawo do decydowania, co się stanie z tym, co należy do niego. Jeżeli ktoś dobrowolnie daje drugiemu to, co należało do niego, to co w tej sytuacji jest niesprawiedliwe?

Idąc dalej, by osiągnąć większą równość, trzeba albo pogorszyć tym, co mają lepiej (ale gdzie tu sprawiedliwość), albo polepszyć sytuację tych mniej uprzywilejowanych. Ale jeśli nie mamy czarodziejskiej różdżki, to polepszenie takie jest możliwe jedynie przez pogorszenie sytuacji bardziej uprzywilejowanych (pozbawienia ich w takiej czy innej formie jakiejś części ich majątku).

„Gdyby kobieta, która później została moją żoną, odrzuciła dla mnie innego konkurenta (za którego wyszłaby w przeciwnym razie) po części dlatego, że (pozostawiam na boku mą romansową naturę) jestem przystojny i bardzo inteligentny, na co przecież wcale nie zasłużyłem, to czy ów odrzucony, nie tak przystojny i nie tak inteligentny, nie miałaby uzasadnionej pretensji, że to niesprawiedliwe? Czy to, że w ten sposób stanąłbym mu na drodze do ręki wybranki serca, uzasadniałoby odebranie jakichś środków innym po to, by opłacić mu operację plastyczną i specjalny program rozwijający inteligencję, bądź też by zapłacić za rozwinięcie w nim pewnej spektakularnej cechy, której mnie brakuje, a to po to, żeby wyrównać szanse w rywalizacji o rękę tej damy? (Za oczywistość przyjmuję tu niedopuszczalność pogorszenia sytuacji człowieka mającego lepsze możliwości po to, by wyrównać szanse; w tym przypadku przez jakieś oszpecenie go bądź gadanie dla gadania, tak by sparaliżować jego inteligencję.) Żaden taki wniosek nie wynika.

---

<sup>25</sup> Tamże, s. 196.

(Do kogo ów odrzucony konkurent miałby uzasadnioną pretensję? Do czego?)”<sup>26</sup>.

Mówiąc bardziej ogólnie: „Natura nie gwarantuje żadnej istocie ludzkiej automatycznego bezpieczeństwa, powodzenia ani nawet przetrwania. (...) Jeżeli ktoś rozważa, co społeczeństwo powinno zrobić dla biednych, przyjmuje tym samym kolektywistyczną przesłankę, że życie ludzi należy do społeczeństwa i on jako członek społeczeństwa ma prawo cudzym życiem rozporządzać, określać dążenia innych ludzi, czy ustalać ich »rozkład zajęć«”<sup>27</sup>.

Żeby ukryć niesprawiedliwość tej sytuacji, mówi się wiele wzniosłych słów o tzw. projektach społecznych czy pożądanym celach. Np. „Czy nie byłoby pożądane zlikwidować brudne slumsy? (nie wiemy, kto za to zapłaci). Czy nie byłoby dobrze mieszkać w pięknych, zaplanowanych miastach zbudowanych w jednym, harmonijnym stylu? (nie wiemy, czyj gust narzuci się architektom). Czy nie jest pożądane mieć wykształcone, światłe społeczeństwo? (nie wiemy, kto będzie nauczał, czego będzie się uczyć i co stanie się z odstępcami). Czy nie jest pożądane uwolnić pisarzy, malarzy, kompozytorów od brzemienia kłopotów pieniężnych i dać im wolność tworzenia? (nie wiemy, których pisarzy, malarzy, kompozytorów się uwolni). Przy bliższym zastanowieniu nasuwają się dalsze wątpliwości: no dobrze, chcemy uwolnić twórców od trosk materialnych – ale czym kosztem? Ano, kosztem innych malarzy, pisarzy, kompozytorów, którzy nie mają wpływów politycznych. To ich żałośnie niepewne dochody obłoży się podatkiem, by mieć pieniądze na »uwolnienie« uprzywilejowanej elity”<sup>28</sup>.  
Bezpłatna opieka lekarska? Mieszkania dla bezdomnych? „Sprawa byłaby jasna, gdyby każdy z powyższych punktów kończył się pytaniem: Kto za to zapłaci?”<sup>29</sup>.

Jest to sytuacja młodzieńca, który mówi, że przecież dobrze jest mieć domek w górach, jacht i pić szampana, a nie nikt nie zauważa, że

---

<sup>26</sup> Tamże, s. 279.

<sup>27</sup> A. Rand, op. cit., s. 38.

<sup>28</sup> Tamże, s. 40.

<sup>29</sup> Tamże, s. 46.



obrabował on bank i zastrzelił właściciela jachtu. Oczywiście w wypadku projektów społecznych liczba korzystających jest większa, ale „liczba obdarzonych nie zmienia natury czynu; im więcej jest obdarzonych, tym więcej jest ofiar”<sup>30</sup>.

Takie rozważania wydają się jednak, dla większości cywilizowanej opinii publicznej, zbyt trywialne. „Gęsta zasłona trującej mgły kryje zagadnienie środków – bo środkiem do realizacji szczytnych celów ma być życie ludzi”<sup>31</sup>. Odbywa się to naturalnie w „cywilizowany” właśnie sposób, co jednak nie zmienia istoty sprawy. „Opodatkowanie zapłaty za pracę stoi na równi z pracą przymusową. (...) zabieranie zapłaty za  $n$  godzin przypomina zabieranie komuś  $n$  godzin; jest niczym zmuszanie kogoś do pracy przez  $n$  godzin dla nie swoich celów”<sup>32</sup>. Czy sprawiedliwe jest zmuszanie kogoś do dodatkowej pracy przez pięć godzin w tygodniu? „Biorąc to pod uwagę, jeśli nieuprawnione byłoby przejmowanie przez system podatkowy na rzecz potrzebujących części wolnego czasu człowieka (praca przymusowa), to jak może być uprawnione przejmowanie przez system podatkowy na ten cel części dóbr człowieka?”<sup>33</sup>.

Popatrzmy, jakie konsekwencje niesie ze sobą taka kolektywistyczna redystrybucja? Niektórzy niewidomi dzięki przeszczepowi rogówki mogliby widzieć. Rogówki muszą pochodzić od innych ludzi. Jak tutaj miałyby wyglądać sprawiedliwa redystrybucja, sprawiedliwy sposób ich rozdziału? „Napatrzyłeś się przez te wszystkie lata, teraz jedno, a nawet oba, z twoich oczu wszczepi się komu innemu”<sup>34</sup>.

**6.** Czy to wszystko znaczy, że nie można pomagać innym ludziom? Ależ oczywiście, że jest moralnie słuszne pomagać gorzej uprzywilejowanym. Należy jednak pamiętać zawsze o zasadzie praw indywidualnych. „Jedynie poszczególne osoby mają prawo podjąć decyzję pomocy innym, do jednostek również należy wybór, kiedy chcą

---

<sup>30</sup> Tamże, s. 40.

<sup>31</sup> Tamże, s. 39.

<sup>32</sup> R. Nozick, op. cit., s. 202.

<sup>33</sup> Tamże, s. 204.

<sup>34</sup> Tamże, s. 243. Por. też A. Rand, op. cit., s. 42.

udzielić innym pomocy. Społeczeństwo, w rozumieniu systemu politycznego, nie ma żadnych praw w tej kwestii”<sup>35</sup>. Odpowiedź na pytanie: Co z ludźmi biednymi, upośledzonymi czy też „wykluczonymi” (odwołując się do modnej dzisiaj manieri) jest więc prosta – „Jeżeli ty zechcesz im pomóc, nikt nie będzie ciebie powstrzymywał”<sup>36</sup>.

**Słowa kluczowe:** centralizacja, decentralizacja, samorząd terytorialny, poziom jednoszczeblowy, dwuszczeblowy, wieloszczeblowy, regionalizm, autonomia, demokracja.

### **Summary**

#### **To be ruled...**

The author analyses the relation of *being ruled*. It is a triple relationship, between an individual, the state and the territory of power (the intervention of the state). The thesis of this article is that only a minimal state, that is one limited to settling disputes between individuals, can be justified from the point of view of individual legal doctrine.

Trans. Barbara Braid

---

<sup>35</sup> A. Rand, op. cit., s. 38.

<sup>36</sup> Tamże, s. 38.

AGNIESZKA BUDNY

**EKONOMICZNO-SPOŁECZNE KOSZTY  
BEZROBOCIA**

Bezrobotnym według ustawy jest osoba niezatrudniona, niewykonywająca pracy zarobkowej, która jest zdolna i gotowa podjąć zatrudnienie w pełnym wymiarze czasu pracy, nieucząca się w systemie dziennym, zarejestrowana we właściwym dla miejsca zameldowania powiatowym urzędzie pracy, będąca w wieku produkcyjnym, nieposiadająca gospodarstwa rolnego.

Istnieje również inna definicja bezrobocia, używana przez BAEL (Badania Aktywności Ekonomicznej Ludności) – bezrobotnym jest osoba, która w ciągu ostatniego tygodnia nie pracowała jedną godzinę

i w ciągu jednego tygodnia może podjąć pracę, jeśli będzie taka możliwość.

Ustawa z 14 grudnia 1994 roku ma zastosowanie do „obywateli polskich zamieszkałych w Polsce, poszukujących i podejmujących zatrudnienie lub inną pracę zarobkową na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej oraz zatrudnienie lub inną pracę zarobkową za granicą u pracodawców zagranicznych, cudzoziemców przebywających na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej i posiadających zezwolenie na osiedlenie się lub którym nadano status uchodźcy w Rzeczypospolitej Polskiej, poszukujących i podejmujących zatrudnienie lub inną pracę zarobkową na terytorium Polski, cudzoziemców, którym właściwy organ udzielił zezwolenia na pracę na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej”<sup>1</sup>. Ustawa określa także rodzaje osób, którym przysługują zasiłki oraz inne świadczenia z tytułu pozostania bez pracy, określa organy zatrudnienia i rady zatrudnienia. Zadania określone w ustawie realizuje minister do spraw pracy z pomocą Krajowego Urzędu Pracy oraz samorząd wojewódzki, wojewoda i samorząd powiatowy, którzy również zajmują się problematyką zatrudnienia i przeciwdziałania bezrobociu. Organy zatrudnienia realizują zadania państwa w zakresie zatrudnienia, przeciwdziałania oraz łagodzenia skutków bezrobocia. Jedną z form przeciwdziałania bezrobociu, jaką określa ustawa, jest pośrednictwo pracy prowadzone przez powiatowe urzędy pracy.

Trafną z punktu ekonomicznego definicję bezrobocia podał Mieczysław Kabaj. Autor określa bezrobocie jako „przesunięcie zasobów pracy ze sfery pracy do sfery bierności zawodowej, w której nie uczestniczy się w procesach pracy. Bierze się udział natomiast w podziale produktu wytworzonego przez innych pracowników”<sup>2</sup>.

## **Rodzaje bezrobocia**

W ujęciu makroekonomicznym i makrospołecznym wyznacznikiem pojęcia „bezrobocie” jest tzw. przedmiotowe i podmiotowe podejście do

---

<sup>1</sup> Ustawa z dnia 14 grudnia 1994 roku o zatrudnieniu i przeciwdziałaniu bezrobociu art. 1.2.

<sup>2</sup> M. Kabaj, *Spełeczne aspekty rozwoju, elementy przeciwdziałania ubóstwu i bezrobociu*, PWE, Warszawa 2000, s. 20.

problemu<sup>3</sup>.

**Bezrobocie frykcyjne** – jest rezultatem ruchu zatrudnionych na rynku pracy; ludzizmieniają zawód, pracę, przenoszą się do innej miejscowości i pozostają krótko na rynkupracy. To bezrobocie występuje w każdej gospodarce, także w warunkach pełnozatrudnienia. Jest ono korzystne dla gospodarki, gdyż umożliwia znalezienie w krótkim czasie pracowników.

**Bezrobocie koniunkturalne lub recesyjne** – pojawia się wówczas, gdy następuje spadekpopytu, produkcji i aktywności gospodarczej.

**Bezrobocie strukturalne** – wynika z nieaktywności struktury podaży siły roboczej ipopytu na nią na rynku pracy. Wynikać może ono z szybkich zmian strukturalnychzachodzących w gospodarce, za którymi nie nadąża szkolnictwo zawodowe i ogólne.Bezrobocie strukturalne występuje także wówczas, gdy zasoby kapitałowe są niewystarczające dla zatrudnienia zasobów pracy.

**Bezrobocie technologiczne** – wynika z postępu technicznego automatyzacji i mechanizacji procesów wytwórczych, które mają charakter pracooszczędny. Pojawia się ono, gdy tempowzrostu gospodarczego jest niskie, a inwestycje mają charakter modernizacyjny, prowadzą dowzrostu i unowocześnienia produkcji przy spadku zatrudnienia.

**Bezrobocie sezonowe** – jest efektem wahań aktywności gospodarczej w różnych porach roku, spowodowanych zmianą warunków klimatycznych.

### **Ekonomiczne i społeczne skutki bezrobocia**

Ogromna dynamika bezrobocia na początku lat 90. zaskoczyła nie tylko władze odpowiedzialna za politykę zatrudnienia, ale i całe społeczeństwo nieprzygotowane do nowej sytuacji na rynku pracy. „Bezrobocie nie jest zjawiskiem negatywnym tylko dla osób nim dotkniętych w skali masowej ( a taka występuje w Polsce), jest ogromnym ciężarem dla całej gospodarki kraju:

---

<sup>3</sup> K. Młonek, *Bezrobocie w Polsce w XX wieku w świetle badań*, Krajowy Urząd Pracy, Warszawa 1999, s. 8.

- w skali makroekonomicznej pociąga za sobą drenaż finansów publicznych na zasiłki i inne świadczenia socjalne oraz na programy przeciwdziałania bezrobociu;
- powoduje zmniejszenie dochodów budżetowych państwa, ponieważ bezrobotni nie płacą podatków dochodowych, nie płacą składek na ubezpieczenie społeczne, nie kupują towarów (ukryty podatek pośredni);
- praca jest ważnym czynnikiem produkcji. Masowe bezrobocie oznacza niepełne wykorzystanie tego czynnika;
- niemożność znalezienia pracy skłania młodych, wykształconych ludzi do emigracji zarobkowej<sup>4</sup>.

#### Koszty i skutki bezrobocia

Szereg negatywnych skutków bezrobocia określanych jest kosztami bezrobocia. Koszty bezrobocia można podzielić na skutki natury ekonomicznej, społeczno-psychologicznej, politycznej<sup>5</sup>, a także etyczno-moralnej, obyczajowej, prawnej<sup>6</sup>.

Skutki bezrobocia można rozpatrywać w odniesieniu do jednostki i ogółu społeczeństwa, a także z punktu widzenia zagrożeń bieżących i perspektywicznych<sup>7</sup>.

Całość różnorodnych kosztów związanych z bezrobociem może być ujęta w formie modelu kosztów alternatywnych i wyrażona w wielkościach finansowych.

Ogół kosztów alternatywnych stanowi finansowo-techniczną miarę strat dobrobytu społecznego wyrażoną stratą produktu krajowego brutto. Na alternatywne koszty bezrobocia składają się<sup>8</sup>:

- Fiskalne koszty bezrobocia;
- Indywidualne koszty bezrobocia;

---

<sup>4</sup> „Praca a zabezpieczenie społeczne”, nr 2/93.

<sup>5</sup> A. Szałkowski, *Rynek pracy w procesie transformacji systemu gospodarczego*, AE Kraków, Kraków 1992, s. 99.

<sup>6</sup> Z. Dach, *Ekonomiczno-społeczne skutki bezrobocia*, „Praca i zabezpieczenie społeczne” 1993/2.

<sup>7</sup> Z. Dach, *Bezrobocie w okresie przemian systemu gospodarki polskiej*, PAN, Warszawa 1993, s. 35.

<sup>8</sup> A. Zachorowska, D. Kotlorz, *Ekonomiczno-społeczne problemy gospodarowania zasobami pracy w warunkach przechodzenia do gospodarki rynkowej*, AE Katowice, Katowice 1994, s. 34.

- Społeczne koszty bezrobocia.

### Fiskalne koszty bezrobocia

Fiskalne koszty bezrobocia najogólniej można określić jako sumę wydatków i zmniejszonych przychodów (tj. utrata dochodów), powstających w budżetach publicznych z tytułu bezrobocia<sup>9</sup>. Pociąga to za sobą drenaż i ograniczenie wielkości finansów publicznych. Osoba bezrobotna nie otrzymuje wynagrodzenia, nie płaci określonej wielkości podatku dochodowego i o tę wielkość uboższy jest budżet państwa. Ponadto bezrobotny, dysponując mniejszymi dochodami, mniej wydatkuje środków finansowych na konsumpcję, przez co w mniejszym stopniu pobierane są od niego podatki pośrednie ukryte w cenie niektórych towarów i usług<sup>10</sup>.

### Indywidualne koszty bezrobocia

Indywidualne koszty bezrobocia to koszty, które ponosi bezpośrednio osoba bezrobotna i jej rodzina<sup>11</sup>. Bezrobocie wywołuje procesy deprecjacji kapitału ludzkiego<sup>12</sup>, z jednej strony – absolwentom szkół trudno znaleźć pracę i utrwalić zdobytą wcześniej wiedzę oraz rozwinąć umiejętności zawodowe. Z drugiej strony, osoby zwolnione z pracy tracą z czasem swoje kwalifikacje i umiejętności zawodowe, a także nawyki solidnej pracy. Według A. Lipki<sup>13</sup> złożony proces bezrobocia, poszukiwania i podejmowania nowej pracy powoduje powstanie indywidualnych kosztów bezrobocia, które autor podzielił na koszty: przed utratą (nieuzyskaniem) pracy, w czasie pozostawania bez pracy, w okresie reintegracji.

---

<sup>9</sup> D. Kotlorz, *Bezrobocie. Polityka społeczna. Wybrane zagadnienia*, w: L. Frąckiewicz (red.), AE Katowice, Katowice 1994, s. 102.

<sup>10</sup> A. Szalkowski, *Rynek pracy w procesie transformacji systemu gospodarczego*, AE Kraków, Kraków 1992, s. 98.

<sup>11</sup> K. Młonek, *Zagrożenie realizacji funkcji opiekuńczo-wychowawczej w rodzinach bezrobotnych*, w: *Rodzina współczesna*, L. Frąckiewicz (red.), AE Katowice, Katowice 1994, s. 111.

<sup>12</sup> E. Kwiatkowski, *Bezrobocie. Podstawy teoretyczne*, PWN, Warszawa 2002, s. 209.

<sup>13</sup> A. Lipka, *Indywidualne koszty bezrobocia. Próba klasyfikacji*, „Polityka społeczna” 1992/3.

Koszty indywidualne przed utratą pracy sprowadzają się głównie do kosztów natury psychicznej i społecznej. Koszty psychiczne bezrobocia wynikają z poczucia zagrożenia utratą pracy i ewentualnej nieskuteczności już podjętego poszukiwania zatrudnienia.

Źródłem indywidualnych kosztów bezrobocia wynikających z poczucia zagrożenia bądź utraty pracy są<sup>14</sup>:

- konieczność adaptacji do nowej sytuacji;
- radzenie sobie z własnymi emocjami;
- rezygnacja z planowanej przyszłości;
- utrudnione kontakty interpersonalne.

Utrata pracy – w odniesieniu do jednostki – oznacza uniemożliwienie zaspokajania tak istotnych potrzeb jak działanie w grupie, kontaktów ze środowiskiem poza rodzinnym, wyznaczenie własnego statusu i określanie tożsamości jednostki, ukierunkowanie aktywności, zorganizowanie struktury czasowej dnia i tygodnia<sup>15</sup>.

Pozbawienie dochodów z pracy prowadzi do gwałtownego obniżenia poziomu życia osoby bezrobotnej i jej rodziny, do konieczności rezygnacji z wielu podstawowych potrzeb (np. edukacja, kultura). Bezrobocie prowadzi do gwałtownego spadku dochodów rodzin, co w konsekwencji pogarsza sukcesywnie ich sytuację finansową.

Następuje degradacja ekonomiczna, która przejawia się w obniżaniu materialnego poziomu życia, ale również w ubóstwie zagrażającym egzystencji bezrobotnego i jego rodziny. Bezrobocie jest główną „siłą sprawczą” ubóstwa rodzin, a jego długotrwałość prowadzi do marginalizacji społecznej<sup>16</sup>. Ponadto do skutków tych należy zaliczyć również negatywne oddziaływanie na zdrowie.

---

<sup>14</sup> A. Dzięzielska-Machnikowska, *Jak żyją bezrobotni III Rzeczypospolitej*, Uniwersytet Łódzki, Łódź 1993, s. 73.

<sup>15</sup> Z. Dach, *Ekonomiczno-społeczne skutki bezrobocia*, „Praca i zabezpieczenie społeczne” 1993/2.

<sup>16</sup> B. Balcerzak-Paradowska, *Polityka rodzinna – uwarunkowania i kierunki działań. Praca i polityka społeczna w perspektywie XXI wieku*, IPI SS, Warszawa 1998, s. 257.



Bezrobocie dotyka godności człowieka, wywołuje tym samym negatywne zmiany w jego sferze psychicznej. Nadmiar wolnego czasu prowadzi do apatii i frustracji. Pogorszeniu ulega obraz własny osoby bezrobotnej, obniżenie jej aktywności życiowej, spadek aspiracji, poczucie izolacji i marginalizacji społecznej<sup>17</sup>.

Uczucia te są często potęgowane przez postawy społeczeństwa, którego część uważa bezrobotnych za ludzi leniwych, niechętnych do pracy, jako tzw. życiowych nieudaczników. Bezrobotny doświadcza uczucia społecznej zbędności czy bezużyteczności i bycia nieprzydatnym<sup>18</sup>. Następuje często dobrowolne ograniczenie przez bezrobotnego kontaktów (więzi) z dawnymi kolegami z pracy czy innymi znajomymi, którzy często obawiają się prośb o pomoc w znalezieniu pracy.

Ujemne skutki pozostawania bez pracy uzależnione są między innymi od sposobów zachowań osób z bezpośredniego otoczenia bezrobotnego. Gdy bezrobocie osiąga charakter masowy, wówczas stanowi groźbę uzewnętrznienia się patologii społecznych<sup>19</sup> (alkoholizmu, kryminalności, włóczęgostwa itp.).

### **Spoleczne koszty bezrobocia**

Negatywne skutki bezrobocia odczuwane są nie tylko przez osoby bezrobotne, ale także przez całe społeczeństwo. Wiąże się to z ponoszonymi przez całe społeczeństwo kosztami świadczeń socjalnych, podwyższonymi podatkami, niewykorzystanym potencjałem ludzkiej pracy, poczuciem zagrożenia bezrobociem ludzi zatrudnionych oraz nasileniem się patologii społecznych.

Do ujemnych skutków bezrobocia należą bez wątpienia jego społeczne koszty. Są one niewymierne i trudne do oszacowania, jednakże niewątpliwie brak pracy powoduje degradację tożsamości człowieka.

---

<sup>17</sup> G. Gęsicka, *Długoterminowe bezrobocie*, „Rynek pracy” 1992, nr 11/12, P. Mosinek, *Ekonomiczne i polityczne warunki kształtowania się bezrobocia*, „Polityka społeczna” 2001/7, P. Mosinek, *Socjologiczne aspekty bezrobocia*, „Polityka społeczna” 2002/1.

<sup>18</sup> Z. Ratajczak, *Bezrobocie psychiczne i społeczne koszty transformacji systemowej*, wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1995, s. 8-20.

<sup>19</sup> M. Zrałek, *Patologia społeczna. Polityka społeczna*, L. Frąckiewicz (red.), AE Katowice, Katowice 1994.

Pozostając bez pracy, bezrobotny przestaje istnieć w określonej grupie, związanej z wykonywaniem zawodu. Brak poczucia przynależności do określonego grona wywołuje uczucie braku osobistej przydatności i ważności. Jest to tzw. syndrom obcości polegający na utracie poczucia własnej godności i wartości. Powoduje to w konsekwencji obniżenie aktywności, zanik wiary w swoje umiejętności i przydatność społeczną. Dotyczy to zdecydowanej większości osób pozostających przez dłuższy okres poza środowiskiem pracy<sup>20</sup>.

Bezrobocie, stymulując skłonności do naruszania zasad współżycia, pogłębia brak poszanowania dla przepisów prawa, a tym samym do zachowań społecznie negatywnych. Bezrobocie stwarza warunki do rozwoju różnego rodzaju przestępstw (napadów, włamań, kradzieży, gwałtów i morderstw)<sup>21</sup>.

Dla społeczeństwa bezrobocie oznacza pojawienie się bądź zaostrzenie tak istotnych kwestii społecznych jak: pogorszenie stanu zdrowia fizycznego i psychicznego, wzrost liczby samobójstw oraz przestępstw kryminalnych<sup>22</sup>.

### **Bezrobocie w Polsce**

Według wstępnych, szacunkowych danych stopa bezrobocia rejestrowanego wynosiła w styczniu 13,1 proc. i w porównaniu do grudnia 2010 roku wzrosła o 0,8 proc. – podało MPiPS w komunikacie. Liczba bezrobotnych w końcu stycznia 2011 roku wyniosła 2111,6 tys. osób i w porównaniu do końca grudnia 2010 roku wzrosła o 156,9 tys. osób (8,0 proc.)

„Z informacji uzyskanych z urzędów pracy wynika, że do wzrostu bezrobocia w styczniu br. przyczyniły się m.in. rejestracje osób powracających do ewidencji po aktywnych formach zatrudnienia, które zakończyły się z końcem grudnia 2010 roku. Liczna grupa osób

---

<sup>20</sup> J. Stankiewicz, *Długotrwałe bezrobocie, jego skutki i sposoby ograniczenia*, „Rynek Pracy” 1993/6; W. Krencik, *Zmiany na rynku pracy i ich konsekwencje*, „Praca i zabezpieczenie społeczne” 1998/5.

<sup>21</sup> J. Sztumski, *Spoleczne skutki bezrobocia mlodocianych*, „Polityka spoleczna” 1998/5.

<sup>22</sup> Z. Dach, *Ekonomiczno... op. cit.*, M. Szylo-Skoczny, D. Mroździńska-Mrozek, *Bezrobocie jako kwestia spoleczna*, w: *Polityka Spoleczna*, A. Rajkiewicz (red.). Wyd. Śląsk, Katowice 1999, s. 172.

powróciła również do ewidencji po zakończeniu umów na czas określony, zawieranych najczęściej do końca roku” – napisał resort pracy w komentarzu.

Z danych resortu wynika, że liczba wolnych miejsc pracy i miejsc aktywizacji zawodowej zgłoszonych przez pracodawców do urzędów pracy w styczniu 2011 roku wyniosła 46,5 tys. i w porównaniu do grudnia 2010 roku wzrosła o 1,7 tys.

W styczniu 2011 roku pracodawcy zgłosili do urzędów pracy 60,4 tys. wolnych miejsc pracy (o 19 tys. więcej niż w grudniu 2010 roku)<sup>23</sup>.

Wzrost liczby wolnych miejsc pracy i miejsc aktywizacji zawodowej w styczniu 2011 roku w porównaniu do grudnia 2010 roku odnotowano w dziewięciu województwach, przy czym najsilniejszy (względny) w województwie lubuskim – o 60,3 proc., tj. o 1,1 tys. Jednocześnie w tym samym województwie odnotowano jeden z najsilniejszych wzrostów liczby bezrobotnych. Z kolei najsilniejszy spadek liczby ofert pracy w porównaniu do poprzedniego miesiąca odnotowano w województwie lubelskim – o 27,5 proc., tj. o 0,6 tys. ofert<sup>24</sup>.

Większość bezrobotnych pozostających w ewidencji urzędów pracy to osoby, które wcześniej pracowały zawodowo. W końcu stycznia 2011 roku zbiorowość ta liczyła 1677,1 tys. (tj. 79,7% ogółu zarejestrowanych), wobec 1549,6 tys. (79,3%) w grudniu 2010 roku i 1631,8 tys. (79,5%) w styczniu 2010 roku. W tej grupie 63,2 tys. osób, tj. 3,8%, utraciło pracę z przyczyn dotyczących zakładu pracy (w grudniu 2010 roku – 61,2 tys. osób, tj. 3,9%, w styczniu 2010 roku – 72,8 tys., tj. 4,5%).

Bez prawa do zasiłku pozostawało 1745,0 tys. osób (tj. 82,9% ogółu zarejestrowanych bezrobotnych) wobec 1628,1 tys. osób (83,3%)

---

<sup>23</sup> <http://biznes.gazetaprawna.pl>

<sup>24</sup> <http://gielda.wp.pl>

w grudniu 2010 roku i 1633,3 tys. (79,6%) w styczniu 2010 roku. W tej grupie bezrobotnych 44,1% to mieszkańcy wsi<sup>25</sup>.

**Słowa kluczowe:**

definicje bezrobocia, odrzucenie, bezradność bezrobotnych skutki negatywne.

**Summary**

**Economical and social costs of unemployment**

Political and economical changes which have taken place in Poland since 1989 revealed the issue of the growing unemployment. A lack of work is a problem which many Poles cannot resolve. The unemployed feel surplus and rejected both by their society as well as their families. By stimulating a tendency to breach the rules of social coexistence, the unemployment intensifies the lack of respect for the law and encourages negative social behaviour. The unemployment creates conditions for the development of different kinds of crimes and misdemeanours (assaults, robberies, burglaries, rapes and murders).

Trans. Barbara Braid

---

<sup>25</sup> <http://www.inwestycje.pl>

# **FILOLOGIA**



ROMAN GAWARKIEWICZ

## STEREOTYP W POSZUKIWANIACH LINGWISTYCZNYCH

W potocznym użyciu stereotypy, często przesadzone i dalekie od prawdy konstrukcje myślowe, zawierające komponent poznawczy, emocjonalny i behawioralny, uproszczone charakterystyki jakiejś grupy społecznej, bywają źródłem dowcipów i złośliwości, budzą zainteresowanie satyryków i prześmiewców, którzy dostrzegają w nich objawy głupoty i starają się je wyszydzać. Obecnie stereotypy (z gr. *stereos* – „przestrzenny”, *typos* – „wzorec”, „odcisk”) traktowane są jako pewne „kulturowe sztampy”<sup>1</sup>, które stanowią odzwierciedlenie ugruntowanych postaw i uprzedzeń, sięgających korzeniami głęboko w zbiorową podświadomość i sprzyjają pogłębieniu międzygrupowych animozji i konfliktów na tle etnicznym, rasowym czy religijnym. Jako takie stereotypy stały się również przedmiotem dyskusji i analiz naukowych, w które z coraz większą aktywnością angażują się przedstawiciele różnych dyscyplin naukowych. Dzięki rosnącemu

---

<sup>1</sup> R. Hill, *My Europejczycy*, Warszawa 2004, s. 19.

zainteresowaniu socjologów, psychologów, historyków, politologów, językoznawców oraz przedstawicieli innych nauk humanistyczno-społecznych fenomen stereotypu otrzymał wieloaspektowy opis, umożliwiający stosowanie, niekiedy równocześnie, wielu procedur badawczych, których rezultaty, z jednej strony, potwierdzają bogactwo i zróżnicowanie treściowe stereotypów, z drugiej zaś – otwierają nowe perspektywy poszukiwań i penetracji naukowych.

Pojęcie stereotypu wprowadzone zostało do psychologii społecznej przez Waltera Lippmana<sup>2</sup>, który analizując funkcjonowanie stereotypu z perspektywy społeczno-psychologicznych aspektów działalności człowieka i rozpatrując go w kontekście bogatego systemu czynników, które powodują jego kształtowanie się i determinują jego funkcjonowanie, zdefiniował to pojęcie jako „obrazy umysłowe w głowach” jednostek, należące do ich mentalnego wyposażenia i odnoszące się do podzielanych przez ludzi utartych, uproszczonych opinii na temat pewnych grup i zjawisk społecznych. Zdaniem twórcy przytoczonej wyżej definicji ludzie nie mogą osiągnąć pełnej reprezentacji umysłowej świata zewnętrznego z powodu jego złożoności i reagują nań za pomocą uproszczonych obrazów-stereotypów, stanowiących okno do ich świata zewnętrznego<sup>3</sup>. W takim ujęciu stereotyp traktowany był jako swoisty fakt społeczny, zbiorowe przekonanie o istnieniu pewnych stałych cech charakterystycznych dla przedstawicieli różnych grup społecznych wyodrębnionych na podstawie np. rasy, płci, przynależności etnicznej itp.

Taki właśnie rodzaj procesów myślowych odzwierciedla tradycyjne ujęcie stereotypów w psychologii społecznej, zgodnie z którym traktowane są one jako „generalizacja odnosząca się do grupy, w ramach której identyczne charakterystyki zostają przypisane wszystkim bez wyjątku jej członkom, niezależnie od rzeczywistych różnic między nimi”<sup>4</sup>.

---

<sup>2</sup> W. Lippman, *Public opinion*, New York: Harcourt Brace 1922.

<sup>3</sup> I. Kurcz, *Zmienność i nieuchronność stereotypów*, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa 1994, s. 11.

<sup>4</sup> E. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Akert, *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Zysk i S-ka Wydawnictwo s.c., Poznań 1997, s. 543.



Rozwój badań nad stereotypami wykazał jednak, że to „prawo najmniejszego wysiłku”<sup>5</sup>, sprowadzające się do polegania w ocenie innych ludzi na prostych szkicowych przekonaniach, budzi wiele wątpliwości i zastrzeżeń. Okazało się bowiem, że pojedyncza cecha stereotypowa rzadko przypisywana jest określonej grupie społecznej przez więcej niż 50% respondentów<sup>6</sup>. Efektem powyższej konstatacji jest swoista zgoda teoretyków i badaczy stereotypu, szczególnie ważna dla pełnego zrozumienia jego natury. W literaturze przedmiotu, mimo niekiedy bardzo wyraźnych różnic teoretycznych w ujmowaniu tego zjawiska, zgodnie wyodrębnia się takie jego cechy, jak:

1. nadmierne uogólnienie (przypisywanie określonych charakterystyk większości osób należących do danej grupy w sposób nieuprawniony);
2. nadmierna generalizacja (traktowanie stereotypu jako pewnego rodzaju systemu asocjacyjnego, w którym reprezentacja kategorii społecznej jest silnie powiązana z reprezentacjami określonych cech ludzi, dzięki czemu nazwa kategorii przywodzi na myśl określone cechy);
3. sztywność i odporność na zmiany (stereotyp aktywowany jest bardzo szybko podczas kontaktu z osobą, która jest członkiem danej kategorii, przez co nieświadomie, w sposób tendencyjny przetwarzamy informacje na jej temat)<sup>7</sup>.

Szeroko podzielaną zgodę osiągnięto również na temat funkcjonowania stereotypów. Nie budzi kontrowersji stwierdzenie, że stereotypy funkcjonują w umyśle danej jednostki, z drugiej zaś strony stanowią integralną część struktury społecznej, wspólną dla ludzi należących do danej kultury. Postulat ten umożliwi zatem ujmowanie stereotypów w dwóch wzajemnie się uzupełniających perspektywach – indywidualnej i zbiorowej – oraz uzależnia pełne ich zrozumienie od przyjęcia tych obu punktów widzenia. Zdaniem Charlesa Stangora

---

<sup>5</sup> G. Allport, *The nature of prejudice*, Reading, MA: Adison-Wesley 1954, cyt. wg E. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Akert, *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Zysk i S-ka Wydawnictwo s.c, Poznań 1997, s. 544.

<sup>6</sup> M. Kofta, A. Jasińska-Kania, *Czy możliwy jest dialog między społeczno-kulturowym a psychologicznym podejściem do stereotypów?*, w: *Stereotypy i uprzedzenia. Uwarunkowania psychologiczne i kulturowe*, M. Kofta i A. Jasińska-Kania (red.), Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2001, s. 11.

<sup>7</sup> I. Kurcz, *Zmienność...*, op. cit., s. 12.

M. Kofta, A. Jasińska-Kania, *Czy możliwy jest dialog ...*, op. cit., s. 11.

i M. Schalera zasadnicza różnica pomiędzy indywidualnym a zbiorowym ujmowaniem stereotypów dotyczy „znaczenia wspólnych przekonań społecznych, uznawanych za mniej lub bardziej istotne od przekonań indywidualnych”<sup>8</sup>.

Zaprezentowana wyżej zwięzła, ogólna prezentacja problematyki stereotypu zbliżyła nas do wskazania miejsca, jakie stereotypy zajmują w badaniach językoznawczych, oraz roli, jaką mogą odgrywać w ludzkim poznaniu i komunikacji.

Dla językoznawców stereotyp, będąc „socjopsychologicznym zjawiskiem manifestującym się językowo”<sup>9</sup>, jest jednocześnie „koniecznym elementem wspólnego języka i kodu kultury”<sup>10</sup>, który orientuje kierunki badań nad stereotypami ku ich obiektywizacji, to znaczy utrwalaniu, stabilizowaniu i reprodukcji w języku. W tej perspektywie stereotypy są rozpatrywane jako swoista klasa wzorów kultury, a ich badania polegają na rekonstrukcji i interpretacji źródeł określanych jako „kulturowe obiektywizacje stereotypu”. W ramach koncepcji językoznawczej, odmiennie niż w wyżej omówionych psychospołecznych nurtach badań nad stereotypem, koncentrujących się przede wszystkim wokół analiz schematycznego i jednostronnego (umożliwiającego określenie ukształtowanych kulturowo nastawień, opinii czy przekonań) obrazu grup etnicznych, rasowych czy płciowych, określa się także każde wyobrażenie na temat dowolnego obiektu czy zjawiska, utrwalone w języku drogą podmiotowej ich kategoryzacji, przyjętych konwencji i powtarzania.

Ojcem takiego rozumienia stereotypu jest Hilary Putnam, uznający język za pierwszy obszar ludzkiej aktywności społecznej. Według tego badacza pojęcie stereotypu należy rozumieć jako „konwencjonalne (często tendencyjne) w potocznym użyciu językowym wyobrażenie, które może być bardzo niedokładne, o tym jak jakieś

---

<sup>8</sup> C.N. Macrae, Ch. Stangor, M. Hewstone, *Stereotypy i uprzedzenia. Najnowsze ujęcie*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1999, s. 14.

<sup>9</sup> U. Quasthoff, *Soziales Vorurteil und Kommunikation – Eine sprachwissenschaftliche Analyse des Stereotyps. Ein interdisziplinärer Versuch im Bereich von Linguistik, Sozialwissenschaft und Psychologie*, Frankfurt/M. 1973, s. 13.

<sup>10</sup> A. Kępiński, *Lach i Moskal. Z dziejów stereotypu*, Warszawa–Kraków 1990, s. 12.

X wygląda, jak działa i jakie jest”<sup>11</sup>. Stereotypy Putnama są więc podzielanymi przez dany kolektyw ludzki wyobrażeniami na temat człowieka, rzeczy i zdarzeń, obejmującymi cechy charakteryzujące obiekt od strony jego właściwości, funkcji i zachowań.

Jak sugeruje Zbysław Muszyński, zasługą Putnamowskiej analizy stereotypu jest pojmowanie go jako teorii danego przedmiotu, czego bezpośrednim efektem jest „zniesienie zasadniczych różnic między pojęciami naukowymi a pojęciami związanymi ze stereotypami opierającymi się na wiedzy potocznej. Oba rodzaje teorii pełnią tę samą funkcję w stosunku do różnych koncepcji świata, w zależności od tego, jaką przyjmuje ich wyznawca – użytkownik języka, w którym terminy te występują. Ich zadaniem podstawowym jest wyjaśnienie, opis, porządkowanie obiektów, zjawisk świata, z którym człowiek ma do czynienia”<sup>12</sup>.

Innymi słowy, Putnam w swojej koncepcji stereotypu językowego proponuje wykorzystanie odniesienia języka do rzeczywistości pozajęzykowej i „postuluje wypracowanie przez lingwistów metod ustalania pojemności treściowej stereotypu i odpowiedniego systemu dla ich prezentacji”<sup>13</sup>. Jego zdaniem znaczenie stereotypu jako „przedmiotu mentalnego” z całym bogactwem jego charakterystyk utrwalonych w językowym obrazie świata da się określić drogą<sup>14</sup>:

- denotacji (opis relacji między wyrażeniem językowym a oznaczanym obiektem);
- referencji (opis relacji między mówiącym, znakiem językowym a oznaczanym obiektem);
- ekstensji (opisem zbioru wszystkich potencjalnych referentów).

---

<sup>11</sup> H. Putnam, *Mind, Language and Reality*, “Philosophical Papers”, vol. 2, Cambridge: Cambridge University Press 1975, s. 249, cyt. wg J. Bartmiński, *Stereotypy mieszkają w języku. Studia etymologiczne*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2007, s. 67.

<sup>12</sup> Z. Muszyński, *Zależność znaczenia od koncepcji świata. Problem podmiotowej relatywizacji znaczenia*, cyt. wg J. Bartmiński, *Stereotypy mieszkają ...*, op. cit., s. 69.

<sup>13</sup> J. Bartmiński, *Stereotypy mieszkają ...*, op. cit., s. 69.

<sup>14</sup> Z. Muszyński, *Semantyczne koncepcje Hilarego Putnama*, w: *Język, znaczenie, rozumienie, relatywizm*, Z. Muszyński (red.), Warszawa 1991, s. 31-47.

Inspiracje teoretyczne Putnama podlegały licznym modyfikacjom, których dokonywali badacze prowadzący językoznawcze studia empiryczne na temat pojęcia i obiektu „stereotyp”. Są one dziełem wielu uczonych respektujących określone kanony metodologiczne i otrzymały już swój obszerny opis w literaturze przedmiotu<sup>15</sup>, w związku z czym nie wydaje się konieczne szczegółowe przedstawianie każdej z nich. Warto natomiast przypomnieć, że w lingwistyce zaznaczyły się dwa zasadnicze nurty<sup>16</sup> w pojmowaniu i opisie stereotypu:

1. analiza powierzchniowej, „widzialnej” warstwy stereotypu, zmierzająca do opisu reprodukowanych z pamięci związków wyrazowych i przeciwstawiania ich konstruowanym doraźnie produktom wyrazowym<sup>17</sup>;
2. analiza warstwy głębszej stereotypu – jego strony mentalnej, to znaczy specyficznych zespołów sądów o wycinkach rzeczywistości, jakie tkwią w świadomości mówiących.

Przejdźmy teraz do prezentacji wypracowanej na gruncie językoznawstwa kognitywnego (mieszczącej się w drugim z przedstawionych wyżej nurtów badań nad stereotypem) koncepcji Jerzego Bartmińskiego.

Punktem wyjścia dla teorii stereotypu językowego stworzonej przez Bartmińskiego (nawiązującej do prac m.in. Putnama, Uty Quasthoff, Anny Wierzbickiej i Teun’a van Dijka) oraz opartej na niej metodologii lingwistycznego badania stereotypów była stabilizacja konstrukcji językowych, ich konwencjonalna forma, funkcja i wynikająca z utrwalenia się w kanonie społecznym powtarzalność użycia rozumianego „jako ta obserwowalna cecha języka, która właśnie tworzy stereotyp językowy”<sup>18</sup>. Taki punkt widzenia skłonił autora omawianej

---

<sup>15</sup> Patrz: *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki. Teoria, metodologia, analizy empiryczne*, „Język a kultura”, t. 12, J. Anusiewicz, J. Bartmiński (red.), Wrocław 1998.

M. Fleicher, *Teoria kultury i komunikacji. Systemowe i ewolucyjne podstawy*, Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, Wrocław 2002.

J. Anusiewicz, *Lingwistyka kulturowa*, Wrocław 1995.

<sup>16</sup> W. Chlebda, *Stereotyp jako jedność języka, myślenia i działania*, w: „Język a kultura” t. 12, op. cit., s. 32.

<sup>17</sup> Patrz: A.M. Lewicki, *Wprowadzenie do frazeologii syntaktycznej. Teoria zwrotu frazeologicznego*, Katowice 1976, s. 22-23.

<sup>18</sup> J. Anusiewicz, *Lingwistyka...*, op. cit., s. 105.

koncepcji do stwierdzenia, że stereotyp to: „wyobrażenie przedmiotu obejmujące zarówno cechy opisowe, jak i wartościujące obraz oraz będące rezultatem interpretacji rzeczywistości w ramach społecznych modeli poznawczych. To rozumienie stereotypu uwzględnia zarówno aspekt semantyczny, jak i formalny, nie przeciwstawia stereotypów językowych (formalnych) stereotypom mentalnym, raczej – przeciwnie – łączy je w możliwie szerokim zakresie. Stereotypy możemy badać jako ustabilizowane (reprodukowane z pamięci) połączenia semantyczne i/lub formalne, stereotypizacja obejmuje bowiem płaszczyznę semantyczną języka (tę w pierwszej kolejności) i – formalną”<sup>19</sup>.

Punkt widzenia eksponowany przez Bartmińskiego został zaakceptowany przez wielu współczesnych językoznawców, badaczy stereotypów. Traktują oni stereotypizację jako nieodłączny od języka naturalnego proces podmiotowej kategoryzacji zjawisk oparty na konwencji i powtarzalności wynikającej z utrwalenia się w uzusie społecznym, bezpośrednio wpływający na przyjęty w danej grupie językowo-kulturowej sposób porządkowania świata, który w efekcie końcowym daje określony językowo-kulturowy obraz nazywanych obiektów i zjawisk.

W książce Bartmińskiego *Stereotypy mieszkają w języku. Studia etnolingwistyczne*<sup>20</sup> spotykamy interesujący sposób podejścia do problemu metodologicznego pozyskiwania i opisu danych uzyskiwanych w językoznawczych badaniach nad stereotypami. Jej autor w zasadniczej części swojej pracy, nawiązując do rozstrzygnięć różnych szkół badających relacje między językiem i kulturą oraz wychodząc z założenia, iż „język ze swojej natury dokonuje uproszczeń, generalizacji, wartościowania i negowania”<sup>21</sup>, za cel główny swoich rozważań przyjmuje dostarczenie wiedzy na temat sposobu utrwalonej społecznie i dającej się poznać przez język i jego użycie wiedzy o świecie, kategoryzacji jego zjawisk, ich charakterystyki i wartościowania.

---

<sup>19</sup> J. Bartmiński, *Podstawy lingwistycznych badań nad stereotypem – na przykładzie stereotypu matki*, w „Język a kultura” t. 12, op. cit., s. 64.

<sup>20</sup> J. Bartmiński, *Stereotypy mieszkają...*, op. cit.

<sup>21</sup> *Ibidem*, s. 7.

Autor *Słownika ludowych stereotypów językowych* proponuje rozumienie stereotypu jako „ustabilizowanego, a nie tworzonego doraźnie połączenia utrwalonego w pamięci zbiorowej na poziomie konkretności odpowiadającej leksemom” – i zarazem stwierdza, że „między płaszczyzną semantyczną języka a jego planem formalnym nie ma symetrycznej pełnej odpowiedniości”<sup>22</sup>. Postuluje zatem objęcie postępowaniem badawczym trzech różnych odmian stereotypów:

- a) topiki – czyli ustabilizowanych połączeń jednostek czysto semantycznych, którym nie odpowiada jeszcze żadna określona (stabilna) forma ich werbalizacji;
- b) formuł – pojmowanych jako ustabilizowane połączenia semantyczne mające swoją stałą postać formalną;
- c) idiomów – rozumianych jako ustabilizowane połączenia czysto formalne, niemające już dla użytkowników przejrzystej motywacji semantycznej<sup>23</sup>.

W opinii Janusza Anusiewicza<sup>24</sup> taka prezentacja ustabilizowanych złożonych jednostek leksykalnych pozwala wnioskować na temat cech charakterystycznych przypisywanych danemu desygnatowi, ich struktura zaś i ich modelowanie odsłaniają stereotyp rozumiany jako idea kojarzona ze słowem, przynosząc jednocześnie jego definicję kognitywną, na którą składają się cechy przypisywane desygnatowi i na stałe z nim kojarzone.

Przyjęty i postulowany przez Bartmińskiego nacisk na semantyczny aspekt stereotypu przesądza zatem o wyborze obszaru badań. Z tej perspektywy metodologiczna koncepcja stereotypu, dostępnego dla praktyki badawczej drogą opisu i analizy znaczenia jednostek języka, wymaga potraktowania go jako kompleksów znaczeniowych, splotów odniesień przedmiotowych i towarzyszących im konotacji zarówno językowych (przynależnych wiedzy językowej), jak i encyklopedycznych (wynikających z wiedzy o świecie). Kwestia ta nie pozostała bez wpływu na wprowadzone przez Bartmińskiego rozróżnienie

---

<sup>22</sup> Ibidem, s. 70.

<sup>23</sup> Ibidem, s. 70-71.

<sup>24</sup> J. Anusiewicz, *Lingwistyka...*, op. cit., s. 106.

między naukową i potoczną kategoryzacją rzeczywistości oraz na nurt poszukiwań służących odkrywaniu „coraz pełniej roli języka w kształtowaniu naszej wizji świata, naszych postaw i zachowań”<sup>25</sup>.

W ostatnio opublikowanym studium Bartmiński prezentuje swoją ideę i wyznacza kierunek teorii stereotypu, w myśl której badanie jego natury wymaga uwzględnienia rozróżnienia między stereotypem a zjawiskami z nim spokrewnionymi. Według niego interpretacja pojęcia stereotypu winna włączać opis jego relacji i wzajemnych powiązań z takimi zjawiskami i terminami jak: a) pojęcie, b) nazwa i c) znaczenie słowa.

Rozważając stosunek stereotypów do pojęć Bartmiński oraz współpracująca z nim Jolanta Panasiuk<sup>26</sup> eksponują rozróżnienie między naukową i potoczną kategoryzacją rzeczywistości i dążą do zaznaczenia ich odmienności już na poziomie terminologicznym. Kwestia ta, według komentowanego duetu badawczego, dla pełniejszej syntezy rezultatów lingwistycznych badań nad stereotypem wymaga uwzględnienia w ich opisie dwóch odrębnych kategorii, którym za Adamem Schaffem<sup>27</sup> lubelscy lingwiści nadają miano „pojęć” (obowiązujących dla naukowej kategoryzacji rzeczywistości) i „stereotypów” (obowiązujących dla potocznej kategoryzacji rzeczywistości).

W świetle powyższego można zatem powiedzieć, iż zasadniczym celem specjalistów zajmujących się opisem procesu modelowania świata – powstawania jego językowego obrazu, czyli sposobów, w jakich ludzie postrzegają i oddziałują zwykle na swoje otoczenie – jest udzielenie odpowiedzi na zestaw pytań pozwalających na wytyczenie granic między pojęciami i stereotypami i tym samym sformułowanie kryteriów decydujących o udziale w tym procesie czynnika poznawczego (intelektualnego) opartego na wiedzy (tym, co Willett Kempton nazywa „wynalezionymi systemami

---

<sup>25</sup> J. Bartmiński, *Stereotypy mieszkają...*, op. cit., s. 87.

<sup>26</sup> J. Bartmiński, J. Panasiuk, *Stereotypy językowe*, w: *Encyklopedia Kultury Polskiej XX wieku. Współczesny język polski*, J. Bartmiński (red.), *Wiedza o kulturze*, Wrocław 1993, s. 365.

<sup>27</sup> A. Schaff, *Stereotypy a działanie ludzkie*, Warszawa 1981, s. 101-119.

klasyfikacyjnymi<sup>28</sup>) oraz czynnika interpretacyjnego (kategorii potocznych), odzwierciedlającego emocje użytkowników danego języka.

W literaturze przedmiotu można zatem spotkać wyraźne rozróżnienie między terminami „pojęcie” i „stereotyp” wraz ze wskazaniem ich cech charakterystycznych. Dostrzegamy je między innymi w pracach Bartmińskiego<sup>29</sup>, które umożliwiają dokonanie poniższej tabelarycznej prezentacji właściwości dla nich typowych i decydujących o ich odmienności. I tak praktyczne problemy dotyczące rozróżnienia pojęć od stereotypów dają się rozwiązać drogą kontrastowania następujących ich cech definicyjnych:

<b>POJĘCIA:</b>	<b>STEREOTYPY:</b>
– oparte na koncepcji klasy,	– oparte na koncepcji typu,
– odpowiadają wymogom myślenia naukowego i podlegają weryfikacji na podstawie doświadczenia,	– są impregnowane na wpływ doświadczenia i są od niego w dużym stopniu niezależne,
– dominacja składnika intelektualnego,	– dominacja składnika emocjonalnego,
– otwarte na zmiany i ulegające modyfikacjom odpowiednio do postępu wiedzy,	– odporne na zmiany,
– ich funkcja społeczna ma charakter poznawczy.	– ich funkcja ma charakter integracyjny i obronny.

Mimo zaprezentowanego wyżej podziału wielu autorów ujawnia naturalne powiązania pojęcia i stereotypu, mówiąc o tym, że łączy je na ogół „uporządkowana współpraca”<sup>30</sup>. Jej istota polega na tym, iż kategorie definiowane przez ekspertów w oparciu o kryterium przynależności, określane warunkami koniecznymi i wystarczającymi, dają gwarancję właściwego ich stosowania przez daną społeczność

<sup>28</sup> W. Kempton, *The Folk Classification of Ceramics: A Study of Cognitive Prototypes*, Academic Press, New York 1981, cyt. wg J.R. Taylor, *Kategoryzacja w języku*, Universitas, Kraków 2001, s. 108.

<sup>29</sup> J. Bartmiński, *Stereotypy mieszkają...*, op. cit., s. 87.

<sup>30</sup> J.R. Taylor, *Kategoryzacja...*, op. cit., s. 110.



językową. Współpraca ta jednak nie wyklucza możliwości wystąpienia konfliktu w sytuacji, kiedy nasza wiedza na temat percepcyjnych i funkcjonalnych atrybutów danej kategorii wiąże się z jej cechami typowymi, uznawanymi w potocznej ocenie za „normalne” i „powszechne”. Rozwiązanie tego konfliktu w opinii Bartmińskiego może przynieść potraktowanie stereotypów jako pewnej szczególnej podklasy pojęć, a mianowicie „pojęć potocznych, które są silnie zabarwione podmiotowo, swoście wewnętrznie zorganizowane i wchodzą w skład językowo-kulturowego obrazu świata danej wspólnoty komunikacyjnej”<sup>31</sup>.

Z innym zestawem pytań i problemów mamy do czynienia, kiedy rozpatrujemy stereotyp jako kategorię mentalną będącą jednocześnie „mechanizmem wyznaczającym granice przebiegu procesu nazywania”<sup>32</sup> w ujęciu teorii nominacji, rozumianej jako sposób „nadawania nazw, które tworzone są zgodnie z regułami obowiązującymi w systemie danego języka. Przy tym nazwy nadawane są przedmiotom, osobom, czynnościom i wszelkim zjawiskom świata zewnętrznego. W wyniku tego procesu powstają nominanty (nazwy), będące jednostkami leksykalnymi”<sup>33</sup>. Wojciech Chlebda pod wpływem myśli Witolda Doroszewskiego, który definiując interesujące nas pojęcie, zauważa, iż „w znaczeniowych treściach nazw kumulują się rezultaty praktycznych ludzkich kontaktów ze światem, w efekcie czego w treściach tych zawarte są impulsy – bodaj załączkowe – do określonych działań”<sup>34</sup>, postuluje następujące rozumienie odniesień do stereotypów przez nazwy:

1. „znaki lingwalne typu *Polak, Niemiec, księżyc, deszcz*, będące etykietami (hasłami wywoławczymi) odpowiednich stereotypowych konstruktów mentalnych;
2. znaki lingwalne typu *Polak jak głodny to zły; Wanda, co nie chciała Niemca; za wolność waszą i naszą*, będące nazwami składowych (konstytutywów) poszczególnych takich

---

<sup>31</sup> J. Bartmiński, *Stereotypy mieszkają...*, op. cit., s. 87.

<sup>32</sup> G. Sawicka, *Funkcje stereotypów w nominacji językowej*, w: „Język a kultura” t. 12, op. cit. s. 147.

<sup>33</sup> G. Sawicka, *Nominacja rzeczownikowa (na przykładzie mowy dzieci przedszkolnych)*, Szczecin 1994, s. 8.

<sup>34</sup> W. Doroszewski, *Elementy leksykologii i semiotyki*, Warszawa 1970, s. 156.

konstruktów (tu – nazwami niektórych składowych autostereotypu Polaka)”<sup>35</sup>.

Z takiej perspektywy forma stereotypu określana jest przez nazwę, która „denotuje pewien fragment rzeczywistości pozajęzykowej, jej konotację zaś, czyli stereotyp, stanowią wszelkie, związane z jej użyciem i odnoszące się do tego fragmentu rzeczywistości skojarzenia poznawcze”<sup>36</sup>. W opinii Michaela Fleischera<sup>37</sup> zaś nazwy – występujące w funkcji sygnału znaki o charakterze ikonicznym lub indeksykalnym – wykazując w danym kontekście zmanifestowane znaczenie kulturowe, pełnią funkcję ukierunkowującą semantyzację obiektów i zjawisk. Stanowisko to koreluje z punktem widzenia Mirosławy Marody wyrażonym w następującym stwierdzeniu: „Słowo czy wyrażenie, z którymi stereotyp jest zawsze związany, służą jako hasła wywoławcze określonej zbitki poznawczo-emocjonalnej, jednocześnie treści wchodzące w jego skład wyznaczają nasz sposób widzenia świata”<sup>38</sup>.

Przytoczone opinie znalazły swoje odzwierciedlenie w dyskusji podjętej przez Bartmińskiego wokół konwencjonalnych, utartych społecznie wyobrażeń o obiekcie lub grupie obiektów związanych z ich nazwą. Na podstawie analizy danych empirycznych uzyskanych drogą badań ankietowych dotyczących stereotypów nazw ludzi Bartmiński konstatuje, iż „nazwa nieuchronnie aktywizuje określony typ doświadczeń, model poznawczy i wartościowanie, a w kolejności schemat odbioru i interpretacji. Na obiegowe wyobrażenie przedmiotu nakłada konotacje czysto leksykalne, przypisane wyrażeniom językowym”<sup>39</sup>.

Kolejny ważki problem poruszony w książce Bartmińskiego dotyczy opisu relacji między stereotypem a znaczeniem słowa. W swej istocie stanowi on inspirowaną przez językoznawstwo kognitywne wnikliwą analizę światów ukrytych za znaczeniami słów, w których zgromadzone jest całe ludzkie doświadczenie, posiadające szczególnie

<sup>35</sup> W. Chlebda, *Stereotyp jako jedność języka, myślenia i działania*, w: „Język a kultura” t. 12, op. cit. s. 37.

<sup>36</sup> J. Panasiuk, *O zmienności stereotypów*, w: „Język a kultura” t. 12, op. cit., s. 85.

<sup>37</sup> M. Fleischer, *Teoria...*, op. cit., s. 460.

<sup>38</sup> M. Marody, *Technologia intelektu. Językowe determinanty wiedzy potocznej i ludzkiego działania*, Warszawa 1987, s. 188.

<sup>39</sup> J. Bartmiński, *Stereotypy mieszkają...*, op. cit., s. 87.

ważne znaczenie dla danej wspólnoty językowo-kulturowej, zdobywane przez obcowanie ze światem, a następnie zakodowane w języku.

Bartmiński inspirowany między innymi Putnamowską koncepcją znaczenia<sup>40</sup>, w której argumentuje on przeciwko traktowaniu znaczeń jako pojęć i podkreśla pragmatyczny aspekt znaczenia, sprowadzający się do wymiaru społecznego, skłania do poszukiwania pojemności treściowej stereotypu i znaczenia w oparciu o różną perspektywę ich opisu i oglądu rzeczywistości.

W jego opinii „używając terminu i pojęcia „stereotyp”, wybieramy pełniejsze ujęcie treści znaczeniowej słowa, nastawiamy się na uchwycenie jego relacji do podmiotu mówiącego i jego punktu widzenia, wyznawanego przez niego systemu wartości, akcentujemy subiektywność kategoryzacji i pragmatyczne funkcje znaku”<sup>41</sup>. Interpretacja przedmiotu natomiast, zawarta w najprostszych jego definicjach słownikowych, ujmuje to, co jest jądrem znaczenia danego przedmiotu i wystarcza do jego identyfikacji, oddając jednocześnie „pewien sposób widzenia świata przez mówiącego, realizuje się w ramach pewnego modelu poznawczego z wszystkim, co na ten model się składa”<sup>42</sup>.

W świetle powyższych konstatacji, jak i praktyki badawczej Barmińskiego, względnie łatwo zauważyć można, iż w jego rozważaniach teoretycznych wokół statusu metodologicznego koncepcji stereotypu wciąż powraca pytanie o niejednoznaczne ontologicznie pochodzenie stereotypu, którego źródeł należy upatrywać, powołując się na słowa komentowanego autora, w nieprecyzyjnej subiektywnej generalizacji, tj. nieuprawnionym logicznie przypisywaniu jakiejś właściwości wszystkim obiektom gatunku określanego za pomocą danej nazwy<sup>43</sup>. Kwestia ta wywarła wpływ na zaproponowaną przez Bartmińskiego procedurę zapisu elementarnego sądu stereotypowego, który według niego winien obejmować „część dotyczącą tego, co się orzeka (*dictum*), i część dotyczącą tego, kto orzeka (*subiectum*): np. *Polacy mówią (sądzą), że*

---

<sup>40</sup> H. Putnam, *The meaning of „meaning”*, cyt. wg U.M. Żegleń, *Wprowadzenie do semiotyki teoretycznej i semiotyki kultury*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2000, s. 145-147.

<sup>41</sup> J. Bartmiński, *Stereotypy mieszkają...*, op. cit., s. 88.

<sup>42</sup> *Ibidem*, s. 89.

<sup>43</sup> *Ibidem*, s. 90.

wszyscy typowi (zdaniem Polaków) Francuzi są dowcipni. Problem kwantyfikacji pojawia się zarówno po stronie *subiectum* (wszyscy/niektórzy Polacy), jak i *dictum* (wszyscy/niektórzy Francuzi)<sup>44</sup>.

Orientacja uformowana pod wpływem koncepcji Bartmińskiego na temat występujących w strukturze stereotypu takich modyfikatorów jak „normalny”, „zwyczajny”, „typowy”, „prawdziwy” wpłynęła na to, iż liczne badania i publikacje powstające na jej gruncie w przeważającej mierze opierają się na typologii następujących, podstawowych odmian stereotypu wyodrębnionych na podstawie kryterium modalności: asertorycznej (realny = taki, jaki jest) lub powinnościowej (idealny = taki, jaki być powinien)<sup>45</sup>:

1. OBRAZY	2. WZORY	3. WYOBRAŻENIA MITOLOGICZNE	4. WYOBRAŻENIA IDEOLOGICZNE
TAKI, JAKI JEST	TAKI, JAKI BYĆ POWINIEN	TAKI, JAKI MOŻE BYĆ, lub: TAKI, JAKI PRAW- DOPODOBNIEST	TAKI, JAKI MOŻE BYĆ I JAKI BYĆ POWINIEN

Jak przyznaje sam autor przedstawionej wyżej typologii podstawowych odmian stereotypu, zróżnicowanie to „odnosi się do podstawowych odmian stereotypu, do elementarnych sądów stereotypowych, a nie wyobrażeń złożonych, bo te mogą zawierać składniki o różnej modalności. Na przykład stereotyp *prawdziwego mężczyzny* może składać się wyłącznie z sądów orzekających (obrazów), ale liczne stereotypy złożone łączą w sobie sądy różnego typu (orzekające i powinnościowe): *prawdziwy Polak* jest np. dla respondentów ankiet i pijany, i patriotyczny; *prawdziwy poznaniak* – i skąpy, i pracowity; *prawdziwy urzędnik* – i zagubiony w papierkach, i sumienny; *prawdziwy żołnierz* i ogłupiony, i posłuszny itp.”<sup>46</sup>.

Bliska temu sposobowi myślenia jest oparta na wieloplanowym mechanizmie asocjacyjnym propozycja definicji stereotypów V. N. Telii,

<sup>44</sup> Ibidem, s. 91.

<sup>45</sup> Ibidem, s. 92.

<sup>46</sup> Ibidem, s. 93.

w myśl której oznaczają one „swego rodzaju konstanty językowego obrazu świata, ponieważ poprzez te nazwy wplata się do konceptualnego obrazu potoczne wyobrażenie o świecie, utrwalone w danym języku”<sup>47</sup>. Dla rozumienia stereotypu jako upowszechnionego obrazu myślowego ważne są również poglądy zaprezentowane w jednym z ostatnio opublikowanych studiów przez Fleischera, który wspierając się w punkcie wyjścia na podstawowych założeniach dotyczących procesu jego generowania, pisze między innymi: „Stereotypy są uwarunkowanymi kulturowo konstruktywnymi koincydencjami i konwergencjami obserwacji o charakterze kolektywnym, z jednej strony sterowanymi i socjalizowanymi przez procesy prawdopodobieństwa, a z drugiej motywowanymi strategicznie oraz z uwagi na zachowanie i odgraniczenie systemu. Są to na podstawie nienaukowych kryteriów kognitywnie stypizowane i typizujące obiekty, służące do osiągnięcia funkcjonalnego, strategicznego, dyskursowo ukierunkowanego i dyskursowo ustalonego uogólnienia w danej manifestacji kultury. Stereotypy wymagają przy tym dwójakiej legitymizacji: muszą (z uwagi na ich skuteczność) wystarczająco często występować i tym samym być stwierdzalne oraz muszą spełniać funkcje zabezpieczające, odgraniczające lub dyferencjujące w ramach danego systemu kultury”<sup>48</sup>.

**Słowa kluczowe:**

definicje, interpretacje, psychologia społeczna, lingwistyka, J. Bartmiński.

**Summary**

**The concept of stereotype in linguistic research**

The present article is a voice in a discussion on the role of stereotypes in shaping and determining the functioning of numerous sociological and psychological factors.

In the article, the problem is analysed from the point of view of social psychology and the analysis is used to show the place stereotypes occupy in linguistic research as well as the role they play in human cognition and communication.

---

<sup>47</sup> V.N. Telia, *Konnotativnyj aspekt semantiki nominativnych edinic*, Moskwa 1986, cyt. wg S.M. Prochorowa, *Stereotyp językowy Europejczyka w kontekście opozycji „swój-obcy”*, w: „Język a kultura” t. 12, op. cit., s. 238.

<sup>48</sup> M. Fleischer, *Europa, Niemcy, USA i Rosja w polskim systemie kultury*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2004, s. 41.

MAGDALENA MATEJA

**(NIE)CENZURALNE ŻARTY?  
KOMUNIKOWANIE O POLITYCE W SYTUACJI  
KONTROLI TREŚCI I PRZEPIYWU  
INFORMACJI**

Rozpoznawalnym, nawet po wielu latach od zmiany systemu, a przy tym obszernie skomentowanym sposobem komunikowania się w PRL jest nowomowa, zrytualizowany i wysoce schematyczny język ideologii, używany nie tylko w kręgach władzy i reżimowych mediów, ale także w środowiskach bazujących, by tak rzec, na osiągnięciach intelektu. Celem niniejszych rozważań będzie oświetlenie „mowy umownej” (jakże trafna formuła wybitnego felietonisty, Stefana Kisielewskiego), innej metody formułowania wypowiedzi uobecniającej się zasadniczo w systemach totalitarnych.

O charakterze systemu komunikacji społecznej w PRL-u decydowała w znacznej mierze cenzura prewencyjna. Obecność nadawcy instytucjonalnego niejawnego była istotnym parametrem ówczesnej sytuacji komunikacyjnej, skutkując wykwitem mowy ezopowej:

„szyfrowali” zarówno autorzy należący do obiegu kultury wysokiej, jak i felietoniści, twórcy kina popularnego i artyści kabaretowi. Niepokojące zjawiska polityczne czy ekonomiczne twórcy programów kabaretowych sugerowali na scenie bądź przed kamerą, posiłkując się werbalną i niewerbalną formą komunikowania. Władza tolerowała ten zawoalowany sposób komunikowania o polityce, sprowadzając kabarety do roli „wentylu bezpieczeństwa”, przez który miała uchodzić negatywna społeczna energia.

### **Mowa ezopowa jako strategia komunikacyjna**

W nowoczesnym państwie demokratycznym komunikaty, jakie formułują politycy dążący do zdobycia i utrzymania władzy, są jawne i intencjonalne. Programy poświęcone aktorom politycznym i ich działalności, np. magazyny informacyjne i wszelkie medialne formy dyskusji o polityce, szczerze wypełniają telewizyjne ramówki. W warunkach demokracji z przemówień, konferencji prasowych, wyników wyborów oraz sondaży badania opinii publicznej, manifestacji, petycji, listów otwartych itp. nie czyni się tajemnicy (Dobek-Ostrowska, 2006: 148-157).

Analiza obowiązującego w powojennej Polsce systemu komunikowania społecznego, w tym komunikowania o polityce, uzmysławia, jak dalece państwo to odbiegało od standardów demokratycznych. Czynnikiem warunkującym jakość procesu komunikowania, w sposób istotny wpływającym na przepustowość kanałów, treść i formę przekazów, a także na komunikacyjne zachowania nadawców i odbiorców, była cenzura. Definiujemy w ten sposób system oficjalnej kontroli treści i przepływu informacji pod względem politycznym, światopoglądowym, obyczajowym, a niekiedy także doktrynalnym (Sobczak, 2000: 14). W PRL rolę tę sprawował Główny Urząd Kontroli Prasy, Publikacji i Widowisk, mający wgląd i prawo ingerencji do „wszelkiego rodzaju utworów za pomocą druku, obrazu i żywego słowa” (Pawlicki, 2001: 30-33). Repertuar cenzorskich zapisów był zmienny, można jednak wskazać tematy zakazane o dużym stopniu uniwersalności. Do permanentnie drażliwych kwestii zaliczały się płace,

polityka społeczna, eksport mięsa do ZSRR. Oto inne przykłady wytycznych dla cenzorów:

Należy eliminować próby rehabilitacji II RP i przywódców międzywojennych.

Należy bezwzględnie eliminować wszelkie dane zbiorcze dotyczące ilości wypadków drogowych, pożarów, utonięć, jak również tonować zbyt alarmistyczne publikacje na ten temat.

Nie należy dopuszczać do żadnych polemik z materiałami opublikowanymi na łamach „Trybuny Ludu” oraz „Nowych Dróg”.

Nie należy dopuszczać do publikacji w masowych środkach przekazu danych liczbowych obrazujących stan i wzrost alkoholizmu w skali całego kraju (Braun, 1999).

Kanoniczna triada procesu komunikowania: nadawca–przekaz–odbiorca nie przewiduje istnienia urzędu cenzorskiego, tj. instancji nadawczej niejawnej, która, co zakrawa na paradoks, była także instancją odbiorczą (Goban-Klas, 1999, 52-79). Krystyna Pisarkowa godzi nadawczo-odbiorcze kompetencje cenzury, określając ww. ogniwo nadawcą aktu przemilczenia. Badaczka nazywa odbiorcę „usuwającego tekst lub jego fragment ze względu na siebie samego lub ze względu na innych potencjalnych odbiorców” mianem egzekutora. By ograniczyć działania odbiorcy-egzekutora, nadawca bezpośredni skłania się do formowania wypowiedzi publicznej w pewien określony sposób, polegający na balansowaniu między mową a milczeniem. Dysponowanie kategorią przemilczenia, wchodzenie w rolę sprawcy przemilczenia, stosowanie selekcji w trakcie formułowania tekstu jest bowiem dla autora najskuteczniejszą profilaktyką antycenzorską (Pisarkowa, 1986: 27-28).

Przemilczenie to jeden z palety zabiegów komunikacyjnych, stwarzających sposobność porozumiewania się nadawcy z odbiorcą mimo czujności cenzora. W zakresie znaczeniowym słów „przemilczenie”, „niedopowiedzenie” i „niedomówienie” mieści się intencjonalność działania; w pierwszym przypadku jest to „celowe niemówienie o czymś



[z rozsądku, grzeczności lub ostrożności]”, w drugim „celowe pominięcie w wypowiedzi tego, co normalnie powinno się powiedzieć”, ostatnie zaś oznacza „celowo niedokończoną lub niejasną wypowiedź”. Obok sposobów komunikowania *implicite*, zawierających element pusty, „nadawca aktu przemilczenia” miał również do dyspozycji ironię, alegorię czy metaforę, zatem te środki stylistyczne, które bazowały na substytucji „A zamiast B”. Wobec zaprezentowanego tu repertuaru **aluzja** jawi się zatem jako swego rodzaju metapojęcie.

Według Konrada Górskiego wszelka aluzja jest mówieniem o jakimś przedmiocie bez wymieniania go w sposób wyraźny: „duszą aluzji jest jakieś przemilczenie, nie komunikowanie pewnej treści, lecz jej sugerowanie drogą okólną, a jednak dostatecznie jednokierunkową, żeby odbiorca uchwycił sens, o który chodzi” (Sobczak-Gieraga, 1999: 40). Aluzyjna będzie zatem urwana, niedokończona wypowiedź, co w zapisie łatwo zasygnalizować wielokropkiem, ale również konstrukcja metaforyczna, o której Anna Martuszevska pisała, iż jest „nie tylko cechą występującą na poziomie organizacji ich warstwy stylistycznej, ale może dotyczyć również całości lub części [utworów] świata przedstawionego, jak też całości tych utworów.” Zdaniem badaczki jako metaforę – w szerokim znaczeniu tego słowa, bo może ono również służyć dla denotacji symbolu, alegorii czy w ogóle reprezentacji – wypada traktować niektóre przedstawione przedmioty, postaci, schematy fabularne bądź wreszcie cały świat przedstawiony (Martuszevska, 1986: 19).

Uczestnicy życia publicznego we współczesnych systemach totalitarnych, w których treści niecenzuralne nie mogły być wysłowione bezpośrednio, tylko udoskonalili, wyspecjalizowali aluzyjny, alegoryczny sposób komunikowania zwany językiem ezopowym lub mową ezopową. Zjawisko komunikacji implicytnej, „szyfrowanego języka”, funkcjonuje na gruncie literatury europejskiej od starożytności, a w polskim piśmiennictwie od XIX wieku. Za pomocą języka ezopowego można wyrażać treści moralizujące lub satyryczne, jednak w dziejach literatury polskiej stosowanie tej metody formułowania wypowiedzi warunkowane było cenzuralnymi obostrzeniami – od zaborów termin „język ezopowy” zarezerwowany jest dla komunikatów, które służą omijaniu przeszkód

administracyjnych, politycznych bądź ideologicznych. Dla Ryszarda Nycza (1998: 8-10) język ezopowy to:

(...) odmiana alegorycznego kodu, w którym warstwa figuralnych znaczeń ma tworzyć rodzaj hermetycznej osłony ukrytego przed okiem cenzora przekazu, stabilność zaś kodu i kompetencja lekturowa odbiorcy (wyposażonego w klucz interpretacyjny) zapewnia czytelność zaszyfrowanej treści (...) co potwierdza jedynie powiązanie zjawiska komunikacji pośredniej z ograniczeniami cenzuralnymi.

W sytuacji komunikacyjnej zdeterminowanej obecnością cenzora publiczność mediów masowych musiała być wyposażona w szczególne kompetencje. Styl odbioru, który za Michałem Głowińskim nazywam alegorycznym, w warunkach komunistycznego ustroju stał się strategią niezwykle popularną. Zgodnie z tym, co badacz sformułował w artykule z zakresu komunikacji literackiej, u podstaw alegorycznego stylu odbioru leży przeświadczenie, iż utwór odznacza się swoistą dwuwymiarowością. Zadaniem odbiorcy dzieła jest doszukiwanie się w nim drugiego wymiaru zawierającego treści istotne, to bowiem, „co znajduje się w wymiarze pierwszym, traktowane jest jako maska, służąca łudzeniu despoty” (Głowiński, 1977: 128-129).

Tomasz Mielczarek (2003: 350) zwraca uwagę na fakt, że lektura czasopism społeczno-kulturalnych i społeczno-politycznych odbywała się na różnych płaszczyznach percepcji. Elitarne środowiska warszawskie bez trudu odszyfrowywały ukryte w przekazach prasowych aluzje i znaczenia. Nawet mniej zorientowani w bieżącej sytuacji politycznej „prowincjusze” nie byli całkowicie bezradni wobec zakamuflowanych treści, ich wyrywkową wiedzę wzbogacały m.in. audycje RWE. W opinii Walerego Pisarka (1981: 80-81) sukcesywny spadek zaufania do PRL-owskiej prasy, wzrastająca rozbieżność między obrazem rzeczywistości wyłaniającej się z łamów gazet a doświadczeniem, wieloletnie obcowanie z wynikami daleko idącej selekcji informacji itp. wykształciły przynajmniej u części odbiorców niechętny stosunek do prasy jako narzędzia propagandy, umiejętność czytania „między wierszami”,

rozszyfrowywania aluzji, wiedzę, co warto czytać, a czego nie warto, wreszcie – zdolność dorozumiewania się informacji z braku informacji.

W mowie ezopowej doskonalili się różne grupy twórców, zwłaszcza jeśli ich ambicją było komunikowanie o polityce lub nawet niepolityczne na pozór komentowanie współczesności. Do komunikowania nie wprost uciekali się współcześni pisarze, m.in. Jerzy Andrzejewski i Hanna Malewska. Na aluzyjności bazowała felietonistyka. Kiedy debata polityczna na łamach gazet i czasopism była niemożliwa, felieton (jako forma mało poważna i skrajnie subiektywna) stawał się niezawodnym, a w pewnych okresach jedynym orężem dziennikarskim w krytyce systemu. Słusznie zauważył Stefan Kisielewski:

(...) felietoniści u nas to z natury konstruktorzy szyfrów i asocjacji. Szyfrem m.in. piszą: Hamilton, KTT, Kisiel, Radgowski, Wierzbicki, Małachowski oraz od paru lat wolontariusz tej dziedziny – Jerzy Andrzejewski. (...) pisząc od 32 lat w tym samym, poniekąd osobliwym i bogatym w asocjacje miejscu, wytworzyłem sobie język aluzyjny o pewnej uniwersalności, wychowując w określony sposób parę pokoleń odbiorców mojego pisania, wyposażonych w stały możliwy do przewidzenia oraz wymierzenia aparat kojarzeniowy („Tygodnik Powszechny” 11.09.1977., s. 8).

Publiczność mediów audiowizualnych była przyuczana do alegorycznego stylu odbioru przez Stanisława Bareję, twórcę m.in. dwóch seriali telewizyjnych: *Zmiennicy* (1986) i *Alternatywy 4* (1983), będących satyrą na schyłkowy okres PRL. (Ciekawą analizę twórczości Barei, ukierunkowaną na uchwycenie aluzyjności jego filmów i seriali, przeprowadził Konrad Klejsa 1.)

Z dziedzictwa Ezopa korzystały PRL-owskie kabarety – w monografii Izoldy Kiec czytamy o środkach wyrazu, nie tylko tych z zakresu komunikowania werbalnego, do których można by odnieść termin „mowa ezopowa”, ale również o bogatej palecie sygnałów niewerbalnych. I tak, działający od 1954 roku Studencki Teatr Satyryków

---

1 Zob. K. Klejsa, „Stanisław Bareja – nadrealizm socjalistyczny”, w: Autorzy kina polskiego, G. Stachówna, B. Zmudziński(red.), Kraków 2007, s. 79-216.

(STS), na którego spektaklach specjalnie rezerwowano miejsca dla „poważnych panów w garniturach”, posługiwał się gestami, spojrzemiami, grymasami obliczonymi na uśpienie cenzorskiej czujności. Spojrzenie w górę oznaczało władzę (np. Komitet Centralny PZPR), spojrzenie w prawo Zachód, spojrzenie w lewo potężnego, wschodniego sąsiada. W programie inauguracyjnego spektaklu Piwnicy pod Baranami (1956) znajdował się „striptiz polityczny”, numer polegający na tym, że z aktorki obwieszanej napisami WOLNOŚĆ OSOBISTA, SWOBODY OBYWATELSKIE, CUKIER, WĘGIEL, ZBOŻE jej koleżanka, odgrywająca żołnierza radzieckiego, zdejmowała po kolei owe hasła (Kiec, 2004: 158-177). Do niezwyklej subtelności w konstruowaniu aluzji, niedopowiedzeń i podtekstów politycznych doszli satyrycy z kabaretu Owca (1966), którego występ trzeba było obejrzyć kilkukrotnie, aby odczytać wszelkie zawoalowane w tekstach znaczenia. Jak deklarował jeden z twórców Owcy, Jerzy Dobrowolski, program dotyczył sposobu myślenia w PRL, obnażając jego mielizny i zagrożenia (stąd parodia narady produkcyjnej, dziennikarskiej nowomowy, pustoty życia estradowego). „Kiedy Jurek zaniósł tekst do cenzury, oni po przeczytaniu stwierdzili, że takiego chłamu, takiego programu o niczym, to oni jeszcze nie czytali. I dali pieczętkę. Jak przyszli zobaczyć program, to włos zjeżył się im na głowie” (Kiec, 2004: 189).

### **„My reprezentujemy przemysł lekki, przemycamy czasami...”**

Wszystkie sygnalizowane tu chwytły i zależności dotyczyły kabaretu Tey, który triumfy święcił pod koniec dekady Gierka i w latach 80. Jeden z członków grupy kabaretowej, Krzysztof Jaślar, tak oto podsumował aktywność ówczesnych satyryków:

Aluzja jako nieodłączny składnik kabaretowego programu stanowiła dodatkowy element zabawy. Bo tak: widz musiał z lekka wysilić intelekt, by wysłedzić aluzję, po czym dawał brawami znak, że dokładnie wie, o co chodzi (...) ten, kto zrozumiał, czuł się szalenie dowartościowany i klaskał również sobie, jakby chciał zakomunikować: Patrzcie, jaki jestem inteligentny! Nikt nie mówi wprost, a ja łapię w lot. Zdarzało się często, że publiczność domyślała się takich

rzeczy, które by autorowi ze strachu nawet przez myśl nie przeszły! W zasadzie ze sceny można było mówić cokolwiek, byle aluzyjnie, a widz kojarzył sobie dowolnie, w zależności od własnych potrzeb i przekonań (Jaślar, 1992).

Mówiąc o aluzyjności skeczy „Teya”, należy zwrócić uwagę na dwa aspekty działalności kabaretu: po pierwsze, na dobór tematów społeczno-polityczno-ekonomicznych, które artyści starali się przemycić w formie żartu; po wtóre, na użyteczność obu form komunikowania, werbalnej i niewerbalnej, w sugerowaniu znaczeń istotnych. „Tey” sięgał po aluzje zarówno wtedy, gdy chciał skrytykować obowiązujące w PRL rozwiązania systemowe, jak również wtedy, gdy odnosił się do konkretnych wydarzeń o znaczeniu politycznym. Śmiano się zatem z sojuszu z ZSRR, z prasy, która mijała się z prawdą, z podsłuchów i pracy tzw. tajniaków, z przodującej klasy, z rozbieżności między rzeczywistością a sytuacją postulowaną i planowaną, z braku wolności słowa i działań cenzorów, z hermetyczności komunistycznej ojczyzny.

– Poczekaj, gość wyjął długopis, będzie notował. – No niestety, nie jesteśmy sami [Bohdan Smoleń i Zenon Laskowik do publiczności benefisu Jana Kaczmarka w 1979];

.morał taki wynika, żeby z rezerwą przyjmować to, co mówi wieczorem spiker dziennika [piosenka w wykonaniu Smolenia, program *Ostry dyżur*];

– Na szereg pytań, które napłynęły do naszego sklepu, nie możemy wam odpowiedzieć [Laskowik w programie *Z tyłu sklepu*];

.a narybek, co wyrósł w tej matni, bez sieci już żyć nie potrafi. (fragment piosenki pt. *Kiedy śledź wpadnie w sieć*).

Równie często artyści „Teya” nawiązywali do wydarzeń o charakterze incydentalnym, takich, których reżimowe media starały się nie komentować. Kiedy w handlu objawił się najgłębszy kryzys, w miejsce PRL powstał skrótowiec PRD (Polska Republika Dietetyczna), a wśród

regionów Polski, obok Pomorza i Małopolski, pojawiła się „szkieletczyzna”. Zwrot do publiczności: „W pierwszym rządzie witamy wszystkich siedzących”, był nawiązaniem do opozycjonistów zatrzymywanych przez aparat władzy w okresie 1980–1981. Z kolei program *Z tyłu sklepu* zawierał scenkę komunikującą pośrednio o zmianach ceny Fiata 126 p, który miał być samochodem dla przysłowiowego Kowalskiego, a stał się dobrem nieosiągalnym:

Smoleń obiera ziemniaki, mówiąc, że uzyska w ten sposób pomidory: – Pójdą po 100 zł za kilo. Laskowik: – Po 150, bo to będzie sprzedaż ekspresowa. Smoleń: – A jak pójdziemy na giełdę, to nawet po 200. Laskowik: – A miały być po 67.

Tey oczekiwał od kabaretowej publiczności aktywności intelektualnej najwyższego stopnia, nasycając wypowiedzi nie tyle pojedynczymi aluzjami do konkretnych wydarzeń i zjawisk, co ich ciągami. Przykładem takiej kondensacji jest fragment programu z 1986 roku: „No idę sobie, patrzę, aleją/a leją zasłużonych. Co jo godom?! Chyba ten jod na łeb mi siod...”. Skecz traktował o represjach stosowanych przez władzę wobec przedstawicieli zdelegalizowanej „Solidarności” i innych opozycyjnie nastawionych środowisk, a jednocześnie nawiązywał do awarii reaktora elektrowni w Czernobylu.

Bez względu na to, czy ostrze satyry dosięgało patologii systemowych, czy też problematyki bieżącej, twórcy kabaretu Tey znakomicie wykorzystywali w komunikacji implicytnej zarówno język, jak i środki niewerbalne (mimikę, gest, parajęzyk, samoprezentację, warunki otoczenia). O udanym połączeniu obu form świadczy występ z okazji pięciolecia „Teya”, podczas którego Laskowik i Rewiński mówili równocześnie do mikrofonów o swoich dokonaniach i przekrzykiwali się. Słowotok nasycony liczbami i procentami przypominał bełkotliwe wystąpienia partyjnych dygnitarzy. Parodii wyrażanej w słowie towarzyszył efekt pozajęzykowy: do mikrofonów przyczepiono czerwone baloniki, pęczniejące proporcjonalnie do długości wystąpienia. W momencie, w którym balony pękały, artyści wypowiadali puentę: „To był nasz dorobek”, ostatecznie ośmieszając oficjalne dęte mowy.

Nagminnie wykorzystywano sumiaste wąsy Smolenia, by zasugerować podobieństwo artysty do Lecha Wałęsy. „[Wąsy] zgolić, bo się kojarzą, a ludzie powoli zapominają...” – pohukiwał Rewiński w roku 1986. Zwalista sylwetka i fizjonomia Rudiego Schubertha pozwoliły na wykreowanie postaci Bolka: parodii nierozgarniętego i nieokrzesanego przedstawiciela „przodującej klasy”. Mimo wyczulenia cenzorów na tematykę alkoholową Smoleń z upodobaniem wykonywał gesty charakterystyczne dla naszego kręgu kulturowego, a oznaczające zamiar (lub czynność) spożywania trunków. W scenografii programu *Ostry dyżur* uwagę zwracał element tła: wielki wizjer z okiem podglądacza; z kolei w *Z tyłu sklepu* Hanna Banaszak wykonywała piosenkę, paradując z siatką, w której znajdowały się towary dewizowe (i zarazem deficytowe): dezodorant, proszek Persil i papierosy Marlboro.

Retransmitowane przez telewizję występy „Teya”, które pierwotnie prezentowane były na scenie opolskiej bądź w poznańskiej siedzibie kabaretu, ukazują żywiołowe reakcje publiczności, śmiechem i brawami nagradzającej nawet najsubtelniejsze polityczne odniesienia. Świadczenia te jedynie potwierdzają zreferowane powyżej wyniki badań prasoznawców czy literaturoznawców, dla których alegoryczny styl odbioru był stosunkowo popularnym sposobem uczestniczenia w procesie komunikowania.

### **Nowa rola błazna**

Autorzy programów kabaretowych, odwołujący się przecież do intuicji oraz inteligencji widzów, musieli wkalkulować w swą działalność ryzyko nadwyżki interpretacyjnej. W procesie odbioru politycznych żartów i skeczy dochodziło niekiedy do nadinterpretacyjnych „nadużyć”, przykładem – gościnny występ Piwnicy pod Baranami (Wrocław, 1958), podczas którego publiczność czekająca na rozpoczęcie widowiska w niewybrednych słowach wzywała do pojawienia się na scenie Wiesława [Dymnego, jednego z czołowych artystów tego kabaretu]. Tymczasem sytuację odebrano jako zniewagę Wiesława Gomułki, stojącego podówczas na czele partii. Inne zagrożenie dla poziomu artystycznego ówczesnych kabaretów stanowiła... publiczność; jej oczekiwania i preferencje ograniczały inwencję artystów, zawężając ją do

tematów politycznych. Kabaret „Pod Egidą” przyznał się do aluzji-improwizacji, tworzonych na scenie pod presją publiczności, która domagała się reakcji artystów na bieżące wydarzenia polityczne (Kiec, 2004: 182, 187).

Mimo ekwilibrystyki słowa, do której artystów kabaretowych skłaniało funkcjonowanie GUKPPiW, mowa ezopowa jako sposób przemycania ważkich tematów, bywała strategią niebezpieczną i zawodną. Za opowiedzenie żartu można było trafić do więzienia, czego dowodzi historia Janusza Szpotańskiego skazanego na trzy lata więzienia za dzieło, którego pełny tytuł brzmiał: *Cisi i gęgacze, czyli bal u prezydenta, opera w trzech aktach z uwerturą i finałem*. Był to wierszowany pamflet w sposób satyryczny ukazujący atmosferę Warszawy z epoki panowania ówczesnego I sekretarza KC PZPR, Władysława Gomułki, który ukazany został pod postacią Gnoma. Określenie „cisi” odnosiło się do funkcjonariuszy i agentów SB, a „gęgaczami” nazwał Szpotański działaczy ówczesnej opozycji. W 1977 roku, po interwencji ambasady radzieckiej, telewizyjny kabaret Olgi Lipińskiej zdjęto z anteny na kilkanaście miesięcy za opowiedziany przez Jana Kobuszewskiego dowcip: „Kto zamawiał ruskie? Nikt, same przyszli”; z kolei Bohdan Smoleń trafił do kolegium ds. wykroczeń za odstępstwa od tekstu w *Oстрым dyżurze*. O ryzyku związanym z rozpowszechnianiem utworów satyrycznych traktują nawet same dowcipy:

– Co to jest: krótkie, wesołe i do siedzenia?– Kawał polityczny.

– Czy to prawda, że Bierut zbiera dowcipy polityczne, które o nim opowiadają?– Tak, lecz nie dowcipy, a ludzi i nie zbiera, a zamyka. (Januszkiewicz, Rychlewska, 2007: 6).

Słowa Laskowika wypowiedziane w 1981 roku w programie *Proces*: „Witamy wszystkich w Opolu, w ostatnich dniach wolności”, okazały się prorocze. Po wprowadzeniu stanu wojennego uprawianie sztuki kabaretowej na wcześniejszych zasadach nie było możliwe. Zanikł margines swobody, jaki jest konieczny, by zaistniała komunikacja nie



wprost. Laskowik wyrażał tezę, iż po wydarzeniach grudnia 1981 roku formuła kabaretu Tey wyczerpała się i nie chciał już do niej wracać.

Jednak momentem prawdziwej próby dla kabaretów okazał się rok 1989. W czasach PRL państwo zagarniało wszystkie sfery, także obyczajową i rodzinną, więc każdy temat, do jakiego sięgnął satyryk, stawał się polityką. Młode kabarety nadal śmieją się z polityki, ale znacznie częściej z filmów, z mediów, z obyczajów, uprawiają również czysty żart abstrakcyjny. Jerzy Skoczylas z grupy „Elita” podkreśla, iż ranga kabaretu politycznego znacznie się obniżyła i nie istnieje już znane z PRL pojęcie „wentyla, przez który mogły się rozmaite kwasy ulatniać”. W sytuacji wolności słowa i swobody komunikacyjnej dosadne polemiki prasowe czy telewizyjne debaty wyręczają kabaret polityczny. Nie ma zapotrzebowania społecznego na aluzje, eufemizmy, przemycone prawdy, a „mocna polska tradycja kabaretu politycznego wygasa” („Przegląd” 07/23 s. 35).

Konsekwencją zmiany parametrów sytuacji komunikacyjnej jest również nieczytelność żartów politycznych, felietonów czy filmów, powstałych w okresie PRL i realizujących strategię „mowy umownej”. Doraźność i historyczność niektórych skeczy czy dialogów filmowych powoduje, że współczesnemu odbiorcy trudno uchwycić istotę zawierającego się w tych komunikatach komizmu (Konrad Klejsa, analizując twórczość Barei, użył określenia „inflacja znaczeń”). Przypominana po latach twórczość aluzyjna, oparta na mechanizmie sugestii i przemilczenia, domaga się przypisów i komentarzy wyjaśniających historyczne realia i polityczne uwarunkowania.

#### **Słowa kluczowe:**

komunikowanie o polityce, Polska Republika Ludowa, cenzura mowa czopowa, przemilczanie, aluzja alegoria, metafora, sygnały niewerbalne, kabaret, sankcje, współczesność.

#### **Summary**

##### **(Un)censored jokes? Communication in politics in the situation of information flow and control**

The following article concerns the methods of communication during the times of the People's Republic of Poland. In the introduction the author defines the term of 'newspeak' and touches upon the issue of censorship in Poland. The

communication strategies used then include: Aesopian language, medial silence, allusions and particular social stance. Moreover, the author describes the role of the artists, who often used Aesopian language to discuss important political issues. The conclusions suggest that allusion, based on suggestion and silence, might sometimes be intelligible, and demands comments and references which would explain their historical and political background.

Trans. Barbara Braid

SYLWESTER JAWORSKI

**THE INFLUENCE OF SPEAKING RATE ON THE  
RHYTHMIC STRUCTURE OF LANGUAGE:  
A CROSS-LINGUISTIC ANALYSIS**

**Introduction**

Most human activities, such as walking, breathing, running or heart beat, are rhythmical. Rhythm can be defined as “the pattern of intervals between movements, or between their beginnings or peaks, or the pattern of durations of movements” (Allen 1973: 97). Since speech production is inseparably linked with respiration, which is rhythmical by definition as it is a reflex action whose rate depends on the amount of carbon dioxide in the blood (cf. Wingate 1988), it is justified to expect that at least certain characteristics of speech should occur with some regularity. Traditionally, the world's languages are divided into two rhythm classes, namely stress-timed and syllable-timed. The former group contains languages in which stressed syllable occur at equal intervals of time, whereas the latter category, as the name implies, contains those languages whose syllables are believed to be of equal duration (see section 1). In fast speech,

however, speakers apply various phonological processes that change the segmental make up of an utterance either by deleting some segments or by changing the temporal characteristics of sounds, which might affect the rhythmic organisation of language to a certain extent. The phenomena that seem to have the greatest impact on the segmental structure of an utterance are deletions, epenthesis, coalescence and vowel reduction.

The major objective of the paper is to show the extent to which fast speech processes affect the rhythmic structure of language. In order to substantiate the claim, the author will present the results of an acoustic analysis of sentences produced in four languages, namely English, Polish, Russian and Spanish. Since the languages belong to different rhythm classes, in the case of English and Russian, the duration of the constituent feet will be measured, whereas in the case of Polish and Spanish the duration of the interstress intervals will be determined.

## **2 1. The stress-timed/syllable-timed dichotomy**

When rhythm is taken as a criterion, the world's languages are divided into stress-timed (e.g. English, Russian, German, Arabic), syllable-timed (e.g. French, Spanish, Italian) and mora-timed ones (e.g. Japanese). However, recent research into rhythm (cf. Ramus et al. 1999; Zborowska 2001; Ramus et al. 2003) suggests that the traditional stress-timed/syllable-timed dichotomy be either replaced with a continuum with ideal syllable-timeness and stress-timeness as its opposite poles or, alternatively, additional rhythm classes should be created because it is obvious that some languages, e.g. Catalan, Polish belong to none of the three groups (cf. Ramus et al. 1999).

The most distinguishing characteristic of stress-timed languages is the relative regularity with which stressed syllables occur in utterances regardless of how many unaccented syllables separate them. The foot, i.e. the amount of time taken between each two stressed syllables, is the unit of rhythm in stress-timed languages and within an utterance the feet are believed to be of equal length, however, many researchers emphasise the fact that such absolute isochrony does not exist (cf. Cruttenden 1994; Ramus et al. 1999; Ramus – Mehler 1999; Zborowska 2001; Ramus et al.

2003, Waniek-Klimczak 2005). By contrast, the rhythmic organisation of syllable-timed languages is based on syllable isochrony which, by analogy with the foot, is thought to take the same amount of time irrespective of its structure. This assumption may turn out to be plausible, at least to a certain extent, for languages that do not allow for, or have very simple, consonant clusters. However, in languages such as Polish that have very complex clusters on the one hand and are not stress-timed on the other, syllable-timeness appears to be a purely theoretical concept as one can easily find a large number of mono-syllabic words, e.g. *kot* [kot] 'cat' vs. *wzrost* [vzrost], 'growth' whose production should theoretically take the same amount of time, which proves that both the number of constituent elements and their manner of articulation play a crucial role in determining the inherent length of the syllable. Furthermore, it is a well-known fact that vowels in monosyllabic words are longer than the same vowels in multisyllabic ones, which means that a word consisting of three CV syllables is not three times longer than a monosyllabic CV word. Additionally, the inherent length of each vowel (low vowels are naturally longer than high ones (cf. Maddieson 1997)) may also contribute to breaking the pattern of perfect syllable-timeness, particularly in rapid speech. Finally, the isochrony of Japanese and Ancient Greek is based on a unit referred to as the mora, which can be understood as an equivalent of a CV syllable containing a short vowel. Any syllable with either a long vowel or an onset made up of two and more consonants, has to be counted as two morae (Dziubalska-Ko<sup>3</sup>aczyk 2002).

There have been many attempts at establishing which element of the acoustic signal constitutes the physiological basis of rhythm on the one hand, and confirming the existence of the three rhythm classes on the other, but instead of providing convincing evidence the results are often perplexing and puzzling. For instance, having examined three stress-timed languages (English, Russian, Arabic) and three syllable-timed ones (French, Telugu, Yoruba), Roach (1982) came to the conclusion that the obtained results did not justify placing the languages into two separate rhythm categories. Dauer (1983: 54) measured interstress intervals (henceforth ISI) in six languages of different rhythmic organisation

(British English, American English, Thai, Spanish, Italian and Greek) and also concluded that „there is no more tendency for interstress intervals to clump together in English than in the other languages.” Following this line of reasoning, Bertinetto (1989: 121) suggests that, with regard to rhythm, there “is a single type with polar orientations, so that various languages differ in terms of scalar deviations from the ideal prototype of pure isochrony (characterised by equal ISI).” The phonological factors that, according to Bertinetto, generate the impression of stress- or syllable-timing are listed below:

- vowel reduction vs. full articulation of unstressed vowels;
- relative uncertainty vs. certainty in syllable counting, at least in some cases;
- tempo acceleration obtained (mainly) through compression of unstressed syllables vs. proportional compression;
- complex syllable structure, with relatively uncertain syllable boundaries vs. simple structure and well-defined boundaries;
- tendency of stress to attract segmental material in order to build up heavy syllables vs. no such tendency;
- relative flexibility in stress-placement (cf. the so-called „rhythm rule”) vs. comparatively stronger rigidity of prominence;
- relative density of secondary stresses, with corresponding tendency towards short ISI, and (conversely) relative tolerance for large discrepancies in the extent of ISI. This feature seems to oppose languages like English and German on the one side, to languages like Spanish and Italian on the other (Bertinetto 1989: 108-9).

Ramus et al. (1999) express the opinion that the rhythmic structure of a language is the outcome of phonological properties, which are determined by the sound inventory of a language on the one hand, and

by its phonotactics on the other. The authors claim that, generally speaking, syllable-timed languages are characterised by relatively simple syllable structures and lack of vowel reduction in unstressed syllables, whereas stress-timed ones allow consonant clusters of high complexity and they also reduce unaccented vowels to schwa. However, they also point out that some languages have the sound inventory and phonotactics of one group and the rhythmic organisation of the other, e.g. the permissible syllable structures of Catalan are as simple as those of Spanish, so theoretically it should be syllable-timed, but, by contrast, Catalan presents the vowel centralisation phenomenon which Spanish does not manifest. On the other hand, the Polish language has got a large number of multisegmental consonant clusters, the same as English and many other stress-timed languages, but vowel reduction in Polish is treated as a peripheral phenomenon. Ramus et al. (1999) thus support the claim made by Dauer (1987) and Bertinetto (1989) that the world's languages are scattered on a rhythm scale where perfect stress-timeness and syllable-timeness constitute its extremes unattainable by any human language. The existence of intermediate languages only proves that the way we describe rhythm today is far from satisfactory. For that reason, Ramus et al. (1999: 272) propose an alternative by introducing three variables, namely %V,  $\Delta V$  and  $\Delta C$ , which, according to them, suffice to account for the traditional stress-timed/syllable-timed dichotomy as well as to argue for the possibility of other classes of rhythm. The first variable (%V) represents the length of vocalic intervals divided by the total length of the sentence.  $\Delta V$ , in turn, stands for the standard deviation of the duration of vocalic intervals within the sentence, thus it reflects the durational aspect of vowel reduction. By analogy,  $\Delta C$  refers to the standard deviation of the duration of consonantal intervals within the sentence. The authors do not include %C, which would represent the length of consonantal intervals within the sentence, because it is isomorphic to %V and, as such, does not need to be taken into account. Table 1 presents the average values of %V,  $\Delta V$  and  $\Delta C$ , as well as their standard deviations, of the eight languages that were used in the experiment conducted by Ramus et al. (1999).

Table 1. The values of %V,  $\Delta V$  and  $\Delta C$  averaged by language and

their standard deviations

Language	Vocalic inter-vals	Consonantal intervals	% V (SD)
English	307 320	40.1 (5.4)	4.64 (1.25) 5.35 (1.63)
Polish	334 333	41.0 (3.4)	2.51 (0.67) 5.14 (1.18)
Dutch	320 329	42.3 (4.2)	4.23 (0.93) 5.33 (1.5)
French	328 330	43.6 (4.5)	3.78 (1.21) 4.39 (0.74)
Spanish	320 317	43.8 (4.0)	3.32 (1.0) 4.74 (0.85)
Italian	326 317	45.2 (3.9)	4.00 (1.05) 4.81 (0.89)
Catalan	332 329	45.6 (5.4)	3.68 (1.44) 4.52 (0.86)
Japanese	336 334	53.1 (3.4)	4.02 (0.58) 3.56 (0.74)

Vocalic inter-vals	Consonantal intervals	% V (SD)	$\Delta V(SD)(x100)$
English	307 320	40.1 (5.4)	4.64 (1.25) 5.35 (1.63)
Polish	334 333	41.0 (3.4)	2.51 (0.67) 5.14 (1.18)
Dutch	320 329	42.3 (4.2)	4.23 (0.93) 5.33 (1.5)
French	328 330	43.6 (4.5)	3.78 (1.21) 4.39 (0.74)
Spanish	320 317	43.8 (4.0)	3.32 (1.0) 4.74 (0.85)
Italian	326 317	45.2 (3.9)	4.00 (1.05) 4.81 (0.89)
Catalan	332 329	45.6 (5.4)	3.68 (1.44) 4.52 (0.86)
Japanese	336 334	53.1 (3.4)	4.02 (0.58) 3.56 (0.74)

Consonantal intervals	% V (SD)	$\Delta V(SD)(x100)$	$\Delta C(SD)(x100)$
English	307 320	40.1 (5.4)	4.64 (1.25) 5.35 (1.63)
Polish	334 333	41.0 (3.4)	2.51 (0.67) 5.14 (1.18)
Dutch	320 329	42.3 (4.2)	4.23 (0.93) 5.33 (1.5)
French	328 330	43.6 (4.5)	3.78 (1.21) 4.39 (0.74)
Spanish	320 317	43.8 (4.0)	3.32 (1.0) 4.74 (0.85)
Italian	326 317	45.2 (3.9)	4.00 (1.05) 4.81 (0.89)
Catalan	332 329	45.6 (5.4)	3.68 (1.44) 4.52 (0.86)
Japanese	336 334	53.1 (3.4)	4.02 (0.58) 3.56 (0.74)

% V (SD)	$\Delta V(SD)(x100)$	$\Delta C(SD)(x100)$	English	307	320
40.1 (5.4)	4.64 (1.25)	5.35 (1.63)	Polish	334	333
41.0 (3.4)	2.51 (0.67)	5.14 (1.18)	Dutch	320	329
42.3 (4.2)	4.23 (0.93)	5.33 (1.5)	French	328	330
43.6 (4.5)	3.78 (1.21)	4.39 (0.74)	Spanish	320	317
43.8 (4.0)	3.32 (1.0)	4.74 (0.85)	Italian	326	317
45.2 (3.9)	4.00 (1.05)	4.81 (0.89)	Catalan	332	329
45.6 (5.4)	3.68 (1.44)	4.52 (0.86)	Japanese	336	334
53.1 (3.4)	4.02 (0.58)	3.56 (0.74)			



Japanese	336	334	53.1 (3.4)	4.02 (0.58)	3.56 (0.74)			
$\Delta V(SD)(x100)$			$\Delta C(SD)(x100)$	English	307	320	40.1 (5.4)	
4.64 (1.25)			5.35 (1.63)	Polish	334	333	41.0 (3.4)	2.51
(0.67)			5.14 (1.18)	Dutch	320	329	42.3 (4.2)	4.23 (0.93)
			5.33 (1.5)	French	328	330	43.6 (4.5)	3.78 (1.21)
			(0.74)	Spanish	320	317	43.8 (4.0)	3.32 (1.0)
				Italian	326	317	45.2 (3.9)	4.00 (1.05)
				Catalan	332	329	45.6 (5.4)	3.68 (1.44)
				Japanese	336	334	53.1 (3.4)	4.02
								(0.58)
								3.56 (0.74)
				$\Delta C(SD)(x100)$	English	307	320	40.1 (5.4)
				Polish	334	333	41.0 (3.4)	2.51 (0.67)
				Dutch	320	329	42.3 (4.2)	4.23 (0.93)
				French	328	330	43.6 (4.5)	3.78 (1.21)
				Spanish	320	317	43.8 (4.0)	3.32 (1.0)
				Italian	326	317	45.2 (3.9)	4.00 (1.05)
				Catalan	332	329	45.6 (5.4)	3.68 (1.44)
				Japanese	336	334	53.1 (3.4)	4.02
								(0.58)
								3.56 (0.74)
				English	307	320	40.1 (5.4)	4.64 (1.25)
				Polish	334	333	41.0 (3.4)	2.51 (0.67)
				Dutch	320	329	42.3 (4.2)	4.23 (0.93)
				French	328	330	43.6 (4.5)	3.78 (1.21)
				Spanish	320	317	43.8 (4.0)	3.32 (1.0)
				Italian	326	317	45.2 (3.9)	4.00 (1.05)
				Catalan	332	329	45.6 (5.4)	3.68 (1.44)
				Japanese	336	334	53.1 (3.4)	4.02 (0.58)
								3.56
								(0.74)
				English	307	320	40.1 (5.4)	4.64 (1.25)
				Polish	334	333	41.0 (3.4)	2.51 (0.67)
				Dutch	320	329	42.3 (4.2)	4.23 (0.93)
				French	328	330	43.6 (4.5)	3.78 (1.21)
				Spanish	320	317	43.8 (4.0)	3.32 (1.0)
				Italian	326	317	45.2 (3.9)	4.00 (1.05)
				Catalan	332	329	45.6 (5.4)	3.68 (1.44)
				Japanese	336	334	53.1 (3.4)	4.02 (0.58)
								3.56
								(0.74)
				307	320	40.1 (5.4)	4.64 (1.25)	5.35 (1.63)
				Polish	334	333	41.0 (3.4)	2.51 (0.67)
				Dutch	320	329	42.3 (4.2)	4.23 (0.93)
				French	328	330	43.6 (4.5)	3.78 (1.21)
				Spanish	320	317	43.8 (4.0)	3.32 (1.0)
				Italian	326	317	45.2 (3.9)	4.00 (1.05)
				Catalan	332	329	45.6 (5.4)	3.68 (1.44)
				Japanese	336	334	53.1 (3.4)	4.02 (0.58)
								3.56
								(0.74)

4.23 (0.93) 5.33 (1.5) French 328 330 43.6 (4.5) 3.78  
 (1.21) 4.39 (0.74) Spanish 320 317 43.8 (4.0) 3.32 (1.0)  
 4.74 (0.85) Italian 326 317 45.2 (3.9) 4.00 (1.05) 4.81  
 (0.89) Catalan 332 329 45.6 (5.4) 3.68 (1.44) 4.52 (0.86)  
 Japanese 336 334 53.1 (3.4) 4.02 (0.58) 3.56 (0.74)  
 320 40.1 (5.4) 4.64 (1.25) 5.35 (1.63) Polish 334 333 41.0  
 (3.4) 2.51 (0.67) 5.14 (1.18) Dutch 320 329 42.3 (4.2) 4.23  
 (0.93) 5.33 (1.5) French 328 330 43.6 (4.5) 3.78 (1.21)  
 4.39 (0.74) Spanish 320 317 43.8 (4.0) 3.32 (1.0) 4.74  
 (0.85) Italian 326 317 45.2 (3.9) 4.00 (1.05) 4.81 (0.89)  
 Catalan 332 329 45.6 (5.4) 3.68 (1.44) 4.52 (0.86)  
 Japanese 336 334 53.1 (3.4) 4.02 (0.58) 3.56 (0.74)  
 40.1 (5.4) 4.64 (1.25) 5.35 (1.63) Polish 334 333 41.0 (3.4)  
 2.51 (0.67) 5.14 (1.18) Dutch 320 329 42.3 (4.2) 4.23  
 (0.93) 5.33 (1.5) French 328 330 43.6 (4.5) 3.78 (1.21)  
 4.39 (0.74) Spanish 320 317 43.8 (4.0) 3.32 (1.0) 4.74  
 (0.85) Italian 326 317 45.2 (3.9) 4.00 (1.05) 4.81 (0.89)  
 Catalan 332 329 45.6 (5.4) 3.68 (1.44) 4.52 (0.86)  
 Japanese 336 334 53.1 (3.4) 4.02 (0.58) 3.56 (0.74)  
 4.64 (1.25) 5.35 (1.63) Polish 334 333 41.0 (3.4) 2.51 (0.67)  
 5.14 (1.18) Dutch 320 329 42.3 (4.2) 4.23 (0.93) 5.33 (1.5)  
 French 328 330 43.6 (4.5) 3.78 (1.21) 4.39 (0.74)  
 Spanish 320 317 43.8 (4.0) 3.32 (1.0) 4.74 (0.85) Italian  
 326 317 45.2 (3.9) 4.00 (1.05) 4.81 (0.89) Catalan 332  
 329 45.6 (5.4) 3.68 (1.44) 4.52 (0.86) Japanese 336 334  
 53.1 (3.4) 4.02 (0.58) 3.56 (0.74)  
 5.35 (1.63) Polish 334 333 41.0 (3.4) 2.51 (0.67) 5.14 (1.18)  
 Dutch 320 329 42.3 (4.2) 4.23 (0.93) 5.33 (1.5) French  
 328 330 43.6 (4.5) 3.78 (1.21) 4.39 (0.74) Spanish 320  
 317 43.8 (4.0) 3.32 (1.0) 4.74 (0.85) Italian 326 317 45.2  
 (3.9) 4.00 (1.05) 4.81 (0.89) Catalan 332 329 45.6 (5.4)  
 3.68 (1.44) 4.52 (0.86) Japanese 336 334 53.1 (3.4) 4.02  
 (0.58) 3.56 (0.74)  
 ☐Polish 334 333 41.0 (3.4) 2.51 (0.67) 5.14 (1.18) Dutch  
 320 329 42.3 (4.2) 4.23 (0.93) 5.33 (1.5) French 328 330

43.6 (4.5)	3.78 (1.21)	4.39 (0.74)	Spanish	320	317	43.8
(4.0)	3.32 (1.0)	4.74 (0.85)	Italian	326	317	45.2 (3.9)
(1.05)	4.81 (0.89)	Catalan	332	329	45.6 (5.4)	3.68 (1.44)
4.52 (0.86)	Japanese	336	334	53.1 (3.4)	4.02 (0.58)	3.56 (0.74)
Polish	334	333	41.0 (3.4)	2.51 (0.67)	5.14 (1.18)	Dutch
320	329	42.3 (4.2)	4.23 (0.93)	5.33 (1.5)	French	328
43.6 (4.5)	3.78 (1.21)	4.39 (0.74)	Spanish	320	317	43.8
(4.0)	3.32 (1.0)	4.74 (0.85)	Italian	326	317	45.2 (3.9)
(1.05)	4.81 (0.89)	Catalan	332	329	45.6 (5.4)	3.68 (1.44)
4.52 (0.86)	Japanese	336	334	53.1 (3.4)	4.02 (0.58)	3.56 (0.74)
334	333	41.0 (3.4)	2.51 (0.67)	5.14 (1.18)	Dutch	320
42.3 (4.2)	4.23 (0.93)	5.33 (1.5)	French	328	330	43.6 (4.5)
3.78 (1.21)	4.39 (0.74)	Spanish	320	317	43.8 (4.0)	3.32 (1.0)
(1.0)	4.74 (0.85)	Italian	326	317	45.2 (3.9)	4.00 (1.05)
4.81 (0.89)	Catalan	332	329	45.6 (5.4)	3.68 (1.44)	4.52 (0.86)
(0.86)	Japanese	336	334	53.1 (3.4)	4.02 (0.58)	3.56 (0.74)
333	41.0 (3.4)	2.51 (0.67)	5.14 (1.18)	Dutch	320	329
(4.2)	4.23 (0.93)	5.33 (1.5)	French	328	330	43.6 (4.5)
(1.21)	4.39 (0.74)	Spanish	320	317	43.8 (4.0)	3.32 (1.0)
4.74 (0.85)	Italian	326	317	45.2 (3.9)	4.00 (1.05)	4.81 (0.89)
(0.89)	Catalan	332	329	45.6 (5.4)	3.68 (1.44)	4.52 (0.86)
Japanese	336	334	53.1 (3.4)	4.02 (0.58)	3.56 (0.74)	
41.0 (3.4)	2.51 (0.67)	5.14 (1.18)	Dutch	320	329	42.3 (4.2)
4.23 (0.93)	5.33 (1.5)	French	328	330	43.6 (4.5)	3.78 (1.21)
(1.21)	4.39 (0.74)	Spanish	320	317	43.8 (4.0)	3.32 (1.0)
4.74 (0.85)	Italian	326	317	45.2 (3.9)	4.00 (1.05)	4.81 (0.89)
(0.89)	Catalan	332	329	45.6 (5.4)	3.68 (1.44)	4.52 (0.86)
Japanese	336	334	53.1 (3.4)	4.02 (0.58)	3.56 (0.74)	
2.51 (0.67)	5.14 (1.18)	Dutch	320	329	42.3 (4.2)	4.23 (0.93)
5.33 (1.5)	French	328	330	43.6 (4.5)	3.78 (1.21)	4.39 (0.74)
(0.74)	Spanish	320	317	43.8 (4.0)	3.32 (1.0)	4.74 (0.85)
Italian	326	317	45.2 (3.9)	4.00 (1.05)	4.81 (0.89)	Catalan

332	329	45.6 (5.4)	3.68 (1.44)	4.52 (0.86)	Japanese	336
334	53.1 (3.4)	4.02 (0.58)	3.56 (0.74)			
5.14 (1.18)	Dutch	320	329	42.3 (4.2)	4.23 (0.93)	5.33 (1.5)
	French	328	330	43.6 (4.5)	3.78 (1.21)	4.39 (0.74)
	Spanish	320	317	43.8 (4.0)	3.32 (1.0)	4.74 (0.85)
	Italian	326	317	45.2 (3.9)	4.00 (1.05)	4.81 (0.89)
	Catalan	332	329	45.6 (5.4)	3.68 (1.44)	4.52 (0.86)
	Japanese	336	334	53.1 (3.4)	4.02 (0.58)	3.56 (0.74)
□Dutch	320	329	42.3 (4.2)	4.23 (0.93)	5.33 (1.5)	French
	328	330	43.6 (4.5)	3.78 (1.21)	4.39 (0.74)	Spanish
	317	43.8 (4.0)	3.32 (1.0)	4.74 (0.85)	Italian	326
	326	317	45.2 (3.9)	4.00 (1.05)	4.81 (0.89)	4.81 (0.89)
	Catalan	332	329	45.6 (5.4)	3.68 (1.44)	4.52 (0.86)
	Japanese	336	334	53.1 (3.4)	4.02 (0.58)	3.56 (0.74)
Dutch	320	329	42.3 (4.2)	4.23 (0.93)	5.33 (1.5)	French
	328	330	43.6 (4.5)	3.78 (1.21)	4.39 (0.74)	Spanish
	317	43.8 (4.0)	3.32 (1.0)	4.74 (0.85)	Italian	326
	326	317	45.2 (3.9)	4.00 (1.05)	4.81 (0.89)	4.81 (0.89)
	Catalan	332	329	45.6 (5.4)	3.68 (1.44)	4.52 (0.86)
	Japanese	336	334	53.1 (3.4)	4.02 (0.58)	3.56 (0.74)
320	329	42.3 (4.2)	4.23 (0.93)	5.33 (1.5)	French	328
	328	330	43.6 (4.5)	3.78 (1.21)	4.39 (0.74)	Spanish
	320	317	43.8 (4.0)	3.32 (1.0)	4.74 (0.85)	Italian
	326	317	45.2 (3.9)	4.00 (1.05)	4.81 (0.89)	4.81 (0.89)
	Catalan	332	329	45.6 (5.4)	3.68 (1.44)	4.52 (0.86)
	Japanese	336	334	53.1 (3.4)	4.02 (0.58)	3.56 (0.74)
329	42.3 (4.2)	4.23 (0.93)	5.33 (1.5)	French	328	330
	43.6 (4.5)	3.78 (1.21)	4.39 (0.74)	Spanish	320	317
	43.8 (4.0)	3.32 (1.0)	4.74 (0.85)	Italian	326	317
	45.2 (3.9)	4.00 (1.05)	4.81 (0.89)	4.81 (0.89)	Catalan	332
	45.6 (5.4)	3.68 (1.44)	4.52 (0.86)	Japanese	336	334
	53.1 (3.4)	4.02 (0.58)	3.56 (0.74)			
42.3 (4.2)	4.23 (0.93)	5.33 (1.5)	French	328	330	43.6 (4.5)
	3.78 (1.21)	4.39 (0.74)	Spanish	320	317	43.8 (4.0)
	3.32 (1.0)	4.74 (0.85)	Italian	326	317	45.2 (3.9)
	4.00 (1.05)	4.81 (0.89)	4.81 (0.89)	Catalan	332	329
	45.6 (5.4)	3.68 (1.44)	4.52 (0.86)	Japanese	336	334
	53.1 (3.4)	4.02 (0.58)	3.56 (0.74)			
42.3 (4.2)	4.23 (0.93)	5.33 (1.5)	French	328	330	43.6 (4.5)
	3.78 (1.21)	4.39 (0.74)	Spanish	320	317	43.8 (4.0)
	3.32 (1.0)	4.74 (0.85)	Italian	326	317	45.2 (3.9)
	4.00 (1.05)	4.81 (0.89)	4.81 (0.89)	Catalan	332	329
	45.6 (5.4)	3.68 (1.44)	4.52 (0.86)	Japanese	336	334
	53.1 (3.4)	4.02 (0.58)	3.56 (0.74)			

THE INFLUENCE OF SPEAKING RATE ON THE RHYTHMIC...

---

4.81 (0.89) Catalan 332 329 45.6 (5.4) 3.68 (1.44) 4.52  
 (0.86) Japanese 336 334 53.1 (3.4) 4.02 (0.58) 3.56 (0.74)

4.23 (0.93) 5.33 (1.5) French 328 330 43.6 (4.5) 3.78 (1.21)  
 4.39 (0.74) Spanish 320 317 43.8 (4.0) 3.32 (1.0) 4.74  
 (0.85) Italian 326 317 45.2 (3.9) 4.00 (1.05) 4.81 (0.89)  
 Catalan 332 329 45.6 (5.4) 3.68 (1.44) 4.52 (0.86)  
 Japanese 336 334 53.1 (3.4) 4.02 (0.58) 3.56 (0.74)

5.33 (1.5) French 328 330 43.6 (4.5) 3.78 (1.21) 4.39 (0.74)  
 Spanish 320 317 43.8 (4.0) 3.32 (1.0) 4.74 (0.85) Italian  
 326 317 45.2 (3.9) 4.00 (1.05) 4.81 (0.89) Catalan 332  
 329 45.6 (5.4) 3.68 (1.44) 4.52 (0.86) Japanese 336 334  
 53.1 (3.4) 4.02 (0.58) 3.56 (0.74)

French 328 330 43.6 (4.5) 3.78 (1.21) 4.39 (0.74) Spanish  
 320 317 43.8 (4.0) 3.32 (1.0) 4.74 (0.85) Italian 326 317  
 45.2 (3.9) 4.00 (1.05) 4.81 (0.89) Catalan 332 329 45.6  
 (5.4) 3.68 (1.44) 4.52 (0.86) Japanese 336 334 53.1 (3.4)  
 4.02 (0.58) 3.56 (0.74)

French 328 330 43.6 (4.5) 3.78 (1.21) 4.39 (0.74) Spanish  
 320 317 43.8 (4.0) 3.32 (1.0) 4.74 (0.85) Italian 326 317  
 45.2 (3.9) 4.00 (1.05) 4.81 (0.89) Catalan 332 329 45.6  
 (5.4) 3.68 (1.44) 4.52 (0.86) Japanese 336 334 53.1 (3.4)  
 4.02 (0.58) 3.56 (0.74)

328 330 43.6 (4.5) 3.78 (1.21) 4.39 (0.74) Spanish 320 317  
 43.8 (4.0) 3.32 (1.0) 4.74 (0.85) Italian 326 317 45.2 (3.9)  
 4.00 (1.05) 4.81 (0.89) Catalan 332 329 45.6 (5.4) 3.68  
 (1.44) 4.52 (0.86) Japanese 336 334 53.1 (3.4) 4.02 (0.58)  
 3.56 (0.74)

330 43.6 (4.5) 3.78 (1.21) 4.39 (0.74) Spanish 320 317  
 43.8 (4.0) 3.32 (1.0) 4.74 (0.85) Italian 326 317 45.2 (3.9)  
 4.00 (1.05) 4.81 (0.89) Catalan 332 329 45.6 (5.4) 3.68  
 (1.44) 4.52 (0.86) Japanese 336 334 53.1 (3.4) 4.02 (0.58)  
 3.56 (0.74)

43.6 (4.5) 3.78 (1.21) 4.39 (0.74) Spanish 320 317 43.8 (4.0)  
 3.32 (1.0) 4.74 (0.85) Italian 326 317 45.2 (3.9) 4.00

(1.05) 4.81 (0.89) Catalan 332 329 45.6 (5.4) 3.68 (1.44)  
 4.52 (0.86) Japanese 336 334 53.1 (3.4) 4.02 (0.58) 3.56  
 (0.74)  
 3.78 (1.21) 4.39 (0.74) Spanish 320 317 43.8 (4.0) 3.32 (1.0)  
 4.74 (0.85) Italian 326 317 45.2 (3.9) 4.00 (1.05) 4.81  
 (0.89) Catalan 332 329 45.6 (5.4) 3.68 (1.44) 4.52 (0.86)  
 Japanese 336 334 53.1 (3.4) 4.02 (0.58) 3.56 (0.74)  
 4.39 (0.74) Spanish 320 317 43.8 (4.0) 3.32 (1.0) 4.74 (0.85)  
 Italian 326 317 45.2 (3.9) 4.00 (1.05) 4.81 (0.89) Catalan  
 332 329 45.6 (5.4) 3.68 (1.44) 4.52 (0.86) Japanese 336  
 334 53.1 (3.4) 4.02 (0.58) 3.56 (0.74)  
 Spanish 320 317 43.8 (4.0) 3.32 (1.0) 4.74 (0.85) Italian  
 326 317 45.2 (3.9) 4.00 (1.05) 4.81 (0.89) Catalan 332  
 329 45.6 (5.4) 3.68 (1.44) 4.52 (0.86) Japanese 336 334  
 53.1 (3.4) 4.02 (0.58) 3.56 (0.74)  
 Spanish 320 317 43.8 (4.0) 3.32 (1.0) 4.74 (0.85) Italian  
 326 317 45.2 (3.9) 4.00 (1.05) 4.81 (0.89) Catalan 332  
 329 45.6 (5.4) 3.68 (1.44) 4.52 (0.86) Japanese 336 334  
 53.1 (3.4) 4.02 (0.58) 3.56 (0.74)  
 320 317 43.8 (4.0) 3.32 (1.0) 4.74 (0.85) Italian 326 317  
 45.2 (3.9) 4.00 (1.05) 4.81 (0.89) Catalan 332 329 45.6  
 (5.4) 3.68 (1.44) 4.52 (0.86) Japanese 336 334 53.1 (3.4)  
 4.02 (0.58) 3.56 (0.74)  
 317 43.8 (4.0) 3.32 (1.0) 4.74 (0.85) Italian 326 317 45.2  
 (3.9) 4.00 (1.05) 4.81 (0.89) Catalan 332 329 45.6 (5.4)  
 3.68 (1.44) 4.52 (0.86) Japanese 336 334 53.1 (3.4) 4.02  
 (0.58) 3.56 (0.74)  
 43.8 (4.0) 3.32 (1.0) 4.74 (0.85) Italian 326 317 45.2 (3.9)  
 4.00 (1.05) 4.81 (0.89) Catalan 332 329 45.6 (5.4) 3.68  
 (1.44) 4.52 (0.86) Japanese 336 334 53.1 (3.4) 4.02 (0.58)  
 3.56 (0.74)  
 3.32 (1.0) 4.74 (0.85) Italian 326 317 45.2 (3.9) 4.00 (1.05)  
 4.81 (0.89) Catalan 332 329 45.6 (5.4) 3.68 (1.44) 4.52  
 (0.86) Japanese 336 334 53.1 (3.4) 4.02 (0.58) 3.56 (0.74)

THE INFLUENCE OF SPEAKING RATE ON THE RHYTHMIC...

4.74 (0.85) Italian 326 317 45.2 (3.9) 4.00 (1.05) 4.81 (0.89)  
 Catalan 332 329 45.6 (5.4) 3.68 (1.44) 4.52 (0.86)  
 Japanese 336 334 53.1 (3.4) 4.02 (0.58) 3.56 (0.74)

☐Italian 326 317 45.2 (3.9) 4.00 (1.05) 4.81 (0.89) Catalan  
 332 329 45.6 (5.4) 3.68 (1.44) 4.52 (0.86) Japanese 336  
 334 53.1 (3.4) 4.02 (0.58) 3.56 (0.74)

Italian 326 317 45.2 (3.9) 4.00 (1.05) 4.81 (0.89) Catalan  
 332 329 45.6 (5.4) 3.68 (1.44) 4.52 (0.86) Japanese 336  
 334 53.1 (3.4) 4.02 (0.58) 3.56 (0.74)

326 317 45.2 (3.9) 4.00 (1.05) 4.81 (0.89) Catalan 332 329  
 45.6 (5.4) 3.68 (1.44) 4.52 (0.86) Japanese 336 334 53.1  
 (3.4) 4.02 (0.58) 3.56 (0.74)

317 45.2 (3.9) 4.00 (1.05) 4.81 (0.89) Catalan 332 329  
 45.6 (5.4) 3.68 (1.44) 4.52 (0.86) Japanese 336 334 53.1  
 (3.4) 4.02 (0.58) 3.56 (0.74)

45.2 (3.9) 4.00 (1.05) 4.81 (0.89) Catalan 332 329 45.6 (5.4)  
 3.68 (1.44) 4.52 (0.86) Japanese 336 334 53.1 (3.4) 4.02  
 (0.58) 3.56 (0.74)

4.00 (1.05) 4.81 (0.89) Catalan 332 329 45.6 (5.4) 3.68  
 (1.44) 4.52 (0.86) Japanese 336 334 53.1 (3.4) 4.02 (0.58)  
 3.56 (0.74)

4.81 (0.89) Catalan 332 329 45.6 (5.4) 3.68 (1.44) 4.52  
 (0.86) Japanese 336 334 53.1 (3.4) 4.02 (0.58) 3.56 (0.74)

☐Catalan 332 329 45.6 (5.4) 3.68 (1.44) 4.52 (0.86) Japanese  
 336 334 53.1 (3.4) 4.02 (0.58) 3.56 (0.74)

Catalan 332 329 45.6 (5.4) 3.68 (1.44) 4.52 (0.86) Japanese  
 336 334 53.1 (3.4) 4.02 (0.58) 3.56 (0.74)

332 329 45.6 (5.4) 3.68 (1.44) 4.52 (0.86) Japanese 336  
 334 53.1 (3.4) 4.02 (0.58) 3.56 (0.74)

329 45.6 (5.4) 3.68 (1.44) 4.52 (0.86) Japanese 336 334  
 53.1 (3.4) 4.02 (0.58) 3.56 (0.74)

45.6 (5.4) 3.68 (1.44) 4.52 (0.86) Japanese 336 334 53.1  
 (3.4) 4.02 (0.58) 3.56 (0.74)

3.68 (1.44) 4.52 (0.86) Japanese 336 334 53.1 (3.4) 4.02

(0.58) 3.56 (0.74)  
 4.52 (0.86) Japanese 336 334 53.1 (3.4) 4.02 (0.58) 3.56  
 (0.74)  
 ☐Japanese 336 334 53.1 (3.4) 4.02 (0.58) 3.56 (0.74)  
 Japanese 336 334 53.1 (3.4) 4.02 (0.58) 3.56 (0.74)  
 336 334 53.1 (3.4) 4.02 (0.58) 3.56 (0.74)  
 334 53.1 (3.4) 4.02 (0.58) 3.56 (0.74)  
 53.1 (3.4) 4.02 (0.58) 3.56 (0.74)  
 4.02 (0.58) 3.56 (0.74)  
 3.56 (0.74)  
 ☐

However, while describing the rhythm of a language, the researcher is bound to make gross oversimplifications. First of all, is the speech sample used in research representative of the language as a whole? For example, which of the following 8-syllable sentences *Mama da<sup>3</sup>a Basi kota* and *W Szczepreszynie chrz<sup>1</sup>szcz brzmi w trzcinie* better captures the natural rhythm of Polish? If it is the first one, then the obvious conclusion is that Polish is almost perfectly syllable-timed, whereas the other would force the re-searcher to assume that it is rather stress-timed. Similarly, when comparing the rhythm of different languages researchers seldom pay attention to how the languages in question handle similar or identical sound sequences. Ramus et al. (1999) translated several French sentences into 7 languages and, since they had a similar number of syllables, the researchers compared their rhythm assuming that these sentences properly reflect the phonotactics of each language, which can, but does not have to, be true. Still, equipped with these parameters, it is possible to place any language in a three-dimensional space showing how much stress- or syllable-timed each language is and how different syllable structures, which are reflected by the variables, influence the rhythm of a given language.



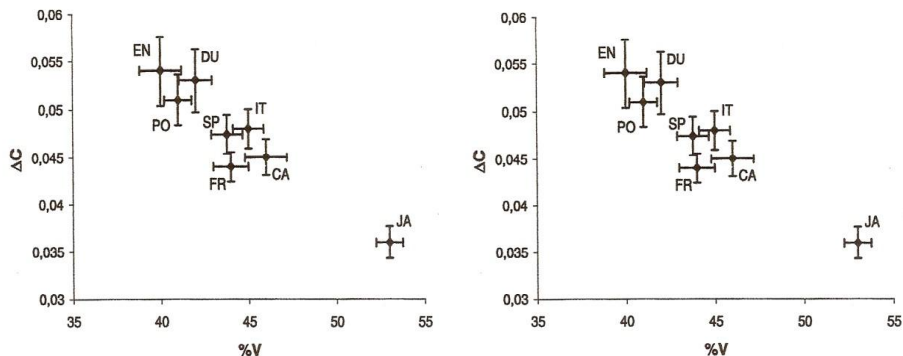


Figure 2. Distribution of languages over the (%V,  $\Delta C$ ) plane (left) and over the (%V,  $\Delta V$ ) plane (right) (Ramus et al. 1999: 273).

Figure 2 shows that the parameters  $\Delta C$  and %V clearly reflect the stress-timed/syllable-timed dichotomy and, additionally, they demonstrate that mora-timed languages, represented in the study by Japanese, constitute a separate rhythm class. Languages that allow for complex consonantal clusters and whose  $\Delta C$  is relatively high, are automatically classified as stress-timed. Not surprisingly, Polish is found in the same group as English and Dutch because these languages have got more than 15 various types of syllables. However, the diagram which plots %V against  $\Delta V$ , reveals that Polish vowels show much greater temporal stability than those of the stress-timed languages and due to this fact Polish is classified as an intermediate language since some of its phonological properties are representative of both groups (cf. Dellwo – Wagner 2003). In fact, in a more recent study Ramus et al. (2003) make the claim that Polish should not be located between the stress- and syllable-timed extremes but in a place of its own. Interestingly, Figure 2 seems to confirm the claim as it shows what kind of segmental changes are possible in the three rhythm classes and Polish is presented as a language that is very likely to reduce consonant clusters but, on the other hand, as one that is much more resistant to vowel reduction than Spanish, which is believed by many researchers not to reduce vowels at all (cf. Kohler 2003; Teschner 1996).



(5) CVCVCVCCVCVCV CVCCCV CVCVCVCC.

As can be seen from the example, the lenition processes render the utterance much simpler in terms of consonant structure as of the eight clusters in the citation form only three withstood the tendency towards simplification. Another point made by Shockey (2003) is that reductions occurring in high-frequency words are often extreme and unpredictable as in the case of *You know what I mean* pronounced as [jʔʔwʔʔmiʔ] (see also Rhodes 1996). It must be emphasised that if we follow Ramus" et al. (1999) line of reasoning (see Figure 2.1), casual English could be considered as a syllable-timed language in the full meaning of the term if it were not for vowel reduction.

### 3 The influence of speaking tempo on the rhythmic structure of English and Russian

In order to illustrate the influence of speaking rate on the rhythmic structure of language, four native speakers of English, Polish, Spanish and Russian were asked to read a sentence in different speaking rates: slow, natural and fast. The sentences, which come from the corpus created for the purposes of the author's PhD dissertation, contained six feet in the case of English and Russian, the Polish sentence was made up of eight ISIs and the Spanish sentence consisted of nine ISI's. The duration of each interstress interval was measured from the onset of the accented vowel to the onset of the next accented vowel (cf. Dauer 1983).

The results show clearly that in each language, irrespective of its rhythmic structure, fast speech realisations differ substantially in terms of both the segmental make up and temporal characteristics. As for the two stress-timed languages, the data prove that the duration of an ISI appears to depend primarily on the number of constituent syllables<sup>1</sup>. By way of illustration, the slow and fast speech realisations of the English sentence *The main criteria for the selection of consonants surrounding the unstressed vowel in word-initial position were manner of articulation and voicing*, is analysed here. Surprisingly, in fast speech one finds a number of complex clusters that result from deleting unaccented vowels. In slow

---

<sup>1</sup>Even though the relationship between syllable structure and ISI duration was not taken into consideration in this study, it seem logical to assume that the complexity of the constituent syllable(s) affects the duration of the ISI.

speech all the speakers produced the sentence as in (6):

- 6 [ð? me?n kra??t??r?? f? ð? s??lek??n ?f ?k?ns?n?ts s??ra?nd?? ði  
?n?strest va??l ?n w??d ??n??l p??z??n w? ?mæn?? ?v  
??t?kj??le??n ?nd v??s??]

7

and the segments were arranged in the following sequence of consonantal and vocalic intervals as in (7):

- (7) CV CVC CCVCVCV CV CV CVCVCCVC VC CVCCVCVCCC  
CVCVCCVC CV VCCCVCC CVC VC CVCVCVCVC  
CVCVCV CV CVCVC VC VCVCCVCVCV VCC CVCVC.

As shown above, the sentence contains 13 consonant clusters some of which are expected to be simplified in fast speech. By comparison, the typical fast speech realisation of the same sentence is presented in (8) below:

- 8 [ð? me?? kra??t??r?? fð? s?lek??? ?k?ns s?ra?nd?? ði ?n?strest  
va??l ?n w??d?n??l p?z??n w? ?mæn?? ?v ??t?kj??le??n ?n  
v??s??]

9

The segmental composition of the fast speech realisation differs considerably from that of slow speech and is shown in (9):

- (9) CV CV CCVCVCV CCV CCVCCV CVCCC CCVCCVC CV  
VCCCVCC CVC VC CVCCVCC CCVCC CV CVCVC VC  
VCVCCVCVCC VC CVCV

Not only has the number of clusters increased, but also some of them are heavier due to the fact that the unstressed vowels in *for*, *selection*, *consonants*, *surrounding*, *word-initial* and *position* were elided. However, in casual and fast read speech one can observe both consonant deletions that simplify clusters as well as instances of vowel deletion that give rise to marked clusters (Dressler et al. 2001). As a result, the impression of stress-timing is probably stronger in fast speech because the beats are more distinct.

In Russian the observed reductions are less profound. For instance, a sentence consisting of a relatively large number of clusters *Тогда в человеке нарастает чувство счастья от того, что он в*

*собственном доме* „And then a feeling of happiness grows within a person because of being at home" is normally realised as shown in (10):

(10) [tʰgʰda ftʰʰiʰaʰʰecʰ nʰrasʰtajitʰ tʰʰustʰʰ ʰʰʰtʰʰʰasʰʰtʰʰ atʰ taʰʰʰ  
ʰtʰ ʰn ʰʰsʰpstʰinʰm ʰdʰmʰi]

In slow speech the utterance was made up of the following consonantal and vocalic intervals:

(11) CVCCV C CVCVCVCV CVCVCCVCVC CVCCCV CCVCCV  
VC CVCV CCV VC C CVCCCVVCVC CVCV.

In fast speech three of the participants produced the sentence as presented in (12)

(12) [tʰgʰda ftʰʰiʰaʰʰecʰ nʰrasʰtajitʰ tʰʰusʰʰ ʰʰʰasʰʰtʰʰ atʰ taʰʰʰ ʰtʰ  
ʰn ʰʰsʰsʰinʰm ʰdʰmʰi]

whereas speaker TM reduced it to a much greater extent and her phonetic realisation of the phrase can be transcribed as follows in (13):

(13) [tʰʰda ftʰʰʰiʰʰʰecʰ nʰrasʰtajitʰ tʰʰusʰʰ ʰʰʰasʰʰtʰʰ atʰ taʰʰʰ ʰtʰn  
ʰʰsʰsʰinʰm ʰdʰmʰi].

The segmental composition is presented in (14):

(14) CVCV CVCVCV CVCVCCVCVC CVCCV CVCCV VC CVCV  
CCVC CVCCVC CVCV

The most complex clusters were reduced but, surprisingly, none of the vowels was deleted, except for the hiatus [ʰtʰ ʰn]. It can be concluded that Russian is more restricted than English as far as vowel deletion is concerned and as such should be regarded as „less" stress-timed than English. Although the fast speech realisation is more CV-like, the rhythm of Russian is still perceived as stress-timed. This suggests that consonant clusters have a very limited, if any, influence on the rhythm of a language, whereas unstressed vowel reduction is absolutely necessary to produce the auditory impression of stress-timed rhythm, which is actually attested in languages with very simple syllable structure such as Catalan.

It is worth highlighting that even in languages such as English and Russian stress-timing should be regarded as a general tendency as in naturally produced utterances the constituent feet are hardly ever isochronous. In fact, isochrony is much more likely to occur when the constituent words are made up of a similar number of syllables and the stress falls on the same syllable, e.g. on the penultimate. Furthermore,

stress-timing appears to be easier to achieve in fast speech that is reduced to a far greater extent than slow speech (cf. Figure 4).

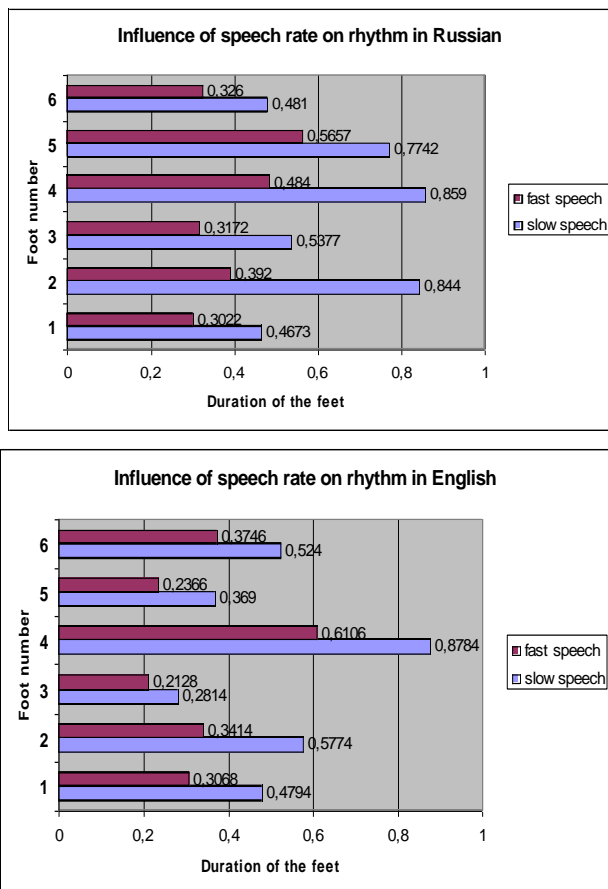


Figure 4. Influence of speaking rate on foot duration in English (left) and Russian (right).

The diagrams above present the duration of the feet of the English and Russian utterances produced in slow and fast speech. The foot, i.e., the amount of time taken between each two stressed syllables, should, by definition, be measured from the onset of a stressed vowel to the onset of the following stressed syllable, however, this is often problematic in cases of vowel elision, e.g. *sophisticated* [sʰʔfʔstʔkeʔtʔd] where it is virtually impossible to determine where the onset of the second syllable begins. Keller – Port (2007) suggest that strong vowel onsets, also referred to as perceptual centers, be treated as ‘carrier components’ of speech rhythm

due to their exceptional salience. This procedure was adopted to measure the duration of the feet in all the utterances discussed in this chapter.

Figure 4 shows the mean duration of the feet in *The handsome landlord put the wristwatch in his wife's handbag* and *Физиолог Павлов оставил огромное теоретическое наследство* 'The physiologist Pavlov left a huge theoretical legacy'. The slow speech data indicate that neither the English nor the Russian sentence is actually stress-timed. In fast speech, however, the differences in duration between the feet seem to be less distinct in both languages, but one can hardly say they are isochronous. In slow speech, the mean duration of the foot in the English utterance is 518 ms, while in the Russian sentence the foot is longer (663 ms). In fast speech the units are obviously reduced in duration to 347 msec and 397 ms, respectively. Importantly, the standard deviation (SD) parameter, which is a statistical tool that shows how tightly all the various examples are clustered around the mean in a set of data, is lower for Russian (SD of 176 ms in slow speech and 106 ms in fast speech) than for English (SD of 206 ms vs. 143 ms, respectively). In simple terms, it suggests that, in this particular utterance, Russian exhibited a stronger tendency towards isochrony than English.

### **3 The influence of speaking tempo on the rhythmic structure of Polish and Spanish**

Speakers of non-stress-timed languages occasionally produce almost perfectly stress-timed utterances in natural speech provided that the constituent words contain the same number of syllables and the stress falls on the same syllable. In other words, when the conditions are fulfilled, the foot is as good a unit of rhythm as the syllable is. For instance, in the already mentioned phrase *Mama dala Basia kota* 'Mother gave a cat to Basia' the differences in duration between the constituent CV syllables are negligible, thus it can be assumed that the syllables are of equal duration and so are the feet. In more complex utterances, i.e. ones in which the conditions specified above are violated, the duration of the feet, or rather interstress intervals, depends on the number of unaccented syllables separating two neighbouring stressed ones. Still, the

results of the experiments described in the previous chapters show unequivocally that the articulatory demands of fast speech force the speaker to apply various phonological processes that simplify consonant clusters on the one hand, and reduce unstressed vowels, on the other. It is possible then that non-stressed-timed languages will show a tendency towards stress-timing.

The two diagrams below show the mean duration of the interstress intervals in the slow, natural and fast speech realisation of the Polish sentence *Roboty drogowe spowodowały ogromne opóźnienia autobusów komunikacji miejskiej* 'The road works caused long delays in the functioning of the public transport' as well as in the Spanish sentence *Este maestro constantemente está metido en algún tipo de lío innecesario* 'The teacher is always involved in some kind of trouble'. In the Polish utterance the interstress intervals, numbered from 1 to 8 in the diagram in Figure 5.48, are made up of 3, 5, 3, 4, 4, 5, 2, 2 syllables, while in the Spanish sentence the intervals consist of 3, 5, 3, 2, 4, 1, 3, 5, 2 syllables, respectively.

Judging from the data, in both languages the stress-timing effect took place as in a number of cases the differences in duration between the feet are rather imperceptible. It seems highly improbable for differences in the order of 30 or 90 ms to be noticeable even for the best-trained ear. For instance, in the fast speech realisation of the Spanish sentence Interval 5, which consists of four syllables, is only about five hundredths of a second longer than the monosyllabic Interval 6. As a matter of fact, in fast speech Intervals 3, 4, 5, 6 and 7 showed a stronger tendency towards isochrony than those in the Russian and English examples. It is worth pointing out that Dauer (1983), who measured interstress intervals in several stress and syllable time languages, also did not find significant differences between the two groups.



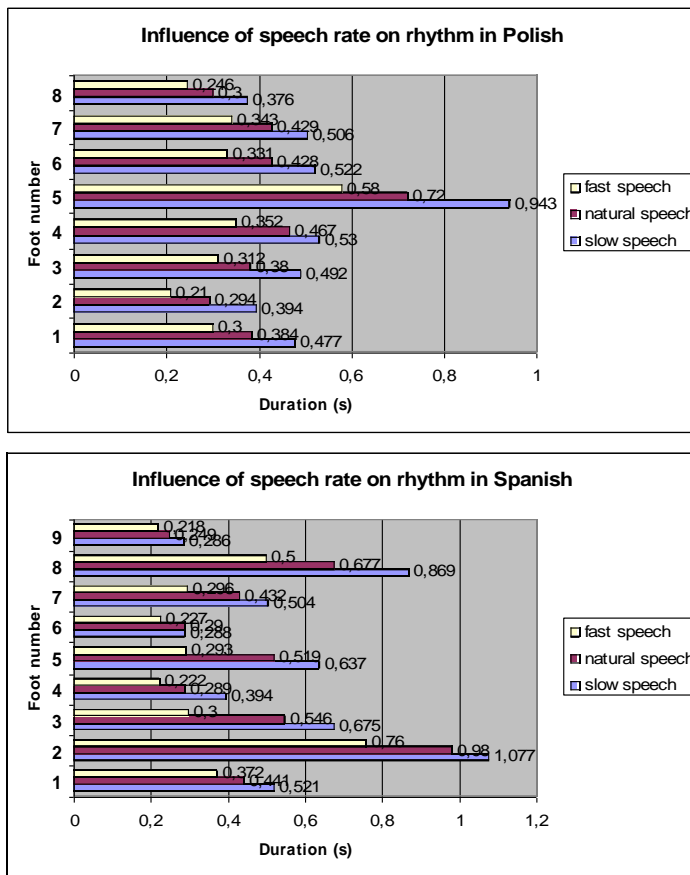


Figure 5 Influence of speaking rate on foot duration in Polish (left) and Spanish (right).

In this case, the mean durations of the ISIs in the Polish utterance in slow and fast speech are 530 ms vs. 334 ms, whereas in Spanish they are slightly longer - 583 ms vs. 354 ms. The values of the standard deviations calculated for the three speaking conditions are also lower in Polish (SD of 176 ms in slow and 110 ms in fast speech) than Spanish (SD of 264 ms vs. 176 ms, respectively), which confirms that the two languages do not belong to the same rhythm category. Astonishingly, in this Polish utterance the interstress intervals vary in duration to a lesser extent than those in the English example above.

It is worth noting that the middle part of the Spanish sentence was

also produced rhythmically. A closer analysis of its segmental structure suggests that several factors might have generated the impression of stress-timing. First of all, it should be borne in mind that in this language the number of syllables in an utterance usually depends on speaking style and speaking rate, as vowel sequences regularly undergo synalepha, syneresis, glide formation and deletion (cf. Casali 1996). For instance, the vowel geminate in *constantemente está* ‘is always’ was reduced by one syllable and pronounced [koʔstanteʔmentesta]. Moreover, the participants elided the approximant [ð] found in the function word *de* ‘of’, which also altered the temporal characteristics of the ISI containing the sound. Additionally, speaker MC deleted the [ʔ] of *algún* ‘some’, whereas AB elided both the lateral and the fricative in the same word. A typical fast speech realisation of the sentence can be transcribed as shown in (15):

(15)[ʔestemaʔestʔokoʔstanteʔmentesʔtameʔtiðoʔaʔʔuʔnʔtipodɛliojneθeʔs  
aʔjo]

Likewise, in the Polish sentence the stress-timing effect can be attributed to the reduction of the vocalic cluster in *opóźnienia autobusów* ‘delays of buses’ that was usually pronounced as [ʔpuʔʔeʔawtʔʔbusuf] as well as to the common deletion of the first [ʔ] in *spowodowały* [spʔvʔdʔvawʔ] ‘they caused’ (fem. pl.). Additionally, the coalescence of the [e] and [ʔ] in *ogromne opóźnienia* [ʔgʔrʔmneʔpuʔʔʔeʔa] ‘long delays’ reduced the number of syllables in this foot. The temporal characteristics of the utterance must also have been affected by the deletion of the [ʔ] in [ʔpuʔʔʔeʔa] as well as by the elision of the [f] in *autobusów* [awtʔʔbusuf] ‘buses’ (gen. pl.).

## 5 Conclusion

The major hypothesis put forward in this work is that fast speech processes affect the rhythmic organisation of any language irrespective of its rhythm class and that in fast speech various languages will move towards stress-timeness. The examples analysed in this paper strongly suggest that the traditional rhythm classes constitute two ends of a continuum and that no natural language should be regarded as perfectly stress-timed or syllable-timed. The feet and ISI's measured for the purposes of the paper indicate that in English, Russian, Polish and

Spanish the duration of these two units of rhythm depends primarily on the number of unaccented syllables separating two accented ones. In addition, the stress-timing effect observed in languages traditionally referred as non-stress-timed appears to be as strong as that of English and Russian that are frequently quoted as typical stress-timed languages. The analysis also indicates that vowel deletion and consonant cluster simplification are those two processes that exert by far the greatest influence on rhythm as they dramatically change the segmental structure of utterances.

Naturally, the results should be treated with caution as the number of sentences does not suffice to draw far-reaching conclusions. More extensive research is required to provide more information and verify the results described in this paper.

#### REFERENCES:

- Allen, Sidney W. 1973. *Accent and rhythm. Prosodic features of Latin and Greek: A study in theory and reconstruction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bertinetto, Marco. 1989. "Reflections on the dichotomy „stress" vs. „syllable-timing"", Belgique: *Revue Phonétique Appliquée*, 98-130.
- Casali, Roderick F. 1996. *Resolving hiatus*. New York: Garland Publishing.
- Cruttenden, Alan. 1994. *Gimson's pronunciation of English*. (5th edition.) London: Arnold.
- Dauer, Rebecca, M. 1983. "Stress-timing and syllable-timing reanalyzed", *Journal of Phonetics* 11, 51-62.
- Dauer, Rebecca, M. 1987. "Phonetic and phonological components of language rhythm", *Proceedings of the 11th International Congress of Phonetic Sciences*. Tallin. 447-450.
- Dellwo, Volker – Wagner, Petra. 2003. "Relations between language rhythm and speech rate", *Proceedings of the 15th International Congress of Phonetic Sciences*. Barcelona. 471- 474
- Dressler, Wolfgang U. – Dziubalska-Kołodziej, Katarzyna – Spina,

- Rossella. 2001. "Sources of markedness in language structure", *Folia Linguistica Historica* 22: 103-135.
- Dziubalska-Kołaczyk, Katarzyna. 2002. *Beats-and-Binding phonology*. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang.
- Hurch, Bernhard – Rhodes, Richard A. (eds) 1996. *Natural Phonology: the state of the art*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Keller, Eric – Port, Robert. 2007. "Speech timing: Approaches to speech rhythm", *Pro-ceedings of the 16th International Confrence of Phonetic Sciences*. Saarbricken. 327-329.
- Kohler, Klaus J. 2003. "Domains of temporal control in speech and language from ut-terance to segment", *Proceedings of the 15th International Congress of Phonetic Sciences*. Barcelona. 7-10.
- Maddieson, Ian. 1997. "Phonetic universals", in Hardcastle, William – Laver, John (eds), 619-639.
- Ramus, Franck – Mehler, Jacques. 1999. "Language identification with suprasegmental cues: A study based on speech resynthesis", *Journal of the Acoustical Society of America*, 105: 512-521.
- Ramus, Franck – Nespors, Marina – Mehler, Jacques. 1999. "Correlates of linguistic rhythm in the speech signal", *Cognition* 73: 265-292.
- Ramus, Franck – Dupoux, Emmanuel – Mahler, Jacques. 2003. "The psychological reality of rhythm classes: perceptual studies", *Proceedings of the 15th Interna-tional Congress of Phonetic Sciences*. Barcelona. 337-342.
- Rhodes, Richard A. 1996. "English reduced vowels and the nature of natural proc-esses", in: Hurch, Bernard – Rhodes, Richard A. (eds), 239-259.
- Shockey, Linda. 2003. *Sound patterns of spoken English*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Teschner, Richard V. 1996. *Camino oral. Fonética, fonología y práctica do los sonidos del español*. [Vocal tract. Phonetics, phonology and practice in the sounds of Spanish]. New York: The McGraw-Hill Companies, Inc.
- Waniek-Klimczak, Ewa. 2005. *Temporal parameters in second language speech*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Wingate, Peter. 1988. *The Penguin Medical Encyclopedia*. London: Penguin Books.

Zborowska, Justyna. 2001. The rhythmical organisation of language. [Unpublished PhD. Dissertation, Adam Mickiewicz University.]

### **Streszczenie w języku polskim**

Głównym celem artykułu jest przedstawienie danych ilustrujących wpływ procesów mowy szybkiej na rytm mowy. Autor artykułu analizuje dane pochodzące z czterech języków (angielski, hiszpański, polski i rosyjski), które nie potwierdziły istnienia rytmu opartego na sylabie (j. hiszpański) ani na rytmu opartego na stopie (j. angielski, rosyjski). Alternatywą dla tych dwóch jednostek jest ISI (interstress interval), definiowany jako dystans między sąsiadującymi samogłoskami akcentowanymi, jednakże zaprezentowane dane jednoznacznie wskazują, że w czytanych zdaniach długość każdego ISI jest proporcjonalna do liczby sylab. W mowie szybkiej, wskutek zastosowanych redukcji, zaobserwowano nieznaczną tendencję do wyrównywania się różnic pomiędzy poszczególnymi jednostkami rytmu we wszystkich językach.

### **Słowa kluczowe (keywords):**

rhythm, stress-timed languages, syllable-timed languages, fast speech.



**FILOZOFIA I ANTROPOLOGIA  
KULTUROWA**





EWA JACKOWSKA

## SYBIRACY. TRAUMA OPROMIENIONA NADZIEJĄ<sup>1</sup>

### Wprowadzenie

Na wstępie niniejszego artykułu należy wyjaśnić, że Sybirakami nazywa się obywateli polskich przymusowo wywożonych (deportowanych) z Polski w głąb Rosji w ramach represji politycznych. Ta forma represji stosowana była przez carat wobec uczestników zrywów narodowych od XVIII wieku. Między innymi wywożono powstańców biorących udział w powstaniu kościuszkowskim. (1794 rok), w powstaniu listopadowym (1830 rok) i powstaniu styczniowym (1863 rok). W wieku XX masowymi deportacjami objęto ludność zamieszkałą ziemie Rzeczypospolitej zajęte przez Armię Czerwoną w 1939 roku. Reżim stalinowski opracował plany i zrealizował deportacje ludności w celu eksterminacji nie tylko dorosłych obywateli, ale całych rodzin (w tym

---

<sup>1</sup> Artykuł został napisany na podstawie: E. Jackowska, *Psychiczne następstwa deportacji w głąb ZSRR w czasie drugiej wojny światowej. Przyczyny, moderatory, uwarunkowania*, Szczecin, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2004, s. 397. Fragmenty wyników badań były też publikowane w cyklu artykułów zamieszczonych w „Zesłańcu”, Piśmie Rady Naukowej Zarządu Głównego Związku Sybiraków, w numerach: 33, 34, 36 i 39 w latach 2008 i 2009.

niemowląt i starców), oczyszczając w ten sposób okupowane tereny z elementu polskiego i „obcego klasowo”<sup>2</sup>. Słowo „Sybir” nie pokrywa się zatem z nazwą geograficzną, ale odnosi się do obozów pracy i więzień zlokalizowanych głównie w azjatyckiej części ZSRR, w skrajnie niekorzystnych warunkach klimatycznych, do których zsyłano obywateli polskich w ramach zaplanowanego wyniszczenia narodu polskiego. Do dzisiaj nie jest znana liczba osób deportowanych z Polski do ZSRS w latach II wojny światowej. Według danych, na które powołuje się Związek Sybiraków, liczba zesłańców wynosi ok. 1,35 mln. Przypuszcza się, że są to dane zaniżone. Jak pisze Norman Davies, „Dokładne liczby nigdy nie będą znane”<sup>3</sup>. Do tej pory nie wiadomo też, ile osób przeżyło zsyłkę. Przyjmuje się, że 1/3 wywiezionych zmarła w czasie deportacji.

Ogromna większość zesłańców wywiezionych w czasie II wojny światowej nie żyje od wielu lat. Pozostali nieliczni, którzy deportację przeżyli w dzieciństwie lub wczesnej adolescencji. W czasach II Rzeczypospolitej ze względów politycznych nie było możliwe, aby w tej populacji przeprowadzić szeroko zakrojone badania psychologiczne. Gdy w Polsce zmieniły się realia ustrojowe, badaniami psychologicznymi można było objąć Sybiraków, którzy deportację przeżywali w wieku rozwojowym jako dzieci i młodzież.

Celem badań, który sobie wytyczyłam i zrealizowałam w latach 2000–2001, było rozpoznanie i opisanie z psychologicznej perspektywy śladów odcisniętych w osobowości byłych zesłańców w związku ze skrajnie trudnymi warunkami bytowania na „niehumanitarnej ziemi” oraz zasobów osobistych, które zadecydowały o ich przetrwaniu.

W niniejszym opracowaniu zostanie przedstawiony wybrany, niewielki fragment wyników badań dokonanych przy zastosowaniu wywiadu w 100-osobowej grupie byłych zesłańców, którzy jako dzieci (przeciętna wieku 68,7 lat) zostali deportowani w głąb ZSRS w latach 1940–1941, pozostając na zsyłce do roku 1946. Główny temat, wokół którego osnuta jest narracja, skupiony jest na ukazaniu roli jednego

---

<sup>2</sup> A.L. Szcześniak, *Deportacje XX wieku*, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne, Radom 2002.

<sup>3</sup> N. Davies, *Boże igrzysko*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1991, t. 2, s. 563.

z podstawowych mechanizmów psychologicznych warunkujących przetrwanie w sytuacji skrajnie trudnej powodującej traumę – mechanizmu nadziei.

Zanim jednak przejdę do tematu nadziei, wyjaśnię pojęcie i istotę traumy oraz zarysuję jej przyczyny, na które wskazywali badani.

### **Syberyjska trauma**

Zgodnie z nazewnictwem psychologii klinicznej zdarzenia, z którymi przyszło się zmierzyć Sybirakom w przeciągu lat życia na terenie ZSRS, należy zakwalifikować jako traumatyczne. W świetle kryteriów opracowanych dla diagnozy medycznej w DSM IV (Diagnostycznym i statystycznym podręczniku zaburzeń psychicznych) obiektywnymi wskaźnikami stresu traumatycznego jest przeżycie zdarzenia, które spełnia następujące warunki:

1. Człowiek zetknął się z sytuacją zagrożenia własnego życia lub niebezpieczeństwem poważnego uszkodzenia ciała albo jest świadkiem śmierci bądź czynów, które zagrażają utratą życia innym osobom;
2. Odpowiedzią człowieka na opisane wyżej zdarzenia są intensywne emocje – przerażenie, lęk, bezradność, rozpacz<sup>4</sup>.

W opinii klinicystów destrukcyjna siła wydarzenia traumatycznego przekracza psychiczne zdolności adaptacyjne człowieka i wywołuje specyficzny stan pourazowy określany nazwą „trauma”. Następuje załamanie (uszkodzenie) osobowościowych mechanizmów regulacji i integracji zachowania. Struktura *ego* zostaje znacznie ograniczona w zakresie możliwości wykorzystania mechanizmów obronnych i staje się bezbronna wobec nacisku bodźców stresowych. Stan pobudzenia, intensywność negatywnych emocji są tak duże, że nie mogą zostać odreagowane w zwyczajny sposób. Napięcie, które generują, zostaje przechowane w świadomości lub podświadomości i manifestuje się pod postaciami różnych dolegliwości psychicznych.

---

<sup>4</sup> M.E.P. Seligman, E.F. Walker, D.L. Rosenhan, *Psychopatologia*, Zysk i S-ka, Poznań 2003, s. 99.

Stan pourazowy bywa indywidualnie zróżnicowany. W miarę upływu czasu może zostać zintegrowany z życiem psychicznym człowieka, ale może też przez długie lata dawać o sobie znać w formie objawów diagnozowanych jako zaburzenia lękowe, depresyjne czy inne.

Sytuacje traumatyczne najbardziej naruszają strukturę psychiczną dzieci. Im mniej dojrzała osobowość, tym skutki traumy są bardziej destrukcyjne. Badania neurobiologiczne wykazały, że w związku z ciężkim stresem doświadczanym w dzieciństwie następuje zakłócenie w morfologicznym rozwoju mózgu (m.in. zmniejszenie objętości spoidła wielkiego łączącego dwie półkule mózgu, czy ciała migdałowatego stanowiącego element tzw. mózgu emocyjnego), a także szereg zmian funkcjonalnych, które stanowią czynnik ryzyka dla późniejszych zaburzeń psychopatologicznych<sup>5</sup>. Szczególnie niebezpieczne dla rozwoju psychicznego są powtarzające się doświadczenia traumatyczne, które zniekształcają rozwój osobowości w sferze emocjonalno-społecznej.

Życie na obcej ziemi w ciągu 5–6 lat okresu deportacji obfitowało w dni, tygodnie, a nawet lata zmagania się z nędzą, bezdomnością, upokorzeniem, chorobami, zagrożeniem własnego życia i życia osób bliskich, żalem po stracie członków najbliższej rodziny, odcięciem od możliwości uczenia się (w znaczeniu edukacji szkolnej) i innymi trudnymi sytuacjami. Na podstawie wywiadów skategoryzowano i scharakteryzowano najcięższe stresory działające na badanych w czasie deportacji. Ich szczegółowy opis znajduje się w obszernej (przypis 1) pracy autorki. W tym miejscu, uwzględniając temat artykułu, chcę się zatrzymać tylko na źródłach traumy.

Na podstawie obiektywnych mierników do przyczyn traumy doświadczanej przez Sybiraków zakwalifikowano:

- głód;
- osierocenie;

---

<sup>5</sup> M.H. Teicher, S.L. Andersen, A. Polcari, C.M. Anderson, C.P. Navalta, D.M. Kin, *The neurological consequences of early stress and childhood maltreatment*, "Neuroscience & Biobehavioral Reviews" 2003, vol. 24, issues 1-2, s. 33-44.

- zagrożenie własnego życia;
- zagrożenie życia osób bliskich i innych zesłańców.

Ustalono, że wymienione sytuacje traumatyczne wywoływały szczególne nasilenie negatywnych emocji: lęku, rozpacz, bezradności, poczucia krzywdy itp. Ich destrukcyjne skutki trwale odcisnęły się w życiu emocjonalnym badanych i zgodnie z teorią psychoformatywną Roberta Liftona<sup>6</sup> wpłynęły na formowanie się poczucia własnej tożsamości. Analiza przeprowadzonych wywiadów wykazała, że doświadczenia traumatyczne w latach deportacji dotknęły wszystkich badanych. U wielu z nich trauma kumulowała się, gdyż tragiczne zdarzenia powtarzały się i czas ich trwania wydłużał się.

Jest oczywiste, że biorąc pod uwagę okres rozwojowy badanych (przeciętna wieku w momencie deportacji 9,3 lat) najsilniejsze doświadczenie traumatyczne powodowało bezpośrednie zetknięcie się badanych osób ze śmiercią rodziców, rodzeństwa lub innych współzesłańców oraz zagrożenie własnego życia.

Ilustracją tragizmu syberyjskich doświadczeń są m.in. trzy przytoczone poniżej wypowiedzi osób badanych:

„Ojciec zmarł z głodu i katorżniczej morderczej pracy.... Mama, najstarsza siostra ciężko chorowały.... Najmłodsza siostra – 1 rok i brat – 2 lata ciężko chorowali. Strasznie wyglądali jak pająki z powykrzywianymi rękami .... To było straszne”.

„Głód był wciąż... Brat zmarł z głodu, ojciec i matka zmarli na zapalenie płuc. Siostra spuchła i zmarła...”.

„Byłam świadkiem śmierci młodego mężczyzny umierającego z głodu. Jest to straszna śmierć. To były straszne widoki ludzi, którzy umierali zimą przy 40 stopniach mrozu... Ich pogrzeby... Na sankach zбитych z desek pudełko zasypane śniegiem...”.

---

<sup>6</sup>R.J. Lifton, *From Hiroshima to the Nazi doctors: The evaluation of psychoformative approaches to understanding traumatic stress syndrome*, w: *International Handbook of Traumatic Stress Syndromes*, J.P. Wilson, B. Raphael (eds), New York, Plenum Press 1993, s. 11-24.

Wyniki przeprowadzonych badań wykazały, że zdecydowana większość osób badanych odczuwała w czasie deportacji ustawiczny lęk o życie i zdrowie osób bliskich oraz o własne życie. W wywiadach powtarzają się wypowiedzi: „Wszyscy żyliśmy w ciągłym lęku o swoje i bliskich życie”. Przerażenie, lęk, rozpacz, smutek to najczęściej utrwalone wspomnienie dotyczące odczuć wtedy przeżywanych. Aż 81% interlokutorów potrafiło wskazać konkretne sytuacje, które były źródłem ich największego niepokoju o członków rodziny. Należały do nich: ciężkie choroby somatyczne – tyfus, malaria, czerwonka, zatrucia pokarmowe, ostre i przewlekłe stany zapalne, wycieńczenie głodowe – urazy doznane w czasie pracy (np. przygniecenie drzewem, upadki z wysokości, pogryzienie przez zwierzęta), uwięzienie oraz pobicia w czasie przesłuchań. Ze względu na trudne doświadczenia w okresie zesłania, które były udziałem rodziców i rodzeństwa osób badanych, obawy udzielających wywiadów nie były płonne, a w licznych przypadkach zostały potwierdzone, gdyż ich bliscy zmarli. Oprócz lęku badani zapamiętali też poczucie bezradności, na którą wskazuje np. wypowiedź: „bezsilność, nie mogłem zrozumieć, dlaczego to nas spotkało...”. Również złość, wściekłość, nienawiść, odrazę, która w niektórych przypadkach trwała latami: „Czuję odrazę i wstręt, pomimo że ja przetrwałam, ale odszedł tam mój ojciec i wielu innych niewinnych ludzi...”. Zesłańcy odczuwali też poczucie krzywdy, niesprawiedliwości oraz bezsens sytuacji, w której się znaleźli. To poczucie bezsensu akcji deportacyjnej towarzyszy niektórym do dzisiaj: „Nie mogę zrozumieć – co były winne dzieci, które zesłano na takie wyniszczenie, poniżenie i śmiertelne wyniszczenie...”.

Uściśłę dane, podając, że w trakcie deportacji, często w obecności swoich dzieci, na skutek głodu, chorób zakaźnych (tyfusu), wyniszczenia organizmu spowodowanego pobytem w więzieniu lub z innych przyczyn zmarło 34 rodziców (14 matek i 20 ojców).

Należy dodać, że 19 ojców zostało po aresztowaniu w Polsce zamordowanych przez NKWD po pobytach w więzieniach czy łagrach. Badani pamiętali brutalne traktowanie ojców w czasie aresztowania, ale w czasie deportacji nie byli świadomi ich śmierci. W latach deportacji, a nawet po powrocie do Polski, wierzyli, że ich ojcowie żyją. Ogółem na

skutek represji stalinowskich w stuosobowej grupie osób badanych śmierć poniosło 53 rodziców.

### **Nadzieja na powrót do Polski i jej źródła**

W przebiegu całego życia człowieka nadzieja spełnia funkcję regulatora zachowania, a w sytuacjach trudnych, zwłaszcza ekstremalnego stresu, stanowi podstawowy komponent zasobów psychicznych człowieka.

W szerokim, powszechnie używanym znaczeniu nadzieja jest wynikiem procesu oceny lub wartościowania i wyraża się w tworzeniu pozytywnej wizji przyszłych wydarzeń. Pojęcie nadziei bywa utożsamiane z optymizmem i wiarą we własny sukces, a więc z przekonaniami człowieka odnoszącymi się do treści zawartych w obrazie własnej osoby. W świetle analizy różnych znaczeń nadawanych pojęciu nadzieja przez psychologów wydaje się, że najbardziej trafna w wyjaśnieniu problemu jest **koncepcja nadziei podstawowej** opisana przez Jerzego Trzebińskiego i Mariusza Ziębę, a wywodząca się z poglądów Erika Eriksona. Nadzieja podstawowa została w niej opisana jako rodzaj postawy lub struktury kognitywno-emocjonalnej stanowiącej tworzywo do dokonywania interpretacji obecnych zdarzeń i prognozowania tych, które nastąpią w przyszłości. Jej istotnym składnikiem uczuciowym jest zaufanie. W jej wymiarze poznawczym dają się wyodrębnić trzy podstawowe elementy:

1. przekonanie o porządku i sensowności zdarzeń, które dzieją się w świecie;
2. przekonanie, że świat zewnętrzny jest przychylny człowiekowi;
3. przekonanie, że tok zdarzeń dotyczący człowieka jest sprawiedliwym rozdziałem dobra<sup>7</sup>.

Przedstawioną wyżej konceptualizację nadziei dopełniają rozważania Józefa Kozielskiego<sup>8</sup>, który interpretuje nadzieję jako wielowymiarową strukturę poznawczą. Jej podstawowym elementem jest

---

<sup>7</sup> J. Trzebiński, M. Zięba, *Nadzieja, strata i rozwój*, „Psychologia jakości życia” 2003, t. 2, nr 1, s. 5-33.

<sup>8</sup> J. Kozielski, *Psychologia nadziei*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2006.

system przekonań o osiągnięciu w przyszłości pożądanego celu. Te przekonania nasycone są pozytywnymi emocjami. Wizja (wyobrażenie) przyszłej, upragnionej sytuacji jest skojarzona z zadowoleniem, radością, a także motywuje do działania, by uzyskać zamierzony cel.

Wyniki badań psychologicznych dostarczają przekonujących dowodów na to, że utrata nadziei powoduje załamanie mechanizmów motywacyjnych i aktywności ukierunkowanej na przetrwanie. Ilustracją tych badań jest stan psychiczny zaobserwowany u więźniów obozów koncentracyjnych, którzy tracąc nadzieję na uzyskanie wolności, stawali się apatyczni, nie podejmowali żadnych wysiłków, aby chronić swoje życie, a w słownictwie więźniów obozów nazywani byli „muzułmanami”. Opis tego fenomenu zamieszczają m.in. Kazimierz Godorowski<sup>9</sup>, były więzień obozu koncentracyjnego, również Zdzisław Ryn i Stanisław Kłodziński<sup>10</sup>. Pozytywną rolę nadziei w znaczeniu wpływu na poprawę zdrowia somatycznego, w odniesieniu do pacjentów z chorobami onkologicznymi, omawia m.in. Koziński<sup>11</sup>.

Obecność nadziei nie tylko stymuluje do podejmowanie działań „tu i teraz”, dzięki którym możliwe jest przetrwanie w aktualnej ekstremalnej sytuacji, ale też do wyobrażania sobie dalszego pomyślnego życia, jego zaplanowania, co dodatkowo motywuje do aktywności, a później, gdy warunki życia ulegną poprawie, ułatwia realizację wytyczonych celów. Wizualizacja odległych celów jest więc wskaźnikiem nadziei, ale także jej kołem napędowym. Viktor Frankl – jeden z najwybitniejszych psychologów XX wieku, dokonując retrospekcji własnych przeżyć z czasów uwięzienia w niemieckim obozie koncentracyjnym, wspomina, że próbując uchronić się przed rozpaczą, kierował swoją uwagę na wyobrażenia własnej przyszłości. W autobiograficznej książce napisał: „Wyobraziłem sobie, że stoję przy pulpicie dla mówcy w jasno oświetlonej, pięknej, ogrzanej sali

---

<sup>9</sup> K. Godorowski, *Psychologia i psychopatologia hitlerowskich obozów koncentracyjnych*, Akademia Teologii Katolickiej, Warszawa 1986.

<sup>10</sup> Z. Ryn, S. Kłodziński, *Na granicy życia i śmierci. Studium obozowego muzułmanstwa*, „Przegląd Lekarski” 1983, nr 1, s. 27-33. Z. Ryn, S. Kłodziński, *Glód w obozie koncentracyjnym*, „Przegląd Lekarski” 1984, nr 1, s. 21-37.

<sup>11</sup> J. Koziński, *Psychologia...*, op. cit., s. 95.



wykładowej – przed słuchaczami, którzy słuchają z zainteresowaniem, siedząc w wygodnych, miękkich fotelach. A ja mówię; mam wykład o psychologii obozu koncentracyjnego! Na wszystko, co mnie w danym momencie dręczyło i przytłaczało, patrzyłem obiektywnie i przedstawiałem to z wyższego, naukowego punktu widzenia....”<sup>12</sup>.

Na gruncie religii chrześcijańskiej ten wątek eksponuje papież Benedykt XVI w słowach: „ (...) możemy stawić czoło naszej terażniejszości: terażniejszość nawet uciążliwą można przetrwać i akceptować, jeśli ma jakiś cel i jeśli tego celu możemy być pewni, jeśli to jest cel tak wielki, że usprawiedliwia trud drogi”<sup>13</sup>.

Warto podkreślić, że nadzieja podstawowa jest fenomenem, którego struktura i geneza jest trudna do zwerbalizowania dla osób bez specjalistycznego wykształcenia. W trakcie wywiadów prowadzonych z Sybirakami nie wdawano się w dyskusje odnoszące się do rozumienia pojęcia nadziei. Z kontekstu prowadzonej rozmowy wynikało jednak wyraźnie, że spontanicznie wymieniana nadzieja, jako czynnik umożliwiający przetrwanie, odnosiła się do nadziei podstawowej. Analiza odpowiedzi osób badanych na pytania otwarte wywiadu dotyczące źródeł podtrzymania pozwoliła na określenie, z jaką częstotliwością badani wymieniali nadzieję jako źródło podtrzymania. Dające się skategoryzować odpowiedzi uzyskano od 95 osób.

Więcej niż połowa badanych, aż 68%, było głęboko przekonana, że doczekają się wyjazdu do Polski i nadzieja na powrót w ich przekonaniu stanowiła najważniejszy czynnik psychologiczny ułatwiający przystosowanie do niezwykle trudnych warunków egzystencji na zesłaniu. Dalszych 7% badanych podało, że siłę do przetrwania czerpało z zapewnień rodziców, którzy byli przekonani, że wrócą do Polski. Na przykład wypowiedź: „Zobaczycie dzieci. Pan Bóg nie pozwoli nam umrzeć, musimy wrócić, wrócimy”. Ogółem więc 75% badanych spontanicznie wymieniało nadzieję jako czynnik podtrzymania. Tak duża zgodność opinii wymaga głębszego zastanowienia się nad tematem w celu poznania czynników generujących nadzieję.

---

<sup>12</sup> V. Frankl, *Psycholog w obozie koncentracyjnym*, Wydawnictwo PAX, Warszawa 1962, s. 82.

<sup>13</sup> Benedykt XVI, *Encyklika Spe Salvi*, Wydawnictwo Księży Sercanów, Kraków 2007, s. 3.

Nadzieja na zmianę losu była niewątpliwie pochodną wiary w Boga, która dla 49% badanych była jednym z najważniejszych czynników podtrzymujących.

Wypowiedzi badanych:

„Wiara w Boga, modlitwa dawały mi siłę, nadzieję...”.

„Nadzieja była w Bogu”.

„Wieczorem wychodziłam przed barak. Modliłam się i miałam nadzieję, że wrócę do kraju i tam będę żyć normalnie”.

Przytoczone wypowiedzi warto dopełnić informacją, że w momencie prowadzenia badań 98 badanych było wyznania rzymskokatolickiego, a 78 osób oceniło swoją postawę religijną jako „wierzący, systematycznie praktykujący”.

Nadzieja na powrót do Polski kształtowała się w klimacie całego systemu oddziaływań wychowawczych, któremu poddani byli badani, a w obrębie którego najważniejsze miejsce przypadało więzi emocjonalnej z matką i jej postawie wobec obciążeń, z którymi musiała borykać się rodzina.

Z dokładniejszej analizy zebranego materiału dotyczącego jakości środowiska wychowawczego, w którym wzrastali badani, wynika, że pomimo tego, że warunki życia w latach deportacji przesycone były niedostatkami materialnym i cierpieniem, zachowane były trzy ważne czynniki ułatwiające przeżywanie nadziei w sytuacjach trudnych. Były to:

- po pierwsze: spójność rodziny, dobre relacje emocjonalne między członkami rodziny;
- po drugie: spójność i klarowność systemu wartości przekazywanego przez wychowanie rodzinne,;
- po trzecie: macierzyńska miłość i troska.

Znaczenie pierwszego czynnika jest oczywiste, więc pomijam komentarz. Krótko omówię drugi i trzeci z wymienionych czynników.

W systemie wartości wpajanych dzieciom przez wychowanie rodzinne i szkołę (niektórzy badani w momencie deportacji uczęszczali do szkoły) panował ład i harmonia. W dzieciństwie i młodości kształtowano u badanych postawę patriotyzmu (wg opinii 87% osób

czyniono to w stopniu znacznym, w 8 % – w przeciętnym), której nieodłącznym elementem było przekonanie, że naturalną powinnością Polaka jest ponoszenie ofiar dla ojczyzny. Nadzieja na powrót do Polski podsycana więc była przez wykształconą u badanych postawę patriotyzmu – miłości i powinności wobec Polski. Powszechnie przekazywano też badanym (81% badanych podało, że w znacznym stopniu, 10% – w przeciętnym) poszanowanie dla podstawowych prawd religii chrześcijańskiej, co pozwalało im budować nadzieję na wierze w zwycięstwo dobra nad złem, Zmartwychwstania nad Krzyżem i akceptować uciążliwości jako służące „czemuś”. Wpajano też badanym, że trzeba być „dzielny i wytrwały” (odpowiednio – 59 % i 30%) oraz wiele innych wartości, które czyniły ich bardziej odpornymi na niedostatki egzystencji i pobudzały nadzieję.

Słowa określające nadzieję na powrót do Polski były różne. Przytoczę fragmenty wypowiedzi zapisane w protokołach badań, które najlepiej ilustrują omawianą problematykę.

„Chciałem żyć... wierzyłem, że jeszcze wiele dobrego mnie w życiu spotka”.

„Tak, byłam pewna, że wszystko wytrzymam, że wrócę do Polski, bo jestem Polką i nie mogę zginąć z głodu”.

„Silna wiara, że powrócimy do Polski, dlatego musimy dbać o siebie zdrowotnie, uczyć się, żeby móc normalnie żyć...”.

„Czekaliśmy na Polskę i tyle. Była wymarzoną krajem...”.

„Słowo Polska dawało dużo nadziei”.

„Wizja powrotu do kraju była tak silna, że robiłam wszystko, aby ją zrealizować”.

Aż 70 badanych wskazuje na matki jako osoby, dzięki którym udało im się przeżyć zesłanie. Temu wynikowi chciałabym poświęcić nieco miejsca, ponieważ ściśle wiąże się z tematem nadziei. Jak wspomniałam, to właśnie matki pobudzały nadzieję dzieci na korzystną odmianę sytuacji życiowej i powrót do Polski. Dzięki swojej niezwykle

ciężkiej pracy fizycznej w kolchozach, gospodarstwach leśnych, stołówkach zdobywały środki materialne konieczne do przeżycia. Pełniły też funkcje edukacyjne (uczyły pisać i czytać po polsku), podtrzymywały poczucie tożsamości narodowej i religijnej.

Istotą miłości macierzyńskiej jest bezwarunkowa, niczym nieuwarunkowana afirmacja dziecka i wynikające stąd poczucie odpowiedzialności i troska o jego przeżycie<sup>14</sup>. Życie dziecka stanowi dla matki najważniejszą wartość, której ochrona motywuje ją do największych wysiłków i ofiar. W warunkach deportacji walka o przeżycie dzieci dla wywiezionych z Polski kobiet była, jak pisze Kazimierz Obuchowski, „najważniejszym sensem przetrwania, obok realizacji wartości wynikających z patriotyzmu i tradycji rodzin kresowych ...”<sup>15</sup>. Z miłości matki wyrasta u dziecka **miłość do życia**, przeświadczenie, że „dobrze jest żyć, dobrze jest być małym chłopcem czy dziewczynką, dobrze jest być na świecie”<sup>16</sup>. Poczucie bezwarunkowej akceptacji wszczepiało dzieciom skrypt, że warto i trzeba żyć, a dodatkowo wzmacniała go wiara w opiekę Opatrzności Bożej. Kreśląc wizję dostatniego życia po powrocie do Polski, matki ochraniały swoje dzieci przed utratą nadziei i stymulowały je do podjęcia wysiłków, aby przetrwać.

Zgodnie z mechanizmem modelowania aktywność matek podejmowana w celu zdobywania środków koniecznych do przeżycia była przejmowana i odzwierciedlana w zachowaniach dzieci, które czynnie współuczestniczyły w realizacji tego celu, wykonując ciężkie prace fizyczne, zajmując się zbieractwem, opieką nad młodszym rodzeństwem itp. Ten temat szeroko jest opisany w książce autorki.

Zdolności adaptacyjne, pracowitość, skłonność do poświęceń, hart ducha, różne inne walory postaw i charakteru matek zostały utrwalone we wspomnieniach ich dzieci. Poczucie miłości macierzyńskiej, ważności własnej osoby dla matki i innych członków rodziny niewątpliwie umacniało u dzieci, posługując się słownictwem Ericha Fromma, „miłość

---

<sup>14</sup> E. Fromm, *O sztuce miłości*, Wydawnictwo +-, Warszawa 1984, s. 56.

<sup>15</sup> K. Obuchowski, *Przez galaktykę potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*, Zysk i S-ka, Poznań 2000, s. 272-273.

<sup>16</sup> E. Fromm, *O sztuce...*, s. 56.

do życia”, czyli konstruktywne skrypty odnoszące się do nadziei na przeżycie, i mobilizowało badanych do działań w tym zakresie.

W referowanych badaniach można znaleźć wiele opisów postaw matek pomagającym dzieciom przetrwać trudny czas deportacji. Przytoczę wybrane wypowiedzi:

„Wszystko zawdzięczam mamie... zaradna, pracowita... bardzo kontaktowna, nawiązywała znajomości z miejscową ludnością, ... szyla, haftowała, robiła na drutach, pracowała w kołchozie”.

„Bardzo się z mamą rozumiałam, ja jej pomagałam, słuchałam jej. Mama zawsze była serdeczna”.

„Jak się przytuliłam do mamy, to było najszcześniejsze i najprzyjemniejsze”.

Należy dodać, że więź z ojcem miała również istotne znaczenie dla budowania nadziei na przetrwanie. Ponieważ jednak w badanej grupie liczba osób przebywających na zesłaniu z ojcem była niewielka, tematu tego nie będę rozwijała.

### **Zakończenie**

Wyniki przedstawionych badań wskazują na znaczenie nadziei jako mechanizmu psychologicznego ułatwiającego badanym Sybirakom przetrwanie sytuacji ekstremalnie trudnych w latach deportacji do ZSRS. Jednocześnie rzucają światło na najważniejsze źródła, z których wyrastała nadzieja. Jej fundament tworzyła więź z matką kształtująca poczucie ważności własnego życia, poczucie tożsamości narodowej, zinterioryzowany system wartości, w którym dyskomfort i cierpienie stanowiły naturalne elementy losu człowieka, nad którym czuwa Opatrzność Boża. Przy takim podsumowaniu nasuwa się porównanie uzyskanych wyników z myślą Benedykta XVI:

Ważne jest by wiedzieć, że mogę zawsze żywić nadzieję, nawet jeżeli w moim życiu albo w danym historycznym momencie jest oczywiste, że nie mam czego się spodziewać. Tylko wielka nadzieja-pewność, że na przekór wszelkim niepowodzeniom moje życie osobiste oraz cała historia są pod opieką niezniszczalnej Miłości i dzięki niej i dla

niej mają sens i wartość – tylko taka nadzieja może w tym przypadku dodać jeszcze odwagi, by działać i iść naprzód<sup>17</sup>.

W świetle przedstawionego materiału empirycznego uzasadnione jest stwierdzenie, że losy uratowanych Sybiraków są niezwykle cenną ilustracją założeń współcześnie rozwijającej się psychologii pozytywnej, która eksponuje te wymiary psychiki, dzięki którym najtrudniejsze wyzwania losowe, przed którymi staje człowiek, są możliwe do pokonania.

Niniejszy artykuł chciałabym zakończyć osobistą refleksją, która dotyka czasów współczesnych.

Obecnie, gdy tak dużo mówi się o krzywdach doznanych przez ludność, która została zmuszona do migracji z Prus Wschodnich i innych terenów zajętych przez Armię Czerwoną w wyniku działań wojennych zapoczątkowanych przez napaść hitlerowskich Niemiec na Polskę w 1939 roku, warto przywoływać i nagłaśniać koleje losu wywiezionych do ZSRS polskich kresowian, których cierpienia nie bez przyczyny zyskały nazwę „Golgoty Wschodu”. Fakty ilustrujące ich dzieje powinny być systematycznie przypominane zwykłym obywatelom i osobom stojącym u steru rządów nie tylko w Polsce, ale również w innych krajach europejskich, a przede wszystkim naszym zachodnim i wschodnim sąsiadom. W żadnym wypadku nie lekceważę dyskomfortu, który musieli odczuwać w 1945 roku uciekający przed Armią Czerwoną Niemcy. Jednak zrównanie losów i zestawienie pod wspólnym hasłem „wypędzeni” przesiedleń żyjących w warunkach względnego dobrobytu przez lata wojny Niemców z kilkuletnią tułaczką, głodem, poniżaniem godności osobistej wywiezionych do ZRSR Polaków wydaje się co najmniej niestosowne, a z punktu widzenia socjotechniki jest niedopuszczalną manipulacją.

**Słowa kluczowe:**

Sybiracy, syberyjska trauma objawy i przyczyny, nadzieja, czynniki generujące nadzieję, refleksja osobista autora.

---

<sup>17</sup> Benedykt XVI, Encyklika..., s. 37.

### **Summary**

#### **Sybiracs. Trauma in the shine of hope**

In the first part of this paper the author explains basic terms: traumatic stress and trauma. The next, she presents main sources of trauma that were an experience over 1.300.00 Poles deported to ZSRS during The World War II. The deportees had been feeling the psychological, painful consequences of trauma by many years after. The second part of an article indicates personal resources the deportees. One of them was hope. Hope is described as a psychological mechanism that was supported by a maternal affection, belief in God and a value system. In the end the author claims a wide dissemination of learning about traumatic experiences of Sybiracs not only in Poland but in foreign countries also.

Tłumaczenie własne.

DIRK KRETZSCHMAR

**OKO I UCHO. KULTUROWO - ANTROPOLOGICZNA  
HISTORIA ZMYŚLÓW AUDIOWIZUALNEJ  
KOMUNIKACJI.**

Media – jako instrumenty wytwarzania sensu i obserwowania świata oraz jako nośniki znaków dla indywidualnych i kolektywnych procesów komunikacji były i są głównymi przestrzeniami zmysłowych doświadczeń; i właśnie terażniejszy stan medialnej ewolucji a więc możliwość cyfrowego syntetyzowania pisma, języka, dźwięków i obrazów ruchomych oraz nieruchomych w kompleksowych formach wielomedialności – jest przyczyną fundamentalnych zmian audiowizualnych postrzeżeń współczesnego człowieka.

Na podstawie tezy, że ewolucja mediów nigdy nie wykazuje radykalnych nieciągłości, lecz tylko nowe układy, interferencje i współlistnienia wszystkich mediów danej epoki, chciałbym dokładniej omówić następujące aspekty medialnej audiowizualności:

Po pierwsze, w krótkim zarysie, chodzi o podstawowe fizjologiczne i kulturalne osiągnięcia zmysłów wzroku i słuchu.



Po drugie, będę rekonstruował historię kulturalnych konstrukcji zmysłów, to znaczy główne antropologiczne i filozoficzne oceny wizualnego i audytywnego postrzegania. Ponieważ tylko relacje pomiędzy tymi dyskursami i powstaniem europejskich koncepcji **rzeczywistości**, **prawdy** i **obiektywności** wyjaśniają społeczne i kulturalne konsekwencje aktualnych zmian audiowizualności przez nowe media.

W ostatniej części artykułu chciałbym przedyskutować kilka centralnych cech ws łużczesnej audiowizualności pod wpływem nowych mediów; mianowicie – przekształcenie pisma w komputerowych formach komunikacji oraz nowy, wielomedialny wariant ustnej społecznej komunikacji, odznaczającej się dominowaniem performatywnych, cielesnych i teatralnych elementów.

### **I. Fizjologiczne i społeczno-kulturalne osiągnięcia zmysłów wzroku i słuchu.**

Zmysł wzroku umożliwia medialne rozszerzanie się ludzkiego ciała. Świat zewnętrzny absorbowany jest przez ten zmysł i w ten sposób transportowany do świata wewnętrznego. Zmysł wzroku umożliwia więc szczególną formę przewycięzania przestrzeni. Przewycięza on przestrzenne odległości, jednocześnie jednak zachowuje je w formie postrzegania.

Poza tym zmysł wzroku organizuje selektywność ludzkiego postrzegania. Oko, skupiając się na pojedynczy punkt, dokonuje wyboru z wizualnego środowiska. To znaczy, że proces widzenia jest zarówno ruchem zwracania i ogniskowania uwagi, jak również odwracania i wykluczania.

Dalej zmysł wzroku znacznie przyczynia się do konstruktywnego charakteru percepcji świata. Proces widzenia nie jest tylko odtwarzaniem i reprezentowaniem otoczenia, ponieważ wspomnienia, życzenia, wyobrażenia i światopoglądy osoby widzacej wytwarzają indywidualne, perspektywiczne obrazy świata.

Zmysł słuchu spełnia całkowicie inne, ale nie mniej ważne fizjologiczne i kulturalne funkcje<sup>1</sup>.

Odnosnie do ontogenezy zmysł słuchu należy do najwcześniej rozwiniętych zmysłów. Już w wieku czterech i pół miesięcy płód reaguje na bodźce akustyczne. Inaczej mówiąc: Przez ucho człowiek postrzega świat już przed swoim urodzeniem; słyszy ludzi i rzeczy, zanim może je widzieć, wąchać i dotknąć.

Zmysł słuchu posiada podstawowe znaczenie dla komunikacji językowej. Przez ucho absorbujemy nie tylko słowa i ich znaczenia, lecz także wszystkie ekspresywne i konotatywne wymiary języka i głosu. Dla tego zmysł słuchu posiada duże znaczenie socjalne. Żadna ludzka wspólnota nie może powstać bez możliwości wzajemnego porozumienia się i słyszenia pojedynczych członków między sobą.

Zmysł słuchu jest również niezbędny dla postrzegania wymiarów przestrzeni i czasu. Ucho jest otwarte dla akustycznych impulsów pochodzących ze wszystkich kierunków i w taki sposób przedstawia wrażenia o trójwymiarowości przestrzeni. Poza tym uczucie i doświadczenie czasu i czasowych zmian rozwijają się przeważnie przez słuchanie różnic w sekwencjach dźwiękowych.

Porównanie dokładności i kierowania wizualnych i audytywnych postrzeżeń wykazuje decydujące różnice. Oko może ogniskować pojedyncze obiekty i wycinki z rzeczywistości; audytywne postrzegania natomiast są raczej dyfuzyjne. Oczy można odwrócić, a nawet zamknąć, podczas gdy dźwięki trafiają nas o każdej porze – to znaczy mimowolnie.

## **II. Kulturalne konstrukcje zmysłu wzroku i słuchu.**

Wyżej wymienione fizjologiczne i społeczno-kulturalne osiągnięcia widzenia i słuchania w rozwoju historii były obiektami różnych kultural-

---

<sup>1</sup> Najdrobniejsze badania fizjologicznych i społecznych funkcji zmysłu słuchu u Berendt, 1988; Schafer, 1988; Thomatis, 1987.

nych konstrukcji, a więc interpretacji, ocen, a przede wszystkim hierarchizacji<sup>2</sup>.

Jak powszechnie wiadomo, procesy cywilizacyjne zachodnioeuropejskiej kultury doprowadziły do absolutnego uprzywilejowania zmysłu wzroku, którego etapy i konsekwencje teraz chciałbym krótko zrekonstruować.

Hipertrofia widzenia ma miejsce już w starożytności, jako konsekwencja pierwszej znacznej zmiany mediów społecznej komunikacji i gromadzenia wiedzy. Równocześnie z przejściem od ustnej kultury homeryckiej epoki do pisemnej kultury i filozofii epoki Arystotelesa i Platona widzenie pozostaje pod wpływem pisma. Z pomocą greckiego pojęcia i koncepcji *theoria* widzenie staje się najważniejszą formą poznania – w dwojaki sposób: jako empiryczna obserwacja widocznego świata z jednej strony, a z drugiej – jako czytanie i pojmowanie relewantnej wiedzy, która teraz jest gromadzona wyłącznie w medium pisma<sup>3</sup>. Z rozwojem pisma procesy słuchania i mówienia tracą pozycję na czele kulturalnych i epistemologicznych osiągnięć; od tego momentu nie to jest uważane za pewne, co się zna ze słyszenia, lecz tylko to, co widzi się i czyta się na własne oczy.

Ten zachodnioeuropejski logocentryzm<sup>4</sup> opiera się także na szczególnych modalnościach percepcyjnych medium pisma, dokładniej pisma drukarskiego<sup>5</sup>. Jego linearnie i sekwencyjnie porządkowane oraz arbitralne znaki nie mają żadnych mimetycznych stosunków do określonego obiektu i nie zostawiają żadnych indywidualnych śladów nadawcy. Dlatego można je rozumieć tylko z pomocą skrajnie racjonalnej i zdyscyplinowanej formy wizualnego postrzegania. Nie wolno uważać znaków pisma za to, czym one są na pierwszy rzut oka a więc czarnymi liniami na białym gruncie; trzeba natomiast abstrahować od ich widocznej, zewnętrznej formy, żeby zrozumieć ich znaczenia.

---

<sup>2</sup> Szczegółowo o tym zob. Jütte, 2000; Loenhoff, 2001; Scheerer, 1995; Serres, 1985.

<sup>3</sup> Goody, 1968, 1986, 1987; Havelock, 1962, 1990; Luhmann, 1993, 1997; Ong, 1982.

<sup>4</sup> O krytyce logocentryzmu z punktu widzenia dekonstruktywizmu zob. przede wszystkim Derrida, 1967, 1967(a), 1967(b), 1967(c).

<sup>5</sup> O materialności pisma drukarskiego oraz o wpływach druku na ewolucję społeczeństwa zob. Eisenstein, 1979; Giesecke, 1991, 1992; Gumbrecht, 1985, 1988.

Współczesne uprzywilejowanie procesu widzenia jako najważniejsze postrzeganie zmysłowe zostało nie tylko przyspieszone przez medialne zmiany, lecz także przez dyskursy innych funkcjonalnych dziedzin społeczeństwa, przede wszystkim sztuki i nauki.

Trójwymiarowe, centralno-perspektywiczne malarstwo epoki Renesansu podporządkowało również artystyczną reprezentację świata regułom matematycznego i logicznego widzenia.

Podobne zjawisko obserwujemy w rozwoju racjonalistycznych i empirycznych nauk przyrodniczych, które oceniają tylko naukową pożyteczność i pewność zmysłów. W ten sposób perspektywiczny i zdystansowany wzrok artysty epoki Renesansu znajduje odpowiednik w funkcjonalistycznym wzroku naukowca i jego dążenia do władzy nad przyrodą. Ten, według Foucaulta, „zimny wzrok” w służbie naukowych celów i hipotez był tylko możliwy przez postępy medialnej techniki. Oczy zostały uzbrojone w okulary, lornetki i mikroskopy a więc instrumenty, które tylko pokazują ten wycinek świata, na który skierowane jest obiektywne oko naukowca. Różnorodność świata i subiektywność wzroku nie ma miejsca w tym „czystym widzeniu”<sup>6</sup>.

Jednakże absolutyzacja widzenia jako podstawa wszelkiego ludzkiego poznania nie zostaje niekwestionowana. Na przykład znany *Essay Concerning Human Understanding* Johna Locke’a w końcu siedemnastego wieku zaprzecza racjonalizmowi zmysłowych postrzeżeń i rozpoczyna sensualny przewrót w teorii poznania, rehabilitując inne zmysły.

Ta tendencja wzmacnia się w drugiej połowie XVIII wieku. I tak na przykład Johann Gottfried Herder znów wyznacza zmysłowi słuchu decydujące miejsce w hierchii zmysłów, jako przestrzeń postrzegania języka i przez to jako zmysł, który formuje człowieka<sup>7</sup>.

Jednocześnie i sztuka pracuje nad uwolnieniem zmysłów i ich interpretacji z wąskiego gorsetu kwantyfikujących nauk i teorii poznania. Przede

---

<sup>6</sup> Foucault, 1974, 1976, 1976 (a).

<sup>7</sup> Herder, 1981; Trabant, 1988.

wszystkim malarstwo manieryzmu i baroku świętuje hedonistyczne wymiary wszelkich zmysłowych postrzeżeń i doświadczeń<sup>8</sup>.

Również romantyzm znacznie przyczynia się do deracjonalizacji postrzeżeń zmysłowych. Jego namiętność dla wielozmysłowych doświadczeń i dla estetycznego i emocjonalnego przeżycia przyrody, a przede wszystkim romantyczne dyskursy o wzrokach pragnienia i życzenia, rehabilitują kulturę widzenia, która zasypana została restrykcjami oświeconych i obiektywnych wzroków<sup>9</sup>.

Równocześnie rozszerza się instrumentalny wzrok nauki i poprzez to roszczenie władzy nad obserwowanymi obiektami na centralne funkcje i organizacje współczesnego społeczeństwa. Według imponujących badań Michela Foucaulta widzenie i obserwowanie stają się ważnymi instrumentami kontroli, nadzoru, kary i kształtowania indywiduum.

Teza Foucaulta, że wzrok modernizmu, operujący z odpowiednimi mediami, zawsze może być wzrokiem dyscyplinującym, właśnie obecnie zyskuje na aktualności. Chciałbym wskazać tylko na wzrastającą ilość i jakość techniki wizualnej rejestracji po terrorystycznych zamachach ostatnich lat.

Dalsza aktualna debata o możliwych przewrotach zmysłowych porządków współczesnego człowieka dotyczy pozycji obrazu jako medium społecznej komunikacji. Wszechobecne światy wirtualnych obrazów wydają się identyczne z tradycyjnymi reprezentacjami analogicznej fotografii. Często jednakże są one całkowicie sztucznymi nieautentycznymi przedstawieniami, które podważają podstawowe dyferencje europejskiej teorii poznania i światopoglądu, takie jak prawda/kłamstwo, istnienie/pozór, rzeczywistość/fikcja i tym podobne, które opierają się na uprzywilejowaniu widzenia jako pojedynczym źródle każdej wiedzy<sup>10</sup>.

---

<sup>8</sup> O tych epokach sztuki i literatury z punktu widzenia kulturoznawstwa i medioznawstwa zob. Luhmann, 1995, 1996, 1999, Kretschmar, 2002.

<sup>9</sup> O tym zob. przede wszystkim Bataille, 1977.

<sup>10</sup> Zob. Schnell, 2001.

Głównym rezultatem tego rozwoju jest współczesny spór między ikonodulami i ikonoklastami. Jedni euforycznie mówią o wzroście kulturalnej kompleksowości i nowych formach estetycznego i emocjonalnego postrzegania obrazów; drudzy przede wszystkim przedstawiciele francuskiego poststrukturalizmu – rozpowszechniają skrajne kulturalno-krytyczne pozycje. Według Paula Virilio i Jeana Baudrillarda obrazy stają się pod wpływem digitalnych mediów coraz bardziej samoreferencyjnymi symulacjami, przeobrażającymi ludzi w ofiary ich własnych kulturalnych osiągnięć, w istoty izolowane i niezdolne do autentycznych doświadczeń i komunikacji.<sup>11</sup>

Takie pesymistyczne argumenty nie są przecież niczym nowym. Towarzyszą one – od powstania pisma – każdej znaczącej zmianie mediów. Dlatego też nie chciałbym ich w tym miejscu dłużej omawiać, lecz ostatecznie zbadać dokładniej centralną zmianę audiowizualnego postrzegania pod wpływem nowych mediów: powstanie nowoczesnej formy oralności.

### III. Nowe media i współczesne formy audiowizualności

Rozwój ten potwierdza raz jeszcze wyjściowo postawioną tezę, że nowe techniki medialne jedynie modyfikują społeczną relewancję poszczególnych mediów i form ich postrzegania, nie zastępując jednak całkowicie wszystkich wiodących form komunikacji. Odrodzenie komunikacji ustnej pod wpływem i w kształcie elektronicznych mediów masowych prognozowali już Marshall McLuhan, Walter J. Ong i Paul Zumthor, przy pomocy takich pojęć jak *secondary orality* czy *oralite mecaniquement mediatisee*<sup>12</sup>.

---

<sup>11</sup> Zob. Flusser, 1990, 1990(a); Baudrillard, 1978, 1983; Virilio, 1989, 1994; Schmidt, 2001 oraz interdyscyplinarne badania angielsko-amerykańskich *cultural studies* nad wizualną kulturą u Heywood, 1999; Kruse, 2004; Mirzoeff, 1999; Seebaß, 2004; Soeffner, 2004.

<sup>12</sup> Zumthor, 1983, 1984.

Szczególnie McLuhan zapowiadał powrót audytywnych i taktylnych komponentów komunikacji kosztem dotychczas dominującego w tak zwanej galaktyce Gutenberga świata oczu<sup>13</sup>.

Dla mnie natomiast decydującą cechą nowoczesnej oralności w warunkach pluralizmu medialnego wydaje się właśnie pewna nowa jakość wizualnego postrzegania.

Dotyczy to **po pierwsze** znaczących modyfikacji medialnego charakteru i zmysłowego postrzegania pisma, które w komunikacyjnych strukturach Internetu absorbuje liczne elementy ustnej wymiany informacji, które jednak muszą być recypowane wizualnie.

**Po drugie**, owa dominacja wizualności w formach nowoczesnej oralności rozciąga się w coraz większym stopniu na przestrzenie komunikacyjne poza siecią. Podobnie jak w pierwotnej oralności niepiśmiennych społeczeństw, także jej nowoczesna wersja bazuje na medialnym konglomeracie, w którym społecznie relewantne hasła przekazywane są przede wszystkim wizualnie, przez obrazy oraz różnorodne performatywne i ekspresywne formy wyrazu ciała – ruchy, gesty, rytuały, strój etc.<sup>14</sup>.

Chciałbym teraz dokładniej odnieść się do tych dwóch form nowoczesnej oralności. W nowoczesnych kanałach komunikacyjnych Internetu pismo staje się medium form i stylów komunikacji, które pierwotnie zastrzeżone były wyłącznie dla ustnej komunikacji pomiędzy obecnymi partnerami. To znaczy: wytwarzane wcześniej przez pismo jakościowe dyferencje do komunikacji ustnej zacierane są teraz przez pismo. Konsekwencje dla naszego medialnego postrzegania są daleko idące.

**Po pierwsze:** Synchroniczność komunikacji internetowej w *chat roomach*, blogach internetowych etc., czasowa bliskość reakcji nadawcy i odbiorcy umożliwia symulację dialogowych sytuacji komunikacyjnych

---

<sup>13</sup> McLuhan, 1954, 1962.

<sup>14</sup> Angerer, 2001; Spangenberg, 2001; Wenzel, 1991.

w medium, które – paradoksalnie – mimo to w dalszym ciągu bazuje w dużej mierze na pisemności i anonimowości partnerów komunikacji<sup>15</sup>.

**Po drugie:** Pisemna komunikacja *via* Internet jest bardziej bezpośrednia, bardziej ekspresyjna i obrazowa w porównaniu do dyskursywnych i zdystansowanych form zastosowania pisma w innych mediach.

Ten sposób zastosowania pisma jest znacznie bardziej pragmatyczny niż w innych kontekstach komunikacyjnych. Pismo nie służy już tylko do formułowania wypowiedzi o czymś, lecz zostaje także zastosowane jako instrument koordynacji i przeprowadzania wspólnych społecznych działań<sup>16</sup>.

Poza tym owa pragmatyzacja pisma w Internecie jest skutkiem jego integracji z pewnym całkiem nowym otoczeniem medialnym. Pismo jest często częścią medialnej hybrydy obrazów, sekwencji audio i wideo. Teraz nie trzeba już porzucać medium dla zmiany jednego sposobu medialnego postrzegania na inny. Wystarcza kliknięcie myszką, które ponownie przewartościowuje niemal kompletnie zanikły już wymiar taktylno-sensytywny.

**Po trzecie:** W elektronicznych kanałach komunikacji oralne i performatywne formy wyrazu przybierają postać pisemną. Dotyczy to przede wszystkim nowych, wizualnych kodów znakowych, jak emocjonalne ikony, akronimy i zapisy działań czy reakcji ciała przez graficzne uwupuklenie etc.

Tym samym pismo uzyskuje przynajmniej część owego potencjału siły przekonywania i wiarygodności, które w ustnie interakcyjnej komunikacji przypisane były do języka i wizualnego postrzegania partnera komunikacji, przede wszystkim do jego fizycznych i uczuciowych reakcji.

**Po czwarte:** Hipertekstualna struktura Internetu znosi stuletni związek między medium pisma a sekwencyjną transmisją informacji, jak również

---

<sup>15</sup> Zob. Piekot, 2005; Hacke, 2000; Hine, 2000; Miller/Slater, 2000; Schulz, 1998; Spitulnik, (1993); Tomlinson, 1999; Zires, 1997.

<sup>16</sup> Sandbothe, 1998; Schulz, 2001; Thimm, 2000; Walter, 1996.



stosowne struktury myślowe. Hipertekstualne linki działają jako punkty transformacji i powiązań, które znoszą liniary przebieg znaków pojedynczego tekstu. Tym samym cyfrowe pismo kwestionuje wszystkie hermeneutyczne wyobrażenia zamkniętej zawartości sensu, które na przykład związane są z konwencjonalną lekturą medium książki<sup>17</sup>.

Punkt ten odnosi się jednocześnie do dalszej syntezy postrzeżeń zmysłowych w sieci, które poza nią są mocniej zdyferencjowane. W ten sposób otwarty, nielinearny sposób recepcji hipertekstualnych znaków pisma w Internecie porównywalny jest z postrzeganiem obrazów, które podlega również raczej asocjacyjnemu, interpretacyjnemu i konstruktywnemu dekodowaniu jego jednostek sensu.

Największy potencjał na przyszłość nowych mediów polega zatem nie na czystej reprodukcji tradycyjnych mediów i ich form postrzegania, lecz na nowych kombinacjach postrzeżeń sensu, które prowadzą do równie nowych, pierwotnie asocjacyjnych, afektywnych form myślenia, jak również do społecznego i kulturowego przetwarzania informacji<sup>18</sup>.

W tym miejscu nie chciałbym jednak wybiegać dalej w przyszłość, lecz poruszyć na koniec kolejny fenomen aktualnych przemian medialnych, który w kulturoznawstwie budzi coraz większe zainteresowanie jako *performative turn*. Chodzi przy tym o przyczyny i skutki rosnącego znaczenia performatywnych i teatralnych elementów w komunikacji społecznej<sup>19</sup>.

Z mojego punktu widzenia rozwój ten należy w równej mierze do obszaru nowoczesnej oralności, która, choć znacząco oparta na nowych mediach, wykazuje wyraźne paralele do multisensorycznych, polegających przede wszystkim na wizualnych impulsach formach komunikacji przednowoczesnych społeczeństw.

W szczególności Internet oferuje różnorodne formy komunikacji bazującej na performatywności i teatralności. Poprzez własną *homepage* reklamuje i inscenizuje się siebie samego, w ten sposób Internet staje się

---

<sup>17</sup> Nielsen, 1996; Prajzner, 2005.

<sup>18</sup> Szczegółowo o tym zob. Giesecke, 2001.

<sup>19</sup> Köpping, 2000; Willems/Jurga, 1998.

coraz bardziej miejscem permanentnego *public relations*. A na wirtualnych scenach gier komputerowych i *Multi User Dungeons* użytkownicy Internetu znajdują niezliczone możliwości przemiany w aktywnych aktorów z szybko zmieniającymi się rolami i tożsamościami, podczas gdy tradycyjne, analogowe media ekranowe umożliwiają jedynie bierną recepcję inscenizacji dramatycznych<sup>20</sup>.

Decydujące jest jednak to, że te, przede wszystkim masowo rozpowszechnione przez Internet formy inscenizacji teatralnej i samoinscenizacji, opuszczają teren prywatności i zabawy w kierunku pozostałych mediów masowych, a tym samym centralnych obszarów komunikacji społecznej. Media masowe są w międzyczasie nowoczesnymi forami procesów komunikacyjnych, w których hasła powiązane zostają ściśle z ekspresyjnymi, niedyskursywnymi formami, jak rytuały, sposoby zachowania, ceremonie, inscenizacje ciała, *images*, stylizacje, kulisy, role etc.

Funkcją nowoczesnych mediów masowych jest uczynienie znanymi osób, usług, produktów, informacji i (konkurencyjnych) konstrukcji rzeczywistości, które właśnie dlatego, że nie mogą już zostać przypisane jednej wartości wiodącej, muszą reklamować się, by uzyskać zgodę publiczności. Uwaga i bycie widocznym są zatem ograniczonymi zasobami medialnej teatralizacji naszego świata i życia. Żaden system społeczny w walce o te zasoby nie może opierać się tylko na rzeczowej logice swojej funkcji i swojego kodu komunikacji lub tylko na profesjonalnej reputacji swojego personelu<sup>21</sup>. Oczekuje się medialnej prezencji i samookreślenia za pomocą wspomnianych technik inscenizacji, które przez mobilizację audytywnych i przede wszystkim wizualnych repertuarów znakowych nawiązują do multisensorycznych form komunikacji społeczeństw oralnych lub na poły literackich<sup>22</sup>.

**Słowa kluczowe:**

postrzeganie wizualne, komunikowanie się, antropologia, filozofia historia, współczesne media, zmiana funkcji postrzegania wizualnego audytywnego.

---

<sup>20</sup> Döring, 2003, Vogelsang, 2000.

<sup>21</sup> Zob o tym Koppetsch, 2004.

<sup>22</sup> Zob. Holert, 2000.

**Summary**

**An eye and an ear. (Cultural and) anthropological history of senses in audiovisual communication.**

The following paper discusses the forms of medial audiovisuality on the basis of the senses of sight and hearing. The author presents both the physiological and socio-cultural aspects of the examined phenomena. He also discusses the issue of the new media and contemporary audiovisual forms. In the conclusions the author claims that nowadays it is the mass media that is the modern forum of the communication processes.

Trans. Barbara Braid

JACEK MAŃCZAK

**ROLA WIARY W ŻYCIU LUDZI MŁODYCH I LUDZI  
STARYCH, CIĘŻKO CHORYCH, ZAGROŻONYCH  
ŚMIERCIA**

Uwagi wstępne

Człowiek żyje i umiera w przeświadczeniu o transcendencji<sup>1</sup> bądź bez takiego przeświadczenia. Pozostawanie wierzącym lub niewierzącym nabiera szczególnego znaczenia na obecnym etapie rozwoju społeczeństwa polskiego, w którym dokonują się głębokie przemiany transformacyjne. Ma miejsce ewolucja od społecznego ładu

---

<sup>1</sup> Pojęcie transcendencji odnoszone jest do przekraczania rzeczywistości. Rzeczywistość transcendentalna to taka, która wykracza poza władze poznawcze jednostki. Mówiąc o transcendencji Boga, mamy na myśli Boga stwórcę, odrębnego od tego, co stworzył; por. J. Didier, *Słownik filozofii*, Wyd. „Książnica”, Katowice 1995, s. 404-405.

monocentrycznego do ładu postmodernistycznego<sup>2</sup>. Wyłania się nowy porządek pluralistycznego życia społecznego<sup>3</sup>, stanowiący ważny warunek kształtowania się społeczeństwa obywatelskiego. W społeczeństwie obywatelskim nikt, wyznający wiarę bądź jej pozbawiony, czy dotknięty ciężką chorobą, życiowymi problemami i kłopotami, nie powinien podlegać społecznemu wykluczeniu.

Celem przedstawianych rozważań jest refleksja nad funkcjonowaniem ludzi starych, ciężko chorych w zmieniającej się rzeczywistości społecznej. Konieczna jest odpowiedź na pytanie, czy w obliczu szybkich zmian zachodzących zarówno w kulturze materialnej, jak i niematerialnej<sup>4</sup>, ludzie starzy zmagający się z ciężką chorobą mogą podlegać społecznemu wykluczeniu i czy w takiej sytuacji poszukują oparcia w Bogu? Podstawowe, przyjmowane tutaj założenie opiera się na takim znaczeniu przypisywanym wierze, że stanowi ona czynnik oddalający zagrożenie wykluczeniem społecznym i społeczną marginalizacją, ludzie starzy bowiem mimo choroby zagrażającej utratą życia, mając oparcie w Bogu, nie popadają w stan życiowej rezygnacji, nie odczuwają bezsensu ziemskiej egzystencji.

Spoleczne wykluczenie ludzi starych, ciężko chorych, zagrożonych śmiercią musiałoby oznaczać brak międzypokoleniowej łączności. W takiej sytuacji osiągnięcie przez ludzi starych poczucia trwałości egzystencji w nieskończonym czasie mogłoby być związane z narastającym przekonaniem o transcendencji, z wiarą, że ma miejsce przechodzenie z jednego życia w inne. Nabywanie takiego przekonania nie musi jednak zachodzić automatycznie. Takie podejście prowadzi bowiem do akceptacji tezy, że wiara przejmowana jest w sposób naturalny, w drodze przekazu kulturowego. Proces ten może jednak przebiegać inaczej, przy uwzględnieniu podmiotowości jednostki oraz

---

<sup>2</sup> G. Schulze, *Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart*, Frankfurt Am Main 1992, s. 36-38.

<sup>3</sup> A. Rychard, *Czy transformacja się skończyła? Powstanie nowego ładu w perspektywie socjologii zmiany instytucjonalnej*, Warszawa 1996, s.19; por. także *Między nadzieją i zwątpieniem. Sens życia w świadomości młodzieży szkolnej*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1998; w sondażu CBOS z 1992 r. 33% badanych uznało siebie za przynależnych do „straconego pokolenia” (w 1994 r. – 27%). *Młodzież we własnych oczach – wartości, obyczaje, problemy. Komunikat z badań CBOS*, BS/119/105/94, Warszawa 1994, s. 1.

<sup>4</sup> P. Sztompka, *Socjologia*, Kraków 2002; rozumienie kultury przyjmowane jest zgodnie z propozycją P. Sztompki, choć i przez innych autorów jest ona podobnie traktowana. Tak więc kultura to całościowy sposób życia charakterystyczny dla danej zbiorowości, na który składa się wszystko to, co ludzie „robią, myślą i posiadają” jako członkowie społeczeństwa (wzory działania, myślenia i wyposażenia materialnego).

osobowościowych procesów personalizacyjnych. Należy brać pod uwagę fakt, że życie społeczne, szczególnie w kręgu cywilizacji zachodniej, podlega laicyzacji i w kwestii wiary jednostka ceni sobie szczególnie zachowanie autonomii i suwerenności, posiadanie możliwości przyjmowania własnych obrazów świata, bez ingerencji zewnętrznej. Powstaje przeto w pełni uzasadnione pytanie, czy w obliczu rosnącej dyferencjacji i pluralizacji, narastającego synkretyzmu<sup>5</sup>, ludzie w sytuacjach zagrożenia życia oraz niepewności, czy z tego powodu nie zostaną społecznie wykluczeni, zwracają się do Boga w oparciu o całkowicie niezawisły, autonomiczny wybór. Jest to ważne pytanie, gdy weźmie się pod uwagę taką organizację życia społecznego, która jest oparta na społecznym porozumieniu i światopoglądowej neutralności, by nie rodziło się u jednostki poczucie odmienności wynikające z wyznawanego światopoglądu.

#### Ustalenia definicyjne

Wydaje się konieczne, aby konkretyzacje definicyjne rozpocząć od określenia tego, jak pojmowane jest społeczeństwo obywatelskie. Zgodnie podzielany jest pogląd, że istotą społeczeństwa obywatelskiego jest wielość dobrowolnych stowarzyszeń na różnych poziomach i w różnych obszarach życia społecznego. Stowarzyszenia te dążą do realizacji dóbr publicznych za pomocą środków prywatnych. Dążenie do tworzenia społeczeństwa obywatelskiego stanowi wyraz poczucia odpowiedzialności jednostki za dobro wspólne zbiorowości której jest się członkiem i wynika ze świadomości, że dobro wspólne jest korzystne dla wszystkich, którzy do tej zbiorowości należą. Rozwój społeczeństwa obywatelskiego wymaga współpracy dla urzeczywistnienia podzielanych celów bez polegania na działaniach podejmowanych przez państwo, ukierunkowanych na cele publiczne przy wykorzystaniu środków publicznych<sup>6</sup>. Nasuwa się więc pytanie, czy społeczeństwo obywatelskie

---

<sup>5</sup> G. Schmidtchen, *Abschied von der Kirche? Eine sozialpsychologische Situationsanalyse*, w: W. Beinert, G. Gassmann, A. Kallis, K. Kertelege, J.B. METZ, G. Schmidtchen, *Mit der Kirche glauben*, Regensburg 1990, s. 9-10.

<sup>6</sup> Por. B. Szacka, *Wprowadzenie do socjologii*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2003, s. 410; por. także G. Marshall (red.), *Oxford, Słownik Socjologii nauk społecznych*, Wydawnictwo naukowe PWN, Warszawa 2005, s. 246-347; A. Giddens, *Socjologia*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 734; A. Grzegorzczak,

poniejsza bądź w ogóle eliminuje zagrożenie społecznym wykluczeniem ludzi ciężko chorych, działając w poczuciu odpowiedzialności za dobro ogółu, jak i pojedynczych jednostek, bez szukania oparcia w działaniach ogólnopaństwowych, finansowanych ze środków publicznych?

Ustalenia terminologiczne wymagają także określenia tego, jakie jest niebezpieczeństwo wykluczenia społecznego ludzi starych znajdujących się w sytuacji ciężkiej choroby, stwarzającej zagrożenie śmiercią. Dyskusję na ten temat warto rozpocząć od określenia ogólnie pojmowanego wykluczenia społecznego. Jest ono przez różnych autorów rozumiane niemal tak samo. Po pierwsze, utożsamia się je z brakiem dostępu do kluczowych instytucji społecznych i jest traktowane procesualnie, a nie jako statyczny stan rzeczy. Dostrzegana jest ponadto wielowymiarowość społecznego wykluczenia i jego kumulacja w obrębie różnych obszarów życia zbiorowego<sup>7</sup>, gdzie funkcjonują takie podstawowe instytucje społeczne jak: edukacja, rodzina, gospodarka, religia czy polityka<sup>8</sup>. Wykluczenie społeczne przy takim ujęciu zawsze łączone jest zatem z niskim, społecznie nieakceptowalnym poziomem partycypacji w życiu wspólnoty, co bardzo często stanowi następstwo ciężkiej choroby.

Szczególną formą wykluczenia społecznego jest społeczna marginalizacja, za którą uznaje się pozostawanie przez jednostkę z własnej woli na obrzeżach istotnych obszarów życia społecznego i uczestniczenia w nim w różnym stopniu, z reguły o wiele niższym niż reszta społeczeństwa. Ludzie społecznie wykluczeni w odróżnieniu od ludzi społecznie zmarginalizowanych nie pozostają jednak z własnej woli poza głównymi obszarami życia społecznego. Są dwa główne tego powody. Albo nie posiadają odpowiedniej ku temu wiedzy, albo napotykają przeszkody, z którymi sami nie mogą sobie poradzić, by brać udział w takich wymiarach życia społecznego jak: ekonomiczny, cywilny,

---

*Etyka w doświadczeniu wewnętrznym*, Warszawa 1989, s. 333; G. Schmidtchen, *Katholiken im Konflikt*, w: *Beauftragte Katholiken. Zur Zukunft von Glaube und Kirche*, Hrsg. von K. Forster, Freiburg im Breisgau 1973, s. 169.

<sup>7</sup> K.W. Frieske, *Pesymistyczne wnioski teoretycznych komplikacji*, w: K.W. Frieske (red.), *Utopie inkluzji. Sukcesy i porażki programów reintegracji społecznej*, K.W. Frieske (red.), Warszawa 2004, s. 17.

<sup>8</sup> E. Wnuk-Lipiński, *Socjologia życia publicznego*, Warszawa 2005, s. 272.

aksjologiczny czy polityczny<sup>9</sup>. Człowiek ciężko chory z powodu położenia, w jakim się znalazł, może ze względu na piętrzące się życiowe trudności doświadczać zarówno społecznego wykluczenia, jak i wybierać społeczną marginalizację. Nie sposób jednak, przy okazji czynionej na ten temat refleksji, nie wskazać na możliwość wystąpienia solidaryzmu wyznaniowego<sup>10</sup>, który przyczynia się w takim czy innym stopniu do pomniejszania zagrożenia społecznym wykluczeniem oraz społeczną marginalizacją jednostki ciężko chorej, wyznającej daną wiarę.

Kolejne pojęcie wymagające ustalenia to pojęcie religii. Sformułowanie ogólnego neutralnego wyznaniowo określenia tego pojęcia napotyka wiele trudności. Przewyciężeniem ich jest jego rozumienie zaproponowane przez Emile'a Durkheima<sup>11</sup>. Jako punkt wyjścia przyjął on założenie, że w każdym społeczeństwie ma miejsce podział świata na część świętą i świecką. Rzeczy święte to rzeczy chronione i izolowane przez nakazy. Rzeczy świeckie to rzeczy, do których te nakazy się stosują i które nie powinny się stykać z rzeczami świętymi. Wierzenia religijne to wyobrażenia wyrażające naturę rzeczy świętych oraz ich wzajemne stosunki bądź stosunki z rzeczami świeckimi. I wreszcie, obrzędy to reguły postępowania, określające właściwe zachowanie się człowieka w stosunku do rzeczy świętych. Gdy pewna liczba rzeczy świętych pozostaje ze sobą w relacji zgodności i zależności, tworząc pewnego rodzaju systemową jedność, która nie należy jednak do żadnego innego systemu tego rodzaju, wówczas zespół wierzeń i odpowiadających im obrzędów tworzy religię. Inaczej mówiąc, religią jest to, co wiąże się ze sferą *sacrum*. Analogicznie określa religię klasyk socjologii religii Joachim Wach<sup>12</sup>, łącząc ją właśnie z doświadczeniem *sacrum*. Powstaje przeto konieczność sformułowania kolejnego poznawczo ważnego pytania. Czy i w jakim stopniu u ludzi starych,

---

<sup>9</sup> E. Wnuk-Lipiński, op. cit, s. 273.

<sup>10</sup> Solidaryzm jest rozumiany zgodnie ze znaczeniem tego pojęcia przyjętym w naukach społecznych i pozostaje tożsamy z wiarą we wspólnotę celów i interesów. Solidaryzm ceni się jako źródło siły i oporu płynące z jedności celu; por. G. Marshall (red.), *Słownik socjologii i nauk społecznych*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2005, s. 342.

<sup>11</sup> Por. E. Durkheim, *Elementarne formy życia rodzinnego*, PWN, Warszawa 1990, s. 35; por. także B. Szacka, *Wprowadzenie do socjologii*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2003, s. 431 i n.

<sup>12</sup> Pojęcie religii w rozumieniu J. Wachy przytaczane jest za: P.L. Berger, *Święty baldachim. Elementy socjologicznej teorii religii*, Kraków 1997, s. 182.



ciężko chorych dochodzi do zwielokrotnienia zachowań będących wyrazem umacniania się emocjonalnie dodatnich nastawień do *sacrum*?

### Dyskusja

Podstawowa teza przyjmowana w prezentowanych rozważaniach oparta jest na założeniu, że religijność silnie koreluje z postawami zajmowanymi przez jednostkę wobec sensu życia. Osoby o głębokiej wierze częściej myślą o sensie życia<sup>13</sup> i śmierci, rzadziej odczuwają bezsensowność życia, upatrując w religii czynnik nadający życiu sens, anizeli osoby o nieugruntowanej wierze, obojętne lub niewierzące. Nie można wykluczyć możliwości, że religijność integruje także pojedyncze jednostki ze zbiorowościami społecznymi do których należą i osłabia sekularyzację – pomniejszanie wpływu religii na poczucie sensu życia<sup>14</sup>. Na podkreślenie zasługuje również i to, że zdecydowane zaangażowanie się w sprawy religijne oddziałuje pozytywnie na stan osobowości człowieka, wyhamowując objawy frustracji egzystencjalnej<sup>15</sup>.

Tego rodzaju tezę, że praktyki religijne pogłębiają poczucie sensu życia i pogodzenia się z nieuchronnością śmierci przez człowieka, potwierdzają między innymi badania przeprowadzone przez J. Tatarowicza wśród młodzieży szkolnej i studenckiej. Młodzież aktywna religijnie miała wyższy poziom poczucia sensu życia niż młodzież religijnie bierna. Aktywni religijnie znajdowali oparcie w Bogu, nie obawiali się śmierci, częściej także akceptowali własną sytuację życiową<sup>16</sup>. Można zatem przyjąć, że zdecydowane zaangażowanie się w sprawy religijne wpływa pozytywnie na stan osobowości człowieka i osłabia nastrój egzystencjalnej rezygnacji.

W badaniach socjologicznych religijność operacjonalizowana jest przez proste zachowania werbalne. Wskaźniki deklaracji wiary są

---

<sup>13</sup> W.CH. Zimmerli, *Orientierung oder Alternativen? Vom Sinn der Sinnfrage*, w: *Jugend ohne Orientierung? Zur Sinnkrise der gegenwertigen Gesellschaft*, Hrsg von W. Horn–Muenchen–Wien–Baltimore 1982, s. 9-29.

<sup>14</sup> Por. A. Pawełczyńska, *Treść, dynamika i funkcje postaw wobec religii*, w: S. Nowak (red.), *Studenci Warszawy. Studium długofalowych przemian postaw i wartości*, Warszawa 1991, s. 327-328; por. także: P.L. Th.Luckmann, *Modernitaet, Plurasimus und Sinnkrise. Die Orientierung des modernen Menschen*, Guetersloh 1995, s. 43-44.

<sup>15</sup> L. Przybyłowska, K. Kistelski, *Czynniki wpływające na nastawienia wobec studiowania w świetle wyników badań nad studentami Uniwersytetu Łódzkiego*, „Przegląd Psychologiczny” 38/1989, s.163.

<sup>16</sup> J. Tatarowicz, *Aktualne problemy przemian światopoglądowych młodzieży*, w: J. Borowik (red.), *Religia a życie codzienne*, cz. II, Kraków 1991, s. 154.

skalowane na pięcioprzędziałowej skali pomiarowej o przedziałach: głęboko wierzący, wierzący, niezdecydowany, ale przywiązany do tradycji religijnych, obojętny w kwestii wiary i niewierzący. Przyjmowana jest hipoteza, zgodnie z którą tak mierzona religijność koreluje pozytywnie z postawami wobec sensu życia i akceptacji faktu jego zakończenia. Osoby głęboko wierzące i wierzące częściej myślą o sensie życia i śmierci, częściej dostrzegają w religii czynnik sensotwórczy niż osoby niezdecydowane, obojętne lub niewierzące.

Dotychczasowe rozważania dotyczyły życiowego funkcjonowania ludzi młodych wyznających wiarę w Boga, dla których jednak perspektywa zakończenia życia jest perspektywą odległą. Obecnie konieczny jest natomiast namysł nad świadomością zbliżającej się śmierci u człowieka, którego życie dobiega końca w następstwie ciężkiej choroby i rolę, jaką może pełnić wiara w ostatnim okresie ziemskiej egzystencji. Uświadamianie sobie śmiertelności wyzwała u jednostki dwojakiego rodzaju stany emocjonalne. Z jednej strony, stanowi podłoże do przewidywania, że w którymś momencie życie doczesne ulegnie zakończeniu, co może stanowić źródło silnych emocji negatywnych, nastawień lękowych, głębokich obaw o własne zdrowie i istnienie. Z drugiej strony, pozwala jednostce na intelektualizację śmierci, akceptację jej powszechności i nieodwracalności.

Problem skutecznego sposobu radzenia sobie z trwogą przed śmiercią podejmowało wielu myślicieli i badaczy, poczynawszy od Sorena Kierkegaarda, na Viktorze Franklu<sup>17</sup>, E. Beckerze i R. Mayu kończąc. W nawiązaniu do prowadzonych na ten temat rozważań została opracowana teoria opanowania trwogi<sup>18</sup> w obliczu kończącego się ludzkiego życia. Teoria ta odwołuje się do unikalnych zdolności poznawczych człowieka, takich jak samoświadomość czy zdolność do autorefleksji<sup>19</sup>.

---

<sup>17</sup> V.E. Franks, *Problem sensu*, „W drodze” 1993, nr 11, s. 49; por. także: V.E. Franks, *Homo patiens. Próba wyjaśnienia sensu cierpienia*, Warszawa 1971, s. 65.

<sup>18</sup> J. Greenberg, T. Pyszczynski, S. Solomon, L. Simon, M. Breus, *Role of consciousness and accessibility of death-related thoughts in mortality salience effects* () „Journal of Personality and Social Psychology” 1994, nr 67, s. 627-637.

<sup>19</sup> Por. Ł. Baka, *Światopogląd społeczny czy indywidualny pogląd na świat?*, w: „Przegląd Psychologiczny” nr 4/2009, Polskie Towarzystwo Psychologiczne – Towarzystwo Naukowe KUL.

Nie można w tym miejscu nie zwrócić uwagi na „koszty psychiczne” wynikające z poczucia narastającej bezradności w obliczu nieodwracalności końca osobniczego życia. Konstatacja tego faktu nierzadko stanowi źródło obezwładniającego uczucia bezsensowności życia. Taki stan psychiczny mógłby łatwo stać się czynnikiem prowadzącym do zaburzeń w życiu jednostkowym i społecznym człowieka, wywołując rezygnację, niepodejmowanie i realizowanie zadań indywidualnych i wspólnych. Z tego powodu lęk przed śmiercią powinien podlegać zredukowaniu do psychicznie akceptowalnego poziomu. Zgodnie z teorią opanowywania trwogi (TOT) jest to możliwe na dwa sposoby. Po pierwsze, poprzez podnoszenie przez jednostkę posiadanej samooceny. Po drugie, wskutek nasilania się identyfikacji z trwałymi elementami własnej kultury duchowej, wyznaczonej przez wyznawane przez człowieka wartości, przestrzegane normy postępowania, dominującą ideologię społeczną, ideologię religijną, w zakres których włączany jest zespół poglądów, przekonań o tym, do czego należy w życiu dążyć, co sobie cenić, co osiągać. Tak rozumiana ideologia stanowi w znacznym stopniu treść międzypokoleniowego przekazu kulturowego<sup>20</sup>.

Podejmowane rozważania dotyczą afirmacji religijnego światopoglądu jako czynnika przyczyniającego się do redukcji lęku przed śmiercią u człowieka ciężko lub śmiertelnie chorego. Należy w związku z tym podkreślić, że teoria TOT jest mocno oparta na badaniach empirycznych. Jej dwa centralne założenia znalazły potwierdzenie w wielu postępowaniach badawczych. Dlatego obrane zostało stanowisko, że ideologia religijna w przypadku jednostki zagrożonej śmiercią, odnosząca się do transcendencji i istnienia Boga, silnie redukuje trwogę przed zakończeniem życia. Wiara w sprawiedliwość Boga wiąże się z przekonaniem o Bożej naturze wyrażającej się zarówno w powstrzymaniu się od wyrządzania krzywdy, jak i w gotowości do wybaczenia nieprawidłowości, które mogły wystąpić w toku życia człowieka na Ziemi. Postrzeganie Boga jako sprawiedliwego współwystępuje u ludzi śmiertelnie chorych z głębokim przeświadczeniem o Jego dobroci. Dlatego też zasadna staje się teza

---

<sup>20</sup> Por. H. Muszyński, *Wstęp do metodologii pedagogiki*, PWN, Warszawa 1971, s. 50, 140 i n., 150 i n.

o redukcji lęku przed śmiercią, gdy zawierzy się Bogu. Rodzi się przeto pytanie, czy zagrożenie trwogą z powodu nadchodzącej śmierci przyczynia się do nasilenia religijności? Należy sądzić, że tak.

Zawierzenie Bogu, Jego dobroci i sprawiedliwości trzeba uznać za istotny czynnik pogłębiający identyfikację z normami i wartościami chrześcijańskimi u ludzi ciężko chorych, aby w ten sposób bronić się przed narastającą rozpaczą wobec nadchodzącej śmierci. Człowiek wierzący, ciężko chory ma poczucie niemal pełnego bezpieczeństwa, które płynie z głębokiego przekonania o tym, że gdy trafi przed oblicze Boga, będzie żył w innym świecie, wypełnionym sprawiedliwością i dobrocią. Z tego powodu uzasadniona jest indukcja, że w przypadku ludzi ciężko chorych wystąpi umacnianie się wiary w Boga<sup>21</sup>. Zwrocenie się do Boga z autentycznych pobudek religijnych w ostatnim okresie życia przez człowieka ciężko chorego może wynikać również z determinacji w poszukiwaniu potwierdzenia własnej tożsamości<sup>22</sup>, wyznawanego systemu chrześcijańskich wartości, określenia swojego miejsca w życiu, które dobiega końca. Religia pozwala człowiekowi spojrzeć na własne, przemijające życie w sposób całościowy przez wiele rudymenarnych wartości, takich chociażby jak: sprawiedliwość, wolność, równość, społeczna wspólnotowość, godność człowieka czy doskonalenie siebie.

Intelektualizacja śmierci, na co była już wcześniej zwracana uwaga, polega również na zaakceptowaniu w pokorze, że człowiek umiera każdego kolejnego dnia. Wiarę w transcendentność, wyznawanie poglądu, że istnieje także życie pozaziemskie oraz religijność, która przynosi ukojenie, należy uznać za czynniki pierwszorzędnej wagi w osłabianiu trwogi przed śmiercią w przypadku człowieka wierzącego, śmiertelnie chorego. Brak religijności oznacza zagubienie, nieposiadanie

---

<sup>21</sup> To samo spostrzeżenie można odnieść do mężczyzn skazanych na śmierć (w jednym kraju zachodnim – USA), w którym przysługuje prawo do wypowiedzenia ostatniego słowa „Państwo Wright, modłę się za was. Proszę, bądźcie odnaleźli pokój w sercu. Wiem, że możecie mnie nienawidzić. Pan jednak mówi, by nie darzyć nienawiścią nikogo” (Richard Hinojosa, stracony 17 sierpnia 2006); „Kocham was wszystkich, uważajcie na siebie. Tak mi przykro” (William Kitchens, stracony 9 maja 2000). Nie można wszakże wykluczyć, że obecność kapelana więziennego podczas egzekucji sprawia, że skazani czują potrzebę zwrócenia się w stronę moralności rozumianej jako takie postępowanie, które służyć powinno maksymalizacji czyjegoś dobra i minimalizacji czyjegoś zła; Janelle Ward, *Ostatnie słowa potępionych*, „The Psychologist” 9/2010; por. nt. także: H. Muszyński, *Rozwój moralny*, PZWS, Warszawa 1984.

<sup>22</sup> Por. H.M. GRIESE, *Socjologiczne teorie młodzieży*, Kraków 1996, s. 123; Sinnfrage und Gott-Begegnung, Hrsg. Von S.E. Szydzik, Regensburg 1978; P.L. BERGER, *Sehnsucht nach Sinn. Glauben in einer Zeit der Leichtglaubigkeit*, Frankfurt am Main–New York 1994, s. 27.

uzasadnienia dla racji bytu, co spycha człowieka w egzystencjalną pustkę<sup>23</sup>. Wiara w Boga pozwala doświadczane nieszczęście związane z ciężką chorobą i zbliżającą się śmiercią znacznie osłabić<sup>24</sup>.

Problem sensu życia i bezsensowności śmierci stanowi treść kryzysów egzystencjalnych towarzyszących człowiekowi w związku ze starością, chorobą i śmiercią. Ich pomniejszanie w istotnym stopniu staje się możliwe dzięki przeżywanej religijności, dokonywanym wyborom moralnym. Należy w tym miejscu podkreślić powszechnie podzielany w socjologii i psychologii społecznej pogląd, że normy moralne w najwyższym stopniu kształtują życie zbiorowości społecznych. Ich naruszenie napotyka najsilniejszy restrytywizm, także ze strony wspólnot religijnych, ponieważ nieprzestrzeganie obowiązujących moralnych norm postępowania prowadzi do pomniejszania dobra drugiego człowieka przy jednoczesnym przysparzaniu zła. Jak długo życie społeczne koncentruje się wokół wartości i symboli mających wymiar transcendentny<sup>25</sup>, tak długo każda jednostka, w tym ludzie dotknięci ciężką chorobą, potrafią dostrzec w życiu sens i porządek moralny, pomniejszając dzięki temu trwogę przed śmiercią.

Obecnie rozstrzygnięcia wymaga kwestia ewentualnych działań, jakie mogłyby zostać podjęte przez instytucje edukacyjne, szczególnie na poziomie oświaty dorosłych, by w oparciu o wykorzystanie teorii TOT przyczynić się do osłabiania trwogi przed śmiercią u osób wkraczających w starość. Należy przyjąć, że oddziaływania w tym zakresie będą z pewnością różnicowane przez realizowaną filozofię edukacyjną. W instytucjach edukacyjnych, których działalność jest oparta na chrześcijańskiej filozofii edukacyjnej, u podłoża osłabiania trwogi przed śmiercią znajdować się będzie chrześcijański system wartości i norm postępowania. Nacisk będzie kładziony na umacnianie religijności, ugruntowywanie wiary w transcendencję, co nie musi oznaczać pomijania w pracy edukacyjnej psychologicznych prawidłowości, zgodnie z którymi proces nabywania wartości powinien przebiegać, jak również nieuwzględniania mechanizmu interioryzacji społecznych norm

---

<sup>23</sup> *Wege zum Sinn. Logotherapie als Orientierungshilfe*, Hrsg von A. Laenle, Muenchen 1985.

<sup>24</sup> H. Fries, *Fundamentologie*, Graz-Wien-Koeln 1985, s. 28-31.

<sup>25</sup> S. Acquaviva, *Rozdźwięk między teorią religii niewidzialnej a jej weryfikacją*, w: *Socjologia religii. Wybór tekstów*, F. Adamski (red.), Kraków 1984, s. 348.

postępowania. Poprawność w oddziaływaniach edukacyjnych szkół katolickich, ale i świeckich, tj. pozostawanie w zgodności z psychologicznymi regułami kształtowania osobowości jednostki, może jedynie podejmowane oddziaływania czynić bardziej efektywnymi.

Z powodów ideowej odmienności do podstawowych różnic w pracy pedagogicznej mającej służyć osłabieniu trwogi przed śmiercią dochodzić będzie natomiast pomiędzy instytucjami edukacyjnymi, świeckimi i religijnymi w sferze aksjologii. Odmiennie wartości i normy postępowania, odmiennie ideały, preferowane w obydwu typach tych instytucji, wyznaczać będą inny kierunek edukacyjnego postępowania w redukowaniu u jednostki trwogi przed zakończeniem ziemskiej egzystencji.

Jeśli chodzi z kolei o drugi element składowy teorii TOT, tj. wzmacnianie własnej samooceny w procesie osłabiania trwogi przed śmiercią, to oddziaływania edukacyjne podejmowane w tym zakresie mogłyby być oparte na realizowanym w praktyce założeniu, że ważnym czynnikiem służącym podnoszeniu samooceny jednostki jest stawianie jej tak nakreślanych zadań, do wykonania których jest ona realizacyjnie zdolna. Doświadczana efektywność wykonawcza prowadziłyby do zwiększania samooceny. Jednostka nabywałaby pewności co do tego, że potrafi sprostać życiowym wyzwaniom pod tym wszakże warunkiem, że są to wyzwania, do których jest kompetencyjnie przygotowana. Posiada konieczną wiedzę, umiejętności, sprawności, wystarczająco silne nastawienia motywacyjne etc.

Uwagi i wnioski końcowe

Rozważania nad znaczeniem religijności w życiu ludzi młodych i życiowej aktywności ludzi starych, stojących w obliczu zagrożenia śmiertelną chorobą, zostały podjęte z paru względów. Bodaj najważniejszym z nich było przeświadczenie o współwystępowaniu wiary z zaangażowaniem emocjonalnym jednostki w istniejącą rzeczywistość, co wyznacza w dużym stopniu jej ustosunkowanie do tego, co się wokół dzieje, spraw, zdarzeń, zjawisk zarówno w sytuacji długiej, jak i w przypadku zaistnienia względnie krótkiej czasowej perspektywy życia, wyznaczanej przez ciężką chorobę. Chodziło o ukazanie, w takim stopniu, w jakim to było możliwe, odmienności w osłabianiu lęku przed

śmiercią w obydwu grupach osób wierzących, ludzi młodych i ludzi starych, walczących z ciężką chorobą. Nie można tutaj pominąć tezy mówiącej o tym, że w młodości i w okresie środka życia wiara pełni odmienną funkcję aniżeli u jego końca. W pierwszym przypadku jest czynnikiem życiowo-aktywizującym. W drugim w znacznej mierze stanowi podłoże dla pogłębiającej się religijności, chroni przed popadaniem w życiową rezygnację, pozwala w uspokojeniu oczekiwać na zakończenie życia. Są to jednak jedynie przypuszczenia oparte na dostępnych badaniach i stanowiskach teoretycznych.

Przedstawione rozważania pozwalają na sformułowanie następujących, wybranych wniosków końcowych:

1. Uznaje się, że społeczeństwo obywatelskie, dzięki możliwości samorzutnego zrzeszania się, podejmowania i realizowania oddolnych inicjatyw społecznych, może służyć ludziom starym skutecznym wsparciem nie tylko w zakresie ochrony życia i zdrowia, w sytuacji zagrożenia, lecz także w wielu innych sytuacjach odnoszących się do ważnych dziedzin życiowej aktywności, nie kierując się orientacją wyznaniową;
2. Można zasadnie przyjąć, że istnieje możliwość efektywnego zapobiegania społecznemu wykluczeniu ludzi starych, nie tylko w drodze polepszania opieki zdrowotnej i ratowania życia czy roztoczenia medycznej opieki rehabilitacyjnej na wystarczająco szeroką skalę w przypadku chorób przewlekłych, ale także przez włączanie ludzi starych w działalność podstawowych instytucji społecznych, by w ten sposób zapewnić osobom kończącym życie poczucie przydatności dla innych;
3. Autor ma pełną świadomość faktu, że pojęcie religii zostało użyte na poziomie bardzo ogólnym. Niemniej uprawnione wydaje się przyjęcie założenia, że zarówno ludzie młodzi, jak i ludzie starzy dokładnie uzmysławiają sobie odrębność, jaka występuje między laickością i religijnością w życiu jednostkowym i społecznym. Nie dopuszczają się profanacji rzeczy uznawanych za święte, jak również powstrzymują się od aktywności podejmowanej z myślą o intencjonalnym działaniu na szkodę dobra wspólnego w życiu świeckim;

4. Analiza wybranych odmienności w aktywności religijnej ludzi młodych i starych rodzi pytanie, czy i jak duże występują u obydwu pokoleń różnice we wzorach działania, myślenia, dysponowania posiadanymi dobrami materialnymi? Czy można nadal mówić o utrzymywaniu się międzypokoleniowego przekazu religijnego, jego rozluźnieniu, czy też zerwaniu? Nie da się wykluczyć takiej ewentualności, że obydwa pokolenia zachowują obszar pełnej autonomii w pewnych dziedzinach np. moralności, podczas gdy pod innymi względami zachodzi całkowita wyznaniowa zgodność. Jest to możliwe zawsze wtedy, gdy biografia pokolenia młodego i pokolenia starego, przynajmniej w jakimś stopniu, kształtowana jest w oparciu o podobne doświadczenia religijne, co pozwala na dzielenie przez ludzi młodych i starych wybranych wspólnych idei religijnych, wizji świata, życia jednostkowego czy organizacji życia społecznego;
5. Uznaje się że religia stanowi czynnik różnicujący rozumienie samego siebie oraz rozumienie otaczającego świata, a także relacji, jakie zachodzą między jednostką i światem. Procesy te przebiegają odmiennie u ludzi wierzących w Boga i tych, którzy istnienie Boga poddają w wątpliwość. Ludzie wierzący, w tym ciężko chorzy, dotknięci śmiertelną chorobą, nie dostrzegają w ludzkim życiu przypadkowości. Łatwiej jest im zaakceptować fakt, że śmierć jest nieunikniona i nieodwracalna, a sami odznaczają się w silnym stopniu akceptacją swojej bezradności wobec śmierci. Odwrotnie niż ludzie niewierzący, którzy w obliczu nadchodzącej śmierci mogą doznawać głęboko bolesnego poczucia osamotnienia. U ludzi wierzących pozostawanie z Bogiem i towarzysząca temu refleksja nad śmiercią nie wywołują paralizującego uczucia trwogi.

**Słowa kluczowe:** ludzie starzy, zagrożenie śmiercią, społeczne wykluczenie, społeczeństwo obywatelskie, religia sens życia wiara, redukcja trwogi.



## **Summary**

### **The role of faith in the life of the young and the elderly, chronically and fatally ill**

The belief in transcendence plays an different role in the life of the young and the elderly. In youth and middle age, the perspective of the end of one's earthly existence is so remote that life in a religious belief is focused rather on a deep conviction of an individual and on how life should be shaped according to religious canons. The following article aims thus at presenting dissimilar functions of faith on different stages of life of both believers and non-believers, with a special focus on the elderly who are chronically and fatally ill.

The experience of a conformity between the essence of one's beliefs and their course of life is a characteristics visible both in each consecutive ascending and descending generation. However, in case of the individuals included in the descending generation, i.e. entering old age or extremely old age, an additional question of transcendence appears, and it becomes increasingly crucial. Religious people, even if they ask themselves this question, do not experience an appearance or escalation of the feelings of fear of death. In those people who identify themselves as laymen or agnostic such a question may evoke an increasing feeling of fear of death as they get older. How to behave in the face of death is of a fundamental importance for every person, therefore the paper presents the reflection on the difference in attitude to the end of life among the believers and the non-believers who are in different stages of their lives.

Trans. Barbara Braid

ADAM MOŚCICKI  
DARIUSZ CZEKAN

## MEANDRY WSPÓLCZESNEGO HUMANIZMU

*Jakże pięknym jest człowiek,  
jeśli jest człowiekiem.*

Słowo „humanizm” w kilkudziesięciu ostatnich latach zrobiło zawrotną karierę. Jest ono powszechnie używane nie tylko w środkach masowej informacji, ale też na co dzień, w zwykłych rozmowach, które ludzie z konieczności prowadzą, kontaktując się ze sobą bezpośrednio lub za pomocą dostępnych środków porozumiewania się, takich jak np. telefon komórkowy czy Internet. Słowo to obecnie jednak jest tak często używane, że w istocie zatraciło już swój logiczny zakres znaczeniowy, a właściwie już nie zastanawiamy się, co ono oznacza; stało się niemal słowem posiłkowym, wypowiedzanym wówczas, gdy jakoś gubi się nam wątek w dokonywaniu charakterystyki lub oceny sytuacji, czyjejs postawy czy zachowania. Intuicyjnie odczuwamy, że „humanizm”, „humanitaryzm” i wszelkie odmiany gramatyczne tych słów mają

pozytywne zabarwienie, a ich antonimy lub wręcz brak cech określanych tymi terminami mają wymowę jednoznacznie pejoratywną. Zatem czujemy też, że dobrze jest być humanistą nie tylko z wykształcenia, ale również z postawy, kierować się w życiu humanitarnymi zasadami. Taka postawa życiowa dowartościowuje nas, wpływa na nasze dobre poczucie i pozytywną ocenę. Postawy takie powinny zatem być powszechne.

Zasadne więc staje się pytanie, czy tak rzeczywiście jest? Mamy świadomość, że odpowiedź twierdząca byłaby raczej ryzykowna. Możemy wprawdzie spotkać osoby kierujące się głębokimi zasadami humanitarnymi, tzn. zajmujące w większości sytuacji życiowych postawę pełną wyrozumiałości i życzliwości w stosunku do innych ludzi, nacechowaną szacunkiem dla człowieka i pragnieniem oszczędzenia mu cierpień. Oczywiście postawy takie w egzystencji społeczeństw lokalnych, a nawet całych narodów są wielce pożądane i spotykają się przeważnie z wysoką i jednoznacznie pozytywną oceną. Wpływają bowiem na łagodzenia dość często odczuwanej przez współczesnych ludzi alienacji, „samotności w tłumie”<sup>1</sup>, nie zawsze uzasadnionego przekonania, że w sytuacjach trudnych znajdzie się zawsze ktoś, kto wyciągnie do nas pomocną dłoń. Zatem każdy człowiek, nie tylko ten, który skłania się do podjęcia decyzji o wstąpieniu w mury humanistycznej uczelni, ale również ten, który refleksji naukowej w zakresie nauk humanistycznych poświęcił wiele lat, musi obecnie zadać sobie pytanie, coż dzisiaj – w dobie atomu, mikroprocesorów, inżynierii genetycznej i podboju kosmosu – oznaczają terminy „humanizm”, „humanitaryzm” i czy treści w nich zawarte mogą stanowić właściwą busolę w określaniu kierunku na spełnione i szczęśliwe życie.

Nie sposób nie dostrzec, że w świecie współczesnym potężnym stymulatorem ludzkiej aktywności jest bezpardonowa pogoń za zyskiem, często we wielu przypadkach „być” oznacza mieć, posiadać coraz więcej i więcej, a skuteczną metodą dochodzenia swoich racji jest przemoc prowadząca do zniewolenia drugiego człowieka; w skrajnych przypadkach – terror moralny, psychiczny, a nierzadko i fizyczny

---

<sup>1</sup> Patrz: J.P. Sartre, *Egzystencjalizm jest humanizmem*. Rozprawa wyd. w jęz. pol. na prawach rękopisu w 1957 r.

prowadzący do zagłady nie tylko przeciwników, ale nawet niewinnych i postronnych osób. Czy w świecie tym jest jeszcze sens mówić o ideałach humanistycznych i o „czystym humanizmie”<sup>2</sup> w ogóle? A może właśnie w tym świecie coraz głośniejsze i częściej, z coraz większą mocą należy mówić o wartościach zawartych w tych pojęciach?

Zastanówmy się więc w sposób zwięzły, tzn. w zakresie, na które pozwalają wąskie ramy artykułu, jak pojmowany jest współcześnie termin **humanizm** jako kategoria filozoficzna i jakie wartości preferują i upowszechniają nauki humanistyczne? Przy okazji warto też rozstrzygnąć kwestię istotną dla młodych ludzi zastanawiających się nad wyborem drogi życiowej, o której zdecyduje wybór określonego kierunku studiów, czy warto im poświęcić karierę zawodową i naukową?

Z konieczności skoncentrujemy się głównie na podstawowych i reprezentatywnych kwestiach w tym zakresie. Otóż w kulturze europejskiej, przynajmniej od czasów Odrodzenia, nigdy nie kwestionowano roli humanizmu w życiu społeczeństw. Jednak pojęcie to pojmowane było różnorodnie, skutkiem czego zauważalny był spór toczony „od zawsze” między zwolennikami dwóch jego odmian, mianowicie humanizmu religijnego i humanizmu ateistycznego (świeckiego). Zgodności pomiędzy tymi nurtami w rozwoju pojmowania humanizmu było stosunkowo niewiele, chociaż dotyczyły kwestii zasadniczych, mianowicie oba kierunki podkreślały wyjątkowość pozycji człowieka w stosunku do reszty przyrody. Ich przedstawiciele podkreślali wyjątkowe zdolności człowieka w przekształcaniu świata w sobie w świat dla siebie (czynić to potrafi tylko człowiek; dzisiaj często powiedzieć by się chciało – niestety!), podkreślali jego wyjątkową godność i niezbywalne, wyjątkowe prawa. W obu koncepcjach człowiek jawi się jako istota, rozumna, wolna, odpowiedzialna, świadoma swojej roli i misji w świecie. Spór natomiast, jak nietrudno się domyśleć, toczył się wobec kwestii istnienia Boga i relacji człowieka do Boga.

Nie wdając się w długą i zawiłą analizę historyczną, ograniczymy uwagi w tym zakresie do sytuacji istniejącej obecnie, dokładniej w końcu

---

<sup>2</sup> J.M. Bocheński, *Przeciw humanizmowi*, w: tenże: *Sens życia i inne eseje*, Wyd. Philed, Kraków 1993.

XX wieku. Reprezentatywnym przykładem głosiciela humanizmu religijnego jest postawa Józefa Marii Bocheńskiego<sup>3</sup>, czemu dziwić się nie należy, gdyż był on zakonnikiem, chociaż niekiedy jego poglądy oceniane były przez hierarchię kościoła katolickiego jako niemal heretyckie. Podkreślał on m.in., że to właśnie fakt stworzenia człowieka przez Boga na „swoją obraz i podobieństwo”, fakt często silnej więzi człowieka z Bogiem, czynią go wyjątkową istotą i nadają mu wyjątkowe, właśnie ludzkie atrybuty. W eseju *Przeciw humanizmowi* określa sens humanizmu religijnego twierdzeniem: „Każdy człowiek jest istotą zasadniczo wyższą od wszystkich innych istot w świecie”<sup>4</sup>. Wyższość ta polega na tym, że człowiek jest istotą zasadniczo bogatszą (chodzi tu o bogactwo duchowe, a nie o materialne), lepszą, godniejszą, od innych istot w świecie oraz na tym, że człowiek „jest czymś jedynym w swoim rodzaju, (...) jest wyniesiony ponad przyrodę, (...) żyje wprawdzie w świecie, ale do świata nie należy, nie jest częścią przyrody”. „Stąd – pisze dalej Bocheński – człowiek jest często uważany przez humanistów za świętość, za wcielenie jakiejś wartości sakralnej”<sup>5</sup>. Dalej jednak Bocheński głosi poglądy, które sytuują go niemal wśród heretyków. Twierdzi mianowicie (proszę zwrócić uwagę – dominikanin!), że wyjątkowość człowieka w świecie przyrody wcale nie oznacza, że jedynie on jest istotą rozumną, zdolną do porozumiewania się przy pomocy języka, posiada umiejętności kulturotwórcze, samoświadomość, zdolności do poznawania bytów idealnych itp. Żaden z wyżej wymienionych argumentów nie jest przekonujący, gdyż żadna z wymienionych cech nie jest „wyłączną własnością ludzi. Przy bliższym poznaniu otaczającego nas świata nie sposób nie zauważyć, że (...) w mniejszym co prawda stopniu przysługują one również niektórym zwierzętom”<sup>6</sup>. Warto przy okazji zauważyć, że współczesny rozwój psychologii, zwłaszcza

<sup>3</sup> BOCHEŃSKI JÓZEF MARIA, dominikanin, imię zakonne Inocenty (1902–1995), logik i filozof; 1934–40 – wykładowca logiki Papieskiego Uniwersytetu „Angelicum” w Rzymie; od 1950 roku prof. wydziału filozofii uniwersytetu we Fryburgu (1964–66 – rektor), wykładowca wielu uniwersytetów amerykańskich; założyciel Instytutu Europy Wschodniej we Fryburgu; redaktor czasopisma „Studies in Soviet Thought” i serii wydawniczej „Sovietica”. Głównym przedmiotem badań Bocheńskiego była historia logiki oraz filozofia marksistowska, z której tezami prowadził zasadniczą polemikę, także ideologia sowieckiego komunizmu. Główne dzieła: *Europäische Philosophie der Gegenwart* (1947), *Formale Logik. Geschichte* (1956), *Logika religii* (1965, wyd. pol. 1990), *Ku filozoficznemu myśleniu* (1960, wyd. pol. 1986), *Sto zabobonów* (1987), wybór pism *Logika i filozofia* (1993). Za „Złotą encyklopedią”; Internet 2010.

<sup>4</sup> Tenże, *Przeciw humanizmowi...*, op. cit., s. 29.

<sup>5</sup> Tamże, s. 25-26.

<sup>6</sup> Tamże.

„psychologii zwierząt”, argumenty te potwierdza; ciągle o cechach psychiki zwierząt wiemy tak niewiele, a wyniki badań w tym zakresie często nas i zaskakują, i zdumiewają.

Oczywiście, ten sposób rozumowania musiał w konkluzji doprowadzić Bocheńskiego do wniosku, że „humanizm naukowy” jest w istocie antynaukowy, sprzeczny sam w sobie, jak np. pojęcia „drewniane żelazo” czy też „kwadratowe koło”. Rozwój nauki, a przecież Bóg wyposażył przede wszystkim człowieka (choć nie tylko; zwierzęta też się uczą) w zdolności poznawcze, przeczy twierdzeniu, jakoby człowiek był w istocie czymś zasadniczo różnym od zwierząt. Taki humanizm jest zabobnem<sup>7</sup>. Dlatego też humanizm religijny wg Bocheńskiego opiera się w istocie na wierze. Wiara natomiast nie potrzebuje uzasadnień naukowych, jest jakoby ponad nauką, zresztą takich uzasadnień nie znajdzie. Gdyby mogło być inaczej, wiara przestaje być wiarą<sup>8</sup>.

Warto wspomnieć, że humanizm w pojęciu Bocheńskiego jest urzekający nie tylko dla człowieka wierzącego; stanowi silną pokusę również dla ateisty. Autor eseju *Przeciw humanizmowi* nie namawia czytelnika do rezygnacji z rozumu. Wręcz odwrotnie, człowiek winien korzystać w pełni z tego „daru od Boga”, jednak ciągle i nieustannie wzbogacana wiedza nie powinna prowadzić go do stawiania się w pozycji wyjątkowej, wyalienowanej z otaczającego świata. Wzbogacana wiedza o świecie winna uczyć człowieka pokory, skłaniać go do wielbienia Boga przez doskonałość jego dzieł.

W zderzeniu z rzeczywistością poglądy Bocheńskiego wydają się, przy płytkim podejściu do sprawy, nie tylko utopijne, ale też anachroniczne. Coraz powszechniejszy staje się sąd, że współcześnie żyjemy w pierwszej cywilizacji ateistycznej, „która utraciła związek z nieskończonością i wiecznością”<sup>9</sup>. Ludzkość w sposób bezmyślny i bezkarny niszczy świat tak doskonale stworzony przez Boga, zakłóca

---

<sup>7</sup> Tamże, s. 17.

<sup>8</sup> Tamże, s. 38.

<sup>9</sup> Por. W. Havel, *Przemówienie wygłoszone 10 października 2010 roku w Pradze podczas otwarcia konferencji „FORUM” 2000.*

istniejący w nim porządek i równowagę, czyni go coraz mniej przyjaznym autorowi tego stanu – człowiekowi. „Ktoś nieustannie pozwala na to, aby nasze miasta w niekontrolowany sposób niszczyły krajobraz, przyrodę, tradycyjne ścieżki, aleje, wioski, młyny, kręte strumyki czy potoki, żeby zamiast tego wszystkiego budowano jakąś gigantyczną aglomerację, która sprawia, że życie staje się anonimowe, zrywa sieci naturalne, więzi społeczne i swym intencjonalistycznym uniformizmem atakuje wszelką wyjątkowość, tożsamość czy różnorodność. A jeśli nawet ktoś usiłuje nawiązać do czegoś miejscowego czy oryginalnego, to i tak wygląda to podejrzenie, bo można natychmiast rozpoznać, że chodzi o zwykłą podróbkę stworzoną w oczywistym celu. Powstaje nowy typ już wcześniej opisanego zjawiska: bezbożna wspólnota konsumpcji rodzi nowy typ samotności”<sup>10</sup>.

I z tym poglądem trudno się nie zgodzić. Obserwując chociażby swoje najbliższe otoczenie, stwierdzamy, jak dalece postąpiła degradacja naturalnego środowiska. Nie sposób też nie słyszeć alarmu ogłaszanego już od kilku dziesiątków lat przez ekologów. Jeśli ludzkość w porę nie opamięta się, grozi nam niechybnie zagłada. Czy jednak całe zło tkwi w tym, że ludzkość „utraciła związek z nieskończonością i wiecznością” na rzecz „bezbożnej wspólnoty konsumpcji”? Jeśli przyjąć ten sąd, to w konsekwencji odrzucić należy wszelki humanizm niereligijny. Trudno jednak uczynić ten krok tak po prostu bezkrytycznie. Wszak w poglądach humanistów naturalistycznych zapewne zawierają się wartości godne uwagi.

Współczesny naturalistyczny (niereligijny) humanizm dobrze reprezentują poglądy Johna Graya wyrażone w książce *Słomiane psy*. W przedstawionej przez niego rzeczywistości ludzie nie zajmują centralnego miejsca<sup>11</sup>. Neguje on całkowicie poglądy humanizmu religijnego, stwierdzając, że „(...) humanizm to świecka religia utworzona z gnijących szczątków chrześcijańskiego mitu”<sup>12</sup>. Według

---

<sup>10</sup> Tamże, s. 1, czwarty akapit od góry.

<sup>11</sup> J. Gray, *Słomiane psy. Myśl o ludziach i innych zwierzętach*, tłum. C. Cieślińska, Książka i Wiedza, Warszawa 2003, s. 7.

<sup>12</sup> Tamże, s. 35.

niego cały „katechizm” humanizmu (w jego rozumieniu – religijnego), oparty jest na:

- **antropocentryzmie**, czyli przekonaniu, że świat odpowiada potrzebom człowieka, również ludzkim potrzebom poznawczym;
- **indeterminizmie** i **woluntaryzmie**, czyli przekonaniu, że ludzkie postępowanie jest aktem i rezultatem świadomych i wolnych wyborów;
- **moralizmie**, czyli przekonaniu, że dokonując wyborów, ludzie kierują się przede wszystkim względem na wartości moralne;
- **progresywizmie**, czyli wierze, że w trwaniu ludzkości dokonuje się systematycznie istotny postęp;
- wreszcie na **scjentyzmie**, czyli wierze w potęgę nauki, dzięki której ludzkość może poznać prawdę, przejąć kontrolę nad swoim losem i los ten programować.

Humanizm charakteryzujący się wymienionymi cechami to nic innego w pojęciu Johna Graya jak „zeświecczona wersja wiary chrześcijańskiej”. Humanizm naturalistyczny te cechy całkowicie odrzuca. Trudno jednak oprzeć się wrażeniu, że mimo wszystko humanizm religijny wydaje się bardziej atrakcyjny dla człowieka. Pomimo że nie zakłada istnienia przepaści pomiędzy światem zwierząt i człowiekiem, to jednak stawia go jakoby u samej góry drabiny hierarchicznej; mimo wszystko człowiek jest w porównaniu ze światem zwierząt istotą znacznie doskonalszą, a przez to i bardziej uprzywilejowaną. Przekonanie to jednak nie może stanowić kryterium rozstrzygającego o słuszności kierunku humanizmu religijnego czy też naturalistycznego. W tym względzie wybór należy do człowieka, jego przekonania, upodobań, uznawanych celów egzystencji i wartości. Oba jednak te kierunki łączy wiele wspólnych tez. Do nich należeć będą przykładowo:

- przekonanie, że człowiek, pomimo całej swojej niedoskonałości, jest istotą wyjątkową, zajmuje szczególnie wyróżnione miejsce w świecie;



- o szczególnym miejscu człowieka w świecie decydują posiadane przez niego i jemu tylko właściwe cechy (umysłu, osobowości) odróżniające go od innych istot żywych;
- wśród cech posiadanych przez człowieka decydującymi o jego „człowieczeństwie” są: rozum, zdolność do przeżywania uczuć wyższych, poczucie i dążenie (potrzeba) do wolności, kreatywność, odpowiedzialność, uświadomione potrzeby estetyczne itp;
- wreszcie uświadomiony sens (cel) życia zarówno w wymiarze jednostkowym, jak też gatunkowym, polegający na dążeniu (staraniu) do osiągnięcia jak najpełniejszego rozwoju i wzbogacania cech typowo ludzkich.

Pominiemy tutaj rozważania na temat historycznych źródeł tak pojmowanego humanizmu. Wyrósł on z wielu tradycji, z wielu nurtów myśli świeckiej i religijnej, filozoficznej i naukowej. W każdym razie tak pojmowany humanizm jest ważnym elementem światowego dziedzictwa kulturowego i w dużej mierze określa on sposób, w jaki wielu mieszkańców Ziemi wciąż pojmuje samych siebie i sens swego życia. Podstawową bowiem cechą człowieka i jego człowieczeństwa jest zdolność i umiejętność tworzenia dóbr kultury zarówno duchowej, jak i materialnej. Należy jednak zaznaczyć też, że zgodnie z ustaleniami współczesnych nauk empirycznych wiele cech człowieka nie jest wyłączną własnością gatunku *homo sapiens*. W mniejszym lub większym stopniu występują one również u przedstawicieli innych gatunków, zwłaszcza z rzędu naczelnych. Specyficzne dla człowieka są, co najwyżej, szczególnie układ tych cech oraz intensywność, z jaką u niego występują. Innymi słowy, uchwytne w perspektywie naturalistycznej różnica pomiędzy człowiekiem a innymi zwierzętami jest co najwyżej różnicą stopnia, a nie różnicą absolutną. Zatem akcentowana przez humanizm religijny swoistość człowieka, polegająca na posiadaniu przez niego cech jemu tylko właściwych, jest nie do pogodzenia nie tylko z humanizmem naturalistycznym, ale też ze współczesnym stanem wiedzy ludzkiej, zwłaszcza ze zdobyczami nauk przyrodniczych.

Czy sprzeczności te są nie do pogodzenia. Otóż wielu współczesnych teoretyków doszło do sformułowania zaskakująco podobnych twierdzeń, zasadniczo zgodnych z przesłankami humanizmu tradycyjnego<sup>13</sup>. Za wartość naczelną albo cel ludzkiego życia zgodnie uznawali rozwój, czyli urzeczywistnienie przez jednostkę jej potencjalnych możliwości. Zgodnie też głosili, że taki rozwój skutecznie można realizować, kierując się rozumem (najdoskonalszy, w porównaniu ze wszystkimi ssakami, organ u człowieka), wrażliwością emocjonalną i wyobraźnią, w tym zdolnością do abstrakcyjnego myślenia<sup>14</sup>. Szczególnie podkreślano przy tym wagę, jaką dla pełnego rozwoju człowieka mają związki między ludźmi oraz ich naturalną tendencję do przejawiania troski i odpowiedzialności w stosunku do innych osób. Zdolność do twórczości, w pełnym i właściwym znaczeniu tego słowa, występuje tylko u człowieka i cecha ta doskonali się wraz z jego postępującym rozwojem.

Na koniec postawmy pytanie, czy możliwa jest pełna integracja obu wymienionych nurtów humanizmu w jeden wyczerpalny i niesprzeczny system filozoficzno-egzystencjalny? W świetle zauważalnych od pewnego czasu trendów w rozwoju filozofii, w szczególności tego jej nurtu, który nazywamy humanizmem w ogóle, wydaje się, że tak. Jednak również pewne jest, że zanim to nastąpi, oba nurty zatoczą wiele meandrów, zanim nastąpi ich „zlanie” w jeden system, który zaproponuje człowiekowi przekonującą i atrakcyjną odpowiedź na wydawałoby się proste pytanie: „Po co tak naprawdę ja żyję? Jaki w istocie jest sens i cel mojej egzystencji?”. Ale wykonanie tych zadań przypadnie już wielu tym ludziom, którzy dzisiaj podejmują z namysłem decyzję o podjęciu studiów w wyższych uczelniach humanistycznych; jest to bowiem zdanie przyszłości.

---

<sup>13</sup> Nowy humanizm – nurt w krytyce i filozofii powstały w latach 20. XX wieku w Stanach Zjednoczonych. Twórcami nowego humanizmu byli m.in.: I. Babbitt, P.E. More, N. Foerster. Za podstawowe zadanie literatury i krytyki uznał moralne oddziaływanie na społeczeństwo poprzez odwoływanie się do etycznej, uniwersalnej skali wartości (niezależnej od stanu rozwoju społecznego). Występując przeciwko romantyzmowi i realizmowi, a zwłaszcza naturalizmowi, jego przedstawiciele nawiązywali do tradycji klasycznych i hellenistycznych. Parz. tenże, *Humanism and America*, 1930.

<sup>14</sup> Myślenie twórcze, czyli czynność wytwarzania informacji obiektywnie nowych w skali danej populacji i społecznie użytecznych.

Czy jest to zadanie atrakcyjne? Niewątpliwie tak! Wielki współczesny humanista i pedagog Bogdan Suchodolski, we wstępie do opasłego dzieła *Humanizm i wychowanie humanistyczne*, które ukazało się pod jego redakcją, pisze m.in.: „Gdy dokona się klęska i katastrofa świata humanistycznego, klęska i katastrofa osiągnie ludzi, niszcząc to, co ludzkie w jednostkach i w społeczeństwach. Natomiast, gdy świat humanistyczny osiąga zwycięstwa, dokonywa się wielki proces ucłowieczenia państwa i prawa, humanizacji władzy, humanizacji administracji i kierownictwa. Społeczeństwo staje się społeczeństwem pożądanym, a osiągnane reformy ukazują perspektywy dalsze, nawet i perspektywy utopijne, będące jednak wyzwaniem działań realnych i teraźniejszych”<sup>15</sup>.

Czy możliwa jest bardziej ponętna perspektywa dla człowieka, który zastanawia się nad wyborem własnej drogi życiowej, dla człowieka wrażliwego, ambitnego, dla człowieka, który własne szczęście i własną pomyślność dostrzega w ścisłym powiązaniu ze szczęściem i pomyślnością społeczności, w której przyszło mu egzystować?

### **Słowa kluczowe:**

humanizm, humanizm religijny, humanizm ateistyczny, tezy wspólne, możliwość integracji.

### **Summary**

#### **Twists and turns of the contemporary humanism**

This article constitutes a scholarly reflection on the widely understood humanism. Its purpose is to attempt a contemporary definition of this term and to answer the question on what values are preferred and popularised by the humanistics? The authors characterise the particular types of humanism: religious, naturalistic, scientific and traditional one. In the conclusions the authors claim that the humanistic perspective is very attractive and beneficial for the contemporary human.

Trans. Barbara Braid

---

<sup>15</sup> Suchodolski B., Wojnar I. (Red.): *Humanizm i humanistyczne wychowanie*”. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne. Warszawa 1988, s. 16.

ELŻBIETA ŻYWUCKA-KOZŁOWSKA  
KAZIMIERA JUSZKA

## **UNIWERSALIZM SYMBOLU GRAFICZNEGO**

*Ślepiec rękę położy na sercu, mówiąc w ten sposób: dziękuję.  
Niemy nakreśli słowo, znak jakiś, by być zrozumianym.  
Zmartwiony, smutny głowę opuści, pogrążony w bólu, żalobie.  
W czerń się odzieje...*

Prawie każdego dnia stykamy się z wszelkiego rodzaju symbolami graficznymi, które są nam znane bądź też nie. Te, które znamy, rozumiemy, te, które są nam obce, próbujemy zrozumieć.

Symbol jako termin, pojęcie, rozumiany jest wieloznacznie. Definicji tego pojęcia jest wiele, dlatego też za właściwe uznałyśmy prezentację kilku z nich.

Autorzy *Nowej encyklopedii powszechnej* w taki oto sposób wyjaśniają przedmiotowe pojęcie:

„symbol: 1. motyw lub grupa motywów występujących w danym dziele, posiadających znaczenia dosłowne oraz wieloznaczne (symboliczne), odczytywane albo na zasadzie umowy, albo niejednoznacznej określonej analogii; 2. znak graficzny, zastępujący jakieś pojęcie, np. w chemii oznacza pierwiastki chemiczne”<sup>1</sup>.

W szesnastym wydaniu *Encyklopedii popularnej PWN* symbol zdefiniowano jako:

„znak umowny występujący zwykle w formie wizualnej, pełniący funkcję zastępczą wobec pewnego przedmiotu (pojęcia, stanu rzeczy itp.) i przywołujący ów przedmiot na myśl (budzący związane z nim reakcje)”<sup>2</sup>.

Znacznie szerzej termin „symbol” zdefiniowany został w *Słowniku wyrazów obcych*; znajdujemy tam bowiem takie określenie tego pojęcia:

„symbol (gr. *symbolon*), 1. znak, przedmiot, pojęcie zastępujące inne pojęcia lub przedmioty, mające poza znaczeniem dosłownym inne, ukryte, odczytywane na podstawie dosłownej umowy (s. matematyczny, chemiczny) lub na zasadzie nie w pełni określonej analogii (s. artystyczny, których istotą jest wieloznaczność), 2. rel. Symbol wiary – zbiór podstawowych zasad wiary w danym wyznaniu”<sup>3</sup>.

Przytoczone powyżej definicje pojęcia łączy jeden element, a mianowicie ten, który wyraża pewne znaczenie symbolu, dosłowne bądź też tylko w pewien sposób dorozumiane, niejednoznaczne.

Zarówno we współczesnym świecie, jak i w dawnym symbolu mają i miały duże znaczenie. Znane od starożytności przedstawiały pewne elementy, które były ważne, istotne w ludzkim życiu. Nie sposób nie

---

<sup>1</sup> J. Marcinek (red.), *Nowa encyklopedia powszechna*, Wydawnictwo Zielona Sowa, Kraków 2004, s. 857.

<sup>2</sup> R. Marcinkowski (red.), *Encyklopedia popularna PWN*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1982, s. 753.

<sup>3</sup> J. Tokarski (red.), *Słownik wyrazów obcych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1980, s. 718.

przywołać tu choćby symbolu Izidy czy Ozyrysa w starożytnym Egipcie czy słonia w symbolice wschodniej i afrykańskiej.



Rys. 1. Symbol Izidy<sup>4</sup>



Rys. 2. Symbol Ozyrysa<sup>5</sup>

Słusznie zauważyła Sandra Forty, że „znaki graficzne są niezwykle istotne we współczesnym świecie, gdzie toczy się nieustanna walka o przyciągnięcie naszej uwagi, naszych pieniędzy i naszej lojalności. (...) W naszym życiu codziennym funkcjonują w postaci znaków drogowych i szyldów (...) Wiele symboli może mieć prawdziwie międzynarodowy charakter. Przykładem jest rysunek serca, symbol

---

<sup>4</sup> <http://www.jacek.intek.com.pl/jacek/Egipt/strony/religia/religia5.htm> dostępne 18 kwietnia 2010 roku.

<sup>5</sup> <http://www.jacek.intek.com.pl/jacek/Egipt/strony/religia/religia5.htm> dostępne 18 kwietnia 2010 roku.

miłości. Wśród współczesnych przykładów międzynarodowego języka są symbole naukowe lub takie, jakich używa się w Internecie, jak na przykład @. Flagi narodowe i znaki heraldyczne są oczywistymi symbolami uniwersalnymi. (...) Podczas gdy znaczenie większości symboli jest jawne, a ich celem jest przekazanie informacji jak największej liczbie odbiorców, istnieje też wiele symboli o znaczeniu utajonym, zrozumiałym tylko w kręgu wtajemniczonych. Tego rodzaju metody porozumiewania się były i nadal są szeroko wykorzystywane przez grupy religijne i polityczne. Okrutnie prześladowani wcześni chrześcijanie porozumiewali się między sobą za pomocą tajnych znaków, wśród których najczęściej używanym był wizerunek ryby”<sup>6</sup>.

Symbole obecne są w każdej dziedzinie ludzkiego poznania, od symboli religijnych po matematyczne, od tych wiążących się ze sferą emocjonalną po wyrażające proste informacje.

Uniwersalizm graficznych znaków symbolicznych pozwala na szybkie rozumienie myśli, intencji innych osób, które w ten sposób przekazują to, co czasami trudno jest napisać czy wypowiedzieć.

W tym miejscu nie sposób przemilczeć graficznego znaku żałoby, który w tych dniach towarzyszy Polsce. Czarna kokardka, czarna wstążeczka zapięta jakby w kształt ły. Wszystkie internetowe portale, wszystkie stacje telewizyjne, wszystkie gazety codzienne i cała prasa w Polsce umieszcza ten symboliczny znak na pierwszych stronach jako znak żałoby, smutku i bólu.



Rys. 3. Symbol żałoby<sup>7</sup>

---

<sup>6</sup> S. Forty, *Znaczenie symboli*, tłum. W. Cichoński, Wydawnictwo Klub Dla Ciebie, Warszawa 2008, s.7-9.

<sup>7</sup> <http://www.mariuszwitczak.pl/uploads/images/czarna%20wstazka.jpg> dostępne 18 kwietnia 2010 roku.

Innym znakiem o uniwersalnym znaczeniu jest znak serca, jako miejsca, w którym kryją się ludzkie uczucia. Jest symbolem miłości.



Rys. 4. Symbol miłości (serce utworzone z palców dłoni)<sup>8</sup>

W kulturze chrześcijańskiej obecne są symbole wiary, które przedstawiane są graficznie, choćby jak krzyż, monogram Chrystusa, baranek z proporcem, najświętszy sakrament czy IHS. Wszystkie mają określone znaczenie i są rozpoznawane przez wiernych Kościoła katolickiego.

Wydaje się zasadne w tym miejscu przybliżyć znaczenie tych symboli:

**Symbol IHS** – z łacińskiego: *in hoc signo*, znaczy: pod tym znakiem.

W innej interpretacji zaś znaczy: *Iesus Homini Salvator* (Bóg Zbawiciel Ludzkości). Symbolizuje męczeństwo Jezusa na krzyżu, jeśli znak ten jest połączony z krzyżem<sup>9</sup>.

---

10 kwietnia 2010 roku w katastrofie lotniczej pod Smoleńskiem w Rosji zginął Prezydent Rzeczypospolitej Polskiej Lech Kaczyński wraz z Małżonką Marią oraz Osobami towarzyszącymi Mu w podróży na obchody siedemdziesiątej rocznicy zbrodni dokonanej na polskich żołnierzach w Katyniu.

<sup>8</sup>[http://www.obrazki.info/zoom\\_image.php?sort=id&id\\_phot=10995&start=9&limit=12&kategoria=24&fraz=&album=](http://www.obrazki.info/zoom_image.php?sort=id&id_phot=10995&start=9&limit=12&kategoria=24&fraz=&album=) dostępne 18 kwietnia 2010 roku.

<sup>9</sup> S. Forty, *Znaczenie symboli*, tłum. W. Cichocki, Wydawnictwo Klub Dla Ciebie, Warszawa 2008, s. 113.





Rys. 5. Symbol IHS<sup>10</sup>

**Krzyż chrześcijański** znany jest także pod nazwą krzyża łacińskiego bądź zwyczajnego. W chrześcijaństwie symbolizuje krzyż, na jakim ukrzyżowano Jezusa. Charakterystyczną jego cechą jest to, że dolne ramię (pionowe), jest dwukrotnie dłuższe od ramienia poprzecznego, lecz wszystkie górne elementy krzyża mają taką samą długość.



Rys. 6. Symbol krzyża łacińskiego<sup>11</sup>

**Monogram Chrystusa** – znak ten symbolizuje Chrystusa. Przyjmuje się, że powstał z ułożenia greckich liter I (Jezus) i X (Chrystus) w formę krzyża. Symbol ten jest często spotykany w katakumbach wczesnych chrześcijan<sup>12</sup>.



Rys. 7. Symbol (monogram) Chrystusa<sup>13</sup>

**Baranek z proporcem** jest symbolem św. Jana Chrzciciela, ale też utożsamiany jest ze zmartwychwstaniem<sup>14</sup>.

„Zbawiciel często przedstawiany jest jako baranek wielkanocny z krzyżem albo chorągiewką. Przekazując władzę Piotrowi Pan rzekł: Paś

<sup>10</sup> <http://www.jezuici.pl/parakow/pismo1/2006/10-11/22.HTM> dostępne 18 kwietnia 2010 roku.

<sup>11</sup> <http://www.jezuici.pl/parakow/pismo1/2006/10-11/22.HTM> dostępne 18 kwietnia 2010 roku.

<sup>12</sup> S. Forty, *Znaczenie symboli*, tłum. W. Cichocki, Wydawnictwo Klub Dla Ciebie, Warszawa 2008, s. 110.

<sup>13</sup> <http://www.jezuici.pl/parakow/pismo1/2006/10-11/22.HTM> dostępne 18 kwietnia 2010 roku.

<sup>14</sup> S. Forty, *Znaczenie symboli* (przekład W. Cichocki), Wydawnictwo Klub Dla Ciebie, Warszawa 2008, s.112 (ISBN 978-83-7404-697-8)

baranki moje... Symbolem władzy pasterskiej papieża i arcybiskupów jest palusz, utkany z białej wełny poświęconych jagniąt”<sup>15</sup>.



Rys. 8. Symbol zmartwychwstania<sup>16</sup>

Nie tylko w religii chrześcijańskiej obecne są symbole. Podobnie jest w buddyzmie czy judaizmie. Według Forty gwiazda Dawida jest od wieków symbolem społeczności żydowskiej. Wcześniej symbolem znaczącym to samo była menora, czyli siedmioramienny świecznik<sup>17</sup>.



Rys. 9. Symbol menory<sup>18</sup>

---

<sup>15</sup> <http://www.jezuici.pl/parakow/pismo1/2006/10-11/22.HTM> (dostępne 18 kwietnia 2010 roku)

<sup>16</sup> <http://www.jezuici.pl/parakow/pismo1/2006/10-11/22.HTM> (dostępne 18 kwietnia 2010 roku)

<sup>17</sup> S. Forty, Znaczenie symboli (przekład W.Cichocki), Wydawnictwo Klub Dla Ciebie, Warszawa 2008, s.113 i 116 (ISBN 978-83-7404-697-8)

<sup>18</sup> <http://www.bridgesforpeace.com/modules.php?name=News&file=article&sid=1810> dostępne 18 kwietnia 2010 roku.



Rys. 10. Godło Izraela<sup>19</sup>



Rys. 11. Tarcza (gwiazda Dawida)<sup>20</sup>

Powszechnie znanymi symbolami na świecie są czerwony krzyż i żółty półksiężyc. Utożsamiane są z działaniami o charakterze wsparcia i pomocy ludziom potrzebującym, dotkniętym wojną, chorobą, biedą czy innym kataklizmem.

---

<sup>19</sup> <http://www.jewishvirtuallibrary.org/jsource/History/emblem.html> dostępne 18 kwietnia 2010 roku.

<sup>20</sup> [http://pl.wikipedia.org/wiki/Gwiazda\\_Dawida](http://pl.wikipedia.org/wiki/Gwiazda_Dawida) dostępne 18 kwietnia 2010 roku.



Rys. 12. Czerwony krzyż i żółty półksiężyc<sup>21</sup>

W nauce także spotyka się wiele symboli o uniwersalnym charakterze, choćby znaki matematyczne, wzory w fizyce, oznaczenia pierwiastków w chemii czy znaki kartograficzne. Obok nich są inne, także powszechne, choćby te wskazujące na czas przyrządzania potraw, określony sposób i temperaturę prania. Prawnicy posługują się symbolem paragrafu na oznaczenie poszczególnych zdań przepisu prawa, lekarze zaś często używają znaku przekreślonych dwóch równoległych jako oddzielenia kolejnych zapisanych leków na druku recepty.

Symbol paragrafu oznacza także służbę kryminalną w policji w Polsce, litera P – pion prewencji, a litera R – służbę ruchu drogowego. Zatem znaki w postaci liter mają także symboliczne znaczenie.

## §

Rys. 13. Znak paragrafu

Powszechne są znaki drogowe, które wyrażają pewną ludzką myśl – znaki informacyjne, zakazu i nakazu. Kierujący pojazdami muszą znać ich przesłanie, znaczenie. To warunkuje bezpieczne poruszanie się po drodze. Z uwagi na ograniczone ramy niniejszego opracowania pomijamy prezentację znaków, o których mowa wyżej.

Inne symbole są równie znane. Przykładem tego jest symbol przekreślonego ucha, który prezentujemy poniżej.

---

<sup>21</sup>[http://pl.wikipedia.org/wiki/Mi%C4%99dzynarodowy\\_Ruch\\_Czerwonego\\_Krzy%C5%BCa\\_i\\_Czerwonego\\_P%C3%B3%C5%82ksi%C4%99%C5%BCyca](http://pl.wikipedia.org/wiki/Mi%C4%99dzynarodowy_Ruch_Czerwonego_Krzy%C5%BCa_i_Czerwonego_P%C3%B3%C5%82ksi%C4%99%C5%BCyca) dostępne 18 kwietnia 2010 roku.



Rys. 14. Symbol osób głuchych<sup>22</sup>

Podobny znak, lecz symbolizujący osoby niepełnosprawne, na stałe wpisał się w naszą rzeczywistość. Dążenie do równego, godnego traktowania osób dotkniętych różnym kalectwem sprawiło, że znak ten stał się niezwykle wymowny i powszechnie znany.



Rys. 15. Symbol osób niepełnosprawnych<sup>23</sup>

Uniwersalizm symboli graficznych przydatny jest także w praktyce organów ścigania, ponieważ zdarzają się i takie przypadki, w których sprawcy na miejscu dokonanego przestępstwa pozostawiają napisy, znaki, symbole. Przykładem tego rodzaju zdarzeń są profanacje cmentarzy, jakich dopuszczają się członkowie grup pretendujących do miana satanistów. Najczęstszym symbolem jest tu pentagram bądź zestawienie trzech szóstek.

<sup>22</sup> [http://www.ngostargard.pl/1procent/Obrazki/logo\\_pzg.jpg](http://www.ngostargard.pl/1procent/Obrazki/logo_pzg.jpg) dostępne dnia 18 kwietnia 2010 roku.

<sup>23</sup> <http://ptsr-lodz.prv.pl/strona59.html> dostępne dnia 18 kwietnia 2010 roku.

## 666

### Rys. 16. Symbol graficzny satanistów

Pamiętać wszakże należy, że nie zawsze zastany na miejscu zdarzenia symbol graficzny ma z nim związek, jednakże nie powinno się go pomijać. Jeśli istnieje prawdopodobieństwo takiego związku, można hipotetycznie przyjąć, że sprawcą bądź sprawcami są osoby powiązane z subkulturą satanistów.

Osobliwością są napisy, zwykle jednowyrazowe (rzadziej o układzie zdania), które sprawca pozostawia w miejscu dokonanego przestępstwa. Choć jest to zupełnie inny rodzaj znaku graficznego, to w takich przypadkach można klasyfikować go jako symbol określonej osoby, która pozostawiła taki materialny dowód. Przykładem tego może być napis o treści „ZEMSTA”, jaki w miejscach zabójstw pozostawiał Tadeusz K. Słowo to pisał na lustrach, kartkach papieru, pozostawiając w ten sposób swój znak, symbol, podpis na miejscu zdarzenia. Zdarzyło się także, że wyraz ten napisany na kartce wysyłał pocztą do rodziców ofiary<sup>24</sup>.

Nie sposób przedstawić wszystkich bardziej i mniej znanych symboli graficznych i ich uniwersalnego znaczenia. Nie tylko ramy tego opracowania nie pozwalają na to, ale także i to, że symboli tych jest naprawdę wiele i zachodzi obawa pominięcia niektórych.

Współczesny świat, tempo życia i stały rozwój wielu nauk sprawiają, że pewne myśli i przesłania przekazujemy w formie symbolu, który jest powszechnie rozpoznawany i rozumiany. Z jednej strony w pewien sposób oszczędza to nasz czas, z drugiej natomiast pozwala na wyrażenie czegoś, co ma dla nas znaczenie.

Mamy nadzieję, że ta krótka refleksja nad symbolem graficznym pozwoli na dostrzeżenie jego istoty na wielu płaszczyznach.

---

<sup>24</sup> E. Żywucka-Kozłowska, M. Bronicki, *Kryptonim „Zemsta”. Przypadek seryjnego zabójcy dzieci Tadeusza K.*, Wydawnictwo Printgroup Szczecin 2008.

**Słowa kluczowe:**

symbol graficzny, definicje, przykłady, uniwersalny charakter, siła oddziaływania.

**Summary**

**Universality of a graphic symbol**

This paper constitutes an attempt to define a broadly understood term of the graphic symbol. The article presents examples of religious, national, heraldic, mathematical and traffic symbols, among others. Their universal character and influence on the contemporary viewers is explained. It enables us to understand how huge the role of a symbol is in the perception of the world.

Trans. Barbara Braid

