

Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej
Pope John Paul II State School of Higher Education in Biała Podlaska



Rozprawy Społeczne Social Dissertations

Tom IV/ Numer 1/ 2010
Volume IV /Issue 1/ 2010

Biała Podlaska 2010

Rozprawy Społeczne

Social Dissertations

Rozprawy Społeczne są czasopismem naukowym Państwowej Szkoły Wyższej im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej wydawanym od roku 2007.

Social Dissertations is a scientific journal of Pope John Paul II State School of Higher Education in Biała Podlaska published since 2007.

Rada Redakcyjna/ Editorial Board

Redaktor Naczelny/ Editor-in-Chief: Marian Nowak
Zastępca Redaktora/ Deputy Editor-in-Chief: Józef Bergier
Sekretarz Redakcji/Administrative Editor: Katarzyna Tymoszuik

Rada Naukowa/ Advisory Board



Mieczysław Adamowicz (Polska/Poland)
Michał Dobrynin (Białoruś/ Bielarus)
Janusz Golec (Polska/Poland)
Ján Junger (Republika Słowacka/ Slovak Republic)
Myron Leseczko (Ukraina/ Ukraine)
Sławomir Partycki (Polska/Poland)
Joachim Raczek (Polska/Poland)
Faith Sahin (Turcja/ Turkey)
Bogusław Sawicki (Polska/Poland)
Andrzej Sękowski (Polska/Poland)
David Smallbone (Wielka Brytania/ Great Britain)
Beata Wołosiuik (Polska/Poland)
François-Xavier Hubert (France/ Francja)

Recenzenci/ Reviewers

prof. nadzw. dr hab. Halina Chodkiewicz
prof. nadzw. dr hab. Marian Nowak
prof. dr hab. Sławomir Partycki
prof. nadzw. dr hab. Alina Rynio

Miejska Biblioteka Publiczna
Biała Podlaska



Wydawca/Publisher

Państwowa Szkoła Wyższa
im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej
ul. Sidorska 95/97, 21-500 Biała Podlaska
e-mail: k.tymoszuik@pswbp.pl

Skład i druk/DTP and print: „INTERGRAF” s.c.
Międzyrzec Podlaski

Tłumaczenie/Translation: Firma Usługowa „MOLGA”
Joanna Molga

Projekt okładki/ Cover design: Adam Spisacki/
MarGraf

©Copyright by PSW im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej

ISSN 2081-6081

Nakład: 150 egz./ Printed in 150 copies

Pełna wersja elektroniczna dostępna pod adresem: www.rozprawy-spoleczne.pswbp.pl

Full electronic version available online at: www.rozprawy-spoleczne.pswbp.pl

CZĘŚĆ I. DYSERTACJE I ARTYKUŁY

DIALOG INTERDYSCYPLINARNY I JEGO MODELE W UPRAWIANIU PEDAGOGIKI

Rozprawy Społeczne Nr I (IV) 2010, 3-14

Marian Nowak

Katolicki Uniwersytet Lubelski
Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej

Streszczenie: Artykuł podejmuje bardzo istotny problem współczesnych badań naukowych, mianowicie *interdyscyplinarności*, znanej też w języku polskim *międzydyscyplinarnością*, podobnie jak analizuje zbliżoną do niej kategorię *multidyscyplinarności* (inaczej też *wielodyscyplinarności*), jak również *transdyscyplinarności*, ze szczególnym ukierunkowaniem się na uprawianie pedagogiki i rozwiązywanie problemów związanych z wychowaniem.

Aby uniknąć niejasności i wyodrębnić specyfikę poszczególnych odmian dialogu w nauce, który może przybierać postać dialogu interdyscyplinarnego, multidyscyplinarnego lub transdyscyplinarnego, artykuł podejmuje najpierw bliższe wyjaśnienie poszczególnych terminów i ukazanie podstawowych dróg ich rozumienia oraz wskazuje na najczęściej stosowaną procedurę wykorzystywania wyników badań jednej nauki przez drugą sprowadzając ją do funkcji służebnej wobec drugiej. Różnice w percepcji zdarzeń i zjawisk, różnice w konstruowaniu naszych spostrzeżeń, prowadzą do potrzeby dialogu – ważnego także na płaszczyźnie naukowej. Nigdy też rezultaty uzyskane w danym momencie przez daną naukę, nie mogą być widziane w sensie jakiejś absolutnej pewności, gdyż powstają one zawsze w konkretnym czasie, a następnie również w zastosowaniu konkretnych, historycznie powstałych i warunkowanych teorii, lub koncepcji wychowania.

By jednak dialog przeszedł z fazy zwykłego komunikowania, w fazę efektywnej współpracy są niezbędne pewne warunki, a zwłaszcza tworzenie takich wytworów badań, kategorii i koncepcji, które stawałyby się możliwe do użycia także przez inną dyscyplinę. Wymagałoby to rzeczywistej reformy systemu wiedzy poszczególnych dyscyplin, i to począwszy już od ich studiowania w uwarunkowaniach akademickich.

Słowa kluczowe: Interdyscyplinarność/międzydyscyplinarność, wielodyscyplinarność/multidyscyplinarność, transdyscyplinarność, dialog interdyscyplinarny.

Kategorie: *interdyscyplinarność* (znana też w języku polskim jako *międzydyscyplinarność*), podobnie jak zbliżona do niej kategoria *multidyscyplinarności* (inaczej też *wielodyscyplinarności*), jak również *transdyscyplinarności*, stanowią stosunkowo młody zasób językowy, chociaż w wielu dyscyplinach naukowych jest już dość utrwalony (zwłaszcza w humanistyce), w innych jednakże (z tym w naukach społecznych) wydaje się, iż jest dopiero wyłaniającym się. Tej właśnie problematyce, zostanie poświęcony obecny artykuł, ze szczególnym ukierunkowaniem się w jej analizowaniu na uprawianie pedagogiki i rozwiązywanie problemów związanych z wychowaniem.

Aby uniknąć niejasności i wyodrębnić specyfikę poszczególnych odmian dialogu w nauce, który może przybierać postać dialogu interdyscyplinarnego, multidyscyplinarnego lub transdyscyplinarnego, konieczne wydaje się bliższe wyjaśnienie poszczególnych terminów i ukazanie podstawowych dróg ich rozumienia.

1. Podstawowe kategorie i ich rozumienie

Nade wszystko należy stwierdzić, że stajemy na stanowisku, znajdującym swoje odzwierciedlenie w większości ujęć kwestii interdyscyplinarności, że *interdyscyplinarność* jest odmienna od *wielodyscyplinarności* i *transdyscyplinarności* (Nowak 1990, s. 73-82).

W związku z powyższym stwierdzamy najpierw, że jest dość powszechnym zjawiskiem i nie wymagającym jakiegokolwiek przekonywania o tym, zwłaszcza w badaniach naukowych, że jedna nauka wykorzystuje drugą, że korzysta z jej osiągnięć, czy też, że jedna dyscyplina jest w funkcji służebnej wobec drugiej.

Taka też sytuacja, w której pierwsza dyscyplina (podstawowa) posługuje się drugą (jako nauką pomocniczą), w której korzysta z jej metod i osiągniętych przez nią wyników, celem lepszego poznania swojego przedmiotu badań, bez intencji dojścia do prawdziwego dialogu i wzajemnej współpracy

między dyscyplinami jest najczęściej spotykana w uprawianiu nauki. Jest to zjawisko komunikacji jednokierunkowej między naukami, które w logice arystotelesowskiej określane jest jako podporządkowanie (Secco 1990, s. 27 ff).

To właśnie takie rozumienie mają najczęściej na uwadze współcześni, gdy mówią o interesującej nas problematyce. Opisany jednak przypadek dotyczy faktycznie *wielodyscyplinarności* (określanej też czasami *multidyscyplinarnością*), i dotyczy takich właśnie relacji między dyscyplinami, w których wiedza jednej dyscypliny jest użyta przez drugą, dla zrealizowania przez tę ostatnią swoich własnych celów (Groppo 1997, s. 548).

Dodać należy, iż tak rozumiana *multidyscyplinarność/wielodyscyplinarność*, nie jest jeszcze *interdyscyplinarnością/międzydyscyplinarnością*, chociaż może stanowić do niej wstęp.

Od *interdyscyplinarności* odróżniamy również *trans-dyscyplinarność*, uważając tę ostatnią czasami za *efekt interdyscyplinarności* (Cros 1994, s. 534-536).

Kiedy zatem mamy do czynienia z *interdyscyplinarnością*? oraz, kiedy ona faktycznie występuje?

Interdyscyplinarność ma miejsce wówczas, gdy dwie lub trzy dyscypliny, lub jeszcze więcej, wchodzi ze sobą w relację wzajemną i to nie tyle, aby po prostu wykorzystać ich wiedzę (jak w wypadku wyżej sygnalizowanej *wielodyscyplinarności/multidyscyplinarności*), lecz gdy nawiązuje się między nimi prawdziwy dialog, lub ma miejsce autentyczna wzajemna wymiana informacji między różnymi naukami, celem rozwiązania stojącego przed badaczami problemu (Nanni 1984, s. 76-80).

Wymaga to postawienia i poddania konfrontacji ich własnych, zwykle odmiennych punktów patrzenia i wysiłku wzajemnej ich integracji, przy dość ważnej – jasnej świadomości aspektowości własnych badań oraz ich wzajemnej nieodzowności w zrozumieniu jakiegoś problemu, bądź też złożoności otaczającej nas rzeczywistości – a zatem konieczne jest podejście, które możemy określić jako współlistniejące z innymi podejściami (z podejściami innych dyscyplin) w ramach wzajemnej współpracy prawdziwie „interdyscyplinarnej” (Antiseri 1972, s.14 ff).

Taka współpraca interdyscyplinarna może występować pomiędzy dość zróżnicowanymi naukami, a gdy już zaistnieje, może zaowocować wytworami finalnymi i efektami prawdziwie *trans-dyscyplinarnymi*, w tym znaczeniu, że zdołamy wytworzyć również odpowiednie metody badań, kategorie i modele badanej rzeczywistości, przynoszące korzyść dla wielu nauk, które przez wiele nauk będą mogły być wykorzystane, w każdej jednak w zakresie jej przedmiotu badań i jej metod (Groppo 1997, s. 548).

2. *Interdyscyplinarność w pedagogice*

Szczególnym powodzeniem w Europie i w całym świecie, zaczęła się cieszyć *interdyscyplinarność*, zwłaszcza w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX wieku, chociaż sposób jej rozumienia nie zawsze był poprawny. Zaznaczyło się to na gruncie pedagogiki, zwłaszcza przez próby instrumentalnego wykorzystywania jej dla uzasadnienia prób rozbicia pedagogiki na nauki pedagogiczne, lub jak mówiono też dość często – na nauki o wychowaniu, które rzekomo wymagałyby interdyscyplinarności, a pedagogika jako nauka, przeszkadzałaaby jej.

W istocie rzeczy, tego rodzaju zabiegi, nie mogły wnosić nic innego, jak tylko ograniczenie pedagogiki do dialogu, ale w kręgu samych tylko jej własnych dyscyplin i subdyscyplin, co w efekcie doprowadziłoby do *uśmiercenia pedagogiki*. Taki zresztą fakt – *śmierci pedagogiki* – coraz szerzej od tamtego właśnie okresu zaczynało nawet ogłaszać.

Na szczęście były to próby mało przekonujące, zwłaszcza w kontekście europejskim i spotkały się z rychłym wykryciem ich wewnętrznych sprzeczności, jak również ich nieodpowiedniości do celów i całej tradycji uniwersyteckiego kształcenia (także pedagogów), w którym nie tyle aspirujemy przecież do jakiejś precyzyjnej wiedzy w jakiejś dziedzinie, lecz do wiedzy jak najbardziej uniwersalnej. Podstawowe hasło charakteryzujące kształcenie uniwersyteckie: *universitas omnium scientiarum* – wskazywało na potrzebę, lub wręcz konieczność także tak uniwersalnej wiedzy i takiej dyscypliny jak pedagogika, zdolnej wchodzić w dialog z innymi dyscyplinami, zwłaszcza podstawowymi dla wiedzy o wychowaniu.

Rzeczywiście działalność w zakresie wychowania i nauczania wymaga wiedzy wielu dyscyplin i ich współpracy. Każda z tych dyscyplin może badać wychowanie z punktu widzenia odmiennego od innych, tzn. używając własnych metod badawczych, własnego języka, ale żadna z nich nie jest w stanie, jako sama, dać rozwiązanie globalne dla problemów, jakie powstają w praktyce i w teorii wychowania.

To właśnie takie opinie coraz wyraźniej dojrzały do współczesnego pojmowania *interdyscyplinarności* w nauce, w tym także w pedagogice. Poza tym, że *interdyscyplinarność* widziana jest dzisiaj i rozumiana coraz częściej jako prawdziwa konieczność w pedagogice, a staje się ona szczególnie ważna, gdy podejmujemy wysiłki rozwiązywania współczesnych problemów związanych z wychowaniem człowieka w poszczególnych etapach jego życia i rozwoju. W związku z powyższym wskazuje się też na pewne jego uwarunkowania, zwłaszcza te, które są związane z modelami współpracy poszczególnych dyscyplin.

Jak podkreśla S. Kamiński w ramach analiz kwestii ogólnej metodologii badań naukowych, „specjalizacja nie jest jednak cnotą, lecz złem koniecznym”, dlatego, jeśli specjalistyczne badania mają mieć wartość, muszą sprzyjać integracji wiedzy. Stąd mówi się, zdaniem S. Kamińskiego, o wręcz „naturalnej tendencji unifikacyjnej w zdobywaniu wiedzy”¹.

Mówi się też często, w związku z powyższymi stwierdzeniami, o *jedności nauki* w sensie *jednorodności*, lub o *jednolitości nauk*. *Jednorodność nauki* upatruje się w tym, że wszystkie nauki spełniają te same kryteria naukowości. *Jednolitość nauk* natomiast wskazuje na możliwość scalenia nauk dla otrzymania spójnego układu wiedzy. Mamy wtedy jakby jeden organizm (drzewo, mozaika), który chociaż składa się z wielu elementów, tworzy jeden obraz. Zwłaszcza ten drugi przejaw jedności nauk, określony jako ich *jednolitość*, wydaje się szczególnie interesujący dla unifikacji dyscyplin pedagogicznych, także i zwłaszcza przez *interdyscyplinarność* (Nanni 1984, s. 80-81).

Musimy być jednak świadomi problemów powstających przy *unifikacji nauk*. O wiele łatwiej zwykle dokonuje się i zachodzi ich dyferencjacja. Dlatego S. Kamiński zwraca uwagę na konieczność poznania filozoficznych podstaw integracji. Do takich podstaw należy m.in.: typologia wiedzy, ontologia przedmiotów nauki, metodologiczne i organizacyjne warunki integracji. Kamiński przypomina też, by stale mieć przed oczyma *wielowarstwowość* oraz *wieloaspektowość* procesu unifikacji (Kamiński 1992, s. 276, Hejnicka-Bezwińska 1989, s. 71-74)). Te stwierdzenia wydają się być naocznie niemal zrozumiałe dla pedagogów, gdy odniesiemy się do propozycji chociażby tzw. globalnych modeli klasyfikacji dyscyplin pedagogicznych, jakie znajdujemy w propozycjach chociażby P. Braidó i S. Kunowskiego (Kamiński 1992, s. 275).

S. Kamiński wskazuje również na ogólne czynniki, które powodują unifikację nauk, a które znajdują się poza samą nauką (np. jeden świat badany), lub w niej samej (dzielone na *formalne* i *pozaformalne*). Człowieka charakteryzują zainteresowania poznawcze, te zaś, zwłaszcza współcześnie, wymagają *interdyscyplinarnej syntezy*. Istnieje wiele przyczyn skłaniających uczonych do badań interdyscyplinarnych, ale nade wszystko wydaje się potrzebna postawa, którą możemy określić jako „motywowaną”, lub też po prostu chętną do badań interdyscyplinarnych, która wydaje się być zresztą bardzo naturalną człowiekowi i powinna być wywołana samą społeczną naturą człowieka, jak również zamówieniem społecznym (Kamiński 1992, s. 276-279, Braidó 1968, s. 1259-1260).

Mówi się też często o tzw. *zależności nauk*, która miałaby się przejawiać m.in. w tym, że jedna nauka strukturalnie zależy od innej, ułatwia drugiej funkcjonowanie itp. Rodzi to czasami podejrzenia o niejednorodność i brak autonomii, czy zdolności funkcjonowania całkowicie samodzielnie. Dobrze zdajemy sobie sprawę, że tego rodzaju zależność charakteryzuje także pedagogikę.

S. Kamiński podkreśla, że taka sytuacja nie tylko, że nie umniejsza wartości danej nauce, lecz, chociaż wydaje się to paradoksalne, właśnie owa niejednorodność danej dyscypliny jest elementem wiążącym ją mocniej z całością wiedzy i czyni ją bardzo użyteczną. Tzw. *dyscypliny graniczne, pośrednie*, nie tylko likwidują ostre granice i izolację między dyscyplinami, ale także pomagają *znaleźć 'wspólny język' interdyscyplinarny* (Kamiński 1992, s. 281, Nowak 1990, s. 79).

Współpraca naukowa i interdyscyplinarność naberają szczególnego znaczenia dopiero wówczas, gdy poszczególni przedstawiciele nauk nie tylko się informują o swoich badaniach, ale również wspólnie je prowadzą. Bezpośrednia wymiana myśli i wzajemna kontrola poprawności oraz trafności badań są bowiem istotnym czynnikiem w szybkim postępie nauki. Dzisiaj wraz z rozwojem informatyki i szerokich możliwości korzystania z informacji naukowej ważne okazuje się wskazanie, że *nawet przy dobrze funkcjonującej informacji naukowej przedłuża się czas zespołowych osiągnięć* (Kamiński 1992, s. 282).

Najczęściej tego rodzaju interdyscyplinarność znajduje miejsce w kręgu dyscyplin najbardziej zbliżonych i wzajemnie dla siebie pomocniczych i współpracujących ze sobą – jako tzw. dyscypliny pokrewne. Mamy tego przykład chociażby w kontekście współpracy takich dyscyplin jak m.in. filozofia, pedagogika, czy teologia. Efektem ich współpracy z tzw. *pedagogiką pogranicza*, staje się filozofia wychowania. W filozofii wychowania mamy wprawdzie do czynienia z typowym dla filozofii sposobem ujęcia *wychowania* i *nauczania* (bada ona mianowicie to, co inne nauki wykluczają lub na czym będą się opierały później), ale zaznacza się też pewna jej specyfika związana z podejściem pedagogicznym.

Filozofia podejmuje problemy zasadnicze i uniwersalne, docieka podstawowego i najwyższego znaczenia, stawia pytania o jej początek i sens. Pozostaje jednak zawsze blisko nauk szczegółowych i w wielu momentach jest do nich podobna, ale nie zadowala się stwierdzeniem tego, co jest, opisywaniem faktów, lecz stawia jeszcze pytania: Dlaczego tak właśnie jest? Jakie są przyczyny i uwarunkowania takiego stanu rzeczy? Pytania te wskazują na specyficzny typ racjonalności, jaki w tym kontekście zaczyna dominować.

¹ Przytacza się w tej kwestii zdanie Leibniz'a: *Utique enim delectat nos varietas, sed in unitatem reducta*. (Zob. KAMIŃSKI, *Nauka i metoda*, s. 275).

Zadanie poszukiwania przyczyn nigdy by się nie kończyło, gdyby filozofia nie uwzględniła wymagań, wskazań i rezultatów nauk szczegółowych i nie umieściła ich w horyzoncie całości i w perspektywie najwyższego celu (Krapiec 1996, s. 17f, Beck 1979, s. 11-19, Brezinka 1978, s. 189-233).

Istnieje permanentna potrzeba ustawicznego konfrontowania i uwzględniania w dialogu problemów dotyczących rozumienia rzeczywistości i sensu życia. Istnieją bowiem sytuacje, w których praktyczne (np. religijne, polityczne lub pedagogiczne) interesy zaczynają wypierać racjonalną argumentację, wpływając na tworzenie fałszywych teorii.

Potrzebna jest więc zdolność ujmowania pojedynczych faktów w kontekście całej rzeczywistości. Tę zdolność łączy się często z *mądrością*. I w taki sposób nawiązujemy do etymologii słowa *filozofia*, którą wyprowadza się z języka greckiego i rozumie jako *miłość do mądrości*.

W ujęciu filozoficznym ważne byłoby więc nie tyle *intelektualne opanowanie* rzeczywistości w celu lepszego dysponowania nią i *technicznego użycia*, lecz jej racjonalne zgłębianie i poszukiwanie ostatecznego sensu. Nie umniejsza to praktycznego znaczenia filozofii: „prześwietlenie” poszczególnych badań naukowych w charakterystycznym dla niej aspekcie, odpowiada ludzkiej potrzebie oglądu całości, ujęć globalnych i wydobywania sensu (często ostatecznego) (Krapiec 1992, s. 17-33, Beck 1979, s. 12-13).

Możemy to wykazać właśnie na przykładzie relacji między pedagogiką a filozofią – filozofią wychowania. Wychodząc od celów wyprowadzonych drogą dedukcji, od najwyższych wartości (wziętych z etyki), wysuwano wnioski odnośnie do środków i strategii działania, postulując praktyczne zastosowanie norm (stąd nazwa *filozofia stosowana* i *pedagogika normatywna* oraz *normatywne teorie wychowania*) (Leveque, Best 1980, s. 40-41, Suchodolski 1990, s. 415-438).

Takie związki z filozofią widzimy również u W. Dilthey'a (Dilthey 1971), który opowiadając się za *badaniem ducha*, nie porzuca filozoficznych podstaw refleksji nad wychowaniem (a więc pozostaje ciągle przy związku teorii pedagogicznej z filozofią), zresztą całą pedagogikę uważa za dyscyplinę filozoficzno-humanistyczną (Dilthey 1971). Ten charakter nadaje pedagogice zaproponowana przez Diltheya *metoda hermeneutyczna*, która stawia pytania dotyczące sensu rzeczy, pyta o przyczyny, o genezę i o aktualne *być*. Są to pytania natury filozoficznej, stąd również stawiająca je teoria ma charakter filozoficzny².

Filozoficzny profil pedagogiki zaznacza się wyraźnie również w ujęciach neoidealizmu. Znane jest utożsamianie pedagogiki z filozofią u G. Gentile (1875-1944). Według niego przedmiotem filozofii

jest aktualizowanie się i formowanie ducha, które jest również przedmiotem pedagogiki.

Innym stanowiskiem (również uznającym pedagogikę za naukę filozoficzną) jest realistyczna propozycja pedagogiki, występująca na przykład u M. Gogacza – *tomizm konsekwentny*, charakteryzujący się m.in. realizmem teoriopoznawczym. M. Gogacz podkreśla, że: „Pedagogika zajmując się zasadami wyboru czynności wychowujących, jest nauką filozoficzną, gdyż filozofię wyróżnia ten przedmiot badań, którym są zasady, inaczej nazywane pryncypiami. Trzeba też dopowiedzieć, że pedagogika nigdy nie utożsamia się z filozofią człowieka, z filozofią bytu czy etyką. Pełni osobną, ważną rolę w odniesieniu do człowieka i wśród nauk o człowieku” (Gogacz 1993, s.26).

Warto przypomnieć, że filozofia, w nowożytnej historii myśli znalazła się w szczególnie trudnej sytuacji. Sytuacja ta uzależniona jest najbardziej od koncepcji człowieka i rozumienia racjonalności. Łączy się ona także z wyżej już podkreślaną relacją filozofii do nauk szczegółowych. Th. Kampmann stwierdza, że *filozofia znajduje się między odwieczną mądrością a czasowo uwarunkowaną wiedzą*. Jeśli zbyt wielką rolę przypisze nauce (tak jak u Kanta lub w idealizmie), przestaje być *philosophia perennis*. Jeśli jednak całkowicie sprzeniewierzy się naukowemu ujęciu, przestaje mieć kontakt z aktualnym czasem, może stać się banalna i abstrakcyjna (Kampmann 1960, s. 126).

Przenosząc te myśli na grunt pedagogiki, możemy powiedzieć, że istnieje pewna *paedagogia perennis*, która bazuje na sztuce artysty (wychowawcy) i jego intuicji. To, co wielcy wychowawcy ludzkości i mądrość poszczególnych ludów wyraziły, zachowuje swoją ważność mimo postępów nauk pedagogicznych. Jest to wiedza, która łączy wszystkie pokolenia i która znalazła swój wyraz w utworach poetyckich oraz traktatach filozofów, we wskazówkach ludzi o szczególnej wrażliwości religijnej i duchowej, w ludowych legendach i wskazaniach mędrców. Nie oznacza to jednak deprecjonowania w pedagogice wiedzy naukowej. Wielkie znaczenie dla pedagogiki ma również historia filozofii. Jej wartość polega m.in. na potwierdzaniu, precyzowaniu, pogłębianiu i poszerzaniu intuicji wychowawczych przeszłych pokoleń (tamże, s. 126-127).

W ten sposób rozwijają się pewne najbardziej ogólne, niejako „globalne” teorie dotyczące wychowania. Źródłem i inspiracją jest dla nich peda-

² Nad tymi problemami można „filozofować”, utrzymując się w pewnych nurtach filozoficznej refleksji (idealizm, realizm, naturalizm, pragmatyzm, egzystencjalizm, personalizm, itp.), które także mają swój wkład w rozwój myśli pedagogicznej. (Zob. Morrish, *Disciplines of Education*. London George Allen & Unwin LTD 1967, s. 9-130).

gogika w znaczeniu Herbartowskim. Z kolei one same przyczyniają się do krystalizowania się nowych obszarów badawczych.

Globalne teorie wychowania, w przeciwieństwie do filozofii wychowania, konstruowane są według paradygmatycznego modelu budowania i funkcjonowania nauki. Teoria wychowania stawia sobie zadanie dostarczania wiedzy o warunkach i sposobach kształtowania się osobowości człowieka. Jednak każde działanie człowieka, aby było skuteczne, musi być oparte na rzetelnej diagnozie warunków wyjściowych religijnych, kulturowych, społecznych, psychologicznych, biologicznych.

Pedagogika współdziała z innymi naukami praktycznymi i korzysta z ich dorobku (ze szczególnym uwzględnieniem dorobku prakseologii), aby wyjaśnić społeczny i biopsychiczny kontekst zmian osobowości. W taki też sposób pedagogika nie tylko czerpie informacje od innych dyscyplin naukowych, ale także sama jest w stanie je wspierać i faktycznie wzbogacać ich dorobek. Taki stan rzeczy możemy widzieć również w odniesieniu do filozofii.

Wielu filozofów uważa, że pedagogika jest weryfikatorem ich dociekań nad naturą ludzką. Przekłada ona bowiem abstrakcyjne koncepcje na język praktyki. Wielu pedagogów rozpatruje zagadnienia na styku pedagogiki i filozofii, wzbogacając refleksję filozoficzną o pewne przesłanki empiryczne (Legowicz 1975).

Filozofia natomiast odpowiada na pytania o podstawy egzystencji, dostarcza wiedzy o wartościach i celach wychowania oraz kierunkach rozwoju człowieka. Dla pedagogiki szczególnie ważne są trzy dziedziny filozofii:

a) *antropologia filozoficzna* (definiuje istotę człowieka, wyjaśnia jego rolę w świecie, określa kierunki rozwoju form egzystencji ludzkiej),

b) *teleologia wychowania* (dostarcza wiedzę o celach wychowania),

c) *aksjologia* (wskazuje wartości, ich status ontologiczny oraz jakie wartości ludzie preferują), w której wyróżnia się dwie subdyscypliny:

- *etykę* (naukę o wartościach moralnych),

- *estetykę* (naukę o wartościach estetycznych).

Z tej właśnie perspektywy patrząc, możemy stwierdzić, że filozofia sama w sobie jest już pedagogiką, a pedagogika jest częścią filozofii. Częste natomiast problemy pochodzą z identyfikowania filozofii z pedagogiką ogólną, czy z ogólną teorią wychowania i przydzielaniem jej takiegoż miejsca wśród nauk o wychowaniu, czy też z przydzielaniem jej miejsca w filozofii. Tak m.in. R. Hubert np. twierdzi, że pedagogika jest częścią filozofii. Przy tego rodzaju propozycjach wzajemnych relacji mamy raczej do czynienia z pewną koncepcją

hierarchiczną, gdzie wzajemne relacje między filozofią a pedagogiką, kończą się ostatecznie w podporządkowaniu jednej dyscypliny – drugiej.

3. Uwarunkowania dialogu interdyscyplinarnego

Istnieje oczywiście szereg wymagań związanych ze wzajemną relacją tych dyscyplin, na które wskazują metodologowie nauki. Jednym z istotnych postulatów interdyscyplinarnych jest podniesienie samoświadomości metodologicznej, która powinna prowadzić do znajomości unifikujących uporządkowań (systematyzacji) wiedzy i do umiejętności zlokalizowania własnej dyscypliny w układzie nauk (Kamiński 1992, s. 283).

Temu celowi służyła również problematyka poruszona wyżej, która prezentując spotykane dzisiaj układy nauk w sposób szczególny uwrażliwia nas na poszukiwanie w tym układzie miejsca dla pedagogiki, a ściślej mówiąc, wskazuje się w nim na tę dyscyplinę, z którymi pedagogika może poszukiwać kooperacji.

Nade wszystko podkreśla się potrzebę – i to ze strony partnerów dialogu – akceptacji wymogu udziału wielu dyscyplin w badaniu i w mówieniu o rzeczywistości wychowania (Cros 1994, s. 536).

Następnie należy podkreślić, że rezultaty uzyskane w danym momencie przez daną naukę, nie mogą być widziane w sensie jakiejś absolutnej pewności, gdyż powstają one zawsze w konkretnym czasie, a następnie również w zastosowaniu konkretnych, historycznie powstałych i warunkowanych teorii, lub koncepcji wychowania. Ich wyniki zatem mogą być obalone lub poprawione (Grosso 1997, s. 548-549).

Poza tym jest też wymóg, aby przedstawiciele innych dyscyplin, znali język i posiadali podstawową wiedzę w zakresie innych dyscyplin, a przynajmniej w zakresie dyscypliny, w obszarze której współpracują i chcą wnieść rezultaty swoich badań.

Wymaga się także, aby każda z nauk biorących udział w takim dialogu, określiła dokładnie przedmiot/obszar swoich zainteresowań, jak również specyficzne metody oraz organizację i przebieg badań, w jakim chcą uczestniczyć. Wszystkie te dyscypliny plasują się co prawda na takim samym polu/obszarze badawczym, który jest widziany jako jednolity, spójny, złożony – jakim jest proces wychowania człowieka. Każda z tych dyscyplin może rozpatrywać ten sam obszar badawczy jednak zawsze z własnej perspektywy i pod własnym kątem dobiera odpowiednie też i metody (Nanni 1984, s. 81-82).

By jednak dialog przeszedł z fazy zwykłego komunikowania, w fazę efektywnej współpracy, jest niezbędny jeszcze jeden warunek: stworzenie wytworów badań, kategorii i koncepcji, które stałyby się możliwe do użycia także przez inną dyscyplinę. Wymagałoby to rzeczywistej reformy systemu wiedzy poszczególnych dyscyplin, niejednokrotnie hołdujących jakimś stereotypom, teoriom, do których się przyzwyczaiły i w których czują się już ekspertami, jak w starych butach ich właścicieli.

Literatura:

1. Antiseri D. (1972), *I fondamenti epistemologici del lavoro interdisciplinare*, Roma, Armando, s. 14nn.
2. Beck H. (red.) (1979), *Philosophie der Erziehung*. Herder, Freiburg-Basel-Wien.
3. Braido P. (1968), *La collaborazione interdisciplinare nella ricerca sull'educazione e l'istruzione*, "Orientamenti Pedagogici". Torino, n. 6, s. 1259-1272.
4. Brezinka W. (1978), *Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik*, Ernst Reinhardt Verlag, München-Basel.
5. Cros F. (1994), *Interdisciplinarité*, Ph. Champy – Ch. Étévé (red.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Éditions RETZ, Paris, s. 534-536.
6. Dilthey W. (1971), *Schriften zur Pädagogik. Besorgt von H.-H. Groothoff und U. Herrmann*. Schöningh, Paderborn.
7. Gogacz M. (1993), *Podstawy wychowania*, Wydawnictwo O.O. Franciszkanów, Niepokalanów.
8. Groppo G. (1997), *Interdisciplinarité*, W: J. M. Prellezo (red.), *Dizionario di scienze dell'educazione*, Leumann Elle Di Ci – SEI, Torino, s. 548-550.
9. Groppo G. (1997), *Interdisciplinarité*, W: J. M. Prellezo (red.), *Dizionario di scienze dell'educazione*, Leumann Elle Di Ci – SEI, Torino, s. 548-549.
10. Hejnicka-Bezwińska T. (1989), *W poszukiwaniu tożsamości pedagogiki. Świadomość teoretyczno-metodologiczna współczesnej pedagogiki polskiej (Geneza i stan)*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz.
11. Kamiński S. (1992), *Nauka i metoda. Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk* (przygotował A. Bronk), TN KUL, Lublin.
12. Kampmann Th. (1960), *Erziehung und Glaube*, Kösel-Verlag, München.
13. Kluge N. (1983), *Einführung in die Systematische Pädagogik*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, s. 32-44.
14. Krapiec M. (i in.) (1996), *Wprowadzenie do filozofii*. Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin.
15. Legowicz J. (1975), *O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania*, PWN, Warszawa.
16. Leveque R. – Best F. (1988), *Filozofia edukacji*. W: M. Debesse – G. Mialaret (red.), *Rozprawy o wychowaniu*. T.1: *Filozoficzne, psychologiczne i socjologiczne aspekty wychowania*, PWN, Warszawa, s. 40-49.
17. Morrish I. (1967), *Disciplines of Education*. George Allen & Unwin LTD, London.
18. Nanni C. (1984), *Educazione e scienze dell'educazione*, LAS, Roma.
19. Nowak M. (1990), *Dyskusje nad pedagogiką jako nauką*, „Roczniki Nauk Społecznych KUL. Lublin, 2 (XVIII), s. 73 - 82.
20. Nowak M. (2008), *Teorie i koncepcje wychowania*, WAiP, Warszawa.
21. Secco L. (1990), *Dall'educabilità all'educazione*, Morelli Editore, Verona.
22. Suchodolski B. (1990), *Filozofia i pedagogika*. W: B. Suchodolski, *Wychowanie mimo wszystko*. WSiP, Warszawa, s. 415-438.

PART I. DISSERTATIONS AND ARTICLES

INTERDISCIPLINARY DIALOG AND ITS MODELS IN PRACTICING PEDAGOGY

Rozprawy Społeczne Nr I (IV) 2010, 3-14

Marian Nowak

Catholic University of Lublin

Pope John Paul II State School of Higher Education in Biała Podlaska

Abstract: The manuscript addresses a highly significant problem of contemporary scientific research, namely their *interdisciplinarity*, known in the Polish language also as *międzydyscyplinarność* – *crossing traditional boundaries between academic disciplines*, as well as analyzes similar categories of *multidisciplinarity* (referred to as *multitude of disciplines*) and *trans-disciplinarity*, with special emphasis put on practicing pedagogy and solving problems linked with upbringing.

In order to avoid vagueness and to characterize the specificity of particular types of dialog in science, i.e. interdisciplinary, multidisciplinary or trans-disciplinary dialogs, the article focuses first on elucidation of particular terms and on depicting the main pathways of their understanding as well as indicates the most common procedure of exploiting research results achieved in one discipline of science by another discipline, thus making the first inferior and ancillary to the other. Differences in the perception of events and phenomena and these in constructing our observations induce a need for dialog – being of importance also in the field of science. In addition, results obtained at a given moment in a given science can never be perceived as some absolute certainty, for they are always generated in a specified time, and with specified, historically established and determined theories or concepts of upbringing.

However, there are certain prerequisites for the dialog to shift from the phase of ordinary communication to the phase of effective collaboration, including in particular generation of such products of researches, categories and concepts that would be applicable also in another discipline. This would, however, require the real reform of the knowledge system of particular disciplines, starting as early as from their studying under academic determinants.

Key words: Interdisciplinarity, multidisciplinary, trans-disciplinarity, interdisciplinary dialog.

Categories of: *interdisciplinarity* (known in the Polish language also as *międzydyscyplinarność* – *crossing traditional boundaries between academic disciplines*), likewise the similar category of *multidisciplinarity* (also referred to as *multitude of disciplines*), as well as *transdisciplinarity*, constitute a relatively young vocabulary, although quite fixed in a number of research disciplines (especially in the humanities), whilst already emerging in the others (social sciences). These issues will be addressed in the presented manuscript, with special emphasis put on their analysis in the practicing of pedagogy and solving problems linked with upbringing.

In order to avoid vagueness and to characterize the specificity of particular types of dialog in science, i.e. interdisciplinary, multidisciplinary or trans-disciplinary dialogs, it seems necessary to elucidate particular terms and to depict the main pathways of their understanding.

1. Main categories and their understanding

First of all, it should be stated that we are holding the opinion, being reflected in most of the

perspectives of the issue of interdisciplinarity, that *interdisciplinarity* does differ from *multidisciplinarity* and *trans-disciplinarity* (Nowak 1990, pp. 73-82).

Taking this into account, we firstly state that this is a common and undisputable phenomenon, especially in the scientific research, that one discipline of science exploits another, that it uses its achievements or that one discipline is inferior and ancillary to the other.

The situation in which the first discipline (the major one) is exploiting the other one (the auxiliary one), in which it uses the methods and results achieved by the other discipline for better recognition of own subject of study, without any intentions to provoke a real dialog nor collaboration between disciplines, is the most common in practicing science. This is a phenomenon of one-way communication between sciences which in the logic of Aristotole is referred to as submission (Secco 1990, p. 27 ff).

This is the comprehension that is usually discussed by the contemporary when talking about an interesting issue. In fact, however, the above-described case refers to *multidisciplinarity* (sometimes also referred to as *multiplicity of disciplines*) and

applies to exactly such relations between disciplines in which knowledge of one discipline is exploited by the other to accomplish its own objectives (Groppo 1997, p. 548).

It should be added that *multidisciplinarity/multitude of disciplines* comprehended in this way is still not the *interdisciplinarity*, though it may constitute an introduction to it.

A distinction may also be made between *interdisciplinarity* and *trans-disciplinarity*, when the latter is often recognized as *the effect of interdisciplinarity* (Cros 1994, pp. 534-536).

Thus, when in fact can we speak of *interdisciplinarity*? – and when in fact does it really occur?

Interdisciplinarity occurs when two or three disciplines, or even more, interact with one another and not only to just exploit the knowledge of the others (as in the case of the above-discussed *multidisciplinarity*), but when a real dialog is established between them or when authentic mutual exchange of information proceeds between different disciplines of science, that all in all lead to solving a problem raised by scientists (Nanni 1984, pp. 76-80).

This, however, requires determining and confronting their own, usually diverse, points of view as well as effort to be made for their integration, at a relatively important – deep awareness of the aspectual character of their studies and their mutual indispensability in understanding some problem or the complexity of the surrounding reality. Therefore, an approach is necessary that may be defined as coexisting with other approaches (with approaches of the other disciplines) in the frame of mutual, really “interdisciplinary” cooperation” (Antiseri 1972, p.14 ff).

Such an interdisciplinary cooperation may proceed between quite different sciences, and when it happens it may yield truly *trans-disciplinary* final products and effects, in the meaning that we will additionally be able to generate appropriate methods of research, categories and models of the investigated reality, that will bring benefit to and be applicable in a number of sciences, however in each of the science – within its scope of research and methods applied (Groppo 1997, p. 548).

2. *Interdisciplinarity in pedagogy*

In Europe and world wide, *interdisciplinarity* has become especially popular in the 1970-ies and 1980-ies, although its understanding has not always been correct. It has been manifested in pedagogy, especially through attempts of instrumental exploitation of *interdisciplinarity* in order to substantiate trials of breaking pedagogy into pedagogical sciences or – as it has been commonly discussed – into

the science of upbringing that would allegedly require interdisciplinarity, whilst pedagogy as a science would interfere with it.

In fact, such attempts could not result in anything but restriction of pedagogy to a dialog, yet only in the circle of its own disciplines or sub-disciplines, which in a consequence would lead to *destroying pedagogy*. Such a fact – *death of pedagogy* – has been even more widely announced ever since.

Fortunately, these were little convincing trials, especially in the European context, and their internal inconsistencies have soon been discovered, likewise their inadequacy for the objectives and the whole tradition of academic education (including of pedagogists), in which we not so much strive to acquire some precise knowledge in a specified discipline as to acquire the most universal knowledge. The major motto characterizing academic education: *universitas omnium scientiarum* – indicated the need, or even necessity, of also universal knowledge and such a discipline as pedagogy, capable of entering into dialog with other disciplines, especially these being primary to the knowledge about upbringing.

Indeed, the activity in the field of upbringing and teaching requires the knowledge of multiple disciplines and their collaboration. Each of these disciplines may investigate upbringing from different perspectives than the other disciplines, i.e. using own research methods, own language, yet any of them is capable, independently, of finding a global solution to problems emerging in practice and theory of upbringing.

It is these opinions that have been becoming more and more ready for the contemporary understanding of *interdisciplinarity* in science, including also in pedagogy. Apart from being more frequently perceived and comprehended these days as the real necessity in pedagogy, *interdisciplinarity* is becoming of outmost significance when we strive to solve contemporary problems linked with bringing up a man in particular stages of his life and development. For this reason, some of its determinants are pointed out as well, especially these which are linked with models of cooperation between disciplines.

In respect of the analysis of the general issue of methodology of scientific research, S. Kamiński emphasizes that “specialization is not a virtue but a necessary evil”, hence if specialist researches are to be of any value, they should facilitate integration. Hence, in the opinion of S. Kamiński, one can say about even “natural unifying tendency in knowledge acquisition”¹.

¹ Leibniz’s sentence: *Utique enim delectat nos varietas, sed in unitatem reducta*. is referred in this respect (see: KAMIŃSKI, *Nauka i metoda*, p. 275).

In view of the above statements, the phenomenon of *the unity of science* meaning *homogeneity*, or of *the uniformity of sciences* is often emphasized. *The homogeneity* of science is sought in the fact that all sciences meet the same criteria of being scientific. In turn, *the uniformity of science* indicates the possibility of integrating sciences in order to achieve a coherent system of knowledge. This will enable receiving a sort of one organism (tree, mosaic) which although composed of a number of elements, constitutes one picture. Especially the second manifestation of the unity of sciences, defined as their *uniformity*, seems to be especially interesting in view of unification of pedagogical disciplines, also and especially through *interdisciplinarity* (Nanni 1984, pp. 80-81).

We should, however, be aware of all problems resulting from the *unification of sciences*. For their differentiation usually occurs and proceeds far more easily. Thus, S. Kamiński emphasizes the necessity of identifying the philosophical bases of integration. These bases include, among other things: typology of knowledge, ontology of subjects of science, methodological and organizational determinants of integration. In addition, Kamiński reminds of bearing in mind also the *multi-dimensional* and *multi-aspect* character of the unification process (Kamiński 1992, p. 276, Hejnicka-Bezwińska 1989, p.71-74). These statements seem obviously almost comprehensible to pedagogists when we refer to the proposals of even the so-called "global models of classification of pedagogical disciplines" postulated by, among others, P. Braido and S. Kunowski (Kamiński 1992, p. 275).

S. Kamiński points also to general factors affecting the unification of sciences, both these existing outside the science (e.g. one world being examined) or within the science (divided into *formal* and *extra-formal*). A man is characterized by cognitive interests, these in turn – especially contemporarily – require *interdisciplinary synthesis*. There is a number of causes that prompt scientists to interdisciplinary studies, but above all a need emerges for an attitude that might be defined as "motivated" or simply "willing to undertake interdisciplinary research", which anyway seems to be natural to a man and should be induced by the very social nature of man as well as by the society's demand (Kamiński 1992, pp. 276-279, Braido 1968, pp. 1259-1260).

Another common issue is the so-called *dependency of sciences* that might be manifested in, e.g. the fact that one science is structurally dependent on the other, facilitates its functioning, etc. It, however, raises some suspicions of non-uniformity and lack of autonomy, meaning capability for completely independent functioning. We are well a-

ware that this type of dependency is typical also of pedagogy.

S. Kamiński emphasizes that such a situation not only does not diminish the value of a given science, but – though it seems paradoxical – it is this non-uniformity of a given discipline that is an element linking it strongly with knowledge as a whole and making it very useful. The so-called *boundary, intermediate disciplines*, not only liquidate sharp boundaries and isolation between disciplines, but also help in *speaking the same interdisciplinary language* (Kamiński 1992, p. 281, Nowak 1990, p. 79).

Scientific cooperation and interdisciplinarity are becoming of special significance only when particular representatives of sciences not only inform about their studies but also conduct them in cooperation. Direct exchange of thoughts and mutual control of the correctness and accuracy of research are a key factor in rapid advance of science. Today, along with an advance in computer science and extensive possibilities of exploiting scientific information, important appears to be underlining that *even with well-functioning scientific information, the period of collaborative research achievement is subject to extension* (Kamiński 1992, p. 282).

Usually, this type of interdisciplinarity occurs in the circle of the most similar, mutually supportive and cooperating disciplines – as the so-called "related disciplines". A fine example in this respect may be found in the context of cooperation of such disciplines as, e.g. philosophy, pedagogy or theology. An effect of their collaboration and the so-called *borderline pedagogy*, is becoming the philosophy of upbringing. Although in philosophy of upbringing the mode of comprehending *upbringing and education* is typical of philosophy (for it investigates what is excluded by other science or what they will make use of later), but still some specificity emerges that is linked with the pedagogical approach.

Philosophy undertakes fundamental and universal issues, it seeks for the primary and the highest meaning, as well as provokes questions on its beginning and sense. However, it always remains close to exact sciences and in many moments resembles them, but it does not get satisfaction of stating the obvious and of describing facts, but it additionally asks questions: Why does it happen? What are the causes and determinants of this state of affairs? These questions point to the specific type of rationality which in this context starts to prevail.

The task of searching for causes would never be completed if philosophy did not consider requirements, indications and results of exact sciences

and did not insert them into the horizon of the whole nor in the perspective of the finest objective (Krapiec 1996, p.17f, Beck 1979, pp. 11-19, Brezinka 1978, pp. 189-233).

A permanent need exists for ceaseless confronting and considering problems referring to the understanding of the reality and the sense of life in the dialog. For there are situations in which practical (e.g. religious, political or pedagogical) interests begin to displace rational argumentation, thus affecting the generation of false theories.

Thus, a capability for perceiving single facts in the context of the entire reality is needed. This capability is often linked with *wisdom*. And by these means, we are returning to the etymology of the word *philosophy*, which is derived from Greek and understood as *love for wisdom*.

From the philosophical perspective, of significance would not be the *intellectual mastering* of the reality for its better disposal and its *technical utilization*, but rather its rational exploration and searching for its ultimate sense. This, however, does not belittle the practical significance of philosophy: "scanning through" particular scientific researches in the aspect typical of philosophy responds to man's need for comprehending issues as a whole, for global perspective and for grasping the sense (often the ultimate one) (Krapiec 1992, pp. 17-33, Beck 1979, pp. 12-13).

This may be finely demonstrated on the example of relationships between pedagogy and philosophy – philosophy of upbringing. Starting from objectives derived through deduction, from the highest values (derived from ethics), conclusions were drawn on means and strategies of actions, and finally practical application of standards was postulated (hence the terms: *applied philosophy* and *normative pedagogy* as well as *normative theories of upbringing*) (Leveque, Best 1980, pp. 40-41, Suchodolski 1990, pp. 415-438).

Such links with philosophy are also seen in works by W. Dilthey (Dilthey 1971), who while opting for *examining the spirit*, does not quit from philosophical bases of reflections on the upbringing (thus, still keeps to the relationship between pedagogical theory and philosophy), and anyway acknowledges the entire pedagogy as a philosophical-and-humanistic discipline (Dilthey 1971). This character is imparted to pedagogy by the *hermeneutic method* postulated by Dilthey, which is asking questions on the sense of things, on causes, on genesis and on contemporary *being*. These are questions of philosophical nature, hence the theory that provokes them is also of philosophical character².

The philosophical character of pedagogy is also distinctly expressed in perspectives of neoidealism. Identifying pedagogy with philosophy has also

been observed in works by G. Gentile (1875-1944). According to Gentile, the subject of philosophy is self-upgrading and formation of the spirit, which is also the subject of pedagogy.

Another viewpoint (also acknowledging pedagogy as a philosophical science) is the realistic concept of pedagogy, postulated by e.g. M. Gogacz – *consistent tomism*, characterized by, among other things, theoretical-cognitive realism. M. Gogacz emphasizes that: "By focusing on rules of choice of upbringing activities, pedagogy is a philosophical science, because philosophy is characterized by the same subject of study, namely: rules, also referred to as "principles". It should be added that pedagogy should never be identified with the philosophy of man, with the philosophy of existence nor with ethics. It serves a separate, important function in respect of a man and amongst sciences about man" (Gogacz 1993, p. 26).

It is worth reminding that philosophy has been placed in a specially difficult situation in the modern history of thought. This situation is determined to the greatest extent by the concept of man and by understanding rationality. It is also linked with the above-emphasized relationship between philosophy and exact sciences. Th. Kampmann states that *philosophy is between eternal wisdom and temporarily-determined knowledge*. If too significant role is ascribed to science (like in Kant's or idealism), it is no longer *philosophia perennis*. However, if it totally betrays the scientific approaches, it will lose contact with the contemporary time, and may become trivial and abstractive (Kampmann 1960, p. 126).

Once transferring these thoughts into the field of pedagogy, we may say that some *paedagogia perennis* does exist, and is based on the art of an artist (tutor) and his intuition. What has been expressed by the great tutors of humanity and by the wisdom of particular nations, is still valid despite advance in pedagogical sciences. This is knowledge that connects all generations and that has been expressed in poetic works and treaties of philosophers, in hints of people with special religious and spiritual sensitivity, in folk legends and stories of wise men. It does not, however, mean deprecating the scientific knowledge in pedagogy. Of great significance to pedagogy is also the history of philosophy. Its value consists in, among other things: confirming, making precise, deepening and extending upbringing intuition of the future generations (*ibid*, pp. 126-127).

² These problems may be "philosophized about", by keeping to some main streams of philosophical reflection (idealism, realism, naturalism, pragmatism, existentialism, personalism, etc.), which also contribute to the development of the pedagogical thought. (see: Morrish, *Disciplines of Education*. London George Allen & Unwin LTD 1967, pp. 9-130).

This is how some most general, somehow "global" theories of upbringing are developing. A source and inspiration to them is pedagogy as comprehended by Herbart. In turn, they themselves contribute to the crystallization of new research areas.

The global theories of upbringing, unlike the philosophy of upbringing, are constructed according to a pragmatic model of building science and its functioning. The theory of upbringing sets itself a task of delivering knowledge about conditions and modes of development of man's personality. Nevertheless, in order to be effective, each action of man should be based on in-depth and reliable diagnosis of preliminary religious, cultural, social, psychological, and biological conditions.

Pedagogy co-acts with other practical sciences and utilizes their achievements (of praxeology in particular) in order to elucidate the social and biopsychical context of changes in personality. By these means, pedagogy not only draws information from other scientific disciplines, but also itself is capable of supporting them and, in fact, of enriching their achievements. Such a state of affairs may also be observed in respect of philosophy.

A number of philosophers believe that pedagogy is a reviewer of their inquiries over human nature, for it translates abstract concepts into the language of practice. Many of them consider issues on the meeting of pedagogy and philosophy, thus enriching a philosophical reflection with some empirical premises (Legowicz 1975).

In turn, philosophy answers questions about fundamentals of existence, provides knowledge about values and objectives of upbringing and on tendencies of man's development. The three following disciplines of philosophy are especially significant to pedagogy:

a) *philosophical anthropology* (it defines the essence of man, explains its role in the world, determines tendencies in development of the form of human existence),

b) *theology of upbringing* (it provides knowledge on upbringing objectives),

c) *axiology* (it indicates values and their ontological status, and shows what values are preferred by people), with two subdisciplines:

- *ethics* (science of moral values),
- *aesthetics* (science of esthetic values).

From exactly this perspective, we may state that philosophy itself is pedagogy, and that pedagogy is a part of philosophy. Frequent problems result, in turn, from identifying philosophy with general pedagogy or with general theory of upbringing, as well as from placing it at this position amongst upbringing sciences or from classifying it to philosophy. And thus, e.g. R. Hubert claims that peda-

gogy is a part of philosophy. With this proposals of common relations, we may rather observe some hierarchic concept, in which common relations between philosophy and pedagogy end ultimately with subordinating one discipline to the other.

3. Determinants of interdisciplinary dialog

There is obviously a number of requirements linked with the mutual relation of these two disciplines, pointed out by science methodologists. One of the key interdisciplinary postulates involves increasing methodological self-awareness that should lead to the knowledge of unifying subordinates (systematization) of knowledge and to the capability of localizing own discipline in the system of sciences (Kamiński 1992, p. 283).

This was also the objective of the above-discussed issues, which by presenting contemporary systems of sciences sensitize us especially to the search for the place of pedagogy in that system and – to be more specific – to indicate those disciplines of the system which pedagogy may find worthy to cooperate with.

Most of all, a need is emphasized – as expressed by partners of the dialog – for accepting the requirement of the contribution of multiple disciplines in investigating and discussing the reality of upbringing (Cros 1994, p. 536).

Further on, it should be underlined that results achieved at a specified moment by a given science can never be perceived as some absolute certainty, for they are always generated in a specified time, and with specified, historically established and determined theories or concepts of upbringing. Their results may, therefore, be refuted or corrected (Groppo 1997, pp. 548-549).

In addition, it is also required from representatives of other disciplines to know the language and to possess basic knowledge of the other disciplines, or at least of a discipline they cooperate with and contribute to.

Each science taking part in such a dialog is furthermore required to exactly specify the subject/area of its interests as well as specific methods, organization and course of research it is willing to participate in. All these disciplines, however, fit within the same research field/area which is perceived as homogenous, coherent and complex – which suits fine the upbringing process of man. Each of these disciplines may investigate the same research area, however from its own perspective, from its own viewpoint, and with respective methods (Nanni 1984, pp. 81-82).

However, the prerequisite for the dialog to shift from the phase of ordinary communication into the

phase of effective collaboration is generation of such products of researches, categories and concepts that could be of use also to another discipline. This would, however, require the real reform of the knowledge system of particular disciplines, often adhering to some stereotypes, to theories they became accustomed to and which they feel experts in, like a man in his old fitting shoes.

References:

1. Antiseri D. (1972), *I fondamenti epistemologici del lavoro interdisciplinare*, Armando, Roma, p. 14nn.
2. Beck H. (ed.) (1979), *Philosophie der Erziehung*. Herder, Freiburg-Basel-Wien.
3. Braido P. (1968), *La collaborazione interdisciplinare nella ricerca sull'educazione e l'istruzione*, "Orientamenti Pedagogici". Torino, no. 6, , pp. 1259-1272.
4. Brezinka W. (1978), *Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik*, Ernst Reinhardt Verlag, München-Basel.
5. Cros F. (1994), *Interdisciplinarité*, Ph. Champy – Ch. Étévé (ed.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Éditions RETZ, Paris, pp. 534-536.
6. Dilthey W. (1971), *Schriften zur Pädagogik. Besorgt von H.-H. Groothoff und U. Herrmann*. Schöningh, Paderborn.
7. Gogacz M. (1993), *Podstawy wychowania*, Niepokalanów, Wydawnictwo O.O. Franciszkanów.
8. Groppo G. (1997), *Interdisciplinarità*, In: J. M. Prellezo (ed.), *Dizionario di scienze dell'educazione*, Leumann Elle Di Ci – SEI, Torino, pp. 548-550.
9. Groppo G. (1997), *Interdisciplinarità*, In: J. M. Prellezo (ed.), *Dizionario di scienze dell'educazione*, Leumann Elle Di Ci – SEI, Torino, pp. 548-549.
10. Hejnicka-Bezwińska T. (1989), *W poszukiwaniu tożsamości pedagogiki. Świadomość teoretyczno-metodologiczna współczesnej pedagogiki polskiej (Geneza i stan)*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz.
11. Kamiński S. (1992), *Nauka i metoda. Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk* (prepared by A. Bronk), TN KUL, Lublin.
12. Kampmann Th. (1960), *Erziehung und Glaube*, Kösel-Verlag, München.
13. Kluge N. (1983), *Einführung in die Systematische Pädagogik*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, pp. 32-44.
14. Krapiec M. (et al.) (1996), *Wprowadzenie do filozofii*. Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin.
15. Legowicz J. (1975), *O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania*, PWN, Warszawa.
16. Leveque R.– Best F. (1988), *Filozofia edukacji*. In: M. Debesse – G. Mialaret (ed.), *Rozprawy o wychowaniu*. Vol. 1: *Filozoficzne, psychologiczne i socjologiczne aspekty wychowania*, PWN, Warszawa, pp. 40-49.
17. Morrish I. (1967), *Disciplines of Education*. George Allen & Unwin LTD, London.
18. Nanni C. (1984), *Educazione e scienze dell'educazione*, LAS, Roma.
19. Nowak M. (1990), *Dyskusje nad pedagogiką jako nauką*, „Roczniki Nauk Społecznych KUL”. Lublin, 2 (XVIII), pp. 73 - 82.
20. Nowak M. (2008), *Teorie i koncepcje wychowania*, WAiP, Warszawa.
21. Secco L. (1990), *Dall'educabilità all'educazione*, Morelli Editore, Verona.
22. Suchodolski B. (1990), *Filozofia i pedagogika*. In: B. Suchodolski (ed.), *Wychowanie mimo wszystko*. WSiP, Warszawa, pp. 415-438.

SZCZĘŚCIE I CIERPIENIE W ŻYCIU CZŁOWIEKA – PRÓBA UZASADNIENIA**Rozprawy Społeczne Nr I (IV) 2010, 15-26****Marcin Białas**

Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy Jana Kochanowskiego w Kielcach

Streszczenie: Człowiek przez całe swe życie styka się z fenomenami szczęścia i cierpienia. Jest szczęśliwy kiedy jest zdrowy, gdy zdobywa, posiada i realizuje cenne dla niego wartości. Powołany jest bowiem przez Boga do szczęścia i to zarówno w życiu doczesnym jak i wiecznym. Cierpi natomiast gdy styka się z niepowodzeniami, klęskami, chorobami i śmiercią. Zatem w trakcie swojego życia musi nauczyć się zdolności znoszenia cierpienia. Wówczas jego dokonania związane z intencją przestają być cierpieniem. Człowiek natomiast, który cierpi prawdziwie staje się szczęśliwy.

Słowa kluczowe: szczęście, cierpienie, natura człowieka, byt ludzki, nauka cierpienia, wieczna szczęśliwość.

Człowiek jest ciągle tajemnicą. Choć już starożytni opisali jego naturę, to zarówno doświadczenie ludzkiej historii, jak i dane naukowe, a także refleksja filozoficzna dowodzą, że w swojej istocie potrzebuje on nadal dalszych analiz. Jawi się bowiem wciąż jako byt poszukujący zrozumienia samego siebie – stwierdza Brusilo (2007, s. 241). Podejmując zatem próbę rozpatrzenia bytu osobowego w kontekście towarzyszących jego egzystencji fenomenów szczęścia i cierpienia, ową refleksję filozoficzną należy oprzeć na próbie wyjaśnienia jego pochodzenia.

Przyjmując chrześcijańskie spojrzenie na tę kwestię i wynikające z tego założenie o pochodzeniu człowieka od Boga, należy wskazać obowiązujące stanowisko ewolucjonizmu umiarkowanego (teistycznego). Jest ono uznawane (choć jedynie jako hipoteza) przez większość teologów, gdyż nie koliduje z ortodoksją katolicką i może być swobodnie przyjmowane przez katolika. Kierunek ten uznaje bowiem ingerencję Bożą przy powstawaniu pierwszego człowieka. Stąd przyjmuje się, że Bóg stworzył duszę, a przy formowaniu ciała posłużył się organizmem zwierzęcym przygotowanym drogą ewolucji – wyjaśnia T. Wojciechowski (1980, s. 152-155). Przez połączenie rozumnej duszy z ciałem zwierzęcym, ciało i to wszystko, co się z nim wiąże, uległo gruntownemu przeobrażeniu, i nabrało charakteru ludzkiego. Teorii tej nie należy jednak rozumować na sposób biologiczny, jako połączenie się zygoty zwierzęcej z rozumną duszą (zwierzę może zrodzić tylko zwierzę), ale na sposób analogiczny do cudu zmartwychwstania ciał ludzkich z prochu ziemi w dniu Sądu Ostatecznego. Natomiast należy w nim dostrzec i podkreślić wyjątkowość człowieka i wyjątkowy stosunek Boga do niego (Dogiel 1999a, 152-155). Bóg stwarzając człowieka ofiarował mu zdolność do rozwoju ku

doskonalszemu, w różnych dziedzinach, jako podstawowe prawo życiowe. Rozwój ten oznacza również powołanie do szczęścia jako celu ludzkiego życia. Szczęście to wypływa z darmo otrzymanego daru Bożego.

Jednakże biorąc pod uwagę fakt, iż człowiek już na początku historii nadużył swojej wolności, ulegając pokusie i popełniając zło, stwierdzić można, że zachowuje on, co prawda, pragnienie wiecznego szczęścia, ale jego natura nosi ranę grzechu pierworodnego. Stąd także jawi się on jako istota skłonna do zła i podatna na błędy (Por. KKK 1707). Dlatego właśnie jest on wewnętrznie rozdarty, a jego życie przedstawia odwieczną i dramatyczną walkę między dobrem a złem, między światłem a ciemnością (Por. Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym *Gaudium et spes*, 13).

Nieustannie też w swoim życiu styka się z cierpieniem, cierpi i sprawia, że cierpią inni ludzie. Wciąż ma jednak nadzieję, że poprzez cierpienie jakie ofiarował za wszystkich ludzi Syn Boży jego życie dozna uświęcenia i nabierze nowego sensu (ibidem 22). Jest przecież jedynym stworzeniem, którego Bóg chciał dla niego samego, a od chwili poczęcia jest przeznaczony do szczęścia wiecznego (KKK 1).

W świetle tej teorii człowiek – byt osobowy – jawi się jako istota doskonała. Jego doskonałość oznacza posiadanie wszystkiego, czego wymaga jego natura. Nie jest on jednak bytem absolutnie doskonałym, ponieważ dopuszcza zarówno wzrost jak i stopniowanie, co do swojego zakresu i natężenia. Określany jest zatem jako byt względnie doskonały, czyli posiadający wszystkie doskonałości wymagane przez jego naturę, ale w stopniu ograniczonym.

Już w okresie prenatalnym następuje jego wzrost i doskonalenie, a także niepowtarzalna aktywność, wskazująca na specyficzne i indywidualne cechy osobnicze. Zatem można przypuszczać, iż już w okresie płodowym następuje dążenie człowieka do pozytywnych doświadczeń, rozumianych tu jako osiągnięcie namiastki szczęścia, a także nieuchronność w zetknięciu się z przykrymi doznaniem, związanymi z cierpieniem.

Argumentami potwierdzającymi pierwszą tezę, są dowody o aktywności płodu. Dziecko niemalże „tańczy” w macicy, wykonuje skoki, zgina kolana, odpycha się od ściany, unosi ku górze, opada. Zajmuje w niej pozycję najbardziej dla niego dogodną, i jest w stanie ją zmienić na przykład przy ucisku, lub wskutek niewygodnego ułożenia matki. W czasie snu obiera swoją ulubioną pozycję, która jest dość trwała, gdyż pozostaje na całe życie jako najczęstsza pozycja snu i wypoczynku, zwłaszcza w okresie choroby, przeciążeń i stresów. Również w czasie poruszania się i chodu matki płód doświadcza pozytywnych doświadczeń, które, także po urodzeniu (w postaci kołysania, kolebania) dają mu poczucie ciągłości doświadczeń, uspokajając i rozluźniając – wyjaśnia D. Kornas-Biela (2007, s. 15). Argumentem mogącym świadczyć o naturalnym dążeniu człowieka do osiągnięcia stanu szczęścia już w okresie prenatalnym są również badania rytmu pracy mózgu. Zaobserwowano, iż mózg dziecka emituje fale, które mogą świadczyć o pierwotnym doświadczeniu świadomości. Świadomość z kolei stanowi podstawę pamięci dziecka, a także jego myślenia i uczuć (Verny, Kelly 1981, s. 37-40). Zatem zachowanie w tym okresie homeostazy, rozumianej jako utrzymanie optymalnych dla rozwoju dziecka warunków środowiska macicznego, umożliwia mu odbiór doświadczeń ocenianych przez podmiot jako pozytywne, które to z kolei stanowią podwaliny osiągnięcia stanu szczęścia.

Natomiast przytaczając argumenty potwierdzające drugą z tez, należy stwierdzić, iż nadmiar negatywnych bodźców związanych ze stanem zdrowia matki, jej przeżyciami psychicznymi i zachowaniami patologicznymi, również wpływa na życie organizmu płodu. Powodują one, że ten reaguje na nie reakcjami przeciwstawienia się, owijając się, okręcając wokół ciała, kopiąc i płacząc, wyrażając tym prymitywnym językiem ciała swoje niezadowolenie (ibidem, s. 37). W okresie prenatalnym dziecko jest także wrażliwe na ból. Reaguje zwiększeniem swojej aktywności, która jest wyrazem jego niepokoju, lęku. Te negatywne stany związane z odczuwaniem niebezpieczeństwa, napięcia i zagrożenia, na jakie narażony jest człowiek w okresie płodowym, zwłaszcza kiedy są dominujące i długotrwałe, stanowią fundament dla cierpienia.

Zatem można stwierdzić, że okres płodowy nie stanowi granicy zetknięcia się człowieka, zarówno z pozytywnymi doznaniem wywołującymi odczucie szczęścia, jak i negatywnymi stanami związanymi z cierpieniem. Obydwa te fenomeny towarzyszą bowiem człowiekowi od poczęcia w jego egzystencji i wpływają na jej zmienność.

Stąd także i zmienność ludzkiej egzystencji określana jest jako częściowa. Byt ludzki wyklucza tylko pewne zmiany, czyli pozostaje niezmienny co do swojej istoty. Natomiast jego części składowe podlegają zmianie. Wśród nich wyróżnić można części integrujące byt, czyli takie z których powstaje materialna część bytowa (waga, wzrost), oraz z części doskonałościowe, decydujące o doskonałości konkretnego bytu (wykształcenie, słuch, doświadczenie). W obydwu tych kategoriach bytowych brakowość jest niejako immanentną cechą człowieka, jako bytu przygodnego i stanowi ona podstawę jego zmienności. Stąd można stwierdzić, iż naturalne różnice (nie metafizyczne, lecz tylko i wyłącznie ilościowe) wynikające z nadmiaru lub braku pewnych cech bytu mogą również decydować o aktualnej kondycji człowieka w aspekcie doznawania stanów szczęścia i cierpienia (Chudy 1988a, s. 107). Na przykład brak słuchu u osoby, wynikający z jego wady, może być odbierany jako przyczyna cierpienia. Natomiast posiadanie słuchu doskonałego, w przypadku muzyka, może stanowić podstawę do osiągnięcia stanu szczęścia. Trzeba także pamiętać, że byt ludzki w ciągu swojej egzystencji jest także gotowy na przyjęcie nowych doskonałości, jak i utratę już posiadanych, pozostaje zatem nieustannie w możliwości i jest określany jako byt przygodny.

Ta przygodność związana w polu przeżyć świadomych z momentami utracalności, przemijalności, brakowości, wadliwości, a nawet zwyczajnie niedoskonałości, stanowi stały rys przeżyć każdego człowieka. Najsilniejsze jednak w horyzoncie przygodności są przeżycia egzystencjalne. Śmierć bliskiej osoby, czy nawet doświadczenie śmiertelnego wypadku ulicznego konstytuuje głęboką i mocną świadomość przygodności bytowej, a tym samym budzi cierpienie. Świadomość owa stanowi jeden z aspektów realistycznego widzenia rzeczywistości, zwłaszcza zaś rzeczywistości doczesnej człowieka (ibidem, s. 108). W sposób zasadniczy współkonstruuje horyzont przygodności jako świadomego bytu ludzkiego, na drodze którego towarzyszą mu wspomniane fenomeny szczęścia i cierpienia

W tej wędrówce byt ludzki funkcjonuje jako niezależnie istniejący podmiot, byt osobowy, określany mianem substancji zupełnej, materialnej, składającej się z materii i formy jako istotnych elementów. Posiada on wszystko, co jest mu niezbędne i potrzebne do istnienia i działania. Nato-

miast gdy zwraca się uwagę na jego dynamiczny charakter, jako zasadę działania i jej źródło, wyraźnie akcentuje się jego naturę (Dogiel 1992b, s. 39-52, 105-111).

Już Boecjusz definiując człowieka wskazał na ten aspekt. Określił go mianem, „*indywidualna substancja racjonalnej natury*”. Określenie natury bytu ludzkiego nie należy jednak do łatwych zadań. Wykracza on bowiem poza wszelkie ramy nadawanych mu określeń, zarówno poprzez swoje czyny, niezmierną różnorodność swojego charakteru i zamierzeń, jakie usiłuje realizować, przez nie dającą się wyczerpać nowość swych dzieł i przez podziwu godną zdolność do regeneracji po każdym prawie swym upadku. Świadomość ogromu trudności tkwiących w próbie uchwycenia natury bytu ludzkiego nie zniechęca jednak do tego, aby podjąć ryzyko choćby częściowego lub fragmentarycznego jej opisu (Por. Ingarden 1987, s. 21 i n), a także dokonania próby umotywowania towarzyszących jego egzystencji fenomenów szczęścia i cierpienia. Jest to jednak zadanie szczególnie trudne, ponieważ bytu ludzkiego nie można jednoznacznie wyjaśnić. G. Dogiel uważa, że wyjaśnia się zazwyczaj to, co jest niejasne przez coś bardziej jasnego. Tymczasem nie ma jaśniejszego pojęcia od bytu – w tym przypadku bytu ludzkiego.

Zatem byt ludzki można jedynie opisać, tj. podać definicję opisową (choć też nie w ścisłym tego słowa znaczeniu), wskazując na jego elementy składowe. Wśród nich wymienić można dwa: esencjalny i egzystencjalny. Pierwszy podkreśla istotę w bycie, która jest czynnikiem potencjalnym, możliwością, zdolnością do istnienia. Drugi natomiast to istnienie, element bardziej podstawowy, któremu byt zawdzięcza swoją realność, rzeczywistość i nazwę – człowiek (Por. Dogiel 1992b, s. 29 i n).

Stąd rozpatrując człowieka jako żywy układ (istotę istniejącą) można stwierdzić, że jest on swoją postacią materii. Jego materialne ciało składa się z komórek, które łącząc się tworzą tkanki, te z kolei narządy, by następnie stworzyć precyzyjny i celowy zespół systemów – organizm (Por. Dogiel 1992a, s. 23). Jeżeli funkcjonuje on prawidłowo, a człowiek jest zdrowy i zadowolony z tego powodu, wnioskować można, że jest szczęśliwy, choć często ten stan nie jest przez niego uświadomiony. Gorzej jednak, gdy odczuwa przykre dolegliwości, lub jest świadomy faktu wystąpienia u niego objawów chorobowych. Ten stan, zwłaszcza jeżeli jest poważny, stanowi dla niego zagrożenie zarówno biologiczne jak i psychospołeczne i jest niewątpliwą przyczyną cierpienia. Zakłóca realizację celów życiowych i stawianych zadań, utrudnia lub uniemożliwia zaspokajanie różnorodnych potrzeb. Szczególnym składnikiem stresowym choroby,

który także wpływa na odczuwanie cierpienia przez chorego człowieka są dolegliwości. Wśród nich najczęściej występujący jest ból, który towarzyszy wielu chorobom. Dolegliwości odczuwane przez chorego człowieka niejednokrotnie stanowią dla niego istotę samej choroby. Zmieniają one układ hierarchiczny dopływających informacji, zakłócają procesy poznawcze i emocjonalne oraz obniżają sprawność umysłową. Człowiek chory bywa przygnębiony, drażliwy, wybuchowy, pojawia się u niego niepokój i lęk. Już sama decyzja lekarza o skierowaniu chorego do szpitala, a następnie hospitalizacja może być postrzegana przez pacjenta jako silnie stresowa i wywoływać u niego negatywne stany, oraz nieprzyjemne doznania związane z cierpieniem. Choroba może być przez niego uważana za przeszkodę w realizacji celów. Gdy jest postrzegana przez niego za przeszkodę nie do pokonania, człowiek może reagować rezygnacją i wycofaniem się z życia – stwierdza A. Gretkowski (2003, s. 138, 142). Zaprzecza to jednak swoistej cesze ludzkiej, którą jest stały rozwój i postęp, nawet w obliczu bólu i cierpienia. Wtedy gdy człowiek realizując swoje człowieczeństwo, staje się bardziej człowiekiem (Adamski 2000, s. 19).

Na tej drodze, w otaczającym go świecie, człowiek doznaje potrzeby, a nawet odczuwa konieczność poznawania i posiadania wartości. Bez bezpośredniego i intuicyjnego obcowania z wartościami, bez radości, jaką mu daje to obcowanie, człowiek, będąc głęboko nieszczęśliwy, cierpi. Uszczęśliwia go natomiast urzeczywistnianie wartości, a także fakt, gdy ma możliwość ulegania ich szczególnemu urokowi. Człowiek, wytwarzając tę rzeczywistość, nieraz najwyższym swym wysiłkiem, trudem i ofiarą całego życia, znosi ból i cierpienie. Jeżeli jednak realizuje wartości, zdobywając je jedynie aby dogodzić swojej naturze, by się wyladować i stworzyć sobie warunki milej duchowej egzystencji, nie osiągnie szczęścia. Nie spełnia bowiem swojej najistotniejszej funkcji, nie dorasta do swego powołania, do tego co stanowi jego istotę, jego ideę. Dopiero przez to, że wytwarza rzeczywistość, która ujawnia w sobie, urzeczywistnia wartości wyższe może osiągnąć pełnię szczęścia w służbie realizowania tychże wartości osiągając pełnię swego człowieczeństwa. Na tym właśnie polega jego szczególna rola na świecie, która nierzadko ukazuje jego tragiczną i samotną walkę, jego nieliczne, a prawie nigdy nie rozstrzygnięte zwycięstwa oraz wiele przegranych bitew – obrazowo wyjaśnia R. Ingarden (1987, s. 23-38).

Stąd, gdy człowiek w swej egzystencji styka się z niepowodzeniami, klęskami, kapitulacjami, gdy nie może zdobyć lub pomnożyć dóbr wartościowych, znajdujących się na czele jego hierarchii wartości, rodzi się cierpienie. Człowiek cierpi, gdy

traci zdrowie, starzeje się, gdy życie pogrzebało sny o jego osobistej karierze. Gdy w trakcie swojego życia rozpaczliwie poszukiwał miłości, przyjaźni, lecz ich nie znalazł. Gdy brak rzeczy i przeżyć, które mają dla człowieka doniosłe znaczenie, wywołały u niego poczucie przykrości. Cierpi gdy stracił naczelne wartości ludzkie, takie jak prestiż, miłość i harmonię wewnętrzną. Pasma niepowodzeń wywołuje u niego pasmo cierpień (Kozielecki 1988, s. 241 i n). Cierpieć może także i wtedy, gdy jest szczęśliwy, lecz świadomy kruchości swojej doczesnej kondycji. Dlatego właśnie powołując się na J. Kozielskiego można stwierdzić, że „*źródłem cierpienia jest zawsze utrata lub zagrożenie naczelnych wartości*” (ibidem, s. 241).

Analogicznie można zaryzykować stwierdzenie, że źródłem szczęścia jest zdobycie, posiadanie i realizowanie wartości, zwłaszcza jeżeli działalność ta jest podyktowana wolnymi wyborami. Objawia się ona w różnych dziedzinach życia. Jest nią więc wolność społeczno-polityczna, wolność w wyborze religii, wolność w dociekaniu prawdy i moralnego działania, wolność od przymusu i terroru, wolność do wybrania sobie zawodu i stylu życia itp. Stąd działania człowieka zazwyczaj związane są z jego aktami decyzyjnymi – wolnymi. Poprzez akt decyzyjny człowiek jawi się jako istota wolna w sposób ludzki, a więc i szczęśliwa. W człowieku, który determinuje się do działania, zachodzi autodeterminacja, będąca aktem decyzji, która konstytuuje jego wolność.

Istotny jednak dramat wolności (wolnego wyboru) dokonuje się nie w fazie teoretycznego poznania, ale w fazie praktycznej, a więc poznania konkretnie przyporządkowanego osiągnięciu jakiegoś dobra przedstawionego woli człowieka przez praktyczny sąd o tym dobru. Człowiek wybiera nie bezpośrednio jakieś dobro, ale jeden z sądów praktycznych o konkretnym dobru. W momencie wyboru intelekt przedstawia wiele sądów praktycznych o konkretnym dobru i możliwości jego realizowania. Natomiast człowiek poprzez swoją wolę wybiera jeden konkretny sąd praktyczny i w tym momencie determinuje się do działania. Rodzi to pewne niebezpieczeństwa. Chociaż człowiek ma zdolność rozeznania prawdziwego dobra, a przez to samo ma zdolność jego wyboru i osiągnięcia stanu szczęścia, to czasami wybrane dobro może okazać się jako dobro pozorne, dając pozory szczęścia, a tym samym rodząc cierpienie. Te doświadczenia jednak są niezwykle ważne dla bytu ludzkiego, który poprzez samostanowienie o sobie samym, w aktach swojej wolności, tworzy niepowtarzalną osobową twarz, a akty decyzji „rzeźbią” jego osobowe człowieczeństwo. Dzięki swojej woli, człowiek panuje nad aktami chcenia i niechcenia, doświadcza przez to samoopanowania. Świadczy

to o tym, że wolność człowieka jest wewnątrz niego samego, że jest wpisana w jego naturę, bo człowiek sam siebie determinuje poprzez wolny wybór sądu praktycznego o konkretnym dobru, które w dalszym działaniu ma osiągnąć (Por. Krąpiec 1997, s. 31-39).

Doświadczenie, że to właśnie sam człowiek może, że nie musi, że chce, jest mu dane w trakcie przeżywania działania. Oczywiście chodzi tu o działanie osobowe, określane jako świadome i wolne. W człowieku bowiem zachodzą jeszcze działania biologiczne, zdeterminowane przez biologiczną stronę jego natury. Są raczej działaniami człowieka, a mniej działaniami „ludzkimi”, czyli osobowymi. Działania biologiczne dzieją się wewnątrz człowieka, a ten natomiast jest ich podmiotem. Nie są one zależne od poznania i chcenia człowieka (ibidem, s. 32). Ich swoistą cechą jest stały rozwój, postęp rozumiany jako proces strukturalnych przemian zarówno ewolucyjnych, czyli szereg długich międzypokoleniowych zmian (filogeneza) oraz zmian organizmu w okresie życia osobniczego (ontogeneza). Ten ostatni określa proces rozwoju organizmu od momentu zapłodnienia komórki jajowej przez plemnik (poczęcie) do kresu życia. Właściwością tego procesu są stałe i nieodwracalne zmiany kierunkowe w kształtowaniu się cech morfo-funkcjonalnych organizmu. Istotą natomiast ontogenezy jest doskonalenie ustroju prowadzące do jego optymalnej samodzielności i możliwości przedłużania istnienia gatunku. Zmiany zachodzące w tym czasie mają charakter progresywny. Jednakże po okresie największego nasilenia sił życiowych organizmu pojawiają się jednokierunkowe i nieodwracalne zmiany wsteczne – degeneracyjne. Prowadzą one do stopniowego i coraz to większego hamowania procesów rozwojowych, oraz do zaniku sił życiowych i w końcu do śmierci. Poszczególni ludzie różnią się intensywnością i tempem zmian rozwojowych, chociaż kolejność, kierunek i charakter tychże jest zasadniczo zawsze taki sam (Malinowski 1980, s. 339, 343).

Zatem można stwierdzić, że kresem życia człowieka jest śmierć. Nadejdzie ona prędzej czy później i dotknie każdego. Człowiek jako podmiot refleksyjny zastanawia się nad nią, choć zazwyczaj dla wielu „*śmierć jawi się jako mroczna przepowiednia unosząca się ponad ich życiem. [...] W rzeczywistości jednak śmierć jest od początku i od wewnątrz z życiem powiązana. [...] Fakt, że normalne życie przez pewien czas wspina się ku górze i staje się, by tak rzec, coraz żywotniejsze, nie kwestionuje nastawienia [...] życia ku śmierci i tego, że śmierć je przenika*” (Simmel 2007, s. 91). Można zatem stwierdzić, że życie człowieka, które choć w trakcie swojego biegu staje się coraz pełniejsze i mocniejsze, jest przecież częścią kompleksowej

całości, zorientowanej na śmierć. Skoro na przemianę materii substancji życiowej składa się asymilacja i dysymilacja, a wzrost i rozwój zakłada przewagę tej pierwszej, to już wkrótce po porodzie obserwuje się zdecydowany spadek asymilacji. I choć jeszcze wystarcza ona na tworzenia i wzrost, nie zmienia to faktu, iż już w okresie wzrastania staje się ona względnie coraz mniejsza. Poszczególne momenty życia człowieka od pierwszej chwili jego istnienia jednoznacznie skierowane są ku kresowi. W każdym momencie życia człowiek jest tym, który umrze.

Podobnie jak w chwili narodzin, człowiek nie jest jeszcze skończony, tak też i nie umiera on w swojej ostatniej godzinie. Śmierć ogranicza, tj. nadaje formę życiu człowieka, nie w godzinę jego umierania, lecz jest jego formalnym momentem, zabarwiającym wszystkie jego treści. Ograniczoność człowieka przez śmierć rzuca cień na każdy z przedmiotów jego życia i na każdą z jego chwil. Zatem choć naturalna i należąca do apriorycznych uwarunkowań życia, musi rodzić egzystencjalną refleksję. Ta z kolei związana ze śmiercią, przemianami, niepewnością oraz nieuchronnością ludzkiego losu wywołuje cierpienie.

Tak się dzieje zwłaszcza, kiedy śmierć jawi się jako mroczna przepowiednia unosząca się nad życiem, która dopiero w chwili jej urzeczywistnienia będzie miała z życiem cokolwiek wspólnego. W rzeczywistości jednak śmierć, a także i cierpienie są od początku i od wewnątrz z życiem powiązane. Fakt, że normalne życie przez pewien czas wspina się ku górze i staje się, by tak rzec, coraz żywotniejsze, nie kwestionuje życia człowieka nastawionego ku śmierci, i tego że śmierć je przenika. Jednak owo stawanie się pełniejszym, mocniejszym, szczęśliwszym jest przecież częścią kompleksowej całości, zorientowanej na śmierć. Strach przed śmiercią, przygnębienie i cierpienie wywołane jej nieuchronnością utrzymują się w znośnych granicach jedynie dzięki niepewności co do chwili jej nadejścia. Wskutek faktu, że owa granica jest dla świadomości człowieka absolutnie płynna, śmierć objawia się właśnie jako pozornie zewnętrzna wobec życia, podczas gdy w rzeczywistości jest ona od początku z życiem związana (ibidem, s. 90-99).

A jednak także i ta okoliczność może zwiastować znaczącą religijną ideę wiecznej szczęśliwości w pozaziemski życiu z Bogiem. Chrześcijanin przez całe życie przygotowuje się na śmierć, tj. na spotkanie z Bogiem i na szczęśliwe z Nim życie wieczne (Dogiel 1992a, s. 106). Aby sobie na nie zasłużyć czasami świadomie godzi się na cierpienie, łącząc się w bólu z Cierpiącym Chrystusem. Czasami grzesząc, prowadząc życie w źle rozumianym szczęściu, dopiero w godzinę swojej śmierci wybiera Boga i życie w wiecznej szczęśliwości.

Śmierć w ujęciu religii chrześcijańskiej jest właśnie „z jednej strony karą za grzech, a drugiej dzięki Odkupieniu przez Mękę, Śmierć i Zmartwychwstanie Jezusa i przez łączność z Nim jest osobistą ekspiacją za grzech, spotkanie z Bogiem i przejściem do życia wiecznego. Chrześcijanin przez chrzest zostaje wszczepiony w Chrystusa, w Jego Mękę i Śmierć, razem z nim cierpi i umiera i razem też z Nim uczestniczy w zwycięstwie nad śmiercią i w Jego zmartwychwstaniu. Po śmierci będzie żył z Chrystusem w wiecznej szczęśliwości, a w dniu powszechnego zmartwychwstania ciało jego powstanie, zostanie uwielbione i złączy się z duszą, by cieszyło się razem zasłużonym szczęściem” (ibidem, s. 106).

Dokonując zatem podsumowania, a zarazem próby kwalifikacji ontologicznej fenomenów szczęścia i cierpienia bytu osobowego, można stwierdzić, że są one przypadłościami jego substancji. Substancja bytu osobowego stanowi dla nich podłoże, a one tkwią w niej, tworząc jedną całość. Przypadłości niejako determinują i wzbogacają substancję, w tym przypadku substancję bytu osobowego (ibidem, s.118). Stąd można stwierdzić, że również szczęście i cierpienie jako przypadłości bytu osobowego wpływają na kształt i kondycję ludzkiej egzystencji. Zasadniczo różnią się od siebie, stojąc na przeciwległych biegunach, jednak można wskazać obok różnic także i na ich podobieństwa.

Różnice między nimi wynikają z faktu, iż szczęście bytu osobowego, jak można wnioskować, jest przypadłością wrodzoną i zasadniczą. Człowiek jest powołany przez Boga do szczęścia, zarówno w życiu doczesnym, jak i wiecznym. Zdolność do szczęścia jest mu dana z góry, w przeciwieństwie do „zdolności znoszenia cierpienia, którą każdy człowiek musi dopiero nabyć, musi się uczyć cierpieć” (Frankl 1971, s. 70). Stąd człowiek, niejako bez nauki, potrafi odczuwać radość, przyjemność, zadowolenie, upojenie, euforię.

Cierpienie z kolei, jako przypadłość związana z nieodzownym losem człowieczym, stanowi krytyczne stadium przejściowe egzystencjalnego dojrzewania człowieka. Wywołane jest przez chorobę, grzech, utratę lub zagrożenie wartości. Człowiek powinien robić wszystko, aby je zmniejszać lub łagodzić, nie tylko poprzez błagalne modlitwy, ale także i poprzez swój wysiłek i przedsiębiorczość. Kiedy jest nieuniknione wierzący może starać się je ujarzmić, opanować, uczynić swoim, spożytkować, by dzięki temu uświęcić swoje życie (Teilhard de Chardin 2001, s. 40, 48).

Natomiast podobieństwa pomiędzy fenomenami szczęścia i cierpienia ujawniają się w fakcie, iż nie osiągnie pełni szczęścia ten człowiek, który nie będzie podejmował wysiłku. Szczęście człowieka

jest „osiągalne dopiero jako wynik pracy nad wewnętrzną doskonałością – intelektualną, artystyczną, moralną” (ibidem, s. 23). Podobnie cierpienie, które także wymaga pracy człowieka nad sobą, w jego wewnętrznym opanowaniu, kształtowaniu samego siebie, by w końcu nabyć zdolność znoszenia cierpienia (Frankl 1971, s. 71).

Szczęście i cierpienie wymagają także zorientowania na jakiś cel. Człowiekowi nie chodzi przecież tylko o samo szczęście, ale zawsze o jakiś sens. Szczęście człowieka bowiem pojawia się wraz osiągnięciem jakiegoś celu. Szczęście jest skutkiem, a nie celem samym w sobie. Musi zatem z czegoś wynikać, nie można go jednak założyć jako celu dla siebie (ibidem, s. 31). Człowiek nie może także być w pełni szczęśliwym, jeżeli nie utożsami swych osobistych korzyści i nadziei z korzyściami i nadziejami świata, a zwłaszcza ludzkości (Teilhard de Chardin 2001, s. 24). Podobnie w przypadku cierpienia, które także może być jakimś dokonaniem, i które także należy złączyć z jakimś celem. Bowiem tylko cierpienie złączone z jakąś intencją przestaje być cierpieniem. Stąd cierpieć prawdziwie oznacza nie tylko czegoś dokonać, ale i rosnąć, dojrzewać i bogacić się. Byt ludzki jest ostatecznie związany z cierpieniem, a przeznaczeniem człowieka jest cierpieć. Stąd w cierpieniu chodzi o męstwo, o odwagę, o przyjęcie cierpienia, afirmowanie go. Chodzi także o ofiarowanie cierpienia za coś, za kogoś. Cierpienie, które ma sens, nie może być celem samym w sobie. Nabiera ono znaczenia wtedy kiedy jest obdarzone sensem, czyli niczym innym jak uświęceniem cierpienia przez ofiarę. Wówczas z cierpienia tryska sama „szczęśliwość”, wyjaśnia V. Frankl (1971, s. 75-80).

Daje to człowiekowi nadzieję na „szczęście wieczne i ostateczną pełnię [...] miłości” (Congar 1967, s. 105 i n), jaką ten może osiągnąć jedynie w Bogu.

Literatura:

- Adamski F. (2000), *Integralna wizja kultury u podstaw chrześcijańskiego wychowania*. W: M. Nowak, T. Ożóg (red.), *Wychowanie chrześcijańskie a kultura*, Wydawnictwo KUL, Lublin, s. 15-20.
- Brusiło J. (2007), *Cierpienie człowieka jako konstytutywny element natury ludzkiej. Przyczynek do antropologii personalistycznej*. „Medycyna Praktyczna” t.7, s. 241-244.
- Chudy W. (1998), *Sens filozoficzny kondycji człowieka niepełnosprawnego*. W: D. Kornas-Biela (red.), *Osoba niepełnosprawna i jej miejsce w społeczeństwie*, RW KUL, Lublin, s. 105-122.
- Congar Y. (1967), *Wiara i teologia*. W: B. Bejze (red.), *Tajemnica Boga*, Wydawnictwo Księgarńia św. Wojciecha, Poznań, s. 3-213.
- Dogiel G. (1992a), *Metafizyka*. Wyd. Instytut Teologiczny Księży Misjonarzy, Kraków.
- Dogiel G. (1992b), *Antropologia filozoficzna*, Wyd. Instytut Teologiczny Księży Misjonarzy Kraków.
- Frankl V.E. (1971), *Homo Patiens*. Wydawnictwo PAX, Warszawa.
- Gretkowski A. (2003), *Ból i cierpienie*. Wydawnictwo Novum, Płock.
- Ingarden R. (1987), *Książeczka o człowieku*, Wydawnictwo Literacki, Kraków.
- Katechizm Kościoła Katolickiego*. Wydawnictwo Pallottinum, Poznań.
- Kozielski J. (1988), *O człowieku wielowymiarowym. Eseje psychologiczne*, Wydawnictwo PWN, Warszawa.
- Kornas-Biela D. (2007), *Prenatalny rozwój dziecka*. W: B. Harwas-Napierała, J. Trępała (red.), *Psychologia rozwoju dziecka*. Tom 2. Wydawnictwo PWN, Warszawa, s. 304-325.
- Krapiec M. (1997), *Natura ludzkiej wolności*. W: Z. Zdybicka, J. Herbut, A. Maryniarczyk, A. Łyskawka, N. Szusta, *Wolność we współczesnej kulturze*, RW KUL, Lublin, s. 31-39.
- Malinowski A. (1980), *Antropologia ontogenetyczna*. W: A. Malinowski (red.), *Antropologia fizyczna*, Wydawnictwo PWN, Warszawa-Poznań, s. 339-343.
- Simmel G. (2007), *Cztery rozdziały metafizyczne*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa.
- Sobór Watykański II. Konstytucja, Dekrety, Deklaracje*. Wydawnictwo Pallottinum, Poznań.
- Teilhard de Chardin P. (2001), *O szczęściu, cierpieniu, miłości*. Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa.
- Verny T., Kelly J. (1981), *The Secret Life of the Unborn Child*, Summit Books New York.
- Wojciechowski T. (1980), *Z problematyki ewolucyjnej koncepcji genezy duszy ludzkiej*. W: S. Mazerski (red.), *Zarys filozofii przyrody ożywionej*, Wydawnictwo KUL, Lublin, s. 297-320.

**HAPPINESS AND SUFFERING THROUGHOUT MAN'S LIFE
- AN ATTEMPTED RATIONALISATION**

Rozprawy Społeczne Nr I (IV) 2010, 15-26

Marcin Białas

The Jan Kochanowski University of Humanities and Sciences in Kielce

Abstract: An individual person during his life will experience feelings of both happiness and suffering. Happiness can be when a person is healthy, successful and achieving things that he holds dear. This is because he is called upon by God to happiness both in this life and in the eternal. On the other hand suffering is when failure, disasters, illness and death happen. In a person's lifetime the ability to endure pain must therefore be learnt. When this is achieved, with the intention of so wanting to, the suffering then ceases. Thus, a person who genuinely suffers becomes happy.

Key words: happiness, suffering, person's nature, human existence, the learning of suffering, eternal happiness.

Mankind's nature is a constant mystery. Even though the ancients have described his nature, the experiences of human history as well as both scientific knowledge and philosophical reflection prove that the human personage still requires much further study of its existence. This is manifested by the constant search for self understanding; as claimed by J. Brusilo (2007, p. 241). When trying to investigate personal existence, in the context of the accompanying feelings of happiness and pain, this philosophical reflection should firstly be based on understanding its origin.

Taking the Christian perspective on such issues and assuming that mankind comes from God, it is necessary to adopt the standpoint of moderate evolution (theistic evolution). This concept is recognised by the majority of theologians, albeit as only a hypothesis, where there is no conflict lying with catholic orthodoxy and may be freely accepted by Catholics. Within this concept the intervention of God is acknowledged upon the emergence of the first human. From this it is taken that God created the soul and in fashioning the body He employed an animal organism prepared for it by evolution; explains T. Wojciechowski (1980, p. 152-155). By combining a rational soul with an animal body, the body and everything related underwent a profound transformation and so took on human characteristics. This theory should not however be understood from a biological standpoint as the union of an animal zygote with a rational soul (an animal can only beget another animal), but by analogy with the miracle of the resurrection of the human body from its ashes on the day of the Last Judgment. The exceptionality of man and the exceptio-

nal attitude of God to it should instead be noticed and emphasized (Dogiel 1999a, pp. 152-155). By creating a man, Good provided him with the capability for development to becoming more perfect, in a number of disciplines, as the primary life right. This development means also the calling for happiness. And this happiness springs from the free gift from God.

Notwithstanding the fact that mankind in its historical beginnings abused freedom through succumbing to temptation and committing evil, it can be stated that the yearning for eternal happiness is retained but man's nature bears the scar of original sin. This also makes mankind appear as an entity prone to evil and susceptible to errors (comp. KKK 1707), and for these reasons humans are torn apart inside and their lives represent an everlasting and dramatic struggle between good and evil, between light and darkness (comp. Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym *Gaudium et spes*, p. 13).

During its life a human person constantly meets suffering and himself suffers causing other people to suffer. Nonetheless, there exists the hope for mankind that through the pain and suffering offered by the sacrifice of the Son of God, life will become blessed and acquire a new meaning (ibid, p. 22). However man is still the only creature that God wanted for himself and from the very beginning man is destined for eternal happiness (KKK 1).

In the light of this theory, a man – personal existence appears then as a perfect entity. His perfection is a sign of possessing everything which his nature needs, but he is not a being of absolute

perfection because growth and gradation is allowed for within mankind's remit and capacity. Therefore his existence is defined as being relatively perfect in that it possesses all perfections necessary for his nature but only in a limited degree.

Already during prenatal development a person's growth and advancement is taking place and also their, never to be repeated, activity indicative of specific and individual traits of the person's individuality. Therefore, one can assume that as early as during the foetal life a striving for positive experiences occurs in the life of a person, comprehended here as achieving a substitute for happiness which is inevitably second best when experiencing sadness when related to suffering.

Arguments confirming the first theory are proved by the activity of the foetus. The unborn child well-nigh "dances" in the womb; it jumps, bends its knees, pushes itself away from the wall, floats to the top and then sinks. It assumes the most comfortable position for itself which it is then capable of adapting if it feels pressure or if the mother's posture is uncomfortable. During sleep it assumes the most favourite and relatively long lasting position which remains the most frequent posture adopted for sleeping and resting in subsequent life, especially so during illness, being overburdened or under stress. Also, when the mother is moving and walking the experience of the foetus is positive, which after birth is continued in the form of rocking and cradling the baby which gives it a reassuring feeling of continuity, thus exerting a calming and relaxing effect – explains D. Kornas-Biela (2007, p. 15). Evidence which can demonstrate a person's natural desire of being happy during the prenatal period is provided by studies on the rhythmic activity of the brain. The child is seen to emit brain waves which may reflect a primeval experience of being conscious. In turn, consciousness forms the basis of the child's memory as well as in its thinking and feelings (Verny, Kelly 1981, pp. 37-40). Behaviour then during this period of homeostasis, understood as maintaining optimal conditions for the child's development in the womb, enables it to receive experiences perceived as being positive, which in turn form the basis of achieving a state of happiness.

Whereas using arguments that confirm the second hypothesis, it should be stated that an excess of negative stimuli related to the health of the mother, her psychological experiences and any dysfunctional behaviour also influences the life of the foetus. These stimuli cause the foetus to counter-react by twisting and wrapping around its body, kicking and crying and expressing its discontentment through this primitive body language (ibid,

p. 37). In the prenatal period the child is also sensitive to pain. It reacts by increasing its activity which is an expression of its anxiety and fear. These negative states associated with sensing danger, stress and threats to which the foetus is exposed to during pregnancy, especially when they dominate and are long lasting, constitute the fundamental basis of suffering.

Therefore one can state that the pregnancy period is no boundary to the foetus between having contact with both positive experiences giving rise to feelings of happiness as well as negative states linked to suffering. Both these phenomena accompany mankind from the beginning of its existence and influence its changeability.

From this, the variability in human existence can be defined as being partial. Human existence excludes only certain changes but it remains unchanging towards its own self. However its constituent parts undergo change. Amongst these one can distinguish parts that integrate existence, that is from those that give rise to the material aspects of existence (weight, height), and those linked with perfection that determine the quality of concrete existence (education, hearing, experience). In both these categories of existence, their shortcomings are a somewhat intrinsic part of human nature as a chance existence and form the basis of its variability. One can deduce from this that natural differences (not metaphysical but only quantitative ones), which arise from an excess or lack of certain characteristics of existence, may equally decide upon the current condition of a person in the aspect of going through states of happiness and suffering (Chudy 1988a, p. 107). For example a lack of hearing arising from a defect may be taken as a cause of suffering. On the other hand excellent hearing, in the case of a musician, may form the basis of achieving a state of happiness. It should be remembered that human existence during its earthly lifetime is also ready to receive new perfections as well as loss of existing ones and is therefore continually left to chance and is so defined as a contingent existence.

This contingency related to the field of conscious experience with moments of feeling loss, transience, yearning, imperfection and even ordinarily defectiveness, represents a permanent feature of every person's experience. However the strongest contingency on the person's horizon are existential experiences. The death of someone close, or even witnessing a fatal traffic accident constitutes a deep and strong awareness about the contingency of life whilst also awakening suffering. This awareness forms one of the aspects of looking realistically at reality especially the mundane reality of a person (ibid, p. 108). In a basic

way, a person co-establishes the horizon of contingency as an awareness of human existence which on the way is accompanied by the aforementioned phenomena of happiness and suffering.

On this journey, human existence functions as an independently existing subject, a personal existence defined by ones name as a complete material substance composed of the vital elements of matter and form. The person possesses everything which is necessary and required for existence and action. However when one takes into account his dynamic nature as the basis for performing actions and their origin, then a person's nature becomes more clearly pronounced (Dogiel 1993b, pp. 39-52, 105-111).

Indeed Boetius has already pointed out this aspect when defining a person. The name he gave it was "*individual substance of rational nature*". The definition of the nature of human existence is not however an easy task. It goes beyond the limits of all given definitions, whether defined by his actions, the immense diversity of his character and purposes/intentions that he tries to fulfill, from not succumbing to exhausting the novelty of his work and through the admirable ability of recovering from nearly every set-back. Awareness of the enormity in the task of trying to grasp the nature of human existence does not give discouragement to take risks and to at least partly or in fragments try to describe it (comp. Ingarden 1987, p. 21 etc.), and to also attempt to give reasons for the accompanying phenomena of happiness and suffering. This is however an extremely difficult task because human existence cannot be unambiguously explained. G. Dogiel considers that we usually explain what is not clear by something that is more clear. Whereas there is no clear understanding of existence which in this case is human existence.

Thus human existence can then only be described, i.e. by providing a descriptive definition (although not in the precise meaning of the word), indicating its constituent parts which can be said to comprise of the following two; essential and existential. The first stresses a being in experiencing existence which is a factor giving the potential possibility for existence. The second however is existence, a more basic element, to which existence owes its reality and name – a man (comp. Dogiel 1992b, p. 29).

By studying man as a living system (an existent being), one can state that he is a characteristic form of matter. His material body is made of cells which are joined together to form tissue which then constitute organs and subsequently create a precise and purposely built system – an organism (comp. Dogiel 1992a, p. 23). If it functions correctly and the person is healthy and consequently satisfied, it

can be concluded that he is happy even though he frequently does not realize this. A person feels worse when suffering from ailments or symptoms of illness. Such a state, especially if serious, constitutes a threat both biologically and psychosocially and undoubtedly causes suffering. It disrupts achieving life objectives and tasks as well as makes it difficult or impossible to fulfill various needs. Suffering from ailments during illness is especially a cause of distress where amongst these pain is most frequently experienced during illness. Such ailments thus suffered by an ill person do not always constitute the essence of the illness alone. They change the hierarchy of incoming information and disrupt cognitive and emotional processes together with decreasing the ability of the brain to function. An ill person is depressed, irritated, explosive and is distressed and frightened. Just taking the doctor's decision for hospitalization may cause the patient to feel badly stressed, be in a bad state and to cause the unpleasant experience of suffering. The illness may be perceived as an obstacle to achieving his aims. If it feels like an insurmountable obstacle, a person may react with resignation and by withdrawing from life, claims A. Gretkowski (2003, p. 138, 142). This however contradicts a specific human characteristic of development and progression, even in the presence of pain and suffering. When a person becomes aware of his humanity he then becomes more human (Adamski 2000, p. 19).

On this path, within the surrounding world, a person feels a need or even the necessity of having and appreciating universal values. Without direct and intuitive contact with these values, he become joyless, very unhappy and then suffers. What makes him glad however, is in fulfilling these values and also the fact that he may now surrender to their special charm. A person creating such a reality, by often making a supreme effort, overcoming hardship and sacrificing his life can thereby endure pain and suffering. If however on fulfilling these values through just pleasing his nature by being released and creating comfortable spiritual conditions for his existence, he does not attain happiness. Since he does not fulfill his most important functions, he does not mature to his calling as represented by his being and the idea of his being. Only when he creates a reality which appears within himself to fulfill higher values can he achieve full happiness in serving to fulfill such values in achieving his full humanity. His specific role in the world actually depends on this, which often manifests itself as a tragic, solitary battle with few and almost never unresolved victories but with many defeats; as vividly explained by R. Ingarden (1987, pp. 23-38).

From this, when a person during his existence meets failure, disasters, defeats, when he cannot obtain or increase the worth of those values which appear at the head of his value hierarchy, suffering is then born. A person suffers when he loses his health, becomes old and when life has extinguished his career dreams or when desperately seeking love and friendship which he has not found. When there is a lack of objects and contradictions which are of significance to a person and evoked a feeling of sadness. He also suffers when losing all his humane values, like prestige, love, inner harmony; when the streak of defeats triggers the streak of suffering (Kozielecki 1988, p. 241). He can also suffer when happy but aware of the fragility of his present state. By referring to J. Kozielecki, this is why one can state that "*the source of suffering is always the loss or a threat to the most important of values*" (ibid, p. 241).

One can risk making the analogous statement that the source of happiness is in gaining, possessing and implementing worthy values especially if such actions are the result of free choice. This appears in various walks of life. These freedoms can thus be socio-political, in choosing a religion, the search for truth and morality, in avoiding violence and terror, in choosing a profession, lifestyle etc. From this, a person's actions are usually associated with his decisions made by free will. Through the act of deciding, a person becomes known as a free being in a human way and thus happy. In a person determined to pursue a given course of action, an auto-determination occurs which as an act of decision constitutes his freedom.

However a significant part of the drama of having freedom (i.e. free will), is effected not by means of passing through a theoretical phase of acquaintance, but by a practical phase; that is by getting to know a concrete achievement of some assigned good presented to the person's will by a practical judgment on that good. A person does not directly choose some kind of good but, by making a practical judgment on which one to select. At the moment of choosing the intellect presents many practical judgments on a concrete form of good and the ways this can be achieved. However, a person using his free will chooses a single concrete practical judgment which at the very moment determines his course of action. Certain dangers arise from this. Even though a person has the ability to recognize true good, and by these means he can make a choice and reach a state of happiness, sometimes this chosen good may then come to appear as an illusory good, giving the illusion of happiness but at the same time giving rise to suffering. These experiences are however extremely important for human existence which, through

self-determination about oneself in actions of the will, creates a unique personal identity and the acts of decision making "sculpture" his personal humanity. Thanks to his will, a person has control over what he wants and does not want, through which he experiences self-control. This indicates that a person's freedom is within himself and that it is written into his nature because a person himself determines, through his will, the choice of practical judgment over concrete good which by further actions he should achieve (comp. Krapiec 1997, pp. 31-39).

The experience that actually a person himself can, that he must not, or that he wants to do something is provided during the course of living through his action. Obviously this concerns personal action described as being conscious and free. Biological processes also occur in a person, as determined by the biological side of his nature. These are rather actions of a person but to a lesser extent "human" actions, i.e. personal ones. Biological actions happen inside a person of which he is subject to. They are not dependent on epistemology or the wants of the person (ibid p. 32). Their specific characteristic is constant development, progress understood as a structural transformation as well as evolution, i.e. a series of long inter-generation changes (philogenesis), and changes in the organism during the individual's lifetime (ontogenesis). The latter describes the process of the organism's development from the moment the sperm fertilizes the ovum up to the end of life. The properties of this process are constant and irreversible in direction taken by the evolution of morpho-functional characteristics of the organism. The significance of ontogenesis, however, is to improve the system leading to optimal independence and the perpetuation of the species. Changes occurring at this time are progressive. On the other hand, after the period of the greatest intensity of living one-directional and irreversible changes appear in the organism that are retrogressive, i.e. degenerative. They lead to a stepwise and ever increasing inhibition of development processes and the loss of strength to live and then in the end – to death. Every individual person differs in the intensity and rate of developmental changes, although the order, direction and character as such are basically the same (Malinowski 1980, p. 339, 343).

Therefore one can state that the end of a person's life is death. It comes sooner or later and affects everyone. A person as a reflective being wonders about this although for many people "*death appears as a dark prophecy which rises above their lives [...]. In reality however death is from the beginning and internally linked with life [...]. The fact is that a normal life over a certain*

period rises to a height and becomes, so to speak, more vital, doesn't question the attitude [...] of a life close to death nor that now death pervades it" (Simmel 2007, p. 91). One can therefore state that a person's life which although during its span becomes more full and strong is yet a part of a complex whole orientated towards death. Since the transformation of life's substance matter consists of assimilation and dissimilation, where growth and development predominate in the former, then shortly after birth one observes a definite decrease in assimilation. And although it is still sufficient for creating and growth it does not change the fact that already in the period of growth it becomes always relatively smaller. Separate instances of a person's life from its initial moments of existence are unequivocally geared to its end. In every moment of life a person is he whom dies.

Similarly like to the moment of birth, a person is not a finished article and likewise at in his last hour of death he is incomplete. Death limits, i.e. it gives form to a person's life, not during the hour of his death, but it becomes a formal moment and gives colour to life taken in its entirety. The limitation placed on a person through his death casts a shadow on every object of his life and every moment. Therefore, living a natural life and its a-priori conditions must give rise to existential reflection. This in turn, as it is associated with death, transience, uncertainty and the inevitability of human fate brings about suffering.

This happens especially when death appears like a dark prophecy rising above life, which even in the moment of its becoming reality will share something in common with a shared life. In reality, however, death and all its suffering are from the start and internally linked to life. The fact is that over a certain period, a normal life rises to a height and becomes, so to speak, more vital and does not question the attitude of person's life that is prepared to death nor that death pervades it. However the process of becoming a more fulfilled, stronger and happier person is after all a part of a complex whole that is orientated towards death. The fear before death, depression and suffering brought about by its inevitability are kept within tolerable boundaries only thanks to the uncertainty of when death occurs. As a result of this boundary being perceived by mankind as being very changeable, death appears to be something outside of one's life when actually it is really linked to life from the very beginning (ibid pp. 90-99).

Still, this event may also give rise to the religious concept of eternal happiness in life beyond this world with God. A Christian throughout his life prepares himself for death, that is for his meeting with God and for happiness in eternal life

in his presence (Dogiel 1992a, p. 106). In order to deserve this, a person will consciously accept suffering, linking with the pain suffered by Jesus Christ. Sometimes a person sinning and living his life in false happiness only chooses God and eternal life and happiness at the hour of his death.

Death in the Christian religion is seen "*from one side as a punishment for sin but from the other as a personal meeting with God and passing through to eternal life thanks to the redemption of our sins by Jesus Christ by virtue of his suffering, death and resurrection and the joining with him for the forgiveness of our sins. After death a person will live in the presence of Jesus Christ in eternal happiness and in the day of the universal resurrection, the body of the person will become reborn, glorified and joined with the soul so that together they find their deserved happiness*" (ibid, p. 106).

Coming therefore to a conclusion, together with attempting an ontological classification of the phenomena of happiness and suffering in personal existence, one can state that they are accidents, (taken in its philosophical sense), to the substance of a person's being. The substance of his persona provides a foundation for them in which they lie thereby creating a whole. Accidents, as it were, determine and enrich the substance and in this case the substance of personal existence (ibid, p. 118). It can thus be concluded that both happiness and suffering taken as accidents of human existence affect the form and condition of human existence. They fundamentally differ from each other, being at opposite poles, but nevertheless apart from the differences one can see also their similarities.

The differences between them are due to the fact that personal happiness, as one can conclude, are inherited and fundamental accidents. A person is called by God to happiness both in the earthly and eternal life. His capacity for happiness is granted to him from on high, in contrast to "*the ability to endure suffering which every person must so acquire and has to learn how to suffer*" (Frankl 1971, p. 70). And so a person, as it were, without learning is able to feel joy, pleasure, satisfaction, intoxication and euphoria.

Suffering in turn is an accident related to the inexorable fate of mankind forming a critical transitional stage of his existential development. It is caused by illness, sin and the loss or a threat to one's core values. A person should do everything to decrease and ameliorate it, not only through entreaty by praying but by his own endeavours and enterprise. If it is unavoidable, a believer can so deal with suffering through its control, overcoming, internalizing to one's value system and by assimilating it in order to justify his life (Teillard de Chardin, 2001, p. 40, 48).

On the other hand, the similarities between happiness and suffering become apparent in the case of a person not making any effort when complete happiness cannot be achieved. A person's happiness is "achievable only as the result of working on one's inner perfection; intellectual, artistic and moral" (ibid, p. 23). Likewise suffering, which also requires working on oneself within a person's self for an evolution of the self to occur, needs an acquired ability for it to be endured (Frankl, 1971, p. 71).

Happiness and suffering need to also be oriented towards some goal. A person is not just simply concerned with only happiness but also always with the meaning of life. A person is happy when he has achieved some aim. Happiness is the result but is not itself the aim. It must thus arise from something tangible and not however be the objective for its own sake (ibid, p. 31). A person cannot be completely happy if he cannot equate his personal benefit with the hope of benefiting the hopes of the world especially that of mankind (Teilhard de Chardin, 2001, p. 24). This is similar in the case of suffering, which may also be some kind of achievement and which should also be associated to some aim. For, only when suffering is related to some defined aim does it stop being suffering. Hence suffering does not really always mean the achievement of a thing but the development, maturing and enrichment of the self. Human existence is bound with suffering and the fate of mankind is to suffer. Thus, suffering has to do with bravery, courage, on being able to accepting suffering and affirming it. It also concerns the sacrifice of suffering for something or somebody. Suffering which has some purpose cannot be for its own sake. It obtains meaning when it has a purpose, that is nothing else than justifying the suffering through sacrifice. Only then through suffering can pure "happiness" burst forth, as explained by V. Frankl (1971, pp. 75-80).

This gives mankind the hope for "eternal happiness and final fulfillment [...] in love" (Congar, 1967, p. 105), which one can only attain through God.

References:

- Adamski F. (2000), *Integralna wizja kultury u podstaw chrześcijańskiego wychowania*. In: M. Nowak, T. Ożóg (red.), *Wychowanie chrześcijańskie a kultura*, Wydawnictwo KUL, Lublin, pp. 15-20.
- Brusiło J. (2007), *Cierpienie człowieka jako konstytutywny element natury ludzkiej. Przyczynek do antropologii personalistycznej*. „Medycyna Praktyczna” t.7, pp. 241-244.
- Chudy W. (1998), *Sens filozoficzny kondycji człowieka niepełnosprawnego*. In: D. Kornas-Biela (red.), *Osoba niepełnosprawna i jej miejsce w społeczeństwie*, RW KUL, Lublin, pp. 105-122.
- Congar Y. (1967), *Wiara i teologia*. W: B. Bejze (red.), *Tajemnica Boga*, Wydawnictwo Księgarńia św. Wojciecha, Poznań, s. 3-213.
- Dogiel G. (1992a), *Metafizyka*. Wyd. Instytut Teologiczny Księży Misjonarzy, Kraków.
- Dogiel G. (1992b), *Antropologia filozoficzna*, Wyd. Instytut Teologiczny Księży Misjonarzy Kraków.
- Frankl V.E. (1971), *Homo Patiens*. Wydawnictwo PAX, Warszawa.
- Gretekowski A. (2003), *Ból i cierpienie*. Wydawnictwo Novum, Płock.
- Ingarden R. (1987), *Książeczka o człowieku*, Wydawnictwo Literacki, Kraków.
- Katechizm Kościoła Katolickiego*. Wydawnictwo Pallottinum, Poznań.
- Kozielski J. (1988), *O człowieku wielowymiarowym. Eseje psychologiczne*, Wydawnictwo PWN, Warszawa.
- Kornas-Biela D. (2007), *Prenatalny rozwój dziecka*. In: B. Harwas-Napierała, J. Trępała (red.), *Psychologia rozwoju dziecka*. Tom 2. Wydawnictwo PWN, Warszawa, pp. 304-325.
- Krapiec M. (1997), *Natura ludzkiej wolności*. In: Z. Zdybicka, J. Herbut, A. Maryniarczyk, A. Łyskawka, N. Szusta, *Wolność we współczesnej kulturze*, RW KUL, Lublin, pp. 31-39.
- Malinowski A. (1980), *Antropologia ontogenetyczna*. In: A. Malinowski (red.), *Antropologia fizyczna*, Wydawnictwo PWN, Warszawa-Poznań, pp. 339-343.
- Simmel G. (2007), *Cztery rozdziały metafizyczne*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa.
- Sobór Watykański II. Konstytucja, Dekrety, Deklaracje*. Wydawnictwo Pallottinum, Poznań.
- Teilhard de Chardin P. (2001), *O szczęściu, cierpieniu, miłości*. Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa.
- Verny T., Kelly J. (1981), *The Secret Life of the Unborn Child*, Summit Books New York.
- Wojciechowski T. (1980), *Z problematyki ewolucyjnej koncepcji genezy duszy ludzkiej*. In: S. Mazerski (red.), *Zarys filozofii przyrody ożywionej*, Wydawnictwo KUL, Lublin, pp. 297-320.

ROLA WYCHOWYWANIA PRZEZ PRACĘ I DO PRACY W FORMOWANIU SFERY AKSJOLOGICZNEJ OSOBY

Rozprawy Społeczne Nr I (IV) 2010, 27-34

Magdalena Łuka

Wydział Zamiejscowy Nauk o Społeczeństwie Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II
w Stalowej Woli

Streszczenie: Każdy człowiek jest integralnie związany z wartościami, przyjmuje wobec nich postawę wyboru lub odrzucenia. Postępowanie człowieka ma podstawę aksjologiczną, która dzięki introcepcji zostaje dynamizowana i owocuje pożądanymi skutkami. Nie ma integralnego rozwoju bez wartości, nie ma integralnego wychowania bez własnego w nim udziału, aktywności własnej w perspektywie aksjologicznej.

Prawidłowe formowanie sfery aksjologicznej, jako jedno z podstawowych zadań współczesnego wychowania, odbywa się dzięki interakcji między wychowankiem a wychowawcą, przez wspólne działanie, ukazywanie właściwych zasad reagowania na konflikty czy trudności, podkreślanie działania z szacunkiem wobec innych ludzi. Wychowywanie przez pracę i do pracy to przykład procesów, które powinny być wykorzystywane do kształtowania pożądaných wartości u młodego człowieka.

Słowa kluczowe: wartości, prawda, wolność, odpowiedzialność, miłość, wychowanie przez pracę, wychowanie do pracy.

Rola wartości w procesie wychowywania

W procesie wychowania, który jest procesem wieloaspektowym, należy zwrócić szczególną uwagę na wymiar duchowy w człowieku, na wymiar „bycia”, a nie „posiadania”. W kontekście postępu cywilizacyjnego należy zwracać baczną uwagę na to, czy postępowi towarzyszy podnoszenie jakości człowieczeństwa ludzi tworzących społeczeństwo, wzrost dojrzałości duchowej, pogłębienie świadomości godności swego człowieczeństwa, większa odpowiedzialność, otwartość na drugich, gotowość niesienia pomocy. Pierwszeństwo ma bowiem rozwój osób przed mnożeniem rzeczy, czyli „bardziej być” przed „mieć” (Jan Paweł II 1979; Kaźmierczak 2003).

Jednocześnie wychowanek musi być dostrzegany w wielu wymiarach, przy jednoczesnym traktowaniu go jako zintegrowanej całości. Wychowanie powinno więc obejmować rozwój całej osoby, a więc zdolności intelektualnych, emocjonalnych oraz rozwój fizyczny, rozwój wewnętrznego „ja”, jak i zewnętrznych aspiracji. Powinno wskazać pełną wizję świata i osoby ludzkiej w ich całości, prowadzić do tego, by wychowanek był zdolny do stworzenia spójności myśli, słowa i czynu.

Istotne jest, by opierać się na poznaniu prawdziwego dobra i prowadzeniu do niego. Poznana prawda umożliwia stawianie się wolnym i odpowiedzialnym, służy pełnej integracji wewnętrznej człowieka. Tam, gdzie człowiek podejmuje decyzje,

rozstrzyga lub wybiera, wówczas zawsze odpowiada na wartości. W tym odpowiadaniu to nie wartości, przedmioty angażują człowieka oraz jego wolę, lecz sam człowiek angażuje się względem nich (Chrobak 1999).

Wartość jest jednym z podstawowych pojęć pedagogiki, do której wnosi swoiste treści (Kunowski 2003). Zdaniem M. Nowaka, wartości „wyróżniają to, co być powinno i czego pragniemy, wpisują w rzeczywistość pewien sens ostateczny, ukazują to, co naprawdę istotne i do czego warto dążyć. Są filarami, na których opiera się życie społeczne, osobiste i wspólnotowe” (Nowak 1999, s. 393). Łączą się najczęściej z pozytywnymi przeżyciami człowieka. Jednocześnie wyznaczają cele edukacji. Trudno nawet określić, „która z tych dwóch kategorii – wartości, czy cele [przyp. autora] – jest bardziej podstawowa, która tkwi bliżej samej istoty kształtowania człowieka” (Kostkiewicz 1997, s. 299).

K. Denek twierdzi, że właśnie wartości mają charakter pierwotny, one stanowią źródło celów edukacji (Denek 2003). Podobnego zdania jest M. Łobocki. Daje on prymat uwewnętrznionym wartościom, które bardziej niż cele decydują o prawidłowym przebiegu procesu wychowania. Mówi, że „na ogół celowi wychowania, cieszącemu się powszechną aprobatą społeczną, przysługuje określona wartość będąca jednocześnie jego uzasadnieniem” (Łobocki 2004, s. 119).

Wartościom przypisuje się wielorakie funkcje. Upatruje się w nich czynnik budzenia świadomości człowieka, wzmacniania jego woli, budowania życia duchowego, kreowania tożsamości w indywidualnym i społecznym aspekcie, budowania projektu życia. Nie ma integralnego rozwoju bez wartości, nie ma integralnego wychowania bez perspektywy aksjologicznej (Chałas 2007).

Wartości stanowią pewną hierarchię, jedne z nich są wyższe (duchowe, moralne), drugie niższe (materialne). Wartości wyższe są bardziej pożądane, bardziej przybliżają człowieka do obiektywnego, prawdziwego dobra, do doskonałości. Są one wyższe dlatego, iż wiążą się z obiektywnie wyższym bytem, z bytem doskonalszym od materii. Należy tutaj podkreślić, iż najwyższym dobrem człowieka, w personalizmie chrześcijańskim, jest Bóg. Wartości najwyższe takie jak prawda, dobro, piękno, są atrybutami Boga (Dobrzyńska 1999). Wartości materialne są pierwotne, ich zaspokojenie jest konieczne do realizacji wartości duchowych. Jednak klęska wartości duchowych to klęska człowieka, bowiem o jego doskonałości stanowi moralność. Stąd potrzeba pracy nad tym, aby wartości wyższe były dla człowieka najważniejsze i właśnie do tego powinny zmierzać oddziaływania wychowawcze (Każmierczak 2003).

„Aby wychowanie – jak naucza Jan Paweł II – było prawdziwym postępem w zdobywaniu i dojrzewaniu, winno być naznaczone tą wolnością, która jest w człowieku szczególnym znakiem obrazu Boga. (...) Bez wolności osoba pozostałaby pozbawiona swojej samodzielności w kształtowaniu siebie samej oraz w wyborze uzasadnień i wartości, które winny stanowić inspirację do jej postępowania, w harmonii ze swoimi najgłębszymi przekonaniami, zwłaszcza tymi, które odnoszą się do znaczenia własnej egzystencji” (Jan Paweł II 1989, s. 391).

Tak więc wolność jest wartością, której właściwe rozumienie jest niezwykle istotne w wychowaniu i samowychowaniu osoby. Kwestia wolności dotyczy każdej bez wyjątku osoby. Papież w *Encyklice Redemptor hominis* nazywa „głód wolności” wartością najbardziej ludzką i nawołuje do jej poszanowania w każdym człowieku dla ocalenia jego godności. Koniecznym warunkiem wolności jest poznanie pełnej prawdy o człowieku. Wolność zawiera w sobie kryterium prawdy.

Bez prawdy, wolność jest „pozorna”, nie wnika w sferę „bycia” człowiekiem: w sferę jego sumienia, etyki i moralności. A zatem wychowywać do wolności to znaczy umieć siebie poddać, podporządkować prawdzie, a nie podporządkować ją sobie, swoim zachciankom, interesom, koniunkturam. Człowiek jest wolny wtedy, gdy podporządkowuje się prawdzie. Należy przy tym zwracać

uwagę, by nie ulec pokusie życia konsumpcyjnego, które sprzyja postawie bierności, egoizmu i izolacji. Istnieje wiele możliwych zniewoleń, które są zagrożeniem dla wolności: można stać się niewolnikiem rzeczy, systemów ekonomicznych, cywilizacji technicznej, łatwego sukcesu. Proces wychowania powinien kierować tak młodego człowieka, by umiał ominąć te zagrożenia.

Prawdziwa wolność domaga się prawego sumienia, odpowiedzialności, bycia „dla drugich” (Jan Paweł II, 1997). Wolność jest darem i zadaniem, stąd też wychowanie w duchu wolności oznacza, że człowiek może tę ziemię kształtować i podporządkowywać, tworzyć wspaniałe dzieła ludzkiego ducha. Wolności trzeba się uczyć, trzeba się uczyć być prawdziwie wolnym, nie można doprowadzić do tego, by nasza wolność stała się naszą własną niewolą, zniewoleniem wewnętrznym, ani też nie stawała się przyczyną zniewolenia innych.

Wychowanie do wolności jest jednocześnie wychowaniem do odpowiedzialności. Odpowiedzialność to wewnętrzne zobowiązanie do działania zgodnie z poznaną prawdą, z własnym sumieniem. Działanie wychowawcze powinno więc umożliwić młodemu człowiekowi znalezienie się w różnych sytuacjach odpowiadania na zadany przedmiot działania. Wzbudzenie świadomości odpowiadania na każdorazowe działanie, którego jest się sprawcą, rozwija w wychowanku świadomość faktu bycia odpowiedzialnym oraz powołania do odpowiedzialności. Stopniowe rozpoznawanie i przyjmowanie odpowiedzialności współgra z kształtowaniem się sumienia, które jest pierwszym czynnikiem samokontrolnym i oceniającym postępowanie człowieka, przede wszystkim w postaci poczucia winy, w przypadku rozminięcia się z normą moralną. Jan Paweł II podkreśla to w *Adhortacji Familiaris Consortio* pisząc: „Kształtowanie sumienia moralnego, które uzdalnia każdego człowieka do osądzania i do rozpoznawania właściwych sposobów urzeczywistniania siebie wedle swej pierwotnej prawdy, staje się wymaganiem nieodzownym i pierwszoplanowym” (Jan Paweł II, 1981a). W wychowaniu powinno się więc zmierzać do kształtowania dojrzałego, prawego sumienia, by nie doszło do jego zagłuszenia lub wypaczenia.

Kolejnym celem i jednocześnie zasadą wychowania personalistycznego jest wychowanie do miłości. To miłość ukierunkowuje wolność człowieka i pozwala zaistnieć odpowiedzialności: „wolność jest dla miłości” (Wojtyła 2001, s. 116) – pisze Karol Wojtyła, zaś miłość zwrócona jest zawsze na troskę o drugiego i „prawdziwe dobro osoby” (Wojtyła 2001, s. 120).

Miłość ujęta jako zasada pedagogiczna powinna być regulatorem wszystkich relacji międzysobowych. Jej obecność w procesie wychowania uwia-

rygodnia oddziaływania pedagogiczne. Bez miłości i życzliwości trudno byłoby realizować zasady brania odpowiedzialności za wychowanka i poszanowania w nim wolności, a sam proces wychowania naznaczony byłby sztywnością oraz formalizmem. Miłość traktowana jako cel wychowania jest bowiem wartością moralną, która wymaga kształtowania odpowiedniego poziomu wrażliwości na cudzy los łącząc się nierozzerwalnie z życzliwością i altruizmem.

Nieustanne wzrastanie w człowieczeństwie jest procesem ciągłego doskonalenia wewnętrznego, przebiegającego przez całe życie człowieka. Jest to proces, który z etapu wychowania właściwego przechodzi w etap samowychowania. Jakikolwiek działanie pedagogiczne rodziny lub szkoły pozostaje niekompletne lub może zostać zniweczone, jeśli sam wychowanek nie podejmie dzieła swego wychowania. Wychowanie rodzinne i szkolne jest swego rodzaju bazą, ono jedynie dostarcza elementów do samowychowania.

Młodość jest okresem, od którego, w znacznej mierze, zależy skuteczność realizacji życiowego posłannictwa w przyszłości. Jedynie rozwój fizyczny dokonuje się samoczynnie, w pozostałych sferach musi zaistnieć osobisty wysiłek, aktywność polegająca na nieustannym przekraczaniu siebie, stawianiu sobie coraz wyższych wymagań i wypełnianiu ich. Człowiek będąc odpowiedzialnym za swój stały rozwój nigdy nie może zadowolić się tym, kim jest. Skoro jest istotą rozumną i wolną, świadomym i odpowiedzialnym podmiotem, może i powinien osobistym wysiłkiem docierać do prawdy, wybierać i rozstrzygać, a przez to nieustannie rozwijać się w swoim człowieczeństwie.

Wychowanie realizuje się poprzez zakorzenienie i uczestnictwo człowieka we wspólnocie. Człowiek nie bytuje bowiem na ziemi samotnie lecz poprzez wspólnoty tworzy się i dojrzewa w swoim człowieczeństwie.

Znaczenie pracy w budowaniu sfery aksjologicznej

Prawidłowe formowanie sfery aksjologicznej dokonuje się nie tylko przez oficjalne rozmowy i pouczenia na ten temat. Najczęściej ten cel realizuje się w sposób niemal niezauważalny z zewnątrz, dzięki interakcji między wychowankiem a wychowawcą, przez wspólne działanie, ukazywanie właściwych zasad reagowania na konflikty czy trudności, podkreślanie działania z szacunkiem wobec innych ludzi. Jedną z najskuteczniejszych metod wychowania w sferze wartości jest zafascynowanie wychowanka życiem w miłości i prawdzie, wolności i odpowiedzialności, wierności swe-

mu powołaniu. Wychowanie moralne to nauczanie poprzez osobisty przykład.

Sytuacją naturalną, wykorzystującą wyżej wymienione przesłanki, jest proces pracy.

Katolicka Nauka Społeczna, ponieważ stara się być pomocna w rozpoznawaniu właściwego kierunku postępowania w różnych dziedzinach życia i w ukazywaniu całościowego obrazu społeczeństwa, zajmuje również stanowisko w odniesieniu do pracy. Wskazuje ona, że człowiek jest istotą powołaną do pracy, która jest ściśle związana z jego godnością. Człowiek nie tylko przekształca przez pracę naturę, nie tylko dopasowuje ją do swoich potrzeb, ale także sam urzeczywistnia się przez nią. Wskazują na to liczne dokumenty Kościoła Katolickiego. I tak m.in. w Konstytucji *Gaudium et spes* Soboru Watykańskiego II podkreśla się, że praca stanowi dla człowieka szansę praktycznego okazywania miłości bliźniego i wnoszenia swego udziału do dzieła Bożego stworzenia (Klose 1995).

W duchowości pracy istnieje, według Encykliki Jana Pawła II *Laborem exercens*, kilka zasadniczych aspektów. Przede wszystkim praca jest „obowiązkiem”, człowiek bowiem „powinien pracować”, zarówno ze względu na nakaz Stwórcy, jak też ze względu na swoje własne człowieczeństwo, którego utrzymanie i rozwój domaga się praca (Jan Paweł II, 1981b). Po drugie, ponieważ człowiek stworzony jest na obraz Boży, przeznaczony jest do tego, aby przez swoją aktywność urzeczywistnić swoją wartość. Ponieważ Bóg zostawia przestrzeń do działania przyczynom wtórnym, a przede wszystkim człowiekowi, dlatego praca ma pozytywny i twórczy charakter. W świetle Encykliki, nie jawi się na pierwszym miejscu rodzaj wykonywanej pracy, ale istotny jest raczej fakt, że ten, kto wykonuje jakąś pracę, choćby była ona najprostszą, jest osobą.

Nie można przemilczeć, że już prawie pół wieku temu, a 35 lat przed Encykliką Jana Pawła II *Laborem exercens*, kardynał Stefan Wyszyński wskazał, że praca stanowi jedną z najważniejszych dziedzin życia człowieka. W pracy można widzieć najwspanialszą siłę społeczną, a nawet istotny cel ludzkiego życia (Wyszyński 1957).

Pracę można analizować poprzez obiektywne jej cechy: m.in. czas, energię wydatkowaną mierzoną w jednostkach fizycznych, a także psychologicznych, poprzez zmiany, jakie ona wprowadzać może w świecie zewnętrznym i wewnętrznym. Jednak wszystkie te uchwytne, na różny zresztą sposób, wielkości i wartości nie są w taki sam sposób przeżywane przez każdego człowieka, a zarazem mogą być przez niego odnoszone do różnych płaszczyzn życia, mieć różny sens i pełnić różne zadania życiowe.

Wydaje się, że praca jest niezbędna w wychowaniu, jest koniecznym elementem prawidłowego rozwoju człowieka – jego potencjału fizycznego, intelektualnego, duchowego, kulturowego, moralnego. Przejawia się więc ona wielowymiarowo i wielofunkcyjnie. Sprowadzanie jej funkcji jedynie do ekonomii ogranicza ją, pozbawia bogactwa wymiarów. Praca bowiem kształtuje wolę, charakter, zainteresowania, wpływa na samopoczucie i stan zdrowia. Dzięki niej człowiek uczy się współdziałania z innymi ludźmi. Spełnia ona ogromną rolę w samorealizacji i uspołecznianiu, kształtuje więzi międzyludzkie oraz – co jest niezwykle istotne – przyczynia się do kształtowania pożądanego systemu wartości.

Wychowanie przez pracę to zamierzony i celowo zorganizowany rodzaj działalności wychowawczej, którego cechą szczególną stanowi wykorzystywanie pracy w procesach oddziaływania na jednostkę i dokonywania zmian w jej osobowości (Wiatrowski 2005). Jak wynika z tej definicji, w procesie wychowania przez pracę, traktowanego jako składnik szeroko rozumianego wychowania, istotna rola przypada właśnie pracy, a dokładniej celowym czynnościom osoby i zespołów, dzięki którym powstają wytwory, pełnione są usługi lub dokonuje się proces badawczy i twórczy. Praca więc traktowana jest jako metoda wychowawcza.

Wychowanie przez pracę powinno istnieć równoległe z wychowaniem do pracy. Należy odróżnić te dwa pojęcia, pomimo tego, że w literaturze często są one używane zamiennie. Wychowanie do pracy ma za zadanie przywrócenie właściwego rozumienia pracy, jej roli dla człowieka i całego społeczeństwa, pracy rozumianej nowocześnie – tej, którą się ceni ze względu na efekty, i to długofalowe, a nie tylko i wyłącznie za nakład wysiłku (Stróżyński 1999). Praca więc, w takim ujęciu, staje się celem wychowania.

Praca, wprzęgnięta w proces wychowywania, stanowi więc dobry przykład naturalnej interakcji między wychowawcą i wychowankiem, wykorzystywanej do formowania sfery wartości. Nauka pracowitości to ważny element w budowaniu bazy aksjologicznej, droga do urzeczywistnienia wartości – te zaś są niezbędne do osiągnięcia spójności myśli, słowa i czynu. By wychowanie przyniosło taki efekt, musi być wychowaniem integralnym, czyli musi wspomagać wychowanka w jego drodze do osiągnięcia pełni człowieczeństwa (Rynio 2004).

Literatura:

1. Chałas K. (2007), *Wychowanie ku wartościom wiejskim jako szansa integralnego rozwoju wychowanka*. Wydawnictwo KUL, Lublin.

2. Chrobak S. (1999), *Koncepcja wychowania personalistycznego w nauczaniu Karola Wojtyły – Jana Pawła II*. Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa.
3. Denek K. (2003), *Wartości jako źródło edukacji*. W: K. Denek, U. Morszczyńska, W. Morszczyński, S. Cz. Michałowski, *Dziecko w świecie wartości cz. 1*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 20-29.
4. Dobrzyńska J. (1999), *Pedagogika personalistyczna*. „Wychowawca”, nr 9, s. 22-28.
5. Jan Paweł II (1981a), *Adhortacja Apostolska Familiaris consortio*.
6. Jan Paweł II (1981b), *Encyklika Laborem exercens*.
7. Jan Paweł II (1979), *Encyklika Redemptor hominis*.
8. Jan Paweł II (1997), *List do młodych całego świata Parati Semper*. W: *Wybór listów Ojca Świętego Jana Pawła II*. Wydawnictwo „M”, t. I, Kraków, s. 11-19.
9. Jan Paweł II (1989), *Zasada wolności nauczania opiera się na godności osoby. Do uczestników zjazdu związku włoskich prawników katolickich, 7 grudnia 1981*. W: Jan Paweł II, *Nauczanie Papieskie*. Pallottinum, t. IV, z. 2, Poznań, s. 388-393.
10. Kaźmierczak P. (2003), *Personalistyczna koncepcja wychowania w nauczaniu Jana Pawła II*. Wydawnictwo WAM, Kraków.
11. Klose A. (1995), *Katolicka nauka społeczna w zarysie*. Biblos, Tarnów.
12. Kostkiewicz J. (1997), *Wartość współczesnej edukacji w Polsce, Próba diagnozy*. W: T. Kukołowicz, M. Nowak (red.), *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*. RW KUL, Lublin.
13. Kunowski S. (2003), *Wartości w procesie wychowania*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
14. Łobocki M. (2004), *Teoria wychowania w zarysie*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
15. Nowak M. (1999), *Podstawy pedagogiki otwartej*. RW KUL, Lublin.
16. Rynio A. (2004), *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II*. Wydawnictwo KUL, Lublin.
17. Stróżyński K. (1999), *Wychowanie do pracy*. „Edukacja i Dialog”, nr 2, s. 60-61.
18. Wiatrowski Z. (2005), *Podstawy pedagogiki pracy*. Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
19. Wojtyła K. (2001), *Miłość i odpowiedzialność*. TN KUL, Lublin.
20. Wyszyński S. (1957), *Duch pracy ludzkiej. Myśli o wartości pracy*. Księgarnia św. Wojciecha, Warszawa.

ROLE OF UPBRINGING THROUGH WORK AND FOR WORK IN THE FORMATION OF THE AXIOLOGICAL SPHERE OF A PERSON

Rozprawy Społeczne Nr I (IV) 2010, 27-34

Magdalena Łuka

External Faculty of Sciences on Society, Pope John Paul II Catholic University in Stalowa Wola

Abstract: Each man is integrally linked with values, and attains the attitude of either accepting or rejecting them. Behavior of a man has an axiological basis which, owing to introception, is made more dynamic and yields desired effects. There is no integral development without values, like there is now integral upbringing without individual's participation in it, without own activity in the axiological perspective.

The proper formation of the axiological sphere, as one of the key objectives of contemporary upbringing, proceeds through the interaction between a pupil and a tutor, through common activities, depicting appropriate rules of responding to conflicts or difficulties, and emphasizing respectful behavior towards other people. Upbringing through work and for work is an example of processes that should be applied while developing desired values in a young man.

Key words: values, truth, freedom, responsibility, love, upbringing through work, upbringing for work.

Role of values in the process of upbringing

In the upbringing process, which is a multi-aspect process, special attention should be paid to the spiritual dimension of a man, to the dimension of "being" and not "possessing". In the context of civilization advance, great emphasis should be put on whether this advance is accompanied by an increasing quality of humanity of people that constitute a society, or by increasing spiritual maturity, deepened awareness of dignity of own humanity, greater responsibility, openness to the others, or finally readiness for helping other people. For this reason, individual development is a priority as compared to multiplication of things, which means that it is better "to be" than "to have" (Jan Paweł II 1979; Kaźmierczak 2003).

In addition, a pupil should be perceived in a variety of aspects, yet – simultaneously – should be treated as an integrated whole. Therefore, bringing up should encompass the development of a whole person, namely: intellectual and emotional capabilities as well as physical development, development of the inner "me", and of extrinsic aspirations. It should indicate the complete vision of the world and a person as a whole, and make the pupil capable of creating cohesion of thought, word and act.

It is of great significance to base the upbringing process on the identification of real good and on guiding to it. The truth discovered allows a person to become free and responsible, it additionally facil-

itates the complete inner integration of man. In making a decision, settling or selecting processes a man is always responding to values. In that response, however, it is not the values or objects that are engaging a man and his will, but it is the man himself who is engaged into them (Chrobak 1999).

A value is one of the basic notions of pedagogics, which it introduces a specific meaning to (Kunowski 2003). According to M. Nowak, values "express what should be and what we aspire to, they inscribe some ultimate sense into the reality, they depict what is really significant and what should be strived for. They are pillars, the social, personal and community life is based on." (Nowak 1999, p. 393). Usually, they are linked with positive experiences of man. Simultaneously, they determine educational objectives. It is even difficult to specify, "which of these two categories – values or objectives [author's footnote] – is more primary, which is closer to the very essence of man development" (Kostkiewicz 1997, p. 299).

K. Denek claims that these are the values that are of the primary character, and they are the source to educational objectives (Denek 2003). A similar opinion is shared by M. Łobocki. He shows primacy of the internalized values which, to a greater extent than objectives, determine the proper course of the upbringing process. He writes that "a socially-approved educational objective usually corresponds with a specified value which substantiates it" (Łobocki 2004, p. 119).

Values are ascribed a variety of functions. They are perceived to be a factor awakening man's consciousness, strengthening man's will, building man's spiritual life, creating man's identity in the individual and social contexts, and finally building the project of man's life. There is no integral development without values, and there is no integral upbringing without the axiological perspective (Chałas 2007).

Values constitute some hierarchy, one of them are higher (spiritual, moral), whilst others are lower (material). The higher values are more desirable, they bring a man closer to objective, real good, to perfection. They are acknowledged as higher for they are linked with an objectively higher existence, with the existence more perfect than the matter. It is worthy of emphasizing that the highest good of a man, in Christian personalism, is God. The highest values, including truth, good and beauty, are God's attributes (Dobrzyńska 1999). In turn, the material values are primary, thus satisfying them is indispensable for the realization of the spiritual values. However, defeat of the spiritual values is a defeat of man, for his perfection is determined by his morality. Hence, the higher values should be made the most important to man, and this is what upbringing activities should be aimed at (Każmierczak 2003).

As taught by John Paul II, "In order to make upbringing a real advance in acquisition and development, it should be characterized by freedom which in man is a special sign of God's image (...). Without freedom a person would be deprived of self-dependence in developing oneself and in the choice of justifications and values that should be an inspiration to his acting in harmony with his deepest beliefs, especially those referring to the meaning of own existence" (Jan Paweł II 1989, p. 391).

Thus, freedom is a value the appropriate understanding of which is of the outmost significance in upbringing and self-upbringing of children. In his *Encyklika Redemptor hominis* (*Redemptor hominis Encyclical*), the Pope John Paul II names "hunger for freedom" the most humane value and calls for respecting it in each man in order to save man's dignity. The prerequisite of freedom is the discovering of the whole truth about man. Finally, freedom contains the criterion of truth.

Without truth, freedom is "apparent", it does not penetrate into the sphere of "being" a man: into the sphere of man's conscience, ethics and morality. Thus, the upbringing for freedom means being able to submit oneself, to subdue oneself to truth, and not to subdue it to oneself, to own fancies, interests, and conjunctures. A man is free only when he submits oneself to truth. However, caution

should be exercised not to succumb oneself to temptation of consumptive life which favors the attitude of passiveness, egoism and isolation. There is a number of possibilities of constraints that are perceived a threat to freedom: a man may become a slave to things, economic systems, technical civilization or easy success. The process of upbringing should teach a young man how to escape these threats.

The real freedom demands the honest conscience, responsibility, and being "for the others" (Jan Paweł II 1997). Freedom is a gift and a task, hence upbringing in the spirit of freedom means that a man is able to change and submit the Earth to himself, to create outstanding works of human mind. A man should learn freedom, should learn how to be really free, and should not allow to make freedom his own captivity, the inner enslavement, nor the cause of enslavement of the others.

Upbringing for freedom is, simultaneously, the upbringing for responsibility. The latter is the inner commitment to act in compliance with the discovered truth, with own conscience. The upbringing process should, therefore, allow a young man to experience different situations of responding to a specified object of action. Arousing awareness of responding to each action a young man is the perpetrator of, develops in a pupil the awareness of being responsible and of committing oneself to responsibility. Successive recognition and taking responsibility harmonize with the development of conscience which is the first factor of self-control and evaluation of man's acting, most of all in the form of the sense of guilt in the case of failing to meet a moral standard. John Paul II emphasizes that in his *Adhortacja Familiaris Consortio* (*Adhortation Familiaris Consortio*) by writing: "Developing moral conscience, which makes each man capable of self-assessment and of recognizing the appropriate ways of realizing oneself according to the own primary truth, is becoming an indispensable and foreground requirement" (Jan Paweł II 1981a). Taking this into account, bringing up should be aimed at developing a mature, honest conscience, so as not to let it become appeased nor distorted.

Another objective and, simultaneously, a principle of personalistic upbringing is the upbringing for love. For, it is love that directs freedom of man and allows responsibility to appear: "freedom does exist for love" – writes Karol Wojtyła (Wojtyła 2001, p. 116), whereas love is always aimed at care over the other person and at "the real good of a person" (Wojtyła 2001, p. 120).

Love apprehended as a pedagogical principle should be a regulator of all interpersonal relations. Its presence in the process of upbringing makes

pedagogical activities more realistic. Without love nor kindness it would be difficult to accomplish tasks of taking responsibility for a pupil and of respecting his freedom, whilst the upbringing process itself would be rigid and formalized. For, love perceived as an objective of upbringing is a moral value that requires developing the appropriate level of sensitivity to the fate of other people, which in turn is inseparably linked with developing kindness and altruism.

Ceaseless growing up in humanity is a process of continuous personal improvement, lasting throughout a man's life span. It is a process which from the stage of specific upbringing turns into the stage of self-upbringing. However, pedagogical efforts of a family and school remain incomplete or may be destroyed, if a pupil himself does not undertake the task of the self-upbringing. Family and school upbringing are somehow a basis, they only provide elements necessary for self-upbringing.

Adolescence is a period which determines, to a great extent, accomplishing the life mission in the future. Only physical development proceeds autonomously, the other spheres require personal effort, an activity consisting in ceaseless surpassing oneself, setting ever demanding requirements to oneself and satisfying them. Being responsible for his own continuous development, a man can never be satisfied of who he is. As an intelligent and free being, an aware and responsible subject, a man may and should reach the truth, select and judge with his own efforts, thus ceaselessly developing oneself in his own humanity.

Bringing up is realized by settling into and participation of a man in a community. For a man does not exist on the Earth alone, by communities he is creating and developing oneself in his humanity.

Significance of work in developing the axiological sphere

The proper formation of the axiological sphere proceeds not only through official talks and teaching on that issue. Usually, this objective is accomplished in a way almost unnoticeable from the outside owing to interactions between a pupil and a tutor, by common activities, depicting appropriate rules of responding to conflicts or difficulties, and emphasizing respectful behavior towards other people. One of the most effective methods of upbringing in the sphere of values is making a pupil fascinated with life in love and truth, freedom and responsibility. Moral upbringing means education through personal example.

A natural situation when use is made of the above premises is the process of work.

As it attempts to be helpful in identifying the proper course of acting in various spheres of life and in depicting the society as a whole, the Catholic Social Sciences expresses its view also in respect of work. It indicates that a man is a being obliged to work, which is strictly connected with his dignity. A man not only transforms the nature through work, not only adjusts it to his own needs, but also realizes himself through it. It has been indicated in multiple documents of the Catholic Social Science. For instance, in the Constitution *Gaudium et spes* of the Second Vatican Council, it is emphasized that work affords a man opportunity for practical manifestation of love to other people and for contributing to the act of God's creation (Klose 1995).

According to John Paul II's *Encyclika Laborem exercens (Laborem exercens Encyclical)*, a few basic aspects do exist in spirituality of work. Most of all, work is a "duty", because a man "should work" both owing to the command of the Creator and owing to his own humanity, maintenance and development of which require work (Jan Paweł II 1981b). Secondly, because man has been created to God's image, he is obliged to realize his values through his activity. For, God is leaving space for action to secondary causes, and primarily to man, hence work displays a positive and creative character. According to the *Encyclical*, not the type of work performed is of the key priority, but rather the fact that the one who is performing some work, even the simplest work, is a person.

Worthy of notice is that almost half a century ago, and 35 years before John Paul II *Encyklika Laborem exercens (Laborem exercens Encyclical)*, cardinal Stefan Wyszyński has been demonstrating that work is one of the most significant spheres of man's life (Wyszyński 1957).

Work may be analyzed objectively through its traits including, among other things, time, energy expenditure measured in physical units as well as physiological ones – through changes it may introduce into the external and internal world. However, all these noticeable, though in a different way, quantities and values are not experienced in the same mode by each person, thereby they may be referred by a man to various spheres of life, have different meaning and serve different functions in life.

Work seems to be indispensable in upbringing, to be the necessary element of the proper development of man – his physical, intellectual, spiritual, cultural, and moral potential. Thus, work is believed to have a multidimensional and multifunctional character. Reducing its function only to econo-

my restricts it, deprives it of the abundance of dimensions. For, work develops the will, character, and interests as well as affects well-being and health status. Owing to work, a man is learning cooperation with others. It plays a significant role in self-realization and socialization, it develops interpersonal bonds and – what is extremely important – contributes to the development of a desired system of values.

Bringing up through work is an intended and deliberately-organized type of fostering activity, a special trait of which is the use of work in processes of influencing an individual and eliciting changes in his personality (Wiatrowski 2005). As indicated by this definition, in the process of upbringing through work – perceived as an element of widely-comprehended bringing up – a significant role is ascribed to work and to be more specific – to deliberate activities of a person or groups of persons owing to which products are generated, services are provided or the exploratory and creative process are proceeding. Thus, work is treated as an upbringing method.

Upbringing through work should proceed in parallel with upbringing for work. These two notions should, however, be differentiated, though they are often used alternatively in literature. The upbringing for work is aimed at restoring the appropriate understanding of work, its role for a man and the whole society; work understood in modern terms – meaning work appreciated for effects, the long-term ones in particular, and not only and exclusively for the input of effort (Stróżyński 1999). In this perspective, work is becoming the objective of the upbringing process.

Therefore work, incorporated into the upbringing process, is a fine example of natural interaction between a tutor and a pupil, used to form the sphere of values. Teaching diligence is a significant element in building the axiological basis, a road to realizing values, whilst the values are indispensable to reach cohesion of thought, word and act. In order to make upbringing successful, it should be the integrated upbringing, namely it should support the pupil in his road to reaching complete humanity (Rynio 2004).

References:

1. Chałas K. (2007), *Wychowanie ku wartościom wiejskim jako szansa integralnego rozwoju wychowanka*. Wydawnictwo KUL, Lublin.
2. Chrobak S. (1999), *Koncepcja wychowania personalistycznego w nauczaniu Karola Wojtyły – Jana Pawła II*. Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa.
3. Denek K. (2003), *Wartości jako źródło edukacji*. In: K. Denek, U. Morszczyńska, W. Morszczyński, S. Cz. Michałowski, *Dziecko w świecie wartości. Part. 1*. Oficyna Wydawnicza "Impuls", Kraków, pp. 20-29.
4. Dobrzyńska J. (1999), *Pedagogika personalistyczna*. „Wychowawca”, no. 9, pp. 22-28.
5. Jan Paweł II (1981a), *Adhortacja Apostolska Familiaris consortio*.
6. Jan Paweł II (1981b), *Encyklika Laborem exercens*.
7. Jan Paweł II (1979), *Encyklika Redemptor hominis*.
8. Jan Paweł II (1997), *List do młodych całego świata Parati Semper*. In: *Wybór listów Ojca Świętego Jana Pawła II*. Wydawnictwo „M”, vol. I, Kraków, pp. 11-19.
9. Jan Paweł II (1989), *Zasada wolności nauczania opiera się na godności osoby. Do uczestników zjazdu związku włoskich prawników katolickich, 7 grudnia 1981*. In: Jan Paweł, *Nauczanie Papieskie*. Pallottinum, vol. IV, issue 2, Poznań, pp. 388-393.
10. Kaźmierczak P. (2003), *Personalistyczna koncepcja wychowania w nauczaniu Jana Pawła II*. Wydawnictwo WAM, Kraków.
11. Klose A. (1995), *Katolicka nauka społeczna w zarysie*. Biblos, Tarnów.
12. Kostkiewicz J. (1997), *Wartość współczesnej edukacji w Polsce, Próba diagnozy*. In: T. Kukołowicz, M. Nowak (ed.), *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*. RW KUL, Lublin.
13. Kunowski S. (2003), *Wartości w procesie wychowania*. Oficyna Wydawnicza "Impuls", Kraków.
14. Łobocki M. (2004), *Teoria wychowania w zarysie*. Oficyna Wydawnicza "Impuls", Kraków.
15. Nowak M. (1999), *Podstawy pedagogiki otwartej*. RW KUL, Lublin.
16. Rynio A. (2004), *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II*. Wydawnictwo KUL, Lublin.
17. Stróżyński K. (1999), *Wychowanie do pracy*. „Edukacja i Dialog”, no. 2, pp. 60-61.
18. Wiatrowski Z. (2005), *Podstawy pedagogiki pracy*. Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
19. Wojtyła K. (2001), *Miłość i odpowiedzialność*. TN KUL, Lublin.
20. Wyszyński S. (1957), *Duch pracy ludzkiej. Myśli o wartości pracy*. Księgarnia św. Wojciecha, Warszawa.

ROLA SZKOŁY W WYCHOWANIU AKSJOLOGICZNYM**Rozprawy Społeczne Nr I (IV) 2010, 35-48****Beata Wołosiuk**

Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej

Streszczenie: Najważniejszym miejscem, gdzie dokonują się relacje między wychowankiem a wychowawcą jest rodzina, a tuż za nią szkoła. Prezentowany artykuł podejmuje zagadnienie dotyczące kształcenia aksjologicznego w edukacji wczesnoszkolnej. Szkoła jest instytucją odpowiedzialną (obok rodziny) za wychowanie do wartości.

Struktura artykułu ma charakter teoretyczno-badawczy. Część teoretyczna obejmuje literaturę przedmiotu, ukazuje podstawowe problemy dotyczące wartości w edukacji, procesu wartościowania oraz nabywania kompetencji aksjologicznych.

W artykule zostały przedstawione opinie rodziców uczniów klas III na temat roli edukacji wczesnoszkolnej w wychowaniu do wartości.

Słowa kluczowe: wartości, wartościowanie, edukacja, wychowanie aksjologiczne.

W artykule zostanie przedstawiony problem wychowania do wartości dzieci w młodszym wieku szkolnym. Młodszy wiek szkolny to bardzo ważny etap w życiu człowieka, ponieważ ma ogromny wpływ na jego dalsze lata. Wiek wczesnoszkolny jest okresem, w którym kształtuje się osobowość dziecka. Jest to szczególnie czas podatności na oddziaływania wychowawcze oraz wzmożonej ciekawości poznawczej. Szkoła, obok rodziny, to ważne miejsce, gdzie dzieci poznają wartości. W związku z tym zostaną przedstawione opinie rodziców uczniów klas III na temat roli szkoły w kształceniu aksjologicznym.

Wartości w edukacji

B. Śliwerski uważa, że edukacja „to podstawowe pojęcie w pedagogice, obejmujące ogół wielowymiarowych działań oraz procesów służących wychowaniu i kształceniu osób czy grup społecznych. (łac. *educatio, educo* – wprowadzać, wyciągać, poprowadzić, wychować)”. Autor ten pisząc dalej zauważa, że edukacja jest „z jednej strony czynnikiem kształtowania człowieka, z drugiej nieodzownym warunkiem twórczym jego naturalnego rozwoju” (Śliwerski 2003, s. 906).

Tak więc pod szerokim określeniem „edukacja”, kryją się te wszystkie działania, które w pełni uformują człowieka. Do tych działań zaliczymy wychowanie, które jest pojęciem wieloznacznym i różnie definiowanym. Najogólniej można powiedzieć, że wychowanie jest świadomym i celowym oddziaływaniem, które ma doprowadzić do zmian

w osobowości wychowanka. Edukacja zawiera również pojęcie kształcenia, czyli nauczania i uczenia się razem wziętych.

Kształcenie to stwarzanie warunków dla wszechstronnego rozwoju intelektualnego człowieka, czyli nabywania wiedzy, poglądów, przekonań, rozwijania zdolności i zainteresowań. Nie jest możliwe wychowywanie i kształcenie tożsamości młodego człowieka bez konkretnych „drogowskazów”, czyli wartości.

Jak słusznie zauważa K. Popielski, „wartości wiążą ludzką egzystencję z życiem, aktywizują przebieg relacji międzyludzkich i są przedmiotem odniesienia dla jednostki. Przyciągają i otwierają na rzeczywistość, zobowiązują i ukierunkowują. W tym znaczeniu można o nich orzekać w terminach rzeczywistości, które umożliwiają jednostce proces autotransformacji, transformacji, ukierunkowania i podejmowania decyzji” (Popielski 1996, s. 62).

W pedagogice wartości często są rozumiane jako coś, co jest ważne i cenne dla jednostki i społeczeństwa. Wartości są postrzegane jako pozytywne odczucia, które stanowią cel ludzkich dążeń.

Jak pisze M. Nowak: „Wartości wyrażają to, *co być powinno i czego pragniemy*, wpisują w rzeczywistość pewien *sens ostateczny*, ukazują to, co naprawdę istotne i do czego warto dążyć. Są filarami, na których opiera się życie społeczne, osobiste i wspólnotowe. Podstawowe zachowania ludzkie są przez nie motywowane i regulowane. Stanowią podstawowy element ludzkich postaw i przyjętego stanowiska” (Nowak 2001, s. 393).

Człowiekowi, który nie posiada żadnych wzorców, nie ma punktów odniesienia w życiu, grozi moralna ambiwalencja. Taki stan może powodować zagubienie, niepewność i apatię człowieka. Dlatego zadaniem pedagoga – tego, który prowadzi – jest wychowywać w duchu szacunku do wartości moralnych. Jak mówi D. Von Hildebrand – życie moralne wspiera się na następujących postawach:

- prawości,
- wierności,
- kierowania się poczuciem odpowiedzialności,
- szacunku dla prawdy,
- dobroci (Kuczkowski 1985).

Edukacja może zapewnić wszechstronny rozwój dziecka tylko wtedy, gdy wartości będą obecne podczas całego procesu wychowania i kształcenia. Świadome i celowe oddziaływanie na wychowanka jest możliwe, jeśli wychowawca będzie znał hierarchię wartości i w umiejętny sposób przekaże je dziecku, tak by ono przyjęło je jako swoje.

Istnieje ścisły związek między wartościami a celami edukacji szkolnej. Cele edukacji szkolnej są uświadomionym i „zaprogramowanym” efektem, jaki pragniemy otrzymać w rozwoju wychowanków w czasie trwania procesów kształcenia. To, jakie te cele będą, zależy od wychowanka, wychowawcy a także sytuacji społecznej, kulturalnej i politycznej.

Proces wartościowania

Wartościowanie możemy określić jako wydawanie sądów oceniających, akceptujących bądź nie dany stan rzeczy, pewne zachowania, zjawiska, zdarzenia. Wartościowanie domaga się uznania pierwotnie pewnego systemu wartości, który jest podstawą wydawania sądów. Według „Nowego słownika języka polskiego” – „wartościować” to „określać wartość etyczną, moralną, kulturalną czegoś; szeregować coś według tej wartości, szacować” (Dunaj 2005, s. 764). Wartościowanie bywa definiowane jako „dokonywanie ocen, sądów oceniających, zawierających aprobatę lub dezaprobatę stanu rzeczy, zdarzenia lub zachowania się (postępowania)” (Łąkowski 1982, s. 836).

Jak zauważa P. Oleś: „Coś jest, a raczej staje się wartością dlatego, że jest cenione, pożądane lub uznawane za wartość. Realizacja tak rozumianych wartości utożsamia się z dążeniem do akceptowanego lub pożadanego celu, a samo to zachowanie (dążenie) bywa uważane za przejaw wartościowania” (Oleś 1989, s. 9).

Proces wartościowania, zdaniem Z. Matulki, przebiega dwoma torami. Najpierw budowana jest

subiektywna hierarchia wartości, potem następuje ocenianie, na ile wybrane wartości zostały przez daną osobę przyswojone. Tak więc, budowanie hierarchii wartości dziecka ma miejsce, gdy jest ono wprowadzane w świat wartości przez wychowawców i nauczycieli (Matulka 2005).

Rathes, Harmina i Simon uważają, że proces wartościowania powinien przebiegać według następujących postulatów:

- wolny wybór;
- spośród samodzielnie odkrytych alternatywnych możliwości;
- po rozważeniu konsekwencji każdej z nich;
- oceniany pozytywnie przez jednostkę i będący dla niej źródłem satysfakcji;
- uzgodniony z wartościami innych ludzi, czyli również przez innych oceniany pozytywnie;
- zgodnie z wyborem działania, czyli wybór ma prowadzić do realizacji wartości;
- wytworzenie się trwałych wzorców postępowania, czyli realizacja wartości w powtarzalnych zachowaniach (Matulka 2005).

Należałoby się obecnie zastanowić, jak zorganizować edukację szkolną, aby była ona edukacją ku wartościom. Jest to trudny problem, ponieważ wychowanie do wartości nie może być tożsame z automatycznym narzucaniem wychowankowi pewnych wartości.

Jak przekazywać wartości, aby proces ten nie był indoktrynacją, zastanawia się M. Nowak, który za O. Reboul podaje przykład Jezusa Chrystusa jako Nauczyciela, który mówiąc o wartościach, nie wykazuje intencji wychowywania, mimo to jednak wychowuje. W związku z tym proponowane są następujące strategie:

- 1) strategia dysonansu;
- 2) strategia świadectwa;
- 3) strategia stymulacji (Nowak 2001).

K. Olbrycht rozważając proces wychowania do wartości twierdzi, że kształcenie aksjologiczne powinno zawierać „pomoc w uzyskaniu wiedzy o wartościach i wartościowaniu oraz w rozwoju struktur i procesów odpowiadających za: umiejętność rozpoznawania sytuacji wyboru, podejmowania decyzji o przyjęciu postawy wartościującej, wybór celów i środków związanych z określonymi wartościami oraz gotowość do podejmowania i umiejętność realizowania odpowiadających tym wartościom działań” (Olbrycht 2000, s. 88). W związku z tym na kształcenie aksjologiczne – według K. Olbrycht – składa się:

- 1) nauczanie o sposobach traktowania wartości, o ich uzasadnianiu, konsekwencjach wyboru wartości;
- 2) odnoszenie działań wychowawczych do pewnych koncepcji wartości.

Internalizacja wartości będzie możliwa, jeśli wartości zostaną:

- poznane,
- zrozumiane,
- zaakceptowane,
- wytworzy się do nich pozytywny stosunek,
- podjęte zostaną samodzielne wybory i związane z nimi działania na rzecz realizacji tych wartości (Olbrycht 2000, s. 27).

Urzeczywistnianiu wartości sprzyja przestrzeganie następujących zasad:

1. Zasada osobowego rozwoju.
2. Zasada kształtowania odpowiedzialności za decyzje i wybory.
3. Zasada pogłębiania myślenia przyczynowo-skutkowego.
4. Zasada własnej autonomii.
5. Zasada stałego pogłębiania wiedzy (Ostrowska 1999, s. 23).

Najczęściej stosowaną metodą przekazywania wartości w procesach edukacji szkolnej jest – jak zauważa Z. Matulka – podawanie informacji. Poznanie wartości, chociaż niezwykle potrzebne, nie jest jeszcze przekazywaniem wartości. Ważnym elementem w procesie przekazywania wartości jest zrozumienie, przeżycie ich atrakcyjności, uczuciowe i wolicjonalne „przyłgnięcie” do nich. Skutecznym sposobem przekazywania wartości jest aktualizacja ich przez uczniów w konkretnych sytuacjach wychowawczych (Matulka 1998).

Z. Matulka uważa, że proces ten powinien odbywać się poprzez dialog pedagogiczny, który zakłada partnerstwo wychowawcy i wychowanka. Nie tylko wychowawca przekazuje wartości wychowankowi, lecz obserwujemy tu interakcję zachodzącą między dwoma podmiotami. Ważne jest, aby zachowania obydwu partnerów były autentyczne.

Zadaniem wychowawców jest odnajdywanie i realizowanie pożądaných wartości. Dzieci należy zachęcać do samodzielnych wyborów, stwarzać możliwości dokonywania wolnych wyborów, ukazywać konsekwencje wyborów. W związku z tym można posłużyć się różnymi technikami klasyfikacji wartości (np. arkusze pytań pisemnych, niedokończone zdania, samodzielne konstruowanie przez dzieci listy wartości, psychodramę) (Węgrzyńska 2004).

Etapy nabywania kompetencji aksjologicznych

Organizując proces wychowania do wartości należy uwzględnić różne etapy osiągania kompetencji aksjologicznych, które U. Ostrowska uporządkowała w następujący sposób:

a) odkrywanie, rozpoznawanie wartości (wymagana jest zdolność rozpoznawania dobra i zła przez dziecko, zauważania tego co jest cenne);

b) rozumienie wartości (potrzebna jest wiedza o wartościach, oraz zdolność logicznego myślenia);

c) uznawanie, akceptowanie wartości (dziecko powinno przyjmować wartości jako własne);

a) urzeczywistnianie wartości (wymagana jest konsekwencja jeśli chodzi o zakres przyjętych zobowiązań w świecie wartości);

b) tworzenie wartości (wymagana jest aktywność twórcza) (Ostrowska 2006).

Nauczyciel, który przygotowuje ucznia do dorosłego życia, poprzez przekazywaną wiedzę i własną postawę wprowadza go w świat wartości. Wychowawca pokazuje, na czym polegają wymieniane przez niego wartości. Ważny jest sposób prowadzenia zajęć, wskazany jest dialog i twórcze zaangażowanie ucznia (Ostrowska 1999).

Zadaniem wychowawców, jak zauważa K. Ostrowska, jest wykształcenie człowieka, który będzie interesował się światem, jak również sobą, będzie poszukiwał informacji, ale także będzie w stanie zgromadzoną wiedzę przyjąć, przetworzyć oraz wykorzystać dla dobra własnego i innych (Ostrowska 1999).

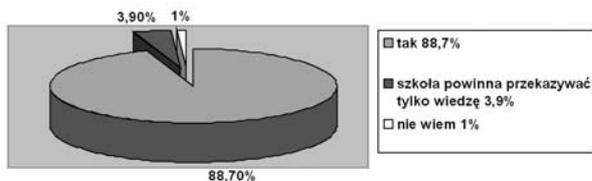
Wychowawca powinien przekazać takie wartości, które dziecko będzie mogło osobiście odnaleźć w otaczającym świecie i bezpośrednio doświadczyć, a w konsekwencji przyjąć jako własne (Malicka 1999).

Analiza badań empirycznych dotyczących roli szkoły w wychowaniu do wartości

Wychowując dziecko do wartości należy odpowiedzieć: w jaki sposób dziecko poznaje wartości, jak wygląda ich przekaz? W obecnej części zostaną zaprezentowane wyniki badań własnych dotyczących uwarunkowań wychowania do wartości. Przedstawione będą opinie rodziców dzieci klas III mieszkających w powiecie białskim. Dane dotyczące uwarunkowań wychowania do wartości w rodzinie zostały uzyskane w badaniu *Kwestionariuszem dla rodziców* własnego autorstwa. Jak zostało wcześniej powiedziane, szkoła, obok rodziny jest ważnym miejscem, gdzie dzieci poznają wartości. W związku z tym zostaną przedstawione opinie rodziców uczniów klas III na temat roli szkoły w kształceniu aksjologicznym.

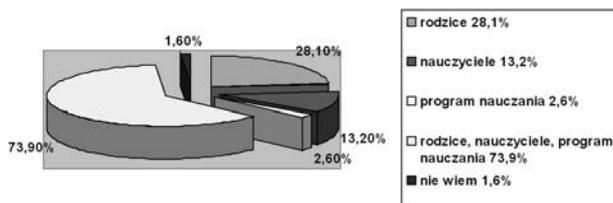
Rodzice zostali zapytani, czy ich zdaniem wartości stanowią ważny problem w edukacji szkolnej. Opinie badanych przedstawia wykres nr 1.

Zdecydowana większość respondentów (275 osób – co stanowi 88,7% wszystkich badanych) uważa, że wartości stanowią ważny problem w edukacji szkolnej, 12 rodziców (3,9%) twierdzi, że szkoła powinna zajmować się tylko przekazywaniem wiedzy, 3 badanych (1%) nie miała zdania na ten temat.



Wykres 1. Czy wartości zdaniem rodziców to ważny problem w edukacji szkolnej?

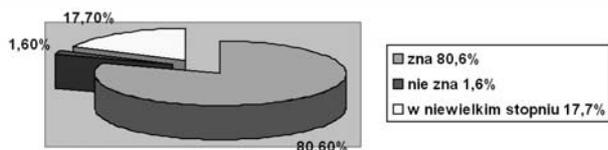
Wykres nr 2 przedstawia, kto zdaniem respondentów odpowiedzialny jest za kształtowanie pożądaných wartości.



Wykres 2. Osoby odpowiedzialne za kształtowanie pożądaných wartości.

Rodzice uważają, że za kształtowanie pożądaných wartości odpowiedzialni są zarówno rodzice, nauczyciele i program nauczania (takiej odpowiedzi udzieliło 229 rodziców – co stanowi 73,9% wszystkich badanych), 28,1% respondentów jest zdania, że to głównie rodzice powinni kształtować wartości ich dzieci, 13,2% uważa, iż jest to zadanie przeznaczone dla nauczycieli, 2,6% badanych twierdzi, że odpowiedzialny jest za to program nauczania, a 1,6% respondentów nie ma zdania na ten temat.

Jak wynika z analizy przeprowadzonych badań zdecydowana większość rodziców twierdzi, że na kształtowanie pożądaných wartości u ich dzieci obok rodziców i nauczycieli wpływ ma również program nauczania w szkole, więc słuszne wydaje się następane pytanie, które zadała autorka artykułu. Dotyczy ono znajomości, obowiązującego dzieci respondentów, programu nauczania w szkole. Wykres nr 3 ukazuje, jak przedstawia się u badanych rodziców znajomość programu nauczania ich dzieci.



Wykres 3. Znajomość programu nauczania przez rodziców.

Jak przedstawia wykres większość respondentów (250 osób, co stanowi 80,6% wszystkich badanych) twierdzi, iż zna program nauczania swojego dziecka. 55 osób (17,7%) w niewielkim stopniu orientuje się, czego uczy się jego dziecko w szkole. 5 rodziców (1,6%) przyznało się, że nie zna programu nauczania swojego dziecka.

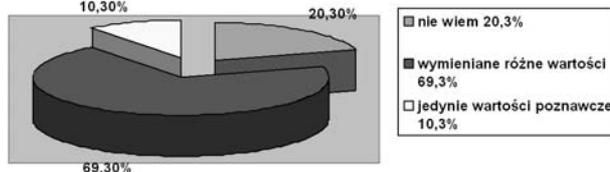
Rodzice zostali zapytani, w jaki sposób zostali zapoznani z programem nauczania ich dziecka. Otrzymane w wyniku badań informacje przedstawia tabela nr 1.

Tabela 1. Sposób, w jaki rodzice poznali program nauczania swojego dziecka

Sposób poznania programu nauczania	N	%
Program nauczania przedstawił dyrektor szkoły na zebraniu rodzicielskim	29	9,4
Rodzice o programie nauczania dowiedzieli się od wychowawcy dziecka	215	69,4
Rodzice poznali program przeglądając podręczniki dziecka	25	8,1
Odrabiając z dzieckiem lekcje	14	4,5
Rozmawiając z dzieckiem	11	3,5
Od innych rodziców	1	0,3
Rodzice są nauczycielami	4	1,3
Brak odpowiedzi	11	3,5
Razem	310	100

Jak przedstawia powyższa tabela, rodzice o programie nauczania swojego dziecka dowiedzieli się w szkole: od wychowawcy dziecka – 215 osób (co stanowi 69,4% wszystkich respondentów) oraz dyrektora szkoły – 29 rodziców (9,4%). Rodzice mogli napisać w jaki inny sposób poznali program nauczania dziecka. Z tej możliwości skorzystało 30 (9,6%) rodziców, podając, że o programie nauczania dowiedzieli się: odrabiając z dzieckiem lekcje, rozmawiając z dzieckiem, od innych rodziców, program znają, ponieważ sami są nauczycielami. 11 osób (3,5%) nie udzieliło odpowiedzi na pytanie dotyczące źródła poznania programu nauczania swojego dziecka. Można więc przypuszczać, iż nie znają programu nauczania swojego dziecka.

Następnie zapytano rodziców, jakie wartości powinny ich zdaniem być propagowane w edukacji.



Wykres 4. Jakie wartości powinny być lansowane w edukacji zdaniem rodziców?

Odpowiedzi rodziców były zróżnicowane. Część rodziców uważa, że w szkole należy głównie zwracać uwagę na wartości poznawcze (32 osoby co stanowi 10,3% wszystkich respondentów). W grupie tej można spotkać następujące wypowiedzi: „w szkole dziecko powinno zdobywać przede wszystkim wiedzę”, większość wymienia inne wartości (215 osób – 69,3%). 63 (20,3%) osoby nie wiedziały, jakie wartości należy brać pod uwagę w edukacji ich dziecka.

Tabela nr 2 przedstawia, jakie wartości oprócz poznawczych, zdaniem rodziców, powinny być propagowane w edukacji zintegrowanej.

Tabela 2. Wartości, które zdaniem rodziców powinny być lansowane w edukacji zintegrowanej

Wartości	N
patriotyzm	125
uczciwość	120
dobroć, dobro	116
prawda, prawdomówność	110
wartości religijne	52
miłość	39
szacunek	31
rodzina	28
pomaganie innym	23
sprawiedliwość	19
zdrowie, zdrowy styl życia	19
życzliwość	18
pracowitość	17
praworządność	15
przyjaźń	15
odpowiedzialność	14
rzetelność	13
sumienność	11
szczerłość	11
tolerancja	10
wrażliwość	9
honor	9
obowiązkowość	8
lojalność	8
piękno, wartości estetyczne	7
wyrozumiałość	6
poszanowanie ludzkiej godności	5
samodzielność	5
zaradność	5
radość życia	4
uprzejmość	4
odwaga	3
harmonia	2
obiektywność	2
pokój	2
dbałość o środowisko naturalne	1

Jak zostało zaprezentowane w powyższej tabeli, wartości, które zdaniem rodziców, oprócz poznawczych (wiedzy, mądrości, poznania), powinny być głównie rozpowszechniane w edukacji zintegrowanej to: patriotyzm, uczciwość, dobro, prawda, religia, miłość, szacunek, rodzina.

Następny etap przeprowadzonych badań pozwolił poznać, na jakie wartości, zdaniem rodziców, zwraca się szczególną uwagę w szkole, do której uczęszcza ich dziecko.

Tabela 3. Wartości preferowane przez szkołę (w opinii rodziców).

Wartości	N	%
Wartości poznawcze	211	74,6
Wartości moralne (dobro, uczciwość, sprawiedliwość)	107	37,8
Wartości religijne	53	18,7
Wartości osobowe (zdolności, tendencje rozwojowe)	51	18
Wartości społeczne (patriotyzm, samorządność, praworządność)	51	18
Wartości witalne (zdrowie, siła, równowaga psychiczna)	34	12
Wartości estetyczne (piękno, wzniosłość, tragizm)	20	7,1
Nie wiem	8	2,8

Jak zostało przedstawione w tabeli nr 3, rodzice uważają, iż w szkole, do której uczęszczają ich dzieci, najczęściej zwraca się uwagę na wartości poznawcze, następnie moralne i religijne.

Założono, że rodzice wychowując swoje dziecko, na pewne wartości, które są lansowane przez szkołę, nie zwracali szczególnej uwagi. Tabela nr 4 przedstawia wartości, które są preferowane w szkole, a nie były brane pod uwagę przez rodziców w wychowaniu dzieci.

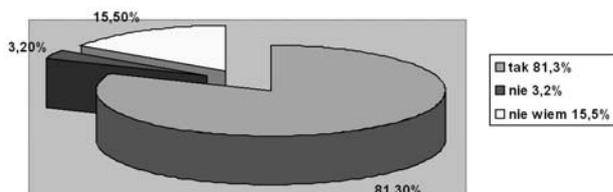
Tabela 4. Wartości lansowane przez szkołę, które nie były uwzględniane przez rodziców w wychowaniu dzieci.

Wartości	N	%
poznawcze (poznanie, wiedza)	20	6,5
moralne (dobro, uczciwość, sprawiedliwość)	9	2,9
estetyczne (piękno, wzniosłość, tragizm)	70	22,6
osobowe (zdolności, tendencje rozwojowe)	26	8,4
społeczne (patriotyzm, samorządność, praworządność)	41	13,2
witalne (zdrowie, siła, równowaga psychiczna)	17	5,5
religijne	4	1,3
nie ma takich	20	6,5
nie wiem	103	33,2

Część badanych rodziców nie wiedziała, czy istnieją wartości, których nie uwzględniali w wy-

chowaniu swoich dzieci (103 osoby, co stanowi 33,% respondentów). Rodzice przyznają, że wartościami najczęściej pomijanymi w wychowaniu a uwzględnianymi w edukacji szkolnej są: wartości estetyczne (tak uważa 70 osób – 22,6% badanych), wartości społeczne (41 osób – 13,2%) i wartości osobowe (26 osób – 8,4%).

Poproszono rodziców o ocenę wpływu edukacji zintegrowanej na kształtowanie pożądaných wartości ich dzieci.



Wykres 5. Czy edukacja zintegrowana pozytywnie wpłynęła na rozwój pożądaných wartości dziecka (w opinii rodziców)?

Jak pokazuje powyższy wykres, większość rodziców (252 osoby co stanowi 81,3% wszystkich badanych) uważa, że edukacja szkolna pozytywnie wpłynęła na rozwój pożądaných wartości ich dziecka. 48 osób (15,5%) nie ma zdania na ten temat. Natomiast tylko 10 badanych (3,2%) twierdzi, że według nich edukacja szkolna nie ma znaczenia w kształtowaniu pożądaných wartości ich dziecka.

Ważne jest poznanie wartości, które zdaniem rodziców rozwinęły się od czasu, gdy ich dziecko uczęszcza do szkoły. Tabela nr 5 przedstawia wykaz wartości, które rozwinęły się u dzieci w szkole.

Tabela 5. Wartości, które rozwinęły się u dzieci w szkole (zdaniem rodziców)

Wartości	N	%
poznawcze (poznanie, wiedza)	242	78,1
moralne (dobro, uczciwość, sprawiedliwość)	101	32,6
estetyczne (piękno, wzniosłość, tragizm)	48	15,5
osobowe (zdolności, tendencje rozwojowe)	114	36,8
społeczne (patriotyzm, samorządność, praworządność)	98	31,6
witalne (zdrowie, siła, równowaga psychiczna)	73	23,5
religijne	86	27,7
razem	310	100,0

Największa grupa badanych rodziców uważa, że wartościami, które ich zdaniem rozwinęły się od czasu, gdy ich dziecko uczęszcza do szkoły, są wartości poznawcze. Tak twierdzi 242 respondentów, co stanowi 78,1% wszystkich badanych), osobowe (114 osób – 36,8%) i moralne (101 osób – 32,6%). Najmniej rodziców wskazuje na wartości estetyczne, które rozwinęły się u ich dzieci w szkole (48 osób – 15,5%).

Jak już zauważono, wychowanie do wartości nie może polegać na narzucaniu ich dziecku. Ważny więc wydaje się problem przekazu wartości. Dlatego zapytano rodziców, w jaki sposób ich zdaniem uczniowie poznają wartości w szkole? Tabela nr 6 przedstawia uzyskane odpowiedzi.

Tabela 6. Przekaz wartości w edukacji zintegrowanej (w opinii rodziców)

Sposób w jaki dziecko poznaje wartości w szkole	N	%
Poprzez informację jak należy postępować	156	50,3
Przykład osób znaczących	58	18,7
Uczeń pod kierunkiem nauczyciela stara się rozpoznać, zrozumieć i zaakceptować pewne wartości	176	56,8
Inne formy	9	2,9
Nie wiem	14	4,5
Razem	310	100

Ponad połowa badanych (176 osób, co stanowi 56,8% wszystkich respondentów) uważa, że ich dzieci pod kierunkiem nauczyciela starają się rozpoznać, zrozumieć i zaakceptować pewne wartości. 156 osób (50,3%) twierdzi¹, iż najczęściej stosowaną metodą przekazywania wartości w szkole ich dzieci jest informacja, jak należy postępować.

Wnioski

1. Badani rodzice uważają, że za kształtowanie pożądaných wartości odpowiedzialni są zarówno rodzice, nauczyciele jak i program nauczania.

2. Zdaniem respondentów w edukacji zintegrowanej powinny być głównie lansowane następujące wartości: patriotyzm, uczciwość, dobro, prawda, religia, miłość, szacunek, rodzina.

3. Rodzice uważają, iż w szkole, do której uczęszcza ich dzieci, najczęściej zwraca się uwagę na wartości poznawcze, następnie moralne i religijne.

4. Rodzice przyznają, że wartościami najczęściej pomijanymi w wychowaniu a uwzględnianymi w edukacji szkolnej są: wartości estetyczne (tak uważa 70 osób – 22,6% badanych), wartości społeczne (41 osób – 13,2%) i wartości osobowe (26 osób – 8,4%).

5. Większość rodziców (252 osoby co stanowi 81,3% wszystkich badanych) uważa, że edukacja szkolna pozytywnie wpłynęła na rozwój pożądaných wartości ich dziecka.

¹ podobnie zauważa Z. Matulka, *Przekazywanie wartości w procesie edukacji szkolnej*. „Edukacja i Kultura”, 1998, nr 1(23), s. 12 - 14.

Literatura:

1. Dunaj B. (2005), *Nowy słownik języka polskiego*. Wydawnictwo Wilga 2005, Warszawa.
2. Kuczkowski S. (1985), *Przyjacielskie spotkania wychowawcze*, Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy, Kraków.
3. Łąkowski R. (1982), *Encyklopedia Popularna PWN*. PWN, Warszawa.
4. Malicka M. (1999), *Dać ludziom pragnienie*. W: K. Olbrycht (red.), *Edukacja aksjologiczna*. Wydawnictwo UŚ, Katowice, s.
5. Matulka Z. (1998), *Przekazywanie wartości w procesie edukacji szkolnej*. „Edukacja i Kultura”, nr 1(23), s. 9-15.
6. Matulka Z. (2005), *Wartości u podstaw wychowania personalistycznego*. W: F. Adamski (red.), *Wychowanie personalistyczne*. Wydawnictwo WAM, Kraków, s. 225-235.
7. Nowak M. (2001), *Podstawy pedagogiki otwartej*. Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin.
8. Śliwerski B. (2003), *Edukacja*. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa, s. 905-906.
9. Popielski K. (1996), *Wartości i ich znaczenie w życiu ludzkim*. W: K. Popielski, *Wartości – człowiek – sens* (red.), RW KUL, Lublin, s.61-69.
10. Olbrycht K (2000), *Dlaczego boimy się wartości w wychowaniu*. „Edukacja i Dialog”, nr 6, s. 26-32.
11. Olbrycht K. (2000), *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*. Wydawnictwo UŚ, Katowice.
12. Oleś P. (1989), *Wartościowanie a osobowość*. Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin.
13. Ostrowska K. (1999), *Wychowywać do urzeczywistniania wartości*. W: K. Olbrycht (red.), *Edukacja aksjologiczna*. Wydawnictwo UŚ, Katowice, s. 21-33.
14. Ostrowska U. (2006), *Aksjologiczne podstawy wychowania*. W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*. Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk, s.391-415.
15. Węgrzyńska A. (2004), *Jaka edukacja, czyli o wprowadzaniu uczniów w świat wartości*. „Życie Szkoły”, nr 5, s. 331-334.

ROLE OF SCHOOL IN AXIOLOGICAL EDUCATION**Rozprawy Społeczne Nr I (IV) 2010, 35-48****Beata Wołosiuk**

Pope John Paul II State School of Higher Education in Biała Podlaska

Abstract: The most important place where relations do proceed between a pupil and a tutor is family and, next to it, school. The presented manuscript addresses the issues of axiological education in early school education. The school (apart from the family) is an institution responsible for instilling values in the upbringing process.

The manuscript is divided into theoretical and research sections. The first elaborates on the literature of the subject, depicts major problems linked with values in education, the process of valuation and gaining axiological competences. The latter provides opinions of parents of IIIrd class pupils on the role of early school education in teaching values in the upbringing process.

Key words: values, valuation, education, axiological education.

This manuscript will be focused on the problem of instilling values in the upbringing process of children at a younger school age. This is a very significant stage in man's life, for it exerts a substantial impact on the successive years of life. The early school age is also a period when child's personality is being developed. It is also a time of special susceptibility to upbringing actions and of intensified cognitive curiosity. Apart from family, school is an important place where children are learning values. For this reason, this manuscript will present opinions of parents of IIIrd class pupils on the role of school in axiological education.

Values in education

B. Śliwerski elucidates that education "is the basic concept in pedagogics, covering a total of multi-dimensional activities and processes that serve to bring up and educate persons or social groups (Latin: *educatio, educo* – to introduce, to get out, to conduct, to educate)". Furthermore, this author notices that education is "on the one hand a factor of man's evolving, but on the other – an inseparable creative condition of man's natural development" (Śliwerski 2003, p. 906).

Thus, the broad notion of "education" encompasses all actions that lead to complete development of man, including upbringing which is a wide term comprehended in variety of definitions. Highly generally speaking, upbringing may be defined as a conscious and deliberate action aimed at triggering changes in personality of a pupil. Edu-

cation contains also the notion of education, namely teaching and learning altogether.

Education means also to provide conditions for versatile intellectual development of man, i.e. acquisition of knowledge, views, and beliefs, development of skills and interests. Yet, neither bringing up or education of the identity of a young man are possible without precise "guideposts", meaning – without values.

As aptly emphasized by K. Popielski, "values bind human existence with life, activate the course of interpersonal relations and are a point of reference to an individual. They attract and open a person to the reality, they oblige and guide. In that meaning, a statement may be made on them in terms of reality, which enables an individual the process of auto-transformation, transformation, orientation and decision-making" (Popielski 1996, p. 62).

In pedagogics, values are often comprehended as something that is important and valuable to both an individual and to society. They are perceived as positive feelings that are the objective of man's pursuit.

According to M. Nowak: "Values express *what should be and what we aspire to*, they inscribe some *ultimate sense* into the reality, they depict what is really significant and what should be strived for. They are pillars, the social, personal and community life is based on. They motivate and control basic human behaviors. Finally, they constitute the primary element of man's attitudes and adopted stance" (Nowak 2001, p. 393).

A man who does not possess any role models, any points of reference in life, is at risk of moral ambivalence. Such a condition is likely to elicit the feeling of loss, uncertainty and apathy in a man. Hence, a task of a teacher – the one who guides – is to educate in the spirit of respect for moral values. According to D. Von Hildebrand – moral life is based on the following attitudes:

- rightness,
- faithfulness,
- being driven by the sense of responsibility,
- respect for the truth,
- kindness (Kuczkowski 1985).

Education may assure versatile development of a child only when the values are present in the entire process of upbringing and education. Conscious and deliberate affecting a pupil is possible when a tutor knows the hierarchy of values and transfers them to a child skillfully, so that the child takes them as his own.

There is a close relationship between values and objectives of school education. The latter are a conscious and “programmed” effect we wish to achieve in the development of pupils over the period of educational processes. What objectives are to be achieved depends on the pupil and tutor, but also on the social, cultural and political situation.

Process of valuation

Valuation may be defined as expressing evaluating opinions, either accepting or not accepting the existing state of affairs, some behaviors, phenomena, and events. Valuation requires accepting primarily some system of values which is the foundation for making judgments. According to “Nowy słownik języka polskiego” (“A New Dictionary of Polish”) – “to value” means “to determine the ethical, moral and cultural value of something; to rank something according to that value, to estimate” (Dunaj 2005, p.764). Valuation is also defined as “evaluating, making evaluating judgments that either approve or disapprove the state of affairs, an event or behavior (acting)” (Łakowski 1982, p. 836).

As claimed by P. Oleś: “Something is, or rather is becoming a value because it is valued, desired or acknowledged as a value. Realization of values comprehended in this way equates with the pursuit of either accepted or desired aim, and the behavior (pursuit) itself is sometimes believed to be a symptom of valuation” (Oleś 1989, p. 9).

The process of valuation, according to Z. Matulka, proceeds in two stages. First, a subjective hierarchy of values is being built, which is followed by

evaluation to what extent the selected values were acquired by a person. Hence, the building of a hierarchy of values of a child occurs only when the child is introduced into the world of values by tutors and teachers (Matulka 2005).

Rathes, Harmina and Simon hold an opinion that the process of valuation should proceed according to the following postulates:

- free choice;
- out of independently-discovered alternative possibilities;
- after consideration of consequence of each of them;
- evaluated positively by an individual and being a source of satisfaction to the individual;
- agreed with values of other persons, meaning: evaluated positively also by the others;
- in accordance with the selection of action, meaning that the selection is to lead to the realization of values;
- establishing firm models of behavior, meaning realization of values in repeatable behaviors (Matulka 2005).

A question arises, then, how to organize school education to make it the education into values. It is a difficult problem, because instilling values in the bringing process cannot mean automatic imposing some values onto a pupil.

How to convey values in order not to make that process an indoctrination? – this question has been formulated by M. Nowak who after O. Reboul provides an example of Jesus Christ as a Teacher who when speaking about values has no intention of bringing up, yet He is bringing up even though. Taking this into account, the following strategies are postulated:

- 1) strategy of dissonance;
- 2) strategy of testimony;
- 3) strategy of stimulation (Nowak 2001).

In considering the process of bringing up into values, K. Olbrycht claims that axiological education should involve “help in acquiring knowledge about values and valuation as well as in the developing structures and processes responsible for: ability to recognize situation of choice, making a decision about accepting the valuating attitude, the selection of objectives and means linked with specified values as well as readiness to undertake and capability to complete actions corresponding with these values” (Olbrycht 2000, p. 88). Bearing this in mind, according to K. Olbrycht, the axiological education includes:

- 1) teaching on ways of treating values, on their substantiation, and on consequences of the choice of values,
- 2) referring educational activities to selected concepts of values.

Internalization of values will be possible if:

- they are learnt,
- they are understood,
- they are accepted,
- positive attitude is adopted towards them,
- independent choices are made and respective actions are undertaken to implement those values (Olbrycht 2000, p. 27).

Implementation of values is facilitated by compliance to the following principles:

1. Principle of personal development.
2. Principle of developing responsibility for decisions and choices.
3. Principle of extending the cause-and-effect thinking.
4. Principle of autonomy.
5. Principle of ceaseless enrichment of knowledge (Ostrowska 1999, p. 23).

As noticed by Z. Matulka, the most common method of conveying values in processes of school education is providing information. The learning of values, though highly needed, does not still mean the conveying of values. An important element in the process of transferring values is understanding and experiencing their attractiveness, emotional and volitional "adherence" to them. An effective method of conveying values is their revision by pupils in selected upbringing situations (Matulka 1998).

Z. Matulka claims that this process should proceed through a pedagogical dialog, which assumes partnership between a tutor and a pupil. Not only the tutor conveys values to the pupil, but interaction may be observed between these two subjects. It is vital, therefore, for behaviors of both the partners to be authentic.

The task of tutors is to find and implement desired values. To this end, the tutors should encourage children to make independent choices, should provide conditions for making free choices and demonstrate consequences of these choices. This may be accomplished with different techniques of values classification (e.g. sheets of written questions, unfinished sentences, construction of the list of values by children, psychodrama). (Węgrzyńska 2004).

Stages of acquiring axiological competences

When organizing the process of instilling values in the upbringing, consideration should be given to various stages of achieving axiological competences, which – according to U. Ostrowska – follow the below-presented order:

a) discovering, recognizing values (this stage requires: the ability to recognize good and evil by a child and the ability to notice what is valuable);

b) understanding values (this stage requires: knowledge about values and ability of logical thinking);

c) acknowledging, accepting values (this stage requires a child to adopt values as his own);

d) implementing values (this stage requires consequence in the range of commitments made in the world of values);

e) creating values (this stage requires creative activity) (Ostrowska 2006).

A teacher who is preparing a pupil for the adult life introduces the pupil into the world of values through the knowledge transferred and own attitude. A tutor shows what the values conveyed consist in. The organization of classes is important, yet dialog and creative engagement of a pupil are recommended as well (Ostrowska 1999).

K. Ostrowska is of the opinion that the task of tutors is to raise a man who will be interested in the world, and also in himself, will be searching for information but also will be able to adopt, process and use the gathered knowledge for the good of his own and others (Ostrowska 1999).

A tutor should convey such values that a child will be able to find by himself in the surrounding world, experience personally, and finally adopt as his own (Malicka 1999).

Analysis of empirical studies on the role of school in instilling values in the upbringing process

While instilling values to a child in the upbringing process, the following question should be answered: in what way does a child learn the values, how does their transfer look like? This section of the manuscript will present results of a survey on determinants of learning values in the education process. It will depict opinions of parents of IIIrd class pupils from the Bialski Province. Data referring to determinants of values learning by children in a family were collected with the use of an own-construction *Questionnaire for parents*. As mentioned above, school – next to the family – is an important place where children are learning the values. For this reason, the presented opinions of parents of IIIrd class pupils will refer to the role of school in axiological education.

The parents were asked whether, in their opinion, values constitute a significant problem in school education. Opinions of the respondents were presented in Figure 1.

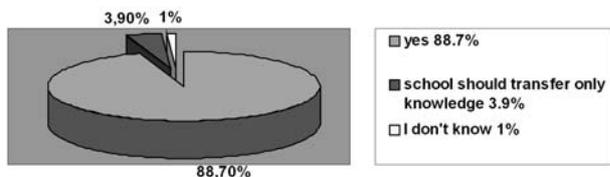


Figure 1. Do values constitute a significant problem in school education?

The majority of respondents (275 persons, which constitutes 88.7% of all respondents) claims that the values constitute a significant problem in school education, whereas 12 parents (3.9%) are of the opinion that school should focus only on knowledge transfer, and 3 parents (1%) have no opinion on that matter.

Figure 2 depicts who, in the opinion of parents, is responsible for developing desired values in children.

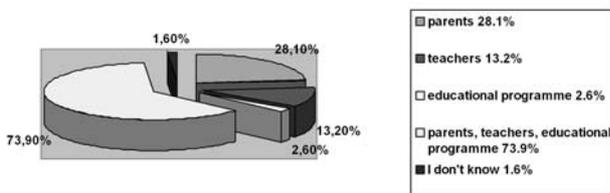


Figure 2. Who, in parents' opinion, is responsible for developing desired values in children?

As shown in Figure 2, respondents are of the opinion that both parents, teachers and educational programme are responsible for developing desired values (229 persons, which constitutes 73.9% of all respondents). The second group of respondents (28.1%) claim that mainly parents should develop desired values in their children, whereas 13.2% of the parents think that this is a task of teachers and another 2.6% – that this is a task of educational programme. Finally, 1.6% of the respondents hold no opinion on that matter.

As it results from the analysis of study results, the majority of parents claim that the development of desired values in their children is affected, apart from parents and teachers, also by the educational programme implemented at school, thus the next question asked by the author of this manuscript seemed to be substantiated. It refers to respondents being familiar with the educational programme conducted at schools attended by the children. Figure 3 illustrates familiarity of parents with educational programme of their children.

As shown in Figure 3, most of the respondents (250 parents, which is 80.6% of all respondents) declare familiarity with the educational programme of their children. In turn, 55 persons (17.7%) possess little knowledge of what their children are learning about at school, whereas 5

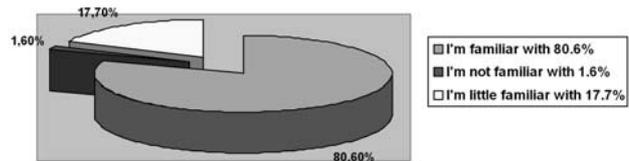


Figure 3. Parents' familiarity with educational programme

parents (1.6%) admit not to know the educational programme of their children at all.

Next, the parents were asked how they were familiarized with the educational programme of their child. Data collected in this respect are presented in Table 1.

Table 1. Mode the parents were familiarized with the educational program of their child

Mode of becoming familiarized with educational programme	N	%
Educational program was presented by school headmaster on parents meeting	29	9.4
Educational program was presented by child's tutor	215	69.4
Parents were familiarized with the programme while looking over child's textbooks	25	8.1
Parents were familiarized with the programme while doing homework with their child	14	4.5
Parents were familiarized with the programme while talking to their child	11	3.5
Parents learnt about the programme from other parents	1	0.3
Parents are teachers	4	1.3
No answer	11	3.5
TOTAL	310	100

As shown by results collated in Table 1, parents declared to learn about the educational programme of their child at school: from child's tutor – 215 persons (which constitutes 69.4% of all respondents) and from school headmaster – 29 persons (9.4%). In the questionnaire, the parents could also describe other ways of becoming familiarized with the educational programme of their child. This was an opportunity to 30 parents (9.6%) who declared that they have learnt about the educational programme: while doing homework with their child, while talking to heir child, from other parents, or because they are teachers themselves. In contrast, 11 persons (3.5%) did not answer that question. It may, thus, be assumed that they are not familiar with the educational programme of their child.

Afterwards, the parents were asked to express their opinion on what values should be promoted in education.

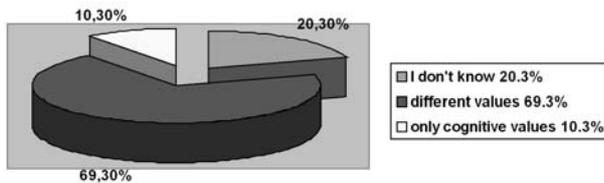


Figure 4. What values, in parents' opinion, should be promoted in education?

Answers provided by the parents were diverse. Part of the them claimed that at school attention should mainly be paid to cognitive values (32 persons, which constitutes 10.3% of all respondents). In that group of respondents there might be noticed opinions that "at school a child should most of all acquire knowledge", yet most of these parents were enumerating different values (215 persons - 69.3%). In contrast, 63 persons (20.3%) did not know what values should be considered in their child's education.

Table 2 presents opinions of the parents on what values, apart from the cognitive ones, should be promoted in integrated education.

Table 2. Values which, in parents' opinion, should be promoted in integrated education

Values	N
Patriotism	125
Emotionality	120
Kindness, good	116
Truth, truthfulness	110
Religious values	52
Love	39
Respect	31
Family	28
Helping other people	23
Justice	19
Health, healthy lifestyle	19
Friendliness	18
Diligence	17
Law-abidingness	15
Friendship	15
Responsibility	14
Reliability	13
Scrupulousness	11
Honesty	11
Tolerance	10
Sensitivity	9
Honor	9
Dutifulness	8
Loyalty	8
Beauty, esthetic values	7
Understanding	6
Respect to human dignity	5
Independence	5
Resourcefulness	5
Joy of life	4
Politeness	4
Courage	3
Harmony	2
Objectivism	2
Peace	2
Care over natural environment	1

As shown in Table 2, in parents' opinion the main values that should be promoted in integrated education apart from the cognitive ones (knowledge, wisdom, cognition) include: patriotism, honesty, kindness, truth, religion, love, respect, and family.

Another stage of the conducted survey enabled identifying what values, in parents' opinion, are especially emphasized at school their child attends to.

Table 3. Values preferred by school (in parents' opinion)

Values	N	%
Cognitive values	211	74.6
Moral values (good, honesty, justice)	107	37.8
Religious values	53	18.7
Personal values (abilities, developmental tendencies)	51	18
Social values (patriotism, independence, law-abidingness)	51	18
Vital values (health, strength, psychical balance)	34	12
Esthetic values (beauty, nobility, tragic nature)	20	7.1
I don't know	8	2.8

Data collected in Table 3 indicate that parents are of the opinion that at school attended by their children the greatest attention is paid to cognitive values, followed by moral and religious ones.

It has been assumed that while raising their child the parents did not pay much attention to some values promoted by the school. Therefore, Table 4 presents values preferred by school and not taken into account by parents in children upbringing.

Table 4. Values promoted by school that were not considered by the parents in the upbringing of their children

Values	N	%
Cognitive (cognition, knowledge)	20	6.5
Moral (good, honesty, justice)	9	2.9
Esthetic (beauty, nobility, tragic nature)	70	22.6
Personal (abilities, developmental tendencies)	26	8.4
Social (patriotism, independence, law-abidingness)	41	13.2
Vital (health, strength, psychical balance)	17	5.5
Religious	4	1.3
There are no such values	20	6.5
I don't know	103	33.2

Part of the surveyed parents did not know if there were any values that they had not considered in their child upbringing (103 persons, which constitutes 33.% of all respondents). The parents admitted that the values most frequently neglected in

the upbringing, but taken into account in school education, were: esthetic values (70 persons – 22.6% of all respondents), social values (41 persons – 13.2%), and personal values (26 persons – 8.4%).

Furthermore, the parents were asked to evaluate the effect of integrated education on development of desired values in their children.

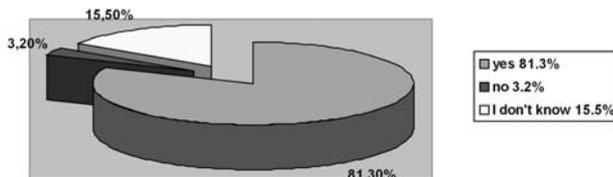


Figure 5. Did integrated education affect positively the development of desired values in child (in parents' opinion)?

As show in Figure 5, most of the parents (252 persons, which constitutes 81.3% of all respondents) were of the opinion that school education affected positively the development of desired values in their child. In turn, 48 persons (15.5%) held no opinion on that matter, whereas as little as 10 persons (3.2%) claimed that school education had not impact on developing desirable values in their children.

Of great importance is also identification of values developed, in parents' opinion, in their children since they have begun attending school. Table 5 presents the list of values developed in children at school.

Table 5. Values developed in children at school (in parents' opinion)

Values	N	%
Cognitive (cognition, knowledge)	242	78.1
Moral (good, honesty, justice)	101	32.6
Esthetic (beauty, nobility, tragic nature)	48	15.5
Personal (abilities, developmental tendencies)	114	36.8
Social (patriotism, independence, law-abidingness)	98	31.6
Vital (health, strength, psychical balance)	73	23.5
Religious	86	27.7
TOTAL	310	100.0

The greatest group of the parents surveyed is of the opinion that the values developed in their children since they started attending school were cognitive values (242 persons, which constitutes 78.1% of all respondents), followed by personal values (114 persons – 36.8%) and moral values (101 persons – 32.6%). The least number of parents pointed to esthetic values as being developed in their children at school (48 persons – 15.5%).

The teaching of values cannot consist in imposing these values to children. Of crucial significance seems, therefore, to be the problem of transfer of values. Hence, the parents were asked how, in their opinion, pupils are learning values at school. Table 6 presents answers provided by the parents.

Table 6. Transfer of values in integrated education (in parents' opinion)

How is a child learning values at school?	N	%
Through information on how a person should behave	156	50.3
Through the example of significant persons	58	18.7
Pupil, supervised by a teacher, is trying to recognize, understand and accept some values	176	56.8
Through other forms	9	2.9
I don't know	14	4.5
TOTAL	310	100

Over half the respondents (176 persons, which constitutes 56.8% of all respondents) think that, under supervision of a teacher, their children are trying to recognize, understand and accept some values. In turn, 156 persons (50.3%) are of the opinion¹ that the most frequent method of conveying values at school attended by their children is showing how to behave.

Conclusions

1. The parents surveyed are of the opinion that both parents, teachers and educational programme are responsible for developing desired values in children.

2. According to the respondents, integrated education should promote the following values: patriotism, honesty, good, truth, religion, love, respect, and family.

3. The parents claim that at school their children are attending to, the greatest emphasis is put on cognitive values, followed by moral and religious ones.

4. The parents admit that the values most frequently neglected in upbringing but developed in school education are: esthetic values (70 persons – 22.6% of the respondents), social values (41 persons – 13.2%) and personal values (26 persons – 8.4%).

5. Most of the parents (252 persons – 81.3%) are of the opinion that school education affected positively the development of desired values in their children.

¹ a similar observation was made by Z. Matulka, *Przekazywanie wartości w procesie edukacji szkolnej*. „Edukacja i Kultura”, 1998, no. 1(23), pp. 12-14.

References:

1. Dunaj B. (2005), *Nowy słownik języka polskiego*. Wydawnictwo Wilga 2005, Warszawa.
2. Kuczkowski S. (1985), *Przyjacielskie spotkania wychowawcze*, Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy, Kraków.
3. Łąkowski R. (1982), *Encyklopedia Popularna PWN*. PWN, Warszawa.
4. Malicka M. (1999), *Dać ludziom pragnienie*. In: K. Olbrycht (ed.), *Edukacja aksjologiczna*. Wydawnictwo UŚ, Katowice, p.
5. Matulka Z. (1998), *Przekazywanie wartości w procesie edukacji szkolnej*. „Edukacja i Kultura”, no. 1(23), pp. 9-15.
6. Matulka Z. (2005), *Wartości u podstaw wychowania personalistycznego*. In: F. Adamski (ed.), *Wychowanie personalistyczne*. Wydawnictwo WAM, Kraków, pp. 225-235.
7. Nowak M. (2001), *Podstawy pedagogiki otwartej*. Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin.
8. Śliwerski B. (2003), *Edukacja*. In: T. Pilch (ed.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, vol. I, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa, pp. 905-906.
9. Popielski K. (1996), *Wartości i ich znaczenie w życiu ludzkim*. In: K. Popielski, *Wartości – człowiek – sens* (ed.), RW KUL, Lublin, pp. 61-69.
10. Olbrycht K. (2000), *Dlaczego boimy się wartości w wychowaniu*. „Edukacja i Dialog”, no. 6, pp. 26-32.
11. Olbrycht K. (2000), *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*. Wydawnictwo UŚ, Katowice.
12. Oleś P. (1989), *Wartościowanie a osobowość*. Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin.
13. Ostrowska K. (1999), *Wychowywać do urzeczywistnienia wartości*. In: K. Olbrycht (ed.), *Edukacja aksjologiczna*. Wydawnictwo UŚ, Katowice, pp. 21-33.
14. Ostrowska U. (2006), *Aksjologiczne podstawy wychowania*. In: B. Śliwerski (ed.), *Pedagogika*. Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk, pp. 391-415.
15. Węgrzyńska A. (2004), *Jaka edukacja, czyli o wprowadzaniu uczniów w świat wartości*. „Życie Szkoły”, no. 5, pp. 331-334.

ZMIANY LEGISLACYJNE ZMIERZAJĄCE DO POLEPSZENIA BYTU DZIECI W WIKTORIAŃSKIEJ I EDWARDIAŃSKIEJ WIELKIEJ BRYTANII

Rozprawy Społeczne Nr I (IV) 2010, 49-57

Cezary Michoński

Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej

Streszczenie: Głównym celem niniejszego artykułu jest próba przedstawienia wysiłków legislacyjnych podjętych w XIX i na początku XX wieku, mających na celu polepszenie bytu dzieci, które mogą być uznane za początek państwa opiekuńczego w Wielkiej Brytanii. Wydaje się, że największe nasilenie tego typu działań nastąpiło w latach 1870–1908 i to właśnie wtedy można doszukać się początków państwa opieki społecznej w Wielkiej Brytanii. Kolejnym wnioskiem wypływającym z artykułu jest stwierdzenie, że niełatwo jest porównywać obecne standardy życia dzieci z dziewiętnastowiecznymi, gdyż nawet samo pojęcie „dzieciństwo” wydaje się trudne do zdefiniowania. Podczas gdy dzisiaj za koniec dzieciństwa zwykle uznajemy osiągnięcie pełnoletności w wieku lat osiemnastu, w dziewiętnastowiecznej Wielkiej Brytanii pełnoletność mogła oznaczać lat dziewięć lub dziesięć, gdy chodziło o zdolność do ciężkiej pracy fizycznej, lat dziesięć lub dwanaście, kiedy większość młodych ludzi kończyła edukację, czy nawet dwadzieścia jeden (mężczyźni) i trzydzieści (kobiety) w przypadku czynnego prawa wyborczego.

Słowa kluczowe: dobrobyt dzieci, państwo opiekuńcze, ustawodawstwo, epoka wiktoriańska, epoka edwardiańska, dzieciństwo.

Wstęp

Pod wieloma względami epoka wiktoriańska jest kluczowym okresem w historii społecznej Wielkiej Brytanii, gdyż to właśnie w niej struktura społeczna uległa bardzo istotnym zmianom. Brytyjczycy stali się pierwszym narodem w historii, który poniósł negatywne konsekwencje rewolucji przemysłowej, do których należy zaliczyć znaczne poszerzenie się przepaści pomiędzy warstwami społecznymi. Choć choroby, przestępczość oraz ciemnota od zawsze towarzyszyły brytyjskim biedakom, nigdy wcześniej nie występowały one na taką skalę jak na początku epoki wiktoriańskiej. Dlatego właśnie w tym okresie, po uchwaleniu w r. 1832, ustawy *Parliamentary Reform Act*, poszerzającej czynne prawo wyborcze, zostały zapoczątkowane reformy społeczne. Ten sukces legislacyjny rozpoczął działania reformatorskie, które pełniej zaowocowały w drugiej połowie dziewiętnastego wieku (Birch 1974, s. 14).

Dzieci odgrywały bardzo ważną rolę w epoce wiktoriańskiej ze względu na duże znaczenie przywiązywane do życia rodzinnego. Szczególna sympatia, jaką poddani królowej Wiktorii darzyli dzieci, uważana przez Trevelyana (1991, s. 546) za jedną z najistotniejszych wartości wniesionych przez Brytyjczyków do światowej cywilizacji, posłużyła reformatorom społecznym jako argument w kampanii mającej na celu wzbudzenie współczucia dla losu dzieci masowo

zatrudnianych w fabrykach i kopalniach. Dzieci zdobyły owo współczucie, gdyż warunki ich pracy były tak potworne, że wręcz niewyobrażalne dla klas wyższych (Lipoński 2005, s. 496-497). Wystarczy wspomnieć, że niektóre dzieci były zatrudniane już w wieku 5 lat do zajęć trwających 15, 16 czy nawet 19 godzin dziennie, co powodowało, że rzadko mogły spać 4 godziny na dobę (Wood 1977, s. 89).

Dzięki wysiłkom reformatorów w 1833 r. Parlament uchwalił ustawę *Factory Act*, którą można uznać za pierwszą istotną interwencję państwa w sferę relacji pomiędzy pracodawcami a pracownikami. Ustawa ta zabraniała zatrudniania dzieci poniżej dziewiątego roku życia w fabrykach tekstylnych, spowodowała skrócenie godzin pracy dzieci starszych oraz wprowadziła wymóg zatrudnienia inspektorów nadzorujących pracę w fabrykach. Ponadto, w 1840 r. rząd brytyjski mianował Królewską Komisję do Spraw Zatrudniania Dzieci (Royal Commission on Children's Employment), która opublikowała raport ukazujący przerażające warunki pracy dzieci. W kopalniach zatrudniano je od piątego roku życia na ponad 12 godzin dziennie, gdzie musiały pracować w wąskich korytarzach często w zupełnej ciemności, natomiast starsi chłopcy, zaprzężeni do wózków z węglem byli wykorzystywani jako siła pociągowa (Wood 1977, s. 116). Ustawa *Mines Act* z roku 1842 zakazywała zatrudniania pod ziemią dzieci poniżej dziesiątego roku życia, natomiast nowa ustawa *Facto-*

ry Act z roku 1844 skróciła do 6,5 godzin dzień pracy dla dzieci poniżej trzynastego roku życia oraz nakładała na pracodawców obowiązek zapewnienia minimum bezpieczeństwa pracy.

Biorąc pod uwagę ustawy z lat 1830-1850 dotyczące zatrudnienia dzieci w fabrykach, należy stwierdzić, że już wtedy państwo brytyjskie zaczęło brać na siebie odpowiedzialność za losy dzieci z klasy robotniczej. Jeśli przyjmiemy za Scrutonem (1983, s. 492), że pojęcie „dobrobyt” definiuje szczęście istot ludzkich, wyeliminowanie wyzysku dzieci jako siły roboczej, wydaje się pierwszym krokiem we właściwym kierunku.

Głównym celem niniejszego artykułu jest przedstawienie kontekstu społecznego, w którym państwo brytyjskie zaczęło brać odpowiedzialność za dobrobyt dzieci z klasy robotniczej. Wydaje się, że ustawodawstwo zmierzające do polepszenia bytu dzieci w epoce wiktoriańskiej było nie tylko reakcją na trudne warunki życia w dziewiętnastowiecznej Anglii, lecz stanowiło również początek długiego procesu, który znalazł swoje uwieńczenie w stworzeniu państwa opieki społecznej (*welfare state*) w Wielkiej Brytanii po zakończeniu drugiej wojny światowej. Ponadto celem artykułu jest zachęcenie czytelnika do refleksji na temat ewolucji znaczenia pojęć „dzieciństwo” oraz „dobrobyt” od wieku dziewiętnastego do chwili obecnej.

Ideologia państwa opiekuńczego

Price (2007, s. 61) utrzymuje, że w latach 70. XIX w. po raz pierwszy państwo brytyjskie poczuło się odpowiedzialne za ochronę dzieci przed wykorzystaniem ich przez własnych rodziców. Rzeczywiście, późna epoka wiktoriańska, dzięki politycznej filozofii J.S. Mill'a, przyczyniła się do rozwinięcia koncepcji państwa opieki społecznej. Przełom nastąpił, gdy politycy zdali sobie sprawę, że działalność charytatywna jednostek lub organizacji, zarówno religijna jak świecka, musi być zastąpiona przez, lub przynajmniej uzupełniona, o interwencję państwa. Ta zmiana ideologii jest wyraźnie widoczna w programie sformułowanym przez J. Chamberlaina: „Polityka jest nauką ludzkiego szczęścia, a zadaniem polityka jest ustalenie, jak może polepszyć byt społeczeństwa: jak może uszczęśliwić tych, którzy są w gorszej od niego sytuacji” (cyt. za Birch 1974, s. 91-92, tłumaczenie własne). W cytacie tym Chamberlain zakłada, że w swoich działaniach rząd musi zapewnić dobrobyt wszystkim obywatelom państwa, co dziś wydaje się truizmem, lecz w realiach dziewiętnastowiecznej Wielkiej Brytanii nie było dla wszystkich oczywiste.

Przełomowym wydarzeniem w rozwoju koncepcji państwa opiekuńczego okazało się rozpowszechnienie poglądu, że ubóstwo nie zawsze wynika z winy

jednostki, lecz bywa skutkiem procesów społecznych. Można przyjąć, że to dzięki takim poglądom, rozpowszechnianym m. in. przez Towarzystwo Fabiańskie (*Fabian Society*), w 1906 r. Partia Liberalna, przy dużym poparciu klasy robotniczej, zdobyła przytłaczającą przewagę w Izbie Gmin. Nic zatem dziwnego, że dobrobyt dzieci okazał się jednym z priorytetów rządów liberalnych w latach 1906-14 (Cootes 1985, s.240; Price 2007, s. 61).

Ustawodawstwo dotyczące zatrudniania dzieci

Pomimo tego, że ustawy fabryczne z pierwszej połowy XIX w. zlikwidowały najbardziej rażące aspekty zatrudnienia dzieci w zakładach przemysłowych, w okresie późnowiktoriańskim wykorzystywanie dzieci do pracy fizycznej wciąż było zjawiskiem nagminnym. Ma to odbicie w popularnych wyobrażeniach tej epoki, gdyż zazwyczaj „przedstawiamy sobie dzieci epoki wiktoriańskiej jako umorusanych obdartusów, przypominających małych kominiarczyków” (Himmelfarb 2007, s. 216, tłumaczenie własne). Rzeczywiście, wydaje się, że największym zainteresowaniem publicznym w tym okresie cieszyli się pomocnicy kominiarzy, których zadanie polegało na wspinaniu się na kominy (*climbing boys*). Chłopcy ci, często sprzedawani na służbę przez rodziców czy opiekunów, byli traktowani niewiele lepiej niż niewolnicy. Oprócz konieczności pracy ponad siłę byli oni bici i głodzeni przez swoich panów, a wszyscy, z którymi mieli kontakt, traktowali ich jak wyrzutki społeczne (Mason 1990, s. 166). Pomimo ustaw z lat 1840 i 1846, zakazujących tego procederu, w latach 60. XIX w. wciąż pracowało około 3000 pomocników kominiarzy, gdyż utrzymywano, że czyszczą oni kominy dużo skuteczniej niż zdalnie sterowane urządzenia. Dopiero w roku 1875 bardziej skuteczna ustawa położyła kres haniebnej praktyce wykorzystywania chłopców w charakterze czyścicieli kominów.

W drugiej połowie XIX w. dzięki ustawom fabrycznym oraz działalności związków zawodowych dzieci zatrudnione w zakładach przemysłowych zostały już objęte pewną opieką, natomiast poprawy wymagał byt dzieci pracujących chałupniczo (Trevelyan 1946, s. 484). W latach 80. XIX w. koronkarstwo było najczęściej publicznie atakowane jako przemysł najbardziej wyzyskujący pracę dzieci, lecz już w latach 60. pojawiło się wiele raportów donoszących o tak zwanych koronkowych i słomianych „szkołach” (*lace-making and straw-plaiting "schools"*). W przybytkach tych dzieci nie uczyły się niczego oprócz wytwarzania modnych, wiktoriańskich koronek lub plecionych koszy, spędzając tam po 12-16 godzin dziennie. Pomimo powszechnej krytyki te chałupnicze warsztaty pracy mogły zostać zlikwidowane dopiero po wprowadzeniu powszechnego obowiązku edukacji podstawowej.

Kolejną grupę zawodową, która przyciągnęła uwagę opinii publicznej, stanowiły dziewczęta zatrudnione przy produkcji zapalek (*match girls*). Była to praca bardzo szkodliwa dla zdrowia z powodu kontaktu z siarką i fosforem, gdyż obie te substancje są nie tylko łatwopalne, lecz wydzielają trujące wyziewy, które mogą doprowadzić do deformacji ciała (Mason 1990, s.144). W latach 70. XIX w. problem ten został nagłośniony w prasie w formie publikacji wielu rysunków przedstawiających młodociane pracownice fabryk zapalek, jak wychodzą z pracy, spowite fluorescencyjnym blaskiem, co było spowodowane kontaktem z fosforem. Wydaje się, że w dużym stopniu to dzięki owej kampanii prasowej wprowadzono ustawę zabraniającą zatrudniania w fabrykach zapalek osób poniżej dziewiętnastego roku życia.

Jednakże *match girls* stanowiły jedynie drobną część populacji dzieci, które dramatycznie potrzebowały ochrony ze strony państwa. Wielu mieszkańców miast dziewiętnastowiecznej Wielkiej Brytanii niemal od urodzenia wiodło życie przestępcze, w którym żebranie, kradzieże i prostytucja wydawały się sposobami utrzymania odpowiednimi zarówno dla dorosłych, jak i dzieci. Chociaż ustawy usiłujące ograniczyć żebractwo zaczęto wprowadzać już w XIV w., zjawisko to przybrało w wieku XIX rozmiar niespotykany kiedykolwiek wcześniej. Chesney (1991, s.237) twierdzi, że „najbardziej odrażającym aspektem żebractwa było regularne wykorzystywanie małych dzieci, często zanim zaczęły chodzić”, którymi handlowano i poddawano je specjalnemu szkoleniu. Wyśiłki zmierzające do rozwiązania tego problemu, np. założenie Stowarzyszenia dla Zlikwidowania Żebractwa (*Society for the Suppression of Mendacity*) czy wprowadzenie regulacji prawnych, które miały karać żebrzące dzieci, były mało skuteczne z powodu nasilenia zjawiska (Chesney 1991, s.240).

Również kradzieże dokonywane przez młodocianych przestępców, a zwłaszcza ich specjalność, czyli kradzieże kieszonkowe, okazały się niemożliwe do opanowania czy nawet kontrolowania przez wymiar sprawiedliwości. Nierzadko gospodarze domów noclegowych organizowali dziecięce gangi złodziejskie, prowadząc przy tym swoiste kursy przygotowujące do fachu kieszonkowca, jak opisał to Dickens w powieści *Oliwer Twist* (Chesney, 1991, s.111).

Podczas gdy chłopcy zajmowali się kradzieżami, rozbojem i włamaniami, prostytucja głównie dotyczyła dziewcząt. Biorąc pod uwagę warunki życia w slumsach, nie powinien nas dziwić fakt, że niektóre z nich oddawały się tej profesji. Zdumiewającym jest natomiast fakt, że w epoce wiktoriańskiej, zwykle kojarzonej z etycznym i seksualnym purytyzmem, aż do roku 1875, kiedy to podniesiono wiek przyzwolenia (*age of consent*) do lat 13, stosunek seksualny z dwunastolatką nie był wykroczeniem. W latach 1881-82 Komitet Izby Lordów (*Committee on Prostitu-*

tion of Young Girls) przeprowadził dochodzenie w sprawie handlu młodymi Angielkami, które miały pracować w europejskich domach publicznych, lecz dopiero kampania T.S. Steada w 1885 r. poruszyła opinię publiczną do tego stopnia, że spowodowało to ustawowe podniesienie wieku przyzwolenia do 16 lat oraz wprowadziło konieczność ścigania osób dorosłych promujących prostytucję dziecięcą lub z niej korzystających (Chesney, 1991, s.408).

Ustawodawstwo dotyczące edukacji

Państwo brytyjskie nie mogło jednak znacznie poprawić bytu dzieci zarabiających na swoje utrzymanie legalną czy nielegalną pracą, dopóki nie powstał system powszechnej edukacji. Stworzeniu państwowego systemu szkolnictwa pomogło dość powszechne w wyższych klasach społecznych przekonanie, że Wielka Brytania straci swoją przewagę przemysłową nad innymi krajami, jeżeli nie będzie w stanie odpowiednio wykształcić wszystkich swoich obywateli (Cootes 1985, s. 208). W swoim wystąpieniu w Izbie Gmin W. H. Forster opisał edukację brytyjską w następujący sposób: „rezultat oddania przez państwo inicjatywy ochotnikom jest taki, że tam, gdzie pomoc państwa jest najbardziej potrzebna, jest ona najmniej odczuwana” (cyt. za Birch 1974, s. 91, tłumaczenie własne). Komentarz ten odnosi się do istniejącej sieci szkół wyznaniowych, częściowo finansowanych przez państwo, które nie były w stanie zapewnić wszystkim dzieciom elementarnej edukacji. Birch (1974, s. 90) pisze o 60% dzieci z klasy robotniczej w wieku 6-10 lat, których jedyną szansą na jakąkolwiek formalną edukację stanowił pobyt w przytułku (*workhouse*), zakładzie poprawczym, więzieniu czy szkole przyzakładowej.

W celu poprawy sytuacji w 1870 r. Parlament uchwalił ustawę o edukacji (*Elementary Education Act*), która podwoiła środki finansowe przyznawane istniejącym szkołom wyznaniowym oraz wprowadziła nowy typ szkół świeckich dla dzieci w wieku 5-10 lat, tzw. *board schools*, finansowanych częściowo przez samorządy lokalne a częściowo przez rząd centralny. Jednakże dopiero w roku 1880 szkół tych powstało wystarczająco wiele, aby uczęszczanie do nich uczynić obowiązkowym. W roku 1899 przedłużono obowiązek szkolny do 12. roku życia, natomiast w roku 1918 do 14. roku życia. Początkowo rodzice musieli wносить niewielką opłatę za naukę ich dzieci w *board schools*, którą zlikwidowano w roku 1891, kiedy szkolnictwo podstawowe stało się dostępne i bezpłatne dla wszystkich. Wprawdzie kolejna ustawa edukacyjna w roku 1902 (*Balfour's Education Act*) wyraziła konieczność pomocy finansowej najuboższemu na następnym etapie edukacji, ale dopiero w roku 1907 stworzono system stypendialny, dzięki któ-

remu najlepsi uczniowie ze szkół podstawowych mogli kontynuować naukę w szkołach średnich, otrzymujących publiczne granty. W ten sposób powstała „edukacyjna drabina”, dzięki której wszystkie zdolne i pracowite dzieci, bez względu na pochodzenie społeczne, mogły zdobyć średnie wykształcenie.

Ustawodawstwo dotyczące zdrowia

Kiedy przymus obowiązkowej edukacji sprowadził do szkół hordy zaniedbanych, głodnych i obdartych dzieci, często cierpiących na choroby zakaźne, okazało się, że wykształcenie nie było ich najbardziej nagłą potrzebą. W niektórych szkołach konieczne stało się zapewnienie tanich posiłków, bezpłatnej opieki lekarskiej oraz rozdawanie używanej odzieży. Dopiero w roku 1907 wprowadzono bezpłatne posiłki szkolne, co należy uznać za jeden z ustawodawczych kamieni milowych w historii państwa opieki społecznej (Morgan 1991, s.108). W celu uporania się z problemami zdrowotnymi poważniejszymi niż niedożywienie, w tym samym roku rząd brytyjski nałożył na władze lokalne obowiązek zapewnienia uczniom szkół podstawowych możliwości skorzystania z bezpłatnych badań lekarskich.

Ponadto podjęto kroki zmierzające do zmniejszenia śmiertelności noworodków i poprawy stanu zdrowia niemowląt. Wydaje się, że wysoka śmiertelność noworodków, zwłaszcza wśród dzieci urodzonych z nieprawego łoża, była związana z procedurą „hodowania dzieci” (*baby farming*) (Chesney 1991, s.415). Zajmowali się nim ludzie przyjmujący za opłatą pod swoją opiekę noworodki, których matki nie mogły się same nimi zajmować. Dzieci te zwykle żyły dopóty, dopóki były źródłem dochodu, po czym umierały, wyposażone w polisę ubezpieczeniową wcześniej wykupioną przez ich tymczasowych opiekunów. Jeśli niektórym udawało się przeżyć dłużej, były sprzedawane jako tanie źródło siły roboczej. Proceder *baby farming* próbowano ukrócić poprzez przyjęcie ustawy *The Infant Life Protection Act* z roku 1872 oraz założenie Narodowego Towarzystwa Zapobiegania Okrutnemu Traktowaniu Dzieci (*National Society for the Prevention of Cruelty to Children*) w roku 1884, lecz dopiero w roku 1908 ustawa *The Children's Act* okazała się bardziej skuteczna (Chesney 1991, s. 419). Zabraniała ona kupowania i sprzedawania dzieci, oddawania pod opiekę innych osób dzieci poniżej 8. roku życia oraz kupowania im polis ubezpieczeniowych na wypadek śmierci. Ponadto ustawa ta chroniła dzieci przed wykorzystywaniem i maltretowaniem ich przez rodziców, którym można było odebrać prawa rodzicielskie w przypadku okrutnego traktowania potomstwa.

Zwiększona troska o zdrowie dzieci przejawiała się również w ogólnonarodowym programie ochrony

zdrowia, który zawierał promocję szczepień w 1884 r., poprawę higieny przechowywania mleka (*hygienic milk depots*) w 1899 r. oraz zatrudnienie pielęgniarek środowiskowych w latach 90. XIX w. Nadzrędnym celem wszystkich tych działań było zmniejszenie śmiertelności niemowląt (Gourvish 1988, s. 184). Na przełomie wieków pojawiły się również pierwsze ogólnie dostępne place zabaw, parki oraz biblioteki, które dawały miejskim dzieciom szansę na sensowne spędzanie wolnego czasu po zajęciach szkolnych (Trevelyan 1946, s. 545).

Wnioski

Porównanie bytu dzieci w Wielkiej Brytanii przełomu XIX i XX wieku z wizją dobrobytu dzieci przedstawioną w Konwencji Praw Dziecka ONZ z roku 1989 pozwala zauważyć, że podstawowe prawa dzieci do życia, nauki oraz ochrony przed wykorzystywaniem były zapewnione, lub przynajmniej uznawane, w późnej epoce wiktoriańskiej. Jednakże największą różnicą pomiędzy tymi dwoma wizjami wydaje się być samo rozumienie pojęcia „dzieciństwo”, a zwłaszcza kwestia wieku, kiedy istota ludzka może być traktowana jako osoba dorosła. Obecnie, tak jak przewiduje to Konwencja, dorosłość zaczyna się w wieku lat 18. Kiedy natomiast dziecko stawało się kobietą lub mężczyzną w epoce przedstawionej w tym artykule? Odpowiedź na to pytanie zależy od tego, co przyjmujemy za atrybut dorosłości. Jeśli bycie dorosłym oznacza posiadanie czynnych praw wyborczych, dojrzałość dla większości Brytyjczyków zdefiniowano dopiero w roku 1918, gdy mężczyźni musieli mieć skończone 21 a kobiety 30 lat, żeby mieć prawo głosować w wyborach powszechnych. Jeżeli bycie kobietą jest równoznaczne z tym, że państwo już nie ochrania jednostki przed wykorzystywaniem seksualnym, Brytyjki stawały się kobietami w wieku 16 lat w roku 1885, lecz już w wieku lat 13 w roku 1875. Za kolejne kryterium moglibyśmy uznać wiek, w którym młodzież już nie musi uczęszczać do szkoły, lecz wtedy Brytyjczycy stawaliby się dorosłymi w wieku 12 lat w roku 1899, ale już w wieku lat 10 w roku 1880. Gdyby wziąć pod uwagę możliwość bycia zatrudnionym, dziesięcioletnich chłopców pracujących w kopalniach w roku 1842 czy nawet dziewięcioletki w fabrykach w roku 1833 należałoby uznać za dorosłych.

Wydaje się, że wnioskiem płynącym z niniejszych rozważań może być stwierdzenie, że chociaż państwo brytyjskie w latach 1870-1908 rzeczywiście zaczęło się czuć odpowiedzialne za dobrobyt swoich najmłodszych obywateli, życie większości brytyjskich dzieci, to znaczy istot ludzkich poniżej 18. roku życia, nie było tak dostatnie i szczęśliwe, jak być powinno w najbogatszym i najpotężniejszym w tym okresie państwie świata.

Literatura:

1. Birch, R. C. (1974), *The Shaping of the Welfare State*. Longman, Harlow.
2. Chesney, K. (1991), *The Victorian Underworld*. Penguin Books, London.
3. Cootes, R. J. (1985), *Britain Since 1700*, Longman, Harlow.
4. Gourvish, T. R. (1988), *Later Victorian Britain 1867-1900*, Macmillan, Oxford.
5. Himmelfarb, G. (2007), *In Defence of the Victorians*. W: K. Boyd and R. McWilliam (red.), *The Victorian Studies Reader*. Routledge, London and New York, s. 209-219.
6. Lipoński, W. (2005), *Dzieje kultury brytyjskiej*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
7. Mason, S. (1990), *British Social and Economic History*. Blackwell, London.
8. Morgan, K. O. (1991), *History of Britain 1789-1983*. Sphere Books, London.
9. Price, R. (2007), *Should We Abandon the Idea of the Victorian Period?* W: K. Boyd and R. McWilliam (red.), *The Victorian Studies Reader*. Routledge, London and New York, s. 51-65.
10. Scruton, R. (1983), *A Dictionary of Political Thought*. Pan Books, London.
11. Thomson, D. (1991), *England in the Nineteenth Century*. Penguin Books, London.
12. Trevelyan, G. M. (1991), *English Social History*. Longman, Harlow.
13. Organizacja Narodów Zjednoczonych, (1989), *Konwencja Praw Dziecka*, Nowy Jork.
14. Wood, A. (1977), *Nineteenth Century Britain*. Longman, Harlow.

LEGISLATIVE CHANGES AIMING TO IMPROVE CHILD WELFARE IN VICTORIAN AND EDWARDIAN BRITAIN

Rozprawy Społeczne Nr I (IV) 2010, 49-57

Cezary Michoński

Pope John Paul II State School of Higher Education in Biała Podlaska

Abstract: The article addresses the issue of state responsibility for the welfare of children in Britain in the Victorian and the Edwardian periods. Taking into consideration the number of Acts of Parliament attempting to improve child welfare in the years 1870-1908, it seems that it was particularly in this period that the state assumed a considerably greater degree of responsibility for the well-being of its youngest citizens than ever before. Another conclusion of the article seems to be a realization that it is very difficult to compare the standards of child welfare at present and in the nineteenth century, for even the very concept of childhood seems to be in a sense untranslatable. While today we generally regard the end of childhood to coincide with and the beginning of adulthood, both of which happen at the age of eighteen, in nineteenth century and early twentieth century Britain this age might have been as little as nine or ten, if the ability to work was concerned, ten or twelve, if we regarded the school leaving age or as high as twenty-one or even thirty if the voting rights are concerned.

Key words: child welfare, state responsibility, legislation, the Victorian period, the Edwardian period, childhood.

Introduction

In many respects the Victorian Era is crucial in the social history of Britain, for it was then that the most profound changes took place in the structure of British society. The Victorians were the first nation in world history to experience the consequences of the Industrial Revolution, the most important of them being the growth of towns and widening of the gulf between the rich and the poor. It is among the poor that disease, crime and ignorance have always existed, yet never before had they been as concentrated and widespread as in the Early Victorian period. That is why social reform began precisely at this time, after the passing of the Reform Act of 1832. The legislation of the early Victorian years with its new administrative devices had begun a powerful movement for reform "whose own momentum would carry it into the second half of the nineteenth century" (Birch 1974, p. 14).

Children played a very important role in this age that thought much of family life and reared numerous offspring. The enlarged sympathy with children, regarded by Trevelyan (1991, p. 546) to be one of the chief contributions made by the Victorians to real civilization, was used by the promoters of factory legislation to appeal to humanity through compassion for the lot of children employed in factories and coal-mines. This was easily done for the conditions of child labour were hardly

imaginable for the upper classes (Lipoński 2005, p.496-497). Children often worked from the age of five for fifteen, sixteen, or even nineteen hours a day, and, allowing for the time necessary to reach the mill, a child would be lucky to get more than four hours' sleep (Wood 1977, p.89).

The Factory Act of 1833, under which children under nine were prohibited to work in all textile factories and older children had their hours of work shortened, through the employment of factory inspectors, established the principle of state intervention between employers and workers. Furthermore, in 1840 the government appointed a Royal Commission on Children's Employment that issued a report revealing to the public the appalling conditions of child labour. Children from the age of five were kept over 12 hours a day in the pits, often sitting in darkness to operate a trap door while older boys, harnessed to trucks of coal, were used like beasts of burden (Wood 1977, p. 116). The Mines Act that followed in 1842 prohibited the employment of girls and boys under ten from working underground. Under the Factory Act of 1844, the working day for children under thirteen was cut to six and a half hours and all dangerous machinery had to be fenced.

Considering the factory legislation of the 1830's and 1840's, it must be acknowledged that it was already then that the state began to take responsibility for child welfare. If "welfare (...) is meant to describe the flourishing or happiness of human

beings" (Scruton 1983, p. 492), eliminating the exploitation of child labour, an evil several centuries old, was rightly the first step taken towards greater happiness of thousands of children.

The main aim of this article is to present the social context in which the state began to take responsibility for child welfare in Great Britain. Moreover, it could be argued that the legislation aiming to improve the welfare of children introduced in the Victorian period was not only a response to the harsh conditions of life but also the beginning of a long process which culminated in the creation of the welfare state after the end of the Second World War. Finally, the article attempts to encourage the reader to compare the concepts of childhood and child welfare in the past with their present equivalents.

Ideology and the welfare state

According to Richard Price (2007, p. 61), it was in the 1870's that "state regulation of key aspects of family life crossed a previously established boundary as it began to assume responsibility of protecting [...] children against certain abuses by [...] parents". Indeed, the late Victorian era, influenced by the political philosophy of J. S. Mill, did make a contribution of its own to the advance of the welfare state. The change took place when politicians realized that charity, religious or secular, had to be replaced or at least supplemented by state action. The attitude is clearly visible in J. Chamberlain's

Unauthorized Programme of 1885: "Politics is the science of human happiness, and the business of a statesman and of politicians is to find out how they can raise the general condition of the people: how they can increase the happiness of those who are less fortunate among them" (qtd. in Birch 1974, pp. 91-92). What Chamberlain seems to imply is that government must act with the welfare of all the citizens of the state in mind, which now seems to be a truism but at that time apparently was not obvious to everybody.

A major breakthrough in the development of the welfare state, influenced by the spreading Fabian assumption that poverty was not connected with the failings of the individual but with the shortcomings of society itself, came in 1906 when, with strong working-class support, the Liberal Party gained a massive majority in the House of Commons. Not surprisingly, child welfare was the first priority of the Liberal Governments of 1906-14 (Cootes 1985, p.240; Price 2007, p. 61).

Child employment legislation

Even though the greatest abuses in the employment of children had been removed by the factory legislation, there still was a lot of child labour exploitation in the late nineteenth century. Indeed, as Himmelfarb (2007, p. 216) claims "we envisage Victorian children as begrimed and ragged, looking like chimney sweeps fresh from their jobs." It could be argued that the working children who attracted the most attention in the Victorian period, partly due to the publication of C. Kingsley's *Water Babies*, were the "climbing boys" of chimney sweeps. Often sold by their mothers or guardians, they were treated little better than slaves. According to Mason (1990, p.166A), they were "almost always cruelly used, starved, beaten and overworked by their masters, and treated as outcasts by all with whom they came in contact". In spite of the Acts of 1840 and 1846, which were feebly enforced and often ignored, in the 1860's there were still about 3000 little chimney sweeps, apparently only because they cleaned chimneys better than remotely manipulated machines. It was only in 1875 that a more effective act prohibiting the use of climbing boys put an end to this outrageous practice.

Since standards of factory life had already been raised by the Factory Acts and Trade Union action, children employed in the domestic trades became the focus of public attention in the late nineteenth century (Trevelyan 1946, p.484). In the 1880's lace was one of the trades that was most attacked as a great exploiter of child labour, but as early as in the 1860's there were numerous reports about children employed in the so-called lace-making and straw-plattig "schools", where children did not learn anything but produced the fashionable Victorian lace or platted baskets for 12-16 hours a day. Despite public criticism, these "schools" could only be abolished with the introduction of real elementary schools requiring compulsory attendance.

Another group of children engaged in highly unpleasant employment that attracted enormous attention in that period were the match makers, who earned their meagre living by dipping matchsticks into phosphorus or sulphur. The work was dangerous because of the fact that both the chemical substances were not only inflammable but also gave off poisonous fumes and induced spectacular body deformities, especially of the lungs and jaws (Mason 1990, p.144). Match girls received much publicity in the 1870's in the form of press drawings depicting children pouring out of match works, glowing in the dark, which was another shocking result of phosphorus. This publicity helped to prohibit the employment of people under nineteen in match factories.

However, it could be claimed that an even bigger part of the children population was in desperate need of some help from the state. Indeed, in the nineteenth century there was a multitude of city dwellers who were, from their earliest days, predestined to a life of crime, where begging, thieving and prostitution seemed to be occupations suitable for both adults and children. Although legislation against it began in the fourteenth century, begging was more widespread in the nineteenth century than ever before. Chesney (1991, p.237) claims that "the most abominable feature of beggarmdom was the systematic employment of young children, often initiated into the business before they could walk." Enhancing an adult beggar's appeal, children were hired, traded and instructed by master beggars (Chesney 1991, p.237). The efforts to deal with the problem, for instance the foundation of the Society for the Suppression of Mendacity or the introduction of legal measures to punish begging children, were mostly ineffective because child beggars outnumbered adult beggars (Chesney 1991, p.240).

Juvenile thieving and pick-pocketing, a crime-specialty of the young, were activities that the police and magistrates were quite powerless to stop or at least control. Not infrequently did house keepers of lodging houses maintain gangs of professional child thieves and ran schools for pick-pockets in their kitchens similarly to the one depicted in C. Dickens' *Oliver Twist* (Chesney, 1991, p.111).

While thieving with street stealing and house breaking was what boys specialized in, prostitution was mostly reserved for girls. Considering the conditions of life in the slums, it is not surprising that some children were ready to "exploit their readily cashable asset"; what is astonishing is the fact that in this age of ethical and sexual puritanism, until 1875, when the age of consent was raised to 13, sexual intercourse was legal with a twelve-year-old girl. In the years 1881-82 the Lords' Committee on Prostitution of Young Girls investigated a trade in English girls shipped to work in continental brothels, but it was only the campaign of T. S. Stead in 1885 that moved the public opinion and made the government raise the age of consent to 16 and indict adults taking advantage of or promoting child prostitution (Chesney, 1991, p.408).

Education legislation

The state, however, could not improve the welfare of the majority of children exploited in labour or involved in crime until a national system of compulsory education was developed. Fortunately, the belief that crime was the result of ignorance and the conviction that Britain would lose its industrial

supremacy if the system of education were not improved became widespread among the middle and upper classes (Cootes 1985, p.208). In his speech in the House of Commons, W. H. Forster used these words to describe the existing situation: "the result of State leaving the initiative to volunteers, is, that where State help has been most wanted, State help has been least given, and that where it was desirable that State power should be most felt it was not felt at all" (qtd. in Birch 1974, p.91). Here Forster refers to the existing network of voluntary religious schools, paid for by private subscription and grant-aided by the State, which could not satisfy the need for elementary education. He points to 60% of working class children between the ages of six and ten whose any chance to be subjected to formal education was during their occasional stay in the workhouse, reformatory, jail or industrial schools (Birch 1974, p.90).

Consequently, the 1870 Education Act doubled state grant to existing church schools and introduced Board Schools, which, paid for partly out of local rates and partly by government grants, would provide education for the 5 to 10 age group. By 1880 there were enough schools for attendance to be made compulsory; the school leaving age was raised to 12 in 1899 and to 14 in 1918. At the beginning parents were charged a small fee which was still too high for many, so in 1891 elementary education was made free for all children. In 1902 Balfour's Education Act made secondary schools for the first time a concern of the state, but it was only in 1907 that secondary schools receiving public grants introduced a system of scholarships for the best pupils from the elementary schools. Thus an "educational ladder" had been created for able and hardworking children from any social background.

Health legislation

However, when compulsory attendance brought to school hordes of "brats" who were suffering from infectious diseases, without proper clothing and too hungry to learn, it became evident that there were things more basic than education that those pupils needed. Some school boards found it necessary to arrange for cheap meals, free medical attention and distribution of charity clothing, but it was only in 1907 that the provision of school meals constituted one of the "first legislative milestones of the modern welfare state" (Morgan 1991, p.108). In order to deal with deprived children's health problems other than undernourishment, in the same year the government made local authorities have pupils in elementary schools medically examined.

Attempts were also made to reduce infant mortality and improve the health of surviving children. The high death rate among babies, which was in 1867 eight times higher in those born out of wedlock, must have been connected with the trade known as baby farming (Chesney 1991, p.415). Baby farmers were people who, for a certain amount of money, accepted babies that mothers could not afford to keep. The children usually survived as long as they were a source of profit, but died (insured) or were sold to some employment area when they became a problem. The Infant Life Protection Act of 1872 and the foundation of the National Society for the Prevention of Cruelty to Children in 1884 were the first steps to control this ruthless trade, but more effective was the Children's Act of 1908 (Chesney 1991, p.419). It not only stopped buying and selling children as commodities as children under the age of 8 could no longer be put under care or insured, but also protected children from abuse, by taking them away from their parents if they were treated cruelly.

The health of children was also an objective in a general health programme that included the promotion of vaccination in 1884, establishing "hygienic milk depots" in 1899 and appointing health visitors and district nurses in the 1890's, all of which measures were to promote the infant survival (Gourvish 1988, p.184). The turn of the century was also the time when the first play centres, public parks and libraries appeared in order to give city children an alternative to roaming the streets uncared for after school (Trevelyan 1946, p.545).

Conclusion

Comparing child welfare in the nineteenth and early twentieth century Britain to the vision of child well-being conceived in the United Nations Convention on Children's Rights of 1989, we can see that the basic children's rights to live, learn and not be exploited were already provided or at least acknowledged in late Victorian Britain. However, the greatest difference in the two approaches seems to be the definition of childhood, namely the question of the age when a human being is no longer a child and may be treated like an adult person. Nowadays, as granted in the Convention, adult life begins at the age of 18. But when did a child become a man or a woman in the period discussed in this article? The answer depends on what is considered to be an attribute of adulthood. If being an adult means franchise, then maturity for most British subjects came only in 1918 when males had to be 21 and females 30 to have a right to vote. If becoming a woman equals not being

protected by law against sexual abuse, then English girls became women at the age of 16 in 1885, but already at 13 in 1875. School leaving age might be another criterion, yet then the age would be 12 in 1899 and 10 in 1880. If the fact of being employed were taken into account, then ten-year-old boys in the mines in 1842 and nine-year-olds in factories in 1833 would also have to be regarded as adults.

The conclusion seems to be that, although the state did begin to feel responsible for child welfare in 1870-1908, the life of the majority of children, i. e. human beings younger than 18 years of age, in that period was not as happy as it should have been in the wealthiest and most powerful country of the world.

References:

1. Birch, R. C. (1974), *The Shaping of the Welfare State*. Longman, Harlow.
2. Chesney, K. (1991), *The Victorian Underworld*. Penguin Books, London.
3. Cootes, R. J. (1985), *Britain Since 1700*. Longman, Harlow.
4. Gourvish, T. R. (1988), *Later Victorian Britain 1867-1900*. Macmillan, Oxford.
5. Himmelfarb, G. (2007), *In Defence of the Victorians*. In K. Boyd and R. McWilliam (eds), *The Victorian Studies Reader*. Routledge, London and New York, pp. 209-219.
6. Lipoński, W. (2005), *Dzieje kultury brytyjskiej*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
7. Mason, S. (1990), *British Social and Economic History*. Blackwell, London.
8. Morgan, K. O. (1991), *History of Britain 1789-1983*. Sphere Books, London.
9. Price, R. (2007), *Should We Abandon the Idea of the Victorian Period?* In K. Boyd and R. McWilliam (eds), *The Victorian Studies Reader*. Routledge, London and New York, pp. 51-65.
10. Scruton, R. (1983), *A Dictionary of Political Thought*. Pan Books, London.
11. Thomson, D. (1991), *England in the Nineteenth Century*. Penguin Books, London.
12. Trevelyan, G. M. (1991), *English Social History*. Longman, Harlow.
13. United Nations, (1989), *United Nations Convention on Children's Rights*, New York.
14. Wood, A. (1977), *Nineteenth Century Britain*. Longman, Harlow.

MEDIALNA KULTURA LOKALNA W DOBIE GLOBALIZACJI W ASPEKCIE EDUKACYJNYM

Rozprawy Społeczne Nr I (IV) 2010, 58-71

Agnieszka Roguska

Akademia Podlaska w Siedlcach

Streszczenie: Artykuł ma na celu przyjrzenie się kulturze medialnej kreowanej przez media lokalne na tle medialnej kultury globalnej w kontekście edukacyjnym. Podjęto próbę odpowiedzi na następujące pytania:

- czym jest kultura medialna;
- jakie elementy i czynniki wpływają na powstawanie i specyfikę funkcjonowania medialnej kultury lokalnej;
- jakie znaczenie mają media lokalne w procesie edukacji społeczności swoich odbiorców;
- co łączy a co dzieli medialną kulturę lokalną z kulturą tworzoną przez media globalne;
- jakie walory edukacyjne posiadają media lokalne w dobie globalizacji.

Słowa kluczowe: kultura medialna, kultura lokalna, media lokalne, edukacja, globalizacja.

*„Nadchodzi czas na nową edukację.
O przyszłości narodów nie będzie decydować
rozpamiętywanie ich heroicznych dziejów,
lecz zdolność do ukształtowania w jak
największej liczbie jednostek kompetencji do
refleksyjności, do krytycznego deliberowania
świata, kultury i własnego człowieczeństwa,
do ciągłego uczenia się i do
współdziałania z innymi.”*

(Zbigniew Kwieciński)

Wstęp

XXI wiek to wiek informacji, dostarczania, pozyskiwania, przetwarzania, możliwości oraz sposobów obcowania z nimi i ich użytkowania. Media ogarniają świat i nie sposób wyobrazić sobie funkcjonowania bez nich. Współlistnieją w edukacji społecznej od najmłodszych lat dziecka, w edukacji szkolnej i pozaszkolnej, indywidualnej, w życiu dorosłym a nawet w późnej dorosłości, jaką jest starość. Wiek nie jest przeszkodą w biernym i/lub czynnym korzystaniu z różnego rodzaju mediów w zależności od preferencji czy potrzeb. Postęp technologiczny sprawił, że informacje przenoszone są błyskawicznie, szczególnie jeśli chodzi o komunikowanie się z udziałem Internetu czy telefonu komórkowego. Rodzi się pytanie, czy rodzaj medium, jego umiejscowienie, zasięg oddziaływania mają wpływ na tworzenie się specyfiki obrazu kultury danego społeczeństwa?

Współcześnie można mówić o dwóch różniących się pod wieloma względami, kulturowych rzeczywistościach medialnych. Pierwsza związana jest z mediami lokalnymi, czasami łączonymi, utożsamianymi lub blisko sąsiadującymi z regionalnymi. Wpisują się one w społeczeństwo, które je tworzy, opisują najbliższą rzeczywistość, są jej obserwatorami, wyrazicielami i poniekąd twórcami. Do tego rodzaju mediów można zaliczyć: prasę, radio i telewizję lokalną, plakaty, foldery, ulotki, różnego rodzaju ogłoszenia czy miejscowe strony internetowe. Drugą przestrzeń medialną tworzą media globalne, które są ogólnie dostępne, powszechne i zawierające w sobie treści z różnych stron świata. Tworzy się specyficzna dla obszaru oddziaływania tych przekazywanych – lokalna i globalna kultura medialna. Te dwie rzeczywistości medialne: lokalna i globalna, mogą się wzajemnie przenikać, chociaż funkcjonują w specyficzny sposób. Zastanawiające i ciekawe jest to, co ich różni a co dzieli, czy mogą wspierać proces edukacji kulturalnej, czy też są lub kiedy bywają, w opozycji do siebie.

Media o małym, jak i dużym zasięgu mają być dla siebie partnerami wspierającymi się w kształtowaniu, pielęgnowaniu i pomnażaniu kultury rodzimnej, rdzennej i tej ogólnoludzkiej współczesnej, również wartościowej w różnych swoich odsłonach. Nie należy wartościować tych kultur medialnych, starać się jedynie, by autentycznie współlistniały obok siebie jako bardzo potrzebne, dopełniające się i na równi cenne, chociaż nie pozbawione wad.

Uczestnictwo mediów lokalnych może być pomocne w przewycięzaniu lub chociażby akcentowaniu „negatywnej globalizacji” – to jest selektywnej globalizacji handlu i kapitału, nadzoru i informacji, przemocy i uzbrojenia, przestępczości i patologii (Bauman 2007).

Media, zarówno w skali mikro jak i makro, mają ogromną siłę oddziaływania. Mają wręcz siły przywódcze: stoją na piedestale, są ważne społecznie, ponieważ biorą czynny udział w życiu niemal każdego człowieka, uwielbiają je tłumy. Tak ogromny potencjał nie może się zmarnować. Należy dążyć do jego wykorzystania w szeroko pojętej edukacji.

Artykuł ten ma za zadanie próbę przyjrzenia się specyfice kultury medialnej tworzonej przez media lokalne na tle kultury kreowanej przez media o zasięgu ogólnonarodowym i ich udział w procesie edukacyjnym społeczeństwa. Będzie to jedynie próba zasygnalizowania w ten sposób ujętej problematyki.

Odnosnie rozważań w niniejszym artykule można postawić następujące pytania:

1. Jakie miejsce w edukacji zajmują media w skali mikro na tle mediów globalnych?
2. W jaki sposób media w skali mikro mogą kształtować kulturę lokalną miejscowej społeczności?
3. Jakie są możliwości mediów lokalnych w rozwijania samoświadomości w procesie edukacyjnym?
4. Jakie elementy edukacyjnego procesu mogą szczególnie ujawniać się dzięki mediom środowiskowym?

Pojmowanie kultury i edukacji medialnej

Neil Postman (1995) współczesną kulturę określa mianem „technopolu”. Zaznacza, że mamy natłok informacji i podporządkowanie człowieka technice. Telewizję i inne media zalicza do kategorii przemysłu, który bierze udział w tworzeniu medialnej świadomości odbiorcy. Autor ten jest zdania, że technopol to forma kulturowego AIDS. Skrót ten tłumaczy się jako syndrom braku odporności na informację (*Anti-Information Deficiency Syndrome*).

W mediach lokalnych ten syndrom może występować, ale wydaje się, że będzie miał inny wydźwięk. Chęć zasięgnięcia informacji z mediów lokalnych podyktowany będzie raczej wewnętrzną, świadomą potrzebą orientowania się w najbliższym otoczeniu. Natomiast w mediach globalnych syndrom ten będzie wywodził się często z niezaspokojonej potrzeby chłonięcia jak największej ilości informacji w obawie, że się coś ważnego lub ciekawego przegapi. Może też wynikać z przyzwyczajenia lub uzależnienia się od mediów, np. od oglądania tasiemcowych telenowel lub teleturniejów w różnych wydaniach. Skoro media nierozdzielnie uczestniczą w życiu człowieka, mają wpływ na postrzeganie otoczenia, uczestniczą w formułowaniu naszych opinii, sądów na różne tematy, to czy nie mamy do czynienia z symptomami medialności medialnej (Roguska 2008 a)?

Co oznacza kultura medialna? Najogólniej mówiąc kultura ta opiera się na przekazie audiowizualnym. Istotne miejsce zajmuje tutaj połączenie dźwięku i obrazu, stąd często określenie – kultura obrazkowa. Kulturę medialną można rozpatrywać dwojako. Po pierwsze jako wyraz kultury funkcjonowania danego medium. W tę kulturę wpisuje się tworzenie określonego jego wizerunku medialnego, zasad pozyskiwania, przekazywania i przetwarzania informacji, wypracowywania etyki postępowania w różnych kwestiach. Drugie rozumienie opiera się na tworzeniu kultury społecznej z udziałem mediów, obrazu tej kultury zarówno tzw. niskiej, pop-kultury, jak i wysokiej, społecznie pożądanej. Tu zawierają się sposoby pielęgnowania tradycji danego regionu, szczególnie w odniesieniu do mediów miejscowych, hołdowanie trendom, narzucanie sposobów postrzegania świata, drugiego człowieka, spłykanie lub podkreślanie cennych, uniwersalnych wartości. Te dwa rozumienia kultury medialnej rzutują na wychowanie i edukację medialną społeczeństwa. Samo słowo edukacja S. Palka (2004) określa w sposób następujący: ogół procesów oświatowo-wychowawczych, obejmujących kształcenie i wychowanie oraz szeroko pojętą oświatę.

Stanisław Dylak (2004) zaznacza, że w edukacji medialnej istotne jest kształtowanie zdolności do analizy, oceniania, wartościowania i tworzenia komunikatów medialnych, a ponadto istotna jest edukacja w wymiarze wartości i działań człowieka.

Twórcy mediów (założyciele, pracownicy, współpracownicy) swoimi poczynaniami budują charakter i sens funkcjonowania mediów, określają funkcje postulowane, zakładane i realizowane. Wypracowują sposoby pozyskiwania i przekazywania informacji, a tym samym komunikowania się ze społecznością, czyli swoimi potencjalnymi odbiorcami. Ogólnie rzecz biorąc media lokalne i ich odbiorcy biorą udział w „medialnym spektaklu”, wspólnie tworząc przestrzeń edukacyjną.

Analizując rozwój kultury w ostatnich dziesięcioleciach można pokusić się o stwierdzenie, że postęp techniczny, teleinformatyczny jest ogromny. Nie nadążamy za śledzeniem nowości a rozeznanie się w wielości funkcji wciąż doskonalonych urządzeń informatycznych, np. nowoczesnych oprogramowań komputerowych jest trudny do ogarnięcia dla przeciętnej osoby korzystającej

z komputera. Można odnieść wrażenie, że przemysł informatyczny wymyka się spod kontroli nawet samym twórcom i programistom. Ten inny wymiar rzeczywistości może zachwycać, kusić ale może też przerażać.

W odniesieniu do mediów pojawiło się określenie homogenizacji kultury. Polega ona na przemieszaniu elementów o zróżnicowanym poziomie i znaczeniu, aby mogły być przekazywane odbiorcom w postaci lekkostrawnej „papki”, okradanie programów wartościowych z ich zagadkowości, dwuznaczności rozwiązań, spłykanie wagi problemu. „Psychologowie wskazują, że kultura nabyta jedynie przez obraz niesie ze sobą dla młodocianego widza niebezpieczeństwo utraty zdolności do abstrakcyjnego myślenia, a nawet do wszelkiego wysiłku intelektualnego. Zjawiska takie określa się na Zachodzie jako „kulturę digestu” (Szulczewski 1972).

Taki medialny obraz przyszłości budzi jednocześnie różne nadzieje i obawy. Obok dobrodziejstw, z których niewątpliwie korzystamy (źródła informacji, rozrywki, narzędzia pracy intelektualnej), niekontrolowana ekspansja mediów stać się może niebezpiecznym zjawiskiem związanym chociażby z zakłócaniem poczucia rzeczywistości, zaburzeniem dobrego rytmu funkcjonowania człowieka, destruktywnym spędzaniem czasu wolnego, w końcu z niewolnictwem ekranowym.

Medialna kultura w skali makro jest mniej skonkretyzowana, ponieważ *de facto* ogarnia ogromne rzesze odbiorców, np. z różnych stron świata, nie przypisana jest jednemu miejscu, nie przystaje do jednego regionu, jest bardziej zmienna. Nie przynależąc do określonej grupy odbiorców, nie należy i nie wykształca specyfiki danej kultury przypisanej jakiemuś regionowi. Nagromadzenie treści jest tak ogromne ze względu na próbę ogarnięcia ogromnych obszarów nadawania, rotacja treści jest bardzo szybka a to pociąga za sobą kolejne następstwo, a mianowicie skrótowość, nieustanny pościg by zdążyć jak najwięcej przekazać w jak najkrótszym czasie, by być również konkurencyjnym, atrakcyjnym dla swego widza w gąszczu wielu innych mediów, nawet w obrębie tego samego rodzaju medium, jak telewizja, portale internetowe, prasa, itp.

Jesteśmy świadkami powstawania *homo mediens*. Człowiek w komercyjnej kulturze medialnej sprowadzany jest często nie do podmiotu, ale przedmiotu, czegoś co służy podnoszeniu lub obniżaniu statystyki oglądalności, słyszalności, poczytności lub jest kolejnym gościem na stronie internetowej. Taka pozycja człowieka w świecie mediów to zagrożenie w sensie osobowościowym i edukacyjnym, ponieważ wydaje się, że to media generalnie górują nad człowiekiem a nie odwrotnie.

Odczytywanie setek informacji nie jest równoznaczne ze wzrastaniem w mądrości. Media, szczególnie o ogromnym zasięgu oddziaływania, tworzą często wirtualną kulturę medialną, czyli sztuczny twór nie przystający do rzeczywistości lub wręcz kłamliwy. Można tę kulturę tworzoną przez media globalne określić jako **kulturę skrótów**. Globalna kultura medialna wymusza pośpiech, często chaotyczność w przekazie treści, brakuje miejsca i czasu na głębsze refleksje, wracanie do zawartości przekazów, które już miały miejsce w celu ich ponownego ogarnięcia, przeanalizowania, spojrzenia z pewnej perspektywy. Ta pogoń medialna przekłada się często na realne życie, na tzw. „chodzenie na skrótach” w nauce, w osiąganiu sukcesów życiowych, zawodowych, kontaktach z drugim człowiekiem i życiu w wielu innych wymiarach. Gubi się refleksyjność, która charakteryzuje człowieka jako jednostkę rozumną. Sztuczne napędzanie się nieustannym pośpiechem powoduje, że gubi się w nas prawdziwe człowieczeństwo, rozum ustępuje impulsowi, działania etapowe zastępowane są jednorazowymi, często ryzykownymi posunięciami. Z tej właśnie przyczyny rodzi się wiele frustracji i rozczarowań, nieumiejętne radzenie sobie ze stresem, porażkami, brak radości z częściowych sukcesów.

U wielu osób rzeczywistość medialna miesza się z rzeczywistością realną, ponieważ w tym kuszącym medialnym kotle trudno podświadomości uporać się z rozsądnym przeskakiwaniem i adaptacją z jednej do drugiej przestrzeni: fikcyjnej-medialnej i rzeczywistej-codziennej. Czas medialny może być inny, coś na ekranie dzieje się w ciągu kilku minut, podczas gdy w świecie realnym trwa miesiącami. Stąd tak istotna jest edukacja do i przez media od najmłodszych lat dziecka. W tym przypadku rzucanie na głęboką wodę, czyli pozostawienie szczególnie młodego człowieka samemu sobie z mediami, może rzeczywiście skończyć się przysłowiowym jego utonięciem.

Szansą dla rozumnej edukacji medialnej mogą być same media w postaci lokalnych środków masowego przekazu. Socjologowie, pedagodzy i psychologowie uważają, że następuje odradzanie się, wzmacnianie znaczenia środowisk lokalnych w życiu człowieka. Tym samym kładzie się akcent na rozwój bio-socjo-kulturalny. Ujawnia się to w zakresie funkcji socjalno-opiekuńczej i społeczno-edukacyjnej; zaspokajania potrzeb podstawowych i wyższych; tworzenia sprzyjających warunków do rozwijania aktywności intelektualnej, kreatywnej, rekreacyjnej, pomocowej, opiekuńczej i organizatorskiej; wspierania i wzmacniania rodziny jako środowiska społeczno-wychowawczego (Winiarski 2002).

Sens działań kulturalnych i edukacyjnych wspieranych mediami lokalnymi

Współczesna pedagogika stoi przed ważnym wyzwaniem poprawy kondycji życia społecznego poprzez szeroko pojmowaną edukację społeczną. W głównej mierze chodzi o kształtowanie społeczeństwa obywatelskiego – rozumiejącego znaczenie własnej aktywności, biorącego udział w rozstrzygnięciu i realizacji żywotnych spraw lokalnych, regionalnych, państwowych, a jednocześnie respektującego normy życia społecznego, normy moralne. W przeciwnym razie społeczeństwo wzrastać będzie w powstawaniu oraz utrwalaniu wielu słabości i patologii życia publicznego (Lewowicki, 2007).

Kultura człowieka kształtuje się nie tylko w obcowaniu z wytworami kultury duchowej czy materialnej, ale także dzięki obserwacji świata najbliższego, tzw. „małej ojczyzny” i świata w szerszej perspektywie z różnych jego perspektyw. Media lokalne wyłapują i przedstawiają, np. niegospodarność społeczną, urzędniczą, braki w dbałości o dobro publiczne, wandalizm, wyrzucanie śmieci do pobliskich lasów, itd.

Wkroczenie w trzecie tysiąclecie niesie konieczność podjęcia dyskursu zmierzającego do ochrony i wspierania kultury lokalnej, regionalnej. Jednostka uczestnicząc w tej kulturze, ma poczucie odrębności w odniesieniu do kultury innych regionów, a następnie krajów, wzrasta w poczuciu określonej tożsamości kulturowej. Taka postawa nie szkodzi ogólnemu wizerunkowi państwa, Europy i świata, ponieważ większa samoświadomość to efekt procesu edukacyjnego w rozwoju osobowym człowieka. Jednostka poznając siebie samego, najbliższą kulturę, jej uwarunkowania, w sposób godziwy odnosi się do wszelkich odmienności kulturowych, starając się je przede wszystkim zrozumieć a nie pochopnie oceniać, krytykować czy odrzucać.

Media lokalne i tworzona przez nie kultura sprzyjają budzeniu się nowej etniczności, umacnianiu kulturowej tożsamości najbliższego środowiska. Stają się odkrywcami zapomnianych tradycji, zawodów, nosicielami kultury duchowej i materialnej dawnej oraz współczesnej. Zdaniem J. Bednarka (2008) w spełnianiu funkcji kulturotwórczych i edukacyjnych wzrasta znaczenie mediów regionalnych, często spychanych na margines medialnego świata. Media te jednak są komplementarne wobec narodowych i ponadnarodowych mediów, biorąc czynny udział w przewyżnianiu napięć między globalizmem a regionalizmem.

Kultura lokalna współtworzona przez miejscowe media jest bliżej swego odbiorcy w sensie emocjonalnym, bezpośredniej styczności, wymiany

uwag czy wpływania na przekazywane treści. Tworzy się kultura, która odzwierciedla potrzeby, troski i radości danej społeczności. Jest swoistego rodzaju kalką, odwzorowuje miejsca, czas i przestrzeń na obszarze danego terenu, np. miasta, województwa czy regionu.

Dzięki powstaniu i działalności lokalnych ośrodków masowego komunikowania następuje decentralizacja rynku medialnego, odciążenie mass mediów na skalę ogólnonarodową. Jest to również ważne z innego powodu. Nadając na mniejszym, ściśle określonym obszarze, jest w stanie szybciej rozpoznać potrzeby mieszkańców i zaspokajać je, stając się środkiem upowszechniania kultury w danym regionie i wpływając na procesy edukacyjne osób w różnym wieku. Zadania tego nie są w stanie udźwignąć media w skali makro w takim samym stopniu, jak działające na określonym terenie media lokalne.

Mass media lokalne wspomagają i uzupełniają działalność różnych podmiotów działających na rzecz najbliższego środowiska o charakterze społecznym, gospodarczym, politycznym i kulturalnym: placówek kulturalno-oświatowych, szkół różnego rodzaju i szczebla, fundacji, stowarzyszeń, spółdzielni mieszkaniowych, policji, władz miejskich i powiatowych. Przyczynia się w ten sposób do wspierania, rozwoju i umacniania osobowego człowieka, pozwalając mu bardziej świadomie zaistnieć jako odrębność osobowościowa i element grupy, danej społeczności. Ukazywanie na ekranie różnego rodzaju zagadnień i problemów podnosi ich rangę ważności i istotności dla środowiska w oczach odbiorców, sygnalizuje oraz zwraca uwagę na zjawiska negatywne i patologie społeczne.

W takim lokalnym medium łatwiej dostrzec problemy ale też sukcesy zwykłych ludzi. Żadne inne medium o zasięgu ogólnopolskim czy większym nie jest w stanie tego dokonać. Lokalne środki przekazu dostrzegają i wychwytyją specyfikę danego środowiska lokalnego, jego osiągnięcia i bolączki, by tym skuteczniej móc integrować daną społeczność. Te działania noszą ogromne i znaczące znamiona edukacyjne. Edukacja człowieka nie jest tylko przypisana działaniom szkolnym, jest to proces, który trwa od poczęcia do śmierci, gdzie składa się na niego całokształt wiedzy oraz wszystkich doświadczeń życiowych człowieka.

Siły społeczne, oddolne, są głównym czynnikiem modernizacji najbliższego otoczenia, nabywania większej samoświadomości, praw i obowiązków, co prowadzi do bardziej wzmoczonego procesu permanentnej edukacji ludności. Pojawiają się i ujawniają jednostki, instytucje, które w swoim działaniu orientują się na przekształcanie, zmienianie, ulepszenie rzeczywistości. Podmioty będą-

ce ośrodkami życia i funkcjonowania danej społeczności, stymulują zmiany progresywne, wpływają na pojawianie się nowych idei, pomysłów. Profilaktyka obejmuje złożoną całość wielu działań różnego rodzaju podmiotów funkcjonujących w środowisku. Taka aktywność potęguje wiarę w możliwości osiągnięcia celów, umiejętność ekspresji emocji i ich empatycznego odczuwania, odporność na sytuacje trudne, odczuwanie sensu życia, dojrzałość poznawczą, orientację w przeszłości, terażniejszości i przyszłości, zakorzenienie w środowisku.

Ważną kwestią w efektywnym funkcjonowaniu środowiska jest proces kreowania, rozbudzania, stymulowania i ukierunkowywania lokalnych sił społecznych na problemy środowiska. Podmioty działające w środowisku same wiedzą najlepiej, co jest im potrzebne, jakie są braki, możliwości naprawy.

Środowisko lokalne, tzw. „mała ojczyzna” współdecyduje o tożsamości człowieka, jego wartości, intelektualnym i moralnym wizerunku. Funkcje środowiska wychowawczego, w tym podmiotów w nim działających muszą być z konieczności współczesnych przeobrażeń w kraju i na świecie na nowo odczytane.

Bardzo silne zespolenie się ze środowiskiem, z jego elementami, a więc i z kulturą powoduje internalizację. Przyjmowanie wartości, norm, poglądów, zasad społecznych za własne przez jednostkę w społeczeństwie może być też udziałem miejscowych mediów. To one odzwierciedlają wszystko to, co dzieje się na danym obszarze, szerokie spektrum zachowań pożądaných i jawnie krytykowanych. Od nich widz uczy się bycia współgospodarzem regionu, utwierdza swoje poczucie własnej tożsamości i łączności z kulturą najbliższą. „Internalizacja kultury to uczynienie wartości kulturowych istotnym elementem, składnikiem osobowości; to przyjęcie określonych wartości kulturowych za własne.” (Gołaszewska 1998). Na całościowy obraz człowieka składają się różne czynniki, między innymi elementy kultury najbliższego otoczenia. To one często decydują o sposobie postrzegania innych ludzi, otoczenia. To, w jaki sposób rozwija się nasza osobowość, pod wpływem jakich czynników, pozwala na dostrzeganie zmian zachodzących w kulturze, ubolewanie nad jej stagnacją lub radość z jej rozwoju.

Młody człowiek oprócz posiadania kompetencji medialnych, powinien uczyć się szeroko rozumianych kompetencji intelektualnych, czyli krytycznego odbioru informacji. (Siemieniecki 2007; Juszczyk 2007). Warunkiem *sine qua non* przygotowania młodych ludzi do aktywnego i twórczego uczestnictwa w skomplikowanym świecie jest powszechna alfabetyzacja krytyczna dzieci i młodzie-

ży. Oznacza ona wyposażenie młodych ludzi w całym procesie edukacyjnym w umiejętności samodzielnie studiowania tekstów, analizowania ich pod kątem wiarygodności źródeł, odróżniania faktów od interpretacji, poszukiwania skrywanych stereotypów i manipulacji, wskazywania na alternatywne interpretacje, odkrywanie wielości wyjaśnień tego samego faktu czy procesu raz wykrywania przyczyn i skutków owych odmiennych poglądów, zdolności do wypracowywania własnego sądu w każdej ważnej kwestii, kształtowania zrozumienia wobec odmienności kulturowych (Kwieciński 2007).

Takim dobrym narzędziem do ćwiczeń w tym obszarze są media lokalne, ponieważ mogą być ciekawym polem samokształcenia się. W przypadku tych mediów o małym zasięgu oddziaływania i ich odbiorców sprawdzalność wiarygodności informacji, ich korygowanie, porównywanie z treściami na podobny lub ten sam temat ukazującymi się w innego rodzaju medium, polemizowanie z rzekomymi faktami, przyglądanie się im i ich autorom, jest bardzo duże w odróżnieniu do mediów globalnych. Młody człowiek wzrasta wraz z tymi mediami, jest wpleciony w kulturę przekazu medialnego i kulturę tworzoną przez te media. Poza tym łączy go często czynnik emocjonalny, co nie jest bez znaczenia przy utożsamianiu się i ocenie treści przekazu. Chodzi np. o chęć zrozumienia sensu przekazów i polemizowania z zaistniałą rzeczywistością.

Na podstawie badań autorki (Roguska 2008b) stwierdzono, że udział mediów lokalnych w kształtowaniu kultury regionalnej i kultury w całej społeczności odbiorców jest znaczący i bardzo potrzebny. Prezentacja kultury na ekranie oraz sposób, w jaki jest ukazywana rzutuje na aktywność kulturalną odbiorców, na ich chęć czynnego uczestniczenia w przedsięwzięciach kulturalnych. Umiejętnie zapowiedziana czy zaprezentowana impreza, z ciekawymi wstawkami filmowymi, rozmową z organizatorem lub wykonawcą sprawia, że przedsięwzięcie nabiera kształtów, staje się bardziej atrakcyjne dla potencjalnych odbiorców. Dzięki lokalnym mass mediom, ich możliwościom upowszechniania, mają szansę zaistnienia na rynku ofert kulturalnych po to, by nie tyle konkurować z innymi mediami o widza, lecz by urozmaicać oraz ubogacać kulturę regionalną o nowe propozycje.

W badaniach ujawniły się oczekiwania telewizji odnośnie zwiększenia prezentacji różnorodności kultury regionalnej w programach i równoważenia proporcji w ich doborze pod wieloma względami, np. kultury tradycyjnej i współczesnej; wielkich i kameralnych dokonań kulturalnych; cyklicznych przedsięwzięć i jednorazowych inicja-

tyw; ofert kulturalnych kierowanych do grup zróżnicowanych pod względem: wieku, zainteresowań, preferencji, itp.

Prezentacja treści kultury regionalnej w badanych lokalnych stacjach telewizyjnych ujawnia się w:

- informowaniu o mających mieć miejsce wydarzeniach kulturalnych;
- emisji własnych, stałych pozycji kulturalnych;
- monitorowaniu i ukazywaniu działalności instytucji oraz placówek, typu: ośrodki kultury, muzea, uczelnie, szkoły, biblioteki i innych, w których mają miejsce wydarzenia związane z kulturą regionu;
- relacji z imprez plenerowych: uroczystości, obchodów, rocznic, koncertów, występów, pokazów itp.
- obejmowaniu medialnym patronatem działań z zakresu aktywności kulturalnej i społecznej;
- produkcji własnych, autorskich programów przygotowanych w całości przez telewizję lokalną, np. o historii miasta, powiatu, regionu, osobach zasłużonych dla środowiska lokalnego;
- docieraniu do pojedynczych osób, a także grup ciekawych pod względem znajomości, zachowywania oraz przekazywania regionalnych tradycji kulturalnych, np. rzeźbiarzy, tancerzy, muzyków, kowali artystycznych, hafciarek, bednarzy, kapel ludowych;
- prezentowaniu interesujących miejsc, zabytków, charakterystycznych budowli, unikatowych wytworów przyrody w danym regionie;
- zachęcaniu do obcowania z kulturą w czasie wolnym, proponując korzystanie z różnego rodzaju ofert;
- prezentacji obyczajów i obrzędów związanych z obchodami świąt kościelnych i świeckich;
- upowszechnianiu działalności kulturalno-oświatowej ośrodków młodzieżowych i centrów kultury na danym terenie swojej działalności;
- dostrzeganiu i zwracaniu uwagi widzów na małe, często incydentalne lokalne inicjatywy kulturalne oraz społeczne, nie znajdujące odzwierciedlenia nigdzie indziej.

Zakończenie

Funkcjonowanie mediów o małym zasięgu jest potrzebą wynikającą chociażby z konieczności równoważenia tego, co dalekie – globalne i tego, co bliskie – lokalne, regionalne. Proces poznawania i ścierania się różnych systemów wartości, dokonania kulturowych najbliższego otoczenia i innych obszarów społecznego funkcjonowania odbywa się zarówno na poziomie lokalnym, jak i globalnym.

Natężenie tych zjawisk, ich przeobrażenia mogą być różne ze względu na okoliczności towarzyszące tym procesom.

Media odgrywają ogromną rolę w edukacji społeczeństwa w różnych jej wymiarach. Kultura kształtuje się w człowieku poprzez jego obcowanie z różnymi czynnikami. Kultura kreowana przez media lokalne ma niebagatelny wpływ na edukację społeczności swoich odbiorców. Tworząca się kultura jest wynikiem łączenia doświadczeń dwóch zbiorowości: twórców i odbiorców, funkcjonujących w przestrzeni lokalnej, ale też w otoczeniu zjawisk globalizacyjnych. Taki układ pozwala z pewnej perspektywy przyjrzeć się zjawiskom zachodzącym zarówno lokalnie, jak też globalnie. Sprzyja to pogłębionej refleksji nad przeobrażeniami, które zachodzą w obu tych przestrzeniach. Medialna kultura lokalna stanowi swoiste obserwatorium poznawania i oceniania kultury globalnej z dogodnej pozycji.

Z powyższych rozważań można wysnuć pewne wnioski:

- lokalna kultura medialna jest wyrazem kultury najbliższego otoczenia, kultury użytkowników tych mediów;
- media lokalne i ich odbiorcy wspólnie tworzą określoną przestrzeń medialną;
- konsumenci medialni poznają, uczą się, kształtują oraz umacniają swoją kulturową tożsamość regionalną i narodową. Nabywają większej świadomości złożoności i bogactwa obszaru, który zamieszkują;
- edukacja z udziałem mediów lokalnych skierowana jest bardziej ku elementom rzeczywistości realnej w odróżnieniu do mediów globalnych;
- edukacja medialna z udziałem mikro mediów w odróżnieniu do mediów globalnych zasadza się m.in. na wspólności zagadnień, większej w nich orientacji, bliskości i wspólności emocjonalnych doznań egzystencjalnych oraz artystyczno-estetycznych, co rzutuje na kształtowanie zdolności do analizy, oceniania a także poczucie pewnej wspólnoty;
- dzięki obcowaniu z mediami lokalnymi i ich wartościom edukacyjnym wzrasta samoświadomość siebie i swojego miejsca w swojej „małej”, ale też „dużej” ojczyźnie.

Literatura:

1. Bauman Z. (2007), *Płynne czasy. Życie w epoce niepewności*, Wydawnictwo „Sic!”, Warszawa, s. 15-16.
2. Bednarek J. (2008), *Multimedia w kształceniu*, Warszawa, s. 87-88.

3. Dylak S. (2004), *Kompetencje medialne jako ważny nurt w edukacji humanistycznej*. W: W. Strykowski, W. Skrzydlewski (red.), *Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy*, Wydaw. eMPI2, Poznań, s. 99-100.
4. Gołaszewska M. (1998), *Internalizacja kultury. Analiza i interpretacja zjawiska oraz pojęcia „Edukacja Kulturowa” w aspekcie antropologii filozoficznej*. W: J. Gajda (red.) *Pedagogika kultury. Historyczne osiągnięcia, współczesne kontrowersje wokół edukacji kulturalnej, perspektywy rozwoju*, Lublin, s. 119.
5. Juszczak S. (2007), *Cele i zadania technologii informacyjnej i edukacji medialnej*. W: B. Siemieniecki (red.) *Pedagogika medialna. Podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa, t. 2, s. 27.
6. Kwieciński Z. (2007), *Potrzeba alfabetyzacji krytycznej*. W: J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak (red.) *Edukacja, moralność, sfera publiczna. Materiały z Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP*, Oficyna Wydawnicza „Verba”, Lublin, s. 29.
7. Lewowicki T. (2007), *Pedagogika wobec (nie) moralności sfery publicznej*. W: J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak (red.) *Edukacja, moralność, sfera publiczna. Materiały z Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP*, Oficyna Wydawnicza „Verba”, Lublin, s. 40.
8. Palka S. (2004), *Metodologia, badania, praktyka pedagogiczna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, s. 93.
9. Postman N. (1995), *Technopol – triumf techniki nad kulturą*, Warszawa, s. 75-78.
10. Roguska A. (2008a), *Mass media lokalne w umacnianiu kulturowej tożsamości regionalnej*. W: M. Danielak-Chomać, A. Roguska (red.) *Uniwersalizm i tradycja w kulturze. Wybrane aspekty*, cz. I, „Elpil”, Siedlce, s. 41-42.
11. Roguska A. (2008b), *Telewizja lokalna w upowszechnianiu kultury regionalnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 111-112.
12. Siemieniecki B. (2007), *Przedmiot i zadania mediów w edukacji*. W: B. Siemieniecki (red.) *Pedagogika medialna. Podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa, t. 1, s. 137.
13. Szulczewski M. (1972), *Magia szklanego ekranu. Szkice o telewizji*, Warszawa, s. 26.
14. Winiarski M. (2002), *Edukacja środowiska – istota, wymiary, aktualne problemy*. W: S. Kawula (red.) *Pedagogika społeczna. Dokonania-aktualności-perspektywy*, Toruń, s. 142.

THE EDUCATIONAL ASPECT OF LOCAL MEDIA CULTURE IN THE AGE OF GLOBALIZATION

Rozprawy Społeczne Nr I (IV) 2010, 58-71

Agnieszka Roguska

Podlaska Academy in Siedlce

Abstract: The aim of this article is to look at the media culture created by the local media against a background of the global media culture in an educational context. An attempt was also made to answer the following questions:

- what the media culture is?
- what elements and factors do influence the formation and the specific character of functioning of the local media culture?
- what is the significance of the local media in the educational process of the community of their recipients?
- what is uniting and dividing the local media culture from the culture created by the global media?
- what are the educational values of the local media in the time of globalization?

Key words: media culture, local culture, local media, education, globalization.

„- there is time for new education. Not dwelling upon heroic history will decide about the future of nations, but the ability to develop in as many individuals as possible the competence to have reflections and to deliberate the world, the culture and one's own humanity critically, to learn constantly and to co-operate with others.”

(Zbigniew Kwieciński)

Introduction

The XXIst century is the century of information, its provision, acquisition, processing, as well as feasibility and ways of handling and using it. Media engulf the world, and it is impossible to imagine functioning without them. They coexist in social education since the earliest years of a child, in school, off-the-school and individual education, in an adult life and even in the late adulthood, meaning the old age. Age is not an obstacle in passive and/or active use of various kinds of media according to preferences or needs. Technological advance has elicited a rapid transfer of information, especially in the Internet and mobile phone communication. All this provokes a question if the type of a medium, its location, and range of influence have an impact on the formation of a specific character of the cultural image of a society?

Nowadays we can say about two cultural media realities differing in many ways from each other. The first one involves the local media, sometimes linked, identified or closely adjoining the regional

ones. They are inscribed into the society which creates them, they describe the closest reality and are its observers, exponents and in a way its creators. This type of media includes: the press, the radio and the local television, posters, brochures, leaflets, various kinds of advertisements or local Internet pages. The second media space is constituted by global media, which are readily available, common and providing news from different parts of the world. Thus, the local and global media culture has been formed which is typical of the area influenced by these transmitters. These two media realities: local and global ones, may permeate each other, though, they function in a specific way. What unites them and what divides them, whether they can support the process of cultural education and whether they are, or when they might be in opposition to each other, is both thought-provoking and interesting.

The media of narrow and wide range should be partners supporting one another in developing, fostering and aggrandizing the national, the indigenous and the universal contemporary culture, which is equally valuable in its various aspects. These media cultures should not be judged. They should only be made to genuinely coexist close to one another as very necessary, complementing one another and equally valuable, but not without drawbacks.

Local media participation may be helpful in overcoming or at least emphasizing “the negative globalization” - that is selective trade and capital

globalization, surveillance and information, violence and armament, crime and pathology (Bauman 2007).

The media in the micro as well as in the macro scale have an enormous power of impact. They have even leadership powers: they are on a pedestal, they are important to the society for they take active part in life of almost every person, crowds love them. Such a great potential cannot be squandered. It should be exploited in broadly understood education.

The aim of this article is to scrutinize the specific character of the media culture created by the local media against a background of the culture created by the media with a nationwide range, and their participation in the educational process of the society. It is only going to be an attempt of indicating problems formulated in this way.

Concerning issues addressed in this article, the following questions may be asked:

1. What place do the media in the micro scale take against a background of the global media?
2. In what way may the media in the micro scale affect local culture of the local community?
3. What do the local media offer in developing self-consciousness in the educational process?
4. Which parts of the educational process may especially be brought to light owing to the local media?

Comprehension of media culture and education

Neil Postman (1995) defines the contemporary culture as "technopol". He emphasizes that contemporary times bring about infoglut and people's submission to the technology. He includes the television and other media into a category of industry which participates in the formation of media awareness of a receiver (viewer). The author is of the opinion that technopol is a form of cultural AIDS, explaining this terms as *Anti-Information Deficiency Syndrome*.

This syndrome may appear in the local media but it seems that it will have a different overtone. Desire to inquire information from the local media would be rather imposed by the inner, conscious need of being oriented in the closest environment. However, in the global media this syndrome would often derive from the unjustified need of absorbing the greatest load of information in the event of missing something important or interesting. It may also be driven by the habit or addiction to the media, e.g. to watching a variety of soap operas or quiz shows. Since the media inseparably take part in human life, have an influence on the perception

of the environment, and influence our opinions and judgments about various topics, don't we deal with the symptoms of the media mentality (Roguska 2008a)?

What does the media culture mean? Broadly speaking this culture is based on the audiovisual transmission. A combination of sound and image is significant here, and hence we are frequently hearing the term – image culture. The media culture might be considered in two ways. Firstly, as an expression of the specific medium culture functioning. This culture involves creating a specific media image, rules of acquiring, transferring and processing of information, elaborating ethical principles of behavior in various cases. The second understanding is based on creating the social culture with the media, the image of this culture the so-called low class, pop culture, as well as high class culture which is socially desired. This understanding points also to methods of fostering the tradition of a specific region, especially in relation to the local media, following trends, imposing ways of interpreting the world and the other man, and finally simplifying or emphasizing valuable, universal values. These two understandings of the media culture influence the media upbringing and education of the society. The very word "education" is defined by S. Palka (2004) as: the whole of upbringing and educational processes, involving teaching and raising, and broadly understood institutional education.

Stanisław Dylak (2004) emphasizes that in the media education developing the ability to analyze, judge, value and create media messages is of the utmost importance, followed by education about the significance of human values and actions.

The media creators (founders, workers, co-workers) impose the character and meaning of the media by their actions. They define the postulated, assumed and realized functions. They elaborate methods of acquiring and transmitting information, which means communicating with the society being their potential viewers. Broadly speaking, the local media and their recipients take part in "the media performance", thus creating the educational space together.

In analyzing the development of the culture in the last decades, a statement may be made that technological, tele-information technological advance is enormous. We are incapable of keeping up with all novelties, and recognition of the multiplicity of functions of constantly improved computer devices, e.g. modern software, is difficult for an average computer user. It seems that the computer industry gets out of control, even of its founders and programmers. This very different dimension of reality may charm and seduce but it may also horrify.

In relation to the media there appeared a term of culture homogenization. It means mixing elements of diverse standards and meanings to deliver them to the recipients in the form of a light "pap", robbing valuable programs of their mystery, ambiguous reflections or simplifying the importance of an issue. "The psychologists suggest that the culture acquired only through image poses danger of losing the ability of abstract thinking and even of every intellectual effort to young viewers. In the Western countries these phenomena are referred to as "digest culture" (Szulczewski 1972).

This media image of the future at the same time arouses a variety of hopes and fears. Beside benefits which we undoubtedly take advantage of (source of information, entertainment, tools of intellectual work), uncontrolled expansion of the media may become a dangerous phenomenon connected with disrupting the sense of reality and the circadian rhythm of human functioning, destructive spending the free time, and at last with the screen slavery.

The media culture in the macro scale is less specified because *de facto* it engulfs enormous masses of recipients e.g. from different parts of the world. It is not ascribed to one place, it does not adhere to one region and it is more mercurial. Not being adhered to any particular group of recipients, it does not belong to the specific character of the culture of a given region and it does not shape it. Accumulation of the contents is so enormous due to the attempt to embrace vast areas of transmitting. The rotation of the contents is very fast, which enforces brevity, constant pursuit of passing on more and more in the shortest period of time, still bearing in mind the necessity of being competitive and attractive to the audience in the thick of many other media, even within the same type of medium, like television, web portal, the press etc.

We are the witnesses of the formation of *homo mediens*. A man in the commercial media culture is often brought to the position of not a subject, but an object, something that is used to raise or lower the audience ratings (whether in TV, radio or the press), or is just another guest on a Web site. This position of a man in the world of the media is a danger in the individualistic and educational sense because it seems that the media generally dominate over man, and not the other way round.

Reading hundreds of pieces of information is not equivalent to enriching knowledge. The media, especially those of the enormous range of influence, often create the virtual media culture, that is an artificial creation not cohering the reality and simply deceitful. This culture created by the global media may be referred to as **the culture of abstract**. The global media culture extorts haste, often

turmoil in the transmission of the contents. There is no space and time for deep reflections, a return to contents of programs that had already been broadcasted in order to comprehend and analyze them again, looking at them from a certain angle. This media haste often affects the real life, the so-called "cutting corners" in studies, in attaining life or work successes, in relations with other people and in many other aspects of life. Careful consideration, which is characteristic of man as a rational individual, is being lost. Fake propelling by the constant haste causes losing our real human nature, our mind is inferior to the impulse, step-wise acting is replaced with the one-shot acts, being usually hazardous ones. That is the reason why a lot of frustrations and disappointments, incompetent coping with stress and defeats, lack of joy from minor successes do appear in life.

In a number of people, the media reality mixes up with true reality because in this tempting media cauldron it is hard for the subconscious to deal with the reasonable adaptation and jumping from one space to another: from the fictional media reality to the true everyday one. Media time may be different, something on the screen happens in a few minutes, while in the real world it takes a few months. For this reason, the teaching about the media and the education through the media is so important from the earliest years of life. In this case, throwing somebody in at the deep end, meaning leaving particularly young person alone with the media, may indeed end up with their demise.

The media in the form of the local mass media may be a chance for the thoughtful media education. Sociologists, educators and psychologists are of the opinion that the rebirth is taking place, the strengthening of the meaning of local environments in human life. Thereby the bio-socio-cultural development is stressed. It exposes in the field of socio-protective and socio-educational function, satisfying minor and major needs, providing facilitating conditions for the development of intellectual, creative, recreational, aid, protective and organizational activity; for supporting and strengthening a family as a socio-educational environment (Winiarski 2002).

The meaning of cultural and educational activities supported by the local media

Contemporary pedagogy is to face an import challenge of improving the condition of social life through broadly understood social education. Generally, it is about forming a civil society, which understands the meaning of its own activity, takes

part in settling and realizing significant local, regional and national issues and at the same time respects social life standards and moral standards. Otherwise the society would grow in inducing and strengthening many weaknesses and pathological states of public life (Lewowicki, 2007).

Man's culture is determined not only by communing with the creations of the spiritual or material culture, but also by the observation of the nearest world, the so-called "small homeland" and the world in the wider perspective from different angles. Local media capture and present e.g. wastefulness of the society and authorities, shortcoming in the care over public welfare, vandalism, disposing of trash in nearby forests, etc.

Entering into the third millennium necessitates taking up a discourse heading for protection and support of local and regional culture. An individual taking part in this culture feels separated from cultures of other regions and other countries, and is growing up in the sense of a specified cultural identity. Such an attitude does not harm the general image of the country, Europe nor the world because higher self-consciousness is the effect of the educational process in the personal development. By getting to know oneself, the nearest culture and its determinants, an individual responds aptly to all cultural dissimilarities, by trying first of all to understand them and not to judge, criticize or reject them hastily.

The local media and culture created by them facilitate the awakening of new ethnicity, strengthening the cultural identity of the nearest environment. They are becoming discoverers of the forgotten tradition, professions, they are becoming promoters of the spiritual and material culture, the old and the contemporary one. In J. Bednarek's (2008) opinion the significance of the regional media in serving culture-creating and educational functions increases despite being marginalized in the media world. However, these media are complementary to the national and supranational media, taking an active part in overcoming tensions between globalism and regionalism.

The local culture created by the local media is closer to its recipient in the emotional sense, it is in a direct contact and closer to the exchange of views or affecting the contents being transmitted. The culture that reflects needs, worries and joy of the given community is being created. It is a kind of carbon paper that copies places, time and space of a given area, e.g. town, province or region.

The establishment and activity of a local mass media enable the decentralization of the media market and the relieve for the mass media in the national scale. It is of significance also owing to another reason. By broadcasting on a smaller and

strictly specified area the local media are able to recognize needs of the inhabitants and meet them faster, thus becoming a means of disseminating culture in a given region and influencing the educational processes of people at various age. The media in the macro scale are incapable of bearing this challenge to the same extent as the local media operating in the specified area.

Local mass media support and complete the activity of various entities acting for the benefit of the nearest environment of social, economic, political and cultural character: cultural-educational institutions, schools of various kinds and grades, foundations, associations, housing associations, the police, municipal and district authorities. In this way they contribute to the support and strengthening of the personal development, allowing a man to become more conscious as an individuality and as a part of a group of a given community. Showing various kinds of issues on the screen increases their importance and relevance to the community, as seen by the recipients, it signals and points out the negative phenomena and social pathologies.

In such a local medium it is easier to notice problems, but also successes of average people. No other medium with the national range or even wider is capable of that. Local mass media are spotting and capturing the specific character of a given local environment, its achievements and problems, in order to be able to integrate the community more effectively. These actions bear immense and significant educational hallmarks. Not only is man's education ascribed to school influence, but it is a process, which lasts from the moment of conception until the death and consists of the whole knowledge and all life experiences of man.

Social, rank-and-file powers are the main factor of modernization of the closest environment, of gaining greater self-consciousness, rights and duties, which leads to more intensive process of permanent education of people. There emerge and unmask individuals and institutions which in their activity are oriented towards transforming, changing and improving the reality. Entities being centers of life and functioning of a given community stimulate progressive changes, and affect the emergence of new ideas. Prevention includes a complex of many actions of entities of various kinds functioning in the environment. Such an activity intensifies confidence in the ability of accomplishing goals, ability to express emotions and their empathic understanding, resistance to difficult situations, feeling the sense of life, cognitive maturity, the past, the present and the future orientation, being deeply-rooted in the environment.

The very important matter in the effective functioning of the environment is the process of creating, arousing, stimulating and directing the local social powers towards environmental issues. Entities operating in the environment know best what they need, what are their shortcomings and ways of improving them.

The local environment, the so-called a "small homeland", co-determines man's identity, man's virtues as well as intellectual and moral image. The functions of the educational environment, including entities operating therein, have to be interpreted anew because of contemporary nation-wide and global transformations.

Very strong connection with the environment and its elements and with its culture elicits internalization. Accepting values, standards, opinions and social rules as own by an individual in the society may also proceed through the local media. They are the ones which reflect everything what happens in a given area, a wide spectrum of both desired and openly criticized behaviors. It is from them that the viewer learns how to be a co-host of the region and confirms his feeling of identity and connection with the closest culture. "Internalization of the culture is the process of making the cultural values an important element, component of personality; it is the acceptance of the certain values as ones own" (Gołaszewska 1998). An entire image of a person is composed of various factors, among others there are elements of the culture of the closest environment. It is them that often influence the way of perceiving others or the surroundings. The way our personality develops and factors affect it, allow us to notice changes that do proceed in the culture, and to express regret over its stagnation or joy of its development.

Apart from having media competences, a young person should also learn broadly understood intellectual competences, i.e. critical reception of information (Siemieniecki 2007; Juszczyk 2007). The *sine qua non* condition of young people preparation for active and creative participation in the complex world is common critical literacy tuition of children and youth. It means developing in young people, over the entire education period, the ability to self-reliant studying texts, analyzing them in terms of credibility of sources, distinguishing facts from interpretations, looking for hidden stereotypes and manipulations, indicating alternative interpretations, discovering multiplicity of explanations for the same matter or process, finding reasons and effects of these different opinions, taking stance in every important matter, and finally building understanding for cultural dissimilarities (Kwieciński 2007).

A fine practical tool in this respect are the local media because they may be an interesting field of self-education. In the case of those media with the narrow range of influence and their recipients, unlike in the global media, great emphasis is put on processes of verifying the credibility of information, their revision, and comparing them to respective information broadcasted by the other medium, arguing with alleged facts, scrutinizing them and their authors. A young person is growing up with these media and is entangled in the culture of media broadcast and the culture created by these media. Moreover, that person is often connected with them emotionally, which is of significance in personal identification with broadcast contents and their evaluation. It is about e.g. understanding the sense of broadcasts and arguing with the reality.

On the basis of the author's (Roguska 2008b) research, it was stated that the contribution of the local media in creating the regional culture and the culture in the whole community of recipients was significant and necessary. The presentation of the culture on the screen and the way it is depicted affect the recipients' cultural activity, their willingness to take active part in the cultural projects. Skillfully announced and presented event, with interesting film interludes or a talk with an organizer or a performer, make an event recognizable and more attractive to potential recipients. Thanks to the local media and their dissemination potential, they have a chance to come into being on the market of cultural offers, not to compete with other media for a recipient, but to diversify and enrich the regional culture with new offers.

A research survey has revealed the TV viewers' expectations related to increasing the load of data on the diversity of the regional culture in programs and to balancing the proportion of their selection in many respects, e.g. the traditional and contemporary culture; outstanding and cameral cultural achievements; cyclical events and single initiatives; cultural offers targeted at groups differing in age, interests, preferences etc.

Issues related to the regional culture were presented in the investigated TV stations through:

- informing about the planned cultural events;
- broadcasting own, constant cultural programs;
- monitoring and presenting the activity of such institutions as: cultural centers, museums, universities, schools, libraries and others, being venues of events connected with the regional culture;
- giving an account of outdoor events: celebrations, anniversaries, concerts, performances, exhibitions etc.;

- providing media support to cultural and social activities;
- making own, original programs completely compiled by the local television, e.g. about the history of a town, district, region, people of merit in the local environment;
 - reaching individuals and groups being of interest to viewers in terms of keeping to and passing over the regional cultural tradition, e.g. sculptors, dancers, musicians, artistic blacksmiths, embroiderers, coopers, folk bands;
 - presenting interesting places, monuments, characteristic buildings, unique creations of nature in a given region;
 - encouraging viewers to associate with the culture in the free time, by suggesting various kinds of offers;
 - presenting customs and ceremonies connected with the celebrations of religious and national holidays;
 - popularizing the cultural-educational activity of youth centers and cultural centers in the field of their work;
 - noticing and paying viewers' attention to small, often incidental cultural and social local initiatives which are not reflected anywhere else.

Conclusion

The functioning of the media with the narrow range of influence is a need stemming from a necessity to balance of what is distant – global and of that what is close – local, regional. The process of learning and dashing of various systems of values, cultural achievements of the closest environment and other areas of social functioning takes place both at a local level as well as at a global level. Intensity of these phenomena and their transformations may be different owing to circumstances accompanying these processes.

Media play an important role in the education of the society in its various aspects. Culture is developed in a person by their relations with various factors. The culture created by the local media has a considerable influence on the education of the community of its recipients. The culture that is being created is the result of coupled experiences of two communities: creators and recipients, functioning in the local space, but surrounded by the globalizing phenomena. This arrangement allows us to look from a certain perspective at both the local and global phenomena. It facilitates a deep reflection about transformations taking place in those two spaces. The local media culture is a peculiar observatory to learn and estimate the global culture from a convenient position.

The following conclusions may be drawn from the above considerations:

- the local media culture is a representation of the closest environment culture, the culture of the recipients of this medium;
 - the local media and their recipients create together a specified media space;
 - media consumers get to know to, learn, affect and strengthen their cultural identity – regional and national one; they are more aware of the complexity and richness of the area they live in;
 - education with the participation of local media is more focused on the elements of the true reality, as compared to that proceeding with the global media;
 - media education with the micro scale media, unlike with the global media, is based on common character of the issues, their better comprehension, emotional closeness of existential and artistic-aesthetic experiences, which affects the development of the ability to analyze and judge, and also influences the sense of some kind of bond;
 - association with the local media and their educational values enables increasing consciousness of oneself and one's place in a "small" but also "big" homeland.

References:

1. Bauman Z. (2007), *Płynne czasy. Życie w epoce niepewności*, Wydawnictwo „Sic!", Warszawa, pp. 15-16.
2. Bednarek J. (2008), *Multimedia w kształceniu*, Warszawa, pp. 87-88.
3. Dylak S. (2004), *Kompetencje medialne jako ważny nurt w edukacji humanistycznej*. In: W. Strykowski, W. Skrzydlewski (ed.), *Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy*, Wydaw. eMPI2, Poznań, pp. 99-100.
4. Gołaszewska M. (1998), *Internalizacja kultury. Analiza i interpretacja zjawiska oraz pojęcia „Edukacja Kulturowa” w aspekcie antropologii filozoficznej*. In: J. Gajda (ed.) *Pedagogika kultury. Historyczne osiągnięcia, współczesne kontrowersje wokół edukacji kulturalnej, perspektywy rozwoju*, Lublin, pp. 119.
5. Juszczak S. (2007), *Cele i zadania technologii informacyjnej i edukacji medialnej*. In: B. Siemieniecki (ed.) *Pedagogika medialna. Podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa, vol. 2, pp. 27.
6. Kwieciński Z. (2007), *Potrzeba alfabetyzacji krytycznej*. In: J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak (ed.s) *Edukacja, moralność, sfera publiczna. Materiały z Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP*, Oficyna Wydawnicza „Verba”, Lublin, p. 29.

7. Lewowicki T. (2007), *Pedagogika wobec (nie) moralności sfery publicznej*. In: J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak (eds.) *Edukacja, moralność, sfera publiczna. Materiały z Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP*, Oficyna Wydawnicza „Verba”, Lublin, p. 40.
8. Palka S. (2004), *Metodologia, badania, praktyka pedagogiczna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, p. 93.
9. Postman N. (1995), *Technopol – triumf techniki nad kulturą*, Warszawa, p. 75-78.
10. Roguska A. (2008a), *Mass media lokalne w umacnianiu kulturowej tożsamości regionalnej*. In: M. Danielak-Chomać, A. Roguska (rds.) *Uniwersalizm i tradycja w kulturze. Wybrane aspekty*, part I, „Elpil”, Siedlce, pp. 41-42.
11. Roguska A. (2008b), *Telewizja lokalna w upowszechnianiu kultury regionalnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, pp. 111-112.
12. Siemieniecki B. (2007), *Przedmiot i zadania mediów w edukacji*. In: B. Siemieniecki (ed.) *Pedagogika medialna. Podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa, vol. 1, p. 137.
13. Szulczewski M. (1972), *Magia szklanego ekranu. Szkice o telewizji*, Warszawa, p. 26.
14. Winiarski M. (2002), *Edukacja środowiska – istota, wymiary, aktualne problemy*. In: S. Kawula (ed.) *Pedagogika społeczna. Dokonania-aktualności-perspektywy*, Toruń, p. 142.

**DZIAŁALNOŚĆ POLITYCZNA, SPOŁECZNA I OŚWIATOWA
STANISŁAWA GŁĄBIŃSKIEGO****Rozprawy Społeczne Nr I (IV) 2010, 72-89****Ewa Brodacka-Adamowicz**

Akademia Podlaska w Siedlcach

Streszczenie: Stanisław Głabiński – prawnik i ekonomista, należał do najwybitniejszych polityków Drugiej Rzeczypospolitej, był współtwórcą i czołowym działaczem obozu narodowego, profesorem Uniwersytetu Lwowskiego, członkiem Akademii Umiejętności (a potem PAU) oraz wicepremierem i ministrem wyznań religijnych i oświecenia publicznego w II rządzie Wincentego Witosa.

Urodził się 25 lutego 1862 r. w Skolem w Galicji Wschodniej. Do gimnazjum uczęszczał w Samborze. W 1880 r. zdał maturę i podjął studia na Wydziale Prawa Uniwersytetu Lwowskiego. Zakończył je uzyskaniem doktoratu w 1887 r.

W 1892 r. Stanisław Głabiński został profesorem nadzwyczajnym, a w trzy lata później, w wieku zaledwie 33 lat – zwyczajnym. W latach 1889-1890 był dziekanem Wydziału Prawa, a 1908-1909 rektorem Uniwersytetu Lwowskiego. W tym czasie rozpoczął też działalność polityczną w narodowej demokracji. Objął stanowisko redaktora naczelnego „Gazety Narodowej”. Brał udział w zakładaniu wielu instytucji wyższej użyteczności publicznej w Galicji. Był współzałożycielem Związku Ludowo-Narodowego i wieloletnim prezesem Rady Naczelnej (1919-1928) oraz klubu sejmowego i parlamentarnego (1919-1927) tej partii. Odegrał poważną rolę w tworzeniu programu i polityce tego ugrupowania, a następnie w latach 1928-1935 w Stronnictwie Narodowym, które reprezentował jako kierownik klubu senackiego. Wywarł doniosły wpływ na rozwój myśli państwowej i konstytucyjnej oraz parlamentaryzmu w Drugiej Rzeczypospolitej. Mniejsze zasługi miał w organizowaniu szkolnictwa polskiego w czasie krótkiego sprawowania funkcji ministra oświaty.

Słowa kluczowe: szkolnictwo, oświata, administracja szkolna, polityka oświatowa.

Stanisław Głabiński – prawnik i ekonomista, należał do najwybitniejszych polityków Drugiej Rzeczypospolitej, był współtwórcą i czołowym działaczem obozu narodowego, profesorem Uniwersytetu Lwowskiego, członkiem Akademii Umiejętności (a potem PAU) oraz wicepremierem i ministrem wyznań religijnych i oświecenia publicznego w II rządzie Wincentego Witosa.

Gabinet został powołany 28 maja 1923 r. Premier w exposé w zakresie polityki zagranicznej zapowiedział skoncentrowanie się na współpracy z mocarstwami zachodnimi oraz Japonią i Stanami Zjednoczonymi, w polityce wewnętrznej na zespoleniu różnych organów administracji pierwszej i drugiej instancji, osiągnięciu równowagi budżetowej oraz dążeniu do powiększenia skarbu państwa we wszystkich dziedzinach życia, poprzez oszczędności w wydatkach. Za najważniejsze zadanie rządu Witosa uznał przeprowadzenie reformy rolnej („Polska Zbrojna”, s. 1-2). Natomiast w kwestii oświaty – podporządkowanie szkolnictwa władzom politycznym (Falski, s. 189).

Najpoważniejszym problemem, przed którym stanął rząd, była hiperinflacja rozkładająca zupełnie życie gospodarcze. Władysław Grabski próbo-

wał realizować swój program, widząc ratunek w natychmiastowym uchwaleniu przez sejm reformy systemu podatkowego polegającego na zastąpieniu podatków bezpośrednich pośrednimi. Niestety, rząd nie uczynił żadnego kroku w tym kierunku, co spowodowało podanie się do dymisji ministra skarbu. Jego miejsce zajął Hubert I. Linde, który pozwolił na dodrukowywanie banknotów. Rynek wewnętrzny został zrujnowany, szerzyły się afery gospodarcze, grupom zawodowym utrzymującym się z pensji brakowało pieniędzy na zaspokojenie podstawowych potrzeb.

Fatalna sytuacja gospodarcza stała się przyczyną niepokoju społecznego i wystąpień antyrządowych. Na niespotykaną skalę strajkowali robotnicy kolejowi. W pierwszym kwartale 1923 r. strajkowało 65 tys. osób, w drugim 95 tys., w trzecim 263 tys., a w czwartym 426 tys. (Nałęcz, s. 364).

Reakcją rządu na strajki była militaryzacja niektórych sektorów gospodarki i zakaz zgromadzeń. W wyniku takich posunięć akcja strajkowa przybrała jeszcze większe rozmiary. Odpowiedzią rządu było wprowadzenie stanu wyjątkowego w Warszawie, Lwowie, Krakowie, a potem Katowicach, Kielcach i Łodzi. Polska Partia Socjalistyczna

zapowiedziała więc strajk generalny. Endecka część gabinetu parła do konfrontacji, ale premier był temu zdecydowanie przeciwny (Zakrzewski, s.166-167).

Na ulicach Częstochowy, Łodzi, Bielska, Żyrardowa, Krakowa, Borysławia i Tarnowa doszło jednak do starć z policją i wojskiem. Najtragiczniejszy w skutkach był strajk robotników w Krakowie w dniu 6 listopada. Było wielu zabitych i rannych. Po tych wydarzeniach Witos rozpoczął pertraktacje z robotnikami, żądającymi natychmiastowego zniesienia sądów doraźnych, cofnięcia militaryzacji kolei, rozpatrzenia roszczeń robotników. Ponieważ zostały one przyjęte, PPS odwołała strajk.

Rząd nie mógł jednak odbudować swej pozycji. Formalną przyczyną upadku gabinetu stał się rozłam w klubie parlamentarnym PSL „Piast” w związku z wniesionym do sejmu projektem ustawy o parcelacji i osadnictwie (Zakrzewski, s. 167-168).

W tych trudnych warunkach wewnętrznych sprawy szkolnictwa zeszły na drugi plan, mimo to minister wyznań religijnych i oświecenia publicznego Stanisław Głabiński starał się prowadzić w miarę swoich możliwości i kompetencji normalną politykę oświatową.

1. Działalność społeczno-polityczna Stanisława Głabińskiego

Stanisław Głabiński urodził się 25 lutego 1862 r. w Skolem w Galicji Wschodniej, gdzie jego ojciec Jan był kierownikiem straży skarbowej, a następnie pracownikiem biura notarialnego lub notariuszem (Głabiński, s.16).

W latach siedemdziesiątych XIX wieku Głabińscy zamieszkali w Samborze. Jan pracował w tamtejszym notariacie, był również radnym miejskim i asesorem.

Do gimnazjum uczęszczał Stanisław w Samborze. W nauce był prymusem, a wyjątkowo dobre oceny osiągał z łaciny. W 1880 r. zdał maturę i podjął studia na Wydziale Prawa Uniwersytetu Lwowskiego. Zakończył je uzyskaniem doktoratu w 1887 r. Po studiach na rok wrócił do Sambora, gdzie odbywał obowiązkową praktykę w adwokataturze. Prawdopodobnie praca ta nie dawała mu satysfakcji, ponieważ już w 1888 r. wyjechał do Lwowa, by po obronie pracy habilitacyjnej zatrudnić się na uniwersytecie. Prowadził wykłady z ekonomii społecznej. Wybór tej dziedziny nie zależał zdaje się od zainteresowanego, posiadającego przecież wykształcenie prawnicze (Pobóg-Malinowski 1990a, s. 334).

W 1892 r. Stanisław Głabiński został profesorem nadzwyczajnym, a w trzy lata później, w wieku zaledwie 33 lat – zwyczajnym. W latach 1889-

1890 był dziekanem Wydziału Prawa, a 1908-1909 rektorem Uniwersytetu Lwowskiego. W tym czasie rozpoczął też działalność polityczną w narodowej demokracji. Objął stanowisko redaktora naczelnego „Gazety Narodowej”. Brał udział w zakładaniu wielu instytucji wyższej użyteczności publicznej w Galicji.

Na ten okres przypada też wydanie jego głównych prac naukowych z ekonomii: *Pojęcie nauki skarbowej* (1889), *O systemie fizjokratów w ekonomii społecznej* (1898) oraz *Reforma waluty w Austrii* (1890).

Wydaje się jednak, że działalność polityczna zdecydowanie bardziej go pociągała i przedkładał ją wówczas nad pracę naukową. W polityce wykazywał stale rosnącą aktywność, dzięki czemu stawał się coraz bardziej znany.

W 1895 r. ożenił się z Marią Zadurówic, kobietą znacznie młodszą, ale słabego zdrowia, pochodzącą z zamożnej rodziny mieszczańskiej o korzeniach ormiańsko-żydowskich. Niestety małżeństwo nie było udane, a Maria zmarła w 1926 r., w dwa lata po urodzeniu syna Stanisława.

Państwo Głabińscy oprócz syna mieli również o dwadzieścia lat od niego starszą adoptowaną córkę Stanisławę. Jej adopcja, jak wynika ze wspomnień syna Stanisława Głabińskiego, okazała się posunięciem dramatycznym, ponieważ Maria Głabińska nigdy nie polubiła córki, a ich wzajemne stosunki w miarę dorastania dziewczynki stawały się coraz gorsze. Bardzo natomiast kochał ją ojciec, chociaż ciągle sprawiała poważne kłopoty, także jako osoba dorosła. Z jej powodu stracił Głabiński znaczną sumę pieniędzy pochodzącą ze sprzedaży willi przy ulicy Mochnackiego we Lwowie.

W latach 1902-1918 był posłem do austriackiej Rady Państwa, a w latach 1904-1918 do galicyjskiego Sejmu Krajowego. Od 1910 był prezydentem połączonych izb poselskich – austriackiej i węgierskiej. Nawiązał bliską współpracę z politykami reprezentującymi Ligę Narodową, przede wszystkim Janem Gwalbertem Pawlikowskim oraz Stanisławem Grabskim, by w 1905 r. współtworzyć Stronnictwo Demokratyczno-Narodowe w zaborze austriackim. Został jego pierwszym prezesem.

W listopadzie 1907 r. powierzono mu prezesurę Koła Polskiego w parlamencie Austro-Węgier. Objęcie tego stanowiska przez reprezentanta obozu narodowego, nazywanego też wszechpolskim, ze względu na jego nastawienie antyukraińskie i antyżydowskie, budziło dużo wątpliwości w opinii publicznej. Prawdopodobnie także wiedeńskie koła rządzące nie były zbyt zadowolone z wyboru wszechpolaka na prezesa klubu, który dotąd w miarę systematycznie popierał politykę rządu. Wiedeń nie był pewny, czy Głabiński utrzyma dotychczasowy kurs, skoro jego stronnictwo i on sam

podkreślali swoją „wszechpolskość”, głosili hasło obrony polskiego stanu posiadania we wschodniej części kraju, przejawiali dużą dbałość o interesy ogólnopolskie i czynili to ze znacznie większym naciskiem niż konserwatyści. Należy zaznaczyć, że w parlamencie wiedeńskim prezes Koła Polskiego miał stanowisko wyjątkowe, był bowiem upoważniony do rokowań z rządem i stronnictwami. Miał też stosunkowo łatwy dostęp do cesarza i mógł być wtajemniczony w sprawy polityczne, nieznanne Kołu i szerszej opinii publicznej. Na zmianę z przywódcami niemieckimi był wybierany w okresie wspólnych obrad na prezydenta całej austriackiej delegacji. Żaden przedstawiciel innego narodu nie osiągnął tej godności we władzach Austro-Węgier. Dzięki bezpośredniej styczności z rządem i cesarzem prezes Koła Polskiego miał znaczny wpływ na nominację najwyższych dygnitarzy państwowych zarówno w rządzie centralnym, jak również namiestnika i marszałka krajowego.

Stanowisko prezesa Klubu Polskiego piastował Głabiński do 1911 r., czyli do momentu gdy na życzenie cesarza, wszedł w skład rządu monarchii jako minister kolei w gabinecie premiera Reinharda Bienerttha (Daszyński 1957, s. 84 -85).

Szersze okoliczności wejścia do rządu Austro-Węgier podaje Józef Buszko, uwyppuklający konflikt, jaki miał miejsce między Głabińskim a Leonem Bilińskim, ówczesnym ministrem skarbu w rządzie austriackim. Przyczyną konfliktu stał się spór o sposób realizacji kanału Odra-Wisła, który jeszcze zgodnie z uchwałą parlamentu z czerwca 1901 r. miał przechodzić przez Galicję Zachodnią. Były to czasy wielkich inwestycji, budowy nowoczesnych arterii komunikacyjnych drogowych i kolejowych w krajach alpejskich i w Czechach. Galicja miała otrzymać wielki kanał wodny, łączący rozlewiska Wisły, Odry i Dunaju. Rząd nie zabezpieczył jednak finansowo tych robót, a ówczesny prezes Koła Polskiego Apolinary Jaworski nie zabiegał o realizację tej inwestycji. Jak twierdzi Buszko, sprawa wypłynęła na nowo w 1910 r., kiedy naciskany przez Koło Polskie, Biliński zaproponował wykupienie kanału przez Skarb Państwa na rzecz kraju, nie zasięgając przy tym opinii parlamentu. W takiej sytuacji Koło odrzuciło jednogłośnie projekt Bilińskiego. Żądało realizacji wcześniejszych zobowiązań ze środków rządowych, grożąc konsekwencjami politycznymi. W rezultacie zachwianiu uległa pozycja całego rządu, zmuszonego do dokonania rekonstrukcji przez wprowadzenie do nowego gabinetu Głabińskiego oraz Wacława Zaleskiego jako ministra dla Galicji (Buszko, s. 300).

Pełniąc obowiązki szefa resortu kolei, Stanisław Głabiński przyczynił się w dużym stopniu do spolonizowania administracji kolejowej na terenie Galicji. Na urzędzie tym pozostał jednak krótko, ponieważ niebawem rząd został obalony.

W lipcu 1914 r. z inicjatywy Tadeusza Cieńskiego i Stanisława Głabińskiego powstał we Lwowie Centralny Komitet Narodowy. Jego celem było zjednoczenie społeczeństwa polskiego w Galicji do zespołowego udziału Polaków w wojnie po stronie Austro-Węgier w nadziei, że po zwycięstwie zostanie utworzone autonomiczne państwo polskie. Wszystkie reprezentujące go partie i organizacje prowadziły szeroko zakrojoną akcję gromadzenia funduszy na cele wojskowe.

Wkrótce Stanisław Grabski stał się jednym z czołowych polityków endeckich w powstałym 16 sierpnia 1914 r. w Krakowie Naczelnym Komitecie Narodowym. NKN był organem politycznym utworzonym z inicjatywy polityków galicyjskich, zwolenników rozwiązania sprawy niepodległości Polski przy pomocy państw centralnych, a przede wszystkim Austro-Węgier. W zamierzeniu twórców NKN miał stanowić reprezentację polityczną narodu polskiego. Miał być najwyższą instancją w zakresie wojskowości, skarbowości i politycznej organizacji zbrojnych sił polskich (Legionów Polskich). W jego skład weszły lub poparły go wszystkie ugrupowania polityczne Galicji: lwowski Centralny Komitet Narodowy, Komisja Skonfederowanych Stronnictw Niepodległościowych, konserwatyści krakowscy, Polskie Stronnictwo Demokratyczne. Z Królestwa Kongresowego do NKN przystąpiły: Zjednoczenie Organizacji Niepodległościowych, Konfederacja Polska, Stronnictwo Ludowe, Liga Państwowości Polskiej, od listopada 1914 r. Polska Organizacja Narodowa. W okresie poprzedzającym pierwszą wojnę światową NKN propagował program zjednoczenia i niepodległości Polski. Wysuwał postulat zjednoczenia ziem polskich wszystkich trzech zaborów wraz ze Śląskiem i dostępem do morza, pod auspicjami Austro-Węgier. Zdecydowanie był przeciwny takiemu zjednoczeniu pod egidą Niemiec. Wobec zaś orientacji prorosyjskiej, za którą opowiadali się czołowi przywódcy ruchu narodowego, z Romanem Dmowskim na czele, zachował stanowisko sceptyczne.

Naczelnemu Komitetowi Narodowemu zarzucono zbyt dużą wiarę w cesarza i władze austriackie, pochopne wiązanie losów Polski z monarchią austro-węgierską, wykorzystywanie lojalności Galicji wobec monarchii jako środka do podniesienia znaczenia Polaków, a jednocześnie służącego do ograniczenia wpływów innych nacji, zwłaszcza Rusinów. Zdaniem Głabińskiego umacnianie pozycji politycznej i gospodarczej Galicji w monarchii austro-węgierskiej było ważnym krokiem w kierunku zjednoczenia całego narodu w odrodzonej wolnej Polsce. Takie stanowisko było powodem ostrej rozbieżności między nim a innymi przywódcami narodowej demokracji, w szczególności między Romanem Dmowskim i Stanisławem Grabskim.

Z czasem przerodziły się one w osobistą niechęć, przede wszystkim wobec Dmowskiego. Te osobiste animozje przetrwały lata wojny i były widoczne w wolnej Polsce. Gdy w 1926 r. Dmowski założył Obóz Wielkiej Polski, Głębiński do niego nie przystąpił, a do tego pomysłu Dmowskiego miał od początku stosunek bardzo krytyczny (Głębiński 2001, s.36).

Stanisław Głębiński Uczestniczył w tworzeniu Polskiej Komisji Likwidacyjnej i lwowskiej Komisji Rządzącej. 2 października 1918 r. w imieniu klubów poselskich wniósł w parlamencie austro-węgierskim rezolucję w sprawie niepodległości Polski, a w dwa tygodnie później – 16 października, wniosek o likwidację monarchii austro-węgierskiej. Zaraz potem wyjechał do Warszawy, gdzie wziął udział w tworzeniu gabinetu Józefa Świeżyńskiego, powstałego na podstawie orędzia Rady Regencyjnej proklamującego powstanie niepodległego państwa polskiego. Otrzymał w nim tekę ministra spraw zagranicznych. Opracował wówczas zasady ordynacji wyborczej do Sejmu Ustawodawczego odrodzonej Rzeczypospolitej.

W styczniu 1919 r. Stanisława Głębińskiego wybrano na posła do Sejmu Ustawodawczego z listy Związku Ludowo-Narodowego. Niebawem został prezesem Rady Naczelnej ZLN oraz przewodniczącym klubu poselskiego tego ugrupowania. Funkcję tę piastował także w Sejmie pierwszej kadencji po wyborach przeprowadzonych w listopadzie 1922. W lipcu 1920 r. wszedł w skład Rady Obrony Państwa.

Był współzałożycielem Związku Ludowo-Narodowego i wieloletnim prezesem Rady Naczelnej (1919-1928) oraz klubu sejmowego i parlamentarnego (1919-1927) tej partii. Odegrał poważną rolę w tworzeniu programu i polityce tego ugrupowania, a następnie w latach 1928-1935 w Stronnictwie Narodowym, które reprezentował jako kierownik klubu senackiego. Wywarł doniosły wpływ na rozwój myśli państwowej i konstytucyjnej oraz parlamentarizmu w Drugiej Rzeczypospolitej. Opracował w imieniu ZLN i wniósł do Sejmu Ustawodawczego projekt konstytucji, będący obok innych przedmiotem prac Komisji Konstytucyjnej. W znacznej mierze projekt ten stanowił wzór dla projektu konstytucji wniesionego do sejmu z początkiem listopada 1919 r. przez rząd Ignacego Paderewskiego. Głębiński był ponadto referentem w Komisji Konstytucyjnej rozdziału „*O prawach i obowiązkach obywateli*”. Z niewielkimi poprawkami ostatecznie znalazł się on w uchwalonej Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z 17 marca 1921 r. Kierując klubem sejmowym aktywnie przyczynił się więc do uchwalenia ustawy zasadniczej, a później był autorem kolejnych projektów jej zmian. Opoowiadał się za republikańsko-parlamentarną formą

ustroju państwa narodowego. Wprawdzie ograniczał przywileje mniejszości narodowych, ale nie eliminował ich z życia państwowego.

W funkcjonowaniu Sejmu I kadencji dostrzegł wiele nieprawidłowości, zwłaszcza w nadmiernej dominacji izby poselskiej nad rządem i senatem. Toteż opowiadał się za ograniczeniem roli sejmu i lansował proporcjonalną ordynację wyborczą. Po przewrocie majowym podejmował próby zmierzające do zmiany konstytucji zgodnie z koncepcją własnego ugrupowania politycznego, zakończone jednak niepowodzeniem. Spowodowało to przejście jego klubu do opozycji wobec rządu sanacyjnego.

17 maja 1923 r. w Warszawie, podpisał w imieniu Związku Ludowo-Narodowego porozumienie z Polskim Stronnictwem Ludowym „Piast” i Chrześcijańską Demokracją tzw. pakt lanckoroński. W wyniku zawarcia tej umowy doszło do powstania centroprawicowego rządu Wincentego Witosa. Pakt został nazwany przez opinię publiczną „lanckorońskim”, ponieważ część rozmów toczyła się w majątku senatora PSL „Piast” Ludwika Hammerlinga w Lanckoronie, Żyda z pochodzenia. Fakt ten wywołał protesty lewicy sejmowej zarzucającej prawicy niekonsekwencję ideową i zakłamanie bo deklarując niechęć do Żydów realizowała swoje cele za pośrednictwem Żyda. Głębiński należał w tym gabinecie do najbardziej wpływowych postaci.

Pakt lanckoroński zapoczątkował prawicową koalicję rządową zwaną Chienio-Piastem. Określił zasady współpracy w sprawach ustrojowych, administracji państwowej, polityki zagranicznej, gospodarki. Główne jego punkty dotyczyły przeprowadzenia reformy rolnej, ale również utrzymania narodowego charakteru państwa, polonizowania kresów wschodnich, odsunięcia mniejszości od wpływu na sprawy państwowe, wprowadzenia *numerus clausus* w szkołach zawodowych, średnich i wyższych oraz zawarcia konkordatu z Watykanem. Poza tym umowa zawierała propozycję zmniejszenia uprawnień Piłsudskiego jako przewodniczącego Ścisłej Rady Wojennej – organu doradczego prezydenta. W kwestii politycznej pakt stał się sukcesem prawicy, ale spowodował spadek popularności PSL „Piast” wśród chłopów oraz rozłam w stronnictwie. Drugi gabinet Witosa był poza tym słaby i nie mógł sobie poradzić z wielkimi problemami ekonomicznymi kraju. Galopująca inflacja rujnowała polską słabą jeszcze gospodarkę, nasilała się fala strajków i wystąpień antyrządowych. W rezultacie bezczynność rządu doprowadziła do hiperinflacji i załamania się życia gospodarczego. Na sytuację wewnętrzną rzutowały także konflikty wśród elit politycznych. Latem 1923 r. Piłsudski demonstracyjnie wycofał się z czynnego życia politycznego, rezygnując z funkcji szefa Sztabu

Generalnego i przewodniczącego Ścisłej Rady Wojennej. Usunął się do Sulejówka, ale nie szczędził rządowi ostrej, wręcz przesadnej krytyki, a swoim oponentom politycznym pospolitych obelg.

Drugi gabinet Witosa przetrwał zaledwie kilka miesięcy – od 28 maja do 15 grudnia 1923 r. Stanisław Głąbiński odszedł jednak wcześniej – 27 października 1923 r. ustąpił ze stanowiska ministra, urażony pozbawieniem go funkcji wicepremiera. Powodem było prawdopodobnie to, że starał się oddziaływać na politykę finansową rządu, co doprowadziło do spięć z ministrem skarbu Władysławem Grabskim (Pobóg-Malinowski 1990b, s. 616-617).

Jego stosunek do mniejszości narodowych w Polsce nie różnił się wprawdzie zasadniczo od linii przyjętej przez obóz narodowy, ale w zasadzie pozytywnie odniósł się do zawartej przez Stanisława Grabskiego ugody polsko-żydowskiej, wyrażając opinię, że Żydzi będący dobrymi obywatelami powinni korzystać z równych praw („Nasz Przegląd” z 30 maja 1925, nr 178, s. 4).

W 1926 Głąbiński odegrał znaczącą rolę przy tworzeniu trzeciego gabinetu Wincentego Witosa z udziałem narodowej i chrześcijańskiej demokracji, Narodowej Partii Robotniczej oraz PSL „Piast”.

Po przewrocie majowym jego wpływy i możliwości oddziaływania były stopniowo ograniczane, nie tylko przez piłsudczyków, ale również przez nowe kierownictwa formujących się partii narodowych – Związku Ludowo-Narodowego i Obozu Wielkiej Polski Romana Dmowskiego. Pozostał jedynie w kierownictwie utworzonego w 1928 r. Stronnictwa Narodowego. Kierował jego niewielkim klubem sejmowym, posiadając mandat senatora przez dwie kadencje do 1935 r. Do końca swojej kariery parlamentarnej występował w roli obrońcy praworządności w państwie. Tym kwestiom poświęcił wiele artykułów i wystąpień publicznych. Jako świadek obrony składał zeznania na procesie brzeskim.

W tym okresie napisał kilka prac naukowych: *Nauka skarbowości* (1925), *Ustrój skarbowy Rzeczypospolitej Polskiej* (1926), *Ekonomia narodowa* (t. 1-2, 1927-1928).

Większość życia spędził we Lwowie. Mieszkał wraz z rodziną w obszernej willi przy ulicy Mochackiego 48. Dom ten stanowił ślubne wiano żony. Po śmierci żony Stanisław Głąbiński sprzedał willę i zamieszkał początkowo w mieszkaniu przy ulicy Dwernickiego. Z pieniędzy uzyskanych ze sprzedaży połowy willi przy Mochackiego i niewielkiego majątku Jadzin pod Grodziskiem koło Warszawy, wybudował kilkupokojową, jednopiętrową willę przy Łukiewicza, niedaleko parku Żelazna Woda, gdzie mieszkał wraz z synem prawdopodobnie od 1934 r. (Głąbiński 2001, s. 16-18).

W 1932 r. usunięto go z Uniwersytetu Lwowskiego i wysłano na emeryturę. Jak twierdzi jego syn, zrobiono wszystko, aby ta emerytura była jak najniższa (Głąbiński 2001, s. 41). Po 1935 r. grożono mu procesem politycznym za działalność antypaństwową. Właściwie stracił wtedy wszelkie wpływy polityczne, zachował jedynie szacunek i popularność jako szermierz idei narodowej. Władze sanacyjne z czasem przestały się nim interesować. W tym okresie coraz bardziej chłodne stawały się też kontakty z innymi liderami narodowej demokracji. Odczuwał wzajemną zresztą niechęć do Dmowskiego. Również pogorszyły się stosunki ze Stanisławem Grabskim, który zarzucał mu popełnienie wielu błędów politycznych.

Mimo sprawowania ważnych funkcji państwowych i publicznych nie dorobił się majątku. Utrzymywał siebie i syna z emerytury profesora uniwersyteckiego wynoszącej siedemset złotych.

Na skutek zmiany ordynacji wyborczej utracił w 1935 r. mandat senatorski.

Po przejściu na emeryturę zajmował się głównie pisaniem. W latach 1935-1939 powstało, oprócz *Wspomnień politycznych*, wiele artykułów. Rozpoczął pracę nad podręcznikiem do ekonomii politycznej, mającym wyjaśnić powiązania problemów gospodarczych i politycznych Europy po pierwszej wojnie światowej. Napisanych kilkanaście stron tej pracy jednak zaginęło.

Dużo przebywał w domu, zaczął też chorować. Dokuczało mu serce, miał problemy z układem trawiennym i przepukliną, tracił siły, czasami po kilka dni spędzał w łóżku. Gwałtownie się postarzał, utracił dawną energię do działania (Głąbiński 2001, s. 32).

Po wybuchu drugiej wojny światowej podjął ostatnią w jego życiu próbę wpłynięcia na sytuację Polski. Było to skutkiem decyzji lwowskiego Zarządu Okręgowego Stronnictwa Narodowego z 11 września 1939 r. Po krótkiej naradzie kilku czołowych działaczy Stronnictwa postanowiono natychmiast wysłać za granicę delegację w celu reprezentowania SN przy tworzeniu na emigracji nowych władz państwowych. Przewidywano przy tym, że nowe władze szybko wrócą do kraju, aby podjąć walkę z Niemcami. Na czele delegacji stanął Stanisław Głąbiński. Miało mu towarzyszyć grono najbliższych doświadczonych przyjaciół politycznych. Planowali przedostać się do Rumunii, a stamtąd do Paryża. Zakładano, że po kilku tygodniach wszyscy wrócą do Lwowa. Żegnał go jedyny syn. Żaden z nich nie wiedział, że widzieli się wówczas po raz ostatni. Stanisław Głąbiński jednak granicę nie przekroczył, ponieważ już kilka kilometrów za Lwowem doszło do niezbyt groźnej kolizji drogowej, ale on był osobą najbardziej poszkodowaną. Delegacja zatrzymała się więc pod Tarnopolem,

gdzie dotarły do niej wieści o inwazji sowieckiej na Polskę z 17 września i o ucieczce z kraju prezydenta, marszałka i części rządu. Ta wiadomość wpłynęła na decyzję o przerwaniu podróży i powrocie do Lwowa. *„Na życzenie moich przyjaciół politycznych znalazłem się na granicy Rumunii, w której mi powiedziano, że właśnie granicę tę przekroczyli panowie ministrowie polscy i Naczelny Wódz armii polskiej Rydz-Śmigły. Jakże ciężko i boleśnie zakończyła się tragedia sanacyjna! Nie mogłem pójść śladami tych panów, powróciłem do mego Lwowa, by tu na własnej zginąć ziemi lub wyczekać dalszych losów Polski”* – relacjonował swoją decyzję Stanisław Głabiński (cyt. za: Głabiński 2001, s. 68). Po przybyciu do miasta 1 października dowiedział się, że jego syn opuścił je 12 września kierując się do Rumunii.

Mimo że po powrocie prawie nie opuszczał domu, rosło napięcie wokół jego osoby. Spodziewano się, że każdego dnia może zostać aresztowany. Władze sowieckie zarzucały mu prowadzenie działalności kontrrewolucyjnej, w tym werbowanie do organizacji oporu przeciw władzy okupacyjnej. Osoby z najbliższego otoczenia zaczęły więc przygotowywać ponowną wyprawę do Rumunii, ale podróż opóźniał zły stan zdrowia profesora. W tym okresie jego życia miał miejsce nie wyjaśniony do końca epizod z Wandą Wasilewską, jakoby szukającą z Głabińskim kontaktów, zabiegającą o neutralność wobec władzy sowieckiej. Prawdopodobnie Wasilewska dawała do zrozumienia, że jeśli profesor nie podejmie z nią dialogu, nie będzie go w stanie obronić przed aresztowaniem (Głabiński 2001, s. 112).

Sam Głabiński zdawał sobie sprawę z tego, że nie może pozostać we Lwowie. Jednak odrzucił kilka propozycji wyjazdu, ponieważ wszystkie przekraczały jego możliwości fizyczne. Podeszły wiek i zły stan zdrowia uniemożliwiały mu przejście przez Karpaty. Zaproponowano zatem przewiezienie Głabińskiego w wagonie pocztowym pociągu do Śniatynia, a następnie z pomocą harcerzy miał przekroczyć rzekę Prut, odległą od stacji o kilka kilometrów. Plan jednak zawiódł, na skutek ulewnych deszczy rzeka znacznie przybrała i przewodnicy zrezygnowali z przeprawy. Stanisław Głabiński postanowił wracać do Lwowa. Na stacji w Śniatyniu został wylegitymowany przez sowiecki patrol, ale zamiast fałszywej przepustki wystawionej na inne nazwisko, wyciągnął z kieszeni legitymację profesora uniwersytetu. Został natychmiast aresztowany (Skrzypek 1944, s. 29-30). Nie jest jasne gdzie nastąpiło zatrzymanie profesora Głabińskiego. W jednych dokumentach NKWD twierdziła, że w Złoczowie, w innych, że w Śniatyniu. Bardziej prawdopodobnym miejscem jest Śniatyn. Miejscowość ta leżała bowiem w odleg-

łości 2 km od byłej granicy polsko-rumuńskiej, Złoczów zaś był oddalony ponad 100 km. W dokumentach NKWD figuruje też miejscowość Załuzki, która w ogóle nie istnieje (Głabiński 2007, s. 11).

Relacja samego Głabińskiego z jego aresztowania jest zbieżna, zgadzają się też daty. Wynika z nich, że został zatrzymany 17 listopada 1939 r., i aresztowany. 19 listopada przewieziono go do Lwowa i początkowo trzymano w siedzibie NKWD przy ul. Połczyńskiej, gdzie odbyło się pierwsze przesłuchanie. Potem oskarżono o kontakty z organizacjami podziemnymi oraz próbę nielegalnego przekroczenia granicy i skazano na osiem lat więzienia.

Po kilku dniach zamknięto Głabińskiego w więzieniu Brygidki, w celi przeznaczonej dla jednego więźnia, razem z dwoma pospolitymi bandytami, którzy znęcali się nad nim fizycznie i psychicznie. Syn uzyskał po latach informację, że przesłuchiwany był przez wiele godzin przez młodszego lejtnanta Gubienkę. 22 stycznia 1940 r. Gubienko przesłuchiwał Głabińskiego przez 11 godzin. Odpowiedzi profesora spisane zostały na pięciu stronach trudnego do odczytania rękopisu śledczego. (Głabiński 2001, s. 118). Następnie przeniesiono go do więzienia wojskowego na ulicy Zamarstynowskiej. Z początkiem lutego 1940 r. został przewieziony do Moskwy i osadzony na Łubiance, a potem w więzieniu o najcięższym rygorze – Butyrki.

W związku z niemiecką ofensywą, więźniów z Moskwy i zachodniej części Rosji Sowieckiej przetransportowano do Charkowa. Stanisław Głabiński był już wówczas całkowicie wyczerpany. Zmarł w Charkowie prawdopodobnie 14 sierpnia 1941 r. w szpitalu więzienia etapowego NKWD.

Najprawdopodobniej został pochowany na cywilnym cmentarzu więziennym, gdzie przed wojną znajdował się cmentarz żydowski, zniszczony doszczętnie przez Niemców i zaorany. Grobu Stanisława Głabińskiego nie odnaleziono. Pewne jest, że nie został pochowany na cmentarzu wojskowym gdzie grzebano rozstrzelanych w Charkowie polskich oficerów.

Po latach został uniewinniony 30 listopada 1992 r., przez Kolegium do spraw Kryminalnych Sądu Najwyższego, po rozpatrzeniu skargi pierwszego zastępcy prokuratora generalnego Federacji Rosyjskiej I. S. Ziemiłanuszyna (Głabiński 2001, s. 135-137; 2001, s. 10).

2. Działalność oświatowa Stanisława Głabińskiego

Stanisław Głabiński jako minister wyznań religijnych i oświecenia publicznego nie miał spekta-

kularnych osiągnięć i niewiele zrobił dla poprawy sytuacji oświaty w Polsce. Wpłynął na taki stan rzeczy zapewne krótki okres pełnienia przez niego funkcji, ale również to, że był przede wszystkim politykiem ujmującym całościowo wszystkie najważniejsze sprawy Polski, nie zaś z perspektywy jednego resortu. Nie przywiązywał zdaje się większej uwagi do prawidłowej pracy administracji oświatowej, o czym świadczą raporty Najwyższej Izby Kontroli z tego okresu (AAN, MWR i OP, k. 2-31). Jednak w działalności Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego kontrola nie wykazała rażących zaniedbań. Niedostateczną sprawność władz II instancji i urzędów ministerialnych stwierdzono w zakresie prowadzenia sprawozdawczości i dysponowania środkami finansowymi, co było skutkiem nie stosowania się do obowiązujących przepisów i nie dotrzymywania terminów. Największy bałagan panował jedynie w Kuratorium Okręgu Szkolnego Poznańskiego, gdzie księgi rachunkowe były tak wadliwie prowadzone, że Ministerstwo WR i OP zdecydowało o zaprowadzeniu ich od nowa (AAN, MWR i OP, sygn. 32, k. 3).

Nie zostały też usunięte, stwierdzone jeszcze w 1922 r. rzeczywiste niezgodności organizacji Ministerstwa WR i OP z jego statutem (AAN, MWR i OP, s. 3-8). Chodziło o niezgodność ilości wydziałów w Departamencie Wyznań. Ministerstwo WR i OP wykazywało 2 wydziały, w rzeczywistości było ich 5. Poza tym nie zgadzała się ilość zatrudnionych osób. Liczba urzędników była faktycznie mniejsza niż wykazywano w sprawozdaniach. Nieprawidłowości w Departamencie Wyznań dotyczyły również braku pokwitowań od kurii biskupich z otrzymanych przez duchowieństwo i instytucje kościelne dotacji na inwestycje oraz funduszy przeznaczonych dla księży emerytów. Kontrola wykazała również brak wykazu środków przeznaczanych na uposażenia emerytalne duchowieństwa i nieprawidłowo rozliczane koszty leczenia księży w szpitalach. W odniesieniu do kościoła prawosławnego NIK stwierdziła, że wypłacane przez MWR i OP dotacje nie znalazły uzasadnienia w obowiązujących przepisach o stosunkach rządu do tego kościoła z 30 stycznia 1922 r., wydanych przez resort oświaty, przewidujących wypłatę poborów tylko biskupom diecezjalnym i konsystorzom.

Źle działał Wydział Budownictwa Szkolnego, nie włączony do żadnego z departamentów. Wprawdzie bezpośrednią tego przyczyną był spadek wartości marki polskiej i konieczność rygorystycznych oszczędności, ale budowę nowych szkół i remonty starych drastycznie ograniczono. Zamiast planowanych w 1923 r. 221 nowych budynków szkolnych i 334 do kapitalnego remontu,

wybudowano zaledwie 2 nowe obiekty a wyremontowano 46 z rozpoczętych w latach ubiegłych 189 (AAN, MWR i OP, k. 19).

Drobne nieprawidłowości stwierdzono w prowadzeniu ksiąg finansowych w Departamencie Szkolnictwa Średniego i Departamencie Szkolnictwa Zawodowego. W 42 szkołach zawodowych podległych bezpośrednio Ministerstwu WR i OP kontrola NIK wykazała, że stan faktyczny personelu był znacznie niższy od preliminowanego (AAN, MWR i OP, k. 20-23).

Uchybienia finansowe NIK znalazła również w Departamencie Nauki i Szkół Wyższych. Polegały one na mało starannej analizie i rejestracji środków przeznaczanych na pomoc finansową instytucjom i towarzystwom naukowym, uczonym i młodzieży akademickiej. Poważnych uchybień nie stwierdzono jednak w skontrolowanych uczelniach wyższych: Politechnice Warszawskiej, Politechnice Lwowskiej, Uniwersytecie Poznańskim, Uniwersytecie Jana Kazimierza we Lwowie, Uniwersytecie Jagiellońskim, Uniwersytecie Stefana Batorego w Wilnie, Akademii Medycyny Weterynaryjnej we Lwowie, Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie.

Spore nieprawidłowości kontrola stwierdziła w kilku Kuratoriach Okręgów Szkolnych. W czasie kontroli Kuratorium Okręgu Szkolnego Łódzkiego wykazano brak należytej organizacji pracy, w KOS Wołyńskim nadpłatę poborów urzędnikom na łączną sumę 46 086 517 marek, powstałą na skutek niewłaściwego obliczenia dodatku kresowego przy uwzględnianiu dodatku drożyznianego, w KOS Poleskim ujawniono nieprzestrzeganie norm opałowych i wydawanie pieniędzy z niewłaściwych pozycji przyznanych kredytów, w KOS Lwowskim między innymi wypłacano kierownikom oddziałów bez zgody władz centralnych dodatek za pełnioną funkcję Największe nieprawidłowości wystąpiły w KOS Poznańskim. Również w innych kuratoriach stwierdzono mniejsze lub bardziej rażące uchybienia głównie natury finansowej.

Odtworzenie pełnego obrazu działalności Stanisława Głąbińskiego na stanowisku ministra oświaty utrudnia brak dokumentów z okresu jego urzędowania. Zachowany materiał źródłowy jest niepełny i fragmentaryczny, co bardzo utrudnia jego rzeczową ocenę. Brak jest też w dostępnej literaturze charakterystyki jego dokonań na tym stanowisku. Również ilość i waga podpisanych przez Głąbińskiego przepisów wykonawczych nie daje podstaw do obiektywnej jego oceny. Wiadomo, że jako minister oświaty realizował przesłania polityczne własnej partii, a jako członek rządu chrześcijańsko-narodowego dążył do zapewnienia Kościołowi katolickiemu w Polsce dominującej pozycji. Zajmował się więc sprawą rewindykacji kościołów katolickich na kresach wschodnich,

wystąpił też z projektem utworzenia biskupstw w Tarnopolu i Stanisławowie.

W okresie jego urzędowania wyszedł w życie szereg przepisów szczegółowych odnoszących się do egzaminów państwowych na nauczycieli szkół średnich i seminariów nauczycielskich, uproszczenia egzaminów państwowych, a także zmian w administrowaniu szkolnictwem zawodowych i udzielania pożyczek na budowę prywatnych szkół zawodowych. Sporą jego zasługą było rozpoczęcie przygotowań do reformy oświaty, zakładającej rozbudowę szkolnictwa zawodowego. Poza tym na podstawie podpisanych przez niego rozporządzeń ujednociono ocenę w szkołach powszechnych, preparandach, seminariach nauczycielskich, szkołach średnich ogólnokształcących i zawodowych, wydano regulamin dla Rad Pedagogicznych publicznych szkół powszechnych (Dz. Urz. MWR i OP, 1923, nr 12, poz. 96, nr 13, poz. 109).

Stanisław Głabiński podpisał też rozporządzenie dotyczące wykonania ustawy z 17 lutego 1922 r. o zakładaniu i utrzymywaniu publicznych szkół powszechnych (Dz. Urz. MWR i OP, R, 1923, nr 14, poz. 118). Zgodnie z nim obowiązek zakładania i utrzymywania publicznych szkół powszechnych spoczywał na gminie. Nie tylko gmina, ale także obszary dworskie obowiązane były do ponoszenia części wydatków na utrzymanie szkoły. Na gminach spoczywał wymóg zapewnienia szkole opału, oświetlenia i materiałów piśmiennych oraz utrzymania czystości. Projekt budżetu szkolnego układała właściwa władza gminna. Za zgodą Rady Szkolnej Powiatowej, a tam gdzie jej nie było za zgodą inspektora szkolnego, gmina mogła zamiast środków finansowych na utrzymanie szkoły, zapewnić świadczenia w naturze.

Znane są jego starania zmierzające do rozwoju polskich placówek oświatowych w województwach wschodnich, kosztem szkolnictwa ukraińskiego i białoruskiego oraz dążenia do ograniczenia liczby niemieckich szkół w Wielkopolsce i na Pomorzu. Postanowiono likwidować państwowe szkoły niemieckie w woj. poznańskim i pomorskim tam gdzie frekwencja spadła poniżej 40 dzieci (AAN, Protokoły Rady Ministrów, Komitet Polityczny RM, protokół 51 z 14 września 1923 r.).

Najbardziej jednak zasłynął jako autor okólnika do władz uniwersyteckich, upoważniającego je do stosowania *numerus clausus*. W tym czasie nastąpił w Polsce wzrost nastrojów nacjonalistycznych i antysemickich. Zjawisko to uwidoczniło się przede wszystkim na wyższych uczelniach. Propaganda aktywnych na uniwersytetach narodowców oraz przekonanie, że Żydzi są dokuczliwymi konkurentami na rynku pracy, zwłaszcza w wolnych zawodach, zwróciły przeciwko nim wielu polskich studentów. Żądano wprowadzenia *numerus clau-*

sus, czyli przyjmowania na studia kandydatów mniejszości narodowych proporcjonalnie do udziału procentowego tych narodowości w społeczeństwie. Centroprawicowy II gabinet W. Witos w kwestii narodowościowej utrzymał politykę prowadzoną przez poprzednie rządy. Bardziej zdecydowaną postawę zajął wobec Żydów wprowadzając zasadę *numerus clausus*. W listopadzie 1923 r. przyjęto wytyczne przewidujące wszczęcie „akcji samoobrony” przeciwko „żydowskiemu niebezpieczeństwu” płynącemu z międzynarodowych powiązań tej mniejszości (AAN, PRM, KP RM, protokół 62 z 29 listopada 1923 r.). W celu zbadania kompleksowego rozwiązania kwestii żydowskiej powołano komisję międzyresortową złożoną z przedstawicieli Ministerstwa Spraw Wewnętrznych, Ministerstwa Spraw Zagranicznych, Ministerstwa WR i OP. Żydów nie posiadających obywatelstwa polskiego postanowiono wydrzeć z kraju i uniemożliwić im w przyszłości powrót do Polski. Taka polityka narodowościowa polskiego rządu wzbudziła protesty żydowskich parlamentarzystów.

Był to prawdziwy cios w młodzież żydowską, która, mając niewielkie szanse na znalezienie posad w instytucjach państwowych, licznie zapisywała się na prawo i medycynę. Za wprowadzeniem *numerus clausus* opowiedziała się wówczas większość wydziałów akademickich poproszonych o opinię w tej sprawie. Mimo że Komisja Oświatowa przygotowała projekt ustawy, nie stanął on na forum sejmu z powodu upadku rządu. Niemniej jednak S. Głabiński przesłał do wszystkich zakładów naukowych okólnik zezwalający radom wydziałowym na stosowanie według własnego uznania ograniczeń w przyjmowaniu na studia, szczególnie młodzieży wyznania możeszowego. Kolejny minister Stanisław Grabski sprzeciwił się tej praktyce i zwrócił radom uwagę, że wykładnia zarządzeń nie może iść w kierunku ograniczeń narodowościowych. Rządy sanacyjne początkowo nie popierały dyskryminacji kandydatów na wyższe uczelnie z powodów narodowościowych czy wyznaniowych. W 1927 r. minister Gustaw Dobrucki nakazał wydziałom respektować postanowienia tzw. Komisji Rzecznawców, która orzekła, że przy naborze kandydatów na studia nie należy kierować się względami narodowościowymi czy wyznaniowymi.

Literatura:

1. Brzoza C. (2001), *Wielka historia Polski. Polska w czasach niepodległości i drugiej wojny światowej (1918-1954)*, t. 9, Wydawnictwo Fogra, Kraków.
2. Buszko J. (2000), *Wielka historia Polski. Od niewolo do niepodległości (1864-1918)*, t. 8, Wydawnictwo Fogra, Kraków.
3. Daszyński I. (1957), *Pamiętniki*, t. I i II Warszawa.
4. Falski M. (1969), 50-lecie szkolnictwa, „Ruch Pedagogiczny”, nr 2.
5. Głębiński S. (2001), *W cieniu ojca*, Książka i Wiedza, Warszawa.
6. Głębiński S. (2007), *Przedmowa do: Stanisław Głębiński, Wspomnienia polityczne*, Wydawnictwo Placet, Warszawa.
7. Nałęcz T. (2007), *1904-1939*, w: *Historia Polski 1831-1939*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
8. Pobóg-Malinowski W. (1990a), *Najnowsza historia Polski. Okres 1864-1914*, t. I, cz. II, Oficyna Wydawnicza Graf, Gdańsk.
9. Pobóg-Malinowski W. (1990b), *Najnowsza historia Polski. Okres 1914-1939*, t. II, cz. II, Oficyna Wydawnicza Graf, Gdańsk.
10. Skrzypek S. (T.), (1944), *Rosja jaką widziałem. Wspomnienia z lat 1939-1942*, Newton.
11. Zakrzewski A. (1987), *Wincenty Witos chłopski polityk i mąż stanu*, Warszawa.
12. Archiwum Akt Nowych, Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, sygn. 32.
13. Archiwum Akt Nowych, Protokoły posiedzeń Rady Ministrów i Komitetu Politycznego Rady Ministrów z 1923 r.
14. Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, 1923, nr 12,13, 14.
15. „Polska Zbrojna” 1923, nr 148, R. III.
16. „Nasz Przegląd” z 30 maja 1955, nr 178, *Prezes Głębiński o rokowaniach z Żydami*.

**THE CAREER OF STANISŁAW GŁABIŃSKI IN POLITICS,
SOCIAL STUDIES AND EDUCATION****Rozprawy Społeczne Nr I (IV) 2010, 72-89****Ewa Brodacka-Adamowicz**

Podlaska Academy in Siedlce

Summary: Stanisław Głabiński – lawyer and economist belonged to the cream of the political elite of the second Polish Republic. He was the co-founder and leading politician of the National Democratic party, a Professor from the University of Lvov, a member of the Academy of Learning (later the PAU) and the deputy Prime Minister and Minister of Public Education and Religious Faiths in the second government of Wincenty Witos. He was born on the 25th February 1862 in Eastern Galicia and attended junior high school in Sambor. In 1880 he passed the high school final exams and studied at the Law Department of the University of Lvov. He finished his doctorate in 1887. In 1892 Stanisław Głabiński became an associate professor and three years later obtained a full professorship at the age of only 33. During 1889-1890 he was the Dean of the Law Department and then became the rector of the University of Lvov in 1908-1909. At this time he started his involvement in politics with the National Democrat party. He became editor in chief of the 'National Newspaper'. He took part in founding many institutes of Higher Public Utility in Galicia. He was the co-founder of the National Peoples' Union and for many years the president of its supreme council (1919-1928) as well as being the club president of the party in parliament and the diet (1919-1927). He played a major role in creating the programme and policies of this political grouping and then for the National Party 1928-1935 where he was the political club leader in the senate. He was a significant influence in formulating and developing the political thought of the nation, the constitution and parliament of the second Polish Republic. His lesser role were in the organisation of Polish schooling during his brief time as Minister of Education.

Key words: school system, education, school administration, educational policy.

Stanisław Głabiński – a lawyer and economist was one of the most outstanding politicians of the day in the Second Republic of Poland. He was one of the co-founders and leading politicians of the National Democracy Movement, a professor at the University of Lvov, a member of the Polish Academy of Learning (PAU) as well as serving as Deputy Prime Minister and Minister of Education and Religion in the II government of Wincenty Witos.

This Cabinet was formed on 28th May 1923. In a foreign policy review the Prime Minister announced special focus on collaboration with the Western Powers together with Japan and the USA. Other targets included uniting various administrative bodies of the first and second order, achieving a balanced budget and aiming to increase treasury financing in all areas of public life through savings made in expenditure. The most important task facing the government was recognised by Witos to be agricultural reform ("Polska Zbrojna", pp. 1-2). However on the issue of education, the task was to subordinate the school system to political government (Falski, p. 189).

The most serious problem facing the government was hyperinflation which completely ruined

the economy. Władysław Grabski attempted to carry out his programme, in which he saw salvation through parliament by immediately passing legislation for tax reforms based on replacing direct taxes with indirect ones. Unfortunately the government did not undertake any such measures of this type resulting in the resignation of the Minister of the Treasury. His place was taken by Hubert I. Linde who allowed the printing of more banknotes. The internal national market became ruined, economic scandals increased and the wages of the professional classes were insufficient to meet basic needs.

The disastrous state of the economy resulted in social unrest and anti-government protests. The rail workers went on strike on an unprecedented scale. In the first quarter of 1923, sixty five thousand workers went on strike followed by 95,000; 263,000 and 426,000 in subsequent quarters (Nałęcz p. 364).

The government's reaction was to put certain sectors of the economy under military rule and to issue a ban on public assembly. As a result of these actions strike action became even greater. The government then introduced a state of emergency

in Warsaw, Lvov and Cracow, followed later in Katowice, Kielce and Lodz. The Polish Socialist Party (PPS) declared a general strike. The nationalists in the government cabinet pressed for confrontation, nevertheless the Prime Minister was decidedly against this course of action (Zakrzewski, pp. 166-167).

However confrontations with the police and army continued to occur on the streets of Czestochowa, Lodz, Bielska, Zyrardov, Cracow, Boryslav and Tarnov. The most tragic event happened at a strike in Cracow on 6th November. Many people died or were injured. After these incidents Prime Minister Witos started negotiations with the workers who demanded an immediate end to summary trials, withdrawing the militarisation of the railways and investigating workers claims. As a result of these measures the PPS called off the strike.

The government however could not rebuild its position. The official cause of the cabinet's downfall was the break-up of the PSL parliamentary grouping "Piaśt" as a result of a parliamentary draft motion filed concerning land parcelling and settlement (Zakrzewski, pp. 167-168).

Under these difficult conditions throughout the nation matters on education took second place. Despite this, Stanisław Głąbiński as Minister of Education and Religion tried to conduct a normal education policy as far as was possible within his powers and competency.

1. The social-political activities of Stanisław Głąbiński

Stanisław Głąbiński was born on 25th February 1862 in Skolem, Eastern Galicia, where his father was the director of the guard to the treasury-house followed by becoming a solicitor (Głąbiński, p. 160).

In the 1870s the Głąbińscy family resided in Sambor. Jan worked at a solicitor's office as well as being a local councillor and assessor.

Stanisław attended junior high school in Sambor. He was top of his class in science and received outstanding reports in Latin. In 1880 he passed his A-levels (high school finals), and went to study law at the University of Lvov where in 1887 he received his doctorate. He then returned to Sambor for one year to complete the mandatory professional service in an advocates office. It seems apparent that this time spent was not to his liking because in 1888 he moved to Lvov so that after his habilitation he could work for the university. He lectured in social economics. It seems of course that this choice of subject is not from someone who has qualified in law (Pobóg-Malinski 1990a, p. 334).

In 1892 Stanisław Głąbiński becomes an associate professor and 3 years later a full professor at the age of 33. Between 1889-90 he was the Dean of the Law Department at the University of Lvov and its rector in 1908-1909. At this time he entered politics as a national democrat and he became the chief editor of "National Newspaper" (*Gazeta Narodowa*). He took part in the establishment of many institutes of Higher Public Utility in Galicia.

During this time he publishes his major scientific papers on economics: *Pojęcie nauki skarbowej* ("The notion of fiscal study") (1889), *O systemie fizjokratów w ekonomii społecznej* ("On physiocracy in social economics") (1898) and *Reforma waluty w Austrii* ("Monetary reform in Austria") (1890).

It seems however that he was much more drawn towards politics which he gave priority to over his studies. In politics he demonstrated a constantly growing involvement from which he became increasingly known.

In 1895 he marries Maria Zadurawicz, a woman considerably younger and of poor health coming from a wealthy mixed race family of Jewish-Armenian ancestry. Unfortunately the marriage was not a success and Maria died in 1926, two years after giving birth to a son, also Stanisław.

The Głąbińscy couple also had an adopted daughter Stanisława, (NB. female form of the first name), who was 20 years older than the son. According to the memoirs of the son Stanisław Głąbiński, her adoption was fraught with drama because Maria Głąbińska never liked her and their mutual relations were more and more strained as the daughter was growing up. However her father loved her very much even though she was constantly in trouble and which persisted in her adult life. Due to her, Głąbiński lost a large sum of money through the sale of a villa in Mochackiego Street, Lvov.

During 1902-1918, Głąbiński was a member of the Austrian National Council and in the years 1904-1918 he was in the Galician Parliament. From 1910 he was the president of the United Austrian-Hungarian Parliament. He worked closely with politicians from the League of Nations, especially Jan Gwalbert Pawlikowski and Stanisław Grabski so as to jointly found, in 1905, the National Democratic Party in the Austrian partition of Poland. He became their first president.

In November 1907 he was entrusted with the chairmanship of the Polish parliamentary circle in the Austrian-Hungarian Parliament. The taking up of this position from a member of the All-Polish nationalist party was considered as being rather questionable by public opinion due to their known anti-Ukrainian and anti-Jewish stance. It also seems

likely that the ruling parties in Vienna were not very happy to see a All-Polish nationalist as a president of a political grouping which up till now had supported the ruling government policies. Vienna was unsure whether Głabiński would support current policies now that both himself and his party have underlined their 'all-polishness', their declared defence of Polish property rights in the eastern parts of the country and their manifest solicitude concerning Polish interests as a whole which they now pushed through much more than the conservatives. It should also be noted that the president of the Polish circle within the Viennese parliament occupied a very special position in that he was authorised to conduct negotiations with the government and other parties. He also had relatively easy access to the emperor and he might be party to confidential political matters of state which were secret to political parties and public opinion at large. In alternation with German leaders, he was chosen as the president of the Austrian delegation in joint council sessions. No other representative from the other nationalities of Austria-Hungary had achieved such a high position in government. Thanks to his direct contacts with the government and emperor the president of the Polish Grouping had a significant influence on the nomination of the highest dignitaries of state as well as in central government, the choice of governor general and speaker of parliament.

Głabiński was the Polish Club, (grouping), president up to 1911 when at the request of the emperor he joined the monarchy government as Minister for Railways in the cabinet of Prime Minister Reinhard Bienenrath (Daszyński, 1957, pp. 84-85).

More details on the circumstances surrounding the entry into the Austro-Hungarian government is given by Józef Buszko, who additionally emphasizes the growing conflict between Głabiński and Leon Biliński who was the current Minister of the Treasury in the Austrian government. The reason behind the conflict lay in a dispute over constructing the Odra-Vistula canal which according to a parliamentary resolution of July 1901 should pass through Western Galicia. This was a time of great investments and the building of modern lines of communication in roads and railways in the alpine countries and Czech lands. Galicia was to obtain a large water canal linking the Vistula, Odra and Dunaj lake-overspills. The government, however, had not secured the necessary financing and the president of the Polish Circle at that time, Apolinary Jaworski, did not push the matter of this investment through. As stated by Buszko, the affair resurfaced anew in 1910 and under pressure from the Polish Circle, Biliński proposed that the National Treasury buy out the canal without asking

parliament for its opinion. In such a situation the Polish Circle unanimously rejected the Biliński's project. The terms of the previous resolution were demanded to be met from government resources otherwise political repercussions were threatened. As a result of the political dithering, the position of the entire government weakened which was forced to into making cabinet changes by introducing Głabiński and Waclaw Zaleski, (as the Minister for Galicia), into a newly formed cabinet (Buszko, p. 300).

In carrying out his duties as Minister of Railways, Głabiński was largely responsible for polonising the administration of railways in Galicia. Głabiński however did not remain long in this office as the ruling government was suddenly brought down.

On June 1914 the Central National Committee was created on the initiative of Tadeusz Cieński and Stanisław Głabiński in Lvov. Its aim was to unite Polish society in Galicia for collective participation of Poles in the war on the side of Austria-Hungary in the hope that after victory an autonomous country of Poland may come into being. All parties and organisations that were represented undertook wide ranging actions to gather funds for the army.

Shortly, Stanisław Głabiński became one of the leading politicians for the National Democrats in the newly arisen Chief National Committee in Cracow (NKN) on the 16th August 1914. The NKN was a political organ created on the initiative of Galician politicians who supported the cause of an independent Poland with the aid of the central powers, especially Austria-Hungary. One of the NKN objectives was to politically represent the Polish nation. This was to be highest authority in matters of the army, treasury and political organisation of Polish forces (Polish Legions). It was made up of, or supported by all political groupings in Galicia; the Central National Committee in Lvov, the Com-mission of Confederated Parties for Independence, the Cracow Conservatives and the Polish Democratic Party. From the Congress Kingdom the following joined; United Organisations for Independence, The Confederation of Poland, the Peoples Party, the League for the Nationhood of Poland and from November 1914 the Polish National Organisation. In the period before the outbreak of World War I, the NKN promoted a program of unification and independence of Poland. Its demands were the uniting of all the 3 partitioned Polish lands together with Silesia and access to the sea under the auspices of Austria-Hungary. They were decidedly against any such actions under the aegis of Germany. The National Movement under Roman Dmowski was viewed with scepticism because of the pro-Russian orientation of its leaders.

The leader of the NKN was reproached however for placing too much faith in the emperor and the Austrian government, a rash uniting of Poland's fate with that of the Austria-Hungarian monarchy, taking advantage of the loyalty of Galicia towards the Habsburg monarchy as a means of increasing the importance of Poles and simultaneously limiting the influence of other nationalities; especially the Ukrainians. In the opinion of Głąbiński, the strengthening of the political and economic position of Galicia within the Austrian-Hungarian monarchy was to be an important step in the direction of uniting the whole nation in a reborn and free Poland. Such a position was the cause of disagreement between other National Democrat leaders especially between Roman Dmowski and Stanisław Grabski. In time, this led to personal dislikes arising towards Dmowski. These animosities continued after the war and were apparent in post war Poland. When in 1926 Dmowski formed the Great Poland Camp, Głąbiński declined to join and anyway from the outset Dmowski was very critical about this (Głąbiński 2001, p. 36).

Stanisław Głąbiński took part in forming the Polish Liquidation Commission and the ruling Committee for Lvov. On the 2nd October 1918 on behalf of the Polish parliamentary groupings he introduced a resolution into the Austrian-Hungarian parliament on the matter of Polish independence and two weeks later, on the 16th October, a motion for the liquidation of the Austrian-Hungarian monarchy. Soon afterwards he left for Warsaw where he participated in forming the cabinet of Józef Świeżyński on the basis of the proclamation of the Regency Council declaring an independent Poland from whom he received the post of Foreign Minister. During this time he put together the principles of elective law for the Parliamentary Legislature Assembly of the reborn Polish Republic.

In January 1919 Stanisław Głąbiński was chosen as a parliamentary member of the legislature from the Peoples National Union's (ZLN) list of candidates. Before long he became the president of the ZLN Chief Council as well as the leader of its parliamentary members. He also fulfilled these functions for parliament after the first elections held in November 1922. In July 1920 he became a member of the National Council for Defence.

He was the joint founder of the Peoples National Union and for many years the president of the Chief Council (1919-1928) and the groupings of that party in the House of Commons and Parliament. He played an important role in developing the political programme of these parties as well as for the National Party in 1928-1935 which he rep-

resented as the leader of the party in the senate. He had a significant influence in formulating and developing the political thought of the nation, the constitution and parliament of the second Polish Republic. On behalf of the ZLN a draft of the constitution was put forward to the Parliamentary Legislature Assembly coming under the remit of Constitution Commission's work. Indeed, this draft formed a significant part on which the draft constitution was submitted to the House of Commons, at the beginning of 1919 under the government of Ignacy Paderewski. Furthermore, Głąbiński himself wrote the chapter "*O prawach i obowiązkach obywateli*" ("*On citizens rights and duties*") for the Constitution Commission which after minimal amendments was adopted into the constitution by the Polish Republic on 17th March 1921. Being the leader of a major parliamentary grouping he was thus responsible for the passage of this fundamental act through parliament and the subsequent drafting of ensuing amendments. He represented the political system of the National Democrats' in parliament and although he limited the rights of national minorities he did not exclude them from public representation.

During the first government of the republic he recognised many irregularities, especially the excessive dominance exercised on government by the House of Commons over the Senate. That is why he was responsible for limiting the powers of the lower house and for supporting proportional representation in elections. After the upheavals in May 1926 he unsuccessfully tried to make changes in the constitution to be in accordance with the interests of his political grouping which however led them to join the opposition against the "Sanacja Government".

Acting on behalf of the Peoples' National Union (ZNL) he signed the so-called "Lanckoroński Pact" on 17th May 1923 with the Polish Peoples' (peasant) Movement "Piaśt" (PSL) and the Christian Democrats. This enabled the formation of the centre-right government under Wincenty Witos to occur. Public opinion indeed acknowledged this as the "Lanckoroński Pact" because talks leading to its formation were held in the estates of the "Piaśt" PSL senator of Jewish origin, Ludwig Hammerling, in Lanckorona. This last detail brought about a protest from the parliamentary left which accused the right of ideological inconsistency and hypocrisy because of their anti-Jewish policies being enacted by a Jewish person. At this time Głąbiński was the most influential member of the cabinet.

The Lanckoroński Pact started the government right-wing coalition called the "Hyena-Piaśt". This defined the system of government, national administration, foreign policy and the economy. Its main

aims was agricultural reform as well as maintaining the Polish national character of the state, the polonisation of the eastern borderlands, dismissing minority rights in government, introducing an "*numerus clausus*" policy in technical, middle and higher schools and making a concordat with the Vatican. In addition, this pact included a proposition to limit the powers of Piłsudski as a leader of the Council of National Defence; being an advisory body to the Prime Minister. In political terms this pact was a success but it resulted in a declining popularity of the PSL "Piast" amongst the "peasant class" (agricultural labourers), as well the break-up of the party. The government of Wincenty Witos second term of office was weak and was unable to cope with serious economic problems facing the country. Galloping inflation ruined what was already a weak economy. Strikes and anti-government protests were intensifying. As a result of government inaction, this led to hyperinflation and economic collapse. During this time there were many internal conflicts between the political elite. In 1923 Piłsudski made a show of withdrawing from public life where he resigned from the General Staff and the Council of National Defence. He retired to Sulejówek where he did not spare the government or his political opponents the harshest criticism, whether warranted or not.

The second government of Witos lasted barely a few months, from 28th May to 15th December 1923 however Głąbiński departed earlier on the 27th October 1923 where he was demoted from the post of cabinet minister by the deputy Prime Minister as a result of conflict with the Minister of Finance – a Władysław Grabski, regarding financial policy (Pobóg-Malinowski 1990b, pp. 616-617).

His attitude to national minorities in Poland did not differ from the National Democrat party but he was in principle favourably inclined to the Polish-Jewish agreement of Stanisław Grabski on the granting of full rights to worthy Polish citizens of Jewish ancestry ("*Nasz Przegląd*" of 30th May 1925 No. 178, p. 4).

In 1926 Głąbiński played a significant role in forming the third government of Wincenty Witos with the help of the National and Christian Democrats, the National Workers Party and PSL "Piast" party.

After the May revolution his influence and powers became gradually limited not only by the Piłsudski-ites but equally by the leaders of the newly forming national parties; the National Peoples' Union and the Greater Poland party of Roman Dmowski. He only remained the president of the National Party created in 1928 which was led by a small grouping in parliament and he held office in the senate for two terms until 1935. Up to the

end of his parliamentary career he defended the rule of justice and law of which he wrote many articles and gave public speeches. He was a defense witness at the Brzeski trials.

During this time he wrote several studies: "*Nauka skarbowości*" ("*Treasury Finance*") (1925), "*Ustrój skarbowy Rzeczypospolitej Polskiej*" ("*The Treasury System of the Polish Republic*") (1926), "*Ekonomia narodowa*" ("*The National Economy*") (vol. 1-2, 1927-1928).

Most of his life was spent in Lvov. He lived with his family in a large villa at 48 Mochnacki Street. The house was being his wife's dowry. After his wife's death he sold the house and first moved into a flat in Dwernicki Street. Using the proceeds of the sale of the villa together with that of his small estate in Jadzin-under-Grodzisk, near Warsaw, he built a single storey villa with several rooms at Łukiewicz not far from Żelazna Woda where he lived with his son probably from 1934 onwards (Głąbiński 2001 pp. 16-18).

In 1932 he was removed from the University of Lvov. According to his son everything was done so that he received the bare minimum pension (Głąbiński 2001 p. 41). After 1935 he was threatened by trial for anti-state activities. At this time he lost all actual influence politically, however he retained general respect and popularity as an advocate of nationhood. After some time the Sanacja regime lost all interest in him and his contacts with other political figures from the National Democrats became increasingly cool. He felt a mutual dislike towards Dmowski and his relations with Stanisław Grabski deteriorated, who accused him of committing many political blunders.

Even though he occupied many important state posts and public service roles he never became rich. He lived on his 700 zloty pension with which he also supported his son.

Due to changes to the electoral system in 1935 he lost his seat in the Senate.

On his retirement his time was devoted to writing. As well as writing his political memoirs during 1935-1939 he wrote many other pieces. He started to write a handbook on politics and the economy which elucidated the link between problems in the European economy and politics after World War One. He wrote several dozen pages on this subject however they became lost.

Most of his time was spent at home where he started to become ill. He suffered from heart and digestion problems as well as a hernia and was generally losing strength where sometimes he had to spend several days in bed. He had suddenly aged and had lost his former energy for action (Głąbiński 2001, p. 32).

After the outbreak of WWII he undertook his last attempt for political action given the situation in Poland. This resulted from a decision made by the National Regional Party (SN) in Lvov of 11th September 1939. After rapid deliberations, several members of the National Party (SN) immediately decided to send a delegation abroad in order to form a Polish government in exile. It was foreseen that this new government would swiftly return to carry on the battle with Germany. The leader of this delegation was Stanisław Głąbiński, who was to be accompanied by his closest colleagues who were highly experienced in politics. They planned to travel through Romania on their way to Paris. It was assumed that after a few weeks everybody would return to Lvov. His only son bid him farewell. Neither of them knew that this would be for the last time. However Stanisław Głąbiński did not cross the Polish border as he was involved in a serious road traffic accident just several kilometers outside Lvov where he suffered the most injuries. The delegation therefore stopped off at Tarnopol where they received news of the Soviet invasion on 17th September and of the flight of the President, the Marshall and part of Polish Government. This news resulted in their return to Lvov. *“At the request of my political allies and friends I found myself on the Romanian border where I was told that the Ministers of the Polish Government and the Commander in Chief of the Polish armed force, Rydz-Śmigły, had just crossed. How heavy and painful was the end of the Sanacja tragedy! I couldn't follow on the tracks of these gentlemen and I returned to my Lvov so as to either perish on my native soil or to await whatever fate lay in store for my country”* - thus related Stanisław Głąbiński on his decision to stay (cit. after Głąbiński 2001, p. 68). After reaching the city on the 1st October he learnt that his son had already left on 12th September heading in the direction of Romania.

Even though after his return he hardly ever left his house tensions arose regarding his presence. It was expected that any day he might be arrested. The Soviet authorities accused him of counter-revolutionary activities including recruiting support against the occupying power. His closest colleagues therefore again began preparing to go to Romania but the trip was delayed because of the Professor's bad state of health. At this time there occurred a not fully unexplained episode with Wanda Wasilewska who seemed to be asking Głąbiński for contacts with parties who were adopting a neutral position regarding the Soviet occupation. It seems likely that Wasilewska gave him to understand that unless he entered into negotiations with her she would be unable to prevent his arrest (Głąbiński 2001, p. 112).

Głąbiński himself recognised now that he could not remain in Lvov yet he rejected several offers for departing as they were beyond his physical capabilities. His age and bad state of health prevented him from crossing the Carpathian mountains. It was however proposed that Głąbiński might be transported by a postal wagon train to Śniatyń and then with the help of boy scouts he could cross the river Prut which was only a few kilometers away from the train station. The plan however failed due to a down-pouring of rain which swelled the river sufficiently to prevent its crossing. Stanisław Głąbiński therefore decided to return to Lvov. At Śniatyń station he was checked by a Soviet patrol and instead of showing his false transit papers under an assumed name, he took out from his pocket papers identifying him as a professor of Lvov University. Thereupon he was immediately arrested (Skrzypek 1944, pp. 29-30). It remains unclear where Professor Głąbiński was then detained. Certain NKWD documents purport that this was in Złoczów but others say Śniatyń; the latter being the most likely. This place lay within 2 km of the Polish-Romanian border, whereas Złoczów was 100 km away. NKWD documents also mention a place called Załuczki of which there is no record (Głąbiński 2007, p. 11).

Głąbiński's own statements about his arrest concur with this record that he was detained and arrested on the 17th November 1939. On the 19th he was sent to Lvov and kept at the NKWD headquarters on Połczyńska Street where he was first interrogated. He was then accused of having contacts with underground organisations and attempting to illegally cross the border whereby he was sentenced to 8 years in jail.

After a few days Głąbiński was locked up in the Brygidki jail with two ordinary thieves in a cell meant for a single person who then subjected him to both physical and psychological ill treatment. After many years his son received information that the person conducting his interrogation was the young Lieutenant Gubienko. On the 22nd of January, Gubienko interrogated Głąbiński for 11 hours. The Professor's replies were recorded on five pages of difficult to decipher writing from the investigation (Głąbiński 2001, p. 118). He was then transferred to the army jail on Zamarstynowska Street. In the beginning of 1940 he was subsequently transported to Moscow and kept at the Łubianka prison from which he was sent to the harshest labour jail of Butyrki.

Due to the following German offensive all inmates from Moscow and the Western regions of the USSR were transferred to Charkov. At this time Stanisław Głąbiński was completely exhausted. He died in Charkov probably on the 14th September 1941 in the hospital jail of the NKWD.

It seems most probable that he was buried in the cemetery jail for civilians where before the war this had been a Jewish cemetery which was completely destroyed and then bulldozed by the Germans. The grave of Stanisław Głąbiński was never found. It is certain that he was not buried in the military cemetery where searches were made for executed Polish officers in Charkov.

After many years he was declared innocent in 30th November 1992 by the Governing Council of the Supreme Criminal Court for the Russian Federation under the vice-General Prosecutor I.S. Ziemlanuszyn (Głąbiński, pp. 135-137; 2001, p. 10).

2. Activities of Stanisław Głąbiński in education

As a Minister of Education and Religion, Stanisław Głąbiński did not have any spectacular achievements to his name and did not manage to do really much in improving education in Poland. His term for holding this office was short and furthermore he was a politician that took into consideration all the most vital issues concerning Poland not just from the perspective of this one ministerial remit. He did not devote any special attention to ensuring the correct administration of educational policy as was reported by the Supreme Chamber of Control (NIK) from this time (AAN, MWR, and OP, K. 2-31). However in his period of office there were no evidence of any neglect. The inadequacies of the government and ministries in its second term of office was in the system of accounting and disposition of financial resources which stemmed from not complying with mandatory regulations and not keeping to agreed deadlines. The greatest disorder was seen only in the Regional Educational Authority in Poznań where the accounting system was so badly run that the WR and OP ministries decided to start up the system again from scratch (AAN, MWR and OP sign. 32, k. 3).

The very obvious inconsistencies that had already been found in 1922 between the organisation of the WR and OP ministries and their statutes were not eliminated (AAN, MWR and OP, pp. 3-8). This was to do with the number of sections in the department of religious denominations. The WR and OP ministries had 2 registered sections when in reality there were 5. Furthermore the number of people employed did not tally; in fact there were fewer people working than was officially recorded. These inconsistencies also related to the lack of receipts from the bishoprics concerning received investment grants and the financing of pensions for the clergy and church institutions as well as the

funding of priests on pensions. Furthermore, the audit disclosed that the resources devoted to the pension salary of the clergy were absent in the financial statement and that the costs of hospital treatment for priests were incorrectly accounted for. In relation to the Orthodox church, the NIK found that MWR and OP grant funding was not justified according to the regulations concerning government relations with this church issued from 30th January 1922 by the education authority where only the salaries for diocese bishops and presbyterians had been budgeted for.

The section unit for school building functioned badly and was not attached to any department. In truth this was due to the fall in the value of the Polish mark and the need for rigorous savings to be made whereby school renovation and construction of new schools were drastically cut-back. Instead of 221 new school buildings and 334 renovations planned for in 1923 barely 2 new schools were built and 46 out 189 renovations done which had been started from previous years (AAN, MWR and OP, pp. 20-23).

The NIK also discovered financial irregularities in the Department of Higher Education. The analysis and allocation of resources for financial aid to scientific institutes, associations, scientists and students was poorly done. However there were no serious transgressions seen in the following institutes of higher education: Warsaw Polytechnic, Lvov Polytechnic, Poznań University, the Jan Casimir University of Lvov, Jagiellonian University, Stefan Batory University in Vilno, Medical Veterinary Academy in Lvov and the Academy of Fine Arts in Cracow.

Quite a few irregularities were found by NIK in several school district trusteeships. During the audit, the school district trusteeship in Łódź showed a lack of the required organisation of its work, the KOS in Volhynia overpaid its employees by 46,086,517 marks resulting from an error in calculating the weighting allowances for the borderlands and the KOS in Polesie showed irregularities in the fuel allowances and money from allotted credits were spent on the wrong things. The KOS in Lvov showed, amongst other things, that directors received allowances without the agreement of the central authorities. The greatest irregularities were observed in the Poznań KOS. Other trusteeships all showed clearly greater or smaller transgressions, usually of a financial nature.

The full working profile of Stanisław Głąbiński as Minister of Education is hampered by the lack of documentation from that period. The material that has been kept is incomplete and fragmentary which makes any detailed assessment difficult. There are also no descriptions of his achievements

in the available literature during his tenure. The quantity and importance of the decrees signed by Głabiński also do not permit an objective evaluation to be made. It is known that as a Minister of Education he followed the policy of his political party and as a member of the ruling cabinet of National Democrats he strove to confirm the dominant position of the Catholic Church in Poland. He was therefore responsible for the revindication of catholic churches in the eastern borderlands and he put forward a plan for creating bishoprics in Tarnopol and Stanisławów.

During his tenure a series of specific regulations came into force concerning national exams for teachers in state middle schools and teacher training colleges, simplification of state examinations and also changes in the administration of professional schools and the granting of loans for building work in private professional (technical) schools. He takes a lot of credit for starting educational reforms and developing the building of schools for the professions. In addition, on the basis of his introduced regulations, the standardisation of assessments was made for elementary schools, preparatory schools, teacher training colleges, middle schools for comprehensive education and professional schools according to the regulation for the Council of Pedagogy in universal state schooling (Dz. Urz. MWR i OP, 1923, poz. 12, item 96, nr 13, poz. 109).

Stanisław Głabiński signed a regulation concerning the execution of the Act of 17th February 1922 on establishment and maintenance of universal state schools (Dz. Urz. MWR i OP, R, 1923, nr 14, poz. 118). According to this, the task of establishing and maintaining these universal state schools belonged to the local borough. However as well as the borough, the manors were also responsible for covering the some of the costs of upkeeping schools. The boroughs were obliged to guarantee the school with a fuel supply, lighting, writing materials and keeping the premises clean and tidy. Also the school budget was to be drafted by the borough authorities. With the agreement of the District School Council or in its absence with School Inspector, the borough may be allowed to forego paying for the upkeep of schools in return for rendering services in kind.

His efforts in developing Polish educational institutions were well known in the eastern provinces (vovoidships) at the expense of Ukrainian and Belorussian schooling as well as in limiting the number of German schools in the Poznań and Pomeranian provinces where the numbers of pupils fell below 40 (AAN, Protokoły Rady Ministrów, Komitet Polityczny RM, protokół 51 z 14 września 1923 r.).

However, he acquired the most notoriety for being the author of a circular to the university authorities which allowed them to officially adopt the *numerus clausus* (limit on student numbers). At this time an atmosphere of nationalism and anti-semitism was growing in Poland. This phenomenon became apparent especially in centres of higher education. The propaganda of nationalist activists as well as the conviction that Jewish people are harmful competitors in the job market, especially in the professions, turned many Polish students against the Jewish people. Demands were made for the introduction of the *numerus clausus*, that is accepting student candidates according to proportions of ethnic groups in the overall population. On the issue of nationality, the centre-right II cabinet of Wincenty Witos kept to the same policies as previous governments. He however adopted a firmer stance in adopting the *numerus clausus* in relation to Jewish people. In November of 1923, guidelines were adopted which allowed for the initiation of "self preservation actions" against the "Jewish danger" resulting from the international connections of this ethnic minority (AAN, PRM, KP RM, protokół 62 z 29 listopada 1923r.). With the aim of studying the solution to the complex Jewish question, an inter-ministry commission was set up consisting of representatives from the Ministry of the Interior, Ministry of Foreign Affairs and the Ministries of WR and OP. Jewish people who did not possess Polish citizenship were to be expelled from Poland and banned from returning. These nationalist policies of the government resulted in protest from the Jewish members of parliament.

This constituted a serious blow to Jewish youth who had little chance of finding positions in state institutions and therefore they enrolled instead to practice law and medicine. The introduction of the *causus numerus* was supported by the majority of academic departments invited to present their opinions. Even though the Education Commission prepared a draft Act on this matter it was not put before parliament as by that time the government had fallen. Despite this S. Głabiński sent a circular to all academic centres of learning, sanctioning that department councils enrol students according to their own assessment of the existing constraints especially applied to those of the Mosaic faith. The next minister Stanisław Grabski was against this practice and pointed out to the councils that the interpretation of the regulations must not be in the direction of limiting nationalities. Initially the Sanacja government did not support discrimination between candidates for higher centres of learning according to nationality nor faith. In 1927 the Minister Gustaw Dobrucki required all departments to respect the decisions of the so-called Commission of Experts which had ruled that the enrolment of

student candidates must not be led by concerns over nationality or faith.

References:

1. Brzoza C. (2001), *Wielka historia Polski. Polska w czasach niepodległości i drugiej wojny światowej (1918-1954)*, vol. 9, Wydawnictwo Fogra, Kraków.
2. Buszko J. (2000), *Wielka historia Polski. Od niewoli do niepodległości (1864-1918)*, vol. 8, Wydawnictwo Fogra, Kraków.
3. Daszyński I. (1957), *Pamiętniki*, vol. I and II, Warszawa.
4. Falski M. (1969), 50-lecie szkolnictwa, „Ruch Pedagogiczny”, No 2.
5. Głabiński S. (2001), *W cieniu ojca*, Książka i Wiedza, Warszawa.
6. Głabiński S. (2007), *Przedmowa do: Stanisław Głabiński, Wspomnienia polityczne*, Wydawnictwo Placet, Warszawa.
7. Nałęcz T. (2007), *1904-1939*, In: *Historia Polski 1831-1939*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
8. Pobóg-Malinowski W. (1990a), *Najnowsza historia Polski. Okres 1864-1914*, vol. I, part II, Oficyna Wydawnicza Graf, Gdańsk.
9. Pobóg-Malinowski W. (1990b), *Najnowsza historia Polski. Okres 1914-1939*, vol. II, part II, Oficyna Wydawnicza Graf, Gdańsk.
10. Skrzypek S.(T.), (1944), *Rosja jaką widziałem. Wspomnienia z lat 1939-1942*, Newton.
11. Zakrzewski A. (1987), *Wincenty Witos chłopski polityk i mąż stanu*, Warszawa.
12. Archiwum Akt Nowych, Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, sygn. 32.
13. Archiwum Akt Nowych, Protokoły posiedzeń Rady Ministrów i Komitetu Politycznego Rady Ministrów z 1923 r.
14. Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, 1923, nr 12,13, 14.
15. „Polska Zbrojna” 1923, No. 148, R. III.
16. „Nasz Przegląd” z 30 maja 1955, nr 178, *Prezes Głabiński o rokowaniach z Żydami*.

CZĘŚĆ II. WDROŻENIA

ROLA RÓŻNIC INDYWIDUALNYCH W AKTYWACJI STRATEGII UCZENIA SIĘ JĘZYKÓW OBCYCH

CZĘŚĆ II. STYLE POZNAWCZE/STYLE UCZENIA SIĘ; PRZEGLĄD BADAŃ

Rozprawy Społeczne Nr I (IV) 2010, 90-108

Małgorzata Dąbrowska

Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej

Streszczenie: Począwszy od lat siedemdziesiątych XX wieku nie ma wątpliwości co do faktu, że nie istnieje jedna, uniwersalna metoda nauczania/uczenia się języków obcych czy zestaw technik, jakie mogłyby zagwarantować każdemu uczącemu się pewność sukcesu w tym złożonym przedsięwzięciu. Każdy uczeń jest inny i dlatego realizacja nawet najlepiej skonstruowanego programu nauczania wymaga uwzględnienia całego spektrum czynników, jakie kryją się pod pojęciem *różnic indywidualnych*. Oprócz czynnika wieku, który determinuje etapy rozwoju kognitywnego, językowego, społecznego i emocjonalnego człowieka, istotnymi zmiennymi indywidualnymi wydają się także style poznawcze i cechy osobowości uczącego się oraz preferowane przez niego strategie uczenia się i użycia języka. W serii trzech artykułów Autorka dokonuje przeglądu badań związków, jakie mogą zachodzić pomiędzy zmiennymi kognitywnymi i afektywnymi a wyborem przez uczącego się strategii uczenia się oraz przedstawia ich implikacje dla nauczania/uczenia się języków obcych z włączeniem realizacji idei treningu strategii.

Słowa kluczowe: różnice indywidualne, styl poznawczy/styl uczenia się, strategie uczenia się i użycia języka obcego, nauczanie i uczenie się języków obcych, trening strategii, nauczanie strategiczne (ang. *SSBI*).

Wprowadzenie

W pierwszym z serii trzech artykułów poświęconych roli zmiennych indywidualnych w wyborze i sposobach użycia strategii uczenia się przez uczących się języków obcych zarysowane zostało podłoże historyczne zainteresowania uczniem jako jednostką o niepowtarzalnych cechach. Przedstawiono w nim pojęcie 'różnic indywidualnych', a także cechy i przykłady zachowań tzw. 'dobrych' uczniów oraz uczniów o mniejszych osiągnięciach w nauce języków. Omówiono również szereg zagadnień związanych z pojęciem 'strategii uczenia się' oraz rolę wieku jako czynnika mogącego determinować sposoby aktywizacji i stosowania strategii różnych kategorii i typów. Niniejszy artykuł jest przeglądem badań nad związkami, jakie mogą zachodzić pomiędzy wybranymi czynnikami kognitywnymi a strategicznymi preferencjami uczącego się. Omówione tu zmienne kognitywne obejmują: niezależność/zależność od pola, dominację prawej/lewej półkuli, styl refleksyjny/impulsywny i tolerancję niejednoznaczności. Zarówno dla nauczyciela jak i ucznia, podwyższona świadomość i pogłębiona znajomość preferencji uczącego się w zakresie indywidualnych sposobów uczenia się, stylów poznawczych i związanych z nimi decyzji

strategicznego działania, wydaje się mieć istotne implikacje edukacyjne. Pozwala ona bowiem na podniesienie jakości i skuteczności procesów nauczania i uczenia się języków obcych poprzez celową integrację nauki języka z nauką strategii uczenia się.

1. Domena kognitywna: definicja

W psychologicznych opisach funkcjonowania człowieka *domena kognitywna* obejmuje względnie stałe cechy zdolności ludzkich i może być zdefiniowana jako sfera składająca się z kilku kategorii: (1) *wiedzy*, czyli znajomości faktów, teorii, reguł, itp.; (2) *rozumienia* znaczenia tej wiedzy; (3) *zastosowania* obu poprzednich kategorii w nowych sytuacjach; (4) *analizy*, dzięki której możliwe jest rozłożenie nowego materiału na części składowe i wyeksponowanie związków pomiędzy tymi częściami; (5) *syntezy* materiału cząstkowego i tworzenia nowego, znaczącego materiału; (6) *ewaluacji*, czyli oceny wartości materiału w świetle wyraźnie nakreślonych kryteriów własnych lub kryteriów przyjętych od innych ludzi (Fontana 1981). Zatem domena ta wiąże się z procesami uczenia się w ujęciu ogólnym (tzn. procesami charakterystycz-

nymi dla wszystkich ludzi) i dotyczy wyników czynności poznawczych. Obejmuje jednak także szereg niepowtarzalnych różnic w sposobach nabywania czy przyswajania wiedzy przez poszczególne jednostki. Kognitywne różnice indywidualne powodują, iż jednostka z własnej perspektywy postrzega i zajmuje się nowymi faktami oraz podchodzi do nowych problemów w sobie szczególny sposób. Różnice te obejmują procesy, style i strategie, jakie każdy z nas wykorzystuje indywidualnie w różnorodnych sytuacjach w celu uczenia się i rozwiązywania problemów (Fontana, 1981; Brown, 2000).

2. Style kognitywne/style uczenia się

Style to inaczej typowe dla danej jednostki i raczej niezmiennie zestawy *preferencji, tendencji, czy sposobów*, w jakie wykonuje ona określone czynności. Preferowane przez jednostkę style poznawcze/style uczenia się powiązane są z cechami jej osobowości i stanami afektywnymi. (Warto dodać, że w psychologii style uczenia się stanowią właśnie część obszaru badań nad osobowością.) Ponadto, istnieją związki pomiędzy charakterystycznymi dla danej osoby stylami, czy profilem stylów, a jej motywacją i ulubionymi strategiami myślowymi wykorzystywanymi do rozwiązywania problemów (Child, 1986; Brown, 2000).

Style kognitywne można zdefiniować jako „niezmiennie różnice indywidualne w (...) sposobach organizowania oraz przetwarzania informacji i doświadczeń (...) rozumiane jako *stałe postawy, preferencje czy nawykowe strategie determinujące typowe dla danej osoby sposoby postrzegania, zapamiętywania, myślenia i rozwiązywania problemów*” (Messick, 1976, cyt. w: Child, 1986:262; tłum. własne). Ausubel (1968) dodaje, że termin ten odnosi się zarówno do czynników związanych z ogólnie pojmowanym ludzkim funkcjonowaniem poznawczym, jak i do idiosynkratycznych preferencji jednostki. Brown (2000) natomiast wyjaśnia, że zidentyfikowane do tej pory style obejmują całą różnorodność czynników natury nie tylko poznawczej, czy intelektualnej, lecz także zmienne afektywne, sensoryczne, komunikacyjne i kulturowe. Podkreśla on także, iż w kontekstach edukacyjnych, gdzie czynniki natury fizjologicznej, poznawczej i afektywnej nie działają w izolacji, lecz we wzajemnym powiązaniu, style kognitywne często określa się jako *style uczenia się*. Te ostatnie pośredniczą między poznaniem a afektywnym ja jednostki i stanowią wskaźniki charakterystycznych dla niej sposobów wchodzenia w interakcję i reagowania w różnych sytuacjach uczenia się. Są to typowe predyspozycje indywidualne w zakresie przetwarzania informacji (Skehan, 1991).

W literaturze przedmiotu znajdujemy różne terminy na określenie stylu uczenia się. Ehrman, Leaver i Oxford (2003:314) zwracają uwagę, że style są często opisywane jako ‘typy osobowości’, ‘preferencje sensoryczne’, czy określane terminem ‘modalność’. Na przykład, w swojej propozycji taksonomii stylów uczenia się na potrzeby nauczania w klasie szkolnej, Christison (2003) zawiera trzy kategorie. Pierwszą stanowią style kognitywne (tj. niezależność/zależność od pola, styl analityczny/globalny, styl refleksyjny/impulsywny). Drugą tworzą style sensoryczne (tj. percepcyjne: wzrokowy, słuchowy, dotykowy, kinestetyczny oraz środowiskowe: fizyczny, socjologiczny). Trzecia kategoria to style osobowościowe (tj. tolerancja niejednoznaczności, dominacja prawej i lewej półkuli). Zatem każdego uczącego się można scharakteryzować w kategoriach kognitywnych, sensorycznych i osobowościowych typów stylów uczenia się. Sternberg (1995:266) dodaje, iż styl jako sposób myślenia nie jest zdolnością, lecz raczej sposobem, w jaki posługujemy się zdolnościami. Dlatego właśnie w odniesieniu do każdej jednostki powinniśmy mówić o ‘*profilu stylów*’, który większość z uczniów odnoszących sukcesy w nauce potrafi dostosować do sytuacji i wykonywanego zadania. Brown (2000) również zauważa, iż – zależnie od charakteru i wymogów kontekstu – uczący się *mogą* wykorzystywać różne style uczenia się. Co więcej, jak podkreśla Ellis (1992), różne etapy procesu uczenia się języka drugiego/obcego mogą charakteryzować uczniowskie tendencje do posługiwania się różnymi stylami.

Style poznawcze/style uczenia się są zwykle przedstawiane w postaci dwubiegunowej, przy czym mówimy zwykle o kontinuum rozciągającym się między punktami skrajnymi i o silniejszych *tendencjach* jednostki w kierunku jednego lub drugiego bieguna. Literatura przedmiotu podaje wiele skal dwubiegunowych (zob. np. Bruner, Goodnow, i Austin, 1957; Hatch, 1974; Peters, 1977; Skehan, 1989; Brown, 1991; Ellis, 1992). Niemniej jednak, jak twierdzą Schmeck (1983) i Oxford (1990), wszystkie różnice w zakresie indywidualnych stylów uczenia się można sprowadzić do podziału na styl ‘globalny’ i styl ‘analityczny’. Oznacza to, iż wszyscy uczący się posiadają pewne cechy związane z preferowanymi stylami i charakterystyką osobowości. Zatem osoby o tendencjach do myślenia globalnego można opisać jako subiektywne, uczuciowe, ekstrawertyczne, o dominacji prawej półkuli i skłonności ku zależności od pola, chętne do współpracy i impulsywne. Osoby o inklinacjach analitycznych zaś jako obiektywne, myślące, refleksyjne, o dominacji lewej półkuli i skłonnościach ku niezależności od pola, introwertyczne i chętne do rywalizacji (zob. Sunderland, 1994: 140).

Na koniec tej sekcji należy podkreślić, że w związku z faktem, iż indywidualne style uczenia się odzwierciedlają *preferencje osobiste* o typowo dwubiegunowej naturze, żaden z nich nie determinuje automatycznie ostatecznego sukcesu czy porażki w nauce języka. W ramach danego kontinuum stylu, każdy uczący się może na swój sposób odnieść sukces. Podkreślimy jednak też, że wyniki wielu badań wskazują, iż istnieją silniejsze korelacje pomiędzy *pewnymi* preferencjami stylu uczenia się a konkretnymi, pożądanymi aspektami procesu uczenia się i użycia języka w konkretnych sytuacjach (Dornyei, 2005:122). Dlatego właśnie, jak zauważają Ehrman i Leaver (2003), dobre zrozumienie uczniowskich stylów i ich roli w procesie uczenia się języka obcego może pomóc lepiej zrozumieć dokonywane przez uczniów wybory w zakresie aktywizacji strategii uczenia się. Te z kolei, jeśli stosowane są świadomie i celowo, mogą przyczynić się do podniesienia indywidualnych efektów w uczeniu się języków obcych.

3. Style poznawcze i ich strategiczny wpływ na proces uczenia się języków obcych

Spośród licznych typów stylów zidentyfikowanych do dziś w psychologii, jedynie kilka odgrywa istotną rolę w procesie uczenia się języków obcych, a więc także w badaniach nad akwizycją języka drugiego/obcego. W kolejnych sekcjach artykułu omówione zostały wybrane style (niezależność/zależność od pola, dominacja prawej/lewej półkuli, styl refleksyjny/impulsywny, tolerancja niejednoznaczności) oraz ich rola w nauce języka obcego i wykorzystywaniu przez uczącego się w tym celu strategii uczenia się. W literaturze przedmiotu znajdujemy informacje o pewnych, udokumentowanych wynikami badań, systematycznych związkach pomiędzy ww. konstruktami a procesami uczenia się języków, co wydaje się wskazywać na ich znaczenie i wpływ na rozwój kompetencji uczącego się oraz sukces w nauce języków (np. Hansen i Stansfield, 1981; Chapelle i Roberts, 1986; Chapelle i Abraham, 1990). Związki między indywidualnymi stylami uczenia się a wyborem konkretnych strategii uczenia się i/lub częstotliwością użycia tych strategii przez uczących się o różnych profilach stylów nie zostały jeszcze dokładnie poznane. Konieczne są dalsze badania. Niemniej jednak, wielu badaczy zgadza się co do twierdzenia, iż uczący się posługują się strategiami odpowiadającymi ich stylom poznawczym/stylom uczenia się, ponieważ takie rozwiązanie oznacza mniejszy wysiłek mentalny (Poulisse, 1990). Pewne zatem wnioski można wyciągnąć.

3.1. Niezależność/zależność od pola

Wprowadzone przez Witkina (1965) pojęcie *niezależności od pola* można zdefiniować jako zdolność do spostrzegania, czy wyodrębniania w ramach pola percepcyjnego istotnych elementów zawartych w większej całości. Jest to zatem także stopień, w jakim jednostka jest w stanie wyizolować i skoncentrować się na określonym aspekcie własnego doświadczenia. Pojęcie *zależności od pola* natomiast oznacza tendencję do postrzegania zjawisk globalnie, widzenia pola wyraźniej jako stopioną całość raczej niż kompilację odrębnych elementów (Brown, 2000:114-115; por. Ehrman i Leaver, 2003).

Oba style wiąże się z pewnymi charakterystycznymi cechami i skłonnościami ludzkimi. Niezależność od pola jest powszechnie uważana za styl charakteryzujący mężczyzn, osoby nastoletnie i dorosłe oraz technologicznie rozwinięte, demokratyczne i skłonne do rywalizacji społeczności o swobodniejszej organizacji struktur społecznych, żyjące na terenach miejskich. Styl ten wiąże się zwykle z wyborami zajęć zorientowanych na przedmiot, a także z pewnymi swoich umiejętności i niezależnymi indywidualistami, którzy (afektywnie) zachowują dystans i (kognitywnie) preferują analityczny sposób myślenia. Zależność od pola natomiast jest zwykle przypisywana kobietom i dzieciom oraz wiązana ze społecznościami wiejskimi, autorytarnymi, o sztywnych strukturach społecznych. Kojarzona jest też z osobami (afektywnie) empatycznymi i towarzyskimi, wybierającymi zajęcia zorientowane na pracę z ludźmi, identyfikującymi się z grupą i jej wartościami, a także (kognitywnie) myślącymi holistycznie (Ellis, 1994; Brown, 2000). Jak wynika z powyższych opisów, można oczekiwać, iż oba style będą stymulować określone wzorce użycia strategii przez uczących się (np. niezależność od pola może wiązać się ze skłonnościami do aktywizacji strategii analitycznych czy tendencjami do unikania strategii społecznych; zależność od pola może warunkować użycie strategii myślenia holistycznego oraz polegania na kontaktach społecznych).

Wymiar ten może ponadto pomóc w wyjaśnieniu różnic w procesach akwizycji języka drugiego/obcego i wzorcach użycia strategii uczenia się przez dzieci i dorosłych. Jako że niezależność nasila się z wiekiem, wspomagając zwłaszcza w warunkach formalnych procesy uczenia się u nastolatków i dorosłych, mogą istnieć pozytywne korelacje pomiędzy tym stylem poznawczym a użyciem przez uczących się bardziej złożonych i wyszukanych strategii, ich bardziej elastyczną aktywizacją w połączeniu z innymi strategiami i skuteczniejszym wykorzystaniem zależnie od kontekstu użycia. Z drugiej strony, zależność, jako styl typowy

dla dzieci, może tłumaczyć dziecięcą tendencję do polegania na strategiach społecznych oraz strategiach powtarzania, memoryzacji i posługiwania się rutynowymi formułami w mówieniu (por. Część 1, sekcja 4).

Istnieją dwie hipotezy łączące tę dychotomię z procesami przyswajania języka obcego. Zgodnie z pierwszą z nich, niezależność może zwiększać szanse odniesienia sukcesu w warunkach formalnej nauki szkolnej, co wiąże się głównie z chęcią wykonywania przez uczącego się ćwiczeń w skupieniu, ze skłonnościami do analizowania zjawisk oraz z zainteresowaniem szczegółami (Seliger, 1977; Naiman i in., 1978; Stansfield i Hansen, 1983). Osoby niezależne wykorzystują bowiem analityczne zdolności poznawcze i strategie restrykturyzacji wiedzy (Skehan, 1989; Ellis, 1985; Brown, 2000). Według drugiej z hipotez, zależność sprzyja naturalistycznej akwizycji języka i komunikacji językowej, a dzieje się tak dzięki społecznym umiejętnościom, zorientowaniu na innych i empatii osób o tym stylu kognitywnym. W swoich badaniach Stansfield i Hansen (1983) wskazują na związki między zależnością od pola a lepiej rozwiniętą sprawnością mówienia. Wydaje się zatem, iż uczący się o tych skłonnościach polegają na strategiach intensyfikowania kontaktów interpersonalnych i interakcji ustnej. W rezultacie osiągają więcej w kategoriach wzrostu kompetencji komunikacyjnej oraz rozwoju umiejętności prowadzenia konwersacji i negocjacji znaczenia (por. Skehan, 1989; Ellis, 1994; Brown, 2000). Niestety trudno o badania potwierdzające tę drugą hipotezę, głównie z powodu braku trafnego i rzetelnego testu zależności od pola.

Wiele badań ponadto sugeruje, że niezależność od pola jest korzystniejszym stylem w nauce języka. Naiman i in. (1978) na przykład wskazują na jej pozytywne korelacje ze skuteczną produkcją ustną. Hansen (1984) i Abraham (1985) dowodzą, że wiąże się ona z wyższymi osiągnięciami w standaryzowanych testach pisemnych, a badania Seligera (1977) pokazują większe osiągnięcia osób niezależnych od pola w warunkach nauki formalnej, w testach sprawności zintegrowanych, testach kompetencji komunikacyjnej, w interakcji klasowej i w zadaniach wymagających podejmowania ryzyka. Ellis (1994) również, odnosząc się do studium Cartera z 1988 roku, podkreśla fakt, że uczniowie niezależni od pola radzą sobie lepiej na kursach ukierunkowanych funkcjonalnie i koncentrują się na przekazie znaczenia bardziej niż uczniowie zależni od pola. Warto jednak dodać, że ci pierwsi wydają się korzystać bardziej z lekcji o charakterze dedukcyjnym, podczas gdy uczniowie zależni preferują nauczanie/uczenie się drogą indukcyjną (Abraham, 1985).

Littlemore (2001), badając związki pomiędzy stylem holistycznym (zależnością od pola) i analitycznym (niezależnością od pola) a aktywizacją strategii komunikacji, potwierdza, że istnieje korelacja pomiędzy tymi stylami poznawczymi a wyborem przez uczących się strategii opartych na wykorzystywaniu porównania (tzn. holistycznych) i użyciu opisu (tj. analitycznych). Wszyscy dorośli uczestnicy biorący udział w badaniu (studenci uniwersytetu) wykazywali tendencje do częstszej aktywizacji konceptualnych strategii komunikacyjnych niż strategii lingwistycznych. Jednakże studenci o stylu holistycznym stosowali więcej strategii holistycznych, podczas gdy studenci o stylu analitycznym posługiwali się większą liczbą strategii analitycznych. Wyniki tych badań wydają się stanowić dobry argument wspierający twierdzenie, iż wzorce wyboru i użycia strategii przez uczących się są ściśle powiązane z preferowanymi przez nich stylami kognitywnymi/stylami uczenia się i stanowią ich strategiczne odpowiedniki.

W przeprowadzonych do tej pory badaniach znajdujemy zatem przykłady związków pomiędzy niezależnością/zależnością od pola a strategicznymi zachowaniami uczących się. Zagadnienia takie należałoby jednak przedstawiać także w powiązaniu z innymi zmiennymi indywidualnymi, biorąc pod uwagę w szczególności wiek ucznia oraz cechy jego osobowości (Ehrman, 1996; Leaver, 1998). Wyniki badań sugerują, że uczniowie z tendencją do niezależności mogą posługiwać się skuteczniejszą większością z opisywanych w literaturze typów strategii, chociaż wydają się preferować strategie kognitywne i metakognitywne (np. strategie analizowania, stawiania i testowania hipotez, dedukcji, wnioskowania, restrykturyzacji, studiowania reguł, monitorowania). Przywiązują oni również większą wagę do dbałości o poprawność językową (Abraham, 1985; Abraham i Vann, 1987; Prokop, 1989; Drożdżiał-Szelest, 1997), a zatem także do związanych z nią strategii uczenia się. Generalnie, uczący się o stylu niezależnym wykorzystują większą liczbę strategii uczenia się i robią to bardziej elastycznie (Białystok, 1990).

Kończąc tę część artykułu przedstawiam poniżej studium przypadku przeprowadzone przez Ehrman i Leaver (2003) w celu zilustrowania różnych preferencji strategicznych uczących się – Nell o skłonnościach do niezależności i Marka o tendencjach do zależności od pola. Studium to pokazuje, iż Nell to osoba, która woli konkrety, uczy się przez praktyczne wykorzystanie tego, co przyswaja przez doświadczenie, nie lubi nauki przez analogię i poszukiwania znaczeń metaforycznych w tekstach (tj. czytania między wierszami), unika uczenia się indukcyjnego i wybiera strategię myślenia dedukcyjnego. Nell wydaje się ponadto nie czerpać

korzyści z uczenia się na pamięć czy posługiwania się strategiami mechanicznego zapamiętywania. Kontroluje natomiast, strukturyzuje i w szczególności planuje proces uczenia się, stawiając sobie jako cel poprawność językową. Posługuje się także odpowiednimi do zadania strategiami słuchania, a ucząc się języka stosuje strategie rozbudowywania słownictwa. Równocześnie jednak wydaje się, że Nell ma trudności z radzeniem sobie z emocjami, nie używa strategii afektywnych i w rezultacie denerwuje się nie mogąc na przykład zapamiętać pewnych słów.

Z kolei uczeń o skłonnościach do zależności, Mark, dzięki swojej otwartości i empatii, posługuje się częściej strategiami społecznymi oraz strategiami rozpoczynania i podtrzymywania interakcji. Jednakże umiejętność efektywnej aktywizacji i stosowania strategii afektywnych nie wydaje się być u niego dużo lepiej rozwinięta niż u Nell. Należy zauważyć, że Mark ma problemy z zadaniami wymagającymi pracy w skupieniu i nie potrafi zastosować odpowiednich strategii metakognitywnych. Rozprasza go szczegóły – zwłaszcza, gdy jest ich dużo. Nie potrafi oddzielać spraw ważniejszych od mniej ważnych i wyznaczać sobie zadania priorytetowe. Stąd też ma trudności z wyłowieniem informacji istotnych i odrzuceniem nieistotnych, preferując materiał już uporządkowany. Używa on strategii powierzchownego przetwarzania informacji, czyli strategii wymagających minimum wysiłku intelektualnego i emocjonalnego, stosując je przy rozwiązywaniu konkretnych zadań. Chętnie posługuje się strategią uczenia się drogą indukcji oraz przetwarza informacje niesekwencyjnie. Frustrują go natomiast dodatkowe ilości materiału, a zadania do nauczenia się często postrzega jako trudne.

Podsumowując, jak podkreślają Ehrman i Leaver (2003), ludzie o skłonnościach ku zależności od pola mogą być mniej skutecznymi użytkownikami strategii uczenia się. Dlatego właśnie mogą potrzebować celowego treningu strategii bardziej niż osoby o tendencjach ku niezależności od pola – treningu ukierunkowanego w szczególności na wykształcenie umiejętności aktywnego i wprawnego posługiwania się w różnych sytuacjach zróżnicowanymi typami strategii kognitywnych i metakognitywnych.

3.2. Specjalizacja półkul mózgowych

Proces lateralizacji oznacza wzrastającą specjalizację półkul mózgowych i przypisanie określonych sposobów myślenia znajdującym się w nich ośrodkom nerwowym. Centra nerwowe lewej półkuli przejmują odpowiedzialność za myślenie logiczne i analityczne oraz linearnie przetwarzanie informacji. Stają się one odpowiedzialne za myślenie abstrakcyjne, a także nazywanie i opisywanie

różnego rodzaju obrazów. Prawa półkula specjalizuje się natomiast w myśleniu apozycyjnym i przetwarza dane równocześnie, ujmując rzecz całościowo. Kryjące się w niej ośrodki nerwowe odpowiedzialne są za odbiór i zapamiętywanie wrażeń zmysłowych – słuchowych (dźwięk), wzrokowych (obraz, kolor), doznań dotykowych i ruchowych, relacji przestrzennych oraz bodźców holistycznych i emocjonalnych (Larsen-Freeman i Long, 1991; Brown, 2000; Komorowska, 2002). W związku z tym, co podkreśla Christison (2003), uczniowie o dominacji lewej półkuli to częściej wzrokowcy, osoby myślące analitycznie, skłonne do refleksji, samodzielne i polegające na sobie i własnych umiejętnościach. Uczniowie o dominacji prawej półkuli to częściej słuchowcy, osoby o skłonnościach do zachowań impulsywnych, myślące globalnie i chętnie wchodzące w interakcje społeczne. Cechy charakterystyczne dla każdej z grup wydają się warunkować i pozwalają przewidywać, jakimi wzorcami strategii uczenia się języków obcych będą się one posługiwały.

Jak zaważają Larsen-Freeman i Long (1991), ustalenie się przewagi lewej półkuli można wiązać z analityczną orientacją osób o tendencjach do niezależności od pola. Dominacja prawej półkuli natomiast wydaje się być związana ze skłonnościami do myślenia holistycznego u osób zależnych od pola. W swoich badaniach poświęconych zagadnieniu odnoszenia sukcesu w nauce języka rosyjskiego, Leaver (1986, cyt. w Ehrman i Leaver, 2003) zauważa, że osoby o dominacji lewej półkuli można porównać do ekteników zawsze kontrolujących sytuację. Osoby o przewadze prawej półkuli natomiast wydają się przypominać synoptyków ufających podświadomości i postrzegających zjawiska całościowo. Ponadto, na podstawie opisów Torrance (1980, cyt. w Brown, 2000) widać, że dominacja lewej półkuli może oznaczać częstsze i skuteczniejsze użycie strategii kognitywnych i metakognitywnych typowych dla osób o stylu niezależnym. Co więcej – jej związek z preferencjami sprawności produktywnych (mówienia i pisanie), i jednocześnie ze stylem niezależnym, może pomóc wyjaśnić, dlaczego uczniowie niezależni od pola osiągają dobre wyniki na testach kompetencji komunikacyjnej i testach zintegrowanych oraz przodują w interakcjach klasowych.

Badania pokazują, że prawa półkula jest również zaangażowana w proces akwizycji języka obcego w pewnych jego aspektach. Jej dominacja wydaje się przede wszystkim ułatwiać przebieg procesu uczenia się języka w jego wczesnych etapach. Wiąże się ona także z umiejętnością posługiwania się rutynowymi wyrażeniami i lepszym odbiorem melodyki języka. Prawa półkula jest też odpowiedzialna za umiejętność stosowania strate-

gii odgadywania znaczeń (Brown, 2000). Jak wspomniano wyżej, wielu badaczy zgadza się, że istnieje związek między przewagą prawej półkuli a zależnością od pola, co może przyczynić się do lepszego zrozumienia determinowanych wiekiem różnic we wzorcach użycia strategii uczenia się. Dzieci bowiem, zwykle przejawiające skłonności ku zależności od pola, strategicznie wydają się być bardziej otwarte na zrutyinizowany język i chętnie posługują się utartymi formułami i wzorami we wczesnych etapach rozwoju języka obcego. Mają one także większe szanse nabycia natywnej wymowy.

Wyniki wielu badań – również tych przedstawionych powyżej – sugerują, jakimi kategoriami i typami strategii uczenia się i użycia języka mogą częściej posługiwać się uczący się o przewadze półkuli lewej, a jakimi osoby o dominacji półkuli prawej. Praktycznie rzecz ujmując, pozwalają one przede wszystkim na stwierdzenie, iż we wczesnych etapach rozwoju języka obcego powinniśmy zwracać większą uwagę na holistyczną percepcję znaczeń, wprowadzając i akcentując umiejętności wykorzystania strategii analizy i monitoringu w etapach późniejszych (por. Ellis, 1994; Brown, 2000).

Leaver (1986, cyt. w Ehrman i Leaver, 2003) opisuje przebieg procesu uczenia się języka z perspektywy uczniów o dominacji prawej i lewej półkuli. Zauważa ona, że w początkowych etapach procesu uczenia się języka uczniowie o dominacji prawej półkuli nie doświadczali problemów. Wprost przeciwnie – robili szybkie postępy, osiągając poziom ‘biegłości profesjonalnej’ trzy tygodnie wcześniej niż uczniowie o dominacji lewej półkuli. Jednakże punkt ten okazał się dla nich plateau i niewielu osiągnęło poziomy wyższe. Natomiast badani o dominacji lewej półkuli doświadczali problemów już na początku nauki. W konsekwencji, połowa z nich nie dotarła do poziomu ‘biegłości profesjonalnej’. Drugiej połowie zadanie to udało się zrealizować, lecz znacznie później. Co ciekawe jednak, w kolejnym okresie nauki uczący się w tej drugiej połowie grupy zrobili kolejne, szybkie postępy, osiągając poziom ‘zaawansowanej biegłości profesjonalnej’. Wyniki te sugerują, iż osoby o dominacji lewej półkuli mogą mieć problemy z aktywizacją tych typów strategii, jakie wspierają rozwój języka obcego na etapach początkowych. Nieznajomość czy nieumiejętność posługiwania się tymi właśnie strategiami może tłumaczyć niewielkie i/lub powolniejsze początkowe postępy w nauce osób o dominacji lewej półkuli. Wydaje się jednak, że ci z nich, którym udaje się osiągnąć wyższy poziom biegłości językowej, potrafią sobie poradzić z użyciem bardziej złożonych strategii uczenia się, jakie wspomagają dalszy rozwój językowy. W przypadku osób o przewadze prawej półkuli musi być odwrotnie.

Dodajmy na koniec, że – jak pokazują badania Krashena, Seligera i Harnetta (1974, cyt. w Brown, 2000) – uczący się o przewadze lewej półkuli radzą sobie lepiej ucząc się dedukcyjnie, podczas gdy osoby o dominacji prawej półkuli wybierają i odnoszą sukcesy ucząc się drogą indukcji. Stevick (1982, cyt. w Brown, 2000:118) wyszczególnia, że ci pierwsi wydają się być lepszymi w „produkcji odrębnych słów, zbieraniu detali językowych, przeprowadzaniu operacji sekwencyjnych, radzeniu sobie z problemami natury abstrakcyjnej, klasyfikacji, nazywaniu i reorganizacji”. Ci drudzy „radzą sobie lepiej z obrazami ujmowanymi całościowo (bez przetasowywania części), z formułowaniem uogólnień, z metaforą, a także z reakcjami emocjonalnymi i wyrazem artystycznym” (tłum. własne). Każda z form dominacji półkul mózgowych wydaje się zatem wiązać z aktywizacją określonych wzorców użycia strategii uczenia się, różnych pod względem typów stosowanych strategii oraz częstotliwości ich wykorzystywania.

3.3. Styl refleksyjny/styl impulsywny

Innym jeszcze, istotnym wymiarem stylu kognytywnego jest związana z pracami Kagana (1965, cyt. w Child, 1986:263) *refleksyjność – impulsywność*. Operacyjnie wymiar ten odnosi się do szybkości przetwarzania odpowiedzi na bodźce i wiąże się z procesem podejmowania decyzji podczas rozwiązywania problemów poznawczych. Wydaje się on wpływać na wybór oraz sposoby stosowania przez ucznia strategii uczenia się i użycia języka obcego (por. Ehrman i Leaver, 2003:402).

Osoby refleksyjne mają tendencję do długiego i gruntownego rozważania wszystkich aspektów problemu zanim podejmą ostateczną decyzję, podczas gdy osoby impulsywne charakteryzuje skłonność do szybkiego zgadywania, zwłaszcza w obliczu niepewności (Larsen-Freeman i Long, 1991; Brown, 2000). Jak pokazują badania, osoby refleksyjne nie śpieszą się myśleć i podejmując działania, wolą zawsze podawać trafne odpowiedzi za pierwszym razem, lecz czasami nie kończą zadań z powodu wrodzonej powolności (Child, 1986; Ehrman i Leaver, 2003). Lepiej też tolerują sytuacje wieloznaczne (Fontana, 1981). W nauce języka, refleksyjni uczniowie zwykle lepiej radzą sobie z pisanem i opanowywaniem gramatyki. Mogą natomiast doświadczać trudności wyrażając myśli w swobodnej konwersacji i rozwijając płynność wypowiedzi (Komorowska, 2002). Uczniowie impulsywni natomiast są ogólnie szybsi. Szybciej kończą zadania, aktywnie uczestniczą w zajęciach klasowych i projektach grupowych, myślą głośno i uczą się na zasadzie prób i błędów (Ehrman, 1996; Ehrman i Leaver, 2003). Jak podkreśla Komorowska (2002), uczniowie ci dosyć szybko

rozwijają płynność językową, mają jednak zwykle problemy z poprawnością wypowiedzi. Można zatem przypuszczać, że – strategicznie – osoby o różnych stylach postępują różnie.

Badania nad refleksyjnością – impulsywnością wskazują, że biorąc pod uwagę strategie uczenia się, tzn. ich wzorce i częstotliwości użycia, osoby o różnych stylach przejawiają różne zachowania. Brown (2000) opisuje studium Kagana z 1965 roku, które pokazuje, że – czytając i wykonując trudne zadania – dzieci refleksyjne popełniają mniej błędów niż dzieci impulsywne. Jak wyjaśnia Fontana (1981), wynika to prawdopodobnie z faktu, że dzieci refleksyjne często robią pauzy, aby pomyśleć. Ponadto, zastanawiają się nad charakterem pytania i poprawnością odpowiedzi (Child, 1986:263). Są to zatem ich typowe zachowania strategiczne. Brown (2000), odnosząc się do badań Doron (1973), dodaje, że refleksyjni dorośli uczący się języków obcych przejawiają te same wzorce zachowań, tzn. czytają wolniej w celu dobrego zrozumienia tekstu. Badania Goodmana (1970, cyt. w Brown, 2000) pokazują natomiast, że dzieci impulsywne czytają szybciej, a przy tym skuteczniej posługują się strategią zgadywania znaczeń. Szybko też reagują udzielając odpowiedzi w nadziei, że jest ona prawidłowa. Jeśli nie jest poprawna, stosują społeczną strategię polegania na innych i ich pomocy w dotarciu do rozwiązania przy kolejnej próbie (Fontana, 1981). Impulsywność wydaje się zatem częściej wiązać ze skłonnością do posługiwania się strategiami kompensacyjnymi i społecznymi.

Refleksyjny styl analityczny niekoniecznie jednak jest bardziej pożądany niż intuicyjny i ryzykancki styl impulsywny. Dzieci nadmiernie refleksyjne mogą doświadczać strachu czy niepewności wywołanej ciągłą potrzebą udzielania poprawnych odpowiedzi. W rezultacie, może im umknąć wiele okazji do uczenia się poprzez stawianie i testowanie hipotez oraz popełnianie błędów (Fontana, 1981). Poulisse (1990) potwierdza to przypuszczenie opisując, w jaki sposób wypowiada się w języku obcym osoba refleksyjna, która nie posiada umiejętności skutecznego posługiwania się strategiami afektywnymi. Osoba ta mówi z wahaniem, jest niepewna swoich umiejętności i często wyraża wątpliwości co do poprawności własnych wypowiedzi, nawet jeśli nie popełnia błędów. Stosuje przede wszystkim strategię skrupulatnego planowania i monitorowania wypowiedzi i – aby uniknąć błędów – ucieka się do strategii redukcji funkcyjnej (porzucenia przekazu). Doświadczając problemów w mówieniu, unika nie tylko transferu, lecz także innych strategii komunikacji. Aby natomiast zawsze udzielać poprawnej odpowiedzi, reaguje krótko, powtarza pytania i stwierdzenia prowadzącej wywiad i nie odważa się posłużyć rzadziej używanym słownictwem.

Poulisse (1990) przytacza też przykład wypowiedzi osoby impulsywnej. Osoba ta mówi szybko, robi krótkie przerwy, nie przejmuje się poprawnością gramatyczną i posługuje się różnymi typami strategii komunikacji. Opisując coś, robi to krótko i nieprecyzyjnie oraz stosuje strategię transferu. W zadaniu o charakterze wywiadu, skupia się przede wszystkim na przekazie znaczenia. Jest rozmowna, mówi płynnie, lecz niepoprawnie.

Podsumowując, powyżej opisane badania wyraźnie wskazują na istnienie związków pomiędzy refleksyjnością – impulsywnością a strategicznymi wyborami uczącego się. Osoby o impulsywnym stylu działania wydają się posługiwać częściej strategiami kompensacyjnymi i społecznymi, mogą też być dobrymi użytkownikami strategii afektywnych. Ich słabszą stroną wydaje się umiejętność skutecznego użycia strategii kognitywnych i metakognitywnych. Planowanie, monitorowanie i ocena/ewaluacja, czyli zestaw strategii charakterystycznych dla osób refleksyjnych, nie wydaje się być atutem uczniów impulsywnych. Możliwe, że nie używają oni także wielu ze strategii pamięciowych ze względu na ich wymagający wysiłku charakter. Uczniowie refleksyjni natomiast, kierując się dbałością o szczegół i poprawność, pomimo umiejętności posługiwania się strategiami kognitywnymi i metakognitywnymi, mogą tracić wiele możliwości aktywnego rozwijania kompetencji komunikacyjnej na skutek stosowania strategii redukcji i uniku. Wydaje się, że najskuteczniejsi są ci, którzy potrafią korzystać z obu stylów w odpowiedzi na wymogi konkretnych sytuacji i zadań (Fontana, 1981).

3.4. Tolerancja niejednoznaczności

Tolerancja niejednoznaczności to „stopień, w jakim poznawczo jesteśmy w stanie tolerować [czy przyjmować] idee i twierdzenia stojące w sprzeczności z systemem naszych własnych przekonań lub sposobem uporządkowania wiedzy” (Brown, 2000: 119, tłum. własne). Osoby o wysokiej tolerancji nie przejawiają tendencji do wznoszenia barier psychologicznych lub odczuwania lęku w sytuacjach, w których nowe fakty czy wydarzenia przeczą zbudowanym już przez nie systemom wiedzy i poglądów. Są otwarte na innowacje, a sytuacje wieloznaczne czy brak pewności nie wywołują w ich odczuciu poważniejszych problemów natury poznawczej i/lub afektywnej. Ludzie o niskiej tolerancji z kolei mają trudności z akceptacją nowości i faktów sprzecznych z ich poglądami, a w efekcie mogą odczuwać frustrację (Brown, 2000). Wśród cech charakteryzujących uczące się języków obcych osoby o niskim poziomie tolerancji Larsen-Freeman i Long (1991) wymieniają często niższe wyniki performancji językowej, tendencje do sięga-

nia do różnych źródeł w celu sprawdzenia znaczenia nieznanymi słów, niedoceniając fakt zrozumienia ogólnego przesłania tekstu oraz skłonności do kategoryzowania zjawisk i szybkiego wyciągania wniosków.

Badania pokazują, iż pewna doza tolerancji umożliwia uczącemu się samodzielne i skuteczne radzenie sobie z dopływem niejednoznacznych informacji, a przez to przyczynia się do usprawnienia przebiegu procesu uczenia się języków i odnoszenia sukcesów. Jednakże zbyt silna skłonność do bezkrytycznej akceptacji wszelkich idei i twierdzeń, poprzez różnego rodzaju nieścisłości, może wywierać negatywny wpływ na rozwój języka. Stąd pewna doza nietolerancji wydaje się pomocna przy krytycznej selekcji materiału, zanim zostanie on włączony do własnych struktur wiedzy. Z drugiej strony, zbyt silna tendencja tego typu może prowadzić do dogmatyzmu ograniczającego elastyczność i kreatywność myślenia (Brown, 2000). Opisy te sugerują zatem, w jaki sposób takie cechy wrodzone mogą wpływać na strategiczne zachowania uczących się – częstotliwość i typy strategii aktywizowanych podczas przyswajania języków obcych.

Badacze zgadzają się, że tolerancja niejednoznaczności stanowi dobry wskaźnik możliwości odniesienia sukcesu w nauce języków (zob. Naiman i in., 1978; Chapelle i Roberts, 1986). Cecha ta może bowiem leżeć u podstaw strategicznych zachowań tzw. dobrych uczniów. Dla przykładu, badania przeprowadzone przez Naimana i in. (1978), wskazują na istnienie pozytywnych, znaczących korelacji między tolerancją a wynikami testów słuchania ze zrozumieniem. Wydaje się ona zatem sprzyjać aktywizacji przez uczącego się odpowiednich strategii słuchania. Prawdopodobnie wspomaga uważne słuchanie (Cohen i Aphonk, 1981). Jej brak z kolei można wiązać z brakiem umiejętności posługiwania się właściwymi strategiami, odpowiednimi w danej sytuacji, co może wywoływać dezorientację słuchającego czy nieumiejętność poradzenia sobie z dopływającymi informacjami, a przez to obniżać efektywność procesu uczenia się (ibid.). Naiman i in. (1978) dodają, że uczący się obdarzeni tolerancją potrafią używać strategii kreatywnego myślenia, zadania imitacji natomiast nie są ich mocną stroną.

Nauka języka obcego jest zadaniem niełatwym, złożonym, często wręcz przerażającym uczącego się brakiem jednoznacznych rozwiązań czy niepewnością co do wymowy, artykulacji, znaczeń, celów wykonywanych ćwiczeń, itp. Niejasne niejednokrotnie informacje wyłaniają się w procesie uczenia się nowych elementów słownictwa, poznawania reguł gramatyki czy kultury użytkowników języka docelowego (Brown, 2000). Wprawdzie na

podstawie przeprowadzonych do tej pory niewielu badań trudno jest opisywać związki pomiędzy tolerancją niejednoznaczności jako cechą wrodzoną a strategicznymi zachowaniami i preferencjami ucznia, dotychczas uzyskane wyniki wskazują, iż osoby o niskiej tolerancji częściej skłonne są do przerwania czy porzucenia nauki, szczególnie jeśli doświadczają pewnych trudności i są na początku drogi (Reiss, 1983). Ponadto, jak podkreśla Tudor (1997), takie osoby wolą uczyć się w wysoce kontrolowanych warunkach, w ściśle ustrukturyzowany sposób, co może ograniczać ich spontaniczność i chęć samodzielnej aktywizacji wielu strategii istotnych w uczeniu się samosterowanym. Dodajmy na koniec, że – jak wskazują badania Oxford i Ehrman (1995) – uczniowie o *umiarkowanej* tolerancji mają tendencję do wytrwałości w nauce, posługują się większą różnorodnością typów strategii uczenia się i aktywują je częściej. Oczywiście takie zachowania są powiązane ze skłonnością i chęcią uczącego się do podejmowania ryzyka. Dlatego właśnie uczący się, którzy nie tolerują braku jednoznaczności w wielu sytuacjach i unikają ryzykownych posunięć, ograniczają własne możliwości naturalistycznego ćwiczenia języka i używania w tym celu strategii.

Wnioski i implikacje

Zaprezentowany w tym artykule krótki przegląd badań poświęconych tematyce związków pomiędzy stylami kognitywnymi/stylami uczenia się a preferencjami strategii uczenia się u uczących się języków obcych eksponuje znaczenie tego zagadnienia w nauczaniu i uczeniu się języków. Wielu ekspertów potwierdza, że podniesienie świadomości nauczycieli w zakresie ich własnych stylów uczenia się oraz preferencji ich uczniów może przyczynić się do lepszego zrozumienia własnych i uczniowskich decyzji strategicznego działania w nauce. To z kolei może dopomóc w skuteczniejszym planowaniu i podejmowaniu bardziej odpowiednich działań dydaktycznych mających na celu podnoszenie efektywności procesów nauczania i uczenia się języków.

Jak pokazują badania, uczący się radzą sobie lepiej z wieloma zadaniami językowymi, jeśli charakter tych zadań odpowiada preferowanym przez nich sposobom uczenia się. Wynika to z faktu, że style poznawcze i strategie uczenia się, jak też indywidualne cechy osobowości są ze sobą powiązane i często wzajemnie od siebie uzależnione. Wiedzę o stylach poznawczych/stylach uczenia się uczniów w klasie szkolnej można zatem wykorzystać starając się lepiej zrozumieć ich możliwości i faktyczne osiągnięcia w relacji do indywidual-

nych zdolności, umiejętności i preferencji strategicznych. Wiedza ta może służyć jako podstawa planowania dalszych, skuteczniejszych działań dydaktycznych, dostosowanych do potrzeb różnych uczniów. Może także pozwolić na celowe włączenie ćwiczeń ukierunkowanych na podnoszenie świadomości ucznia nie tylko w zakresie wiedzy o języku docelowym, lecz także wiedzy o procesach uczenia się tego języka oraz o samym sobie jako uczącym się języka obcego. To z kolei stanowi podstawę umiejętności samodzielnego uczenia się i może być zrealizowane poprzez integrację nauczania języka z celowym i świadomym treningiem strategii uczenia się.

Trening strategii, zwłaszcza trening zintegrowany z regularnymi zajęciami językowymi, poprzez podnoszenie świadomości metakognitywnej ma na celu umożliwić uczniom stopniowe przejęcie kontroli nad własnym procesem uczenia się. Nauczanie strategiczne (ang. *strategies-based instruction, SBI*), czy nauczanie z wykorzystaniem wiedzy o stylach i strategiach uczniów (ang. *styles- and strategies-based instruction, SSBI*) (Cohen, 1998; por. Dorneyi, 2005) pozwala im na lepsze zrozumienie własnych upodobań, samodzielną diagnozę aktualnie używanych strategii, ocenę ich przydatności w konkretnych sytuacjach i poszerzenie osobistego wachlarza skutecznych zachowań strategicznych w odpowiedzi na własne potrzeby i preferencje. W rezultacie uczniowie mogą nauczyć się, jak się uczyć, tzn. jak samodzielnie wyznaczać sobie cele, dobrać techniki pracy i materiały, planować i monitorować proces uczenia się oraz oceniać jego wyniki. Mogą zatem stopniowo przejąć role wcześniej zarezerwowane dla nauczyciela i w ten sposób wyrobić umiejętność autonomicznego uczenia się przez całe życie.

W ostatnim artykule z tej serii Autorka dokonuje przeglądu badań nad związkami pomiędzy wybranymi cechami osobowości a strategiami uczących się języków obcych, co pozwala na jeszcze pełniejsze zrozumienie ucznia i jego strategicznych decyzji oraz niesie ze sobą istotne implikacje pedagogiczne.

Literatura:

- Abraham, R. (1985), Field independence-dependence and the teaching of grammar. *TESOL Quarterly*, 20, pp. 689-702.
- Abraham, R., Vann, R. (1987) Strategies of two language learners: a case study. W: Wenden A. and J. Rubin (red.), *Learner Strategies in Language Learning*. Prentice Hall, Cambridge, pp. 85-102.
- Ausubel, D. (1968), *Educational Psychology: A Cognitive View*. Holt, Rinehart, and Winston, New York.
- Bialystok, E. (1990), *Communication Strategies: A Psychological Analysis of Second-Language Use*. Basil Blackwell, Oxford.
- Brown, H.D. (1991), *Breaking the Language Barrier*. ME: Intercultural Press, Yarmouth.
- Brown, H.D. (2000), *Principles of Language Learning and Teaching*. 4th ed. Pearson Education. Longman, White Plains, NY.
- Bruner, J., Goodnow, J., Austin, G. (1957), *A Study of Thinking*. Wiley and Sons, New York.
- Chamot, A. U., Barnhardt, S., El-Dinary, P.B., Robbins, J. (1999), *The Learning Strategies Handbook*. Addison Wesley Longman, White Plains, NY.
- Chapelle, C., Abraham, R. (1990), Cloze method: What difference does it make? *Language Testing* 7, pp. 121-146.
- Chapelle, C., Roberts, Ch. (1986) Ambiguity tolerance and field independence as predictors of proficiency in English as a second language. *Language Learning* 36, pp. 27-45.
- Child, D. (1986), *Psychology and the Teacher*. Cassell Educational, Villiers House.
- Christison, M.A. (2003), Learning styles and strategies. W: Nunan, D. (red.) *Practical English Language Teaching*. McGraw Hill, New York, pp. 267-285.
- Cohen, A.D. (1998), *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Addison Wesley Longman, New York.
- Cohen, A.D. and E. Apek (1981), Easifying second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 3(2), pp. 221-236.
- Dąbrowska M. (2007), *Strategies of Foreign Language Learning and Use: the Educational Value of Strategy Training in Teaching English to Adult Learners*. An unpublished Ph.D. Dissertation written under the supervision of Professor Hanna Komorowska. Warsaw University: The Institute of English Studies.
- Dickinson, L. (1987), *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Dorneyi Z. (2005), *The Psychology of the Language Learner*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey.
- Drożdżiał-Szelest K. (1997), *Language Learning Strategies in the Process of Acquiring a Foreign Language*. MOTIVEX, Poznań.
- Ehrman, M. (1996), *Understanding Second Language Learning Difficulties*. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.
- Ehrman, M., Leaver, B.L. (2003) Cognitive styles in the service of language learning. *System* 31, pp. 393-415.

21. Ehrman, M., Leaver, B.L., Oxford, R.L. (2003) A brief overview of individual differences in second language learning. *System*, 31, pp. 313-330.
22. Ehrman, M., Oxford, R. L. (1995) Cognition plus: Correlates of adult language proficiency. *Modern Language Journal* 79, pp. 67-89.
23. Ellis, G., Sinclair, B. (1989) *Learning to Learn English. A course in learner training*. Cambridge University Press, Cambridge.
24. Ellis, R. (1985), *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press, Oxford / New York.
25. Ellis, R. (1992), *Second Language Acquisition and Language Pedagogy*. Multilingual Matters, Clevedon.
26. Ellis, R. (1994), *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press, Oxford.
27. Fontana, D. (1981), *Psychology for Teachers*. (2nd ed.). The British Psychological Society, Leicester.
28. Hansen, L. (1984), Field dependence-independence and language testing: evidence from six Pacific island cultures. *TESOL Quarterly* 18, pp. 311-324.
29. Hansen, J., Stansfield, C. (1981) The relationship of field dependent-independent cognitive styles to foreign language achievement. *Language Learning*, 31, pp. 349-367.
30. Hatch, E. (1974), Second language learning – universals? *Working Papers on Bilingualism* 3, pp. 1-17.
31. Jamieson, J. (1992), The cognitive styles of reflection / impulsivity and field independence and ESL success. *Modern Language Journal* 76, pp. 491-501.
32. Komorowska, H. (1978), *Sukces i niepowodzenie w nauce języka obcego*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
33. Komorowska, H. (2002), *Metodyka Nauczania Języków Obcych*. Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
34. Larsen-Freeman, D., Long, M. (1991), *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Longman, New York.
35. Leaver, B.L. (1998), *Teaching the Whole Class*. 5th ed. Kendall / Hunt, Dubuque, IA.
36. Littlemore, J. (2001), An empirical study of the relationship between cognitive style and the use of communication strategy. *Applied Linguistics* 22(2), pp. 241-263.
37. Naiman, N., Frohlich, M., Stern, H.H., Todesco, A. (1996), *The Good Language Learner*. Modern Languages in Practice: 4. Multilingual Matters. The Ontario Institute for Studies in Education 1978.
38. O'Malley, J.M., Chamot, A.U. (1990), *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press, Cambridge.
39. Oxford, R.L. (1990), *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Heinle and Heinle, Boston.
40. Oxford, R.L., Ehrman, M. (1995), Adults' Language Learning Strategies in an Intensive Foreign-Language Programme in the United States. *System* 23(3), pp. 359-386.
41. Peters, A. (1977), Language learning strategies: does the whole equal the sum of the parts? *Language*, 53, pp. 560-573.
42. Poulisse, N. (1990), *The Use of Compensatory Strategies by Dutch Learners of English*. Mouton de Gruyter, Berlin.
43. Prokop, M. (1989), Learning strategies for second language users. The Edwin Mellen Press, Lewinson, N.Y.
44. Reiss, M. (1983), Helping the unsuccessful language learner. *The Canadian Modern Language Review* 39, pp. 257-266.
45. Schmeck, R. (1988), *Learning Strategies and Learning Styles*. Plenum, New York.
46. Schmeck, R. (1988a), Individual differences and learning styles. In Weinstein C., E. Goetz, and P. Alexander (eds.). *Learning and Study Strategies*. Academic Press, New York, pp. 171-191.
47. Seliger, H. (1977), Does practice make perfect? A study of the interaction patterns and L2 competence. *Language Learning*, 27, pp. 263-278.
48. Skehan, P. (1989), *Individual Differences in Second Language Learning*. Edward Arnold, London.
49. Skehan, P. (1991), Individual differences in second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, pp. 275-298.
50. Stansfield, C., Hansen, J. (1983), Field dependence-independence as a variable in second language cloze test performance. *TESOL Quarterly* 17(1), pp. 29-38.
51. Sternberg, R. (1995), Styles in thinking and learning. *Language Testing*, 12(3), pp. 265-300.
52. Sunderland, J. (1994), *Exploring Gender: Questions and Implications for English Language Education*. (ed.). Prentice Hall, Lancaster University.
53. Tudor, I. (1997), *Learner-centredness as Language Education*. Cambridge University Press, Cambridge.
54. Wenden, A.L. (1991), *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Prentice Hall, Cambridge.

PART II. PRACTICE IMPLEMENTATIONS

THE ROLE OF INDIVIDUAL DIFFERENCES IN LEARNER ACTIVATION OF LANGUAGE LEARNING STRATEGIES

PART II. COGNITIVE/LEARNING STYLES: AN OVERVIEW OF THE RESEARCH

Rozprawy Społeczne Nr I (IV) 2010, 90-108

Małgorzata Dąbrowska

Pope John Paul II State School of Higher Education in Biała Podlaska

Abstract: Since the early 1970s, it has been clear that there is neither a single, universal method of foreign language teaching/learning nor a single, unified set of techniques that could guarantee all learners' successful accomplishment of the complex task of language learning. Learners are different and, therefore, even the most thoroughly planned and well designed syllabuses or learning agendas cannot prove fully effective if we ignore the crucial issue of *individual learner differences*. Apart from the age factor, which determines human cognitive, linguistic, social, and emotional development, there are many other individual variables which seem to influence the learning process and its outcomes. These comprise the learner's cognitive/learning styles and personality traits as well as his/her repertoire of strategies for language learning and use. In this series of three articles, the author presents an overview of research studies which show correlations between selected cognitive as well as affective factors and the learner's individual choice and use of learning strategies. She also discusses implications for foreign language teaching/learning, focusing on the idea of learner strategy training.

Key words: individual differences (IDs), cognitive/learning styles, strategies for language learning and use, language teaching/learning, strategy training, SSBI.

Introduction

In this series of three articles, the author discusses the role of individual variables in learners' choice and use of L2/FL learning strategies. In the first article, she presented a historical background of interest in individual learners and their characteristics. She focused on the concept of IDs, features and behaviours of 'good' and less successful language learners, language learner strategies, and the role of the age factor in learner activation of different types of strategies. The present article offers an overview of the research on the links between selected cognitive factors and language learners' strategic preferences. The cognitive variables comprise: field independence/field dependence, left/right-brain-hemisphere specialization, reflectivity/impulsivity, and tolerance of ambiguity. An increased awareness of individual cognitive/learning styles, and style-related strategic moves in particular, seems crucial for both the teacher and the learner. Its educational potential lies in the possibility of enhancing L2/FL teaching and learning effectiveness through purposeful incorporation of style-and-strategy-based instruction.

1. The cognitive domain: definition

The cognitive domain of human functioning comprises relatively stable learner ability characteristics and can be defined as including several categories: (1) *knowledge* of facts, theories, rules, etc., (2) *comprehension* of the meaning of this knowledge, (3) *application* of the previous two categories in new circumstances, (4) *analysis* that breaks new material into parts and exposes the relationships among them, (5) *synthesis* of these parts into new meaningful wholes, and (6) *evaluation*, or judgment of the value of the material against one's own or others' explicitly stated criteria (Fontana, 1981). Thus, this domain is responsible for how people learn in general (i.e. what traits they share in the process) and concerns intellectual outcomes. It also covers a host of unique variations in the ways individuals acquire new knowledge. Cognitive IDs are hidden within each learner and allow new facts to be dealt with and/or new problems to be approached from one's own perspective. They comprise cognitive variations in the processes, styles, and strategies everyone employs in his/her own manner, on different

occasions, in order to learn and solve problems (Fontana, 1981; Brown, 2000).

2. Cognitive styles / learning styles

Styles are typical, consistent and rather enduring *preferences, tendencies, or manners* in which a person does something. They are interrelated with one's personality traits and affective states. (In fact, in psychology, styles constitute part of the area of personality studies.) Moreover, styles link to one's motivation and favoured thinking strategies applied when a person approaches problem-solving tasks (Child, 1986; Brown, 2000).

Cognitive styles can be defined as "consistent individual differences in ... ways of organizing and processing information and experience ... conceptualized as *stable attitudes, preferences or habitual strategies determining a person's typical modes of perceiving, remembering, thinking and problem solving*" (Messick, 1976, quoted by Child, 1986: 262). Ausubel (1968) adds that the term implies both IDs related to human general cognitive functioning as well as idiosyncratic inclinations. Brown (2000) further clarifies that the styles identified so far cover a variety of factors of not only cognitive or intellectual nature, but also affective, sensory, communicative, and cultural variables. He also notes that in educational contexts, where physiological, cognitive, and affective factors play a combined role, cognitive styles can be called *learning styles*. The latter mediate between the learner's cognition and emotional self, and indicate how individual learners react to, and interact with, the learning situation. They typify the learner's predispositions in regard to individual ways of processing information (Skehan, 1991).

In the literature, there are several terms used to discuss learning styles. Ehrman, Leaver and Oxford (2003:314) note that learning styles are often called 'personality types', 'sensory preferences', or learner 'modality'. Christison (2003), for example, in her *Learning Style Taxonomy for the L2 Classroom*, proposes three categories of learning styles: (1) cognitive styles (i.e. field independent/dependent; analytic/global; reflective/impulsive); (2) sensory styles (i.e. perceptual: visual, auditory, tactile, kinesthetic; environmental: physical, sociological); and (3) personality styles (i.e. tolerance of ambiguity, right- and left-hemisphere dominance). Thus, learners can be characterized in terms of cognitive, sensory, and personality types of learning styles. Additionally, Sternberg (1995:266) clarifies that a style as a way in which we think is not an ability, but rather a way in which we use our abilities. Therefore, he emphasizes that, thinking of each

individual learner, we should discuss 'a *profile of styles*', which most successful learners fit to the situation and task in hand. In fact, Brown (2000) also observes that in different contexts learners *may* resort to differing styles. What is more, as Ellis (1992) states, different stages of L2/FL learning can also be characterized by varying styles.

Cognitive/learning styles are usually presented in the form of bipolar scales. In fact, different researchers tend to propose different continua extending between two extreme points, and typically discuss learner *tendencies* towards one pole or the other (see, for example, Bruner, Goodnow, and Austin, 1957; Hatch, 1974; Peters, 1977; Skehan, 1989; Brown, 1991; Ellis, 1992). Nevertheless, Schmeck (1983) and Oxford (1990) claim that all individual style differences can be represented as a division of learners into 'globals' and 'analytics'. This in turn implies that all learners possess certain features related to their preferred styles *as well as* personalities. Thus, globals tend to be subjective, feeling, extroverted, field dependent, right-brain dominant, co-operative, and impulsive, while analytics are usually objective, thinking, reflective, field independent, left-brain dominant, introverted, and competitive (see Sunderland, 1994:140).

Finally, it must be emphasized that since individual learning styles reflect *personal preferences* which are typically bipolar, they do not automatically determine one's learning success or failure. Within a given style continuum, different learners, in different style positions, can become successful, though in different ways. Still, research shows stronger correlations between certain style preferences and specific, desired aspects of L2 learning and performance in specific learning environments (Dornyei, 2005:122). Therefore, as Ehrman and Leaver (2003) conclude, a good understanding of learner styles and their role in L2/FL learning can help to better understand learners' choices of strategies for language learning and use. These, in turn, if consciously applied, manipulated and/or modified, can help to enhance individual learning effects.

3. Cognitive styles and their strategic impact on L2/FL learning

Out of all the types of style identified in psychology, only a small number play a vital role in the process of language learning and SLA studies. In the following sections the author will, therefore, focus on field independence/dependence, left-/right-brain-hemisphere dominance, reflective/impulsive styles, tolerance of ambiguity, and their role in language learning and learners' use of strat-

egies. Certain systematic links between these cognitive constructs and L2/FL learning processes have been documented with research results, which seems to indicate their contribution to the development of language proficiency and learning success (e.g. Hansen and Stansfield, 1981; Chapelle and Roberts, 1986; Chapelle and Abraham, 1990). Their correlations with strategy choices and/or frequencies of strategy use by varied, style-related types of learners have not yet been examined thoroughly and therefore the issue needs further investigation. Nevertheless, researchers tend to agree that learners use language learning strategies that are consistent with their favourite cognitive/learning styles because this requires less mental effort (Poulisse, 1990). Thus, certain conclusions can be drawn.

3.1. Field independence and field dependence

Developed by Witkin (1965), the notion of *field independence* (FI) can be defined as the ability to perceive a relevant item embedded within a 'field' of other, distracting items of a perceptual or abstract nature, or the degree to which a person is able to isolate and concentrate on certain, concrete aspects of his/her personal experience. The concept of *field dependence* (FD), on the other hand, implies the learner's tendency to perceive and depend on the total field which is seen more clearly as a unified whole than a compilation of separate elements (Brown, 2000:114-115; cf. Ehrman and Leaver, 2003).

Each of the styles is linked to specific human characteristics and inclinations. FI is commonly associated with males; adolescents and adults; technologically developed, democratic, urban, and competitive societies with freer social organization structures; jobs that are object-oriented; and people who (affectively) tend to be more aloof and detached, independent, individualistic, self-confident, and (cognitively) prefer analytic modes of thinking. FD, on the other hand, is usually attributed to females and children; rural and authoritarian societies with fixed and rigid social structures; people-oriented jobs; and individuals who are (affectively) empathetic, more socialized, look to groups as sources of identification and reference, and (cognitively) think holistically (Ellis, 1994; Brown, 2000). Therefore, on the basis of the descriptions, both styles can be expected to stimulate certain patterns of strategy employment (e.g. FI can be associated with analysis-based strategies and social strategy avoidance, while FD may be related to strategies of holistic thinking and a strong reliance on social contacts and strategies).

Moreover, field independence and field dependence may help to explain differences between

child and adult second language acquisition and strategy use. As FI increases with age and facilitates adolescent and adult learning, particularly in formal study settings, it may be positively correlated with learners' activation of more complex or sophisticated strategies in more flexible combinations and better, context-adjusted ways. Likewise, FD, which characterizes children, may link to their reliance on social strategy use or the use of formulaic speech and memorization (cf. Part I., section 4 in this series).

There are, in fact, two hypotheses relating the FI/FD dichotomy to the process of second language learning. The first one suggests that FI produces more success in formal classroom settings, mainly due to learners' preferences for focused exercises, drills, knowledge details, and use of analytic skills (see Seliger, 1977; Naiman *et al.*, 1978; Stansfield and Hansen, 1983). In fact, FI learners tend to rely on analytic and cognitive restructuring abilities (Skehan, 1989; Ellis, 1985; Brown, 2000). The second hypothesis proposes that FD facilitates naturalistic language acquisition and the development of communicative language aspects due to FD learners' social skills, people-orientation, and empathy. In fact, Stansfield and Hansen (1983) associate FD with better speaking skills. Thus, FD learners seem to rely on strategies stimulating interpersonal contacts and oral interactions. In consequence, they are likely to achieve more in terms of communicative competence growth, and development of conversational and negotiation skills (Skehan, 1989; Ellis, 1994; Brown, 2000). However, there is little research-based support for the second hypothesis, mostly due to the lack of a valid and reliable FD test.

Moreover, many research studies show FI's superiority with regard to different aspects of the L2/FL learning process. For example, Naiman *et al.* (1978) prove that FI supports effective oral production, Hansen (1984) and Abraham (1985) demonstrate that FI learners score better on standardized paper-and-pencil tests, and Seliger (1977) reports their superiority in formal L2 learning, classroom interaction, risk-taking as well as on integrative tests and communication competence tests. Finally, Ellis (1994), referring to Carter's 1988 study, notes that FI learners do better in functional L2 courses and tend to be more concerned with meaning than FD learners. Still, they seem to benefit more from deductive lessons, while FD students prefer inductive learning (Abraham, 1985).

Littlemore (2001), examining the links between holistic (FD) and analytic (FI) styles and communication strategy use, confirms that FD and FI influence learner selection of comparison-based (holistic) and description-based (analytic) strat-

egies. In fact, all his adult (university) subjects showed preferences for more frequent use of conceptual communication strategies than linguistic strategies, but the holistic learners applied more holistic strategies, while the analytic subjects used more analytic strategies. These findings confirm the claim that learner patterns of strategy choice and use are closely related to, and tend to be consistent with, their preferred cognitive/learning styles.

Thus, research links the FI/FD dichotomy with L2/FL learners' specific strategic behaviours; however, these issues should not be discussed separately from other IDs - learner age and personality traits in particular (Ehrman, 1996; Leaver, 1998). In fact, the findings suggest that FI learners may make more efficient use of most strategy categories and strategy types, with special preferences for cognitive and metacognitive strategies (e.g. analyzing, forming and testing hypotheses, inferencing, restructuring, deductive learning, rule study, monitoring) and greater concern about correctness (Abraham, 1985; Abraham and Vann, 1987; Prokop, 1989; cf. Drożdźiał-Szelest, 1997). They also apply more learning strategies and do this more flexibly (Bialystok, 1990).

Finally, Ehrman and Leaver's (2003) case study of two learners, an FI learner (Nell) and an FD learner (Mark), illustrates differences between FI- and FD-related strategic behaviours. The study shows that the FI learner tends to be concrete, learns through practical use of what is learnt via experience, dislikes learning by analogy and reading metaphorically between the lines, avoids inductive learning and opts for the strategy of deductive thinking. Further, the FI learner does not benefit from rote memorization and mechanical tricks, controls and plans details and structure of learning, seeks accuracy, uses good listening strategies, and studies an L2 through vocabulary building strategies. However, the learner does not seem to use affective strategies and gets anxious being unable to remember some words, for example. On the other hand, the FD and field sensitive learner, by virtue of his outgoingness and empathy, tends to use more social and interaction-oriented strategies. However, his employment of affective strategies does not appear to be more effective. Moreover, his focusing skills seem rather underdeveloped, and he tends to have problems employing metacognitive strategies. Therefore, the FD learner gets distracted by too many details, cannot set priorities, seems less able to separate important information from irrelevant data, and prefers clear study fields. He uses surface strategies aimed at specific tasks and involving minimum cognitive and emotional effort. He likes the strategy of inductive learning and pro-

cesses data in a non-sequential (random) way. Generally, he gets easily frustrated by extra amounts of input, and often perceives learning tasks as more difficult than they are.

All in all, as Ehrman and Leaver (2003) confirm, FD-oriented learners may be less efficient at using varied learning strategies. Therefore, they may need purposeful and directed strategy training more than FI-oriented students, particularly with respect to active and skillful application of different cognitive and metacognitive strategies.

3.2. Left- and right-brain-hemisphere specialization

The process of lateralization involves increasing specialization of brain hemispheres which become responsible for certain, specific modes of thinking. The left hemisphere takes over logical and analytic thought, and linear processing of information. It also begins abstracting from the field, and can name and describe different types of images. The right brain hemisphere specializes in appositional thought and processes data simultaneously in a 'gestalt-synthetic' mode. It receives and remembers auditory, visual, and tactile images, as well as holistic and emotional incentives, more effectively. It also deals with spatial relations (Larsen-Freeman and Long, 1991; Brown, 2000; Komorowska, 2002). Therefore, as Christison (2003) notes, left-brain-dominant learners show tendencies to be more visual, analytical, reflective, and self-reliant, while right-brain-dominant students seem to be more auditory, global, impulsive, and interactive. These facts are highly suggestive of the strategies they should prefer in L2/FL learning.

As Larsen-Freeman and Long (1991) state, left-brain dominance may be associated with analytical FI orientation and right-brain dominance with holistic FD tendencies. In fact, in her study of successful learners of Russian, Leaver (1986, quoted by Ehrman and Leaver, 2003) notes that left-brain-dominant subjects could be compared to ectenics who like to be in control, while right-brain-dominant learners resemble synoptics who trust unconscious processing and perceive phenomena as wholes. Furthermore, on the basis of Torrance's 1980 descriptions (quoted by Brown, 2000), left-brain dominance can be claimed to promote the use of cognitive and metacognitive strategies typical of FI-oriented learners. Moreover, its connection with learner preferences for talking and writing, and FI, may underlie FI learners' good results on communication competence tests and integrative tests, as well as explain their superiority in classroom interactions.

Research shows that the right-brain hemisphere is also involved in some aspects of second/foreign

language acquisition. Right-brain dominance seems to facilitate early stages of language learning in the first place. Secondly, right-brain-dominant learners tend to respond to formulaic expressions and L2 tunes better than left-brain-dominant ones. Thirdly, the right hemisphere is also involved in learners' activation of the strategy of guessing at meanings (Brown, 2000). These facts suggest that right-brain dominance may be linked to FD orientation. They may also help to explain age-related differences in strategy use. Thus, children, who are usually associated with FD, are strategically receptive to, and actively use, formulae and patterns in early stages of L2 development. They also stand better chances of developing native-like pronunciation.

The above presented research-based facts seem to suggest which strategy categories and strategy types may be linked to each of the constructs. In fact, they allow for the conclusion that the impact of left- and right-brain dominance on strategies of language learning and use means that more holistic perception of meanings should be referred to in the early stages of language development, while more analysis and monitoring strategies should be encouraged in the later stages (cf. Ellis, 1994; Brown, 2000).

Leaver (1986, quoted by Ehrman and Leaver, 2003) describes the course of the L2 learning process from the perspective of right- and left-brain dominant learners. She notes that her right-brain-dominant subjects had no problems at the beginning stages of L2 learning. They progressed rapidly and reached 'professional proficiency' three weeks before the left-brain-dominant students. However, this became "a plateau from which very few rose higher" (ibid.:402). On the other hand, the left-brain-dominant subjects experienced problems already at the beginning. As a result, half of them did not achieve 'professional proficiency', while the other half did so much later. Interestingly, the latter progressed rapidly within a subsequent period of time and, shortly after, reached 'advanced professional proficiency'. This indicates that left-brain-dominant learners may have problems using strategies which support early L2 development and, therefore, may not progress far. However, if they manage to reach further levels of proficiency, they may become able to activate more complex strategies which promote even higher achievements. Right-brain-dominant students must do the opposite.

Finally, Brown (2000), referring to Krashen, Seliger, and Hartnett's 1974 study, adds that left-brain-dominant learners do better learning in deductive ways, while right-brain-dominants prefer and experience more success learning in inductive ways. Additionally, Stevick (1982, quoted by Brown,

2000:118) clarifies that left-brain dominants are better at "producing separate words, gathering the specifics of language, carrying out sequences of operations and dealing with abstraction, classification, labeling, and reorganization", while right-brain dominants "deal better with whole images (not with reshuffling parts), with generalizations, with metaphors, and with emotional reactions and artistic expressions". Thus, left-brain-dominance and right-brain dominance seem to evoke differing patterns and frequencies of strategy employment in language learners.

3.3. Reflectivity / impulsivity

Kagan (1965, quoted by Child, 1986:263) proposed a cognitive style dimension that refers to the process of making decisions in problem-solving, reflects the speed of processing responses to stimuli, and appears to influence the learner's strategy choices in language learning, that is, *reflectivity/impulsivity* (cf. Ehrman and Leaver, 2003:402).

Reflective people tend to consider all the aspects of a given problem thoroughly before making a final decision, while impulsive people guess quickly, especially in uncertain circumstances (Larsen-Freeman and Long, 1991; Brown, 2000). Research shows that reflective learners take time to think and act, always prefer to be correct, but sometimes do not complete their tasks due to inborn slowness (Child, 1986; Ehrman and Leaver, 2003). They also tolerate ambiguities better (Fontana, 1981). In language learning, reflective students tend to be better at writing and mastering grammar. However, they may resist getting involved in conversation, or free expression of thought, and therefore may experience problems developing fluency (Komorowska, 2002). On the other hand, impulsive learners are faster, finish their tasks quickly but less accurately, actively participate in class exercises and group projects, think aloud, and tend to progress by trial and error (Ehrman, 1996; Ehrman and Leaver, 2003). Komorowska (2002) adds that they typically develop L2 fluency quickly, but may have problems with accuracy. Thus, it seems that, strategically, reflectives and impulsives behave differently.

Research on reflectivity/impulsivity demonstrates that these styles can be associated with different patterns of strategy use. In fact, Brown (2000) mentions Kagan's 1965 study which shows that reflective children make fewer mistakes than impulsive children while reading and doing challenging, or difficult, tasks. This is so probably due to the fact that, as Fontana (1981) explains, they often make pauses to think, as well as "reflect on the nature of a question and the accuracy of the answer" (Child, 1986:263). This seems to be their

typical strategic behaviour. Moreover, drawing on Doron's 1973 study, Brown (2000) states that the same behaviour is exhibited by reflective adult ESL learners, who also prove to be slower but more accurate in reading. On the other hand, Goodman's 1970 research (quoted by Brown, 2000) shows that impulsive children, who tend to be faster, are also better at the use of guessing strategies with reading tasks. They usually respond quickly and hope that they are right; if they are not – impulsives tend to rely on others' help to get to the solution by a next trial (Fontana, 1981). Thus, it seems that impulsives rely on social strategies to a much greater extent than reflectives.

A reflective analytical style is not necessarily more desirable than an intuitive and gambling impulsive style. Over-reflective children may experience more anxiety raised by the desire to be always right. As a result, they may miss opportunities to learn by hypothesis-forming, hypothesis-testing, as well as making mistakes (Fontana, 1981). Poulisse (1990) confirms this claim, describing oral performance of a Dutch reflective student who lacked affective strategies for strengthening self-confidence. The student spoke hesitantly, seemed unsure, and expressed doubts about the correctness of her utterances, even though she did not produce many mistakes. She used the strategies of careful speech planning and monitoring, and resorted to the strategy of message abandonment to avoid errors. Even when faced with problems, she avoided transfer and other communication strategies. To be always right, she responded briefly, repeated the interviewer's questions and statements, and did not venture to use rare vocabulary.

Poulisse (1990) also describes oral production of an impulsive learner. In the study, the learner spoke quickly and made short pauses, did not worry about grammatical accuracy and resorted to all types of communication strategies. She provided short and imprecise descriptions and used transfer strategies. In an interview task, she tended to focus on the meaning of her messages. She was talkative and fluent, but inaccurate.

All in all, research indicates that there are links between reflectivity/impulsivity and learner strategic choices. Impulsive individuals tend to apply more compensation and social strategies; they may also be good affective strategy users. However, impulsives may have problems using cognitive and metacognitive strategies. Planning, monitoring, evaluating, and re-planning, typical of reflectives, do not seem to be their favourite strategies. Moreover, they may not apply many memory strategies, since this requires much mental effort. Reflective students, on the other hand, though more careful, more accurate and generally better at using cogni-

tive and metacognitive strategies, may lose many opportunities for developing aspects of communicative language if they resort to avoidance-oriented strategic moves. Thus, it seems that the most successful learners can manipulate both styles in response to particular situations and tasks (Fontana, 1981).

3.4. Tolerance of ambiguity

The construct of *tolerance of ambiguity* can be defined as "the degree to which you are cognitively willing to tolerate ideas and propositions that run counter to your own belief system or structure of knowledge" (Brown, 2000:119). Thus, people with high tolerance do not build psychological barriers or feel apprehension when new facts or events contradict their existing systems of knowledge and beliefs. They welcome innovation and do not experience serious cognitive or affective problems when faced with ambiguous situations or uncertainty. On the other hand, people with low ambiguity tolerance do not accept novelties and facts incongruent with their views, and experience frustration as a result (Brown, 2000). In addition, their performance is often diminished; they frequently appeal to authority if confronted with unknown words, seem unable to appreciate understanding of the general idea, show tendencies to categorize phenomena and are inclined to jump to conclusions (Larsen-Freeman and Long, 1991).

Therefore, some tolerance of ambiguity enables the learner to face ambiguous new data without confusion or frequent appeals to authority, and to continue and succeed in foreign language learning. Too much tolerance, however, can negatively influence language development and lead to inexactitude, which may result from the learner's uncritical attitudes and acceptance of virtually every idea. Hence, some intolerance may help sort out data critically before it is subsumed under existing knowledge structures. Still, too much intolerance can result in producing dogmatic and closed-minded learners, often unable to think flexibly and creatively (Brown, 2000). Thus, these inborn features seem suggestive of learners' strategic behaviours, frequencies and types of strategies particular learners may be prone to activate when they learn another language.

Generally, researchers agree that tolerance of ambiguity is a good predictor of language learning success (see e.g. Naiman *et al.*, 1978; Chapelle and Roberts, 1986); therefore, it may underlie strategic behaviours of good language learners. For example, as Naiman *et al.* (1978) report, tolerance correlates significantly with listening comprehension scores. Thus, it seems to promote appropriate choices and skilled use of listening strategies. In

fact, it appears to help students listen more attentively (Cohen and Apeh, 1981). Its lack, on the other hand, may be linked to learner inability to use appropriate strategies, causing confusion with the linguistic input learners receive, and reducing their learning effectiveness (*ibid.*). Also, as Naiman *et al.* (1978) indicate, students who are ambiguity tolerant seem to use strategies of creative thinking and are not good at imitation tasks.

Language learning is a complex task, fraught with ambiguities and uncertainties about pronunciation, meanings, aims of activities, etc. Contradictory information comes with new vocabulary items, grammar rules, and whole cultural systems (Brown, 2000). Though the findings are rather scarce and the links between ambiguity tolerance and learner strategic behaviours need further investigation, research shows that learners with low tolerance are more likely to give up learning, especially if it poses certain difficulty, and if they are beginners (Reiss, 1983). Moreover, as Tudor (1997) stresses, they prefer to study in highly controlled and structured ways, which may hinder spontaneous or voluntary activation of many strategies essential for self-directed progress. Finally, as Oxford and Ehrman's (1995) study shows, learners with *moderate* ambiguity tolerance are those who persist in learning, use more varied types of learning strategies, and do so more frequently. All these behaviours are interrelated with learner risk-taking abilities. Therefore, as the researchers conclude, students who do not tolerate ambiguities and avoid risk-taking limit their opportunities for natural language practice and strategy use.

Conclusions and implications

The above presented short overview of research-based relationships between learners' cognitive/learning styles and learning strategy preferences indicates that the issue must be given special attention in language teaching and learning. Researchers tend to agree that if teachers develop an awareness of their own, as well as their learners', style preferences, they can also understand their own, and their learners', strategic decisions and moves better. In this way, they may become more knowledgeable about how to enhance the processes and effects of second/foreign language teaching and learning.

Many research studies confirm that language learners tend to cope with learning tasks more effectively if they are allowed to follow their preferred cognitive/learning styles. The finding is linked to the fact that learners' cognitive styles and learning strategies, as well as their personality

traits, are interrelated and interdependent. Thus, knowledge of cognitive/learning styles can be used to collect relevant information about learners, analyze each individual's abilities and strategic preferences, and better understand their performance of different language tasks. Consequently, it can serve as a basis for further, more efficient planning of classroom teaching and learning, suited to the needs of different learners. It can also allow for purposeful incorporation of awareness-raising activities which expand learners' knowledge of not only the target language, but also language learning processes, and themselves as language learners. This, in turn, constitutes a springboard to self-directed learning and can be realized by integrating language teaching/learning with conscious and fully informed strategy training.

Conscious strategy training, especially if integrated into regular language instruction, is supposed to empower learners by helping them raise their metacognitive awareness and gradually take control of their own learning. In fact, *strategies-based instruction* (SBI), or *styles-and-strategies-based instruction* (SSBI) (Cohen, 1998; cf. Dorneyi, 2005), allows learners to explore and understand their own learning preferences, diagnose currently activated strategies, and develop personal strategy repertoires by choosing and learning how to use new and effective techniques that suit, as well as stretch, their individual styles. In the process, students can learn how to learn, that is, learn to set personal goals and objectives, select learning techniques and materials, plan, monitor, and evaluate their own learning. In consequence, they can learn how to become (more) independent of the teacher, developing skills needed for autonomous life-long learning.

In the following article, the author explores research-based links between selected personality traits and learner strategy preferences, which allows for a still better understanding of individual learners and their use of language learning strategies. Thus, it has specific pedagogical implications.

Bibliography:

1. Abraham, R. (1985), Field independence-dependence and the teaching of grammar. *TESOL Quarterly*, 20, pp. 689-702.
2. Abraham, R., Vann, R. (1987) Strategies of two language learners: a case study. W: Wenden A. and J. Rubin (red.), *Learner Strategies in Language Learning*. Prentice Hall, Cambridge, pp. 85-102.
3. Ausubel, D. (1968), *Educational Psychology: A Cognitive View*. Holt, Rinehart, and Winston, New York.

4. Bialystok, E. (1990), *Communication Strategies: A Psychological Analysis of Second-Language Use*. Basil Blackwell, Oxford.
5. Brown, H.D. (1991), *Breaking the Language Barrier*. ME: Intercultural Press, Yarmouth.
6. Brown, H.D. (2000), *Principles of Language Learning and Teaching*. 4th ed. Pearson Education. Longman, White Plains, NY.
7. Bruner, J., Goodnow, J., Austin, G. (1957), *A Study of Thinking*. Wiley and Sons, New York.
8. Chamot, A. U., Barnhardt, S., El-Dinary, P.B., Robbins, J. (1999), *The Learning Strategies Handbook*. Addison Wesley Longman, White Plains, NY.
9. Chapelle, C., Abraham, R. (1990), Cloze method: What difference does it make? *Language Testing* 7, pp. 121-146.
10. Chapelle, C., Roberts, Ch. (1986) Ambiguity tolerance and field independence as predictors of proficiency in English as a second language. *Language Learning* 36, pp. 27-45.
11. Child, D. (1986), *Psychology and the Teacher*. Cassell Educational, Villiers House.
12. Christison, M.A. (2003), Learning styles and strategies. W: Nunan, D. (red.) *Practical English Language Teaching*. McGraw Hill, New York, pp. 267-285.
13. Cohen, A.D. (1998), *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Addison Wesley Longman, New York.
14. Cohen, A.D. and E. Aphik (1981), Easifying second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 3(2), pp. 221-236.
15. Dąbrowska M. (2007), *Strategies of Foreign Language Learning and Use: the Educational Value of Strategy Training in Teaching English to Adult Learners*. An unpublished Ph.D. Dissertation written under the supervision of Professor Hanna Komorowska. Warsaw University: The Institute of English Studies.
16. Dickinson, L. (1987), *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge University Press, Cambridge.
17. Dornyei Z. (2005), *The Psychology of the Language Learner*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey.
18. Drożdżiał-Szelest K. (1997), *Language Learning Strategies in the Process of Acquiring a Foreign Language*. MOTIVEX, Poznań.
19. Ehrman, M. (1996), *Understanding Second Language Learning Difficulties*. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.
20. Ehrman, M., Leaver, B.L. (2003) Cognitive styles in the service of language learning. *System* 31, pp. 393-415.
21. Ehrman, M., Leaver, B.L., Oxford, R.L. (2003) A brief overview of individual differences in second language learning. *System*, 31, pp. 313-330.
22. Ehrman, M., Oxford, R. L. (1995) Cognition plus: Correlates of adult language proficiency. *Modern Language Journal* 79, pp. 67-89.
23. Ellis, G., Sinclair, B. (1989) *Learning to Learn English. A course in learner training*. Cambridge University Press, Cambridge.
24. Ellis, R. (1985), *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press, Oxford / New York.
25. Ellis, R. (1992), *Second Language Acquisition and Language Pedagogy*. Multilingual Matters, Clevedon.
26. Ellis, R. (1994), *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press, Oxford.
27. Fontana, D. (1981), *Psychology for Teachers*. (2nd ed.). The British Psychological Society, Leicester.
28. Hansen, L. (1984), Field dependence-independence and language testing: evidence from six Pacific island cultures. *TESOL Quarterly* 18, pp. 311-324.
29. Hansen, J., Stansfield, C. (1981) The relationship of field dependent-independent cognitive styles to foreign language achievement. *Language Learning*, 31, pp. 349-367.
30. Hatch, E. (1974), Second language learning – universals? *Working Papers on Bilingualism* 3, pp. 1-17.
31. Jamieson, J. (1992), The cognitive styles of reflection / impulsivity and field independence and ESL success. *Modern Language Journal* 76, pp. 491-501.
32. Komorowska, H. (1978), *Sukces i niepowodzenie w nauce języka obcego*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
33. Komorowska, H. (2002), *Metodyka Nauczania Języków Obcych*. Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
34. Larsen-Freeman, D., Long, M. (1991), *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Longman, New York.
35. Leaver, B.L. (1998), *Teaching the Whole Class*. 5th ed. Kendall / Hunt, Dubuque, IA.
36. Littlemore, J. (2001), An empirical study of the relationship between cognitive style and the use of communication strategy. *Applied Linguistics* 22(2), pp. 241-263.
37. Naiman, N., Frohlich, M., Stern, H.H., Todesco, A. (1996), *The Good Language Learner*. Modern Languages in Practice: 4. Multilingual Matters. The Ontario Institute for Studies in Education 1978.
38. O'Malley, J.M., Chamot, A.U. (1990), *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press, Cambridge.

39. Oxford, R.L. (1990), *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Heinle and Heinle, Boston.
40. Oxford, R.L., Ehrman, M. (1995), Adults' Language Learning Strategies in an Intensive Foreign-Language Programme in the United States. *System* 23(3), pp. 359-386.
41. Peters, A. (1977), Language learning strategies: does the whole equal the sum of the parts? *Language*, 53, pp. 560-573.
42. Poulisse, N. (1990), *The Use of Compensatory Strategies by Dutch Learners of English*. Mouton de Gruyter, Berlin.
43. Prokop, M. (1989), Learning strategies for second language users. The Edwin Mellen Press, Lewinson, N.Y.
44. Reiss, M. (1983), Helping the unsuccessful language learner. *The Canadian Modern Language Review* 39, pp. 257-266.
45. Schmeck, R. (1988), *Learning Strategies and Learning Styles*. Plenum, New York.
46. Schmeck, R. (1988a), Individual differences and learning styles. In Weinstein C., E. Goetz, and P. Alexander (eds.). *Learning and Study Strategies*. Academic Press, New York, pp. 171-191.
47. Seliger, H. (1977), Does practice make perfect? A study of the interaction patterns and L2 competence. *Language Learning*, 27, pp. 263-278.
48. Skehan, P. (1989), *Individual Differences in Second Language Learning*. Edward Arnold, London.
49. Skehan, P. (1991), Individual differences in second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, pp. 275-298.
50. Stansfield, C., Hansen, J. (1983), Field dependence-independence as a variable in second language cloze test performance. *TESOL Quarterly* 17(1), pp. 29-38.
51. Sternberg, R. (1995), Styles in thinking and learning. *Language Testing*, 12(3), pp. 265-300.
52. Sunderland, J. (1994), *Exploring Gender: Questions and Implications for English Language Education*. (ed.). Prentice Hall, Lancaster University.
53. Tudor, I. (1997), *Learner-centredness as Language Education*. Cambridge University Press, Cambridge.
54. Wenden, A.L. (1991), *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Prentice Hall, Cambridge.

**WYKSZTAŁCENIE I RODZAJ WYKONYWANEJ PRACY ZAWODOWEJ RODZICÓW
WYCHOWUJĄCYCH DZIECKO Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ
W BIAŁEJ PODLASKIEJ ZAGROŻENIEM CZY SZANSĄ W ROZWOJU
ICH NIEPEŁNOSPRAWNEGO DZIECKA**

Rozprawy Społeczne Nr I (IV) 2010, 109-128

Dorota Tomczyszyn

Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej

Streszczenie: Artykuł stanowi prezentację części badań autora dotyczących funkcjonowania rodziny posiadającej dziecko z upośledzeniem umysłowym. Celem badań była diagnoza sytuacji zawodowej i poziomu wykształcenia rodziców dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. Przebadano 136 rodzin w Białej Podlaskiej w maju 2009 r. Stwierdzono, że prawie połowa ojców i matek posiadała jedynie wykształcenie podstawowe lub zawodowe. Jako rodzaj wykonywanej pracy najczęściej zgłaszano różne formy pracy fizycznej oraz emeryturę, rentę i niestety brak pracy. Należy zaznaczyć, że stan taki może rzutować na brak możliwości pełnego rozwoju niepełnosprawnego dziecka.

Słowa kluczowe: upośledzenie umysłowe, wykształcenie, praca zawodowa, niepełnosprawność.

Wstęp

Transformacja społeczna, systemowa i ustrojowa po 1989 r. wielu rodzinom sprawiła problemy w odnalezieniu się w nowej sytuacji. W wyniku bezrobocia powiększają się obszary ubóstwa, co stawia w szczególnie trudnej sytuacji rodziny wychowujące dzieci upośledzone. Pogarszanie się ogólnej sytuacji rynku pracy, skutki kryzysu światowego powodują nie tylko brak nowych miejsc pracy, ale i zwolnienia dotychczasowych pracowników. Ponadto zmuszają członków rodzin do podejmowania pracy za zaniżone zarobki, często niewystarczające do utrzymania się. Wiele osób niepełnosprawnych i ich rodzin poczuło się zagrożonych sytuacją, w której nie jest tak, że „praca się należy”. Część z tych osób biernie zgadza się i z pokorą przyjmuje swój los. „Likwidacja zakładów pracy, brak perspektyw na przyszłość, borykanie się z trudnymi warunkami materialnymi to dla nich tylko inna strona beznadziejnego trwania, będąca dopełnieniem ich życia i tak naznaczonego piętnem inwalidztwa.” (Konarska 2008, s. 85). E. Marzec sygnalizowała, że na spadek zatrudnienia osób niepełnosprawnych wpływ miał zauważalny spadek zapotrzebowania na pracę manualną, rutynową, mechaniczną. Zjawisko to zaobserwować można w analizach struktury bezrobocia, w zawodach wymagających wyższego wy-

kształcenia wystąpił mniejszy spadek zatrudnienia, niż w zawodach o niższych kwalifikacjach, pracach fizycznych (Szczupał, 2004).

W tak trudnej rzeczywistości wsparciem człowieka może okazać się środowisko rodzinne. Rodzina niezaprzeczalnie stanowi nie tylko naturalne, ale również najważniejsze środowisko rozwoju dziecka. Mimo wielu społecznych transformacji dokonujących się przez stulecia prawda ta nigdy się nie zdewałowowała. Mimo wielu przemian rodzina pozostaje niezastąpiona w socjalizacji pierwotnej dziecka, szczególnie dziecka niepełnosprawnego. Pierwsze lata życia decydują w dużym stopniu o postawie wobec siebie i otoczenia społecznego. W tym czasie największym autorytetem są rodzice, a ich rola w procesie wychowania i socjalizacji w zasadzie pozostaje niezastąpiona. Kształtuje się osobowość, świat wartości, przekonania i postawy społeczne. Środowisko rodzinne, jako wspólnota osób, opiera się na więzi emocjonalnej, dominuje tu miłość i akceptacja. Rodzina daje nam poczucie stabilności i przystani bezpieczeństwa wobec bombardującej społecznościami wyzwaniami rzeczywistości.

Znaczenie rodziny w funkcjonowaniu człowieka jest szeroko omawiane w literaturze socjologicznej. Makrospołeczne egzemplifikacje instytucji rodziny uzasadniała B. Balcerzak-Paradowska. Uważała, że rodzina to mikrostruktura społeczna,

która poprzez swoje funkcje uczestniczy w tworzeniu, zmianach lub umacnianiu makrostruktury społecznej. Zmiany wewnętrzne rodziny, zmiany treści i sposobów wypełniania przez nią funkcji, zmiany relacji z innymi strukturami społecznymi – to czynniki wpływające na zmiany funkcjonowania całego społeczeństwa. Twierdziła, że realizacja funkcji rodziny prowadzi do zaspokojenia potrzeb członków rodziny oraz społeczeństwa. To powoduje, że rodzina jest ważną instytucją życia społecznego, na której działania mają wpływ m.in. układ zewnętrzny mikro i makrostruktur społecznych oraz instytucje związane z tymi strukturami. Autorka sugerowała, że rodzina żyje, rozwija się i funkcjonuje w określonym układzie społeczno-politycznym i kulturowym. Jedną z cech tego układu jest rodzaj prowadzonej polityki społecznej i gospodarczej (Balcerzak-Paradowska, 2004). Wskazywała, że dla funkcjonowania i strukturalnych zmian całego społeczeństwa istnieje konieczność eliminowania, a przynajmniej ograniczania zjawisk, które mogą wywierać niekorzystny wpływ na rodzinę, stanowić dla niej zagrożenie. W sumie według autorki te problemy powodują zarazem trwałe zakłócenia w funkcjonowaniu społeczeństwa (Balcerzak-Paradowska, 2004). Dziecko w rodzinie ma możliwość wszechstronnego rozwoju przez organizowaną przez rodziców kulturę wychowania, formy czasu wolnego, rozumienie i zaspokajanie potrzeb psychicznych, empatię i akceptację, rozwijanie samodzielności, eliminowanie czynników zakłócających normalny rozwój. E. Jackowska wskazuje na znaczenie kontaktów osobowych między dziećmi a rodzicami w rodzinie: rodzice są pierwszymi partnerami interakcji społecznych dziecka, rodzina zaspokaja podstawowe potrzeby psychiczne dziecka, oddziaływanie rodziców na dziecko ma charakter dwutorowy (poprzez świadome oddziaływanie wychowawcze oraz oddziaływanie niezamierzone rodzice stwarzają określone sytuacje, które wyznaczają kierunek zachowania dziecka, rodzice stanowią dla dziecka najbliższe wzory asymilowane w procesie naśladownictwa i asymilacji) (Jackowska, 1980).

Trudną sytuację rodziny wychowującej dziecko z niepełnosprawnością intelektualną potwierdzają wyniki licznych badań. Środowiskowe aspekty funkcjonowania rodziny z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim badała w latach dziewięćdziesiątych prof. T. Żółkowska. Stwierdziła, że 44,5% rodziców legitymowała się zaledwie podstawowym wykształceniem, podobna liczba rodziców posiadała status zawodowy robotnika niewykwalfikowanego. Rodzice nie byli zaangażowani w edukację własnych dzieci, w co trzeciej rodzinie zauważono niepożądaną wychowawczą atmosferę domu rodzinnego (Żółkowska, 1991).

F. Wojciechowski przebadał 100 rodzin uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim mieszkających na wsi. Rodziny pełne stanowiły 84%, zaś rodziny niepełne – 16%. Około 43% badanych rodzin to rodziny wielodzietne. Wykształcenie wyższe posiadało tylko 2% ojców i żadna matka, średnie wykształcenie zdobyło 6% ojców i 13% matek, zawodowe posiadało 25% ojców i 28% matek. Jak można przypuszczać, największa grupa posiadała wykształcenie podstawowe (55% ojców i 41% matek) i niepełne podstawowe (12% ojców i 18% matek). Nie najlepiej autor ocenił sytuację mieszkaniową rodzin: 48% środowisk posiada w tym zakresie sytuację trudną i bardzo trudną. W prawie 44% mieszkań na jedno pomieszczenie przypadało średnio dwie i więcej osób, w 30% rodzin mieszkało średnio cztery i więcej osób na izbę (Wojciechowski, 1993).

Dużą grupę dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim badała Z. Pelc (400 dzieci). Okazało się, że większość badanych rodziców ukończyła zaledwie szkołę podstawową (70,4%), niektórzy nie posiadali wykształcenia podstawowego (13,5%). Najliczniejsi legitymowali się statusem: pracownik fizyczny (79%), najmniej liczną grupę stanowili pracownicy umysłowi (1%), emeryci i renciści stanowili 14%. Warunki materialne badanych rodzin oceniono jako dobre i średnie w 37,5%, a trudne i bardzo trudne w 61,5% (Pelc, 1993).

Wyniki badań wskazują na nienajlepszą kondycję związaną z wykształceniem i rodzajem wykonywanej pracy rodziców dzieci z niepełnosprawnością intelektualną.

Osoby niepełnosprawne a praca zawodowa

Można zapytać, dlaczego to wykształcenie i pracę zawodową rodziców analizuje się w perspektywie funkcjonowania osób niepełnosprawnych, a nie zatrudnienie ich samych. Dramatycznie niskie wskaźniki zatrudnienia osób niepełnosprawnych potwierdzają stan, że to często rodzice są jednymi żywicielami i źródłem utrzymania nawet dorosłych niepełnosprawnych. Można zadać sobie pytanie, dlaczego taki stan funkcjonuje w polskiej rzeczywistości. W tej części artykułu zarysuję kilka uwag dotyczących sytuacji bezrobocia osób niepełnosprawnych. W opinii R. Ossowskiego istotą gospodarki wolnorynkowej w pewnym sensie utrudnia wejście osoby niepełnosprawnej na rynek pracy. Fakt ten opisał w następujący sposób: „istotną właściwością gospodarki wolnorynkowej jest stałe selekcjonowanie ludzi względem przydatności zawodowej. Stroną pozytywną selekcji jest wysoka efektywność jednostki w organizacji, a w następstwie postęp technologiczny, konkurencyjność wytworów. Negatywną

stroną gospodarki wolnorynkowej, a zwłaszcza selekcji jest eliminacja z uczestnictwa społecznego słabszych, zwłaszcza ludzi niepełnosprawnych, mniej zdolnych i słabiej motywowanych (Ossowski 1996). Przyczyny niskiego wskaźnika zatrudnienia osób niepełnosprawnych są różne. Wynikają częściowo z potrzeby dodatkowego przygotowania stanowiska pracy. Dopóki koszty tych działań były całkowicie pokrywane przez PFRON, nie stanowiło to bariery w otrzymaniu pracy przez osobę niepełnosprawną. Niestety, obecnie PFRON nie pokrywa w 100% przygotowania stanowiska pracy osobie niepełnosprawnej. W 2004 r. PFRON na zadania rehabilitacji zawodowej niepełnosprawnych przeznaczył tylko 15% ogółu puli środków wydatkowanych przez samorządy powiatowe. Za te dotacje przystosowano 468 stanowisk pracy (Współpraca PFRON). Pracodawcy, którzy zatrudniają osoby niepełnosprawne, mogą liczyć na dofinansowanie do wynagrodzenia pracownika od 70 do 130 % najniższego wynagrodzenia, ulgi w składkach na ZUS i we wpłatach obowiązkowych na PFRON (do 80 procent składki). Ponadto zwrot kosztów przeszkolenia niepełnosprawnego pracownika, refundacja kosztów przystosowania stanowiska pracy (jeśli pracodawca zatrudni niepełnosprawną osobę na co najmniej 3 lata), zwrot kosztów zatrudnienia pracownika pomagającego (tzw. asystenta) pracownikowi niepełnosprawnemu w komunikowaniu się z otoczeniem i w czynnościach niemożliwych lub trudnych do samodzielnego wykonania na danym stanowisku.

W polskim prawie w każdym przedsiębiorstwie zatrudniającym co najmniej 25 osób w przeliczeniu na pełny wymiaru czasu pracy 6% załogi stanowić powinny osoby niepełnosprawne (Ustawa z dnia 27 sierpnia 1997 r.). Jednak kary za nieprzestrzeganie tego przepisu przez pracodawców są zbyt małe. W praktyce większość pracodawców płaci karę. Państwowe i samorządowe jednostki organizacyjne będące jednostkami budżetowymi, zakładami budżetowymi albo gospodarstwami pomocniczymi, instytucje kultury oraz jednostki organizacyjne, zajmujące się statutowo ochroną dóbr kultury uznanych za pomnik historii, w niewielkim stopniu zatrudniały osoby niepełnosprawne. Ich wskaźnik zatrudnienia osób niepełnosprawnych w 2005 r. wyniósł 3%, w roku 2006 4%, w 2007 r. planowane jest 5%. Niełatwym zadaniem wydaje się zmiana przekonania wielu pracodawców, że osoby niepełnosprawne są i będą w pracy charakteryzowały się postawą roszczeniową. Zamiast pracować, będą wykorzystywać przysługujące ulgi i sprawiać więcej kłopotów, niż dawać by mogły efekty ich pracy. Do takiej izolacji społecznej należy dodać strach przed osobą niepełnosprawną wynikająca z braku wiedzy i kontaktów z tymi

osobami. Takich sytuacji nie da się niestety łatwo znieść ustawą, czy rozporządzeniem. Wymagają długofalowych, przemyślanych działań wszystkich osób zainteresowanych procesem integracji osób zdrowych i niepełnosprawnych.

Warto tu przytoczyć pewien eksperyment badawczy pracowników WTZ w Tarnobrzegu w 2005 r. Przeprowadzili ankietę wśród 200 pracodawców dotyczącą problemu zatrudniania osób niepełnosprawnych, jednak zwróciło wypełniony formularz ankiety jedynie 50 respondentów. Prawie cała badana grupa widziała potrzebę zatrudniania osób niepełnosprawnych (90%). Co dziesiąty pracodawca znał pracodawców, którzy zatrudniają osoby niepełnosprawne, co dwudziesty znała pracowników niepełnosprawnych, prawie 2/3 pracodawców brało pod uwagę, z różnym stopniem pewności, możliwość zatrudnienia w swoim zakładzie osoby niepełnosprawnej. Obawy przed zatrudnieniem osoby niepełnosprawnej wynikały z pewnych typów zachowań, które według pracodawców posiadały osoby niepełnosprawne. Najczęściej badani wymieniali niebezpieczne zachowania, konfliktowość, nieprodukcyjność, złą jakość pracy, brak dyscypliny i brak umiejętności współzycia. W konsekwencji działań autorów badań tylko 30% badanych pracodawców było zainteresowanych bezpłatnym stażem osób niepełnosprawnych w ich zakładzie, a w praktyce tylko 6 pracodawców przyjęło osoby niepełnosprawne na praktykę. We wnioskach autorka stwierdziła: „wyniki tej ankiety nie są zaskoczeniem, a odzwierciedleniem stosunku ogółu społeczeństwa do osób z niepełnosprawnością intelektualną. Panuje powszechne przekonanie, iż są to osoby niezaradne, niesamodzielne, nieodpowiedzialne, niepotrafiące wielu czynności wykonać prawidłowo. Ponadto do niedawna nie było w zwyczaju zatrudnianie tej grupy osób, jedynie udzielano im wsparcia i pomocy w formie zasiłków (Ogorzałek, 2007).

Jednym z aspektów, na które należy zwrócić szczególną uwagę, to przywileje osób niepełnosprawnych w kwestii ich pracy zawodowej. Ulgi i przywileje osób niepełnosprawnych określa ustawa z dnia 27 sierpnia 1997 roku o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnieniu osób niepełnosprawnych. Osoby niepełnosprawne mają szczególne prawa w zakresie czasu pracy, dodatkowego urlopu wypoczynkowego, zwolnień z pracy i pewnych obowiązków pracodawców wobec osób niepełnosprawnych. Czas nie może przekraczać 8 godzin na dobę i 40 godzin tygodniowo. Natomiast czas pracy osoby zaliczonej do znacznego lub umiarkowanego stopnia niepełnosprawności nie może przekraczać 7 godzin na dobę i 35 godzin tygodniowo. Warto wiedzieć, że przy przejściu na

skrócony czas pracy nie może nastąpić obniżka wysokości wynagrodzenia wypłacanego w stałej miesięcznej wysokości (art. 18 ustawy). Dodatkowe przywileje przysługują osobie o znacznym lub umiarkowanym stopniu niepełnosprawności np. przysługuje dodatkowy urlop wypoczynkowy w wymiarze 10 dni roboczych w roku kalendarzowym. Urlop ten przysługuje po przepracowaniu roku w zakładzie pracy. Ponadto pracodawca obowiązany jest, na wniosek lekarza, zwolnić osobę o znacznym lub umiarkowanym stopniu niepełnosprawności od pracy z zachowaniem prawa do wynagrodzenia w wymiarze do 21 dni roboczych, w celu uczestniczenia w turnusie rehabilitacyjnym, nie częściej niż raz w roku. Osobom niepełnosprawnym przysługuje dodatkowa przerwa w pracy oraz zwolnienia na badania specjalistyczne, o ile nie mogą być wykonywane po godzinach pracy. B. Szczupał analizowała zjawisko bezrobocia osób niepełnosprawnych w województwie mazowieckim. Przykładowo, w województwie mazowieckim w 2002 r. osoby niepełnosprawne zatrudnione były głównie w sektorze prywatnym, w sektorze publicznym pracowało zaledwie 16% niepełnosprawnych. Większość zatrudnionych stanowili mężczyźni. Ponad połowa zatrudnionych pracowała w niepełnym wymiarze czasu pracy. Autorka artykułu komentuje: niezbędna jest też szersza prezentacja możliwości osób niepełnosprawnych i kształtowanie właściwych postaw społecznych (Szczupał, 2005).

Sytuację osób niepełnosprawnych komplikuje ich niskie wykształcenie.

Tabela 1. Osoby sprawne i niepełnosprawne według wykształcenia w 2005 r.

wykształcenie	ludność ogółem	niepełnosprawni	sprawni
ogółem	31239	4068	27171
Wyższe	3974	210	3764
policealne i średnie zawodowe	7103	668	6435
Średnie ogólnokształcące	3023	268	2755
Zasadnicze zawodowe	8257	1158	7099
Gimnazjum podstawowe, niepełne podstawowe i bez wykształcenia	8882	1764	7118
<i>rozkład procentowy:</i>			
ogółem	100,0	100,0	100,0
Wyższe	12,7	5,2	13,9
policealne i średnie zawodowe	22,7	16,4	23,7
Średnie ogólnokształcące	9,7	6,6	10,1
Zasadnicze zawodowe	26,4	28,5	26,1
Gimnazjum podstawowe, niepełne podstawowe i bez wykształcenia	28,4	43,4	26,2

Źródło: BEAL GUS 2005 r.

W porównaniu z osobami sprawnymi jest o wiele mniej osób z wykształceniem wyższym (niepełnosprawni 5,2%, zdrowi 12,7%), policealnym (niepełnosprawni 16,4%, zdrowi 22,7%), średnim ogólnokształcącym (niepełnosprawni 6,6%, zdrowi 9,7%). Więcej osób niepełnosprawnych posiada tylko wykształcenie zawodowe (niepełnosprawni 28,5%, zdrowi 26,4%), oraz gimnazjalne i podstawowe (niepełnosprawni 43,4%, zdrowi 28,4%) – dane z 2005 r. Istnieje potrzeba wsparcia osób niepełnosprawnych w zdobywaniu wykształcenia.

Oczywiście jeszcze niższe wykształcenie posiadają osoby z upośledzeniem umysłowym. Deficyt intelektualny pozwala co najwyżej na ukończenie szkoły zawodowej (i to głównie dotyczy osób z lekkim upośledzeniem umysłowym). Wobec tego zatrudnienie takiej osoby niepełnosprawnej jest sytuacją akcydentalną. Stopa bezrobocia osób niepełnosprawnych w województwie lubelskim przekracza 90%. Jedyną szansą staje się więc pomoc socjalna i oczywiście praca rodziców osób z niepełnosprawnością. W dalszej badawczej części okaże się, czy wykształcenie i rodzaj wykonywanej pracy zawodowej rodziców wspierać może rozwój niepełnosprawnych dzieci w tych rodzinach.

Cel, metoda, organizacja badań

Istnieje bezpośredni związek między wykształceniem, pracą zawodową a statusem ekonomicznym rodziny. Nie dziwi fakt, że w obecnej sytuacji zawodowej rodzin wychowujących dziecko z niepełnosprawnością intelektualną sytuacja ekonomiczna tych rodzin nie będzie oceniona jako szczególnie korzystna. Fakt ten zauważyła A. Korzon: „Jednym z negatywnych skutków przekształceń społecznych i gospodarczych zapoczątkowanych w Polsce po 1989 r. jest między innymi zagrożenie bytu grup społecznych wymagających szczególnej troski, gdyż poziom ich dochodów i status społeczny obniża się.” (Korzon 2004, s. 96). W związku z tym celem badań była diagnoza sytuacji zawodowej i poziomu wykształcenia rodziców dzieci z niepełnosprawnością intelektualną.

Postawiono następujące pytania badawcze:

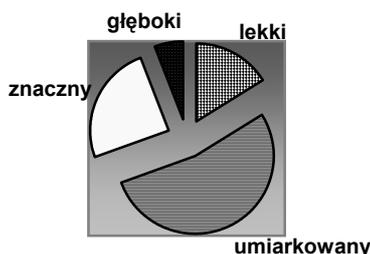
Jakie jest wykształcenie rodziców w rodzinach wychowujących dziecko z niepełnosprawnością intelektualną?

Jaka jest sytuacja zawodowa rodziców w rodzinach wychowujących dziecko z niepełnosprawnością intelektualną?

Posłużono się sondażem diagnostycznym, w ramach którego wykorzystano autorską ankietę. Zebrano materiał badawczy o funkcjonowaniu 136 rodzin wychowujących dziecko z niepełnospraw-

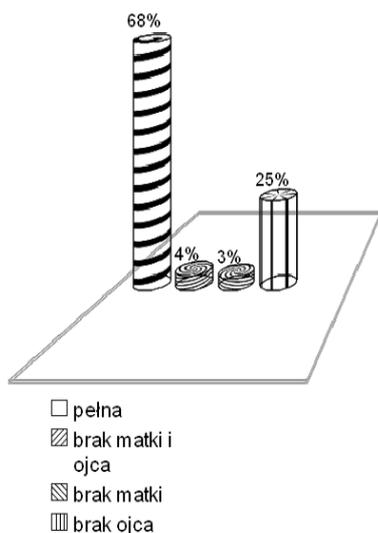
nością intelektualną. Badania przeprowadzono w maju 2009 r. Badania samodzielnie prowadził autor opracowania. Grupę rodzin osób upośledzonych umysłowo zebrano poprzez współpracę z Zespołem Szkół Specjalnych w Białej Podlaskiej, Dziennym Centrum Aktywności w Białej Podlaskiej, Ośrodkiem „Misericordia” Caritas w Białej Podlaskiej, Warsztatami Terapii Zajęciowej w Białej Podlaskiej. Przebadano wszystkie rodziny w tych instytucjach, które wyraziły chęć wzięcia udziału w badaniach.

Charakterystyka badanych rodzin



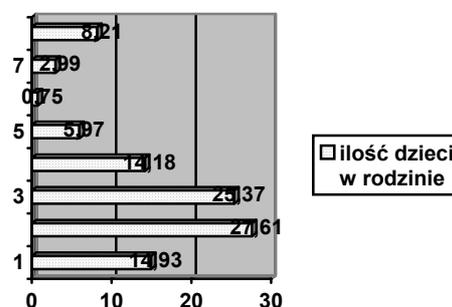
Wykres 1. Stopień upośledzenia dziecka badanych rodzin (w %).

W badanej grupie największą część stanowili rodzice dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu umiarkowanym (50% badanej grupy). Następną grupę tworzyli rodzice posiadający dziecko znacznie upośledzone umysłowo (26%). Rodzice dzieci z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim stanowili 17% badanej grupy. Najmniejszą część badanej grupy tworzyli rodzice dzieci z głębokim upośledzeniem umysłowym (7%).



Wykres 2. Charakterystyka rodziny (w %).

Najczęściej dzieci z upośledzeniem umysłowym znajdowały się w rodzinach pełnych - 68% badanych rodzin. Taka sytuacja zdiagnozowana w większości badanych rodzin umożliwia wzajemne wsparcie rodziców w codziennych problemach związanych z wychowaniem i rehabilitacją dziecka. Jednak prawie co czwarte dziecko było wychowywane w rodzinie bez ojca - 25% rodzin. Samotne matki często posiadają niższe dochody na utrzymanie rodziny, ponadto często towarzyszy temu brak wiary w siebie, a nawet obwinianie się za zaistniałą sytuację, nie można także zapomnieć o syndromie wypalenia samotnych matek tak często opisywanego w literaturze przedmiotu. Niewiele dzieci funkcjonowało w rodzinie, w której brak matki (3,1%) lub brak obojga rodziców (3,8%).

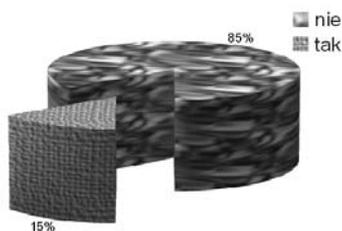


Wykres 3. Ilość dzieci w rodzinach badanych (w %).

Co czwarta rodzina wychowująca dziecko z upośledzeniem umysłowym posiadała troje dzieci. Drugą grupę stanowiły rodziny z dwojgiem dzieci - 27,61% badanej grupy. Rodziny posiadające tylko dziecko z upośledzeniem umysłowym tworzyły 14,93% badanej grupy. Podobną ilość stanowiły rodziny posiadające czworo dzieci (14,18%). Osiem rodzin posiadało pięcioro dzieci, jedna rodzina wychowywała sześcioro dzieci, po siedmioro dzieci znajdowało się w czterech badanych rodzinach. Można więc stwierdzić, że blisko 50% rodzin posiadających dziecko z upośledzeniem umysłowym to rodziny, które mają troje lub więcej dzieci.

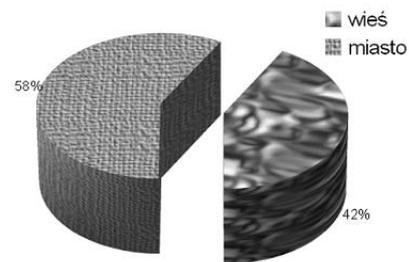
W tym zakresie rodzina wychowująca dziecko z niepełnosprawnością intelektualną różni się od statystycznej polskiej rodziny, gdzie zauważa się proces obniżania dzietności. W ciągu ostatnich lat przeszliśmy z dzietności lekko rozszerzonej do lekko zawężonej. Tendencja ta, zdiagnozowana jako niekorzystna dla polskiego społeczeństwa w badanych rodzinach przybiera zupełnie inny kierunek. Większość badanych rodzin posiadała troje i więcej dzieci (63,7%). Toteż właśnie takie rodziny powinny być wspierane przez państwo w ramach polityki społecznej o charakterze prorodzinnym.

L. Dyczewski szczegółowo omawiał sytuację demograficzną rodziny polskiej oraz wskazał pewne propozycje wspierania współczesnej rodziny. Szczególny nacisk kładł na wypracowanie i przestrzeganie praw rodziny wynikających z Karty Praw Rodziny, które polskie prawo rodzinne winno zabezpieczać, a władza wykonawcza winna strzec ich przestrzegania. Inne wskazania Dyczewskiego to troska o wyrównanie dochodów rodzinnych (zwłaszcza gdy w rodzinie pracuje jedna osoba), rozbudowę infrastruktury rodzinnej, pomoc w pełnieniu funkcji wychowawczej i kształceniowo-oświatowej, rozwijanie i doskonalenie organizacji życia społecznego (np. środowiska pracy zawodowej), promocję wartości duchowych w życiu rodzinnym oraz kształtowanie atmosfery szacunku dla małżeństwa i rodziny (Dyczewski, 1997). Papież Jan Paweł II będąc w Polsce w 1991 roku apelował o otoczenie troską polskie rodziny, bo wolność została Polakom dana i zadana, a więc dopiero zaczyna się egzamin z naszej wolności. Papież podniósł głos i wołał, że kiedyś będziemy zdawać rachunek sumienia z naszej wolności. To nie wolność, jeśli depreczujemy prawa rodzinne, to nie wolność, jeśli z trudnością może się utrzymać rodzina posiadająca troje lub więcej dzieci.



Wykres 4. Czy znajduje się inne upośledzone umysłowo dziecko w rodzinie (w %)?

Sytuacja rodziny wychowującej dziecko z niepełnosprawnością intelektualną może być szczególnie niekorzystna, gdy np. przyczyna upośledzenia ma podłoże genetyczne. Wówczas zdarza się, że w rodzinie funkcjonuje więcej niż jedno dziecko z niepełnosprawnością. Chociaż w większości badanych rodzin znajdowało się jedno dziecko z upośledzeniem umysłowym (115 rodzin, co stanowi 84,56% badanej grupy), to w 21 rodzinach (15,44% grupy) funkcjonowało więcej niż jedno dziecko z upośledzeniem umysłowym. Prawdopodobnie sytuacja ta niezwykle obciąża ekonomicznie i emocjonalnie rodziców. Często unikają tego tematu ludzie i organizacje wspierające rodziny niewiele mając do zaoferowania w zakresie możliwości zabezpieczenia teraźniejszości, a zwłaszcza przyszłości osób z upośledzeniem umysłowym.

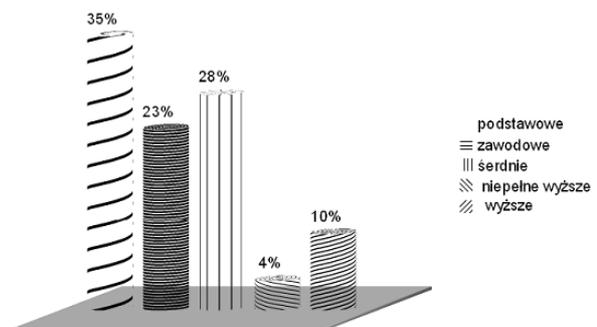


Wykres 5. Miejsce zamieszkania badanych rodzin (w %).

Nieco więcej rodzin mieszkało w mieście, 79 badanych rodzin, co stanowiło 58,09% badanej grupy. W środowisku wiejskim zamieszkiwało 57 badanych rodzin, co stanowi 41,91% wszystkich badanych. Niestety miejsce zamieszkania stwarza różnice w możliwościach wspierania rozwoju dziecka z niepełnosprawnością intelektualną, zwłaszcza tego, które jest niesamodzielne i uzależnione od osób trzecich. Takie dziecko samodzielnie nie dojedzie do szkoły, nie przyjedzie do dziennego ośrodka pomocy, warsztatów terapii zajęciowej, szkoły zawodowej.

Wyniki badań

Wykształcenie i praca zawodowa rodziców to czynniki bezpośrednio związane z materialnymi uwarunkowaniami funkcjonowania rodziny.



Wykres 6. Wykształcenie ojca (w %).

Okazuje się, że ponad połowa ojców posiadała jedynie wykształcenie podstawowe lub zawodowe (78 osób, co stanowiło 57,55% grupy ojców). W tej grupie 47 ojców ukończyło tylko szkołę podstawową (34,56%), zaś 31 ojców ukończyło szkołę zawodową (22,9%). Wykształceniem średnim legitymowało się kolejne 28% ojców. Niewielu ojców posiadało licencyjne lub wyższe wykształcenie. Licencjat ukończyło jedynie 5 ojców (co stanowiło 3,68%), zaś wykształcenie wyższe posiadało 13 ojców (co stanowiło 9,56%). O wykształceniu trzech ojców nie podano informacji.

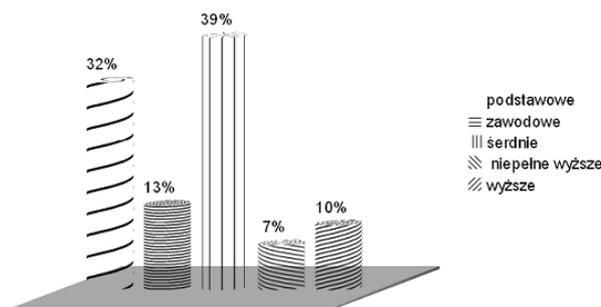
Pytając o rodzaj lub miejsce pracy ojca dziecka uzyskano łącznie 116 zróżnicowanych opinii. Dużą grupę tworzyli emeryci (16 ojców, co stanowiło 13,79% wszystkich badanych ojców) i renciści (14 ojców, co stanowiło 12,07% wszystkich badanych ojców). Grupa ta tworzyła 25,86% wszystkich ojców. Dziewięciu ojców nie żyje (7,76%), brak ojca zgłosiło kolejne 5 osób (4,31%) – o miejscu pracy tych ojców nie podano żadnych informacji. Bezrobotnych ojców w badanej grupie było 14, co stanowiło 12,07% ojców badanych rodzin.

Pozostali ojcowie znajdowali zatrudnienie w różnych sektorach gospodarki. Największą grupę tworzyły osoby posiadające własne gospodarstwo rolne (20 ojców, co stanowiło 17,24% wszystkich badanych ojców). Kolejną grupę tworzyli pracownicy fizyczni i budowlańcy – 13 ojców, którzy stanowili 11,21% wszystkich ojców. Własną działalność prowadziło 5 ojców, co stanowiło 5,17% ojców badanych rodzin. W badanej grupie pracowało także 4 kierowców (3,45%) i 3 kolejarzy (2,59%). Pozostali ojcowie pracowali w następujących miejscach, czy na stanowiskach pracy, przy czym w każdym pracował tylko jeden z ojców: nauczyciel, pracownik urzędu celnego, operator maszyn, NOSG, dozorca, kierownik mleczarni, dziennikarz, sprzedawca, magazynier, plastyk, pracownik izby lekarskiej, pracownik administracyjny (po jednej osobie). Wszystkich zatrudnionych ojców było 58, co stanowiło połowę grupy.

Rodzaj lub miejsce pracy ojca

- emerytura – 16 ojców, co stanowiło 13,79%,
- renciści – 14 ojców, co stanowiło 12,07%,
- brak pracy – 14, co stanowiło 12,07%,
- gospodarstwo rolne – 20 ojców, co stanowiło 17,24%,
- pracownicy fizyczni i budowlańcy – 13 ojców, którzy stanowili 11,21%,
- własna działalność prowadziło - 5 ojców, co stanowiło 5,17%,
- kierowcy – 4 ojców, co stanowiło 3,45%,
- kolejarze – 3 ojców, co stanowiło 2,59%,
- nauczyciel – 1 ojciec, co stanowiło 0,86%,
- pracownik urzędu celnego – 1 ojciec, co stanowiło 0,86%,
- operator maszyn – 1 ojciec, co stanowiło 0,86%,
- NOSG – 1 ojciec, co stanowiło 0,86%,
- dozorca – 1 ojciec, co stanowiło 0,86%,
- kierownik mleczarni – 1 ojciec, co stanowiło 0,86%,
- dziennikarz – 1 ojciec, co stanowiło 0,86%,
- sprzedawca – 1 ojciec, co stanowiło 0,86%,
- magazynier – 1 ojciec, co stanowiło 0,86%,
- plastyk – 1 ojciec, co stanowiło 0,86%,

- izba lekarska – 1 ojciec, co stanowiło 0,86%.
- pracownik administracyjny – 1 ojciec, co stanowiło 0,86%



Wykres 7. Wykształcenie matki (w %).

Okazuje się, że duża grupa matek ukończyła jedynie szkołę podstawową. Grupę tę tworzyły 42 matki (31,88% badanych matek), zaś 17 matek ukończyło szkołę zawodową (12,56% grupy matek). Największą część matek legitymowała się wykształceniem średnim (51 matek, co stanowiło 38,5% grupy matek). Niewiele matek posiadało licencjackie lub wyższe wykształcenie. Licencjat ukończyło 9 matek (co stanowiło 6,62%), zaś studia 13 matek (co stanowiło 9,56%). O wykształceniu czterech matek nie podano informacji. W porównaniu z ojcami wykształcenie matek było wyższe. Więcej matek posiadało wykształcenie średnie i licencjackie. Jednakowa grupa rodziców posiadała wykształcenie wyższe.

Rodzaj lub miejsce pracy podało 116 matek dzieci z oligofrenią. Wśród tej grupy znajdowały się 34 (29,31%) emerytki i 14 rencistki (12,07%). Grupa ta łącznie tworzyła 48 osób, czyli 41,38 % wszystkich matek w badanych rodzinach. Największą grupę tworzyły matki bezrobotne, chociaż w zasadzie to na nich spoczywało prowadzenie gospodarstwa domowego i opieka nad niepełnosprawnym dzieckiem. Brak pracy zgłosiły 24 matki, co stanowiło 20,69% wszystkich matek. W pięciu rodzinach matki nie żyją (4,31%) i nie mamy informacji o byłym miejscu ich pracy.

Pozostałe matki zgłosiły różne miejsca zatrudnienia. Najczęściej była to praca w gospodarstwie rolnym (9 matek, co stanowiło 7,76% wszystkich matek). Trzy matki pracowały jako nauczycielki (2,59%), dwie były przedszkolankami (1,79%). Dziesięć matek pracowało jako gospodynie domowe we własnym gospodarstwie domowym (8,62%). Trzy kobiety pracowały na stanowiskach administracyjnych (2,59%). Dwie matki pracowały jako krawcowe, kolejne trzy zajmowały stanowisko szwaczki. Pojedyncze matki zgłosiły następujące miejsca lub stanowiska pracy: sprzedawca, kucharz, pracownik w szpitalu, pielęgniarka, sprze-

dawca w kiosku, pomoc prac lekkich, mikrobiolog. Łącznie zatrudnionych było 39 matek, co stanowiło 33,62% kobiet.

Rodzaj lub miejsce pracy matki

- emerytura – 34 matki (29,31%),
- renta – 14 matek (12,07%),
- nie pracuje – 24 matki (20,69%),
- gospodarstwo rolne – 9 matek (7,76%),
- gospodynie domowa – 10 matek (8,62%),
- nauczycielki – 3 matki (2,59%),
- stanowiska administracyjne – 3 matki (2,59%),
- szwaczki – 3 matki (2,59%),
- krawcowe – 2 matki (1,79%),
- przedszkolanki – 2 matki (1,79%),
- sprzedawca – 1 matka (0,86%),
- kucharz – 1 matka (0,86%),
- pracownik w szpitalu – 1 matka (0,86%),
- pielęgniarka – 1 matka (0,86%),
- sprzedawca w kiosku – 1 matka (0,86%),
- pomoc prac lekkich – 1 matka (0,86%),
- mikrobiolog – 1 matka (0,86%),

Bezrobocie to zjawisko dotyczące dzisiaj wszystkich grup społecznych. Oczywiście rodzice nie legitymowali się wysokim wykształceniem i to jest jeden z istotnych czynników dyskwalifikujących jednostkę na rynku pracy. Brak pracy zgłosiło 20,69% matek oraz 12,07% ojców. Gospodarka wolnorynkowa przestała być gwarancją stałego wykształcenia, toteż wiele osób zostało bez pracy. Oczywiście wpływa to na ograniczone możliwości rodziny w zabezpieczeniu potrzeb związanych z rehabilitacją i edukacją swoich niepełnosprawnych dzieci. Często osoby bezrobotne wstydzą się, że nie mają pracy. W konsekwencji osoby bezrobotne często wycofują się z aktywnego życia społecznego, co nie może pozostać bez wpływu na integrację ich dziecka ze zdrowymi rówieśnikami.

Istotnym zadaniem z zakresu „diagnostyki” życia rodzinnego jest uchwycenie całokształtu badanej rodziny jako grupy społecznej, tym samym określenie stopnia zbliżenia danej rodziny (posiadającej dziecko z niepełnosprawnością intelektualną) do wzorów funkcjonujących i uznanych w środowisku, do którego ona należy. Coraz częściej dzieci pełnosprawne uczestniczą w zajęciach nadobowiązkowych w czasie wolnym. Ponadto rodzice poszerzają ich zasób wiedzy poprzez książki, filmy, gry edukacyjne, wyjazdy wakacyjne, wypadki do kina, teatru. Dzieci otrzymują korepetycje, ale także wymarzone zabawki, czasopisma. Wspólnie z rodzicami chodzą na plac zabaw, na pizzę, lody, imprezy organizowane dla dzieci. Wyjeżdżają w góry, nad morze, na wycieczki zagraniczne.

Niestety rodzice dziecka niepełnosprawnego nie mogą sprostać takim wymaganiom.

Pierwszym efektem utrudniającym rodzicom wsparcie ich niepełnosprawnego dziecka może być budżet rodziny, który nie wystarcza na przykład na opłacenie dodatkowych zajęć, rozwijanie zainteresowań poprzez zajęcia w domu kultury czy sekcjach sportowych, artystycznych na terenie miasta. Wiele badań dotyczących czasu wolnego dzieci niepełnosprawnych prowadzonych przez studentów PSW w Białej Podlaskiej wskazuje na bierny sposób spędzania czasu wolnego. Dominującą formą czasu wolnego wśród dzieci niepełnosprawnych stanowi oglądanie programów telewizyjnych.

Zagrożeniem wydaje się więc także brak kontaktów społecznych wpływających na marginalizację i izolację społeczną dzieci niepełnosprawnych. Sytuacja ta powstaje w wyniku braku możliwości przebywania w miejscach szczególnie sprzyjającym nawiązywaniu kontaktów z rówieśnikami, np. kółka sportowe, kolonie, zimowiska.

To, co jednak nie różni rodziców dzieci zdrowych i dzieci niepełnosprawnych, to co nie zależy od wykształcenia i pracy zawodowej, to emocjonalne wsparcie dziecka, poczucie bezpieczeństwa, akceptacji. Wydaje się, że w tym aspekcie to nie wykształcenie, praca zawodowa, ale miłość rodzicielska odgrywa zasadniczą rolę.

Wykształcenie rodziców często staje się czynnikiem mobilizującym dzieci do nauki, zdobywania kolejnych sukcesów edukacyjnych; „... bo tak robi mama”, „... bo tak robi tata...”. Ponadto stopień wykształcenia rodziców może wpływać na prognozowanie przyszłości swoich niepełnosprawnych dzieci, niejednokrotnie stawianie im wyzwania, zakładanie stowarzyszeń samopomocowych, większą aktywność społeczną na rzecz dziecka. Brak wyższego wykształcenia w badanej grupie może wskazywać na pewną bierność i poddanie się zaistniałej sytuacji, a także często pokładanie nadziei w zdrowych dzieciach kosztem braku wsparcia dziecka niepełnosprawnego.

Rodzice dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w Białej Podlaskiej ze względu na status ekonomiczny czy stopień wykształcenia przy pewnej bierności społecznej mogą być zagrożone procesem wykluczenia społecznego. Socjologiczną koncepcję wykluczenia społecznego można odnaleźć u Z. Baumana. Autor „Życia na przemiał” wskazuje, że epoka nowoczesna, jak żadna wcześniejsza i jako pierwsza z kolejnych spowodowała zaistnienie problemu wykluczenia na wielką skalę. Skonstruowany przez etykę pracy ład społeczny, wywołał „produkcje ludzi – odpadów, ludzi – odrzutów, czy też ludzi na przemiał” (Bauman, 2004). Współcześni w dużym zakresie spycha się

ludzi ubogich na margines społeczny. Na podstawie analizy stopnia wykształcenia i rodzaju wykonywanej pracy trudno rodziców dzieci niepełnosprawnych nie zaliczyć do tej grupy. Najlepiej żyć, jakby ich nie było. Odpowiadając na pytanie, czy sytuacja zawodowa i wykształcenie rodziców stanowią szansę dla rozwoju ich niepełnosprawnego dziecka, nie można więc rysować pozytywnych prognoz.

Trzeba też zwrócić uwagę na potrzebę zmian w procesie zatrudnienia osób niepełnosprawnych, a zwłaszcza osób z upośledzeniem umysłowym. Być może strach przed osobą niepełnosprawną, której się nie widuje, której się nie zna, ma ogromny wpływ na decyzje pracodawców. Wciąż za mało osób niepełnosprawnych w instytucjach, w urzędach, w mediach. Reklamy pokazują osobę na wózku jako „kogoś” nieszczęśliwego, szarego, bezwartościowego. Programy, w których osoba upośledzona, kaleka posiada specjalne uzdolnienia sprawiają, że rodzi się przekonanie, iż osoba niepełnosprawna musi sobie zasłużyć na akceptację i szczęśliwe życie. Pracownica WTZ w Tarnobrzegu podsumowała w następujący sposób problem zatrudnienia osób niepełnosprawnych: „warunkiem sukcesu jest zmiana podejścia rodziców, pracodawców, prowadzenie właściwej preorientacji, diagnozowania zainteresowań i predyspozycji, wspierania pracownika i monitorowania jego losów. A wszystko to po to, by podnieść jakość życia osób z niepełnosprawnością, by mogły cieszyć się życiem, wypracować swoje emerytury i być samodzielnymi i pełnoprawnymi członkami społeczności lokalnych” (Ogorzałek, 2007).

Wnioski

W wyniku badań stwierdzono, że prawie połowa ojców i matek posiadała jedynie wykształcenie podstawowe lub zawodowe. Jako rodzaj wykonywanej pracy najczęściej zgłaszano różne formy pracy fizycznej oraz emeryturę, rentę i niestety brak pracy.

Taka sytuacja związana z wykształceniem i rodzajem wykonywanej pracy nie może zostać bez wpływu na sytuację ekonomiczną. Wydaje się, że wykształcenie, a zwłaszcza praca zawodowa rodziców nie stwarza korzystnych szans rozwoju ich niepełnosprawnego dziecka. W perspektywie obniżonych możliwości wsparcia materialnego rodziny sytuacja taka może stać się zagrożeniem uzyskania przez niego jak najpełniejszego rozwoju. Konsekwencje niskiego wykształcenia to często problemy z pracą, co wpływa na niski status materialny rodziny i rzutuje na brak możliwości pełnego rozwoju niepełnosprawnego dziecka (np. ograniczenia w korzystaniu z kultury, ograniczenia

w wyjazdach wakacyjnych, rozwoju zainteresowań i inne). Można jednak odnaleźć przykłady dobrze funkcjonujących rodzin przy skromnych dochodach i odwrotnie, złego funkcjonowania rodziny przy dochodach bardzo wysokich. Jednak nędza, ubóstwo utrudniają rodzicom codzienną egzystencję, powodują liczne troski i zmartwienia, co może oddziaływać hamująco na rozwój ich dziecka.

Szczególnie bezrobocie według M. Ziemskiej prowadzić może do zaburzeń w życiu rodzinnym wynikających z tego, że rodzina staje się miejscem rozładowywania napięć związanych z brakiem pracy i możliwości zaspokajania podstawowych potrzeb poszczególnych jej członków, jak również samego bezrobotnego. Dochodzi do zaburzeń w realizacji podstawowych funkcji rodziny – socjalizacyjnej, usługowo-opiekuńczej, prokreacyjnej, ekonomicznej czy psychohigienicznej (Ziemska, 1980). Szczególne konsekwencje ponoszą dzieci, bez względu na to czy są pełnosprawne czy niepełnosprawne. S. Kawula akcentował, że dzieci w wyniku tych zaburzeń nie mają możliwości pełnego rozwoju emocjonalno-fizycznego i prawidłowego kształtowania osobowości, co może prowadzić do trudności w funkcjonowaniu w okresie dorosłości, braku umiejętności w pełnieniu określonych ról społecznych. Zaburzenia relacji wewnątrzrodziny, będące skutkiem bezrobocia, przyczyniają się do zwiększenia liczby rozwodów lub opuszczania rodzin (Kawula, 2002).

Brakuje konkretnych działań zapewniających nie teoretyczne, ale realne szanse wyrównania ekonomicznego i zawodowego funkcjonowania rodzin posiadających dziecko z niepełnosprawnością. Konieczne stają się zatem podejmowanie przez władze terenowe odpowiednich działań, zapewnienie środków na tworzenie miejsc pracy, poradnictwo zawodowe i wspieranie rozwoju miejsc pracy już istniejących.

Literatura:

1. B. Balcerzak-Paradowska B. (2004), *Rodzina i polityka rodzinna na przełomie wieków*, IPIPS, Warszawa.
2. Bauman Z. (2004), *Życie na przemiał*, wyd. literackie, Kraków.
3. Dyczewski L. (1997), *Rodzina Karty Praw Rodziny w kontekście społeczeństwa polskiego*.
4. Jackowska E. (1980), *Środowisko rodzinne a przystosowanie społeczne dziecka w młodym wieku szkolnym*, WSiP, Warszawa.
5. Kryczka P. (red.), *Rodzina w zmieniającym się społeczeństwie*. KUL, Lublin.
6. Kawula S. (2000), *Pomocniczość i wsparcie. Kategorie pedagogiki społecznej*. Olsztyn.

7. Konarska J. (2008), *Przemiany społeczną szansą dla osób niepełnosprawnych*. Miłowska G., Olszak-Krzyżanowska B. (red.), *Teraźniejszość i przyszłość osób niepełnosprawnych w kontekście społecznych zmian*. Impuls, Kraków.
8. Korzon A. (2004), *Sytuacja społeczno-ekonomiczna osób niesłyszących*. Palak Z., Bartkiewicz Z. (red.), *Wsparcie społeczne w rehabilitacji i resocjalizacji*. UMCS, Lublin.
9. Ogorzałek M. (2007), *Aktywizacja zawodowa osób z niepełnosprawnością intelektualną - sprawozdanie z badań*, w: *Pedagogika specjalna – koncepcje i rzeczywistość. Konteksty pedagogiki specjalnej*, red. Żółkowska T., T.II, Print Group, Szczecin, s. 673-685.
10. Ossowski R. (1996), *Zagrożenia dla osób niepełnosprawnych w procesie adaptacji psychicznej*, w: *Polityka społeczna wobec osób niepełnosprawnych. Drogi do integracji*, red. Mikulski J., Auleytnier J., wyd. WSPS, Warszawa, s. 43-44.
11. Szczupał B. (2005), *Młodzież niepełnosprawna – szanse i zagrożenia w aktualnej rzeczywistości społecznej*, Akapit, Warszawa.
12. Wojciechowski F. (1993), *Dziecko niepełnosprawne w środowisku wiejskim*. WSP, Rzeszów.
13. Pelc Z. (1993), *Przystosowanie społeczne uczniów lekko upośledzonych umysłowo w wieku 14-15 lat*. WSP, Rzeszów.
14. *Współpraca PFRON z samorządami. Raport o wydatkowaniu środków PFRON przez jednostki samorządu terytorialnego (06.2006)*, „Bifron”, nr specjalny, s. 17.
15. Ziemska M. (1980), *Rodzina i dziecko*. WSiP, Warszawa.
16. Żółkowska T. (1991), *Warunki wychowawcze rodzin a stosunek do nauki szkolnej uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*. Pańczyk J. (red.), *Roczniki Pedagogiki Specjalnej*. t. 2, WSPS, Warszawa.
17. *Ustawa z dnia 27 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych*, Dz. U. Z 9.10.1997 r.

**EDUCATIONAL STATUS AND TYPE OF OCCUPATIONAL WORK OF PARENTS
BRINGING UP A CHILD WITH INTELLECTUAL HANDICAP IN BIAŁA PODLASKA
- A RISK TO OR AN OPPORTUNITY FOR DEVELOPMENT
OF THEIR DISABLED CHILD?**

Rozprawy Społeczne Nr I (IV) 2010, 109-128

Dorota Tomczyszyn

Pope John Paul II State School of Higher Education in Biała Podlaska

Abstract: This manuscript presents a part of author's survey on the functioning of a family with an intellectually-handicapped child. The objective of the reported survey was to diagnose occupational situation and educational status of parents of children with intellectual disability. The survey was conducted in May of 2009 and covered 136 families from the city of Biała Podlaska. The study demonstrated that nearly half the fathers and mothers had only primary or vocational education. As the type of work performed the respondents most frequently declared different forms of physical work as well as retirement pension, social pension and, unfortunately, a lack of any job. It should be emphasized that this condition may afford no possibilities for complete development of a handicapped child.

Key words: intellectual handicap, educational status, occupational work

Introduction

Social, political and systemic transformation proceeding after the year 1989 in Poland has posed problems to a number of families in fitting to the new situation. Growing unemployment has increased areas of poverty, which have placed families raising handicapped children in especially difficult situation. A general decline on the job market and effects of the world crisis results not only in a lack of new posts but also in dismissals of already hired employees. In addition, they enforce family members to undertake work for underrated salaries, often insufficient to make a living. A number of handicapped persons and their families have, thus, felt anxious of the new situation when they were no longer "entitled to have a job". Part of them passively and submissively accepted this situation and their own fate. "To these people, closing down work places, a lack of perspectives for the future, and struggling with difficult material conditions are only another side of hopeless existence, being completion of their life, already burdened with the stigma of handicap." (Konarska 2008, p. 85) E. Marzec was signaling that the decreasing employment rate of the disabled was affected by a noticeable decline in demand for manual, routine, and mechanical work. This phenomenon may be observed in analyses of the

structure of unemployment. Worthy of notice is also that in professions requiring higher education the decline in employment rate was lower than in professions requiring lower qualifications and in physical works (Szczypta, 2004).

In such a difficult reality, family environment may appear a solid support to a man. Unquestionably, family constitutes not only natural but also the most important environment of child development. Despite a number of social transformations proceeding over centuries, this truth has never been devaluated. In spite of multiple transformations, the family remains irreplaceable in the primary socialization of man, a handicapped child in particular. The first years of life determine, to a great extent, the attitude towards oneself and towards social environment. In that period, parents are the greatest authority to a child, and their role in the process of upbringing and socialization, basically, remains priceless. This is also the time of developing personality, world of values, beliefs and social attitudes. The family environment – as a community of persons – is based on an emotional bond, with love and acceptance prevailing. Family assures the sense of stability and a harbor of safety in the reality bombarding a child with social challenges.

The significance of family in the functioning of man has been widely discussed in sociological

literature. Macrosocial exemplifications of the institution of family were substantiated by B. Balcerzak-Paradowska. According to this author, a family is a social microstructure which – by its functions – participates in the formation of, changes to or strengthening of the social macrostructure. Changes within a family, changes in the essence and methods of serving functions by the family, and finally changes proceeding in relations with other social structures – these are the factors that affect the functioning of the whole society. As claimed by B. Balcerzak-Paradowska, realization of the function of family leads to satisfying needs of members of both a family and a society. This, in turn, makes a family an important institution of social life, the actions of which are affected by, e.g. the external system of social micro- and macrostructures and institutions linked with these structures. This author suggests that a family is living, developing and functioning in a specified sociopolitical and cultural system. One of its characteristics is the type of implemented social and economic policy (Balcerzak-Paradowska 2004). In addition, this author indicates that the functioning and structural changes of the entire society necessitate elimination, or at least reduction, of phenomena likely to exert a negative impact on family, and posing threat to it. Generally, according to this author, the above problems elicit additionally permanent disturbances in the functioning of a society (Balcerzak-Paradowska, 2004). Being in a family, a child has an opportunity for versatile development through organized – by parents – culture of upbringing, forms of spending free time, understanding and satisfying psychical needs, empathy and acceptance, developing self-reliance, and eliminating factors that disturb the normal development. In turn, E. Jackowska points to the significance of interpersonal contacts between children and parents in a family, i.e.: parents are the first partners of social interactions of a child, the family satisfies the basic psychical needs of a child, the effect of parents on a child is achieved in two ways: through deliberate educational actions and through unintended actions – parents create specified situations that determine the child's behavior, parents constitute the closest models to a child that are assimilated in the process of imitation and assimilation) (Jackowska 1980).

A difficult situation of a family bringing up a child with intellectual disability has been confirmed in results of ample surveys. Environmental aspects of functioning of a family raising a child with minor intellectual handicap were investigated in the nineties of the last century by Prof. T. Żółkowska. She demonstrated that 44.5% of the parents surveyed had barely primary education

and that the occupational status of a similar percentage of parents was “unqualified worker”. The parents were not engaged in education of their children, whilst undesirable – from the point of view of upbringing – atmosphere of the family home was noticed in every third family (Żółkowska, 1991).

F. Wojciechowski surveyed families of pupils with minor intellectual disability living in rural areas. Complete families constituted 84%, whereas incomplete ones – 16% of all families examined. Ca. 43% of the surveyed families had a high number of children. As shown by this study, 2% of the fathers and any of the mothers had higher education, 6% of the fathers and 13% of the mothers had secondary education, whilst 25% of the fathers and 28% of the mothers had vocational education. As it might be expected, the largest group of the respondents had primary education (55% of the fathers and 41% of the mothers) and incomplete primary education (12% of the fathers and 18% of the mothers). Living standards of the families were also poorly evaluated by the author, i.e.: 48% of the surveyed families were in difficult and very difficult situation. In almost 44% of the households, there were two and more persons per room on average, whereas in 30% of the families the number of persons inhabiting one room was four and more (Wojciechowski, 1993).

A large population of children with minor intellectual handicap was investigated by Z. Pelec (400 children). Her survey demonstrated that most of their parents graduated from merely primary school (70.4%), while some of the surveyed (13.5%) did not complete even that educational level. The most numerous group of parents had a status of a physical worker (79%), whereas the least numerous group was constituted by white-collar workers (1%), and those living on a retirement or social pensions (14%). Living standards of the surveyed families were evaluated as good and average in 37.5% of cases and as difficult and very difficult in 61.5% of cases (Pelec, 1993).

Results of the above-presented investigations point to far-from-good condition in respect of the educational and occupational status of parents of intellectually-handicapped children.

Disabled persons vs. occupational work

A question may be asked: why is functioning of disabled persons analyzed as determined by the educational status and occupational work of their parents, instead of their own employment status? Dramatically low employment rates of the disabled confirm the fact that these are often their parents who are the only providers and source of earning

a living to even adult disabled persons. One may ask again: why is such a condition functioning in the Polish reality? This part of the manuscript will present some remarks on the condition of unemployment amongst the handicapped. In the opinion of R. Ossowski, the essence of free market economy, in a way, hinders the entering of a disabled person onto the labor market. He described this fact as follows: "a significant characteristics of the free market economy is continuous selection of people in terms of occupational usefulness. A positive side of this selection is a high efficiency of an individual in an organization, followed by technological advance and competitiveness of products. In contrast, the negative side of the free market economy, selection in particular, is elimination of weaker, especially disabled, less skillful and less motivated persons from social involvement." (Ossowski, 1996). The low employment rate of the disabled persons is due to a variety of reasons. In part, it results from the necessity of adjusting a work stand to standards stipulated the disabled. As long as costs of that operation were totally covered by the State Fund for Development of the Disabled Persons (PFRON), it did not pose any difficulties in employing a handicapped person. Unfortunately, currently the PFRON no longer covers 100% of the costs necessary to adjust a work stand for a disabled person. In 2004, the PFRON allocated as little as 15% of the total pool of funds expended by district authorities for tasks of occupational rehabilitation of the disabled. These subsidies enabled adjusting 468 work stands (Współpraca PFRON). Employers who hire disabled persons may expect co-financing of employee salary in the range of 70 to 130 % of the lowest national salary, allowances in social-security contributions (ZUS) and in obligatory payments to the PFRON (up to 80 % of the social-security contribution), as well as: refunds of the training costs of a disabled person, refunds of the costs of adjusting a work stand (if a disabled person is employed for at least 3 years), refunds of the costs of employing a worker (the so-called "assistant") supporting a disabled person in communication with the environment and in activities impossible or difficult to perform by a disabled person on a specified work stand.

In compliance with the Polish Law, in each enterprise employing at least 25 persons expressed per full work time dimension, 6% of the staff should be disabled persons (Ustawa z dnia 27 sierpnia 1997 r.). However, fines for disobeying that regulation by employers are definitely too low, therefore in practice most of them decide to simply pay the fine. The nation-wide and local organizations being either budgetary units, budgetary plants or subsidiary households, as well as cultural insti-

tutions and organizational units dealing – within their statute – with the protection of cultural heritage acknowledged as a history monuments, have also been shown to employ a little number of disabled persons. In the year 2005, the employment rate of the disabled in those institutions accounted for 3%, in the year 2006 – for 4%, and in the year 2007 – for 5%. A challenging tasks seems, therefore, to be inducing a change in the conviction of a number of employers that the handicapped persons are expressing and will express an attitude of taking too much for granted; that instead of working they will be exploiting allowances they are entitled to and pose problems rather than yield some effects at work. Such a social isolation is usually coupled by fear of disabled persons, based on a lack of knowledge on and contacts with these persons. Such situations cannot, however, be swiftly abolished with a law or a regulation. They require long-term, well-thought-out actions of all persons interested in the process of integration of healthy and disabled persons.

In this respect, it is worth referring to a research experiment carried out in 2005 by the staff of the Occupational Therapy Workshops (WTZ) in Tarnobrzeg. They have conducted a survey amongst 200 employers addressing the problem of employment of disabled persons. Unfortunately, completed questionnaires were returned by as little as 50 respondents. Almost all of them emphasized the need for employing the disabled (90%), every tenth employer declared to know employers who hire the disabled, every twentieth – to know some disabled persons, whereas almost 2/3 of the surveyed employers were considering – with a various likelihood – the employment of a disabled person in their enterprise. Anxieties over employing a handicapped person resulted from some types of behavior which, in the opinion of the employers, were typical of the disabled. Most frequently, the respondents enumerated: dangerous behavior, conflictual nature, unproductiveness, poor quality of work, lack of discipline, and incapability of co-existence. As a consequence of actions undertaken by the authors of the survey, only 30% of the employers examined were interested in free-of-charge training of the disabled in their enterprise; in practice as few as 6 employers admitted disabled persons for a training. In conclusions of this survey, the author stated that: "results of this questionnaire survey are not much of a surprise, they rather reflect the attitude of the whole society to persons with intellectual handicap. It is a common belief that they are helpless, not self-reliant, irresponsible, incapable of performing a number of activities accordingly. What is more, until recently it has not been customary to employ these persons,

and the only form of support and help provided to this group have been social benefits” (Ogorzałek, 2007).

One of the aspects that should carefully be considered are privileges of the disabled in respect of their occupational work. Allowances and privileges of the disabled have been stipulated in the Act of 27th August 1997 on occupational and social rehabilitation and employment of disabled persons. The handicapped hold special rights in terms of work time, additional vacation leave, leave from work, and some duties imposed on employers towards the disabled. Commonly, the work time cannot exceed 8 hours a day and 40 hours a week; whilst in the case of persons with considerable or moderate handicap – it may not exceed 7 hours a day and 35 hours a week. It is worthy of notice that if the work time of a disabled persons is shifted into part-time, the employer cannot reduce their salary that had been paid in fixed monthly rate (art. 18 of the Act). Persons with considerable or moderate handicap are also entitled to additional privileges, e.g.: additional vacation leave of 10 working days in a calendar year. This leave is due to persons who have worked up a full year in a given enterprise. What is more, on the motion of a physician, an employer is obliged to discharge a person with considerable or moderate handicap from work; yet the person retains the right to salary of up to 21 working days, in order to be able to participate in a rehabilitation stay, not often than once a year. The disabled persons are also entitled to an additional break at work and leaves for specialist medical examinations, on condition that these cannot be performed after the work. B. Szczupał was analysing the phenomenon of unemployment of the disabled in the Mazowieckie Province. For instance, in 2002 in that Province, the handicapped persons were employed mainly in the private sector, whereas barely 16% of the disabled found their workplaces in the public sector. Most of the employed were men. Over half the employed were working part time. This author concluded her survey as follows: “indispensable seems also wider presentation of the capabilities of the disabled as well as developing proper social attitudes” (Szczupał, 2005).

The situation of the disabled is furthermore complicated by their low educational status.

As compared to the able-bodied persons, there is a definitely lower number of disabled persons with higher education (disabled 5.2%, able-bodied 12.7%), post-secondary education (disabled 16.4%, able-bodied 22.7%), and general secondary education (disabled 6.6%, able-bodied 9.7%). A higher percentage of the disabled persons have vocational education (disabled 28.5%, able-bodied 26.4%), as

Table 1. Able-bodied and disabled persons according to educational status in the year 2005

Educational status	Total population	Disabled	Able-bodied
Total	31239	4068	27171
Higher	3974	210	3764
Post-secondary and secondary vocational	7103	668	6435
General secondary	3023	268	2755
Primary vocational	8257	1158	7099
Senior primary education, incomplete primary education and lack of education	8882	1764	7118
<i>Percentage distribution:</i>			
Total	100.0	100.0	100.0
Higher	12.7	5.2	13.9
Post-secondary and secondary vocational	22.7	16.4	23.7
General secondary	9.7	6.6	10.1
Primary vocational	26.4	28.5	26.1
Senior primary education, incomplete primary education and lack of education	28.4	43.4	26.2

Source: BEAL GUS 2005 r.

well as senior primary and primary education (disabled 43.4%, able-bodied 28.4%). This data of 2005 show an urgent need of supporting the disabled in acquiring education.

Obviously, persons with intellectual handicap represent even lower educational status. Intellectual deficit enables, at most, graduating primary school (and this is usually the case of persons with minor intellectual handicap). For this reason, such disabled persons are employed sporadically. The unemployment rate of the disabled in the Lubelskie Province exceeds 90%. Under those circumstance, the only option for these persons is help from the social care services and, evidently, from parents. Further part of this manuscript will show whether educational status and type of occupational work of parents may facilitate the development of the handicapped children in their families.

Objective, method and design of the study

A close relationship exists between educational status, occupational work and economic status of family. It is of no surprise that in the current occupational situation of families raising a child with intellectual handicap, their economic status will not be evaluated as specially advantageous. This fact has been noticed by A. Korzon: “One of the negative effects of social and economic transformation launched in Poland after 1989 is threat

to the living standard of social groups requiring special care, because the level of their incomes and their social status are subject to a successive decline” (Korzon, 2004, p. 96). The objective of this study was, therefore, to diagnose the occupational situation and educational status of parents of children with intellectual handicap.

The following research questions were formulated:

What is educational status of parents in families bringing up a child with intellectual handicap?

What is occupational situation of parents in families bringing up a child with intellectual handicap?

A diagnostic survey was conducted with the use of a questionnaire constructed by the author. The author conducted the survey by her own. Research material was collected to analyze the functioning of 136 families bringing up a child with intellectual handicap. The survey was conducted in May of 2009. The group of families with handicapped children was gathered owing to collaboration with the Special Schools Centre in Biała Podlaska, Daily Activity Centre in Biała Podlaska, “Misericordia” Caritas Centre in Biała Podlaska, and Occupational Therapy Workshops in Biała Podlaska. The survey was conducted amongst all families from these institutions that had expressed their will to participate in the study.

Characteristics of the surveyed families

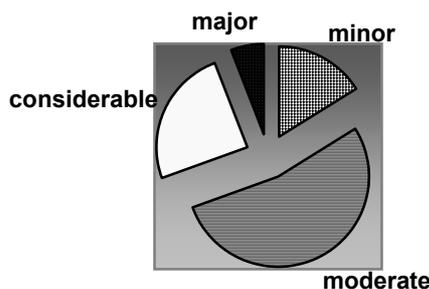


Figure 1. Disability level of a child from the surveyed families (in %).

In the surveyed group, the greatest number of the respondents were these of children with moderate handicap (50% of the surveyed group). They were followed by parents bringing up a child with considerable intellectual handicap (26%). In turn, parents of children with minor handicap constituted 17% of the surveyed group. The least numerous group were parents of children with major intellectual handicap (7%).

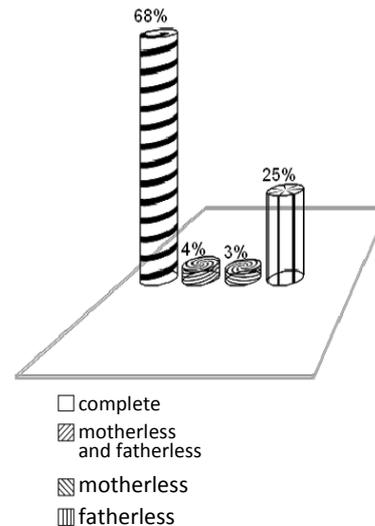


Figure 2. Characteristics of families (in %).

Most frequently, the intellectually-handicapped children were raised in complete families – 68% of the families surveyed. Such a situation diagnosed in most of the surveyed families enables mutual support of the parents in everyday problems linked with upbringing and rehabilitation of a child. Yet, almost every fourth child was raised in a fatherless family – 25% of the studied families. Incomes of solitary mothers to provide for the family are often lower, in addition they usually lack self-esteem and even blame themselves for the situation. All this is often coupled by the so-called “burnout syndrome” of the solitary mothers that has been widely reported in respective literature. A low percentage of children were functioning in a family without mother (3.1%) or without both parents (3.88%).

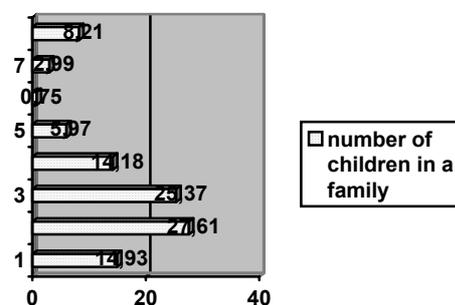


Figure 3. Number of children in the surveyed families (in %).

The most numerous group was constituted by parents with two children – 27.61% of the surveyed families. Every fourth family raising a child with

intellectual handicap had three children. Families raising only the intellectually-handicapped child constituted 14.93% of the surveyed group. A similar group was made by families with four children (14.18%). Eight families had five children, one family was bringing up six children, whereas seven children were raised in four of the surveyed families. It may thus be stated that nearly 50% of the families raising a child with intellectual handicap were families with three or more children.

In this respect, the family raising an intellectually-handicapped child differs from a statistical Polish family, where fertility is observed to decline. Recently, fertility tendency has shifted from slightly widened to slightly narrowed. This tendency, diagnosed as unfavorable to the Polish society, follows a reverse direction in the surveyed families. Most of the families studied (63.7%) were raising three or more children. Hence, it is such families that should be supported by the state under the pro-family social policy. L. Dyczewski provided in-depth analysis of the demographic situation of a Polish family and suggested some proposals for supporting a contemporary family. He was putting special emphasis on working out and following family rights resulting from the Charter of Family Rights. These rights should be secured by the Polish family law, whilst obeying these rights should be enforced and protected by executive authorities. Other indications made by Dyczewski include: care over equalization of family incomes (especially when only one family member is working), development of family infrastructure, aid in serving the upbringing and educational function, development and improvement of the organization of social life (e.g. work environment), promotion of spiritual values in family life, and building the atmosphere of respect for marriage and family (Dyczewski 1997). While visiting Poland in 1991, Pope John Paul II was appealing for taking care of Polish families, because freedom was given and set to the Poles, hence it is only now that we are taking the exam from our freedom. The Pope raised his voice and called that some day we would take the examination of conscience from our freedom. It is no longer freedom if we tramp family rights, it is no longer freedom if a family with three or more children can hardly make a living.

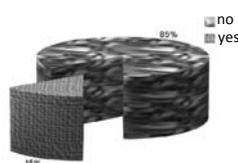


Figure 4. Is there any other intellectually-handicapped child in the family (in %)?

The situation of a family raising an intellectually-disabled child may be especially unfavorable when, e.g. the handicap is determined genetically. In that case, more than one child with handicap is likely to function in the family. Although most of the families surveyed were raising one child with intellectual handicap (115 families, which constituted 84.56% of the studied group), in 21 families (15.44% of the group) there were more than one intellectually-disabled children. Presumably, such a situation is a heavy economic and emotional burden to the parents. This subject is, however, often avoided by family-supporting authorities and organizations for they usually have not much to offer in terms of providing for the present and especially for the future to persons with intellectual handicap.

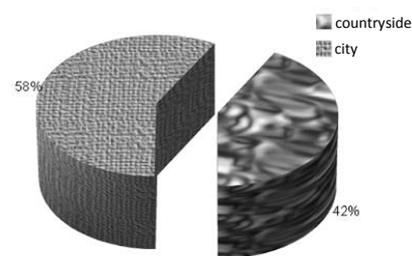


Figure 5. Place of residence of the surveyed families (in %).

A slightly higher number of the families were living in cities (79 families, which constitutes 58.09% of the surveyed group), than in rural areas (57 families, 41.91%). Unfortunately, the place of residence differentiates possibilities of supporting the development of an intellectually-disabled child, especially the one who is not self-reliant and depends on the third persons. Such a child is incapable of traveling to school, a daily aid centre, occupational therapy workshops nor vocational school on his own.

Results

The educational status and occupational work of parents are factors directly linked with economic determinants of the functioning of a family.

It turns out that over half the surveyed fathers had only primary or vocational education (78 persons, which constituted 57.55% of all fathers surveyed). In that group, 47 fathers graduated only from primary school (34.56%), whereas 31 fathers – from vocational school (22.9%). Secondary education was decelerated by another 28% of the fathers. A few fathers only had incomplete higher (bachelor's degree) or higher education; i.e. 5 (3.68%) and 13 (9.56%) fathers, respectively. In the

case of three fathers, information on their educational status was incomplete.

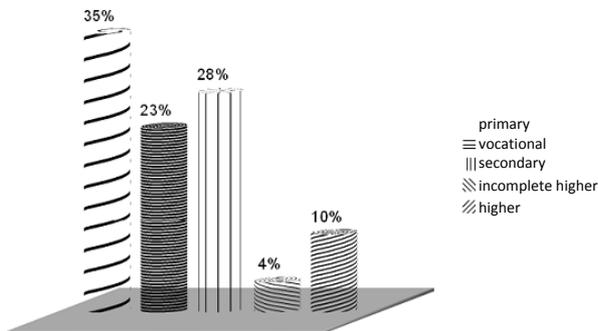


Figure 6. Educational status of fathers (in %).

While asking about the type or place of work of the fathers surveyed, a total of 116 different opinions were collected. A large group of the respondents (25.86%) were living on a retirement pension (16 fathers, which constituted 13.79% of all fathers surveyed) and on a social pension (14 fathers, which constituted 12.07% of all fathers surveyed). Nine fathers (7.76%) were deceased, whereas lack of father was declared by 5 persons (4.31%) – information on the place/type of their work was not provided. In addition, there were 14 unemployed fathers, which constituted 12.07% of all fathers surveyed.

The other fathers were employed in various sectors of the economy. The highest number of respondents were owners of an agricultural farm (20 fathers, which constituted 17.24% of all fathers surveyed). Another group was constituted by physical and construction workers – 13 fathers who made up 11.21% of all fathers surveyed. Own businesses were run by 5 fathers, which constituted 5.17% of all fathers surveyed. In the group examined, there were also 4 drivers (3.45%) and 3 railwaymen (2.59%). The place of work or profession of the other fathers were as follows (one father at each): teacher, customs house worker, machine operator, Nadbużański Department of Border Guards (NOSG), caretaker, dairy plant manager, journalist, salesman, warehouse keeper, visual artist, medical chamber, administrative worker (one person in each profession/workplace). The number of all employed fathers accounted for 58, which constituted half the group surveyed.

Type of profession or work place of fathers:

- retirement pensioner - 16 fathers, which constituted 13.79%,
- social pensioner - 14 fathers, which constituted 12.07%,
- unemployed - 14, which constituted 12.07%,

- agricultural farm - 20 fathers, which constituted 17.24%,
- physical and construction workers – 13 fathers, who constituted 11.21%,
- own business - 5 fathers, which constituted 5.17%,
- driver – 4 fathers, which constituted 3.45%,
- railwaymen – 3 fathers, which constituted 2.59%,
- teacher – 1 father, which constituted 0.86%,
- customs house worker – 1 father, which constituted 0.86%,
- machine operator – 1 father, which constituted 0.86%,
- Nadbużański Department of Border Guards (NOSG) – 1 father, which constituted 0.86%,
- caretaker – 1 father, which constituted 0.86%,
- dairy plant manager – 1 father, which constituted 0.86%,
- journalist – 1 father, which constituted 0.86%,
- salesman – 1 father, which constituted 0.86%,
- warehouse keeper – 1 father, which constituted 0.86%,
- visual artist – 1 father, which constituted 0.86%,
- medical chamber – 1 father, which constituted 0.86%,
- administrative worker – 1 father, which constituted 0.86%.

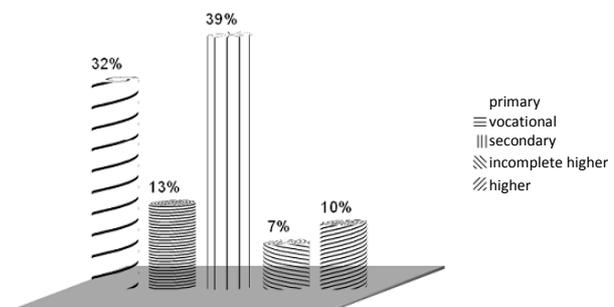


Figure 7. Educational status of mothers (in %).

Data presented in the figure show that a large group of mothers graduated only from primary school (42 mothers, which constituted 31.88% of all mothers surveyed). In turn, 17 mothers completed vocational school (12.56% of all mothers surveyed). The most numerous group was represented by mothers having secondary education (51 mothers, which constituted 38.5% of mothers in the group surveyed). A few mothers had incomplete higher (bachelor's degree) or higher education. The bachelor's degree was completed by 9 mothers (6.62%), whereas university studies – by 13 mothers (9.56%). In the case of four mothers, data on their educational status were missing. As compared to

the fathers, mothers represented a higher educational status. More of them had secondary and incomplete higher education. Equal groups of the parents had higher education.

Information on profession or workplace was provided by 116 mothers of children with oligophrenia. In that group, 34 mothers (29.31%) were retirement pensioners and 14 mothers (12.07%) were social pensioners. In total, this group accounted for 48 mothers who constituted 41.38% of all mothers in the families surveyed. The most numerous group was constituted by unemployed mothers, though in fact they were responsible for running the household and for care over the handicapped child. Unemployment was declared by 24 mothers, which constituted 20.69% of all mothers surveyed. In five families, mothers were deceased (4.31%), information on their former place of work is missing.

The other mothers declared different professions and work places. The highest number of these mothers were working in agricultural farms (9 mothers, which constituted 7.76% of all mothers surveyed). Three mothers were school teachers (2.59%), and two were nursery school teachers (1.79%). Ten mothers were housewives (8.62%). Three women were working on administrative posts (2.59%). Two mothers were employed as dressmakers, and another three as seamstresses. The place of work or profession of the other mothers were as follows (one mother at each): salesman, cook, hospital worker, nurse, salesman in kiosk, light duty aid, and microbiologist. The number of all employed mothers accounted for 39, which constituted 33.62% of all surveyed mothers.

Type of profession or work place of mothers

- retirement pensioner – 34 mothers (29.31%),
- social pensioner – 14 mothers (12.07%),
- unemployed – 24 mothers (20.69%),
- agricultural farm – 9 mothers (7.76%),
- housewife – 10 mothers (8.62%),
- school teacher – 3 mothers (2.59%),
- administrative worker – 3 mothers (2.59%),
- seamstress – 3 mothers (2.59%),
- dressmaker – 2 mothers (1.79%),
- nursery school teacher – 2 mothers (1.79%),
- salesman – 1 mother (0.86%),
- cook – 1 mother (0.86%),
- hospital worker – 1 mother (0.86%),
- nurse – 1 mother (0.86%),
- salesman in kiosk – 1 mother (0.86%),
- light duty aid – 1 mother (0.86%),
- microbiologist – 1 mother (0.86%).

Unemployment is a phenomenon that temporarily affects all social groups. Obviously, the

parents surveyed were not representing a high educational status, which is one of the significant factor disqualifying an individual on the job market. A lack of occupation was declared by 20.69% of the mothers and by 12.07% of the fathers. The free market economy is no longer the warranty of permanent education, thus a number of persons remained unemployed. This, naturally, affects restricted possibilities of families to provide for the needs linked with rehabilitation and education of their handicapped children. Often, the unemployed persons are ashamed of not having a job. In a consequence, they are frequently withdrawing themselves from active social life, which undoubtedly does not facilitate their child's integration with healthy peers.

A significant task of the "diagnostics" of family life is capturing the analyzed family as a social group, thus determining the extent to which the family (raising a child with intellectual handicap) is keeping to standards that are functioning and recognized in the environment the family belongs to. It is more and more common that able-bodied children participate in extra-school activities in their free time. In addition, parents enrich their knowledge through books, movies, educational games, holiday trips, going out to the cinema or theatre. The children have also private lessons as well as dreamed-of toys and magazines. Together with parents, they are playing on the playground, going out for pizza, ice cream, and events organized for children. They take trips to the mountains, at the seaside and abroad.

Unfortunately, parents of a disabled child are incapable of meeting these requirements.

The first factor hindering the support of a handicapped child by parents may be household budget which is insufficient to cover expenses linked with, e.g., extra-school activities, developing interests during activities in community centers, sports sections or artistic circles in the city. A number of surveys referring to spending leisure time by disabled children, conducted by students of the State School of Higher Education (PSW) in Biała Podlaska, demonstrate that this time is spent in a passive mode. The predominating form of spending the leisure time amongst the disabled children is watching TV programmes.

A threat is also posed by a lack of social contacts, for it affects marginalization and social isolation of the handicapped children. This situation is due to inability to attend places which especially facilitate establishing contacts with peers, e.g. sports clubs, summer holiday camps, winter holiday camps.

What is however common to parents of healthy and disabled children, what is not determined by

education nor occupational work, is providing emotional support, sense of security and acceptance to a child. It seems that in this aspect, it is not education nor occupational work, but parental love that plays the key role.

Education of parents often becomes a factor that motivates children for learning, for achieving another educational success: "... because this is what my mom does..." ".....because this is what my dad does...". In addition, the educational status of parents is likely to affect predicting the future of their handicapped children, often setting challenges to them, establishing mutual aid associations, and greater social activity for the benefit of their child. The lack of higher education in the group of respondents may point to some passiveness and submission to the current situation, and to pinning their hopes on healthy children at the expense of the support provided to the disabled child.

Parents of children with intellectual handicap living in Białą Podlaska are likely to be at risk of social exclusion due to their economic and educational status as well as to some social passiveness. The sociological concept of social exclusion may be found in works by Z. Bauman. The author of "Życie na przemiał" ("Life for shredding") points that the modern epoch, like any other before and as first of the future ones, has triggered the problem of exclusion on a large scale. The social order constructed by the ethics of work, induced "production of people – wastes, people – discards, or people to be shred" (Bauman, 2004). Contemporarily, the poor are, to a great extent, pushed aside to the margin of society. Based on the analysis of the educational status and occupation, it is hard not to include parents of the disabled children to this group. A notion prevails that it would be best to live like they have never existed. Hence, in answering the question whether the occupational and educational status of parents afford any chance for the development of their handicapped child, there are no positive prognoses.

Attention should be paid to the need of inducing changes in the employment of the disabled, these with intellectual handicap in particular. It is likely that fear of a disabled person, the one who is not seen much often, the one who we are not familiar with, exerts a great impact on decisions made by the employers. There are still too few disabled persons in institutions, offices and the media. Advertisements show a person on a wheelchair as "somebody" who is unhappy, ordinary, worthless. Programs in which a handicapped, disabled person has special talents induce a belief that the disabled person should deserve acceptance and happy life. A worker of the Occupational Therapy Workshops (WTZ) in Tarnobrzeg summar-

ized the problem of employment of the disabled as follows: "success is determined by a change in the attitude of parents, employers, by one's own pre-orientation, diagnosing interests and predispositions, supporting the employee and monitoring employees' fate". All this is to improve the quality of life of the handicapped persons, to make them cherish their life, to make them earn their retirement pensions as well as be self-reliant and full members of local communities" (Ogorzałek, 2007).

Conclusions

The conducted survey demonstrated that nearly half the mothers and fathers had only primary or vocational education. When asked about occupation, the respondents usually declared various forms of physical work as well as retirement pension, social pension and, unfortunately, a lack of any job.

Such a situation linked with the educational and occupational status of the respondents will undoubtedly affect the economic situation of their families. It seems that education, and especially occupation of parents do not afford positive chances for the development of their disabled child. In view of restricted possibilities of material support of the family, such a situation may put development (as complete as possible) of the disabled child at risk. Consequences of the low educational status often include problems with work, which in turn affects low living standards of the family and a lack of possibilities of the complete development of a handicapped child (e.g. limited cultural life, limited holiday trips, limited development of interests, etc.). However, some examples may be found of well functioning families with low incomes, and oppositely – of poor functioning of families with very high incomes. Nevertheless, misery and poverty make everyday existence difficult to parents and elicit multiple worries and anxieties, which in turn may exert an inhibiting effect on the development of their child.

According to M. Ziemska, especially unemployment may lead to disorders in the family life owing to the fact that the family is becoming a place of outbreaks of tensions linked with a lack of job and possibilities of satisfying basic needs of family members as well as of the unemployed. Realization of the major functions of the family: socializing, service providing-protective, procreational, economic or psychohygienic, is thus disrupted (Ziemska 1980). Severe consequences are suffered by the children, irrespective of whether they are able-bodied or disabled. S. Kawula emphasizes that as a result of these disorders, children are deprived of opportunities for complete emotional and physical

development as well as for proper development of their personality, which may lead to difficulties in functioning in the adulthood and to incapability of playing specified social roles. Disturbances of relationships within the family, resulting from unemployment, contribute to a growing number of divorces or to leaving families by parents (Kawula, 2002).

Specific actions are lacking that would assure not only theoretical but also real opportunities for leveling the economic and occupational functioning of families raising a disabled child. Therefore, it seems necessary for the local authorities to undertake appropriate actions, to provide means for creating workplaces, as well as to provide professional counseling and to develop the already existing workplaces.

Bibliography:

1. B. Balcerzak –Paradowska B. (2004), *Rodzina i polityka rodzinna na przełomie wieków*, IPIPS, Warszawa.
2. Bauman Z. (2004), *Życie na przemiał*, wyd. literackie, Kraków.
3. Dyczewski L. (1997), *Rodzina Karty Praw Rodziny w kontekście społeczeństwa polskiego*.
4. Jackowska E. (1980), *Środowisko rodzinne a przystosowanie społeczne dziecka w młodszym wieku szkolnym*, WSiP, Warszawa.
5. Kryczka P. (red.), *Rodzina w zmieniającym się społeczeństwie*. KUL, Lublin.
6. Kawula S. (2000), *Pomocniczość i wsparcie. Kategorie pedagogiki społecznej*. Olsztyn.
7. Konarska J. (2008), *Przemiany społeczną szansą dla osób niepełnosprawnych*. In: Miłowska G., Olszak-Krzyżanowska B. (eds.), *Teraźniejszość i przyszłość osób niepełnosprawnych w kontekście społecznych zmian*. Impuls, Kraków.
8. Korzon A. (2004), *Sytuacja społeczno-ekonomiczna osób niesłyszących*. In: Palak Z., Bartkiewicz Z. (eds.), *Wsparcie społeczne w rehabilitacji i resocjalizacji*. UMCS, Lublin.
9. Ogorzałek M. (2007), *Aktywizacja zawodowa osób z niepełnosprawnością intelektualną - sprawozdanie z badań*, In: *Pedagogika specjalna – koncepcje i rzeczywistość. Konteksty pedagogiki specjalnej*, ed. Żółkowska T., Vol. II, Print Group, Szczecin, pp. 673-685.
10. Ossowski R. (1996), *Zagrożenia dla osób niepełnosprawnych w procesie adaptacji psychicznej*, In: *Polityka społeczna wobec osób niepełnosprawnych. Drogi do integracji*, Mikulski J., Auleytner J. (eds.), wyd. WSPS, Warszawa, pp. 43-44.
11. Szczupał B. (2005), *Młodzież niepełnosprawna – szanse i zagrożenia w aktualnej rzeczywistości społecznej*, Akapit, Warszawa.
12. Wojciechowski F. (1993), *Dziecko niepełnosprawne w środowisku wiejskim*. WSP, Rzeszów.
13. Pelc Z. (1993), *Przystosowanie społeczne uczniów lekko upośledzonych umysłowo w wieku 14-15 lat*. WSP, Rzeszów.
14. *Współpraca PFRON z samorządami. Raport o wydatkowaniu środków PFRON przez jednostki samorządu terytorialnego (06.2006)*, „Bifron”, special issue, p. 17.
15. Ziemska M. (1980), *Rodzina i dziecko*. WSiP, Warszawa.
16. Żółkowska T. (1991), *Warunki wychowawcze rodzin a stosunek do nauki szkolnej uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*. Pańczyk J. (ed.), *Roczniki Pedagogiki Specjalnej*. vol.2, WSPS, Warszawa.
17. *Ustawa z dnia 27 sierpnia 1997r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych*, Dz. U. Z 9.10.1997r.

PRZYCZYNY WYBORU PARTNERÓW ŻYCIOWYCH**Rozprawy Społeczne Nr I (IV) 2010, 129-139****Krystyna Krzyżanowska**Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej
Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie

Streszczenie: W artykule przybliżono przyczyny poszukiwania partnerów życiowych, najważniejsze walory decydujące o atrakcyjności płci przeciwnej, sposoby postępowania partnerów pozostających w bliskich związkach interpersonalnych, preferowane strategie zachowań w sytuacji konfliktu oraz przyczyny rozpadu związków interpersonalnych. Kobiety częściej niż mężczyźni wymieniali złagodzenie samotności jako przyczynę powstawania związków interpersonalnych, podczas gdy ci drudzy częściej wskazywali na maksymalizowanie przyjemności i minimalizowanie stanów nieprzyjemności. Dla przedstawicieli obojga płci bardzo ważne były cechy charakteru, jakie posiadał partner życiowy. Oceniając atrakcyjność partnera mężczyźni zwracali głównie uwagę na wygląd i urodę kobiety, natomiast dla kobiet ważniejsza była pozycja społeczna i status materialny mężczyzny. Głównymi przyczynami nieporozumień i rozpadu w badanych związkach była chęć narzucenia własnej woli oraz różnice w cechach charakteru. Wyniki badań mogą wykorzystać zarówno osoby, które są na etapie tworzenia relacji partnerskich, jaki i pary o długim stażu w związku interpersonalnym.

Słowa kluczowe: relacje partnerskie, atrakcyjność interpersonalna, konflikt w związku interpersonalnym, rozpad związku partnerskiego.

Wstęp

Umiejętność komunikowania się z innymi ludźmi nie jest nikomu dana z góry, lecz trzeba się jej uczyć i ciągle doskonalić. Komunikowanie to bardzo skomplikowany proces, podczas którego ludzie nie tylko przekazują sobie różne informacje, wymieniają poglądy, ale także wchodzą w interakcje. Nie można nie komunikować się. Podstawową potrzebą każdej istoty ludzkiej jest kontakt z drugim człowiekiem. Lubimy samotność, ale tylko w niewielkich dawkach. Jedno jednak jest pewne – potrzebujemy ludzi, nawet jeśli wydaje nam się, że nasze towarzystwo nam w zupełności wystarcza. Kontakty międzyludzkie mają wręcz magiczną siłę uzdrawiającą. Osoby samotne żyją krócej. Człowiek izolujący się nie może nigdy kochać drugiej osoby i nie może być kochany przez inną osobę, bo szczęśliwa miłość wymaga wiedzy o partnerze. Oczywiście jest więc, że powinniśmy utrzymywać dobre i pełne kontakty z ludźmi. Pomogą nam one skoncentrować się na drugim człowieku, dostrzec i zaakceptować stan emocjonalny, potrzeby, myśli i uczucia jego oraz nasze własne. Niestety nie zawsze nasze relacje z innymi są takie, jak byśmy sobie tego życzyli, często daleko im do idealnych

i satysfakcjonujących. Dlatego bardzo ważną kwestią jest poznanie przyczyn naszych trudności w komunikowaniu, ponieważ bez znajomości źródeł nie będziemy w stanie zmienić naszych relacji z ludźmi na lepsze. Nie będziemy mogli też zrozumieć siebie. Komunikowanie jest najskuteczniejszym sposobem poznania drugiego człowieka i skorzystania z jego umiejętności oraz wiedzy. Wysłuchanie kogoś oznacza także docenianie jego jako istoty ludzkiej.

W artykule przybliżono istotę komunikowania w związkach interpersonalnych w świetle literatury, a także wyniki badań empirycznych dotyczące przyczyn powstawania związków partnerskich, walorów decydujących o postrzeganiu partnera jako osoby atrakcyjnej w związku, sposobów rozwiązywania konfliktów oraz przyczyn rozpadu związków interpersonalnych.

Przyczyny powstawania i dynamika związków interpersonalnych

Dla większości osób nie ma sprawy ważniejszej niż kontakty z innymi ludźmi. Są one tak ważne, że kiedy przez dłuższy czas odczuwają oni brak kontaktu z innym człowiekiem, popadają w depresję

i pojawia się u nich coś w rodzaju głębokiego zwątpienia w siebie. Stany te mogą prowadzić do poważnych trudności w codziennym życiu. Jednym z najważniejszych elementów składowych szczęścia oprócz pieniędzy, ciekawej pracy i seksu, jest bliska więź z drugą osobą. Każda osoba nawiązuje kontakty z innymi kierując się niepowtarzalnymi, indywidualnymi przesłankami. Nie istnieją dwa związki, które byłyby wynikiem dokładnie tej samej przyczyny, a to oznacza, iż miliony motywów powodują nawiązywanie wzajemnych kontaktów interpersonalnych (Głodowski 2001, s. 200). Do głównych przyczyn rozwoju więzi międzypersonalnych można zaliczyć: złagodzenie samotności, poszukiwanie źródeł pobudzenia, nawiązanie kontaktu w celu poznania samego siebie, maksymalizowanie przyjemności i minimalizowanie stanów nieprzyjemności (Agryle 2002).

Większość związków interpersonalnych rozwija się stopniowo. Możemy powiedzieć o ogólnym opisie rozwoju związków, wyróżniając w nim poszczególne uniwersalne etapy. Jednak etapy te mogą następować w opisanym porządku, kolejnych sekwencjach lub nie – związek nie musi być stale progresywny lub regresja nie musi dotyczyć obu stron jednocześnie – może on być regresywny lub rozwijać się w różnych pożądanym dla obu stron kierunkach, zmieniać się jak każdy z uczestników. Związek dwojga osób może się ustabilizować na określonym etapie, umacniać, stawać się coraz słabszy, a nawet zupełnie rozpaść się. Związki zawsze zmieniają się i wymieniona lista etapów może stwarzać mylne wrażenie, że kiedy osiągnięty został jeden etap, związek jest ustabilizowany. Tak nie jest, bo zawsze może coś wydarzyć się w nieoczekiwanym momencie. Mimo iż strony oczekują od siebie, że będą reagowały w taki sam sposób przez cały czas, doświadczenie wskazuje, że każdy uczestnik związku zmienia się, a co za tym idzie, zmienia się również związek. Według W. Głodowskiego można wyróżnić następujące etapy związku:

- kontakt, inaczej mówiąc inicjowanie, testowanie, słuchanie, okrażanie;
- ocenianie, czyli badanie, targowanie się, wzajemność;
- angażowanie, czyli intensyfikowanie, łączenie, dostosowywanie się, główna interakcja, wiązanie, instytucjonalizacja, intymność, stabilna wymiana, zespolenie;
- wątpienie, czyli nietolerancja, różnicowanie, zanikanie, stagnacja, rozwój konfliktu;
- rozdzielanie, czyli unikanie, milczenie, zakończenie, rozwiązanie, rozpad (Głodowski 2001, s. 208–211).

Atrakcyjność w związku interpersonalnym

Pojęcie atrakcyjności interpersonalnej oznacza pozytywną postawę danej osoby wobec innego człowieka. Z wielu możliwych cech, które determinują to czy kogoś lubimy czy nie, zdecydowanie dominująca jest atrakcyjność fizyczna. Ludzie, którzy są atrakcyjni fizycznie wzbudzają u innych sympatię przede wszystkim dlatego, że istnieje powszechne przeświadczenie, iż atrakcyjność fizyczna jest ściśle powiązana z innymi pożądanymi cechami. Osobom atrakcyjnym przypisuje się więcej cech pozytywnych. Wydaje się nam, że ludzie atrakcyjni odnoszą więcej sukcesów, są bardziej inteligentni, życzliwi, uczciwi, o wysokim prestiżu, dużych umiejętnościach społecznych, czyli wiedzący jak się zachować i wrażliwi na potrzeby innych, lepiej przystosowani, bardziej interesujący, zrównoważeni, fascynujący, niezależni i bardziej atrakcyjni seksualnie w porównaniu z osobami mniej atrakcyjnymi. Piękno tworzy silny stereotyp polegający na przeświadczeniu, że pozytywne cechy idą w parze z urodą. Ludzi atrakcyjnych często spostrzegamy jako tych, którzy mają pewną władzę, przewagę, jesteśmy w stanie atrakcyjnym fizycznie osobom wybaczyć przykrość i popełnione przez nich błędy. Ocena jest tym bardziej pozytywna, im bardziej dodatnie są jego cechy. Każdy człowiek odczuwa pociąg tylko do najbardziej atrakcyjnego spośród potencjalnych partnerów, ale rzeczywisty dobór zależy także od innych czynników. Dobieranie jedynie najbardziej atrakcyjnych partnerów może narazić nas na odrzucenie, stąd też naturalną tendencją jest dobieranie partnerów spośród tych osób, które są do nas zbliżone atrakcyjnością (Knapp, 1997).

Wiele badań wydaje się dowodzić, że atrakcyjność należy do wysoko cenionych wartości zarówno przez kobiety, jak i mężczyzn. Wyraźnie zaznacza się fakt, że atrakcyjność jest zjawiskiem kulturowym – w naszej kulturze jesteśmy nastawieni na traktowanie kobiet w kategoriach atrakcyjności, a mężczyzn w kategoriach uzdolnień, predyspozycji, zajmowanej pozycji i talentów. Różnice te znakomicie ilustrują wyniki badań przedstawione za R. Centers przez W. Głodowskiego. Otóż okazało się, że mężczyźni jako najważniejsze zalety u potencjalnych partnerek wymieniali: fizyczną atrakcyjność, sex-appeal, emocjonalność, towarzyskość, troskę o dom, umiejętność ubierania się, wyrozumiałość, dobry gust, moralne i duchowe zrozumienie oraz zdolności artystyczne i twórcze. Natomiast kobiety wskazywały na następujące zalety potencjalnych partnerów: osiągnięcia, przewodzenie, zalety zawodowe, oszczędność, umiejętności bawienia się, zdolności intelektualne, spostrzegawczość, zdrowy rozsądek,

usportowienie i zdolności teoretyczne (Głodowski 2001, s. 219).

Konflikty w związkach interpersonalnych i przyczyny ich rozpadu

Nieuchronność konfliktu w związkach interpersonalnych nie ulega dyskusji. Konflikty między ludźmi są nieuniknione. Trwający jakiś czas konflikt dwojga osób prędzej czy później sprawi, że pojawiają się różnice w ich pragnieniach, wartościach, poglądach, nawykach. To, co jest dobre dla jednej z osób, dla drugiej stanie się nie do przyjęcia. Choć osoby związane bliskimi emocjonalnymi więzami łączy bardzo wiele, to przecież każda z nich pozostaje indywidualnością, musi realizować swoje pragnienia, aby zachować własną tożsamość. Istnieją trzy sposoby reagowania w sytuacji konfliktowej: unikanie, rozładowanie i stawianie czoła konfliktom. W teorii jednak bezpośrednio stawianie czoła konfliktowi daje o wiele lepsze rezultaty niż unikanie go. Istotną różnicę stanowi jednak to, jaką metodą tego się dokona. Można to zrobić asertywnie lub agresywnie. Postawa agresywna oznacza: ukrywanie swoich rzeczywistych celów, przesada w przedstawianiu swojej sprawy, odmowa uznania, że druga strona ma istotny argument, bagatelizowanie argumentów drugiej strony, dogmatyczne powtarzanie swoich argumentów, niezgadanie się i protestowanie oraz przerywanie drugiej stronie. Natomiast postawa asertywna oznacza: otwarte przedstawianie swoich dążeń, analizowanie dążeń drugiej strony, pozyskiwanie wspólnej płaszczyzny, jasne stawianie swojej sprawy, rozumienie argumentów drugiej strony, przedstawianie pomysłów/rozwiązań, rozwijanie myśli/pomysłów drugiej strony oraz podsumowywanie dla lepszego zrozumienia i porozumienia (Honey, 2004).

Kłótnie, sprzeczki, zazdrość o kolegów, nadmierne oczekiwania – to zdarza się wszystkim parom na świecie, nawet najbardziej kochającym się i trwałym. Bo każdy związek musi przejść przez te same kolejne etapy – podjąć kolejne wyzwania, przeżyć porażki, radości i sukcesy. Kiedy zaczęła dotąd para zaczyna kłócić się o drobiazgi, nie może dogadać się w żadnej kwestii, partnerzy zaczynają się martwić, że ich miłość słabnie, a może nawet kończy się. Bywa tak, że partnerzy są po prostu niedopasowani – lubią się, kochają, ale nie odpowiadają sobie. Rozsądek mówi im, że nie mogą być zawsze razem. Decyzja o rozstaniu prawie zawsze pogrąża któregoś z partnerów. Rzadko oboje bez żalu godzą się na rozpad związku. Emocjonalny skutek separacji to uraz bliski żaloby po zmarłym. Podczas rozpadu związku jedna lub obie strony równocześnie stopniowo elimi-

nują z rozmów pewne tematy, a pozostałe coraz mniej liczne omawiają na coraz płytszym poziomie intymności. Obie strony ograniczają zakres odślaniania się i dążą do maskowania, nie ujawniania wobec siebie osobistych uczuć i emocji (Głodowski 2001, s. 210).

Cele i metodyka badań

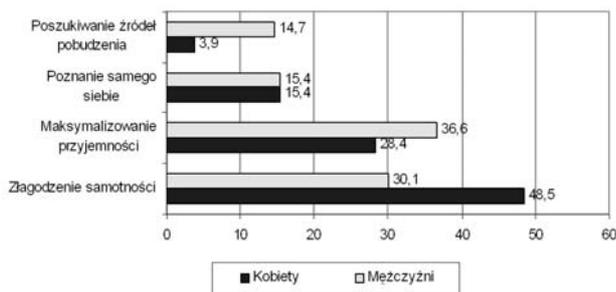
Celem poznawczym badań było rozpoznanie przyczyn poszukiwania partnerów życiowych, watorów decydujących o atrakcyjności płci przeciwnej, sposobów postępowania partnerów pozostających w bliskich związkach interpersonalnych, preferowanych strategii zachowań w sytuacji konfliktu oraz przyczyn rozpadu związków interpersonalnych. Wyniki badań mogą być przydatne zarówno osobom, które są na etapie tworzenia relacji partnerskich, jaki i parom o długim stażu w związku interpersonalnym.

Badania empiryczne przeprowadzone zostały za pomocą metody sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem techniki ankiety. Objęto nimi 70 osób, pozostających w formalnych lub nieformalnych związkach interpersonalnych. Badania przeprowadzone zostały w 2007 r. w Katedrze Ekonomiki Edukacji, Komunikowania i Doradztwa pod kierunkiem autorki. W populacji było 50% kobiet i 50% mężczyzn. Osoby bardzo młode (do 25 roku życia) stanowiły 27,1%, w przedziale wiekowym 26 – 35 lat było 48,6% osób, od 36 do 45 lat – 10,0%, a powyżej 45 roku – 14,3%. Respondenci byli dobrze wykształceni, ponieważ 57,6% legitymowało się wykształceniem wyższym, a 31,4% wykształceniem średnim. Ponad ¼ badanych osób pozostawała w związkach interpersonalnych nie dłużej niż rok. Najliczniejszą grupę stanowili ci, którzy byli w związku interpersonalnym od 2 do 5 lat (35,7%), natomiast związek ośmiu osób trwał ponad 20 lat, co stanowiło 11,4% populacji.

Wyniki badań empirycznych

Na podstawie przeprowadzonych badań empirycznych ustalono ranking czynników decydujących o tworzeniu bliskich związków interpersonalnych. Otóż najważniejszą przyczyną poszukiwania partnera życiowego była potrzeba złagodzenia samotności (41,8%), na drugim miejscu uplasowało się maksymalizowanie przyjemności i minimalizowanie stanów nieprzyjemności (33,5%), na trzecim chęć poznania samego siebie (15,4%) oraz poszukiwanie źródeł pobudzenia (9,3%). Ranga poszczególnych czynników zależała od płci respondenta. Dane na ten temat przedstawia rysunek 1.

Rys. 1. Przyczyny powstawania związków interpersonalnych według płci (w%).*

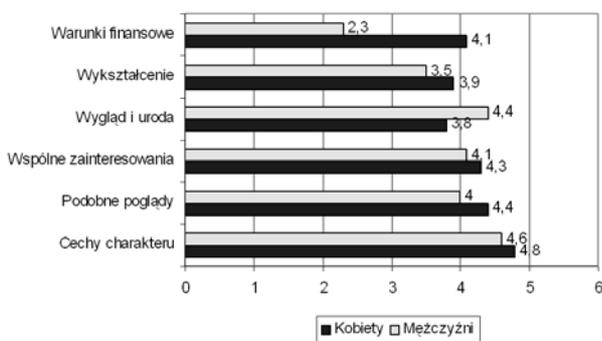


*Badany mógł podać jedną najważniejszą przyczynę
Źródło: badania własne.

Z przeprowadzonych badań wynika, że najważniejszą przyczyną poszukiwania partnera życiowego dla kobiet było złagodzenie samotności (48,5%), a dla mężczyzn maksymalizowanie przyjemności i minimalizowanie stanów nieprzyjemności (36,6%). Natomiast poszukiwanie źródeł pobudzenia, jako powód tworzenia związku interpersonalnego mężczyźni wymieniali czterokrotnie częściej niż kobiety. Poznanie samego siebie było w takim samym stopniu istotne zarówno dla kobiet, jak i mężczyzn uczestniczących w badaniach.

W badaniach testowano również walory decydujące o atrakcyjności partnera wykorzystując do tego celu pięciostopniową skalę Likerta. Otóż okazało się, że respondenci przy wyborze partnera brali pod uwagę głównie cechy charakteru (4,7), ważne były również podobne poglądy (4,2), wspólne zainteresowania (4,2), wygląd i uroda (4,1), posiadane wykształcenie (3,7), natomiast jako średnio ważne ocenione zostały warunki finansowe (3,2).

Rys. 2. Walory decydujące o wyborze partnera według płci.*



* (Ranga walorów w skali Likerta: 1 – nieważne, 2 – mało ważne, 3 – średnio ważne, 4 – ważne, 5 – bardzo ważne)

Źródło: badania własne.

Zarówno dla kobiet, jak i mężczyzn cechy charakteru były bardzo ważnym walorem decydują-

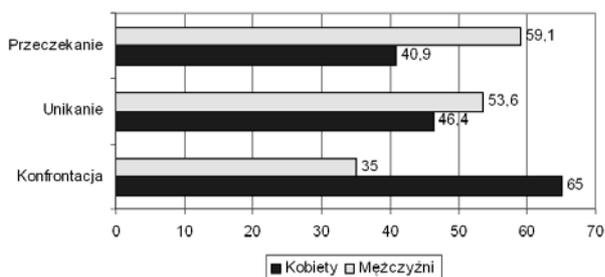
cym o atrakcyjności partnera. Również podobne poglądy i wspólne zainteresowania ocenione zostały jako ważne przez przedstawicieli obojga płci. Wysoki status materialny kobiety uznają za ważny walor atrakcyjności partnera, natomiast mężczyźni za mało ważny atut. Wygląd i uroda partnerki była dla mężczyzn bardzo ważna. Wynik ten nie powinien nas dziwić, skoro pozycja społeczna mężczyzny jest znacznie wyższa u boku atrakcyjnej partnerki. W reklamach telewizyjnych czy w czasopiśmie często wykorzystywany jest wizerunek pięknej kobiety, umalowanej i ubranej przez najlepszych specjalistów, sfotografowanej w najlepszych ujęciach, wyglądającej po prostu perfekcyjnie, a może nawet nierealnie. Dlatego też mężczyźni tak wielką wagę przywiązywali właśnie do wyglądu kobiety.

W każdym związku od czasu do czasu zdarzają się nieporozumienia, sprzeczki, kłótnie czy awantury o różnym nasileniu. Głównymi przyczynami nieporozumień w badanych związkach była chęć narzucenia własnej woli (51,4%) oraz różnice charakterów (41,4%). Rzadko do nieporozumień dochodziło z powodu różnic między płcią (4,3%) czy braku akceptacji odmienności drugiej płci (2,9%).

Konflikty między dwiema bliskimi osobami są nieodłączne. Trwający jakiś czas kontakt dwojga osób wcześniej czy później sprawi, że pojawią się różnice w ich pragnieniach, wartościach, poglądach czy nawykach. To, co jest dobre dla jednej z osób, dla drugiej stanie się nie do przyjęcia. Choć osoby związane bliskimi emocjonalnymi więzami łączy bardzo wiele, to przecież każda z nich pozostaje indywidualnością, musi realizować swoje pragnienia, aby zachować własną tożsamość. Długotrwały bliski związek dwojga ludzi nie oznacza braku konfliktów, lecz wskazuje, że partnerzy potrafią je rozwiązywać.

W sytuacji konfliktu możliwe są trzy strategie zachowań: unikanie, konfrontacja i przeczekanie. Z przeprowadzonych badań wynika, że najwięcej osób stosowało strategię unikania (40,0%), na drugim miejscu uplasowała się strategia konfrontacji (31,4%), a na trzecim strategia przeczekania (28,6%). Dane te wskazują, że najczęściej podejmowana była przez badanych odmowa udziału w konflikcie lub zaprzeczenie jego istnienia, wycofywanie się, minimalizowanie, rozładowywanie lub złagodzenie. Wiele osób czuje się bardzo źle w konflikcie, dlatego też unika konfliktu fizycznie, opuszczając miejsce, w którym się znajduje lub też zmienia temat rozmowy. Niektórzy z kolei wybierają taką strategię, że starają się go nie zauważać, minimalizują go i błędnie myślą, że z czasem sam się rozwiąże. Jednak w rzeczywistości tak nie jest.

Rys. 3. Preferowane strategie zachowań między partnerami bliskiego związku interpersonalnego w sytuacji konfliktu według płci (w%).



Źródło: badania własne.

Z przeprowadzonych badań wynika, że kobiety preferowały strategię konfrontacji, a mężczyźni strategię przeczekania. Wybór strategii nie zależał ani od wieku, ani od stażu w związku interpersonalnym.

Czy nam się podoba, czy też nie, często mamy do czynienia z technikami manipulacji. Ktoś nami manipuluje lub my sami manipulujemy czymś zachowaniem w sposób świadomy lub nieświadomy. W badaniach poszukiwano odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób wpływamy na zachowanie partnera? Szczegółowe dane na ten temat zamieszczono w tabeli 1.

Tabela 1. Ukryte strategie manipulowania preferowane w zależności od płci i wieku (w%).*

Wyszczególnienie*	Płeć		Wiek (lata)			
	Kobie-ty N=35	Męż-czyźni N=35	< 25 N=19	26 – 35 N=34	36 – 45 N=7	>45 N=10
Zjednywanie	34,4	34,4	31,6	32,4	14,3	60,0
Wzbudzenie poczucia winy	20,0	25,7	31,6	20,6	14,3	-
Obwinianie i osądzanie	17,1	17,1	15,8	20,6	28,6	20,0
Wzbudzenie litości	17,1	11,4	5,3	17,6	14,3	-
Przekupstwo	11,4	2,9	10,4	8,8	-	20,0
Szantaż	-	5,6	-	-	28,7	-
Symulacja objawów chorobowych	-	2,9	5,3	-	-	-

* Badany mógł podać tylko jedną strategię

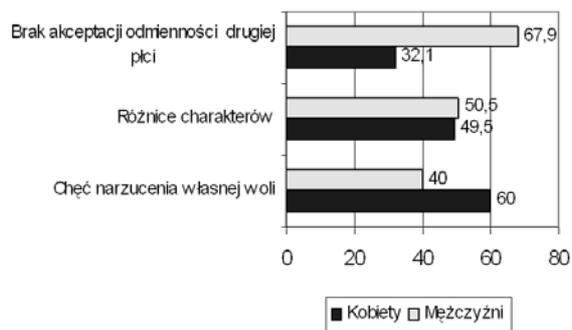
Źródło: badania własne.

Otóż okazało się, że zarówno 1/3 badanych kobiet jak i mężczyzn przyznało się do strategii

zjednywania podczas manipulowania zachowaniem partnera. Ludzie częściej przyznają rację tym, których znają i lubią. Zgodnie z tą zasadą zwykły komplement zwiększa szansę na ustępstwo. Kolejną bardzo popularną techniką podświadomej perswazji było wzbudzenie poczucia winy. Stosował ją co czwarty mężczyzna i co piąta badana kobieta. Zasada jest tu prosta – manipulant robi wszystko, abyśmy poczuli się winni. Z wyrzutami sumienia jesteśmy bardziej ulegli, skłonni do ustępstw. Kolejną znaczącą techniką manipulacji było obwinianie i osądzanie drugiej osoby. Manipulant zarzuca przeróżne negatywne sądy i argumenty w stosunku do ofiary w celu zbitcia jej z tropu – im mniej pewnie będzie się czuła, tym łatwiej ulegnie przeciwnikowi. Kobiety częściej niż mężczyźni chcąc przekonać partnerów do swoich racji wykorzystywały technikę wzbudzenia litości. Niektórzy mężczyźni stosowali technikę szantażu lub symulowali objawy chorobowe.

Kolejną kwestią podjętą w badaniach empirycznych były przyczyny rozpadu związków interpersonalnych. Otóż okazało się, że główną przyczyną rozpadu związków partnerskich była chęć narzucenia partnerowi własnej woli (51,4%), na drugim miejscu uplasowały się różnice dotyczące cech charakteru (41,4%), a na trzecim brak akceptacji odmienności płci przeciwnej (7,2%). Ranga poszczególnych powodów była skorelowana z płcią respondenta. Informacje na ten temat przedstawiono na rysunku 4.

Rys. 4. Przyczyny rozpadu związków interpersonalnych według płci (w%).



Źródło: badania własne.

Z przeprowadzonych badań wynika, że kobiety częściej niż mężczyźni wskazywały chęć narzucenia partnerowi własnej woli jako główną przyczynę mającą niszczący wpływ na związek partnerski, natomiast mężczyźni częściej niż kobiety dostrzegali, że brak akceptacji odmienności płci przeciwnej może być powodem rozpadu związku interpersonalnego.

Podsumowanie i wnioski

Przedstawiciele płci pięknej częściej niż mężczyźni wymieniali złagodzenie samotności jako przyczynę powstawania związków interpersonalnych, podczas gdy ci drudzy częściej wskazywali na maksymalizowanie przyjemności i minimalizowanie stanów nieprzyjemności. W ocenie atrakcyjności partnera mężczyźni zwracali głównie uwagę na wygląd i urodę kobiety, natomiast dla kobiet ważniejszą była pozycja społeczna i status materialny mężczyzny. Dla przedstawicieli obojga płci bardzo ważne były cechy charakteru, jakie posiadał partner życiowy. Głównymi przyczynami nieporozumień i rozpadu w badanych związkach była chęć narzucenia własnej woli oraz różnice dotyczące cech charakteru.

Trudności w kontaktach interpersonalnych jest wiele i są one bardzo złożone. Ich rozpoznanie pozwoli nam aktywnie wpływać na swoje życie. Każdy z nas zasługuje na dobre kontakty z innymi ludźmi i każdy może być osobą dającą się kochać – musimy tylko sobie na to pozwolić. Skutecznie i świadomie się komunikując z pewnością osiągniemy więcej założonych celów i zrealizujemy je szybciej.

Literatura:

1. Agryle M. (2002), *Psychologia stosunków między-ludzkich*. Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2002 s. 17.
2. Głodowski W. (2001), *Komunikowanie interpersonalne*. Wydaw. Hansa Communication, Warszawa.
3. Honey P. (2004), *Jak radzić sobie lepiej z ludźmi*. Wydaw. Petit, Warszawa, s. 66-68
4. Knapp M. L. (1997), *Komunikacja niewerbalna w interakcjach międzyludzkich*. Wydaw. ASTRUM, Wrocław, s. 257.
5. McKay M., Davis M., Fanning P. (2001), *Sztuka skutecznego porozumiewania się*. GWP, Gdańsk.
6. Zimbardo P. G., Ruch F. L. (1998), *Psychologia i życie*. Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa.

REASONS FOR CHOOSING LIFE PARTNERS**Rozprawy Społeczne Nr I (IV) 2010, 129-139****Krystyna Krzyżanowska**Pope John Paul II State School of Higher Education in Biała Podlaska
Warsaw University of Life Sciences

Abstract: In the article reasons behind searching for life partners, the most important values/factors deciding of the other sex attractiveness, ways of behaviour of partners remaining in a close interpersonal relationship, preferred strategies of behaviour in conflict situation as well as reasons of interpersonal relationships breakdown were reported. Women more often than men mentioned easing the feeling of loneliness as a reason for beginning interpersonal relationships, whereas men more often listed maximising pleasures and minimising dissatisfaction. Both sexes considered personal traits of a life partner as very important. Assessing attractiveness of the partner, men's attention was attracted by appearance and beauty of women, whereas social and material status of men was more important to women. The main reasons for misunderstanding and breakdown of relationships was an attempt to impose own will and character differences. Both people creating relationships and long term couples may benefit from the results of these studies.

Key words: partner relationship, interpersonal attraction, conflict in interpersonal relationship, partner relationship breakdown.

Introduction

The ability to communicate with other people is not inborn, but it has to be learnt and continuously improved. The communication is a very complicated process involving not only sharing information, exchanging ideas, but also personal interactions. A lack of communication between people is impossible. A basic need of every human being is to contact other persons. We like solitude, but only in low doses. One is certain; we need other people, even if it seems that our own company is sufficient. Interpersonal relationships have simply magic healing power. Lonely people live shorter. People who isolate themselves never can love others and cannot be loved, because happy love demands knowledge about partner. So it is obvious that we should maintain good and full relationships with people. They will help us to concentrate on other persons, perceive and accept both their and our own emotional state, needs, thoughts and feelings. Unfortunately, our relationships with others are not always as we would like them to be, they are often far away from ideal and satisfactory. Therefore, it is very important to recognize reasons behind our difficulties to communicate, because

without knowledge of sources we will not be able to improve our relationships. Neither will we be able to understand each other. Communicating is the most effective way to get to know other person and benefit from their skills and knowledge. Listening to someone means also to appreciate them as human beings.

This article outlined the essence of communication in interpersonal relationships in the light of literature data as well as the results of empirical studies dealing with reasons for establishing partner relationships, factors determining the perception of partner as an attractive person, ways to resolve conflicts and reasons for breakdowns of interpersonal relationships.

Reasons for establishing interpersonal relationships and their dynamics

For most people there is no more important thing than contacts with other people. They are so important that a prolonged lack of contact with other person causes depression and losing faith in oneself. Those states may lead to serious difficulties in everyday life. One of the most important components of happiness, apart from money,

interesting job and sex, is close relationship with other person. Every person makes contact with others, driven by unique, individual reasons. There are no two different relationships, which would be the result of the exactly same reason, which means millions of motives existing behind building mutual interpersonal relationships (Głodowski, 2001, p. 200). The main reasons for development of interpersonal bonds are: easing the feeling of loneliness, looking for sources of excitement, establishing contact in order to get to know oneself, maximising pleasure and minimising dissatisfaction (Agryle 2002).

Most interpersonal relationships develop gradually. We can say about general description of interpersonal relationships development and universal stages may be distinguished. However, those stages may follow each other in the mentioned order, successive sequences or not – a relationship does not have to be progressive all the time or progression does not have to concern both sides at the same time – it can be regressive or develop in different directions, desirable for both sides, change like every participant does. A relationship of two people may stabilise at certain stage, strengthen, weaken or even break down. Relationships are changing permanently, and the mentioned list of stages may create wrong impression that when one stage has been reached, the relationship is stable. That is not true, because always something may happen at an unexpected moment. Despite expectations of two sides, that they will react in the same manner all the time, experience depicts that every precipitant of a relationship changes and there follows also a change of relationship. According to W. Głodowski, the following stages of relationship development can be distinguished:

- contact, in other words initiation, testing, listening, surrounding;
- judging, or studying, bargaining, reciprocity;
- commitment, or intensification, connecting, adapting, main interaction, bonding, institutionalisation, intimacy, stable exchange, unity;
- doubting, or intolerance, diversifying, fading, stagnation, development of conflict;
- separation, or avoiding, silence, termination, dissolution, breakdown (Głodowski 2001, 208 –211).

Attractiveness in interpersonal relationship

The notion of interpersonal attraction means a positive reaction of a given person towards other person. Among many possible features, which determine whether we like someone or not,

physical attractiveness is absolutely predominant. People who are physically attractive are likeable mainly due to a popular belief that physical attractiveness is strictly connected to other desirable features. More positive traits are ascribed to attractive people. It appears to us that attractive people are more successful, intelligent, kind, honest, have prestige, great social skills, which means knowing how to behave, and are sensitive to others' needs, better adapted, more interesting, emotionally stable, fascinating, independent and more sexually attractive, in comparison to the less attractive ones. The beauty creates a strong stereotype that positive features go hand in hand with attractiveness ones. We perceive attractive people as having power, and advantage. We are able to forgive them meanness and mistakes they made. The more positive features, the more favourable impression. Every person feels sexual attraction only to the most attractive amongst potential partners, but actual selection depends also on other factors. The selection of only the most attractive partners can expose us to danger of being rejected; hence it is a natural tendency to choose partners from people similarly attractive to us (Knapp 1997).

Many studies seem to prove attractiveness to be highly valued both by women and men. It is clear that attractiveness is a cultural phenomenon – in our culture there is an attitude to perceive women from attractiveness point of view whereas men regarding their skills, predispositions, status and talent. Those differences are clearly illustrated by the results of studies reported by W. Głodowski who cited R. Centers. As it turned out, men listed physical attractiveness, sex-appeal, emotionality, sociability, care over home, fashionable clothing, understanding, good taste, moral and spiritual sympathy as well as artistic and creative abilities as the most important virtues of potential partners. In turn, women mentioned following virtues of partners to be: accomplishments, leadership, professional advantages, frugality, playfulness, intellectual capability, perceptiveness, common sense, physical activity and theoretical abilities (Głodowski 2001, p. 219).

Conflicts in interpersonal relationships and reasons for their breakdown

The inevitability of conflict in interpersonal relationship is indisputable. Conflicts between people are unavoidable. Conflict between two people lasting for some time will sooner or later evoke differences in desires, values, views and habits. What is good for one person, is unacceptable for the other. Although people bound by close emotional bonds have a lot in common, each

of them remains an individuality and must fulfil their desires to preserve their own identity. There are three ways to address conflict: avoidance, resolution and confrontation. In theory, however, direct confrontation gives much better results than avoidance. It is significant how one does that. It can be done in assertive or aggressive way. Aggressive attitude involves hiding of real goals, exaggerating in presenting own case, refusing that the other side has vital argument, ignoring other side's arguments, dogmatic repeating of own arguments, disagreeing and protesting as well as cutting in. In turn, assertive attitude means open presentation of aspirations, analysing aspiration of the other side, reaching a common ground, clear presentation of own view, understanding other side's arguments, presenting ideas/solutions, developing ideas/solutions of the other side as well as concluding for better understanding and agreement (Honey, 2004).

Quarrels, arguments, envy of colleagues, excessive expectations happen to every couple in the world, even the most loving and stable. Because every relationship must go through the same subsequent stages – to take up next challenges, face defeats, joy and successes. When happy so far couple starts arguing over trifles, cannot agree on any issue, partners start to worry that their love fades, or even ends. It happens that partners are simply inharmonious – they like, love each other, but do not match each other. Common sense says that they cannot be together forever. A decision about breakdown almost always hurts one of partners. Rarely both accept breakdown without any regret. The emotional effect of separation is trauma like grief over death of partner. During breakdown of a relationship one or both sides at the same time eliminate some subjects from conversations, and others are discussed at lower and lower level of intimacy. Both sides limit range of revealing and tend to mask, unveil personal feelings and emotions (Głodowski, 2001, p. 210).

Aims and methods of the studies

The research purpose of the studies was to recognise reasons for searching for life partners, values deciding on attractiveness of opposite sex, ways of behaving of partners in close interpersonal relationships, preferred strategies of behaviour in conflict situation as well as reasons for breakdown of interpersonal relationships. The results of the studies can be useful for both people establishing partner relationships and being in interpersonal relationships for long time.

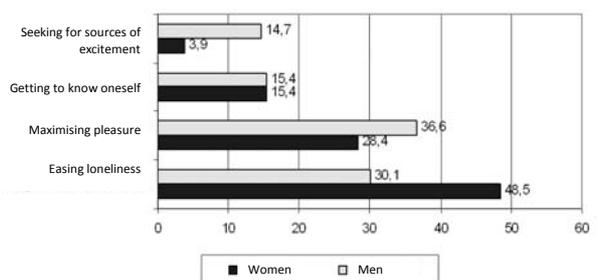
The empirical studies were conducted using the method of a diagnostic survey with a questionnaire

used as a research tool. The survey was conducted on 70 people, being in formal and informal interpersonal relationships, in 2007, at the Department of Economics of Education, Communication and Consultancy, under the supervision of the author. Population consisted of 50% women and 50% men. Very young people (below 25) made up 27.1% of the group, 48.6% were at the age of 26 to 35, 36 – 45-year-olds accounted for 10.0%, and people over 45 – 14.3%. The respondents were educated, 57.6% had higher degree and 31.4% secondary education. More than ¼ of the respondents remained in relationships for less than one year. The largest group included people remaining in relationships for 2 – 5 years (35.7%), whereas relationships of eight people (11.4% of population) lasted for more than 20 years.

Results of empirical studies

On the basis of conducted empirical studies, ranking of factors deciding about creating close interpersonal relationships was established. The most important reason to search for a life partner was need to ease loneliness (41.8%), the second one was maximising pleasure and minimising dissatisfaction (33.5%), the third reason was getting to know oneself (15.4%) and searching for sources of excitement (9.3%). The rank of individual factors depended on sex of respondent. Data illustrating this subject was depicted in Fig. 1.

Fig. 1. Reasons for creating interpersonal relationships according to sex (%).

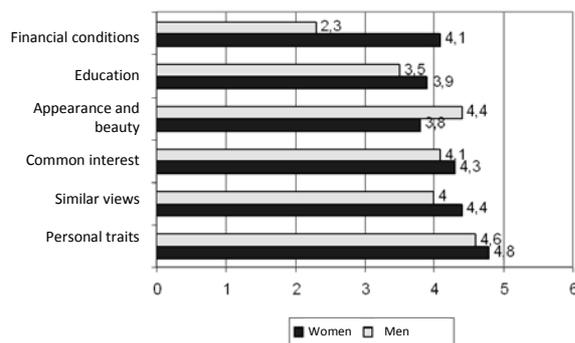


*Respondent could give only one reason
Source: own studies.

From the conducted studies, it can be concluded that for women the most important reason for searching for life partners was easing loneliness (48.5%), whereas for man maximising pleasure and minimising dissatisfaction (36.6%). Searching for sources of excitement as a cause of creating an interpersonal relationship was four times more often pointed out by men than by women. Getting to know oneself was as significant for women as for men taking part in the survey.

In the study also virtues deciding of partner attractiveness were tested using five points Likert scale. It revealed that during choosing life the respondents partners took into consideration mainly personality traits (4.7), similar views were also important (4.2), common interests (4.2), appearance and beauty (4.1), education (3.7), whereas financial conditions were assessed as moderately important (3.2).

Fig. 2 Virtues deciding on partner selection according to sex.*



* (Rank of values at Likert scale: 1 – unimportant, 2 – little important, 3 – moderately important, 4 – important, 5 – very important)

Source: own studies.

Both women and men regarded personal traits as a very important factor determining partner's attractiveness. Also similar views and common interests were evaluated as important by both sexes. High economic status was considered as a significant factor of partner attractiveness by women, whereas men attached little importance to it. Appearance and beauty was very important for men. The results should not be surprising since the social status of man is much higher at attractive woman's side. It is very common image of woman in TV ads or magazines – beautiful, made up and dressed up by the best specialists, photographed from the best views, looking simply like perfect or even unreal. That is why men attached so much weight to the appearance of women.

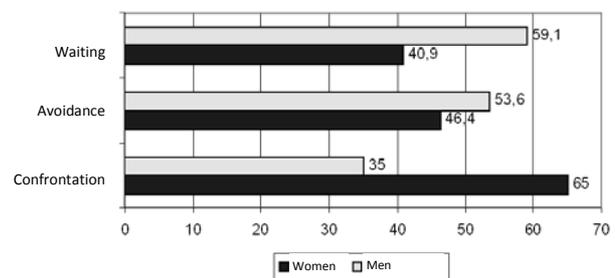
Misunderstandings, arguments, quarrels and rows with various intensities happen in every relationship from time to time. In the studied relationships, the main reasons for misunderstandings was an attempt to impose own will (51.4%) and character differences (41.4%). Rarely misunderstandings were caused by sex differences (4.3%) or a lack of acceptance of diversity of opposite sex (2.9%).

Conflicts between two close people are inevitable. A contact between two people lasting for some time will sooner or later evoke differences in de-

sires, values, views and habits. What is good for one person is unacceptable for the other. Although people bound by close emotional bonds have a lot in common, each of them remains an individuality and must fulfil their desires to preserve their own identity. Long term relationship of two people does not mean a lack of conflicts but indicates that partners are able to resolve conflicts.

There are three strategies of behaviour to address conflict: avoidance, confrontation and waiting. From the conducted studies, it can be concluded that most people adopted the strategy of avoidance (40.0%), followed by the strategy of confrontation (31.4%), and the strategy of waiting (28.6%). This data depicts that the most frequent approach of respondents was refusal of taking part in conflict or denial of its existence, withdrawal, minimizing, resolution and soothing. Many people feel bad in conflict and because of that they avoid physical contact, leave place or change subject of conversation. Some of them choose the strategy of not seeing, minimising the conflict and wrongly think that it will resolve by itself. This, however, does not happen in reality.

Fig. 3 Preferred strategies of behaviour between partners of close interpersonal relationship in conflict situation according to sex (%).



Source: own studies.

The conducted studies show that women preferred the strategy of confrontation and men the strategy of waiting. The choice of strategy was not affected either by age or duration of interpersonal relationship.

Whether we like it or not, we often face manipulation techniques. Someone manipulates ours or we manipulate someone's behaviour consciously or subconsciously. In the study, an attempt was made to answer the question, how we influence our partner's behaviour. Detailed data on this issue were shown in Tab. 1.

It turned out that one third of the respondents, both women and men, admitted to using the mollifying strategy during manipulation of partner's behaviour. People more often agree with people they know and like. According to that rule, a sim-

Table 1. Preferred hidden strategies of manipulation depending on sex and age (%).

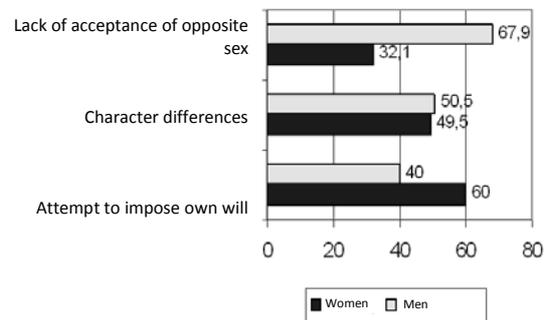
Specification*	Sex		Age (years)			
	Wo- men	Men	< 25	26 – 35	36 – 45	>45
	N=35	N=35	N=19	N=34	N=7	N=10
Mollifying	34,4	34,4	31,6	32,4	14,3	60,0
Making somebody feel guilty	20,0	25,7	31,6	20,6	14,3	-
Blaming and judging	17,1	17,1	15,8	20,6	28,6	20,0
Arousing somebody's pity	17,1	11,4	5,3	17,6	14,3	-
Bribery	11,4	2,9	10,4	8,8	-	20,0
Blackmail	-	5,6	-	-	28,7	-
Simulation of disease symptoms	-	2,9	5,3	-	-	-

* Only one strategy could have been chosen.
Source: own studies.

ple compliment increases chance of concession. Next very popular technique of subconscious persuasion was making somebody feel guilty. It was used by every fourth man and every fifth women. The rule is simple – manipulator does everything to make us feel guilty. Our guilty conscience makes us more submissive, prone to compromise. Other significant technique of manipulation was blaming and judging other person. Manipulator passes various negative judgements and arguments on a victim in order to confuse them – the less confident someone is, the easier gives in. Women more often used the technique of arousing partner's pity to bring him round. Some men used the technique of blackmail and simulated disease.

Next issue approached in the empirical studies was reasons for breakdown of the interpersonal relationships. It turned out that the main reason for partner relationships breakdown was an attempt to impose own will (51.4%), followed by character differences (41.4%), and a lack of acceptance of opposite sex (7.2%). The rank of individual reasons was correlated with sex of respondent. Information on this subject was depicted in Fig. 4.

The survey demonstrates that women more often than men depicted an attempt to impose own will to partner, whereas men more often than women thought that a lack of acceptance of opposite sex could be the reason for relationship breakdown.

Fig. 4 Reasons for interpersonal relationships breakdown according to age (%).

Source: own studies.

Summary and conclusion

Representatives of the gentle sex more often than men pointed out easing loneliness as the reason of establishing interpersonal relationships, whereas the latter more often listed maximising pleasure and minimising dissatisfaction. In assessment of partner attractiveness men paid attention to appearance and beauty, whereas social and financial status of man was more important to women. Both sexes considered personal traits as very important. Main causes of misunderstandings and breakdown in the studied relationships were attempts to impose own will and character differences.

There are many difficulties in interpersonal contacts and they are very complicated. Their identification allows us to influence our life. Everyone deserves good relationships with other people and everyone can be loved – we just need to let ourselves for that. Effective and conscious communication will certainly let us achieve more purposes and accomplish them faster.

References:

1. Agryle M. (2002), *Psychologia stosunków między-ludzkich*. Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2002 s. 17.
2. Głodowski W. (2001), *Komunikowanie interpersonalne*. Wydaw Hansa Communication, Warszawa.
3. Honey P. (2004), *Jak radzić sobie lepiej z ludźmi*. Wydaw. Petit, Warszawa, s. 66-68
4. Knapp M. L. (1997), *Komunikacja niewerbalna w interakcjach międzyludzkich*. Wydaw. ASTRUM, Wrocław, s. 257.
5. McKay M., Davis M., Fanning P. (2001), *Sztuka skutecznego porozumiewania się*. GWP, Gdańsk.
6. Zimbardo P. G., Ruch F. L. (1998), *Psychologia i życie*. Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa.

CZEŚĆ III. RECENZJE

ZBAWIENNA ROLA REWOLUCJI
TRADYCJA VS. ZMIANA W KOŚCIELE KATOLICKIM

RECENZJA KSIĄŻKI: ADAM WIELOMSKI, *KOŚCIÓŁ W CIENIU GILOTYNY. KATOLICYZM FRANCUSKI WOBEC REWOLUCJI (1789 – 1815)*, WYDAWNICTWO VON BOROWIECKY, WARSZAWA 2009, ss. 586.

Rozprawy Społeczne Nr I (IV) 2010, 140-145

Cezary Kalita

Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej

Napisano wiele książek o Rewolucji Francuskiej. Zawarte w nich treści próbują określić jej fenomen i znaczenie dla przyszłości, a szczególnie dla współczesnych (na ile jej ideały są ciągle obecne). Podkreślano w nich jej znaczenie polityczne i ukształtowanie nowego europejskiego porządku świata. Francuzi (nie tylko badacze) w oczywisty sposób przeceniali jej znaczenie i wpływ na nowożytny losy świata. Można było doszukiwać się w niej, tak jak uczyniła to Hannah Arendt w znakomitej książce *O rewolucji*, końca polityczności w Europie i przyjęcia perspektywy socjalnej, w opozycji do rewolucji amerykańskiej, która okazała się bardzo trwała w swoich konsekwencjach (zachowała żywą polityczność). Można o Rewolucji Francuskiej pisać w kontekście historycznym i takich książek o charakterze monumentalnym jest wiele. Książka Adama Wielomskiego wpisuje się w tę pierwszą tradycję – jest twórczą historią idei.

Główną tezę książki *Kościół w cieniu gilotyny. Katolicyzm francuski wobec rewolucji (1789–1815)* jest przekonanie (bardzo dobrze uzasadnione), że Rewolucja Francuska przyczyniła się do ukształtowania współczesnego wizerunku papieżstwa. Teza ma oczywiście szersze uwarunkowania i jej główna przesłanką metapolityczną jest idea, że w czasach chaosu zwiększa się zapotrzebowanie na porządek (często zakorzeniony w tradycji). Rewolucja w kategoriach społecznych jest największym z chaosów (choć paradoksalnie porządkowanych przez różne idee), i to na dodatek bardzo krwawym (w tytule książki przypomina nam o tym „cień gilotyny”). Dlatego oprócz niepokoju, niepewności, ciągłej zmienności wytwarza ona ideę porządku, pewności i stałości. Socjolog użyłby określenia, że obok funkcji pojawiają się dysfunkcje. I taką ostoją „wykreowaną” przez rewolucję staje się Kościół rzym-

ski, a ucieleśnieniem porządku staje się dogmat o nieomyślności papieża. Formalnie zapisu kanonicznego dokonano na Soborze Watykańskim I (1869–1870). „To wtedy powstaje papieństwo w takim pojęciu, które dziś uważamy za *naturalne i oczywiste*” (s. 8), czyli to chaos rewolucyjny wykreował zapotrzebowanie na porządek uosabiany przez papieża i stolicę apostolską.

Przyjęcie tezy o „zapotrzebowaniu” na doktrynalne zagwarantowanie pewności w świecie, symbolicznie i realnie reprezentowane przez dogmat nieomyślności papieża a w konsekwencji i ostatecznie jego jurysdykcji – *Roma locuta causa finita* (Rzym orzekł, sprawa skończona), rodzi pewne wątpliwości. Czy historycznie ukształtowany dogmat ma uzasadnienie, które czyni go nie tylko postulatem, lecz czymś „obiektywnie prawdziwym”? Nie znajdziemy jego artykulacji w tekstach przyjętych za święte w teologii chrześcijańskiej. Stąd protestanci go odrzucają jako „wymysł człowieka”. Jednak Kościół katolicki, to nie tylko pismo święte, lecz również Tradycja (idea podstawowa obok Prawa w judaizmie). Miała i ma ona fundamentalne znaczenie w nauczaniu i organizacji Kościoła. Tak więc to historia wyznacza i kształtuje jego konserwatywne oblicze. Dobitnie ujął to św. Augustyn w cytowanym przez Adama Wielomskiego stwierdzeniu: „nie uwierzyłbym samej Ewangelii, gdyby mnie nie doprowadził do tego autorytet Kościoła” (s. 9).

Ważne i ciekawe jest rozumienie „Tradycji” przez autora *Kościół w cieniu gilotyny*. Warto tu nadmienić fakt, że Adam Wielomski jest jednym z istotniejszych ideologów konserwatyzmu w Polsce (redaktor naczelny kwartalnika „Pro Fide, Rege et Lege”, administrator i redaktor strony internetowej www.konserwatyzm.pl). Dłuższy fragment

cytatu ilustruje rozumienie Tradycji w Kościele katolickim, ale też jest znakomitą analizą „tradycji politycznej”: „Tradycja przeto jest żywa i rozwija się w sposób teleologiczny (celowy), polegający na jej pogłębianiu i przyjmowaniu za obiektywne tego, co wcześniej pojawiło się jako hipoteza. Postęp w rozwoju tradycji polega nie na kreacji nowych twierdzeń, ale na dowodzeniu i rozwijaniu strych. Tradycja jest żywa, ale nie na tyle zmienna, co ewoluująca w kierunku przewidzianym przez Ducha Świętego: ku pogłębianiu Prawdy” (s. 9). Mimo że takie rozumienie Tradycji jest przypisywane Henry’emu Newmanowi (*O rozwoju doktryny chrześcijańskiej* – 1845), autor wskazuje na jej wcześniejsze źródło interpretacyjne, jakim jest dzieło Melchiora Cano *O źródłach teologicznych* (1563). Jednak niech nas nie zmyli dbałość autora o kontekst historyczno-bibliograficzny stawianych i uzasadnianych tez.

Historyzm Wielomskiego należy czytać bardzo współcześnie. Mówi o sporach z przeszłości, ale gdybyśmy pozbyli się wskazanych kontekstów historycznych i bibliograficznych, ujrzymy bardzo aktualne problemy i konflikty. Dlatego ta książka jest bliższa tradycji uprawiania myślenia nad ideami Hannah Arendt (żywej i *aktualnej* historii jako narracji), niż tradycji Leopolda von Ranke (historia ograniczona do analizy dokumentowej i wolna od dydaktyzmu oraz prezentyzmu – również cenionego i cytowanego przez autora recenzowanej książki). Historia jest dla Adama Wielomskiego (choć nie formułuje tego *explicite*, ale „wyraźnie” *implicite*) podobnie jak dla Cycerona: *Historia (vero) testis temporum, lux veritatis, vita memoriae, magistra vitae, nuntia vetustatis* (Historia [która jest] świadkiem czasów, światłem prawdy, życiem pamięci, nauczycielką życia, zwiastunką przeszłości).

Zachowując obiektywizm faktów historycznych, chce jednak zmierzyć się z problemami współczesnego Kościoła katolickiego. Nie ukrywa swego poglądu i nadziei wyrażonych we wstępie (*Od Autora*): „jedynie skupienie się wokół autorytetu naszego Ojca Świętego Benedykta XVI – autora przełomowej encykliki *Spe salvi* i restauratora Mszy Świętej w rycie tradycyjnym – może stworzyć szansę na przezwycięzenie kryzysu, cechującego Europę w porewolucyjnej epoce, którą Oswald Spengler określił mianem *zierzchu Zachodu*” (s. 14). Można oczywiście się nie zgodzić z przesadną tezą o kryzysie Europy, lecz nie zwalnia to nas z diagnozy wszelkiego typu zagrożeń, związanych z jej współczesnością i przyszłością. Wielomski formułuje jedną z nich, którą należy traktować, biorąc pod uwagę przedstawione jej naukowe i historyczne uzasadnienie, z należytą rzetelnością.

Wspomniana podstawowa teza książki, że rozwój Tradycji katolickiej we Francji ma charakter teleologiczny (celowy), jest ilustrowana sporem gallikanizmu z ultramontanizmem i „zwycięstwa” tego ostatniego. Pojęcia „gallikanizm” i „ultramontanizm” są mało rozpoznawalne w tradycji polskiej myśli społeczno-religijnej. Upraszczając, można „gallikanizm” zdefiniować jako ruch na rzecz ograniczenia władzy papieskiej na świecką (królewską). Wyższość władzy świeckiej nad duchową wynika z założenia, że władza bezpośrednio pochodzi od Boga – król jest wybranym pomaźnięm bożym (może więc ingerować w sprawy eklezjalne), a papież jest tylko administratorem Kościoła (kancyliaryzm wskazywał dodatkowo na nadrzędność Soboru nad papieżem). Ultramontanizm to prymat papieża w kwestiach wiary i moralności, ale i często polityki. Władza innych pochodzi z nadania papieża, który rozciąga swoją dominację również na postanowienia soborowe (może je unieważnić). Władza (instytucja władzy) pochodzi od Boga, ale o osobie władcy (duchowej i świeckiej) decyduje papież.

Gallikanizm upadł jako doktryna religijna w wyniku ogłoszenia dekretu o nieomyślności papieża przez Sobór Watykański I, ale ostatecznie jako idea polityczna odniósł pyrrusowe zwycięstwo w postaci rozdziału państwa od Kościoła we Francji w 1905 roku. Jednak należy zadać pytanie, czy nie jest to ciągle żywa idea, dotycząca zagadnienia władzy? Czy władza ma jakąkolwiek legitymację? A jeśli tak, to co jest jej źródłem – Bóg, człowiek, Lud, tradycja? Jest to też aktualny problem współczesnego świata dotyczący stosunków i zależności władzy religijnej i świeckiej, rozdziału lub jedności wyznania i państwa.

Problem stosunku władzy duchowej i świeckiej ukazany jest w realiach francuskich oraz w poprzedniej epoce. Tak naprawdę jednak to zagadnienie ma charakter uniwersalny i zmieniają się tylko aktorzy (papież, mufla, Anatoliach, król, prezydent, dyktator, itd.), konteksty geograficzne, jak również religijne (katolicyzm, prawosławie, islam, itd.). Można ubolewać, że zabrakło takiej rzeczowej dyskusji i ścierania się stanowisk doktrynalnych w Polsce o rolę Kościoła i państwa (w ogóle brak jest tradycji takiego dyskursu). Recenzowana pozycja *Kościół w cieniu gilotyny. Katolicyzm francuski wobec rewolucji (1789–1815)* jest w tym względzie ważnym głosem w dyskusji, chociaż jest to, odczytywany współcześnie, głos aluzyjny, niczym *Bajka o pszczołach, czyli wady prywatne – zyskiem publicznym* Bernarda de Mandeville’a (niby o pszczołach, a jednak o nas). Czasy się zmieniły i zmieniają, argumenty pozostają ciągle te same.

Książka zawiera sześć uporządkowanych chronologicznie rozdziałów: 1. Kościół w systemie politycznym i doktrynalnym Francji przed rokiem 1789 (szczególną uwagę autor poświęca ciekawym analizom gallikanizmu i jansenizmu); 2. Oświecenie i Rewolucja wobec Kościoła; 3. Katolicy po stronie Rewolucji (idea tzw. kościoła konstytucyjnego); 4. Triumfalny pochód ultramontanizmu przez Francję (przegrana gallikanizmu); 5. Przełom – Konkordat Napoleoński (Artykuły Organiczne a „katastrofa” koncepcji gallikańskiej); 6. Eklezjologia emigracji francuskojęzycznej. Ponadto wartością książki jest bardzo obszerna bibliografia, związana z jej tematyką, co świadczy o wielkiej staranności badawczej autora.

Oprócz recenzowanej książki, warto polecić również inne monografie z dorobku Adama Wielomskiego związane z nią tematycznie:

- *Od grzechu do apokatastasis. Historiozofia Josepha de Maistre’a* (1999);
- *Filozofia polityczna francuskiego tradycjonalizmu, 1789–1830* (2003);
- *Nacjonalizm francuski 1886–1940. Geneza, przemiany i istota filozofii politycznej* (2007);
- *Konserwatyzm. Główne idee, nurty i postacie* (2007);
- *Konserwatyzm między Atenami a Jerozolimą. Szkice postawerroistyczne* (2009).

CZEŚĆ III. BOOK REVIEWS

THE ROLE OF THE FRENCH REVOLUTION IN SALVATION; TRADITION VERSUS CHANGE WITHIN THE CATHOLIC CHURCH

BOOK REVIEW: ADAM WIELOMSKI, *KOŚCIÓŁ W CIENIU GILOTYNY. KATOLICYZM FRANCUSKI WOBEC REWOLUCJI (1789 – 1815) (THE CHURCH IN THE SHADOW OF THE GUILLOTINE. THE FRENCH CATHOLICISM TO THE FRENCH REVOLUTION (1789 – 1815))*, VON BOROWIECKY PUBLISHING, WARSAW 2009, PP. 586.

Rozprawy Społeczne Nr I (IV) 2010, 140-145

Cezary Kalita

Pope John Paul II State School of Higher Education in Biała Podlaska

Ample books have been written on the French Revolution. They attempt to describe this event and its meaning to the future especially related to the present; in as much its ideals being still in evidence. It's political significance is stressed as is the shaping of a new European order for the world. The French however, and not just the academics, rather obviously overrated the significance of the revolution to the current status of the world. One can find an excellent treatise on this matter, as written by Hannah Arendt in a book entitled "*On Revolution*" concerning the end of politics in Europe and the adoption of social perspectives. This being in contrast to the American Revolution which has demonstrated to be very enduring in its consequences, whilst retaining its vivid politics. One can write about the French Revolution in a historical context and indeed there are many such books of a monumental nature. This book by Adam Wielomski belongs however to the former aforementioned tradition; it is a creative history of ideas.

The main thesis put forward in the book "*The Church in the shadow of the guillotine; French Catholicism to the French Revolution (1789–1815)*" is the very well justified conviction that the French Revolution contributed to shaping the modern image of the papacy. This thesis, of course, has wider implications and its main meta-political premise is the idea that during a period of chaos there is an increased need for order; often ensconced in tradition. A social revolution is the sort that brings about the most chaos, although paradoxically it is then put in order by various ideas, accompanied by the most serious blood-

letting; the book's title reminds us of this by the use of the term "shadow of guillotine". This is why, apart from the anxiety, uncertainty and continual change, concepts then arise of order, certainty and stability. A sociologist would use terms such as functional or dysfunctional. The revolution thus "created" such a mainstay as embodied by the Catholic Church, where order became part of the dogma of papal infallibility. This became official canon law from the First Vatican Council from 1869-1870 and at this time a papacy came into being which in our modern understanding we recognize as being "*natural and obvious*" (p. 8); which is that the chaos of revolution gave rise to the need for order as personified by the Pope and the Holy See.

It is seen that the adoption of the proposition "on satisfying the demand" for guaranteeing doctrinal certainty in this world breeds certain doubts; both symbolic and real as represented by the dogma of papal infallibility and his final judgment – *Roma locusta causa finita* (i.e. Rome has spoken, the matter is closed). Is the establishment of dogma throughout history justified then, caused not only by demand but by something "objectively real"? Scriptures and texts recognised as being holy by Christian theology do not speak about this. For this reason protestants reject this as an "invention of mankind". However to the Catholic Church this is not only a holy text but also a tradition; a fundamental idea together with Judaic Law. It was and is of fundamental significance in the teaching and organization of the church. And so, it is history which determines and shapes the conservative aspects of dogma. This was clearly understood by

St. Augustine as cited by Adam Wielomski's statement: "I would not have believed the very Gospels if it hadn't been for the authority of the Church that guided me" (p. 9).

The viewpoint on "Tradition" written by the author of *The Church in the shadow of the guillotine* is both important and interesting. It is worth mentioning the fact that Adam Wielomski is one of the most significant ideologues of conservatism in Poland and is the editor-in-chief of the quarterly *'Pro Fide, Rege et Lege'* as well as being the administrator and editor of the website www.konserwatywizm.pl. A longer fragment of the aforementioned citation provides an illustration on his understanding of tradition in the Catholic Church and as well as an excellent analysis of the "political tradition": "Tradition is taken as being *living* and develops in a teleological manner (purposeful), relying on deepening and accepting that which is objective which previously had appeared to be a hypothesis. The progress in the development of tradition depends not on creating new assertions but on proving and developing the old ones. The tradition is *living* but not varying as much as the evolution towards the direction that is foreseen by the Holy Ghost: About the deepening of Faith" (p. 9). Despite such a conception of tradition being credited to Henry Newman in his work (*"On the development of Christian doctrine - 1845"*), this author calls upon an earlier source of interpretation from the study by Melchior Cano entitled *"On theological sources"* (1563). However one should not be misled by the care taken by the author under this review in the historical-bibliographical contexts as given in his proposed theses which he then justifies.

The historicism of Wielomski should be read in a very contemporary way. He deals with the struggles of the past but if we ignore the historical settings, we can then see the same problems and conflicts occurring as now. This is why the book is nearer to the tradition of thinking about ideals as practiced by Hannah Arendt (a narrative of living and *current* history), rather than the tradition of Leopold von Ranke (a study of history limited to the analysis of documents and free of didacticism and presentism - also esteemed and cited by the author of the book under review). Although Adam Wielomski clearly uses the term *implicit* as opposed to *explicit*, history is to him like it is to Cicero "Historia (vero) testis temporum, lux veritatis, vita memoriae, magistra vitae, nuntia vetustatis", (i.e. History [which is] a witness of times past, the light of truth, living memory, a teacher on life and a herald of the future).

In staying objective to historical facts, the author manages to tackle the current problems of

the Catholic Church. He does not hide from his views and hopes that he expresses in the introduction (*From the author*): "only by giving attention to the authority of our Pope, the Holy Father Benedict XVI - the author of the encyclical *"Spe salvi"* and the restorer of the Holy Mass in the Latin tradition - may a chance be created to triumph over the crisis in Europe in the post-revolutionary period which Oswald Spengler defined as *"the twilight of the West"* (p. 14). One can of course disagree with the exaggerated thesis concerning Europe in crisis, but it does not release us from diagnosing all the threats concerned with the present and future. Wielomski formulates one of these which should be treated with deserved respect bearing in mind the presented historical and scientific justifications.

The aforementioned thesis of the book, that the development of Catholic tradition in France is teleological in nature (purposeful), and is demonstrated by the struggle between "Gallicanism" and "Ultramontanism" and in the victory of the latter. These two concepts are, however, hardly recognized in Polish traditions of socio-religious thinking. In summary one can define Gallicanism as a movement to limit papal powers over the secular (royal). The supremacy of the secular over the church arises from the premise that the monarchy directly comes from God - the King as God's anointed chosen (he can thence interfere in elections), but the pope is only an administrator of the church (and furthermore this is illustrated by the chancellorship of the Vatican council exercising its supremacy over the pope). On the other hand, Ultramontanism is the primacy of the pope on issues of faith, morality and frequently politics. The authority of others stems from papal grants, who also extends his domination to the resolutions of the Vatican council (in that he can annul them). The ruling power (institutions of government) comes from God but the candidature of the ruler (both church and secular), is decided by the pope.

Gallicanism collapsed as a religious doctrine as a result of the decree over papal infallibility proclaimed by the First Vatican Council and also finally, as a political idea, it achieved a pyrrhic victory in 1905 when in France the state and church became separated. However one should ask the question: is it still a living idea related to the issues of ruling government?. If so, then what is its source - God, man, the people, tradition? This is also a current world problem concerning the relations and sub-ordination of religious and secular authorities, the separation of or the unity of faith and the nation.

The problem in the relations between secular and church authorities is shown in current French

realities as well those from the previous age. In truth, this issue really has an universal character and only the actors change (e.g. the pope, mullahs, patriarchs, kings, presidents, dictators etc.), or the geographical area as well as religions (Catholicism, Orthodox Church, Islam etc.). In this book one can regret that there was not enough of such factual discussion devoted to doctrinal controversies and positions in Poland on the role of Church and State (as generally there is no tradition of such a discourse). The review of the church's position in "The Church in the shadow of the guillotine. The French Catholicism to the French Revolution (1789-1815)" bears in this respect an important voice in this debate, although in relation to today it is read as an allusion. A good example is provided by the analogy in a fairytale "Tales of the bees, that is private faults - public gain" by Bernard de Mandeville, ostensibly about nothing more than bees but it really is about us. Times have changed and are changing but the issues remain constantly the same.

The book is ordered into six chronological chapters as follows: 1. The Church within the political and doctrinal system of France before 1789 (special attention is devoted to an interesting analysis of Gallicanism and Jansenism); 2. The Enlightenment and Revolution in relation to the Church; 3. Catholics on the side of the Revolution (the so-called idea of a Constitutional Church); 4.

The triumphal return of Ultramontanism in France (defeat of Gallicanism); 5. The turning point - The Concordat of Napoleon (Organic Articles and the "Catastrophe" concept of Gallicanism); and 6. The Ecclesiology of the French speaking emigration. Moreover, the book benefits from a very extensive bibliography concerning its subject matter which bears witness to the great diligence of the author shown in this study.

In addition to this book review, it is also worth recommending other monographs by Adam Wielomski on related themes as follows;

- *Od grzechu do apokatastasis. Historiozofia Josepha de Maistre'a (From sin to apokatastasis. Historiosophy of Joseph de Maistre)* (1999);
- *Filozofia polityczna francuskiego tradycjonalizmu, 1789 - 1830 (The political philosophy of French traditionalism, 1789-1830)* (2003);
- *Nacjonalizm francuski 1886-1940. Geneza, przemiany i istota filozofii politycznej (French Nationalism 188-1940. Genesis, transformation and the essence of political philosophy)* (2007);
- *Konserwatyzm. Główne idee, nurty i postacie (Conservatism. Main ideas, trends and persons)* (2007);
- *Konserwatyzm między Atenami a Jerozolimą. Szkice postaweroistyczne (Conservatism between Athens and Jerusalem. Post-Averroistic Sketches)* (2009).

CZĘŚĆ IV. SPRAWOZDANIA

SPRAWOZDANIE Z V MIĘDZYNARODOWEJ KONFERENCJI NAUKOWEJ „SKUTECZNOŚĆ PROFILAKTYKI I RESOCJALIZACJI: UTOPIE A RZECZYWISTOŚĆ”

Rozprawy Społeczne Nr I (IV) 2010, 146-151

Beata Wołosiuk

Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej

W dniu 19 marca 2009 r. w Białej Podlaskiej odbyła się V Międzynarodowa Konferencja Naukowa pt. „Skuteczność profilaktyki i resocjalizacji: utopie a rzeczywistość”. Konferencja została zorganizowana przez Instytut Pedagogiki Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej. W skład Komitetu Naukowego konferencji weszli: dr hab. prof. Józef Bergier, ks. dr hab. prof. Marian Nowak, prof. dr hab. Michał Dobrynin, dr hab. prof. Alina Rynio, dr Joanna Marchel, dr Cezary Kalita, dr Elena Konovaluk, dr Stanisława Nazaruk.

Głównym celem konferencji było zaprezentowanie stanu aktualnych badań w zakresie profilaktyki i resocjalizacji, przedstawienie metod pracy wybranych podmiotów z osobami zagrożonymi wykluczeniem oraz poznanie funkcji profilaktyki i resocjalizacji w odniesieniu do osoby, rodziny, środowisk szkolnych, młodzieżowych.

Uroczystego otwarcia konferencji dokonał Prorektor PWSZ im. Papieża Jana Pawła II dr Wiesław Romanowicz oraz Dyrektor Instytutu Pedagogiki – ks. dr hab. prof. Marian Nowak.

Obrady odbywały się w dwóch sekcjach, z których każdą zakończyła podsumowująca ją dyskusja. Temat pierwszej sekcji brzmiał: „Utopie a rzeczywistość w diagnozie kondycji współczesnego człowieka”. Przewodniczącymi tej sekcji byli ks. dr hab. prof. Marian Nowak – Dyrektor Instytutu Pedagogiki PWSZ im. Papieża Jana Pawła II i Prodzianek Wydziału Nauk Społecznych KUL Jana Pawła II oraz prof. dr hab. Mariusz Jędrzejko z Uniwersytetu w Białymstoku i Pedagogium WSPR w Warszawie.

Referat wprowadzający pt. „Realizm czynników ryzyka a utopijność koncepcji w programach pro-

filaktycznych i resocjalizacyjnych” wygłosił ks. dr hab. prof. Marian Nowak.

Następnie głos zabrał prof. dr hab. Mariusz Jędrzejko, który w referacie „Nowe wymiary anomicznych zachowań dzieci, młodzieży i dorosłych a potrzeby współczesnej profilaktyki” wskazał, że obecnym zjawiskiem społecznym, mającym wpływ na zachowania dzieci i młodzieży, jest rozszerzanie się nowych uzależnień (infoholizm, uzależnienie od substancji chemicznych, wzorów zachowania). Towarzyszy temu zanikanie funkcji wychowawczych sprawowanych przez rodziców. Autor przedstawiał własną ocenę tych zagrożeń w świetle badań socjologicznych i pedagogicznych.

Wśród uczestników obrad znaleźli się przedstawiciele uczelni zagranicznej, a mianowicie Brzeskiego Uniwersytetu Państwowego im. A. Puszkina: prof. dr hab. Lidia Łysiuk, doc. dr Światosław Tichonowicz Kawecki oraz doc. dr Helena Birukewicz. Pierwsza z zaproszonych gości z Brześcia prof. dr hab. Lidia Łysiuk, wygłosiła referat pt. „Moralna samoświadomość u młodych ludzi: zagrożenia i możliwości rozwoju”. Natomiast doc. dr Światosław Kawecki w wystąpieniu na temat „Socjalizacji i resocjalizacji przez piramidę anomicznego rozwoju społeczeństwa” przedstawił czynniki i etapy socjalizacji przez pryzmat rozwoju anomicznego społeczeństwa. Ukazał przyczyny desocjalizacji oraz przeanalizowany sprzeczny proces resocjalizacji jednostki. Doc. dr Helena Birukewicz w referacie pt. „Rozwój osobowości jako wskaźnik zdrowia psychicznego i resocjalizacji” przedstawiła problem wzrastania osobowego człowieka. Autorka uzasadniała tezę, iż subiektywne wyobrażenie człowieka o stojących przed nim zadaniach

życiowych wykrywa istotne indywidualne cechy osobowości. Prawidłowa diagnostyka tych cech pozwala zwiększyć efektywność pomocy psychologicznej ludziom w procesach opanowania przez nich sytuacji kryzysowych i resocjalizacji.

Sytuację społeczno-prawną młodych osób, które naruszają prawo, stosują przemoc wobec otoczenia oraz mają kontakt ze środkami psychoaktywnymi (alkoholem i narkotykami), przedstawił dr Tomasz Wach z Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II w wystąpieniu pt. „Przestępczość nieletnich. Diagnoza problemowa i możliwości resocjalizacji sprawców czynów zabronionych”.

W swoim referacie pt. „Rozbudzenie aktywnych orientacji życiowych młodzieży z zaburzeniami w zachowaniu wymiarem skutecznej profilaktyki” dr Beata Świątek z Kolegium Karkonoskiego w Jeleniej Górze, analizowała teorię A. Garczarczyka w odniesieniu do koncepcji zmian normatywnych. Autorka założyła, że jeśli jednostka posiada pozytywne nastawienia do określonych wartości, będzie przejawiała optymizm i twórczo na nie oddziaływała. Natomiast, jeśli młody człowiek z zaburzeniami zachowania posiada negatywny stosunek do wartości, może przejawiać w stosunku do niej niechęć, pesymizm lub bierność, a jakiegokolwiek zmiany w tym obszarze mogą nosić znamiona dewiacji doraźnej.

W wystąpieniu „Braki w bycie i egzystencji człowieka a solidarność Jana Pawła II z wykluczonymi społecznie”, mgr Małgorzata Łobacz z KUL Jana Pawła II ukazała swoisty solidaryzm Papieża Jana Pawła II z osobami wykluczonymi społecznie z powodu wszelkich braków materialnych, fizycznych i duchowych. Jak zauważyła autorka, solidaryzm ten obecny był nie tylko w słowach i pismach Ojca Świętego, ale też w życiu Jana Pawła Wielkiego, wielokrotnie doświadczającego przygodności osoby ludzkiej, słabości i ograniczoności, cierpienia fizycznego, widocznego zwłaszcza w ostatnich latach Jego życia.

Wśród zaproszonych gości uczestniczących w konferencji znaleźli się funkcjonariusze Zakładu Karnego w Białej Podlaskiej: ppłk Bogusław Woźnica – dyrektor jednostki, kpt. Krzysztof Kowaluk – kierownik działu penitencjarnego i mł. chor. Lesław Gajek – kierownik działu kwatermistrzowskiego. Kpt. Krzysztof Kowaluk przedstawił „Zakres, formy i rodzaje programów readaptacji społecznej skazanych realizowanych w Zakładzie Karnym w Białej Podlaskiej”.

Dr Stanisława Nazaruk z PWSZ im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej w referacie pt. „Tendencje suicydalne u młodzieży w okresie adolescencji” przybliżyła problemu zachowań autodestrukcyjnych.

„Utopie a rzeczywistość metod, form i skuteczności pracy profilaktycznej oraz resocjalizacyjnej” – był to wiodącym tematem drugiej sesji, której przewodniczyły dr hab. prof. Alina Rynio i prof. dr hab. Krystyna Chmiel.

Drugą część obrad otworzyła dr hab. prof. Alina Rynio z KUL Jana Pawła II i PWSZ im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, która w wykładzie wprowadzającym „Integralne wychowanie Jana Pawła II podstawą skutecznej profilaktyki i resocjalizacji” zwróciła uwagę na potrzebę takiego zagospodarowania młodości, który pozwala w przyszłości „wygrać życie” a dokonuje się z udziałem realizowania wychowawczego programu prewencyjnego. Program ten stoi w opozycji do marnowania cennego daru młodości i człowieczeństwa młodych. Jest to program realnie istniejący i przeznaczony dla liceum, a oparty na realizacji wartości według nauczania Jana Pawła II. Autorka podejmując problematykę związaną z papieskim przesłaniem pedagogicznym, zwróciła uwagę na antropologiczne, psychologiczne i dydaktyczne założenia programu, oraz jego uniwersalną i pragmatyczną wartość edukacyjną.

W swoim wystąpieniu pt. „Jeździectwo jako jedna z form aktywności rekreacyjnej” prof. dr hab. Krystyna Chmiel z PWSZ im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej podkreślała, że jazda konna jest jedną z ciekawszych form spędzania wolnego czasu, wywierającą duży wpływ na psychikę człowieka oraz rozwój jego osobowości.

Ppłk Bogusław Woźnica zaprezentował referat – „Wykonywanie kary pozbawienia wolności i jej indywidualizacja w warunkach Zakładu Karnego w Białej Podlaskiej”. Autor na podstawie wieloletnich doświadczeń podkreślał, że właściwą metodą wychowawczą jest indywidualizacja.

Dr Cezary Kalita z Akademii Podlaskiej w Siedlcach w PWSZ w Białej Podlaskiej wygłosił referat pt. „Od karności do resocjalizacji – idea zdyscyplinowania ciała ludzkiego – rozważania zainspirowane myślą Michela Foucaulta”.

O „Resocjalizacji młodych przestępców w systemie wychowawczym Antoniego Makarenki” mówił prof. dr hab. Michał Dobrynin z Brzeskiego Uniwersytetu Państwowego im. A. Puszkina i PWSZ im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej.

Dr Małgorzata Graczyk z Akademii Podlaskiej w Siedlcach w wystąpieniu „System normatywny jako bariera społeczna w nabywaniu umiejętności rozwiązywania konfliktów przez młodzież niedostosowaną społecznie”, poruszyła problem wpływu konfliktu systemów aksjologiczno-normatywnych, w których wychowuje się młodzież niedostosowana społecznie, na jej podejście do rozwiązywania sporów interpersonalnych.

W referacie pt. „Relacje wychowawcy a wychowanek i jej wpływ na skutek działalności profilaktyczno-resocjalizacyjnych” ks. dr Zbigniew Iwański z KUL Jana Pawła II podkreślał, że wychowanie przebiega dwustronnie. Zarówno bowiem wychowawca jak i wychowanek uczestniczą razem w procesie wychowania. Dlatego konieczne jest wzajemne zrozumienie, zaufanie, by działania wychowawcze mogły okazać się skuteczne. W takim przypadku potrzebny jest dialog.

Z kolei mgr Marek Łukaszewicz z Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego w Kielcach w referacie „Wybrane aspekty oceny skuteczności resocjalizacyjnej zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich” przybliżył problem pomiaru skuteczności oddziaływań resocjalizacyjnych na przykładzie zakładu poprawczego. Zaprezentował propozycje metod i wskaźników pomiaru skuteczności resocjalizacyjnej zakładu poprawczego ze szczególnym uwzględnieniem możliwości wykorzystania w tym celu pomiaru recydywy rozumianej jako powrót do przestępstwa.

Mgr Sylwester Bębas z Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego w Kielcach w referacie „Nauczanie Jana Pawła II kierowane do więźniów

podczas pobytu w zakładach karnych” omówił działalność i nauczanie Jana Pawła II kierowane do więźniów podczas pielgrzymek i podczas bezpośrednich wizyt w zakładach karnych. Warto dodać, że zarówno mgr Marek Łukaszewicz, jak i mgr Sylwester Bębas pracują w Schronisku dla Nieletnich w Gackach.

Druga część sesji została zakończona wystąpieniem mgr Konrada Maciejaszka – Dyrektora Zakładu Poprawczego w Grodzisku Wielkopolskim.

Obrady podsumował Dyrektor Instytutu Pedagogiki PWSZ im. Papieża Jana Pawła II ks. dr hab. prof. Marian Nowak.

W V Międzynarodowej Konferencji Naukowej pt. „Skuteczność profilaktyki i resocjalizacji: utopie a rzeczywistość” wzięli udział zarówno przedstawiciele środowisk naukowych jak i osoby, które w praktyce zawodowej zajmują się problemami związanymi z resocjalizacją. Wydaje się, że połączenie refleksji teoretycznej i praktycznej z analizą wyników badań empirycznych może przyczynić się do pełniejszego zrozumienia omawianych problemów.

CZĘŚĆ IV. REPORTS

REPORT ON THE VTH INTERNATIONAL SCIENTIFIC CONFERENCE “EFFECTIVENESS OF PROPHYLAXIS AND RESOCIALIZATION: UTOPIAS VS. REALITY”

Rozprawy Społeczne Nr I (IV) 2010, 146-151

Beata Wołosiuk

Pope John Paul II State School of Higher Education in Biała Podlaska

On day 19th of March 2009 in Biała Podlaska there was held the Vth International Scientific Conference entitled “Effectiveness of prophylaxis and resocialization: utopias vs. reality”, organized by the Institute of Pedagogics of Pope John Paul II State School for Higher Vocational Education in Biała Podlaska (PWSZ). The Scientific Committee of the Conference was constituted by: Prof. Dr. Józef Bergier, The Rev. Prof. Dr. Marian Nowak, Prof. Dr. Michał Dobrynin, Prof. Dr. Alina Rynio, Dr. Joanna Marchel, Dr. Cezary Kalita, Dr. Elena Konovaluk, and Dr. Stanisława Nazaruk.

The key objective of the Conference was to present state of the art in contemporary studies on prophylaxis and resocialization, to overview methods of work of selected subjects with persons at risk of exclusion, and finally to identify the function of prophylaxis and resocialization in reference to a person, family, school and youth environments.

The Conference was opened by Vice-Rector of Pope John Paul II State School for Higher Vocational Education in Biała Podlaska – Dr. Wiesław Romanowicz and by Director of the Institute of Pedagogics – The Rev. Prof. Dr. Marian Nowak.

Debates proceeded in two sessions, each being ended with a summary discussion. The first section was entitled: “Utopias vs. reality in diagnosis of the condition of a contemporary man” and was chaired by: The Rev. Prof. Dr. Marian Nowak – Director of the Institute of Pedagogics Pope John Paul II State School for Higher Vocational Education in Biała Podlaska and Vice-Dean of the Faculty of Social Sciences at the Catholic University of Lublin, and by Prof. Dr. Mariusz Jędrzejko from the University of Białystok and Pedagogium Higher School of Resocialization Pedagogics (WSPR) in Warsaw.

The introductory lecture entitled “Realism of risk factors vs. utopian character of concepts in prophylactic and resocialization programmes” was delivered by The Rev. Prof. Dr. Marian Nowak.

Next, Prof. Dr. Mariusz Jędrzejko in his lecture on “New dimensions of anomic behaviors of children, adolescents and adults vs. needs of contemporary prophylaxis” indicated that the current social phenomenon affecting behavior of children and adolescents was expansion of new addictions (infoholism, addiction to chemical substances, models of behavior). Prof. Jędrzejko emphasized that this expansion was accompanied by minimization of the upbringing functions served by parents and presented his own evaluation of those risks in view of sociological and pedagogical surveys.

Amongst Conference participants there were also representatives of a foreign university, namely of A. Pushkin Brest State University: Prof. Dr. Lidia Łysiuk, Dr. Światosław Tichonowicz Kawecki and Dr. Helena Birukewicz. The first of the invited guests from Brest – Prof. Dr. Lidia Łysiuk delivered a lecture entitled “Moral self-awareness in young people: threats and possibilities of development”. In turn, Dr. Światosław Kawecki in a speech addressing “Socialization and resocialization by the pyramid of anomic development of the society” presented factors and stages of socialization through anomic development of the society. In addition, he depicted causes of desocialization and analyzed the inconsistent process of resocialization of an individual. In the next speech entitled “Personality development as an indicator of psychological health and resocialization”. Dr. Helena Birukewicz characterized the problem of an individual growing up of man. She was substantiating the thesis that the subjective conception of man on life

tasks to be accomplished enabled identification of significant and individual personality traits. The accurate diagnostics of those traits allows increasing the effectiveness of psychological aid to patients in processes of their coping with crisis situations and in their resocialization.

The social and legal situation of young people who: violate the law, use violence against surrounding environment and have contact with psychoactive agents (alcohol and drugs) was presented by Dr. Tomasz Wach from Pope John Paul II Catholic University of Lublin in his lecture on "Crime of the juvenile. Problematic diagnosis and possibilities of resocialization of perpetrators of punishable offences".

Next, in a speech entitled "Arousing active life orientations of adolescents with behavioral disorders as a measure of effective prophylaxis" Dr. Beata Świątek from Karkonosze College in Jelenia Góra was analyzing the theory of A. Garczarczyk in respect of the concept of normative changes. The author has assumed that if an individual expresses a positive attitude to selected values, he/she will be optimistic and will affect them creatively. In contrast, if a young man with behavioral disorders has a negative attitude towards values, he/she may show reluctance, pessimism or passiveness towards them, and thus any changes in this respect may have all hallmarks of temporary deviation.

In a speech entitled "Shortages in life and existence of man vs. solidarity of Pope John Paul II with the socially-excluded", M.Sc. Małgorzata Łobacz from Pope John II Catholic University of Lublin depicted the specific solidarity of Pope John Paul II with persons excluded socially due to a variety of shortages: material, physical and spiritual. As noticed by the author, this solidarity was noticeable not only in words and works of the Holy Father, but also in life of John Paul the Great, who had many times experienced contingency of a human being, weakness and scantiness, as well as physical pain – especially in the latest years of his life.

Amongst guests invited to the Conference there were also officials of the Penitentiary Institution in Biała Podlaska: Lieutenant-Colonel Bogusław Woźnica – Director of the Institution, Captain Krzysztof Kowaluk – Head of the Penitentiary Division and Junior Warrant Officer Lesław Gajek – Head of the Quartermaster Division. Captain Krzysztof Kowaluk presented a speech addressing "Scope, forms and types of social re-adaptation programmes of the convicts implemented in the Penitentiary Institution in Biała Podlaska".

Dr. Stanisława Nazaruk from Pope John Paul II State School for Higher Vocational Education in

Biała Podlaska outlined the problem of auto-destructive behaviors in her lecture entitled "Suicidal tendencies in youth in the period of adolescence".

"Utopias vs. reality of methods, forms and effectiveness of prophylactic and resocialization work" was the leading theme of the second session chaired by Prof. Dr. Alina Rynio and Prof. Dr. Krystyna Chmiel.

The second part of the Conference was opened by Prof. Dr. Alina Rynio from Pope John Paul II Catholic University of Lublin and Pope John Paul II State School for Higher Vocational Education in Biała Podlaska, who in her introductory lecture "Integral education of John Paul II as a basis of effective prophylaxis and resocialization" pointed to the need of such a management of the youth that will enable "winning the life" in the future and will proceed accompanied by the educational preventive programme. This program is in opposition to wasting the valuable gift of youth and humanity of young people. It is a real, existing programme addressed to secondary schools and based on realization of values according to the teaching of John Paul II. By undertaking the issues linked with the Pope's pedagogical message, the author paid attention to anthropological, psychological and didactic assumptions of the programme as well as to its universal and pragmatic educational value.

In another speech entitled "Horse riding as one of the forms of recreational activity" Prof. Dr. Krystyna Chmiel from Pope John Paul II State School for Higher Vocational Education in Biała Podlaska has emphasized that horse riding is one of the more interesting forms of spending free time that exerts a considerable impact on the psyche of man and on development of man personality.

Lieutenant-Colonel Bogusław Woźnica presented a speech on "Performance of a prison sentence and its individualization under conditions of the Plenipotentiary Institution in Biała Podlaska". Based on long-term experience, the author has emphasized that – in this case – the proper educational method is individualization.

Further on, Dr. Cezary Kalita from Podlaska Academy in Siedlce and Pope John Paul II State School for Higher Vocational Education in Biała Podlaska has delivered a speech entitled "From torment to resocialization – the idea of disciplining a human body – discussions inspired by the thought of Michel Foucault".

In turn, the problem of "Resocialization of young criminals in the educational systems of Antoni Makarenko" was characterized and discussed by Prof. Dr. Michał Dobrynin from A. Pushkin Brest State University and Pope John Paul II State School for Higher Vocational Education in Biała Podlaska.

Next, Dr. Małgorzata Graczyk from the Podlaska Academy in Siedlce presented a speech "Normative system as a social barrier in acquiring the skill of solving conflicts by socially-ill-adapted youth", in which she raised the problem of the effect of the conflict of axiologically-normative systems the ill-adapted youth is bringing up in on their attitude to solving interpersonal problems.

In a presentation entitled "Relationships between tutor and pupil and their impact on effects of prophylactic and resocialization activity" The Rev. Dr. Zbigniew Iwański from John Paul II Catholic University of Lublin has emphasized that upbringing is a bilateral process, because both the tutor and the pupil participate together in the process of upbringing. Hence, mutual understanding and trust are required to accomplish success in educational work. And this can only be reached through dialog.

Furthermore, M.Sc. Marek Łukaszewicz from the University of Environmental and Life Sciences in Kielce in his speech "Selected aspects of the evaluation of resocialization effectiveness in young offenders' homes and shelters for the juveniles" has addressed the problem of measuring the effectiveness of resocialization interactions on the example of a younger offenders' home. The author has proposed methods and indicators of measurement of resocialization effectiveness of the young offenders' home with special emphasis put on feasibility of applying the measurement of reoffending understood as a return to crime.

Further on, M.Sc. Sylwester Bębas from the University of Environmental and Life Sciences in Kielce in his speech "Teaching of John Paul II addressed to the convicts during their stay in penitentiary units" has presented activities and teaching of John Paul II addressed to the convicts during pilgrimages and personal visits in penitentiary institutions. It is worth emphasizing that both M.Sc. Marek Łukaszewicz and M.Sc. Sylwester Bobas have been working in the Young Offenders' Home in Gacki.

The second part of the session has been ended with a presentation delivered by M.Sc. Konrad Maciejaszek – Director of the Young Offender's Home in Grodzisk Wielkopolski.

The lectures and presentations were summarized by Director of the Institute of Pedagogics of Pope John Paul II State School for Higher Vocational Education in Biała Podlaska – The Rev. Prof. Dr. Marian Nowak.

The Vth International Scientific Conference entitled "Effectiveness of prophylaxis and resocialization: utopia vs. reality" has been attended by both representatives of scientific community as well as persons dealing with problems of resocialization in their occupational practice. It is evident, therefore, that merging theoretical and practical reflection with analysis of results of empirical studies may contribute to more comprehensive understanding of problems discussed at the Conference.

**SPRAWOZDANIE Z MIĘDZYNARODOWEJ KONFERENCJI NAUKOWEJ
„E-GOSPODARKA, E-SPOŁECZEŃSTWO W EUROPIE ŚRODKOWEJ I WSCHODNIEJ”
NAŁĘCZÓW 11–13 MAJA 2009 ROKU**

Rozprawy Społeczne Nr I (IV) 2010, 152-155

Dawid Błaszczak

Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej

W dniach 11–13 maja 2009 roku w Nałęczowie miała miejsce jubileuszowa X Międzynarodowa Konferencja Naukowa „E-gospodarka, E-społeczeństwo w Europie Środkowej i Wschodniej”. Organizatorami konferencji były: Katedra Mikrostruktur Społecznych i Współczesnych Teorii Socjologicznych Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II oraz Instytut Socjologii Państwowej Szkoły Wyższej im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej.

Honorowy patronat nad konferencją objęli: Minister Infrastruktury Cezary Grabarczyk, Marszałek Województwa Lubelskiego Krzysztof Grabczuk oraz Prezydent Lublina Adam Wasilewski. Siedzibą konferencji było Centrum Szkoleniowo-Wypoczynkowe „Energetyk” mieszczące się w małym Nałęczowie.

Inauguracja konferencji miała miejsce w Pałacu Małachowskich, gdzie wysłuchano koncertu muzyki klasycznej w wykonaniu artystów Teatru Muzycznego w Lublinie. Następnie głos zabrał Przewodniczący Komitetu Naukowego, a jednocześnie pomysłodawca i inicjator konferencji prof. dr hab. inż. Sławomir Partycki. W swoim wystąpieniu powitał uczestników konferencji, przedstawił zaproszonych gości a także nawiązał do tematyki i tradycji konferencji.

Otwarcia konferencji dokonał Jego Magnificencja ks. prof. dr hab. Stanisław Zięba – Prorektor KUL Jana Pawła II. Następnie głos zabrali prof. dr hab. Józef Bergier – ówczesny Rektor PSW im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, Patrycja Wolińska-Bartkiewicz – Podsekretarz Stanu Ministerstwa Infrastruktury, Krzysztof Grabczuk – Marszałek Województwa Lubelskiego oraz Adam Wasilewski – Prezydent miasta Lublina.

Uczestnicy wysłuchali również prezentacji multimedialnej dr Krystyny Leśniak-Moczuk pt. „Jubileusz X-lecia”, w której nawiązano do bogatej historii dotychczasowych konferencji zainicjowanych przez prof. dr hab. inż. Sławomira Partyckie-

go, który jeszcze jako niesamodzielny pracownik naukowy zaczął skupiać wokół swojej osoby naukowców, chętnych i kompetentnych do prowadzenia debat dotyczących socjologicznych zagadnień rynku, gospodarki, pieniądza, kultury, organizacji, konsumpcji, społeczeństwa sieciowego, itp. Nowatorski, a jednocześnie wysoki poziom organizowanych konferencji spowodowały, że co roku gromadzi się wokół niej wielu naukowców analizujących procesy i aspekty życia współczesnych społeczeństw na różnych obszarach jej działalności.

Zakres tematyczny konferencji dotyczył takich zagadnień jak:

I. E-gospodarka, E-społeczeństwo w teoriach: formalne teorie sieciowe, krytyczne teorie globalizacji, transformacja systemowa i sieciowa, wymiana sieciowa a wartości kulturowe, Internet a więzi społeczne, indywidualizm sieciowy itd.

II. Sieciowość procesów, struktur, organizacji gospodarczych: przedsiębiorstwa wirtualne i sieciowe, e-koalicje, kooperacje, fuzje, e-marketing, marketing-biznes, bezpieczeństwo w sieci, ochrona wiedzy, kapitał ludzki, społeczny, intelektualny.

III. Kultura, dystrybucja, konsumpcja: kultura sieci, Inter-życie, technopolis, sieciologizm, cyberkonsumpcja.

IV. E-rozwoj a zmiany społeczno-gospodarcze: Internet a rozwój lokalny, e-urząd, e-administracja, e-samorząd, dyfuzja innowacji w sieci, społeczności lokalne a e-społeczności.

V. Pieniądz elektroniczny a obrót pieniężny w e-gospodarce: konkurencyjność banków, wirtualizacja usług finansowych, wirtualizacja handlu, e-pieniądz, e-zakupy.

Wyznacznikiem popularności konferencji jest również ilość jej uczestników, których podczas jubileuszowej konferencji było około dwustu, w tym kilkudziesięciu profesorów z Polski, Litwy, Białorusi, Armenii, Ukrainy, Mołdawii. Konferencja była przygotowana w sposób bardzo pro-

fesjonalny m.in. dzięki atrakcjom przygotowanym przez organizatorów, wcześniejszym poinformowaniu uczestników o terminie ich prelekcji, czy przygotowanej przed konferencją dwutomowej publikacji zawierającej materiały konferencyjne. Pozwala to stwierdzić, że niniejsza konferencja jest jednym z czołowych tego typu spotkań naukowych organizowanych w kraju, jak również za granicą.

W trakcie trzydniowych obrad zaaranżowano cztery sesje plenarne i trzynaście grup roboczych, w których czynnie uczestniczyli wyróżniający się, wzorowi studenci socjologii z Państwowej Szkoły Wyższej w Białej Podlaskiej, Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego oraz Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej. Organizatorzy zadbali również o sferę rozrywkowo-kulturalno-wypoczynkową. Uczestnicy mogli wziąć udział w zabawie tanecznej, wysłuchać koncertu w wykonaniu Zespołu Pieśni i Tańca im. Wandy Kantorowej w Lublinie, skorzystać z basenu i sauny.

Podsumowując sprawozdanie można stwierdzić, że konferencja w Nałęczowie była miejscem wzmożonej pracy intelektualnej, opartej na szerokiej i dogłębnej wymianie myśli, poglądów, spostrzeżeń dotyczących funkcjonowania społeczeństw i gospodarek we współczesnym świecie i kulturze, a także zjawiskach, procesach i wyzwaniach kluczowych dla społeczeństw w XXI wieku. Inicjatywa tego typu była ponadto okazją do prezentacji własnych, indywidualnych poglądów, wniosków z badań, dokonania przemyśleń nad przeobrażeniami współczesnego świata i funkcjonujących w nim społeczeństw.

**REPORT ON THE INTERNATIONAL SCIENTIFIC CONFERENCE
“E-ECONOMY, E-SOCIETY IN THE CENTRAL AND EASTERN EUROPE”
NAŁĘCZÓW 11 – 13 OF MAY 2009**

Rozprawy Społeczne Nr I (IV) 2010, 152-155

Dawid Błaszczak

Pope John Paul II State School of Higher Education in Biała Podlaska

On the 11–13 of May in Nałęczów there was held a jubilee X International Scientific Conference “E-economy, E-society in the Central and Eastern Europe”. The Conference was organized by: Department of Social Microstructures and Contemporary Sociological Theories of Pope John Paul II Catholic University of Lublin (KUL), and Institute of Sociology of Pope John Paul II State School of Higher Vocational Education in Biała Podlaska (PWSZ).

The conference was held under honorary auspices of: Minister of Infrastructure – Cezary Grabarczyk, Marshall of the Lublin Province – Krzysztof Grabczuk, and President of the City of Lublin – Adam Wasilewski. The venue of the Conference was Training and Recreation Centre “Energetyk” located in a picturesque Nałęczów.

The Conference was inaugurated in the Malachowski’s Palace with a concert of classical music performed by artists of the Musical Theatre in Lublin. Next, an opening speech was delivered by the Chairman of the Scientific Committee and, simultaneously, an originator and initiator of the Conference – Prof. Dr. Sławomir Partycki who welcomed all participants, introduced guests and summarized the scope and traditions of the Conference.

The Conference was opened by His Magnificence The Rev. Prof. Dr. Stanisław Zięba – Pro-Rector of Pope John Paul II Catholic University of Lublin. Afterwards, introductory speeches were delivered by Prof. Dr. Józef Bergier – contemporary Rector of Pope John Paul II State School of Higher Vocational Education in Biała Podlaska, Patrycja Wolińska-Bartkiewicz – Under-Secretary of State of the Ministry of Infrastructure, Krzysztof Grabczuk – Marshall of the Lublin Province, and Adam Wasilewski – President of the City of Lublin.

Further on, the participants had an opportunity to listen to a multimedia presentation by Dr. Krystyna Leśniak-Moczuk entitled “The Xth Anni-

versary”, that provided an extensive overview of the rich history of the previous conferences initiated by Prof. Dr. Sławomir Partycki, who even before becoming an independent scientist had already been able to gather researchers being eager and competent to debate over sociological issues of the market, economy, money, culture, organization, consumption, the network society, etc. Each year, the innovative and, at the same time, high level of the organized conferences has been attracting a number of scientists willing to analyze processes and aspects of life of contemporary societies in different areas of their activity.

The scope of the Conference addressed the following issues:

I. E-economy, E-society in theories: formal network theories, critical theories of globalization, systemic and network transformation, network exchange vs. cultural values, Internet vs. social bonds, network individualism, etc.

II. Network-like character of processes, structures, economic organizations: virtual and network companies, e-coalitions, cooperations, fusions, e-marketing, marketing-business, safety in the Internet, knowledge protection, human, social and intellectual capital.

III. Culture, distribution, consumption: Internet culture, Inter-life, technopolis, netholism (net addiction), cyberconsumption.

IV. E-development vs. social and economic changes: Internet vs. local development, e-office, e-administration, e-local government, innovation diffusion in the Internet, local communities vs. e-communities.

V. E-money vs. financial turnover in e-economy: competition of banks, virtualization of financial services, virtualization of commerce, e-money, e-shopping.

An indicator of Conference popularity is also the number of participants, which during the jubilee Conference accounted for ca. two hun-

dreds, including tens of professors from Poland, Lithuania, Belarus, Armenia, Ukraine, and Moldova. Professional organization of the event was greatly appreciated, owing to, e.g., multiple attractions planned by the Organizers, alerting participants on terms of their speeches or a two-volume publication with conference materials handed over to all participants at the Conference. All these allows concluding that this Conference is one of the top-rank scientific meetings organized in Poland and abroad in this field of interest.

Over three-day discussions, four plenary sessions and thirteen working groups were arranged that were actively attended by top and model students of sociology major from the State School of Higher Vocational Education in Biała Podlaska, Catholic University of Lublin and Maria Curie-Skłodowska University. The Organizers have also

took care of entertainment, cultural and recreational attractions. The participants could take part in a dancing play, listen to a performance by Wanda Kantorowa Folk Song and Dance Ensemble in Lublin or enjoy swimming pool and sauna facilities.

In summary of the report, it may be concluded that the Conference in Nałęczów was a venue of intensive intellectual work based on wide and in-depth exchange of thoughts, views and observations referring to the functioning of societies and economies in the contemporary world and culture, as well as to phenomena, processes and key challenges for societies in the XXIst century. This initiative was additionally an excellent opportunity to present own, individual views, conclusions of studies, and to consider over transformations of the contemporary world and societies functioning in it.

INFORMACJE O AUTORACH/ NOTES ON THE AUTHORS

- Białas Marcin** dr, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy Jana Kochanowskiego w Siedlcach / Dr., Jan Kochanowski University of Life and Environmental Sciences in Siedlce
- Błaszczak Dawid** mgr, Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej/ M.Sc., John Paul II State School of Higher Education in Biała Podlaska
- Brodacka-Adamowicz Ewa** dr, Akademia Podlaska w Siedlcach/ Dr., Podlaska Academy in Siedlce
- Dąbrowska Małgorzata** dr, Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej/ Dr., John Paul II State School of Higher Education in Biała Podlaska
- Kalita Cezary** dr, Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, Akademia Podlaska w Siedlcach/ Dr., John Paul II State School of Higher Education in Biała Podlaska, Podlaska Academy in Siedlce
- Luka Magdalena** dr, Wydział Zamiejscowy Nauk o Społeczeństwie Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II w Stalowej Woli/ Dr., External Faculty of Sciences on Society, Pope John Paul II Catholic University in Stalowa Wola
- Krzyżanowska Krystyna** prof. dr hab., Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie/ Prof. Dr., John Paul II State School of Higher Education in Biała Podlaska, Warsaw University of Life Sciences
- Michoński Cezary** dr, Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej/ Dr., John Paul II State School of Higher Education in Biała Podlaska
- Nowak Marian** prof. nadzw. dr hab., Katolicki Uniwersytet Lubelski/ Prof. Dr., Catholic University of Lublin
- Roguska Agnieszka** dr, Akademia Podlaska w Siedlcach/ Dr., Podlaska Academy in Siedlce
- Tomczyszyn Dorota** dr, Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej/ Dr., John Paul II State School of Higher Education in Biała Podlaska
- Wołosiuk Beata** dr, Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej/ Dr., John Paul II State School of Higher Education in Biała Podlaska

WSKAZÓWKI DLA AUTORÓW/ REGULAMIN PUBLIKOWANIA

W „Rozprawach Społecznych” zamieszczane są następujące **rodzaje prac**:

- **rozprawy i artykuły,**
- **praktyka – badania – wdrożenia,**
- **sprawozdania z konferencji naukowych,**
- **recenzje,**
- **varia** (informacje o konferencjach, streszczenia prac doktorskich i habilitacyjnych, notki biograficzne),
- **listy do Redakcji zawierające opinie lub komentarz na temat opublikowanych wcześniej prac.**

Wszystkie artykuły publikowane są w językach angielskim i polskim.

W czasopiśmie publikowane są wyłącznie prace uprzednio niepublikowane.

Składanie prac i wymagania techniczne

Warunkiem rozpoczęcia prac redakcyjnych nad artykułem jest dostarczenie do Redakcji dwóch kopii maszynopisu, wykonanego zgodnie z przedstawionymi poniżej zasadami, oraz dyskietki lub dysku CD-ROM zawierających komplet materiałów. Na etykiecie wybranego nośnika należy podać tytuł pracy. Każdą część pracy należy przesłać jako oddzielny załącznik: plik tekstowy, plik z rycinami, plik z tabelami, plik fotograficzny itd.

Wymagania techniczne :

- edytor: Word 6.0 lub 7.0 dla Windows,
- czcionka: 12 punktów Times New Roman,
- margines: lewa strona 2 cm, prawa strona 3 cm,
- wyrównanie: automatyczne do lewej i prawej bez dzielenia wyrazów,
- interlinia: 1,5 wiersza.

Do składanych prac należy dołączać wypełnione i podpisane przez autorów deklaracje przeniesienia praw autorskich oraz zgody na publikację rozpraw drukiem i w formie elektronicznej, w tym w Internecie.

Układ pracy

Teksty nadsyłanych artykułów nie powinny przekraczać jednego arkusza wydawniczego.

str. 1. Strona tytułowa

Na stronie tytułowej należy podać: tytuł pracy; skrócony tytuł artykułu (nie dłuższy niż 40 znaków), który będzie umieszczony w żywej paginie; nazwiska autorów z afiliacją; imię, nazwisko, adres, numer telefonu (ew. faksu) oraz adres e-mail autora do korespondencji.

str. 2. Streszczenie

Streszczenie (maks. 250 słów) powinno składać się z następujących części: cel pracy, materiał i metody badawcze, wyniki oraz wnioski. Pod tekstem streszczenia należy umieścić 3-6 słów kluczowych.

str. 3. i następne: Tekst główny

Tekst główny prac badawczych powinien składać się z następujących części: wstęp, materiał i metody, wyniki, dyskusja, wnioski, podziękowania i wyrazy uznania (jeżeli potrzebne), przypisy (jeżeli występują), piśmiennictwo. W publikacjach innego typu należy zachować logiczną ciągłość tekstu, a tytuły poszczególnych części powinny odzwierciedlać omawiane w nich zagadnienia.

Zasady cytowania w tekście

- Odwołania do pracy jednego autora: (Nowak 2008).
- Gdy praca ma dwóch autorów, należy za każdym razem podawać obydwa nazwiska (jak wyżej), oddzielając je przecinkiem.
- Gdy praca ma więcej niż dwóch autorów, należy podawać tylko nazwisko pierwszego, dodając skrót „i in.”, np. (Kowalski i in., 1994). W zestawieniu literatury cytowanej pod tekstem artykułu podajemy jednak nazwiska wszystkich autorów.
- Cytowanie autorów o tym samym nazwisku wymaga używania za każdym razem inicjałów imienia.
- W przypadku dosłownego cytowania fragmentu tekstu należy stosować zapis: (Nowak 2008, s. 15).

Literatura

Wykaz literatury umieszczony na końcu rozprawy, powinien być uporządkowany alfabetycznie i ponumerowany. Poszczególne pozycje literatury należy zapisywać według wzoru:

1. Kunowski S. (2003), *Wartości w procesie wychowania*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
2. Ostrowska U. (2006), *Aksjologiczne podstawy wychowania*. W: B. Śliwowski (red.), *Pedagogika*. Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk, s. 391-415.
3. Rynio A. (2007), *Wychowanie osoby w nauczaniu Jana Pawła II*. „Rozprawy Naukowe”, t. I, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, Biała Podlaska, s. 11-32.

Ocena pracy (recenzja)

Złożone artykuły podlegają anonimowej recenzji. Autor może podać nazwisko potencjalnego recenzenta, lecz Redakcja zastrzega sobie prawo o decyzji o jego wyborze. W celu przeprowadzenia anonimowej recenzji, do składanych artykułów należy dołączyć tzw. **ślepa stronę**, zawierającą wyłącznie tytuł pracy. W zależności od oceny recenzenta, Redakcja podejmuje decyzję o dalszym losie pracy. Decyzja Redakcji jest ostateczna.

Korekta autorska

Po opracowaniu redakcyjnym praca zostanie przekazana do autora w celu naniesienia przez niego korekty autorskiej. Obowiązkiem autora jest odesłanie korekty w ciągu jednego tygodnia. Kosztami poprawek innych niż drukarskie będzie obciążony autor.

Prawa redakcji

Redakcja zastrzega sobie prawo poprawiania usterek stylistycznych oraz dokonywania skrótów.

Prace przygotowane niezgodnie z regulaminem będą odsyłane autorom do poprawy.

Prawa autorskie

Publikacje podlegają prawu autorskiemu wynikającemu z Konwencji Berneńskiej i z Międzynarodowej Konwencji Praw Autorskich, poza wyjątkami dopuszczanymi przez prawo krajowe. Żadna część publikacji nie może być reprodukowana, archiwizowana ani przekazywana w jakiegokolwiek formie ani żadnymi środkami bez pozwolenia właściciela praw autorskich.

Płatna reklama

Redakcja przyjmuje zamówienia na reklamy, które mogą być umieszczane na 2. i 3. stronie okładki lub na dodatkowych kartach sąsiadujących z okładką. Ceny reklam będą negocjowane indywidualnie.

Instructions to authors/Publishing guide

“Rozprawy Społeczne” journal publishes the following **types of works**:

- **dissertations and articles**
- **practice – research – implementations**
- **reports from scientific conferences**
- **reviews**
- **varia** (information on conferences, abstracts of Ph.D. and habilitation theses, biographical notes)
- **letters to Editor with opinions on or comments to earlier published manuscripts**

All manuscripts are published in English and Polish.

“Rozprawy Społeczne” publishes exclusively works that had not been published elsewhere.

Submission of manuscripts and technical instructions

A prerequisite to start the editorial processing of a manuscript is submission to the Editorial Office of two copies of a manuscript, prepared as indicated below, and a floppy disk or a CD-ROM containing complete material to be published. A floppy disk/CD-ROM has to be labeled with manuscript's title. Each section of the manuscript should be submitted as a separate appendix: a text file, a file with figures, a file with tables, a photo file, etc.

Technical requirements :

- text editor: Word 6.0 or 7.0 for Windows,
- font: Times New Roman, 12 pts
- margins: left margin 2 cm, right margin 3 cm
- adjustment: automatically to the left and right without the option of words separation
- spacing: 1.5 space.

Authors should additionally complete, sign and submit the copyright transfer form and agreement for print and electronic (including Internet) publication of the manuscript.

Manuscript layout

Texts of submitted articles should not exceed one publisher's sheet.

Page 1. Title page

Title page should contain: title of manuscript, running title (not longer than 40 characters) that will be displayed in the running head; names of authors with affiliations; first name, last name, postal address, telephone number (fax number if possible) and e-mail address of corresponding author.

Page 2. Abstract and key words

Abstract (max. 250 words) should consist of the following sections: aim of the study, materials and

methods, results, and conclusions; 3-6 key words should be added under the abstract.

Page 3. and on: Body of the text

The body of the text of research manuscripts should consist of the following sections: introduction, material and methods, results, discussion, conclusions, acknowledgements (if necessary), footnotes (if any), and references. In publications of other type, the text should follow a logical order and titles of its particular sections should reflect issues discussed therein.

Citation of references in the text

- Reference to a work by one author: (Nowak 2008).
- Reference to a work by two authors: names of both authors should be provided (as above) and separated with a comma (Nowak, Kowalski 2008).
- Reference to a work by more than two authors: only name of the first author should be provided and followed by "et al." abbreviation, e.g. (Kowalski et al., 1994). However, names of all authors should be mentioned in the list of references attached after the body of the text.
- Reference to works by authors having the same name: each time name initials should be provided with the last names of authors.
- Reference to exact citation of a piece of text: (Nowak 2008, p. 15).

References

The list of references provided at the end of the manuscript should follow the alphabetic order and be numbered. Particular references should be provided as follows:

1. Kunowski S. (2003), *Wartości w procesie wychowania*. Oficyna Wydawnicza "Impuls", Kraków.
2. Ostrowska U. (2006), *Aksjologiczne podstawy wychowania*. In: B. Śliwerski (ed.), *Pedagogika*. Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk, pp. 391-415.
3. Rynio A. (2007), *Wychowanie osoby w nauczaniu Jana Pawła II*. "Rozprawy Naukowe", vol. I,

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, Biała Podlaska, pp. 11-32.

Manuscript evaluation (review)

All manuscript submitted are reviewed anonymously. Author may suggest the name of a potential reviewer, however the Editors reserves the right to decide. For anonymous review, the so-called "blind page" containing only title of the manuscript, should be submitted with the manuscript. Based on the review, the Editor makes decision on the further editorial procedure. Editor's decision is final.

Galley proofs

After typesetting (DTP), galley proofs will be sent to the author for proofreading. The author is obliged to return the galley proofs within one week. Costs of corrections other than typographical errors will be charged to the author.

Editor's rights

Editor reserves the right to make stylistic corrections and shortenings. Manuscripts not prepared accordingly to Instruction will be returned to authors for correction.

Copyrights

Publications are liable the copyright law resulting from the Berne Convention for the Protection of Literary and Artistic Works and International Convention of the Copyright Law, with exceptions admissible by the Polish Law. None part of the manuscript may be reproduced, saved nor distributed in any form and by no means without permission of the copyright owner.

Paid advertisement

Editorial Office awaits orders for advertisements that may be published on the 2nd and 3rd page of the cover or on additional pages adjoining the cover. Prices of ads are subject to individual negotiation.

SPIS TREŚCI

CZEŚĆ I: DYSERTACJE I ARTYKUŁY

1. **Marian Nowak**, *Dialog interdyscyplinarny w studiowaniu i uprawianiu pedagogiki* 3
2. **Marcin Białas**, *Szczęście i cierpienie w życiu człowieka – próba uzasadnienia* 15
3. **Magdalena Łuka**, *Rola wychowywania przez pracę i do pracy w formowaniu sfery aksjologicznej osoby* 27
4. **Beata Wołosiuk**, *Rola szkoły w wychowaniu aksjologicznym* 35
5. **Cezary Michoński**, *Zmiany legislacyjne zmierzające do polepszenia bytu dzieci w wiktoriańskiej I edwardiańskiej Wielkiej Brytanii* 49
6. **Agnieszka Roguska**, *Medialna kultura lokalna w dobie globalizacji w aspekcie edukacyjnym* 58
7. **Ewa Brodacka-Adamowicz**, *Działalność polityczna, społeczna i oświatowa Stanisława Głębińskiego* 72

CZEŚĆ II: WDROŻENIA

1. **Małgorzata Dąbrowska**, *Rola różnic indywidualnych w aktywacji strategii uczenia się języków obcych. Część II. style poznawcze/style uczenia się: przegląd badań* 90
2. **Dorota Tomczyszyn**, *Wykształcenie i rodzaj wykonywanej pracy zawodowej rodziców wychowujących dziecko z niepełnosprawnością intelektualną w Białej Podlaskiej* 109
3. **Krystyna Krzyżanowska**, *Przyczyny wyboru partnerów życiowych* 129

CZEŚĆ III: RECENZJE

1. **Cezary Kalita**, *Zbawienna rola rewolucji. Tradycja vs. zmiana w Kościele katolickim* .. 140

CZEŚĆ IV: SPRAWOZDANIA

1. **Beata Wołosiuk**, *Sprawozdanie z V Międzynarodowej Konferencji Naukowej „Skuteczność profilaktyki i resocjalizacji: utopie a rzeczywistość”* 146
2. **Dawid Błaszczak**, *Sprawozdanie z Międzynarodowej Konferencji Naukowej „E-gospodarka, E-społeczeństwo w Europie Środkowej i Wschodniej”* 152

INFORMACJE O AUTORACH 156

WSKAZÓWKI DLA AUTORÓW 157

CONTENTS

SECTION ONE: DISSERTATIONS AND ARTICLES

1. **Marian Nowak**, *Interdisciplinary dialog and its models in practicing pedagogy* 9
2. **Marcin Białas**, *Happiness and suffering throughout man's life – an attempted rationalization* 21
3. **Magdalena Łuka**, *Role of upbringing through work and for work in the formation of the axiological sphere of a person* 31
4. **Beata Wołosiuk**, *Role of school in axiological education* 42
5. **Cezary Michoński**, *State responsibility for child welfare in Victorian and Edwardian Britain* ... 54
6. **Agnieszka Roguska**, *The educational aspect of local media culture in the age of globalization* 65
7. **Ewa Brodacka-Adamowicz**, *The career of Stanisław Głębiński in politics, social studies and education* 81

SECTION TWO: PRACTICE IMPLEMENTATIONS

1. **Małgorzata Dąbrowska**, *The role of individual differences in learner activation of strategies for language learning and use. Part II. Cognitive/learning styles* 100
2. **Dorota Tomczyszyn**, *Educational status and type of occupational work of parents bringing up a child with intellectual handicap in Biała Podlaska* 119
3. **Krystyna Krzyżanowska**, *Reasons for choosing life partners* 135

SECTION THREE: BOOK REVIEWS

1. **Cezary Kalita**, *The role of the French Revolution in salvation; tradition versus change within the Catholic Church* 143

SECTION FOUR: REPORTS

1. **Beata Wołosiuk**, *Report on the Vth International Scientific Conference “Effectiveness of prophylaxis and resocialization: utopias vs. reality”* 149
2. **Dawid Błaszczak**, *Report on the International Scientific Conference “E-Economy, E-Society in the Central and eastern Europe”* 154

NOTES ON THE AUTHORS 156

INSTRUCTIONS TO AUTHORS 158