

CZĘŚĆ I: ARTYKUŁY

**RYSUNEK W WYCHOWANIU PRZEDSZKOLNYM
– ROLA W DIAGNOSTYCE I TERAPII PEDAGOGICZNEJ**

Rozprawy Społeczne, Nr 1 (VI), 2012

Stanisława Nazaruk, Elena Konovaluk

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

Streszczenie: Analiza twórczości dziecka, w tym rysunku należy do trudnych kwestii pedagogicznych, nie tylko w odniesieniu do rodziców ale i specjalistów z dziedziny terapii pedagogicznej. Rysunek jest doskonałą formą wyrażania przez dziecko emocji, aktywności, ekspresji, oczekiwań itp. i jednocześnie stanowi cenną metodę diagnostyczną i terapeutyczną. W artykule zaprezentowano najczęściej stosowane przez pedagogów testy rysunkowe, pozwalające zrozumieć świat, w którym funkcjonuje dziecko.

Słowa kluczowe: rysunek diagnostyczny, wychowanie przedszkolne, dziecko, twórczość plastyczna, diagnostyka pedagogiczna, rodzina, terapia pedagogiczna, arteterapia

Wstęp

Rysowanie i malowanie jest to jedna z ulubionych form aktywności i zabawy dziecka w wieku przedszkolnym. Dziecko poprzez prace plastyczne przekazuje informacje o swoich przeżyciach wewnętrznych i zewnętrznych. Rysunki dzieci mają nieocenioną wartość dla dorosłych, bo w niej mali artyści wyrażają swoje emocje, przeżycia i uczucia. Wszystko, co ma dla nich istotne znaczenie, można odnaleźć na zamalowanej kartce papieru.

Rysunek jest jedną z wielu form aktywności twórczej dziecka, którą zaczyna poznawać w najwcześniejszym okresie życia, jeszcze przed mówieniem, czytaniem i pisanem. Można więc przypuszczać, że jest to naturalny sposób „rozmowy” z dzieckiem, szczególnie, jeśli chodzi o sferę związaną z emocjami i przeżyciami dziecka, które trudno mu jeszcze wyrazić słowami.

Rysunek dziecka to świetna okazja do tego, by spojrzeć na świat jego oczami. Jeśli przyjrzymy się bardziej uważnie dziełu przedszkolaka, to spod barw, postaci i wydawać by się mogło przypadkowych kształtów wyłoni się to, na co zwykle nie zwracamy uwagi, nad czym się nie zastanawiamy, co czasem wydaje się być „ukryte”. Radości, problemy, charakter dziecka, jego sposób myślenia, obraz siebie, rodziny i otaczającej go rzeczywistości, kredką i kreską dziecko opowiada nam to, co wie i czuje, a czego nie potrafi jeszcze wyrazić.

**Rozwój dziecka w wieku przedszkolnym
i fazy rozwoju jego zdolności rysunkowych**

Liczni autorzy zainteresowani twórczością plastyczną dziecka pisali o „sztuce dziecka powodowani zachwytem, inni z ciekawości poznawczej, jeszcze inni upatrywali i upatrują w twórczości plastycznej źródło poznania dziecięcej psychiki, natomiast teoretycy i praktycy wychowania dostrzegają w niej drogę specyficznego systemu kształcenia i wychowania” (Popek 1985, Słobodzian 1980).

Pierwsze psychologiczne publikacje o twórczości plastycznej dzieci pojawiły się pod koniec XIX wieku. Polskim pionierem badań nad rysunkiem był Stefan Szuman (Słobodzian 1980, Rembowski 1986), który na podstawie wnikliwej analizy psychologicznej rysunku ukazał prawidłowości ich powstawania i określił je jako sztukę dziecięcą.

„Twórcza praca dziecka jest językiem wypowiedzenia się tylko jemu właściwym, jest wyrazem nie tylko jego przeżyć uczuciowych, jest czynnikiem harmonii między sercem i rozumem, między wrażliwością i inteligencją, jest jednym z wielu sposobów intelektualnego poznania świata i docierania do głębszego i szerszego jego rozumienia” (Słobodzian 1980, Tatara 2004, Czerwisz 1974).

Różnorodne podejście do twórczości plastycznej dzieci mówi nam o bogactwie problematyki i tkwiącej w tej formie aktywności dzieci. Leonardo da Vinci uważał, że dzieło sztuki jest projekcją, ponieważ twórca zawiera w obrazie własny pogląd na otaczający świat. W „Traktacie o malarstwie” mówi do młodych adeptów sztuki: „Pokaż mi dzieło swoje, a powiem ci, kim jesteś” (Popek 1985, Tatara 2004).

Rozwijanie twórczości plastycznej należy do podstawowych zadań wychowania plastycznego w przedszkolu. Twórczość ta umożliwia rozwój pewnych dyspozycji psychicznych, sprawności umysłowej, manualnej, pamięci wzrokowej, wyobraźni przestrzennej, ruchowej i kolorystycznej.

Twórczość plastyczna odgrywa ważną rolę w życiu dziecka, przede wszystkim zaspokaja u niego ogromne potrzeby działania, wyzwala napięcia wewnętrzne, a jednocześnie wprowadza je w świat sztuki. Pomaga dziecku nie tylko spostrzegać i utrwać w pamięci charakterystyczne cechy przedmiotów, zwierząt oraz zmieniające się w zależności od pór roku krajobrazy, ale także pobudza u dziecka pomysłowość, twórczą fantazję, oryginalność, uczy skupienia, dając jednocześnie odprężenie i uspokojenie.

Twórczość plastyczna obok zabawy jest najpowszechniejszym zjawiskiem w spontanicznej i ekspresyjnej działalności dziecka. Dziecku sprawia przyjemność i satysfakcję pozostawianie śladów własnych czynności ruchowych na kartce. Kartka papieru to typowa scena dziecka, na niej „mały artysta” wyraża swoje nastroje, kształtuje świat swoich niezwykłych marzeń, należy więc zapewnić mu dużą swobodę w sensie wyboru środków ekspresji oraz stylu pracy. Wytwory plastyczne dziecka są wiernym obrazem całej jego osobowości, a niekiedy rzeczywiście wyrażają głęboką przeżyłość. Każdy z nich odzwierciedla indywidualne zdolności, poziom fizycznego rozwoju oraz smak estetyczny, pragnienia, wzruszenie i myśli dziecka (Fleck-Bangert 2001, Arciszewska-Binnebese 2003).

Rozwój aktywności twórczości plastycznej dziecka należy umieścić w kontekst rozwoju ogólnego wszystkich ważniejszych sfer dziecka. Rozwój ten jest podporządkowany określonym przedziałom wiekowym. Stopniowy wzrost, gdzie każda zmiana jest zależna od poprzedniej i wpływa na następne. W literaturze polskiej stosuje się podział wieku przedszkolnego na trzy fazy: wczesna – od trzeciego do czwartego roku życia, średnia – od 4,5 do 5,5, późna od 5,5 do 7 roku życia (Żebrowska, 1986).

Rozwój fizyczny

Ciało dziecka w wieku przedszkolnym wydłuża się na skutek szybkiego rośnięcia kości. Około piętego roku życia, dziecko ma około 110 cm wzrostu oraz waży około 19 kg. Różnice we wzroście między dziewczynkami a chłopcami są bardzo niewielkie. Natomiast chłopcy ważą trochę więcej. W wieku przedszkolnym dziecko swobodnie się porusza, potrafi samo zadbać o siebie. Ubieranie lub samodzielne jedzenie nie powinno stwarzać mu problemów.

W okresie wczesnego dzieciństwa wzrasta sprawność ruchowa całego ciała (motoryka duża) oraz ruchów rąk (motoryka mała). Motoryka duża wymaga koordynacji ruchów dużych partii całego ciała i obejmuje takie rodzaje aktywności, jak: bieganie, upadanie, skakanie itd. Motoryka mała wymaga koordynacji działań drobnych części ciała,

przede wszystkim rąk. Obejmuje takie czynności, jak: przewracanie kartek, układanie mozaiki, rysowanie itd. Zmiany zachodzące w rozwoju fizycznym przedszkolaka stają się widoczne podczas rysowania, gdy w okresie „gryzmolenia” linie zmieniają się w krótkim czasie od chaotycznych zygzaków do kontrolowanych bazgrołów, kiedy kredki stają się bardziej posłuszne i dziecko potrafi narysować prostą linię (Turner, Helms 1999).

„Rozwój fizyczny przejawiający się w pracy twórczej dziecka jest zdolnością do koordynacji wzrokowo-ruchowej, umiejętnością kontrolowania ruchów ciała i ogólną zręcznością” (Lowenfeld, Britain 1977, Steciwko, Pirogowicz 2010).

Zmiany zauważyć można w okresie gryzmolenia, gdy linie zmieniają się w krótkim czasie: od chaotycznych zygzaków do kontrolowanej bazgroty. Dziecko aktywne fizycznie w swoim rysunku będzie zawierało elementy ruchu.

Rozwój umysłowy

Na rozwój umysłowy składa się: rozwój pojęć (kształt i wielkość, pojęcie przestrzeni, pojęcie ilości, pojęcie czasu), rozwój językowy, rozwój semantyczny (semantyka oznacza studiowanie tego, jak słowa reprezentują obiekty i zdarzenia, jest to inaczej badanie znaczenia słów), rozwój syntaktyczny (posługiwanie się składnią, układanie zdań o właściwej strukturze).

Rozwój procesów poznawczych pozwala dziecku na lepszą orientację w świecie zewnętrznym. Zwraca ono uwagę na to, co ma dlań znaczenie emocjonalne. W tym okresie wzrasta wrażliwość poszczególnych analizatorów. Zwłaszcza ważną rolę odgrywają analizatory wzroku i słuchu (Przetacznikowa, 1986).

Dziecko rozróżnia barwy dość wcześnie, ale dopiero po czwartym roku życia potrafi je nazwać. Wzrasta również zdolność odróżnienia odcieni. W wieku 3-4 lat zaczyna odróżniać pismo od chaotycznych bazgrołów. Trudności w tym wieku ma z przerysowaniem liter czy figur geometrycznych, ale pod koniec wieku przedszkolnego czynność ta zostaje już oswojona.

Rozwój świadomości percepcyjnej pomaga w doskonaleniu rozwoju pojęć. Kluczowe są osiągnięcia w pojęciach kształtu, wielkości, przestrzeni, ilości i czasu. Rozwój percepcyjny ujawnia się poprzez: obserwację, doznania dotykowe, słuchowe, kinestetyczne. Brak doświadczeń percepcyjnych powodują u dzieci słabe zdolności do obserwowania i rozumienia różnic w otaczających je przedmiotach. Świadomość różnych kolorów, kształtów i form, szorstkość i gładkość, wrażliwość na światło i mrok stanowi część doświadczenia twórczego.

W aktywności twórczej rosnące znaczenie rozwoju spostrzegania ujawnia się we wzrastającej świadomości dziecka i wykorzystywaniu przez nie różnorodnych doświadczeń zmysłowych (Steciwko, Pirogowicz 2010). Wzrost świadomości otoczenia i własnej odrębności oraz wiedza, jaką dziecko dys-

ponuje w chwili, gdy rysuje, świadczą o poziomie jego rozwoju intelektualnego (Lowenfeld, Brittain 1977).

Wraz ze wzrostem dziecka wzrasta w jego rysunkach liczba szczegółów i świadomość zmienności otoczenia. Kiedy świadomość się nie rozwija to znaczy, że rozwój intelektualny nie przebiega prawidłowo. Jeżeli dziecko 5-letnie rysuje jak 3-latek to oznacza, że ma zdolności intelektualne dziecka 3-letniego.

Rozwój emocjonalny

W okresie wczesnego dzieciństwa reakcje emocjonalne są bardzo zróżnicowane. W celu wytłumaczenia dlaczego tak się dzieje, odwołajmy się do kilku czynników. Po pierwsze, rozwój emocjonalny umożliwia dzieciom postrzeganie swojego otoczenia w nowy i zróżnicowany sposób. Po drugie, w wieku przedszkolnym dzieci mają bardzo rozwiniętą wyobraźnię, która może być przyczyną pojawiających się lęków. Po trzecie, takie dzieci potrafią wychwycić informacje uwikłane w konkretnym kontekście (Turner, Helms, 1999). Następny czynnik wpływający na rozwój emocjonalny – to rozszerzenie się horyzontów społecznych wraz z nowymi – związanymi z rozwojem – wyzwaniem (np.: dziecko przechodzi ze środowiska rodzinnego do rówieśniczego). Każde z tych doświadczeń wpływa na bagaż dziecięcych emocji. Rysowanie stwarza okazję dla rozwoju emocjonalnego. Małe dzieci najlepiej ujawniają swoje uczucia przez rysowanie (Lowenfeld, Brittain, 1977). Należy zwrócić uwagę na to, z jaką siłą dziecko identyfikuje się ze swoim rysunkiem. Istnieją pewne stadia tej autoidentyfikacji: od niskiego poziomu zaangażowania, które przejawia się stereotypowością powtórzeń, do poziomu wysokiego, gdzie dziecko pochłonięte jest odwzorowywaniem różnych przedmiotów (Lowenfeld, Brittain 1977). Dziecko wrażliwe emocjonalnie identyfikuje się ze swoim rysunkiem i jest gotowe do prób rysowania nowymi technikami. Dla niego sztuka jest prawdziwie indywidualnym przeżyciem, a siła zaangażowania w nią przyczynia się do emocjonalnego rozwoju (Lowenfeld, Brittain 1977, Steciwo, Pirogowicz 2010).

Rozwój społeczny

Socjalizacja trwa przez całe dzieciństwo i wpływa na liczne późniejsze bardziej złożone zachowania społeczne dziecka – na rozwój moralny i interakcje z rówieśnikami. Proces ten przebiega zależnie od tego, w jaki sposób rodzice, opiekunowie wpływają na pierwsze interakcje społeczne dziecka (Vasta, Hait, Miller 1995).

Dziecko poznaje, jak należy funkcjonować w społeczeństwie przez zabawę. Szczególnie ważne są zabawy, które pokazują mu, jak się odnaleźć w poszczególnych rolach społecznych dorosłych. Pokazują mu, jak je zrozumieć. Zabawy są okazją do nawiązywania i rozwoju kontaktów społecznych z rówieśnikami. W czasie zabawy dzieci stają się

bardziej twórcze. Wchodzą w równoważne interakcje, co sprawia, że czują się odpowiedzialne za powierzone im zadania (Kielar-Turska 2002). Popularne są także zabawy konstrukcyjne. Wymagają one od uczestników negocjacji, kompromisu, współpracy. Podczas zabawy dziecko zwraca uwagę na to, jak czują się inni, w jakiej sytuacji się znajdują. Już w wieku 3-4 lat zauważają zmartwienia dzieci i na swój sposób próbują im pomóc. Starsze dzieci odczuwają emocje postaci, których nigdy nie widziały (tzn. bohaterów z bajek czy opowiadań).

W rysunkach dzieci odbijają się jego przeżycia i przeżycia innych osób. Zaraz po przejściu stadium gryzmolenia małe dziecko w swoich rysunkach zaczyna uwzględniać obecność ludzi. Pierwszym rozpoznawalnym obiektem narysowanym przez dziecko jest człowiek. W miarę rozwoju dziecka, jego sztuka odzwierciedla budzącą się świadomość otoczenia społecznego, rozwija się wrażliwość na innych ludzi oraz ich wpływ na jego życie.

„Poczucie świadomości społecznej stanowi u dziecka początek procesu rozumienia świata, którego częścią kiedyś się stanie” (Lowenfeld, Brittain 1977).

Rozwój twórczości

Rozwój twórczości artystycznej rozpoczyna się z chwilą postawienia pierwszego znaku na kartce. Dziecko robi to w niepowtarzalny i indywidualny sposób. W rysunku dziecka dostrzegamy, niezależne, czysto wyobrazeniowe traktowanie sztuki. W trakcie tworzenia dzieciom potrzebna jest emocjonalna niezależność, eksperymentowanie i swoboda odkrywania nowego. Każdy wytwór artystyczny dziecka jest źródłem twórczego przeżycia, rysując rozwijają swoje zdolności plastyczne oraz zaspokajają potrzebę tworzenia. Zniechęcanie dzieci do aktywności artystycznej powoduje kopiowanie i naśladowanie prac innych (Fleck-Bangert 2001, Arciszewska- Binnebesse 2003).

Poznanie sztuki dziecka może być dla nas zajęciem fascynującym. Poprzez rozumienie sposobów rysowania i poznania środków, jakich dziecko używa do ukazania swego otoczenia mamy możliwość wglądu w jego postępowanie. Widzimy wtedy, jak złożony jest proces rozwoju dziecka (Popek 1985).

Głównym czynnikiem różniącym charakter twórczości plastycznej dzieci jest wiek życia. W miarę jak zmienia się psychika dzieci, zmieniają się również ich wytwory. Dzieci przedstawiają w swoich pracach świat w sposób charakterystyczny dla poszczególnych stadiów, które traktuje się jako kroki w rozwoju plastyki dziecięcej (Popek 1985, Rembowski 1986).

„Chociaż każde dziecko rozwija się w indywidualny sposób i w swoim tempie, a jego zdolność wyrazu odpowiada jego osobowości, można jednak ukazać w malowaniu główne cechy dziecięcego rozwoju, które z reguły dotyczą każdego dziecka. Należy przy tym zwrócić uwagę, że rozwój ten nigdy nie przebiega harmonijnie i prosto, według ustalonych

standardów, lecz w sposób bardzo różny i skokowy" (Fleck-Bangert 2001, Steciwko, Pirogowicz 2010).

Rozwój estetyczny jest częścią każdego przeżycia artystycznego, w rysunkach dzieci ujawnia się on jako zdolność do łączenia doświadczeń w pewną sensowną całość. Wynikiem tego łączenia jest harmonijna organizacja myśli i uczuć, której wyrazem są linie i użyte barwy, które małe dzieci łączą intuicyjnie.

Fazy rozwoju zdolności rysunkowych

Spośród różnorodnych koncepcji podziału rozwoju zdolności rysunkowych dziecka na poszczególne fazy warto przytoczyć takich autorów, jak Kirschensteiner, Burt, Lowenfeld, Brittain. Do najwcześniejszych zalicza się Kirschensteinera, który po dokonaniu analizy badań własnych, wyodrębnił 4 okresy rozwoju zdolności rysunkowych dziecka. Pierwszy z nich obejmował rysunki schematyczne, na których było narysowane to, co dziecko widziało. Ten okres M. Verworn później nazwał fazą ideoplastyczną. Drugi okres obejmował te lata, w których dziecko rysowało przedmioty sobie znane. Verworn nazwał tę fazę fizjoplastyczną. Trzeci okres obejmował te lata, kiedy rysunek w przybliżeniu odpowiadał rzeczywistości wyglądu. Czwarty – dziecko prawidłowo i dokładnie rysowało. Według Verworna, jest to faza naturalistyczna.

Najbardziej wszechstronną i najpełniejszą stworzył C. Burt. Przedstawił 7 faz rozwoju rysunku dziecka. Uważał on, że rysunek jest środkiem, przy pomocy którego, ujawniają się przeżycia psychiczne dziecka, szczególnie wtedy, gdy mówienie i pisanie są słabo rozwinięte, bądź opanowane niecałkowicie. Podział tutaj wygląda następująco: Faza I: od 2 do 3 roku życia – okres bazgrania. Wyróżnia się tutaj 4 podfazy: 1) rysowanie bezcelowe; 2) bardziej celowe bazgranie; 3) dziecko naśladuje czynności starszych w rysowaniu; 4) bazgranie „zlokalizowane” (dziecko zaczyna reprodukować niektóre części znanych przedmiotów. Faza II: 4 rok życia – faza linii (rysowanie człowieka: głowa – koło, oczy – kropki, nogi – pojedyncze linie; rzadko rysuje drugie koło jako tułów, rzadko rysuje podwójne linie jako nogi) – pełna analiza najważniejszych części ciała jest utrudniona. Faza III (od 5 do 6 lat): faza opisowego symbolizmu: człowiek jest przedstawiony na rysunku z dość dużą dokładnością. Każdy obraz człowieka jest już zróżnicowany. W zależności od różnic indywidualnych dziecka. Kolejne cztery fazy nie obejmują okresu przedszkolnego i są to: faza opisowego realizmu (7-8 r.ż.), faza wizualnego realizmu (9-10 r.ż.), faza regresji (11-14 rok ż.), faza wczesnej adolescencji (ok. 15 r.ż.). Podział rysunku zaproponowany przez Burtę jest powszechnie uznawany w środowiskach psychologów i pedagogów.

Jeszcze inny podział na fazy rozwojowe rysunku dziecka i młodzieży zaproponowali V. Lowenfeld i W. L. Brittain. Rozwój ten podzielił on na 7 faz: Faza I: bazgrot (2-4 r.ż.) – ujawnia się rozwój umysłowy i emocjonalny. W okresie tym jest rzeczą ważną wy-

robienie zaufania i chęci do wyrażania się w formie bazgrotów. Faza II (przedschematyczna): od 4 do 7 r.ż. – forma rysunkowa zaczyna przejawiać się w coraz bardziej świadomy sposób. Kolejne fazy dotyczą dzieci starszych, stąd nie będą tu wymieniane (Walton, Cambier, Engelhart 1993).

Rola rysunku w diagnostyce i terapii

Rysunek dziecka jest również środkiem nie tylko diagnostycznym, ale również terapeutycznym. Negatywne emocje, takie jak frustracje, wybuchy złości, niską samoocena, niedostosowanie do warunków środowiskowych i życia w grupie, można odczytać poprzez rysunek, jak również można łagodzić poprzez uwalniający z nich wpływ aktywności rysunkowej (Muszyńska i wsp. 2010).

W diagnostyce pedagogicznej powszechne jest zastosowanie testów rysunkowych. Stosowane są: rysunek postaci człowieka, rysunek rodziny, test drzewa, test Dom – Drzewo – Człowiek itd. Dokładna i umiejętna analiza szczegółów, które dziecko umieszcza na swojej pracy, pozwala określić prawidłowość jego relacji z otoczeniem, samym sobą, z rodziną oraz jego rozwój (Steciwko, Pirogowicz 2010).

Wykonanie badania jest bardzo proste, ale trzeba spełnić kilka warunków, żeby miało ono wartość diagnostyczną. Osoba badająca ma za zadanie stworzenie odpowiedniego nastroju, aby zdobyć zaufanie dziecka. Najlepiej, żeby badanie odbywało się w ciszy i ośobodnieniu. Do badania potrzebne są jedynie kartka papieru, najlepiej formatu A4 i kredki. Osoba badająca wydaje dziecku proste polecenie: „Narysuj człowieka”, „Narysuj mi rodzinę”, „Narysuj drzewo”, „Narysuj dom” itp. Bardzo ważna jest obserwacja dziecka podczas wykonywania swojej pracy. Osoba badająca powinna zwrócić uwagę na takie elementy, jak: ręka, którą dziecko wykonuje rysunek, żeby określić lateralizację, kolejność rysowanych postaci, czas jaki dziecko poświęca konkretnym szczegółom lub postaciom, emocje, które towarzyszą mu podczas wykonywania zadania, ewentualne komentarze. Po skończonej pracy należy z dzieckiem (pacjentem) przeprowadzić krótką rozmowę na temat rysunku. Badany najlepiej wyjaśni, co narysował i dlaczego właśnie to, dlaczego zachował taką, a nie inną kolejność, proporcje, kolorystykę. Następnie należy zapytać o relacje z narysowaną osobą lub sytuacją, np.: „Kogo w Twojej rodzinie kochasz najbardziej?”, „Kto kocha najbardziej Ciebie?” i inne. Aby prawidłowo zinterpretować powstały rysunek, należy zebrać od rodziców lub opiekunów dziecka wywiad dotyczący faktycznego stanu rodziny (Braun – Gałkowska 1985).

Dużą wartość diagnostyczną ma rysunek postaci ludzkiej – Test Goodenough. Test lepiej znany pod inną nazwą „Narysuj człowieka”. Używany do badania rozwoju umysłowego, cech charakterologicznych, temperamentu, ale zasadniczo służy do pomiarów inteligencji dzieci. Wyróżnia się ory-

ginalnością koncepcji, zwięzłością i łatwością zastosowania. Można go również stosować u dzieci z uszkodzeniem słuchu, z podejrzeniem problemów neurologicznych nieprzystosowanych i z zaburzeniami charakteru.

Głównym celem wymienionego testu jest pomiar dojrzałości poznawczej. Polecenie, które stosujemy przy tej metodzie jest stosunkowo proste. Prosimy dziecko by narysowało mężczyznę, kobietę i autoportret. Prosimy również dziecko aby narysowało każdą postać w całości (Kościelak 1996, Rembowski 1972, Muszyńska i wsp. 2010).

Nie wprowadzamy limitu czasowego, ponieważ bardzo ważna jest ocena wiedzy dziecka na temat budowy ludzkiego ciała. Małe dzieci rysują bardzo prosto. Np. widać na tych rysunkach przed wszystkim głowę z bardzo schematycznymi rysami twarzy, pozostałe części ciała wyrastają z głowy. Bardzo często zdarza się, że dziecko rysuje głowę i ciało razem, w kształcie koła.

Jeżeli rysunek dziecka to bazgroły, stawia się za to zero punktów, co w takim sposobie oceniania odpowiada wiekowi trzech lat. Jeżeli w tym rysunku dopatrzeć się można jakiejś kontroli ze strony dziecka, otrzymuje ono jeden punkt, co odpowiada trzem latom i trzem miesiącom a każdy kolejny punkt odpowiada jednemu kwartałowi.

W miarę rozwoju dziecka jego rysunki powinny być bardziej zróżnicowane i precyzyjne. Punkty przydziela się w zależności od tego czy rysunek zawiera takie części ciała jak: głowa, tułów, ręce i nogi; czy ręce i nogi są połączone z ciałem; czy dziecko namalowało oczy, nos, usta i włosy; czy zaznaczyło takie szczegóły jak palce i zachowało proporcje (Oster, Gould 2000).

Do tego testu załączone są specjalne instrukcje i tablice z punktacją. Rodzic sam mniej więcej może ocenić wartość narysowanej postaci. Np. jeśli dziecko w wieku 3 lat będzie starało się rysować precyzyjnie a ostateczny rysunek będzie wielce zadowolający, wtedy można powiedzieć, że dziecko nad wyraz jest rozwinięte i inteligentne.

Podczas rysowania postaci człowieka u dziecka są pobudzane świadome uczucia dotyczące obrazu „ja” pod względem zarówno fizycznym, jak i psychicznym. Poniższa lista pomoże zinterpretować rysunek człowieka.

1. RĘCE – służą do zmiany lub kontrolowania otaczającego środowiska:

- a) założone na piersiach – Wrogość lub podejrzliwość,
- b) trzymane za plecami – Pragnienie kontrolowania złości, niechęć do kontaktów interpersonalnych,
- c) krótkie ręce – tendencje do wycofywania się, zwracania do wewnątrz, próby hamowania impulsów,
- d) długie ręce – pragnienie zdobywania lub gromadzenia, sięganie w kierunku innych,
- e) duże dłonie – zachowania „acting-out” (wyładowywanie się),

f) brak dłoni – zakłopotanie, poczucie nieprzystosowania,

g) brak rąk – Nieprzystosowanie, bezradność, poczucie winy z powodu odczuwanej wrogości lub seksualności;

2. STOPY – Poziom aktywności interpersonalnej:

- a) duże stopy – dążenie do bezpieczeństwa lub męskości,
- b) małe – zależność, stłumione odczuwanie,
- c) brak stóp – brak niezależności;

3. PALCE:

- a) długie i spiczaste – agresywność, wrogość,
- b) zaznaczone pętelkami lub pojedynczą kreską – pragnienie stłumienia agresywnych impulsów;

4. GŁOWA:

- a) duża głowa – zaabsorbowanie światem wyobraźni, koncentracja na aktywności umysłowej,
- b) mała – osobowość obsesyjno-kompulsywna, poczucie niższości intelektualnej,
- c) odwrócona tyłem głowa – tendencje paranoidalne lub schizoidalne,
- d) spoglądanie w bok – podejrzliwość i skłonności paranoidalne;

5. NOGI:

- a) brak nóg – stłumienie, lęk
- b) różnice w wielkości nóg – sprzeczne uczucia dotyczące niezależności,
- c) długie - dążenie do autonomii,
- d) krótkie – upośledzenie życia emocjonalnego;

6. RAMIONA:

- a) nierówne ramiona – niestabilność emocjonalna,
- b) szerokie – zaabsorbowanie odczuwaną potrzebą siły,
- c) kwadratowe – nadmierna defensywność, wrogość w stosunku do innych ludzi.

7. Słabo zintegrowane części ciała – niska tolerancja frustracji i impulsywność;

8. Zaczernianie pustych pól – niepokój (im większy stopień zaczernienia, tym bardziej intensywny niepokój):

- a) zaczernianie twarzy – poważnie zaburzony, negatywny wizerunek siebie,
- b) zaczernianie rąk – przejawy agresji;

9. Nachylenie postaci przekraczające 15o – niestabilność, brak równowagi psychicznej;

10. Niewielkie wymiary postaci – skrajny brak poczucia bezpieczeństwa, wycofanie, depresja, poczucie nieprzystosowania;

11. Duże wymiary postaci – ekspansywność, słaba kontrola wewnętrzna;

12. Przezroczyste elementy rysunku – niedojrzałość, impulsywność, skłonność do wyładowywania się na innych;

13. Zęby – agresywność;

Test rysunkowy „Narysuj człowieka” wykorzystywany jest głównie przez psychologów, pedia-

trów i pedagogów. Ponieważ jest to szybka metoda pomiarowa zdolności intelektualnych dzieci (Oster, Gould 2003).

Szczególnie przydatny w postępowaniu diagnostycznym wobec dziecka jest test „rysunek rodziny” – Test L. Corman. Pokazuje osobę badaną na tle rodziny, pozwala poznać badanego w aspekcie rzeczywistości, jaką jest rodzina.

Rysunek ukazuje miejsce dziecka w rodzinie, wśród innych osób, stosunek do rodziców i rodzeństwa. Dziecko przenosi świat swej rodziny na kartkę papieru nie hamując swych myśli i uczuć. W rysunku ujawnia utożsamienie z członkami rodziny, a także czasami ucieczkę przed sytuacjami nieprzyjemnymi. Rysunek rodziny może ujawnić, że stosunki między rodzicami a dziećmi nie są najlepsze. Dzieci takie na rysunku rodziny pomijają ojca, niekiedy matkę, ale najczęściej pomijają siebie. Istnieje reguła, iż im bardziej rysunek dziecka różni się od jego rzeczywistej rodziny, tym silniej, tym silniej występują w nim mechanizmy rzutowania uczuć i nastawienie dziecka wobec własnej rodziny. Dziecko kierując się zasadą rzeczywistości odtwarza na rysunku członków własnej rodziny w kolejności i doniosłości, jaką im przypisuje. Większość dzieci zdradza tendencję do eksponowania postaci, które są im bliskie i z którymi się identyfikują. Osoba, którą dziecko narysowało jako pierwszą, jest tą, do której jest ono najbardziej przywiązane, albo tą, z którą pragnie się identyfikować, lub jedno i drugie. Innym aspektem badań jest miejsce akcji oraz wzajemne stosunki między osobami występującymi na rysunku. Problem wzajemnych kontaktów członków rodziny można przeanalizować na podstawie usytuowania postaci na rysunku, tzn., czy są one blisko siebie czy też z dala od siebie. Wbrew pozorom, test rysunkowy rodziny nie jest łatwy w interpretacji, ponieważ nie można podać ścisłych reguł. Stąd może sprawiać duże trudności, chociaż temat rysunku jest wyraźnie sprecyzowany (Braun – Gałkowska 1985, Kościelak 1996, Rembowski 1972 Muszyńska i wsp. 2010, Tataro 2004).

Kolejny test to „rysunek domu”. Rysunek domu odzwierciedla relacje panujące w rodzinie dziecka. Dom – to ulubiony temat większości dziecięcych rysunków. Rysunek domu może opowiedzieć tak o dziecku, jak i o całej jego rodzinie. Duże okna i drzwi świadczą o wrażliwości dziecka, że jest towarzyskie, lubi dzielić się wszystkim z innymi. Gdy dziecko rysuje małe okna i drzwi, albo dom jest zamknięty, to jest to wskazówka nieśmiałości i zamknięcia się w sobie. Okna są duszą domu, jeśli mają firanki, to może to oznaczać tajemnicę i zamknięcie na świat. Często po rozwodzie rodziców dzieci rysują dwa domy położone bardzo blisko siebie. W ten sposób wyrażane jest pragnienie, by rodzice byli znów razem.

Wśród wskaźników stanowiące umowne ogólne kryteria interpretacji (na podstawie Jollesa, 1971) można wymienić tutaj następujące:

1. Szczegóły:
 - a) podstawowe (dla normalnego rysunku) – co najmniej jedno drzwi, jedno okno, jedna ściana, dach, komin,
 - b) dodatkowe – np. krzaki, kwiaty, ścieżka – potrzeba dokładniejszego uporządkowania środowiska, która czasami jest związana z brakiem poczucia bezpieczeństwa lub kontroli w kontaktach interpersonalnych;
2. Komin – symbol ciepłych, intymnych związków:
 - a) brak komina – brak ciepła w sferze psychicznej,
 - b) dużo dymu z komina – wewnętrzne napięcie,
 - c) kierunek dymu: w prawą stronę – pewność przyszłości; w lewą – niepewna przyszłość, obawy;
3. Drzwi:
 - a) brak drzwi – skrajne trudności w kontaktach z innymi ludźmi;
 - b) otwarte drzwi – silna potrzeba doświadczania ciepła od świata zewnętrznego;
 - c) bardzo duże drzwi – nadmierna zależność od innych.
4. Płot wokół domu – potrzeba ochrony emocjonalnej.
5. Rynny – podejrzliwość.
6. Rysunek przylegający do dolnej krawędzi kartki – brak podstawowego poczucia bezpieczeństwa.
7. Dach:
 - a) płaski (pojedyncza linia łącząca dwie ściany) – brak wyobraźni lub zahamowania emocjonalne,
 - b) przesadnie duży – poszukiwanie satysfakcji w fantazjach.

(Oster, Gould 2003).

Kolejny test, „rysunek drzewa”. Obraz drzewa jest związany z życiową rolą rysującego, sugeruje on cechy osobowości samego dziecka. Drzewo odzwierciedla nieświadome uczucia w stosunku do własnego „ja”. Dziecko nieśmiałe, któremu brakuje pewności siebie, rysuje drzewo małeńkie. Jeśli kartka okazuje się za małą na zobrazowanie całego drzewa, oznacza to, że dziecko pragnie zwrócić na siebie uwagę, wzbudzić zainteresowanie. Dużo zdradza rysunek korzeni drzewa. Proste i niezbyt głęboko tkwiące w ziemi – oznaczają potrzebę bezpieczeństwa, pęd do wiedzy. Jeśli korzenie dorównują wielkością pniu drzewa, jest to sygnał, że ciekawość świata jest najważniejsza, ale wywołuje pewien lęk. Można tutaj wymienić następujące znaki i symbole pojawiające się w rysunkach drzewa u dzieci:

1. Cienka kreska – poczucie nieprzystosowania, niezdecydowanie,
2. Cienka przerywana kreska – wyraźny niepokój.
3. Drzewko składające się tylko z dwóch linii oznaczających pień i z kółka, wyobrażającego koronę – impulsywność, zmienność;

4. Przesadne podkreślenie pnia – niedojrzałość emocjonalna;
5. Przesadne podkreślenie korony – myślenie analityczne;
6. Przesadne podkreślenie korzeni – ograniczona zdolność do rozumowania.
7. Brak linii przedstawiającej ziemię – podatność na stres.
8. Zaznaczona linia ziemi – tłumione emocje. (Oster, Gould 2003).

Test „Dom – Drzewo – Osoba”.

Stosujemy go kiedy chcemy zebrać informacje, dotyczące stopnia integracji osobowości, dojrzałości i skuteczności działania dziecka. Rysowanie tych trzech obiektów daje dzieciom większą swobodę ekspresji. Wszystkie te tematy (dom, drzewo, osoba) zostały wybrane ze względu na to, że znane są nawet bardzo małym dzieciom. Test jest bardzo pomocny do diagnozowania gotowości dziecka do nauki szkolnej. Dziecko jest proszone o narysowanie drzewa, domu i osoby. Instrukcja nie przewiduje żadnych dodatkowych komentarzy dotyczących rodzaju, rozmiaru czy innych cech rysowanych obiektów. Kolejność tematów rysowania powinna być zawsze taka sama, ponieważ zwiększa się stopień ich trudności. Interpretować rysunki należy na podstawie powyższych wskaźników (wymienionych przy testach „Dom”, „Drzewo”, „Osoba”).

Rysowanie może być także formą psychoterapii. Mówimy wówczas o arteterapii (ang. *art therapy*), czyli metodzie psychoterapeutycznej, wykorzystującej do leczenia i wpływów psychokorekcyjnych metody obrazowania i twórczości, jak, np.: rysowanie, rzeźba, lepienie, modelowanie (plastykoterapia), muzykoterapia, choreoterapia, terapia ruchem i tańcem, fotografia, filmowanie, bajkoterapia, biblioterapia, dramatoterapia, wymyślanie historii i inne.

Uważa się, że pracujący w Wielkiej Brytanii artysta Adrian Hill po raz pierwszy użył tego terminu w 1945 roku w swojej książce „Art Versus Illness”, chcąc określić nim działania polegające na zastosowaniu twórczości we wspomaganiu terapii gruźlicy. Twierdził bowiem, że proces tworzenia obrazu, angażujący jak najpełniej umysł i pracę palców, pomaga skutecznie mobilizować pacjenta do walki z chorobą i słabością. Hill zaangażował wówczas swoich kolegów, znajdujących się na leczeniu w sanatorium dla chorych na gruźlicę w proces „tworzenia silnej obrony przed ich nieszczęściem” (David, Edwards 2004).

W USA pionierem tej metody była psycholog Margaret Naumburg, która pod koniec lat czterdziestych ubiegłego wieku stworzyła metodę „psychodynamicznej arteterapii”. Równolegle z nią metodę arteterapii tworzyła dr Edith Kramer na podstawie praktyki artystycznej (David, Edwards 2004, Konieczna 2007).

W wyniku procesu twórczego u osoby tworzącej zostają uwolnione i odreagowane nagromadzone emocje, zmniejsza się poziom napięcia, zostaje uaktywniona sfera komunikacji niewerbalnej, wzmac-

nia się poczucie bezpieczeństwa, zwiększa się poziom akceptacji siebie, uaktywnia się ekspresja samego siebie i spontaniczności. Osoby podejmujące arteterapię nie muszą posiadać zdolności artystycznych ani wcześniejszych doświadczeń. Terapeuta nie koncentruje się bowiem w pierwszym rzędzie ani na wartościach estetycznych wytworzonych obiektów ani na ich aspekcie diagnostycznym. Kontekst psychoterapeutyczny, z właściwymi mu czynnikami leczącymi, stanowi podstawową różnicę pomiędzy arteterapią a zajęciami plastycznymi czy terapią zajęciową. Głównym celem arteterapii jest umożliwienie dziecku (adresatowi terapii) dokonania zmiany, wzrostu, rozwoju osobistego poprzez stosowanie materiałów artystycznych w bezpiecznych i sprzyjających temu warunkach. Kluczową rolę w arteterapii odgrywa relacja terapeutyczna, która różni się od relacji w tradycyjnych formach psychoterapii, ponieważ zachodzi między pacjentem, osobą uczestniczącą (klientem/ pacjentem) i dziełem. Ta forma terapii może być szczególnie użyteczna dla osób, które mają trudności z wyrażeniem swoich myśli i uczuć drogą werbalną (Kościelak 1996, David, Edwards 2004).

W Stanach Zjednoczonych programy arteterapeutyczne stosowane są w licznych, zróżnicowanych środowiskach takich jak: szpitale, kliniki, placówki publiczne i społecznościowe, centra odnowy biologicznej, instytucje edukacyjne oraz w prywatnych praktykach terapeutycznych. Arteterapeuci posiadają umiejętność stosowania technik pochodzących z wielu różnorodnych form twórczości plastycznej (rysunek, malarstwo, rzeźba i inne środki wyrazu).

Podsumowanie i wnioski

Na podstawie przeprowadzonej analizy rysunków i innych prac wynikających z potrzeby twórczej aktywności dziecka sformułowano następujące wnioski:

1. Dzieci bardzo chętnie rysują, stąd rodzice i nauczyciele powinni zwracać szczególną uwagę na ich prace, co wyrażają, jaką przedstawiają tematykę, w jakich barwach postrzegają otaczający świat.
2. Rysunek jest doskonałą formą dotarcia do takich dzieci, które są zamknięte w sobie i nie chcą mówić o swoich problemach.
3. Ocena i interpretacja rysunku jest uznaną, chociaż niestandardową metodą diagnostyczną stosowaną przez psychologów, pedagogów, terapeutów, a także przez lekarzy.
4. Rysunki dziecka pomagają w pozawerbalnym komunikowaniu się z dzieckiem, są przekazywaniem pewnych informacji, pragnień.
5. Rysunki pozwalają na wykrywanie lęku i braku bezpieczeństwa, wskazują na zagrożenia prawidłowego rozwoju. Interpretowanie jednego czy dwóch rysunków może prowadzić do błędnych wniosków. Tylko stale powtarza-

jące się cechy czy elementy w pracach dziecka mogą stanowić dla diagnosty cenne informacje (analiza powinna być oparta na całej serii rysunków tego samego dziecka).

6. Analizując rysunki dziecka diagnosta powinien być ostrożny i nie może kierować się wyłącznie schematycznymi interpretacjami symboli. Interpretacja symboli nie może kierować się stałymi regułami. Symbol może mieć charakter uniwersalny, ale jego znaczenie jest zawsze indywidualne. Należy uwzględnić tło i proces tworzenia w przypadku konkretnego dziecka.
7. Rysunek stanowi naturalną część życia w takim samym stopniu jak śmiech czy ruch. Nigdy nie jest statyczny, podlega nieustannej ewolucji, odzwierciedlając chwile i emocje. Osoby dorosłe powinny dodawać dzieciom odwagi i zachęcać je, aby rozwijały swój indywidualny język kształtów, doceniając ich dzieła takie, jakie one są.

Literatura:

1. Arciszewska-Binnebese A. (2003), *Szczęśliwy świat tworzenia, czyli Arteterapia: materiały metodyczne do pracy z dziećmi, młodzieżą oraz osobami dorosłymi, w szkołach podstawowych i gimnazjach, w placówkach szkolno-wychowawczych szkolnictwa specjalnego, w świetlicach szkolnych i terapeutycznych, na koloniach, obozach i wycieczkach*, W: *Arteterapia*. Wyd. BEA-BLEJA, Toruń.
2. Braun-Gałkowska M. (1985), *Test rysunku rodziny*. KUL, Lublin.
3. Czerwisz Z. (1974), *Dzieci lubią rysować*. Nasza Księgarnia, Warszawa.
4. David B., Edwards, A. (2004), *Art therapy*. London, SAGE.
5. Fleck-Bangert R. (2001), *O czym mówią rysunki dzieci*. Jedność, Kielce.
6. Konieczna E. J. (2007), *Arteterapia w teorii i praktyce*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
7. Kościelak R. (1996), *Funkcjonowanie psychospołeczne osób niepełnosprawnych umysłowo*. WSiP, Warszawa.
8. Lowenfeld V., Brittain, W.L. (1977), *Twórczość a rozwój umysłowy dziecka*. PWN, Warszawa.
9. Muszyńska A. (2010), *Rysunek w medycynie*, W: *Dziecko i jego środowisko. Prawa dziecka – dziecko krzywdzone*, A. Steciwko, I. Pirogowicz, (red.), PWN, Warszawa.
10. Oster G., Gould P. (2003), *Rysunek w psychoterapii*. PWN, Gdańsk.
11. Popek S., (1990), *Analiza psychologiczna twórczości plastycznej dzieci i młodzieży*. WSiP, Warszawa.
12. Rembowski J. (1986), *Metoda projekcyjna w psychologii dzieci i młodzieży*. PWN, Warszawa.
13. Słobodzian Z. (1980), *Twórcza praca dziecka*. WSiP, Warszawa.
14. Steciwko A., Pirogowicz I. (2010), *Dziecko i jego środowisko. Prawa dziecka – dziecko krzywdzone*. PWN, Warszawa.
15. Tatara A. (2004), *Rodzina w rysunku dziecka*. „Wychowawca”, Numer 03 (135), Redakcja Wychowawcy, WSiP, Kraków.
16. Turner J. S., Helms, D. B. (1999), *Rozwój człowieka*. WSiP, Warszawa.
17. Przetacznikowa M. (1986), *Wiek przedszkolny*, W: *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, M. Żebrowska (red.), PWN, Warszawa.
18. Vasta R., Haith M. M., Miller, S. A. (2001), *Psychologia dziecka*. PWN, Warszawa.
19. Kielar-Turska M. (2002), *Dziecko w świecie wirtualnym, szanse i zagrożenia*. „Wychowanie w przedszkolu”, Numer 3, Wyd. Raabe.

SECTION I: ARTICLES

DRAWING IN PRESCHOOL EDUCATION – ITS ROLE IN PEDAGOGICAL DIAGNOSIS AND THERAPY

Social Dissertations, Issue 1 (VI), 2012

Stanisława Nazaruk, Elena Konovaluk

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

Summary: An analysis of children's creativity, including drawing, is a difficult pedagogical issue, not only for parents but also for specialists in pedagogical therapy. Drawing is a perfect way to express the child's emotions, activities, expression, expectations, etc. and also a valuable diagnostic and therapeutic method. The paper presents drawing tests most commonly used by educators, which allow us to understand the world in which the child lives.

Key words: diagnostic drawing, preschool education, child, artistic creativity, pedagogical diagnosis, family, pedagogical therapy, art therapy

Introduction

Drawing and painting are two of the favourite forms of activities and fun for a preschool child. Through art works the child provides information about his/her internal and external experience. Children's drawings are of inestimable value for adults, because small artists express their emotions, experience and feelings in them. All that is important for them can be found on a sheet of paper full of drawings.

Drawing is one of many forms of creative activities of the child which he/she begins to learn at the earliest stage of his/her life, even before speaking, reading and writing. It can be assumed that this is the natural way of "conversation" with the child, especially when it comes to the realm associated with the child's emotions and experience that are hard to be put into words by him/her.

The child's drawing is a great opportunity to look at the world through his/her eyes. If we examine more closely the work of a preschooler, from the colours, figures, and - it might seem - random shapes, emerges what we usually do not pay attention to, we do not think about, something which sometimes seems to be "hidden". Joys, problems, the nature of the child, his/her way of thinking, the image of himself/herself, his/her family and the surrounding reality, with crayon and line the child tells us what he/she knows and feels and what he/she cannot express yet.

The development of the child of preschool age and the development phases of his/her drawing abilities

Many authors interested in the artistic creativity of the child wrote about "the child's art motivated by delight, others due to cognitive curiosity, and others saw and see artistic creativity as a source of learning the children's psyche, while theorists and education practitioners perceive it as the way to a specific system of education and upbringing" (Popek 1985, Słobodzian 1980).

The first psychological publications about the artistic creativity of children appeared in the late 19th Century. A Polish pioneer in research on drawing was Stefan Szuman (Słobodzian 1980, Rembowski 1986), who, based on a thorough psychological analysis of drawing, showed the regularities of its creation and described it as the children's art.

"The creative work of the child is a language of expressing himself/herself specific only to him/her, the expression of his/her emotional experience, a factor of harmony between heart and mind, between the sensitivity and intelligence, one of many ways of intellectually exploring the world and reaching out to its deeper and broader understanding" (Słobodzian 1980, Tatara 2004, Czerwisz 1974).

Various approaches to the artistic creativity of children tell us about the richness of the issue and the children's activities inherent in this form. Leonardo da Vinci believed that a work of art is a projection, because the creator presents in the image his/her own view of the surrounding world. In the "Treatise on Painting", he says to young students of the arts: "Show me your work, and I'll tell you who you are" (Popek, 1985, Tatara 2004).

The development of artistic creativity is the core task of art education in the kindergarten. This creativity allows the development of certain psychic dispositions, mental ability, manual ability, visual memory, and spatial, movement and colour imagination.

Artistic creativity plays an important role in the child's life, primarily as it caters his/her huge needs for action, and triggers internal tensions, but at the same time brings them into the world of art. It not only helps the child to perceive and preserve in the memory the characteristics of objects, animals and the landscapes changing with the seasons, but also stimulates the child's ingenuity, creative imagination, originality, and teaches concentration, while providing relaxation and calming.

Artistic creativity apart from playing is the most common phenomenon in the spontaneous and expressive activities of the child. Leaving traces of the child's own motor activities on a piece of paper gives him/her pleasure and satisfaction. A piece of paper is the typical stage of the child, where a "little artist" expresses his/her moods, and shapes the world of his/her unusual dreams, so he/she should be given much freedom in terms of choosing the means of expression and the style of work. The child's artistic creations are a faithful image of his/her whole personality, and sometimes they really express the depth of experience. Each of them reflects the child's individual skills, the level of physical development and aesthetic taste, desires, emotions and thoughts (Fleck-Bangert 2001, Arciszewska-Binnebesse 2003).

The development of the activities of the child's artistic creativity should be placed in the context of the overall development of all his/her major areas. This development is subject to certain age bands, a gradual development, where each change is dependent on the previous one and affects the next. In Polish literature the division of the preschool age into three phases is used: early - ages 3-4, average - ages 4.5-5.5, late- ages 5.5-7 (Zebrowska, 1986).

Physical development

The body of the preschool child grows due to the rapid growth of bones. When the child is about five years old, he/she is about 110 cm tall and weighs about 19 kg. Differences in height between girls and boys are very small. However, boys weigh a little more. The preschool child moves freely, and he/she can take care of himself/herself. Dressing-up or eating by himself/herself should not pose any problems to him/her.

During early childhood, there is an increase in the mobility of the whole body (gross motor skills) and hand movements (fine motor skills). Gross motor skills require the coordination of large movements of the parts of the whole body and includes such types of activities as running, falling, jumping, etc. Fine motor skills require the coordination of small parts of the body, especially the hands. This

includes such activities as turning pages, putting mosaics together, drawing, etc. Changes occurring in the physical development of the preschooler become apparent during drawing, when at the stage of "scribbling", lines change in a short time from chaotic zigzags to controlled scribbles, when crayons become more obedient and the child can draw a straight line (Turner, Helms 1999).

"Physical development, observed in the child's creative work, is the ability of the eye-hand coordination, the ability to control body movements and a general skill" (Löwenfeld, Brittain 1977, Steciwko, Pirogowicz 2010).

Changes can be perceived at the stage of scribbling, when the lines change in a short time from chaotic zigzags to controlled scribbles. A physically active child will contain elements of movement in his/her drawing.

Mental development

Mental development consists of the development of concepts (shape and size, the concept of space, the concept of quantity, the concept of time), language development, semantic development (semantics is the study of how words represent objects and events; in other words, it is a study of the meaning of words), syntactic development (the use of syntax, putting sentences with a proper structure).

The development of cognitive processes means that the child has better orientation in the external world. He/she draws attention to what is emotionally significant to him/her. At this stage, the sensitivity of individual analysers increases, especially visual and auditory analysers are important (Przetacznikowa, 1986).

The child distinguishes colours quite early, but only when he/she is over four, can he/she name them. In addition, the ability to distinguish shades increases. At the age of 3-4, the child begins to distinguish writing from chaotic scribbles. At this age he/she has difficulties in redrawing letters or geometrical figures, but at the end of the preschool age this skill is acquired.

The development of perceptual awareness helps to improve the development of concepts. The achievements in the understanding of the concepts of shape, size, space, quantity and time are crucial. Perceptual development is revealed by observation, and tactile, auditory and kinaesthetic experience. No perceptual experience causes in children poor ability to observe and understand differences in the surrounding objects. The awareness of different colours, shapes and forms, roughness and smoothness, and sensitivity to light and darkness, are part of the creative experience.

In creative activities the growing importance of the development of perception is revealed in the child's growing awareness and using by him/her various sensory experience (Steciwko, Pirogowicz 2010). The growth in the awareness of the environment and the child's own identity, as well as the

knowledge that the child has when he/she draws, indicate the level of his/her intellectual development (Löwenfeld, Brittain 1977).

With the growth of the child the number of details and the awareness of the variability of the environment in his/her drawings grow. When awareness does not develop, it means that intellectual development is not proceeding properly. If a 5-year child draws like a 3-year old, it means that he/she has the intellectual abilities of a 3-year old child.

Emotional development

During early childhood, emotional responses are very diverse. In order to explain why this is so, several factors will be referred to. First, emotional development enables children to perceive their environment in new and different ways. Second, preschool children have a highly-developed imagination, which may be the cause of recurring fears. Third, such children are able to capture the information involved in a particular context (Turner, Helms, 1999). The next factor affecting emotional development is the extension of social horizons, together with new-related to development - challenges (e.g. a child goes from the family to a peer-group environment). Each of these experiences affects children's emotional baggage. Drawing is an opportunity for emotional development. Drawing is the best way to the revealing of feelings by small children (Löwenfeld, Brittain, 1977). It should be noted how much the child identifies himself/herself with his/her drawing. There are certain phases of this self-identification: from a low level of involvement, which is reflected in the stereotypicality of repetitions, to a high level, where the child is absorbed in copying different objects (Löwenfeld, Brittain 1977). An emotionally-sensitive child identifies himself/herself with his/her drawing and is ready to try to draw using new techniques. For him/her, art is a truly individual experience and the strength of commitment in it contributes to emotional development (Löwenfeld, Brittain 1977, Steciwko, Pirogowicz 2010).

Social development

Socialisation continues throughout childhood and affects different, subsequently more complex, social behaviour by the child - moral development and interaction with peers. This process proceeds depending on how parents and carers influence the child's first social interaction (Vast, Haiti, Miller 1995).

The child learns how to function in society through playing. Particularly important are games that show him/her how to deal with the various social roles of adults. They show him/her how to understand them. Games are an opportunity to establish and develop social contacts with peers. During playing, children become more creative. They enter into equivalent interactions, making them feel responsible for the entrusted tasks (Kielar-Turska 2002). Construction games are also popular. Their participants need to

negotiate, make compromises and cooperate. While playing, the child pays attention to how others feel, in what situation they are. Already at the age of 3-4, they notice the troubles of children and in their own way they try to help them. Older children feel the emotions of characters they have never seen (i.e. the heroes of fairy tales or stories).

Children's drawings reflect their experiences and the experiences of others. Immediately after finishing the phase of scribbling, a small child starts to take into account the presence of people in his/her drawings. The first recognisable object drawn by the child is a human. With the development of the child, his/her art reflects the awakening awareness of the social environment, and sensitivity to other people develops and their impact on his/her life.

"A sense of social consciousness in a child is the beginning of the process of understanding the world, a part of which he/she will one day become" (Löwenfeld, Brittain 1977).

The development of creativity

The development of artistic creativity begins with drawing the first mark on a piece of paper. The child does it in a unique and individual way. In the child's drawing we see an independent, purely imaginative treatment of art. During creation children need emotional independence, experimentation and the freedom to discover the new. Each child's artistic work is a source of creative experience, and during drawing he/she develops his/her artistic talent and satisfies the need for creation. Discouraging children from artistic activities makes them copy and imitate the works of others (Fleck-Bangert 2001, Arciszewska-Binnebesse 2003).

Exploring the child's art can be a fascinating activity for us. By understanding the ways of drawing, and knowing the means which the child uses to show his/her environment, we have the possibility have an insight into his/her conduct. Then, we see how complex is the process of child development (Popek 1985).

The main factor that differentiates the nature of children's artistic creativity is age. As the children's psyche changes, their works also change. In their works children present the world in a manner characteristic to individual phases, which are treated as steps in the development of children's art (Popek 1985, Rembowski 1986).

"Although each child develops in an individual way and at his/her own pace, and his/her ability of expression corresponds to his/her personality, the main characteristics of child development, which generally relate to each child, can be indicated in drawing. It should be noted that this development never proceeds smoothly and easily, according to established standards, but in a very different and discrete way" (Fleck-Bangert 2001, Steciwko, Pirogowicz 2010).

Aesthetic development is part of every artistic experience; in children's drawings it shows as

the ability to combine experiences in a meaningful whole. The result of this combination is the harmonious organisation of thoughts and feelings which is expressed in lines and colours used that are intuitively combined by small children.

The phases in the development of drawing abilities

Among various concepts of the division of the development of the child's drawing abilities into particular phases, it is worth quoting such authors as Kirschensteiner, Burt, Löwenfeld, and Brittain. The earliest is Kirschensteiner, who, after analysing his own research, identified 4 periods in the development of the child's drawing abilities. The first one included schematic drawings, which presented what the child saw. This period was later called by M. Verworn the ideoplastic phase. The second period covered the years in which the child draws the objects he/she knows. Verworn called this the physioplastic phase. The third period covered the years when the drawing roughly corresponds to the actual appearance. The fourth - the child draws correctly and accurately. According to Verworn, this is the naturalistic phase.

The most comprehensive and complete analysis was created by C. Burt. He presented 7 phases in the development of the child's drawing. He believed that drawing is a means by which the child's psychic experiences are revealed, especially when speaking and writing are underdeveloped or incompletely mastered. The division here is as follows: Phase I: ages 2-3 - a period of scribbling. There are 4 subphases here: 1) pointless drawing; 2) more purposeful scribbling; 3) the child imitates the actions of the elderly in drawing; 4) "localised" scribbling (the child begins to reproduce some parts of the known objects. Phase II: 4 years old- the phase of lines (drawing a human: head- circle, eyes - dots, legs - single lines; rarely draws the second circle as the trunk, rarely draws double lines as legs) - a full analysis of the major parts of the body is difficult. Phase III (ages 5-6): the phase of descriptive symbolism: a human is presented in a drawing with fairly high precision. Each drawing of a human is different, depending on the child's individual differences. The next four phases do not include the preschool period, namely the phase of descriptive realism (ages 7-8), the phase of visual realism (ages 9-10), the phase of regression (ages 11-14), and the phase of early adolescence (about 15 years old). The division of drawing proposed by Burt is widely recognised in the circles of psychologists and educators.

Yet another division in the development phases of the child and young people drawing was proposed by V. Löwenfeld and W.L. Brittain. They divided this development into 7 phases: Phase I: scribbling (ages 2-4) - mental and emotional development reveals. During this period, it is important to develop trust and the willingness of self-expression in the form of scribbles. Phase II (pre-schematic): ages 4-7

- the drawing form starts to be reflected in more and more conscious way. The next phases relate to older children, hence they will not be mentioned here (Wallon, Cambier, Engelhart, 1993).

The role of drawing in diagnosis and therapy

The child's drawing is not only a diagnostic but also a therapeutic means. Negative emotions, such as frustration, angry outbursts, low self-esteem, lack of adaptation to environmental conditions and living in a group can be read through drawing, and it can be alleviated through the releasing impact of drawing activities (Muszyńska et al 2010).

In pedagogical diagnosis the use of drawing tests are common. They include human-figure drawing, family drawing, the tree test, the House- Tree- Human test, etc. The careful and thorough analysis of the details that a child puts into his/her work allows us to determine the correctness of his/her relationship with the environment, himself/herself, the family and his/her development (Steciwo, Pirogowicz 2010).

The performance of the test is very simple, but several conditions must be met so that it has a diagnostic value. The examiner's task is to create the right mood to win the confidence of the child. If possible the test should be performed in silence and isolation. For the test only a piece of paper, preferably in A4 format, and crayons are needed. The examiner gives the child simple instructions, like "Draw a human", "Draw a family", "Draw a tree", "Draw a house", etc. Observing the child while performing his/her work is very important. The examiner should pay attention to such elements as the hand which he/she uses to determine lateralisation, the order of the drawn persons, the time the child devotes to specific details or persons, the emotions that accompany him/her during performing the task, and any comments. After finishing work a short conversation should be held with the child (patient) about the drawing. The test taker will best explain what he/she has drawn and why, why he/she has used this, and not a different order, proportions, colours. Then, the child should be asked about the relationship with the person or the situation drawn, e.g. "Who in your family you love most?", "Who loves you most?" and others. In order to properly interpret the drawing the child's parents or carers should be interviewed about the actual state of the family (Braun - Gałkowska 1985).

A drawing of a human figure has a great diagnostic value - the Goodenough Test. The test is better known under another name, "The Draw-A-Person Test". It is used to study mental development, characterological features, and temperament, but essentially it is used to measure children's intelligence. Its characteristic features include an original concept, conciseness, and ease of use. It can also be used in children with hearing impairment, or with suspec-

ted neurological problems, in unadapted children and in children with character disturbances.

The main purpose of the test is the measurement of cognitive maturity. The instruction that is used in this method is relatively simple. A child is asked to draw a man, a woman and a self-portrait. He/she is also asked to draw each person in full (Kościelak 1996, Rembowski 1972, Muszyńska et al 2010).

A time limit is not introduced, because it is very important to assess the knowledge of the child on the structure of the human body. Small children draw very simply. For example, drawings present primarily the head with very schematic facial features, other parts of the body grow out of the head. It very often happens that the child draws the head and the body together in the shape of a circle.

If the child's drawing is scribbles, it is scored zero, which in this way of assessment corresponds to the age of three. If any control from the child is visible in the drawing, he/she receives one point, which corresponds to three to years and three months and each extra point corresponds to one quarter.

As the child develops, his/her drawings should be more varied and precise. Points are scored depending on whether the drawing includes such body parts as the head, trunk, arms and legs; whether arms and legs are connected to the body; whether the child has drawn eyes, nose, mouth and hair; whether he/she has marked such details as fingers, and has maintained proportions (Oster, Gould 2000).

This test has special instructions and tables with the scoring. A parent himself/herself can more or less assess the value of the drawn person. For example, if a 3-year-old child tries to draw precisely and the final drawing is very satisfactory, then it can be said that the child is very developed and intelligent.

When drawing a person, conscious feelings regarding the image of "I", both in physical and mental terms, are activated in the child. The list below will help to interpret the drawing of a person.

1. ARMS – are used to change or control the surrounding environment:
 - a) crossed on the chest – hostility or suspicion,
 - b) held behind the back- a wish to control anger, aversion to interpersonal relations,
 - c) short arms- a tendency to withdraw, turn to the inside, attempts to restrain impulses,
 - d) long arms- a wish to gain or collect, reaching towards others,
 - e) big hands- acting out behaviour
 - f) no hands- embarrassment, a sense of non-adaptation,
 - g) no arms- non-adaptation, helplessness, feeling of guilt because of felt hostility or sexuality;
2. FEET – the level of interpersonal activities:
 - a) big feet- the pursuit of security or manhood,
 - b) small feet- dependency, stifled feelings,
 - c) no feet- lack of independence;

3. FINGERS:

- a) long and pointed- aggressiveness, hostility,
- b) marked with loops or a single line- a wish to stifle aggressive impulses;

4. HEAD:

- a) a big head- involvement in the world of imagination, concentration on a mental activity,
- b) a small head- obsessive- compulsive personality, a sense of intellectual inferiority,
- c) a back-turned head- paranoid or schizoid tendencies,
- d) looking aside- suspicion and paranoid tendencies;

5. LEGS:

- a) no legs- repression, fear,
- b) differences in the size of legs- contradictory feelings regarding independence,
- c) long legs- seeking autonomy,
- d) short legs- impairment of emotional life;

6. SHOULDERS:

- a) unequal shoulders- emotional instability,
- b) broad- an involvement in the felt need for strength,
- c) square- excessive defensiveness, hostility towards other people.

7. Poorly-integrated parts of the body- low tolerance of frustration and impulsivity;

8. Blackening empty spaces- anxiety (the greater the degree of blackening, the more intensive anxiety):

- a) blackening the face- a seriously disturbed, negative self-image,
- b) blackening hands- signs of aggression;

9. The gradient of the person exceeding 150 – instability, lack of mental balance,

10. Small size of the person- extreme insecurity, withdrawal, depression, a feeling of non-adaptation;

11. Large size of the person- expansiveness, weak internal control;

12. Transparent elements of the drawing- immaturity, impulsiveness, a tendency to vent anger on others;

13. Teeth- aggressiveness.

The drawing test "Draw a person" is mainly used by psychologists, paediatricians and educators, because it's a quick measuring method of intellectual abilities in children (Oster, Gould 2003).

Particularly useful in diagnostic procedures towards a child is the "family drawing" test of L. Corman. It shows the test taker against the family and allows us to know him/her in terms of the real world, which is the family.

Such a drawing shows the place of the child in the family, among other people, and the attitude towards parents and siblings. The child transfers the world of his/her family to a piece of paper, not restraining his/her thoughts and feelings. In the drawing he/she reveals the identification with family

members, and sometimes an escape from unpleasant situations. A family drawing may reveal that the relationship between parents and children are not the best. Such children in a family drawing sometimes ignore the father, sometimes the mother, but usually they ignore themselves. There is a rule that the more the child's drawing differs from his/her real family, the stronger the mechanisms of affecting the feelings and the child's attitude towards his/her own family in it. The child, guided by the principle of reality, draws his/her own family members in the order and importance he/she assigns to them. Most children show a tendency to expose the people that are close to them and with whom they identify. The person that the child drew as the first is the one to whom he/she is most attached, or the one with whom he/she wants to be identified, or both. Another aspect of the test is the setting and mutual relationship between the persons included in the drawing. The problem of the mutual relationship between the family members can be analysed on the basis of the location of persons in the drawing, i.e. whether they are close together or far apart. In spite of appearances, the family drawing test is not easy to interpret, because there are no strict rules. Thus it can cause great difficulties, although the subject of the drawing is clearly specified (Braun - Gałkowska 1985, Kościelak 1996, Rembowski 1972, Muszyńska et al 2010, Tatar 2004).

Another test is the "house drawing". The house drawing reflects the relationship in the child's family. The house is a favourite topic of most children's drawings. The house drawing can tell us about the child and his/her whole family. Large windows and doors show the child's sensitivity, that he/she is sociable, and likes to share everything with others. When a child draws small windows and doors, or the house is closed, this is an indication of shyness and withdrawal. Windows are the soul of the house; if they have curtains, this could mean mystery and a closure from the world. Often, after the parents' divorce, children draw two houses situated very close together. In this way, they express a desire for their parents to get back together.

Among the indicators which are general conventional interpretation criteria (based on Jolles, 1971), the following can be mentioned:

1. Details:
 - a) basic (for a normal drawing)- at least one door, one window, one wall, roof, chimney,
 - b) additional- e.g. shrubs, flowers, a path- the need for more accurate arrangement of the environment, which is sometimes associated with the lack of sense of security or control in interpersonal relations;
2. Chimney- a symbol of warm, intimate relations:
 - a) no chimney- no warmth in mental area,
 - b) a lot of smoke from the chimney- internal tension,

- c) direction of the smoke- to the right- certainty of the future; to the left- uncertain future, fears;

3. Door:
 - a) no door- extreme difficulties in contacts with other people,
 - b) an open door- a strong need to experience warmth from the outside world;
 - c) a very big door- excessive dependence on others.
4. Fence around the house- the need for emotional security.
5. Gutters- suspiciousness.
6. A drawing adjoining the bottom edge of the paper- lack of basic sense of security.
7. Roof:
 - a) flat (a single line joining two walls)- no imagination or emotional inhibition,
 - b) excessively big- looking for satisfaction in fantasies.

(Oster, Gould 2003).

Another test is the "tree drawing". The tree drawing is associated with the role of the drawer, and it suggests the personality traits of the child. A tree reflects unconscious feelings towards the child's own "I". A shy child who lacks self-confidence draws a small tree. If a piece of paper turns out to be too small to visualise the whole tree, it means that the child wants to attract attention, arouse interest. The roots of the tree on the drawing reveal a lot. Simple and not too deeply embedded in the ground mean the need for security, a desire for knowledge. If the roots match the size of the tree trunk, it is a signal that the curiosity of the world is important, but it causes some anxiety. The following signs and symbols that appear in children's tree drawings can be listed here:

1. A thin line- a sense of non-adaptation, indecisiveness,
2. A thin dashed line- a clear concern.
3. A tree consisting only of two lines representing the trunk and of a circle representing the crown- impulsivity, changeability;
4. An excessive emphasis on the trunk- emotional immaturity;
5. An excessive emphasis on the top- analytical thinking;
6. An excessive emphasis on the roots- limited ability to reason;
7. No line representing the ground- susceptibility to stress;
8. The line of the ground marked- suppressed emotions.

(Oster, Gould 2003).

The "House- Tree- Person" test.

We use this when we want to gather information regarding the degree of integration of the personality, maturity and effectiveness of the child's action. Drawing these three objects gives children more freedom of expression. All these subjects (house, tree, person) have been chosen due to the fact that

they are known even to very small children. The test is very useful in diagnosing the child's readiness for school. The child is asked to draw a tree, a house and a person. The instructions do not provide any additional comments concerning the nature, size or other characteristics of the drawn objects. The order of drawing topics should always be the same, because their degree of difficulty increases. Drawings should be interpreted on the basis of the above indicators (listed in "Home", "Tree", "Person" tests).

Drawing can also be a form of psychotherapy. Then, it is called art therapy, a psychotherapeutic method, employing, in the treatment and psycho-corrective influence, imaging methods in works of art, such as drawing, sculpture, modelling (therapy through the plastic arts), music therapy, choreotherapy, movement and dance therapy, photography, filming, tale therapy, bibliotherapy, drama therapy, making up stories, and more.

It is believed that Adrian Hill, an artist working in the United Kingdom, used this term for the first time in 1945 in his book "Art Versus Illness", in order to determine the activities involving the use of works of art in supporting the therapy of tuberculosis. He claimed that the process of creating a painting, involving the mind and the work of the fingers as much as possible, helps to effectively mobilise the patient to fight the disease and weakness. At that time, Hill engaged his colleagues undergoing treatment in a sanatorium for tuberculosis patients in the process of "building up a strong defence against their misfortune" (David, Edwards 2004).

In the USA, a pioneer of this method was a psychologist Margaret Naumburg, who in the late 1940s created the method of "psychodynamic art therapy". At the same time Dr. Edith Kramer created the art therapy method based on artistic practice (David, Edwards 2004, Konieczna, 2007).

As a result of the creative process, accumulated emotions are released and abreacted, the level of stress is reduced, the sphere of non-verbal communication is activated, the sense of security is strengthened, the level of self-acceptance is increased, and self-expression and the expression of spontaneity are activated in the patient. Art therapy patients do not need to have artistic talent or previous experience. Neither does the therapist focus primarily on the aesthetic values of the created objects, nor their diagnostic aspect. The psychotherapeutic context, with the relevant therapeutic factors, is a fundamental difference between art therapy and fine-arts classes, or occupational therapy. The main aim of art therapy is to allow the child (treatment recipient) to change, and enhance personal development through the use of art materials in safe and favourable conditions. Therapeutic relationship plays a key role in art therapy. It differs from relationships in traditional forms of psychotherapy, because it is between the patient, the participant (client/patient) and the work of art. This form of therapy may be particularly useful for people who have difficul-

ties expressing their thoughts and feelings verbally (Kościelak 1996, David, Edwards 2004).

In the United States art therapy programmes are used in numerous and diversified environments, such as hospitals, clinics, public and community institutions, wellness centres, educational institutions and private therapeutic practices. Art therapists have the ability to use techniques from many different forms of works of the fine arts (drawing, painting, sculpture and other means of expression).

Summary and conclusions

Based on the performed analysis of drawings and other works resulting from the need for the child's creative activities, the following conclusions have been drawn:

1. Children like drawing, so parents and teachers should pay special attention to their works, what they express, what subject they represent, and in which colours they perceive the surrounding world.
2. Drawing is an excellent way to reach withdrawn children and who do not want to talk about their problems.
3. The assessment and interpretation of drawings is a recognised, although non-standard, diagnostic method used by psychologists, educators, therapists and doctors.
4. The child's drawings help to communicate with the child non-verbally, they transfer certain information, desires.
5. Drawings allow us to detect anxiety and insecurity, and indicate threat to proper development. Interpreting one or two drawings may lead to incorrect conclusions. Only repetitive features or elements in the child's works can be valuable information for a diagnostician (an analysis should be based on a series of drawings by the same child).
6. When analysing the child's drawings, a diagnostician should be careful and cannot be guided only by schematic interpretations of symbols. The interpretation of symbols cannot be guided by fixed rules. A symbol may be universal, but its meaning is always individual. Consideration should be given to the background and the creation process in the case of the individual child.
7. Drawing is a natural part of life, just as laughter or movement. It is never static - it constantly evolves, reflecting moments and emotions. Adults should stimulate and encourage children to develop their own individual language of shapes, appreciating their works as they are.

References:

1. Arciszewska-Binnebese A. (2003), *Szczęśliwy świat tworzenia, czyli Arteterapia: materiały metodyczne do pracy z dziećmi, młodzieżą oraz osobami dorosłymi, w szkołach podstawowych i gimnazjach, w placówkach szkolno-wychowawczych szkolnictwa specjalnego, w świetlicach szkolnych i terapeutycznych, na koloniach, obozach i wycieczkach*, In: *Arteterapia*. Wyd. BEA-BLEJA, Toruń.
2. Braun-Gałkowska M. (1985), *Test rysunku rodziny*. KUL, Lublin.
3. Czerwisz Z. (1974), *Dzieci lubią rysować*. Nasza Księgarnia, Warszawa.
4. David B., Edwards, A. (2004), *Art therapy*. London, SAGE.
5. Fleck-Bangert R. (2001), *O czym mówią rysunki dzieci*. Jedność, Kielce.
6. Konieczna E. J. (2007), *Arteterapia w teorii i praktyce*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
7. Kościelak R. (1996), *Funkcjonowanie psychospołeczne osób niepełnosprawnych umysłowo*. WSiP, Warszawa.
8. Lowenfeld V., Brittain, W.L. (1977), *Twórczość a rozwój umysłowy dziecka*. PWN, Warszawa.
9. Muszyńska A. (2010), *Rysunek w medycynie*, In: *Dziecko i jego środowisko. Prawa dziecka – dziecko krzywdzone*, A. Steciwko, I. Pirogowicz, (ed.), PWN, Warszawa.
10. Oster G., Gould P. (2003), *Rysunek w psychoterapii*. PWN, Gdańsk.
11. Popek S., (1990), *Analiza psychologiczna twórczości plastycznej dzieci i młodzieży*. WSiP, Warszawa.
12. Rembowski J. (1986), *Metoda projekcyjna w psychologii dzieci i młodzieży*. PWN, Warszawa.
13. Słobodzian Z. (1980), *Twórcza praca dziecka*. WSiP, Warszawa.
14. Steciwko A., Pirogowicz I. (2010), *Dziecko i jego środowisko. Prawa dziecka – dziecko krzywdzone*. PWN, Warszawa.
15. Tatara A. (2004), *Rodzina w rysunku dziecka*. „Wychowawca”, Issue 03 (135), Redakcja Wychowawcy, WSiP, Kraków.
16. Turner J. S., Helms, D. B. (1999), *Rozwój człowieka*. WSiP, Warszawa.
17. Przetacznikowa M. (1986), *Wiek przedszkolny*, In: *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, M. Żebrowska (ed.), PWN, Warszawa.
18. Vasta R., Haith M. M., Miller, S. A. (2001), *Psychologia dziecka*. PWN, Warszawa.
19. Kielar-Turska M. (2002), *Dziecko w świecie wirtualnym, szanse i zagrożenia*. „Wychowanie w przedszkolu”, Issue 3, Wyd. Raabe.

WPŁYW WYBRANYCH ASPEKTÓW METANARRACJI W KONTEKŚCIE WIELOWĄTKOWOŚCI LEGENDY O ROBIN HOODZIE

Rozprawy Społeczne, Nr 1 (VI), 2012

Michał Tomczyk

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

Streszczenie: Artykuł przedstawia współczesne wersje legendy o Robin Hoodzie oraz koncentruje się na przedstawieniu społeczeństwa, religii oraz roli płci w powyższych tekstach. Problemem przewodnim jest pytanie: jakie uniwersalne wartości są otwarcie lub ukrycie propagowane we współczesnych wersjach legendy? Prezentacja tejsz historii jako części systemu konserwatywnej ideologii społeczno-kulturowej jest przerywana przemyśleniami nad wszelakimi możliwymi odstępstwami od powszechnie uznanej teorii uniwersalności metanarracji oraz wskazaniem możliwości dalszej analizy tekstów.

Słowa kluczowe: Robin Hood, metanarracja, konserwyzm, płeć, religia, pochodzenie społeczne

Prezentacja społeczeństwa, religii oraz roli i funkcji płci w metanarratywistycznym ujęciu klasycznej legendy stanowi potencjał do rzucenia wyzwania czy też zakwestionowania pozornie niedostrzegalnej moralności. W *In Retelling Stories, Framing Culture: Traditional Story and Metanarratives in Children's Literature* John Stephens i Robyn McCallum stwierdzają, iż ogólna tendencja w literaturze dąży do „społeczno-politycznej ideologii konserwatywnej” oraz zauważają, że każda nowoopowiedziana legenda jest ograniczona przez utarte normy społeczne, które mają za zadanie „niejako stłumić zbytnią innowacyjność oraz wywrotowość autora nowej wersji” (Stephen, McCallum 1998, s.65). Modyfikacja zakorzenionych w kulturze baśni jest bowiem doskonałym sposobem umocnienia wszechobecnych oraz determinujących daną epokę wartości etyczno-społecznych. Wszystkie te czynniki społeczno-etyczno-socjologiczno-moralne możemy określić mianem metanarracji, którą Stephens i McCallum definiują jako „globalny, holistyczny schemat kulturowy, który nie tylko wyjaśnia ale także porządkuje wiedzę oraz doświadczenie” (Stephen, McCallum 1998, s.25). We współczesnych wersjach legendy o Robin Hoodzie metanarracja stanowi nie tylko próbę walki o prawdę i sprawiedliwość, ale także o wolność osobistą i społeczną. Celem artykułu jest głębsza analiza tezy Stephensa i McCallum poprzez przedstawienie współczesnych wersji legendy o Robin Hoodzie wraz z ukazaniem potencjału na możliwe odejście czy też naruszenie powyższej tezy. Czy powinniśmy postrzegać Robin Hooda jako „konserwatywnego banitę, broniącego uniwersalnych wartości” (Hinton 1999, s.13) czy też jako społecznego „leśnego reformatora” (Holt 1999, s.227)?

W tradycyjnym ujęciu legendy Robin Hood przybywa do lasu Sherwood po otwartym konflikcie z prawem. Autorzy słusznie modyfikują tę perspektywę, aby przedstawić znaczenie pochodzenia

społecznego Robina oraz podkreślić powody i sens jego buntu wobec panującego *status quo*. Głębsza analiza tego aspektu umożliwiał również pełniejsze i bardziej kompleksowe zrozumienie „powodów bycia poza prawem, natury leśnego społeczeństwa oraz wpływu pochodzenia klasowego na przebieg historii i morałów z niej płynących” (Philips 1995, s.156).

W opowiadaniu Michaela Morpurgo *Robin of Sherwood* Robin wraz z ojcem polują na królewskiego jelenia, kiedy zaskakują ich żołnierze. Matka umiera z głodu wskutek surowego systemu podatkowego, zaimplementowanego przez Normanów, reprezentowanych przez głównego adwersarza Robina – Guya z Gisbourne. Rodzina w tym ujęciu stanowi zatem przykład biednej rodziny chłopskiej, która zostaje zmuszona do działania wbrew prawu, w celu zapewnienia sobie podstawowych środków do życia. Robin ukrywa się w jaskini, gdzie spotyka Marion – małą, chudą albinoskę, która jest jedną z wielu zamieszkujejących las przedstawicieli wyrzutków lub niepasujących do społeczeństwa kalek i dziwadeł. Odwaga Robina czyni go przywódcą tej osobliwej drużyny, złożonej z karłów, niewidomych, głuchych, umysłowo chorych oraz trędowatych. Ta „ludzka hołota” (Holt 1999, s.225) została pozbawiona majątku i godności oraz „umieszczona w lesie na podobieństwo ofiar holokaustu, które zostały odizolowane od zdrowej części społeczeństwa” (Stallybrass 1999, s.275). W takim przedstawieniu legendy drzemie olbrzymi potencjał, którego celem jest ukazanie czytelnikowi problemu zmarginalizowanych istot ludzkich, których jestestwo nie powinno być pogardzane. Fakt bycia nisko urodzonym lub kalekim nie warunkuje charakteru ani moralności, która często góruje nad dwulicowością arystokracji. Tekst rozwija część swojego potencjału, koncentrując się tylko na postaciach Robina, Małego Johna, Mucha oraz braciszka Tucka, z których każdy przedstawiony jest w sposób

konwencjonalny i zgodny z zachodnioeuropejskim *gestalt*. (Robin na początku historii jest młodszy niż zazwyczaj). Dominacja powyższych protagonistów jest uwypuklona przez ilustracje Michaela Foremana, za oczywistym wyjątkiem Marion jako albinoski na stronie 22 oraz garbatego Willa Scarleta na stronie 79. Prawdziwe wyrzutki społeczne kryją się w cieniu, nie wychodząc przed szereg ani nie manifestując swojej obecności w żaden znaczący dla historii sposób. Wydarzenia obierają niespodziewany obrót kiedy Robin spotyka króla Ryszarda. Czytelnik przenosi się z lasu Sherwood do współczesnego Londynu, gdzie nieśmiały chłopiec albinos śni o przygodach Robin Hooda a gdy budzi się słyszy słowa: „Syn Marion....Syn Robina.” (Morpurgo 1996, s.75) Czytelnik dostrzega to ściśle powiązanie metanarracji o czynniku psychologicznym jak również pedagogicznym. „Inność”, przedstawiona za pomocą odwołania się do jednej z najbardziej bohater-skich postaci kultury zachodniej, działa jak balsam terapeutyczny na znękaną i wystraszoną psychikę biednego dziecka, które nie czuje się częścią tego konserwatywnego świata. Widząc postaci dotknięte różnymi przypadłościami, które stają się czempionami nie tylko swojego losu ale również losów całego narodu, ten mały wybryk natury uświadamia sobie swoją wartość jako człowieka, zdolnego do najwznioślejszych czynów. Metanarracja, w sposób ewidentny, uwypukla tu potrzebę docenienia lub też dostrzeżenia inności w społeczeństwie oraz unaocznia beznadziejną sytuację osób, którym społeczne pochodzenie uniemożliwia wzniesienie się ponad tragedię dnia codziennego i społecznej izolacji. Michael Morpurgo ewidentnie zaburza teorię Stephensa i McCallum stawiając na piedestał problemy, o których każde konserwatywne społeczeństwo wolałoby zapomnieć, proponując jednocześnie jego alternatywną wersję. Czy czyni to w sposób wystarczający i skuteczny, jeżeli weźmiemy pod uwagę aspekty ontologiczne, społeczne czy kulturowe? Jest to, niewątpliwie, temat wart rozważań.

Robin McKinley na otwarcie swojej powieści *The Outlaws of Sherwood* przedstawia Robina, zabijającego jednego z leśników króla podczas zupełnie przypadkowego starcia. Sam będąc bardzo słabym strzelcem (poniekąd bardzo ciekawa innowacja, często podkreślana w toku akcji), Robin, zupełnie bezwolnie, staje się ofiarą czystego przeznaczenia, które zaprowadzi go do lasu Sherwood. Tam stanie się pesymistycznym choć pragmatycznym przywódcą, podjudzanym do działania przez dwie politycznie przebiegłe postaci – Marion i Mucha, którzy postrzegają go tylko jako narzędzie w walce z Normanami. Doskonale ilustrują to słowa Marion: „Nie mamy armii, aby wypędzić Normanów z Anglii... Jedyną rzeczą, którą możemy użyć w walce są symbole. Ty stałeś się symbolem” (McKinley 1988, s.26). McKinley stara się nakreślić prawdziwą oraz realistyczną historię buntowników z Sherwood: las nie jest utopijnym rajem – jest zimny i niedostępny. Jednakże predyspozycja Robina do bycia

reformatorem jest tu bardzo wątpliwa. Pomimo faktu, że niektóre postaci, takie jak Will Scarlet, są zadziwiająco odczytane i o nienagannyh manierach i przywódczym charakterze, Robin jest wynikiem, czy też nieszczęsnym produktem mezaliansu między szlachcicem a chłopką. Tekst nie przestaje przypominać czytelnikowi o pochodzeniu społecznym każdego z bohaterów, czyniąc aluzje bądź w sposób bezpośredni przez konwersację pomiędzy postaciami, bądź też poprzez wszelakie konteksty sytuacyjne, w których Robin ukazany jest jako ignorant. W tym miejscu można pokusić się o stwierdzenie, iż metanarracja stoi w sprzeczności do jej konserwatywnej odmiany, zaproponowanej przez Stephensa i McCallum. Każde konserwatywne społeczeństwo potrzebuje bohatera, który prowadzi naród do zwycięstwa nad tyranią, uciskającą lud. W powieści McKinleya ten bohater jest przedstawiony jako narzędzie, służące do manipulacji tendencjami i oczekiwaniami społecznymi. Czytając tę historię, odnosi się nieodparte wrażenie, że Robin jest bardziej sztandarem niż dowódcą (Holt 1999), który nie tylko nie ma nic wspólnego z próbą, czy też nawet chęcią reform społecznych, ale również jawi się jako osoba bez charakteru oraz cech, które zachodnia kultura przypisuje buntownikowi z Sherwood. McKinley stara się uwypuklić problem buntu nie jako zrywu utopijnego, charyzmatycznego przywódcy ale jako zawołanej intrygi szarych eminencji – Marion i Mucha (Hint 1999).

Postać Marion w powieści McKinleya jest szczególnie warta dalszej analizy, ze względu na jej unikalność cech charakteru oraz szalenie postępową prezentację. Stephens i Callum stwierdzają, iż kobiety są podległe mężczyznom, nieistotne lub czasami nieobecne. Jednakże można z całą pewnością stwierdzić, że w tym przypadku sytuacja jest zgoła odmienna. Marion jest dominującą, utalentowaną i inteligentną kobietą, która nie tylko jest oddaną córką i kochanką Robina, ale także świetnym mediatorem, aktywistką polityczną i genialnym łucznikiem (w przeciwieństwie do Robina). McKinley przypisuje kobietom cały szereg cech, które tradycyjnie przypisuje się mężczyznom, np. Cecyli ratuje Robina od śmierci z rąk Guya z Gisbourne (walczy z nim sama); Cecyli i Sybil wstępują do wojska króla Ryszarda, stając się jednymi z „najodważniejszych rycerzy bez brody” (McKinley 1988, s.275). Konserwatywna metanarracja jest tu bez wątpienia zaburzona – kobiety, które są silniejsze od mężczyzn, zarówno emocjonalnie jak i czasami fizycznie, łamią utarte schematy postrzegania legendy o Robin Hoodzie jako historii *stricte* męskiej. Ta droga analizy daje badaczom feministycznym olbrzymie pole do analizy.

Chcąc powrócić do nieco bardziej tradycyjnej wersji Robin Hooda, nie sposób pominąć opowiadania Margaret Early pt. *Robin Hood*, w którym jest on przedstawiony jako wysiedlony szlachcic, którego ojciec był Earlem Huntingdon. Robin oraz jego poddani zdecydowali się zbuntować niż żyć pod jarzmem

normandzkiego najeźdźcy. W tym przypadku Robin jest społecznie na równi z sir Richardem of the Lea, który straci swój zamek na koszt „normandzkiej hałastry” (Early 1996, s.35) (słowo „hałastra” określa tu niższą klasę społeczną, więc widzimy Robina i sir Richarda jako prawdziwą arystokrację). Po powrocie króla Ryszarda majątki zostaną przywrócone ich prawowitym właścicielom a Robin dożyje sędziwego wieku 80 lat (siwe włosy i brak zarostu). Ostatnie słowa opowiadania:

„Pomimo tego, iż Robin Hood zmarł, jego duch jest wiecznie żywy w sercach ludzi, którzy wierzą, że wolność jest ważniejsza niż życie i że zło nigdy nie powinno triumfować nad tym co jest dobre i prawe.”

utwierdzają czytelnika w przekonaniu, iż tradycyjna, konserwatywna metanarracja jest w tym przypadku dominująca. Niemożna jednak zapomnieć o jednym wyjątkowo ważnym szczególe – Robin nie walczy o dobro biednych ludzi czy też społecznie napiętnowanych wyrzutków ale raczej troszczy się tylko o przedstawicieli swojej klasy społecznej, która według niego stanowi sól tej ziemi. Nasuwa się tu zdecydowanie marksistowski nurt analizy tez powieści, za którym wielu badaczy podąża lub zdecydowanie podąży w przyszłości, kierując się przesłankami oryginalnej wersji legendy, w której Robin był bohaterem klasowym dla *yeomen*¹.

Podsumowując, można z całą pewnością zauważyć, iż aspekty obecne w wersjach Morpurgo i McKinley stanowią wyzwanie dla dominującej konserwatywnej metanarracji w swoim przedstawieniu lasu Sherwood jako formy alternatywnego społeczeństwa. Early natomiast, w sposób jak najbardziej uniwersalistyczny, utwierdza i propaguje aspekt metanarracji jako walki o wolność z okrutnym najeźdźcą (jednakże tylko dla arystokratów). Paradoksalnie jednak, Early wypacza konserwatywne postrzeganie „ról płci”. Przedstawia ona łatwą wygraną Marion (w stroju rycerza, przebrana za chłopca) w pojedynku z Robinem (ubranym w łachmany). Głębsze zrozumienie ontologicznych cech, przypisanych poszczególnym klasom społecznym, wymaga oddzielnego artykułu, gdyż problem ten jest szalenie złożony.

Walka o dobrą sprawę – Robin jako konserwatywny buntownik

W swoim artykule pt. „Drunk with the Cup of Liberty”, Peter Stallybrass używa pojęcia Bachtinowskiej transgresji, aby zinterpretować średniowieczne wersje legendy o Robin Hoodzie. Analizuje on dwa aspekty tj. inwersję hierarchii oraz degradację świętości. Te dwa pojęcia są ściśle powiązane

z dwoma współczesnymi wersjami legendy Leeson oraz Carpentera, które przedstawiają Robin Hooda zarówno jako obrońcę chrześcijaństwa jak i dziedzica tradycji pogańskiej.

The Story of Robin Hood Leeson jest opowiedziana z perspektywy potomka Robin Hooda, który, używając sformułowań typu „mówi się, że był” oraz „mówiono o nim” czy „nie był ani wysoko ani nisko urodzony”, stara się odwrócić uwagę czytelnika od oczywistych koneksji związanych z pochodzeniem klasowym czy pogłosek, które mogłyby splamić jego charakter. Narrator, w sposób widoczny i oczywisty, stara się ukazać Robina w stricte katolickim świetle, podkreślając jednocześnie konserwatywną wartość uprzejmości dla kobiet jako do słabszej płci:

„Robin nie był bezbożnym złodziejem, wiercie mi. Nigdy nie usiadłby do posiłku bez odmówienia modlitwy do jego Pani, Maryi Niepokalanej. Przez wzgląd na Jej cześć, nigdy nie skrzywdziłby kobiety, choć kobieta skrzywdziła jego.” (s.4)

Modyfikacja, której dokonuje Leeson czerpie swe źródła ze średniowiecznego poematu narracyjnego *The Gest of Robyn Hode*, w gdzie ludzie Robina napadają na sir Richarda of the Lea, który potem opowiada historię niesłusznego aresztowania jego syna i olbrzymich długów względem Opata św. Marii. Bezinteresowna pomoc Robina podkreśla jego chrześcijański altruizm i jednocześnie kontrastuje go z grzeszną chciwością kościoła. Takie incydenty jak uczestnictwo we Mszy Św., która staje się pretekstem do zdrady mnicha tylko potęgują obraz buntownika z Sherwood, jako obrońcy wiary w skorumpowanych czasach. Brutalne sceny kar są zazwyczaj opowiedziane ze szczegółami, podczas gdy religijność protagonisty jest ukazana jako rzecz oczywista i nie wymagająca komentarza. Powieść kończy się słowami, które utwierdzają i podsumowują pogląd Leeson na postać Robin Hooda, jako chrześcijańskiego banity oraz utwierdzają uniwersalne ponadczasowe wartości, które sobą reprezentuje:

„Panie miej litość nad jego duszą,
któryś umarł na krzyżu,
bo zaiste był on prawym banitą,
które wiele dobra sprawił” (s.95)

Pojęcia dobra i zła są również centralnymi aspektami powieści Carpentera *Robin of Sherwood*, w której chrześcijaństwo ukazane jest w zdecydowanie pejoratywnym świetle. W konsekwencji, tekst może być rozumiany jako antyklerykalna manifestacja klasycznej legendy. Bezpośrednie naruszenie zasad chrześcijaństwa unaocznia się głównie w postaciach Hugo, Opata oraz przyjaciela Szeryfa oraz skorumpowanym klerze jako grupie społecznej. U Carpentera Robin czerpie swą siłę do walki z obłudą

¹ Termin określający wolnego chłopca, bądź dzierżawcę, który był obłożony obowiązkiem służby zbrojnej.

i korupcją społeczną nie z katolickich doktryn (jak u Leeson), ale od pogańskiego boga Herna Myśliwego. Bazując na „Przepowiedniach Gildasa”, Carpenter łączy protagonistę z „człowiekiem z kapturze”, który jest „Władcą drzew” (poniekąd stricte pogański symbol Natury). Funkcję świętych miejsc nie pełnią już kościoły, ale święte kamienie takie jak Rhiannon Wheel, gdzie odbywa się zmartwychwstanie Marion w zupełnie magiczny, druidyczny sposób.

Powieść Carpentera otwarcie kwestionuje zachodnioeuropejską tendencję do postrzegania siebie jako wyzwoliciela uciśnionych. Za przykład mogą posłużyć słowa Braciszka Tucka temat krucjat:

„Nie uwierzyłybyś jakich okropieństw dopuścili się w Ziemi Świętej. Walczyli na śmierć i życie. Poderwali do broni całe miasta – całe miasta mówię – Żydów i Saracenów zarazem. Nazwali to zabijaniem dla Chrystusa.” (s.95)

Chrześcijaństwo jest nie tylko wyrachowane, ale cały religijny zew zabijania jest czysto diabelski. Carpenter uwypukla ten problem w scenie morderczego gniewu Templariuszy z powodu utraty ich świętego sztandaru – „Beau Seant”.

Pod koniec powieści Robin spotyka króla Ryszarda, który gotów jest wybaczyć mu jego występki w zamian za pomoc w walce o Normandię. Nasz buntownik rozważa możliwość „dobrej wojny”:

„Był niedawno człowiekiem wziętym spod prawa, żyjącym w dziczy Sherwood. Teraz stoi w Nottingham obok króla, który prosi go o służbę. Jak wojna będzie wygrana, Robin i jego towarzysze będą Zarządcami Sherwood.” (s. 147)

Carpenter ukazuje, w jak łatwy sposób człowiek jest przekupywany perspektywą zamorskich przygód. W przeciwieństwie do starannego dobraneo zakończenia u McKinley, Robin i jego towarzysze dezertują ostatecznie i znajdują tymczasowe schronienie w lesie Sherwood.

Pomimo oczywistego zerwania z chrześcijaństwem, wartości takie jak dobro i zło, światłość i ciemność są kluczowe dla powieści Carpentera. Metanarracja walki o wolność jest wszechobecna, szczególnie kiedy autor odwołuje się do symbolu brytyjskości – legendarnego miecza Albionu. Robin Hood Carpentera jest więc raczej konserwatywnym banitą niż społecznym reformatorem w powieści, która jednakże ostrzega przed zgubnymi skutkami wprowadzania wartości społecznych lub religijnych za pomocą miecza.

W kierunku pluralistycznego społeczeństwa

Michael Cadnum w swojej powieści *In the Dark Wood* opowiada historię z niezwyklej, niespotykanej dotąd perspektywy – umieszcza akcję w mieście oraz wprowadza niespodziewanego narratora, którym jest Szeryf z Nottingham. Cadnum komplikuje tym samym złożoność pojęcia dobra i zła, gdyż czytelnik w sposób podświadomy utożsamia Szeryfa z kwintesencją zła i korupcji. Niemniej jednak, królewski namiestnik w Nottingham, jako główny narrator, stymuluje utożsamienie się odbiorcy z człowiekiem u władzy, którego czarna przeszłość jest mimo wszystko zauważalna. Po drugie, kiedy Szeryf rozważa trapiące go problemy (nieudane małżeństwo oraz banita Robin), wspólnie z czytelnikiem kwestionują wszystkie konserwatywne wartości, które kształtują jego wiarę w społeczeństwo i Kościół.

Na początku powieści, Cadnum ustanawia średniowieczny porządek społeczny, w którym mężczyźni szczytą się służbą w zorganizowanym świecie lojalności względem Geoffreya, którego opisują: „Dla ludzi był to wielki moment. Ich przywódca, mistrz, pracodawca, sprawił się wspaniale ... dumni byli że mogli służyć całym ciałem i duchem takiemu człowiekowi.” (s.5). Szeryf chwilę później utwierdza swą lojalność względem króla: „królewskie dobro oplotło całą naszą ziemię jak bluszcz; zakiełkowało w naszych duszach i rozmnożyło się jak Ciało Chrystusa w Świętej Hostii” (s.23). Nietrudno zauważyć, że dobro królewskie postrzegane jest jako rozwinięta analogia Eucharystii. Dalej czytamy: „Wszystkie trakty i bezdroża należały do króla jak ręce i nogi należą do człowieka” (s.23). Zatem Robin i jego banici stanowią otwarte zagrożenie nie tylko dla społeczeństwa ale i Chrześcijaństwa, symbolicznie związanego z osobą króla. Powieść przekonywująco ukazuje „Boskie” motywy Szeryfa, który chce głowy Robin Hooda, aby zapewnić ład i porządek w konserwatywnym społeczeństwie.

W trakcie próby zasadzki na Robina, Szeryf zostaje ranny i pojmany. Spędza noc w lesie Sherwood, gdzie jest zabawiany, karmiony i pojony winem przez Małego Johna. Można tu z całą pewnością zauważyć odwrócenie moralności i porządku społecznego. Mimo, iż jest to upokorzenie dla Geoffreya, jest to także moment nauki i zastanowienia. Epizod ten, mający miejsce mniej więcej w połowie powieści, łączy Szeryfa oraz Robin Hooda w niespotykany dotąd sposób. Od tego momentu namiestnik nie wykazuje już takiej brutalności i determinacji; Robin ratuje mu życie w lesie; ostatecznie decyduje się wypuścić Willa z więzienia, porzucając decyzję o torturach. Jest to zdecydowane odejście Szeryfa od wcześniejszej samolubnej i despotycznej władzy, która jest z nim tradycyjnie związana.

Wymiana więźniów na skraju lasu stanowi doskonały przykład na to, że las Sherwood nie musi być oddzielnym światem:

„Moi ludzie nie byli dla Ciebie sprawiedliwi, rozumiem to. Ale to nie powód, aby porzucić świat.

A ktoś porzucił świat? – Las Sherwood jest tak rzeczywisty jak każde inne miejsce, a Jelen jest tak samo smaczny jak baran” (s.146).

Robin Hood ukazuje bardziej skomplikowany świat od tego, który tkwił w wyobraźni Szeryfa. Komizm sytuacyjny w trakcie słynnej uczty w Sherwood otwiera szerszą perspektywę na postrzeganie świata przez Geoffreya. Cadnum poszerza ten wątek wprowadzając do powieści postać Głupca, który jest „cieniem Szeryfa”. Początkowo Szeryf jest nieufny a nawet złośliwy w kontaktach z błaznem, ale ostatecznie rozumie jak ważna jest jego rola w domostwie.

Wersja Cadnuma stanowi paradoks jeżeli chodzi o wszystkie wersje legendy o Robin Hoodzie, szczególnie dla dzieci. Stephens i McCallum twierdzą, że kolejne wersje legendy mają funkcję utwierdzenia i utrzymania społecznie akceptowalnych i zakorzenionych wzorów zachowania, oferując wzorce osobowe, predestynując konkretne postaci jako złe i dobre oraz ugruntowując ideologie społeczne, systemy i instytucje. Złożoność relacji między Szeryfem a jego Błaznem, czy Robin Hoodem wskazują na fakt, iż nie wszystko na świecie jest czarno-białe. Tytuł *The Dark Wood* (pochodzący z *Piekle* Dantego) zdekonstruuje rolę bohatera i czarnego charakteru, co stanowi kolejny przykład na odejście od teorii konserwatywności metanarracji.

Podsumowując, wszystkie wersje legendy o Robin Hoodzie wnoszą pewną dozę innowacyjności do naszego postrzegania motywacji jego działań. Jedno natomiast nie podlega dyskusji – Robin Hood zawsze będzie banitą w czyichś oczach, niezależnie od tego czy chce zmienić świat czy walczyć tylko o swoje prawa. Jednocześnie autorzy bardzo sprytnie używają konserwatywnej wersji legendy nie tylko aby zwrócić naszą uwagę na problemy omówione w tym artykule, ale również na szereg złożonych problemów socjologicznych, ontologicznych czy etycznych.

Literatura:

1. Cadnum, M. (1999), *In a Dark Wood*. Puffin Books, New York.
2. Carpenter, R. (1984), *Robin of Sherwood*. Puffin Books, London.
3. Early, M. (1996), *Robin Hood*. Walter McVitty Books, Queensland.
4. Hinton, R.H. (1999), *The Origins of Robin Hood*, W: S.Knight (red.), *Robin Hood: An Anthology of Scholarship and Criticism*. D.S. Brewer, Cambridge, 1999, str.197–210.
5. Holt, J.C. (1999), *The Origins and Audience of the Ballads of Robin Hood*, W: S.Knight (red.), *Robin Hood: An Anthology of Scholarship and Criticism*. D.S. Brewer, Cambridge, 1999, str. 211–232
6. Leeson, R. (1994), *The Story of Robin Hood*. Kingfisher Classics, London.
7. McKinley, R. (1988), *The Outlaws of Sherwood*. Greenwillow Books, New York.
8. Morpurgo, M. (1996), *Robin of Sherwood. Illustrated by Michael Foreman*. Pavilion Books, London.
9. Phillips, G. (1995), *The Man Behind the Myth*. Michael O'Mara Books Limited, London.
10. Stallybrass, P. (1989), *Drunk with the Cup of Liberty: Robin Hood, the Carnavalesque, and the Rhetoric of Violence in Early Modern England*, W: S.Knight (red.), *Robin Hood: An Anthology of Scholarship and Criticism*. D.S. Brewer, Cambridge, 1999, str. 297–327.
11. Stephens, J., McCallum, R. (1998), *Retelling Stories, Framing Culture: Traditional Story and Metanarratives in Children's Literature*. Garland Publishing, New York

THE INFLUENCE OF SELECTED METANARRATIVE ASPECTS WITHIN THE CONTEXT OF THE MULTILOT LEGEND OF ROBIN HOOD

Social Dissertations, Issue 1 (VI), 2012

Michał Tomczyk

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

Summary: This article concerns modern versions of the legend of Robin Hood, and focuses on describing the society, religion and gender roles in these texts. The main issue is the following: what universal values are openly propagated or concealed in the modern versions of the legend? The presentation of this story as being a component of a sociocultural conservative ideology, is also accompanied by reflections on all possible diversions from the commonly accepted theory of universality of metanarration and indicates the possibility of further analysis of the texts.

Key words: Robin Hood, metanarration, conservatism, gender, religion, social background

The presentation of a society, religion and the role and function of gender in the metanarrative approach of a classic legend, constitutes a potential to challenge or question its seemingly unnoticeable morality. In *Retelling Stories, Framing Culture: Traditional Story and Metanarratives in Children's Literature*, John Stephens and Robyn McCallum state that the general tendency in literature heads toward "socially and politically conservative ideology". What is more, they notice that each newly told legend is limited by well-established social norms which aim to "in a way diminish or subordinate the author's innovative and revolutionary new installment of a given legend" (Stephen, McCallum 1998, p. 65). Thus, modifying fables that are firmly rooted in culture is a great way of strengthening the omnipresent ethical and social values that determine a particular period. All these social, ethical, sociological and moral factors can be described as being part of the metanarrative defined by Stephens and McCallum as the "global or totalising cultural schema which orders and explains knowledge and experience" (Stephen, McCallum 1998, p. 25). In modern versions of the legend of Robin Hood, the metanarrative constitutes not only the effort to fight for truth and justice, but also for personal and social freedom. In this regard, the aim of the on-going article is an in-depth analysis of Stephens' and McCallum's thesis. This will be done through the presentation of contemporary versions of the legend of Robin Hood which hold indications of a departure from, or a bending of the above mentioned thesis. Hence, we can ask, should we perceive Robin Hood as a "conservative outlaw, defending universal values" (Hinton 1999, p. 13) or as a social "innovator—a social reformer at work in the forest" (Holt 1999, p. 227)?

In the traditional telling of the legend, Robin Hood arrives into Sherwood forest after an open conflict with the law. The authors rightly modify this perspective in order to present the importance of Robin's social background and emphasize the

reasons and meaning of his rebellion against the prevailing *status quo*. Also, a deeper analysis of this aspect allows for a fuller and more comprehensive understanding of the "reasons for being outside the law, the nature of his 'alternative society' in the forest, and prefigure how the social class influence on history and morality is to be understood" (Philips 1995, p. 156).

In the retelling of the story by Michael Morpurgo, entitled *Robin of Sherwood*, Robin, with his father, are hunting the royal deer, when they run into by soldiers. Meanwhile, his mother is dying from the hunger brought about as a result of the strict tax system implemented by the Normans, represented by Robin's main adversary – Guy of Gisbourne. Here, the family is depicted as being typical of the poor peasant families who are forced to act against the law in order to secure their livelihood. Robin, alone, fleeing from his pursuers, hides in a cave, where he meets Marion – a diminutive, slim Albino, one of the many outcasts and stereotypical misfits and weirdoes unfit for living in the then society. Robin's bravery makes him the leader of this curious band, consisting of midgets, lepers, the blind, the deaf and the mentally ill. This "human vermin" (Holt 1999, p. 225) was deprived of property and dignity, and "literally driven into Sherwood in the manner of holocaust victims being separated from the healthy part of the society" (Stallybrass 1999, p. 275).

This kind of depiction of the legend has the enormous potential to present to the reader, the problems of marginalized human beings whose existence should not be despised. The fact of being of mean birth, or being crippled does not determine character or moral values, which often surpasses the aristocratic hypocrisy. The text realizes part of its potential, focusing on the protagonists like Robin, Little John, Much and Brother Tuck, each one of whom is presented in a conventional manner, according to the West-European *gestalt*. (At the beginning of the story, Robin is younger than usual).

The dominant role of the above mentioned protagonists is further emphasized by the illustrations of Michael Foreman, with the obvious exception of Marion as an Albino, on page 22, and hunchbacked Will Scarlet on page 79. The real social outcasts remain in the shadows, not to stand out or manifest their presence in any relevant way for the story. A sudden turn of events appears when Robin meets King Richard. The reader is transported from Sherwood Forest to present-day London, where a shy Albino boy dreams of Robin Hood's adventures, and is awakened by the following words: "Son of Marion....son of Robin" (Morpurgo 1996, p. 75). The reader notices the direct relation of metanarrative with psychological and pedagogic factors. The "Otherness" of the retelling, presented by way of reference to one of the more heroic characters of the Western culture, has a therapeutic effect on the worn out and scared psyche of the poor child, who does not feel to be a part of this conservative world. On seeing characters with multiple disabilities becoming not only the champions of their own fate, but also of the fate of their entire nation, this "little freak of Nature" becomes aware of his worth as a human being who is capable of the most heroic deeds. This metanarrative, in an obvious way, emphasizes the need to appreciate or notice the otherness in the society and displays the hopelessness of the people, whose social background prevents them from accepting the tragic everyday life and social isolation. Michael Morpurgo evidently violates Stephens' and McCallum's theory, prioritizing the problems uncomfortable for every conservative society and suggesting an alternative version. Does he do it, however, in an effective and sufficient manner, taking into consideration the many ontological, social or cultural aspects? This, undoubtedly, is a notion worth considering.

In the beginning of his novel, *The Outlaws of Sherwood*, Robin McKinley describes Robin killing one of the King's woodsmen, during a chance meeting. Robin, not a very skilled marksman himself (an interesting innovation, repeated numerous times in the novel), involuntarily falls victim to the sheer destination which would lead him to the Sherwood Forest. There, he will become a pessimistic, though pragmatic leader, incited by two politically cunning characters – Marion and Much, who perceive him only as a useful tool in the fight against the Normans. Marion's words illustrate it perfectly: "We haven't got an army to throw Normans out of England... The only thing we have to fight with is symbols. You are become a symbol." (McKinley 1988, p. 26). McKinley tries to show the true and realistic story of the rebels of Sherwood: the forest is not an utopian paradise – it is cold and impenetrable. However, in this case, the mental picture of Robin having the predisposed qualities of reformer is quite questionable. Despite the fact that some protagonists, like Will Scarlet, are surprisingly well-read and display good manners and leadership skills, Robin is the result or a mere product of a misalliance between a nobleman and

a peasant woman. The novel does not allow the reader to forget about the social background of each of the protagonists, referring to these directly in conversations between the characters or through numerous situational contexts where Robin is displayed as being ignorant. At this juncture, one could venture a statement that this metanarrative runs against the conservative model proposed by Stephens and McCallum. However, each conservative society needs a hero who will lead it to victory over the tyranny oppressing the people. In McKinley's novel, this hero is presented as merely being a tool for manipulating social tendencies and expectations. While reading this story, one has the impression that Robin is more of a banner than a leader (Holt 1999). He not only has nothing in common with signalling attempts at or even the willingness to carry out social reforms, but he also seems to lack the character and features characteristic of the Sherwood rebel as known to Western culture. McKinley tries to emphasize the issue of rebellion, not as an utopian uprising lead by a charismatic leader, but as the concealed plot of the grey eminences – Marion and Much (Hint 1999).

McKinley's Marion is especially worthy of a further analysis, due to her unique character traits and advanced appearance. Stephens and Callum state that women are dependent on men, insignificant or, at times, absent. However, one can put forth with full certainty, that in this particular case, the situation is entirely different. In McKinley's retelling, Marion is a dominating, talented and intelligent woman, who is not only a devoted daughter and Robin's lover, but also a great mediator, political activist and an incredible archer (as opposed to Robin). McKinley equips his women with a number of features traditionally ascribed to men, i.e. Cecily saves Robin from the hands of Guy of Gisbourne (fights him single-handedly); Cecily and Sybil join King Arthur's army, becoming known as the "one of the bravest beardless young men in the army" (McKinley 1988, p. 275). Here, a conservative metanarrative is visibly distorted – the women, being stronger than the men, both emotionally and, at times, physically, break the status of Robin Hood legend as a tale about men only. This route of analysis presents a mass of immense analytical material to feminist researchers.

In returning to a more traditional Robin Hood, one cannot forget about the story by Margaret Early, titled *Robin Hood*. Here, he is presented as a dispossessed nobleman, whose father was the Earl of Huntingdon. Together, Robin and his people rebel and confront the Norman invader's rule. In this case, Robin is socially equal with Sir Richard of the Lea, who loses his castle to the "Norman rabble" (Early 1996, p. 35) (the word "rabble" is used to describe the lower social class, so we can see that Robin and Sir Richard consider themselves as being the true aristocrats of this land). Upon the return of King Richard, the property would be returned to the rightful owners, and Robin will live to be 80 (grey of head and beardless). The last words of the story confirm

the reader's belief that in this case, the traditional, conservative metanarrative dominates:

„But although Robin Hood died, his spirit lived on, and does so to this day, in the hearts of all people who believe that freedom is more precious than life itself, and that evil must never be allowed to triumph over what is right and good.”

One cannot forget, however, about one very important detail – Robin does not fight for the good of the poor or the socially stigmatized outcasts, but rather he wants to restore the possessions of his own social class, which he deems to be the salt of the earth. A Marxist trend of analysing the story thesis is clearly visible here. This will be followed now and in the future by many researchers, with particular attention placed upon the premise of the original version of the legend, where Robin was a class hero for the *yeomen*¹.

To sum up, it is clearly visible that, in its approach to the Sherwood Forest as an alternative society form, the aspects present in the versions of Morpurgo and McKinley pose a challenge for the dominant conservative metanarrative. Early, nonetheless, in the most universalistic way, strengthens and popularizes the metanarrative aspect of a fight for freedom against a cruel invader and oppressor (only in regard to aristocratic rights, however). Paradoxically, though, Early distorts the conservative perception of the “gender roles”. She tells of Marion's easy victory (in knightly armour, dressed as a boy) in a duel with Robin (dressed in rags). Notwithstanding this, a deeper understanding of the ontological features of particular social classes requires a separate article, as this phenomenon is extremely complex.

Battle for a good cause – Robin as a conservative rebel

In his article, titled “Drunk with the Cup of Liberty”, Peter Stallybrass uses the term of Bakhtin's transgression, in order to interpret the medieval versions of the legend of Robin Hood. In so doing, he analyses two aspects: inversion of hierarchy and de-generation of sanctity. These two notions are closely connected with two modern versions of the legend as retold by Leeson and Carpenter, which portray Robin Hood both as the defender of Christianity and a heir to the Pagan tradition.

The Story of Robin Hood, by Leeson, is told from the perspective of Robin Hood's descendant, who, by employing phrases like “it is told, he was...” and “he was said to be...” or “he was not high nor low-born”, tries to divert the reader's attention from the obvious connections regarding class background or

such that could sully his reputation. The narrator, in a noticeable and obvious way, attempts to portray Robin in a strictly Catholic light, at the same time, emphasizing his conservative value of kindness towards women, the weaker of genders:

„Robin was not a godless thief, believe me. He would never sit down to eat without prayers to his Lady, the Virgin Mary. For Her sake he would never harm a woman—even when, once, a woman did harm him” (p. 4)

Leeson's modification has its roots in a medieval narrative poem, *The Gest of Robyn Hode*, where Robin's people capture Sir Richard of the Lea, who, then tells the story of the unjust arrest of his son and the huge debts that he incurred against the Abbot of Monastery of St. Mary's. The unselfish help proffered by Robin to right this wrong emphasizes his Christian altruism, and, at the same time, juxtaposes it with the sinful greed of the Church. Such incidents as his partaking in the Holy Mass, which becomes an excuse for the monk's treason, only strengthen the image of the rebel of Sherwood as the saviour of faith in the corrupt times. Moreover, brutal scenes of punishment are usually described in detail, while the protagonist's religiousness is depicted as obvious and no commentary is required. The novel ends with the words which strengthen and summarise Leeson's perception of Robin Hood as a Christian outlaw and confirm the timeless universal values, which he stands for:

„Christ have mercy on his soul
That died on the Rood
For he was a good outlaw
And did poor men much good” (p. 95)

The notions of good and evil are also central to the Carpenter's novel, *Robin of Sherwood*, where Christianity is depicted in a strongly negative light. As a result, the text may be viewed as an anticlerical manifestation of the classic legend. In this retelling, direct violation of the Christian rules is particularly visible by way of the attitudes and behaviour of the Sheriff's friend, Hugo, the Abbot, as well as that of the corrupted clergy as a social group in general. Carpenter's Robin does not take his strength to fight social hypocrisy and corruption from Catholic doctrines (unlike Leeson's), but from Herne the Hunter, a Pagan God. Building upon “The Prophecies of Gildas”, Carpenter links the protagonist with the “hooded man”, who is the “Master of the Forest” (a strictly pagan symbol of Nature, in a way). The holy places, therefore, are no longer churches, but rather sacred rocks, like Rhiannon's Wheel, where the resurrection of Marion takes place in an utterly magical, druidic manner.

Carpenter's novel openly questions Western Europe's tendency to perceive itself as being the li-

¹ Term for the free peasant, or a tenant, who was burdened with military service.

berator of the oppressed. The words of Brother Tuck on the Crusades constitute a good example:

“You wouldn’t believe some of the things they’ve done in the Holy Land. That lot fight to the death. Put whole towns to the sword—whole towns—Jews as well as Saracens... They call it killing for Christ” (p. 95)

Christianity, in Carpenter’s retelling, is not only cold-hearted, but the whole religious blood lust is purely devilish. Carpenter emphasizes this issue in the scene depicting the murderous wrath of the Templars at their loss of the holy banner – “Beau Seant”.

By the end of the novel, Robin encounters King Richard, who is ready to forgive him his misdemeanours in exchange for help in his battle for Normandy. Our rebel considers the possibility of a “good war”:

“Yesterday he had been a wanted man living wild in Sherwood. Now he stood in Nottingham Castle with the King of England who was asking him to be his servant... And when the war was won Robin and his companions would be made Wardens of Sherwood” (p. 147)

Carpenter depicts how easily a man can be bribed by the opportunity of overseas adventures. As opposed to the well-groomed endings by McKinley, Carpenter’s Robin and his fellows finally desert and find temporary shelter in Sherwood Forest.

Despite the obvious break with Christianity, the usual values such as good and evil, light and darkness, are key to Carpenter’s novel. Moreover, the metanarrative of the fight for freedom is omnipresent, especially when the author refers to the British symbol – the legendary sword of Albion. Thus, Carpenter’s Robin Hood is more of a conservative outlaw than social reformer, in a novel which nevertheless warns against the destructive effects of introducing social or religious values by way of the sword.

Towards a pluralistic society.

In his novel, *In a Dark Wood*, which is told from an unusual, uncommon perspective, Michael Cadnum places its events in a town and introduces an unexpected narrator, the Sheriff of Nottingham himself. In this way, Cadnum further increases the complexity of the notion of good and evil, as the reader subconsciously, identifies the Sheriff with being the epitome of evil and corruption. Nonetheless, the royal deputy in Nottingham, as the main narrator, stimulates the reader’s identification with the representative of law, whose dark past is rather noti-

ceable. Secondly, when Sheriff deliberates over his problems (his failed marriage, the outlaw Robin) together with the reader, they both question all the conservative values which shaped his faith in the society and the church.

At the beginning of the novel, Cadnum establishes a medieval social order where men take pride in the world of loyal servitude towards Geoffrey, whom they describe in the following way: „For the men it was a rich moment. Their chief, their master, their employer and purpose, had done well... They were true men to serve as the arms and legs of such a man.” (p. 5). The Sheriff then reassures his loyalty to the king: „The king’s agency travelled like a vine over the land and peopled itself in our souls, as the flesh of Christ multiplied itself in the Blessed Sacrament” (p. 23). It is easily noticeable that the royal property is perceived as an expanded analogy of the Eucharist. Later we read: „High Way ...belonged to the king as man’s arms belongs to a man” (p. 23). That is why Robin and his outlaws constitute an open threat both to the society and Christianity, symbolically related to the figure of King. The novel convincingly captures the “Divine” motifs of Sheriff, who demands the head of Robin Hood, in order to secure law and order in the conservative society.

In springing his attempted ambush on Robin, the Sheriff is wounded and taken captive. He spends the night in Sherwood Forest, where he is entertained and fed by Little John and drinks wine. This is a clear reversal of social morality and order. Despite the fact that it is in a way, a slight to Geoffrey’s position and sense of self, it is also a moment of knowledge and reflection. This episode, taking place about in the middle of the novel, unites Sheriff and Robin Hood in an unprecedented way. From this moment on, the deputy does not express such a violent determination anymore; Robin had saved his life in the forest; he finally decides to let Will out of prison, abandoning his decision of legal torture. This is the Sheriff’s definite departure from his earlier self-centred self and despotic rule that is traditionally associated with him.

The exchange of prisoners on the edge of the forest is a brilliant example of the fact that Sherwood Forest does not have to be a detached world:

“My men were unjust to you. I understand this. But that’s no reason to abandon the world”.

“And who’s abandoned the world? The greenwood is as real as any tapestry, forgive me, and a deer is as tasty as a ram” (p.146).

Robin Hood reveals that his world is much more complicated than the one that the Sheriff had imagined. The situational humour during the famous Sherwood feast also sheds more light onto Geoffrey’s perception of the world. Cadnum expands this plot by introducing the Fool being the “Sheriff’s shadow”.

Initially, Sheriff is sceptical and mean in his relationship with the jester, but, finally, he grasps the importance of his role in the establishment.

Cadnum's version is a paradoxical depiction of all the Robin Hood legends, especially the children versions. Stephens and McCallum state that the function of the subsequent versions of the legend is to strengthen and maintain the socially acceptable and rooted patterns of behaviour, suggesting role models, predetermining particular protagonists to be good or evil, and strengthening social ideologies, systems and institutions. In Cadnum's retelling, this is countered by the complexity of relations between Sheriff and his Jester or between himself and Robin Hood, as these indicate that the world is not only black and white. What is more, the title *The Dark Wood* (taken from Dante's *Inferno*) deconstructs the roles of the main protagonist and the villain, hence, it is yet another example of the departure from the theory of metanarrative conservatism.

To sum up, all versions of the legend of Robin Hood introduce a certain dose of innovation into our perception of his motives. One thing is certain, though - Robin Hood will always be somebody's outlaw, no matter whether he wants to change the world or merely fights for his own rights. At the same time, the authors make a clever use of the conservative version of the legend, not only to call our attention to the issues discussed in this article, but also towards the numerous complex sociological, ontological and ethical problems.

References:

1. Cadnum, M. (1999), *In a Dark Wood*. Puffin Books, New York.
2. Carpenter, R. (1984), *Robin of Sherwood*. Puffin Books, London.
3. Early, M. (1996), *Robin Hood*. Walter McVitty Books, Queensland.
4. Hinton, R.H. (1999), *The Origins of Robin Hood*, in: S. Knight (ed.), *Robin Hood: An Anthology of Scholarship and Criticism*. D.S. Brewer, Cambridge, 1999, pp. 197–210.
5. Holt, J.C. (1999), *The Origins and Audience of the Ballads of Robin Hood*, in: S. Knight (red.), *Robin Hood: An Anthology of Scholarship and Criticism*. D.S. Brewer, Cambridge, 1999, pp. 211–232
6. Leeson, R. (1994), *The Story of Robin Hood*. Kingfisher Classics, London.
7. McKinley, R. (1988), *The Outlaws of Sherwood*. Greenwillow Books, New York.
8. Morpurgo, M. (1996), *Robin of Sherwood. Illustrated by Michael Foreman*. Pavilion Books, London.
9. Phillips, G. (1995), *The Man Behind the Myth*. Michael O'Mara Books Limited, London.
10. Stallybrass, P. (1989), *Drunk with the Cup of Liberty: Robin Hood, the Carnavalesque, and the Rhetoric of Violence in Early Modern England*, in: S. Knight (ed.), *Robin Hood: An Anthology of Scholarship and Criticism*. D.S. Brewer, Cambridge, 1999, pp. 297–327.
11. Stephens, J., McCallum, R. (1998), *Retelling Stories, Framing Culture: Traditional Story and Metanarratives in Children's Literature*. Garland Publishing, New York.

WOKÓŁ ZAGADNIEŃ TERMINOLOGICZNYCH W SURDOPEDAGOGICE

Rozprawy Społeczne, Nr 1 (VI), 2012

Beata Trębicka-Postrzygacz, Alicja Antas

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach

Streszczenie: Problemy terminologii surdopedagogicznej istniały w większości najstarszych źródeł. W czasach współczesnych nadal brakuje zgodności w kwestii terminologii dotyczącej uszkodzeń słuchu. Sformułowania odnoszące się do tej grupy osób niepełnosprawnych były i nadal są, zatem przedmiotem sporu wśród licznych specjalistów. Terminologii dotyczącej uszkodzeń słuchu nie uporządkowały nawet encyklopedie i słowniki. Wśród dużej liczby propozycji terminologicznych za definicję najbardziej ogólną, obejmującą wszystkie osoby z uszkodzeniami słuchu, przyjęto określenie „hearing impairment”. W języku polskim oznacza to „uszkodzenie słuchu”. Pojęcie „uszkodzenie słuchu” nie wskazuje jednak na stopień utraty słuchu.

Przez ponad wiek w pedagogice specjalnej funkcjonował termin „głuchoniemy”. Określano nim osoby ze znacznym i głębokim uszkodzeniem słuchu. Przed II wojną światową zaczęto dodatkowo używać pojęcia „głuchy”. Mimo to duża liczba Polaków określa siebie nadal w języku migowym jako osoby „głuchonieme”, a nie „głuche”. Dla wielu słyszących termin „głuchy” kojarzy się z terminem „głupi”. Podobieństwo etymologiczne i brzmieniowe tych wyrazów było przyczyną powstania, propagowanego szczególnie przez osoby słyszące, kolejnego tworu językowego – „niesłyszący”. On jednak także nie jest pozbawiony wad, z uwagi na przedrostek „nie”, sugerujący już coś niedobrego, oraz ze względu na podobieństwo z terminem „niedosłyszający”. Wśród propozycji terminologicznych pojawiały się jeszcze pojęcia: „niemowa”, „inwalida słuchu”, „inwalida narządu słuchu” czy „sprawny inaczej”.

Próby rozstrzygnięcia współczesnych dylematów terminologicznych w surdopedagogice pozwalają na pewne ogólne ustalenia. Z pewnością nie ma nadal określenia, które usatysfakcjonowałoby wszystkie środowiska. Nie powinno się raczej korzystać z pojęć „niemowa”, „inwalida słuchu”, „inwalida narządu słuchu” czy „sprawny inaczej”. Posługiwać zaś należałoby się terminami: „osoba z uszkodzonym słuchem”, „osoba z zaburzeniem słuchu”, „osoba z wadą słuchu”, „osoba niesłyszająca”, „osoba słabosłyszająca”, „osoba niedosłyszająca”, „osoba ogłuchła”, „osoba funkcjonalnie słysząca”, ale też „osoba głuchoniema”.

Słowa kluczowe: terminologia, surdopedagogika, uszkodzenie słuchu, głuchoniemy, głuchy, niesłyszający

Problematyka terminologii dotyczącej uszkodzeń słuchu była obecna w większości najstarszych źródeł. Zawierały one jednak wiele nieprecyzyjnych sformułowań odnoszących się do osób niesłyszających i nie mówiących. Określano je jako osoby „głuchonieme” lub „nieme”. Dawnej nie czyniono jakichkolwiek rozróżnień na terminy: „głuchoniemy”, „niemy”, „całkowicie głuchy od urodzenia”, „ogłuchły”, „głuchawy” (T. Adamiec, 2003, s. 240).

Obecnie wśród specjalistów w dalszym ciągu nie ma jednomyślności i zgodności, co do terminologii związanej z uszkodzeniami słuchu. Wielość propozycji terminologicznych utrudnia relacje pomiędzy przedstawicielami poszczególnych nauk, prowadząc niejednokrotnie do nieporozumień.

Nieuporządkowanie terminologii surdopedagogicznej występuje także w wielu encyklopediach i słownikach. Nawet one nie rozwiązują problemów terminologicznych, związanych również z pisownią podstawowych pojęć. W licznych definicjach można dostrzec istotne rozbieżności, nieścisłości, a czasem wręcz niedorzeczności.

Za definicję najbardziej ogólną, obejmującą wszystkie osoby z uszkodzeniami słuchu, uważa się określenie „hearing impairment”, któremu w języku polskim najbardziej odpowiada termin „**uszkodzenie słuchu**”. Prawidłowym określeniem jest wobec tego „**osoba z uszkodzonym słuchem**”. Termin

uszkodzenie słuchu nie precyzuje jednak stopnia utraty słuchu (M. Góralówna, 1998, s. 9). Pod tym pojęciem rozumiemy osobę, u której występuje uszkodzenie słuchu w stopniu lekkim, umiarkowanym, znacznym lub głębokim (B. Szczepankowski, 1997, s. 102-103). Według Międzynarodowego Biura Audiofonologii lekki ubytek wrażliwości słuchowej występuje wtedy, gdy próg wrażliwości zawarty jest pomiędzy 20 a 40 dB, (niektóre elementy mowy potocznej nie są poprawnie identyfikowane); umiarkowany ubytek wrażliwości słuchowej występuje wtedy, gdy próg wrażliwości zawarty jest pomiędzy 40 a 70 dB, (znaczna część mowy potocznej nie jest słyszana); znaczny ubytek wrażliwości słuchowej występuje wtedy, gdy próg wrażliwości zawarty jest pomiędzy 70 a 90 dB, (słyszane są tylko dźwięki mowy o dużym natężeniu); głęboki ubytek wrażliwości słuchowej występuje wtedy, gdy próg wrażliwości jest większy niż 90 dB, (mowa nie jest słyszana). W przypadku, gdy ubytek słuchu jest większy niż 90 dB, rozpatruje się ponadto możliwość odbioru tonów niskich. Oblicza się drugą średnią, biorąc pod uwagę wartości progowe dla częstotliwości 250, 500, 1000 i 2000 Hz, dzieląc otrzymaną sumę przez 4. Na tej podstawie wyróżnia się trzy stopnie głębokich upośledzeń słuchu, tj.: stopień pierwszy („grupa złota”) – ubytek mniejszy lub równy 90 dB; stopień drugi („grupa srebrna”) – ubytek zawierają-

cy się pomiędzy 90 a 100 dB; stopień trzeci („grupa brązowa”) – ubytek większy niż 100 dB (K. Krakowiak, 2006, s. 261-262).

W środowiskach medycznych, otolodzy i audiologów najczęściej posługują się pojęciem „głuchota” – w znaczeniu schorzenia – uzupełniając jeszcze „całkowita” lub „częściowa”. Podmiotowo używają określeń: „chory” lub „pacjent”. Osoby niesłyszące nie akceptują tych terminów, ponieważ nie uważają się za chorych z powodu uszkodzenia słuchu. W pracach specjalistycznych z medycyny występują ponadto terminy: „**upośledzenie słuchu**” i „**zaburzenie słuchu**” (H. Skarżyński, M. Mueller-Malesińska, W. Wojnarowska, 2002).

Na określenie osób z uszkodzonym narządem słuchu także od dawna obserwuje się brak ujednolicenia terminów stosowanych w pedagogice, psychologii i logopedii. W pedagogice specjalnej przez ponad sto lat posługiwano się tylko określeniem „**głuchoniemy**” w odniesieniu do osób ze znacznym i głębokim uszkodzeniem słuchu. Pojęcie „**głuchy**” pojawiło się po raz pierwszy jeszcze przed II wojną światową (N. Krakowska, 1927). Potem większość surdopedagogów czyniła próby zastąpienia terminu „głuchoniemy” terminem „głuchy”. Chociaż nie wszyscy specjaliści zgadzali w tej kwestii (K. Głogowski, 1963, s. 79-80), jednak od połowy lat pięćdziesiątych w fachowej literaturze można odnaleźć już niemal tylko pojęcie „głuchy”, dotyczące zarówno osób potrafiących, jak i nie potrafiących posługiwać się mową dźwiękową. Zasadność wyboru takiego nazewnictwa tłumaczono twierdzeniem, że każdą osobę głuchoniemą można nauczyć mówić, więc nie musi być ona niema, ale tylko głucha (K. Kirejczyk, 1957, s. 13). Autor ten podkreślał, że istnieją zarówno „głusi, jak i głuchoniemi, że pojęcie głuchoty jest pojęciem szerszym od pojęcia głuchoniemoty oraz że głuchoniemi należą do ludzi głuchych” (tamże, s. 16). Wspomniane próby usunięcia terminu „głuchoniemy” z powszechnego użycia nie powiodły się, ponieważ niewiele osób z głębokim ubytkiem słuchu jest w stanie opanować mowę na poziomie wystarczającym do komunikowania się z osobami słyszącymi (B. Szczepankowski, 2002, s. 94).

Omawiając terminy „głuchy” i „głuchoniemy”, należy podkreślić, że same osoby zainteresowane, czyli 50000 Polaków z głębokim prelingwalnym ubytkiem słuchu (tj. występującym przed rozpoczęciem procesu opanowywania mowy, czego konsekwencją są utrudnione i zakłócone akty komunikacji językowej, a także zaburzenia rozwoju języka dziecka; K. Krakowiak, 2003, s. 32), dla których język migowy jest pierwszym językiem, którym posługują się codziennie, nazywa siebie w języku migowym „głuchoniemy”, a nie „głuchy” (B. Szczepankowski, 2002, s. 108). Brzmi to trochę paradoksalnie w zestawieniu z faktem, że w najstarszych tekstach źródłowych pod pojęciem głuchoniemy rozumiano często „osobę prymitywną, pozbawioną języka, niezrozumiałą i bardzo ograniczoną w swojej intelektualnej aktywności” (T. Adamiec, 2003, s.

240). W czasach współczesnych osobom z uszkodzeniami słuchu nadal najbliższy jest historycznie najstarszy wyraz „głuchoniemy”. Sami zainteresowani chcą siebie tak nazywać, ponieważ dla nich znak migowy „głuchoniemy” jest całkiem naturalny i nie wywołuje pejoratywnych skojarzeń. Pojęcia „głuchy” i „głuchoniemy” wymyśliły osoby słyszące. Pojęcia „głuchoniemy” używają potocznie także osoby postronne, niezwiązane ze środowiskiem surdopedagogicznym, które niechętnie stosuje ten termin. Merytorycznie poprawnie jest określać tym pojęciem osoby, które nie słyszą i nie mówią (tzn. nie potrafią posługiwać się mową dźwiękową albo mówią niezrozumiale dla osób postronnych). Warto podkreślić, że mig, który bywa tłumaczony na „głuchoniemy”, nie jest znakiem ściśle odpowiadającym słowu „głuchoniemy” w języku polskim. Stanowi to problem translacji, a nie tożsamości osób z uszkodzeniami słuchu.

Dla wielu słyszących osób termin „głuchy” ma pejoratywne zabarwienie. Takie postrzeganie jest skutkiem faktu, że terminy „głuchy” i „głupi” mają wspólne pochodzenie, tzn. wywodzą się z tego samego pnia (A. Brückner, 1927, s. 145). Podobieństwo etymologiczne i brzmieniowe jest ewidentnym mankamentem wyrazu „głuchy”. Celem zapobieżenia takim negatywnym skojarzeniom, również w latach pięćdziesiątych zaproponowano kolejny twór językowy – „**niesłyszący**”. Pojęcie to jest coraz częściej i chętniej używane przez osoby słyszące. Wadą jego jest jednak to, że zaczyna się on od przedrostka „nie”, a to sugeruje już pejoratywny charakter (B. Szczepankowski, 2002, s. 95). Drugim mankamentem terminu „niesłyszący” jest podobieństwo w zapisie graficznym, a także w brzmieniu z pojęciem „niedosłyszający”. Termin niesłyszący nie jest jednak akceptowany przez wszystkich naukowców. Przywołują oni przykład wcześniejszych nieudanych prób zastąpienia terminu „głuchoniemy” terminem „głuchy”. Podkreślają przy tym, że pojęcie „niesłyszący” ma charakter próby ucieczki od pojęcia o negatywnych konotacjach, a więc następnego eufemizmu (T. Gałkowski, 1997, s. 161).

W celu ujednolicenia wszystkich pojęć dotyczących niepełnosprawności dla określenia osoby z uszkodzeniem słuchu w latach sześćdziesiątych pojawiły się następne terminy, tj. „**inwalida słuchu**” (S. Siła-Nowicki, 1967) lub „**inwalida narządu słuchu**”. Nie uzyskały one jednak w pełni aprobaty osób z uszkodzonym narządem słuchu ani środowisk z nimi współpracujących i niemal w ogóle, poza statystykami, nie były w praktycznym użyciu (B. Szczepankowski, 1999, s. 23).

W 1993 r. Ministerstwo Edukacji Narodowej wydało zarządzenie w sprawie kształcenia specjalnego (Dz. Urz. MEN, 1993 r., nr 9, poz. 36), wprowadzając oficjalnie pojęcia „niesłyszący” i „słabosłyszący” w miejsce dotychczasowych, tj. „głuchy” i „niedosłyszający”. Skutkiem tego zarządzenia liczne szkoły dla osób z wadą słuchu zmieniły swoje nazwy. Do wytycznych rządowego dokumentu nie zastosowała

się tylko jedna placówka – Instytut Głuchoniemych w Warszawie. Jego nazwa pozostała niezmienną od chwili powstania szkoły w 1817 r. do dziś.

Dla nazwania osób z uszkodzeniem słuchu w stopniu znacznym i głębokim – oprócz wymienionych wcześniej – stosuje się czasem w mowie potocznej terminu „**niemowa**”. Wyrażają się tak na ogół ludzie niewykształceni.

W ostatnich latach nasila się tendencja do zamiennego używania terminu „**niestyszący**” i „**głuchy**”. W kwestiach tych nadal panuje jednak duża dowolność (B. Szczepankowski, 1999, s. 27). Termin „**głuchy**” nabrał tak szerokiego znaczenia, że często używa się go dla określenia każdej osoby z uszkodzeniem słuchu w stopniu znacznym i głębokim, niezależnie od tego czy dana osoba mówi czy też nie oraz kiedy nastąpiła utrata słuchu (B. Szczepankowski, 1997, s. 110).

Zdefiniowania wymaga także pojęcie „**ogłuchły**”. Używa się go dla określenia osób, które kiedyś słyszały i mówiły, a słuch utraciły będąc osobami mówiącymi. Oznacza to, że osoby te nie znają zwykle języka migowego, a utożsamiają się ze środowiskiem ludzi słyszących. W literaturze nazywa się ich czasem „**późno ogłuchłymi**” (B. Szczepankowski, 1997, s. 112).

Pojęcia: „**niestyszący**”, „**głuchy**”, „**głuchoniemy**” i „**ogłuchły**” nie obejmują jednak – jak nieprawidłowo informują o tym słowniki i encyklopedie – osób z uszkodzeniami słuchu w stopniu lekkim i umiarkowanym. Osoby te powinno nazywać się pojęciami „**słabosłyszający**” i „**niedosłyszający**”.

Z uwagi na fakt, że osoby z uszkodzeniem słuchu w stopniu lekkim na tyle dobrze i samodzielnie funkcjonują w społeczeństwie, nie ma konieczności tworzenia dla nich odrębnego pojęcia. Można nazywać je „**osobami lekko niedosłyszającymi**” (B. Szczepankowski, 2002, s. 99-100).

Oddzielnym zagadnieniem jest użycie terminologii w odniesieniu do osób z jednoczesnym uszkodzeniem zmysłu słuchu i wzroku. W latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych funkcjonowało określenie „**głucho-ciemny**” (pisane zarówno z łącznikiem, jak i bez niego). Termin ten nie jest jednak akceptowany przez środowisko osób z uszkodzonym słuchem i wzrokiem. W latach siedemdziesiątych pojawiło się pojęcie „**głuchoniewidomy**” (pisane łącznie w literaturze specjalistycznej) (B. Szczepankowski, 1999, s. 23-24). Tego pojęcia używa się w pedagogice od wielu lat, podobnie jak terminu „**głuchosłepota**” (B. Szczepankowski, 2002, s. 97).

Dodatkowych wyjaśnień wymaga pisownia dwóch pojęć: „**słabosłyszający**” i „**głuchoniewidomy**”. Wyrazem „**słabosłyszający**” określa się zwykle osobę z uszkodzeniem słuchu w stopniu umiarkowanym. Z uwagi na to, że pierwszy człon tego wyrazu jest przysłówkiem, powinno się go, zgodnie z formalnymi zasadami pisowni polskiej, pisać rozłącznie, czyli „**słabo słyszający**”. Można jednak przyjąć pisownię łączną, ponieważ wyrażenia scalone znaczeniowo nabierają charakteru zrostów, interpretuje się jako

jednolite wyrazy, utrwalone w mowie potocznej (tamże, s. 96). Pisownia łączna tego wyrazu, pełniącego funkcję rzeczownika, uzyskała aprobatę przewodniczącego Rady Języka Polskiego (W. Pisarek, 1998), dlatego też należałoby ów zapis łączny uznać za poprawny i obowiązujący (E. Polański, 2003).

Wyraz „**głuchoniewidomy**”, mimo, że składa się z przymiotników, przyjmuje funkcję rzeczownika, określając osobę z uszkodzonym słuchem i wzrokiem równocześnie. Z tego powodu powinien być pisany łącznie i bez łącznika w środku, podobnie jak „**głuchoniemy**”. W literaturze specjalistycznej można spotykać taką właśnie pisownię (M. Cabała, G. Kozłowski, 1988). Taką formę zapisu przyjęło też stowarzyszenie pozarządowe o nazwie „**Towarzystwo Pomocy Głuchoniewidomym**” (B. Szczepankowski, 1997, s. 111).

* * *

Zmiany w opiece medycznej i logopedycznej wymogły konieczność pojawienia się także innych terminów na określenie osoby z uszkodzonym narządem słuchu. Z logopedycznego punktu widzenia tradycyjnie wykorzystywany w pedagogice specjalnej podział osób z uszkodzeniami słuchu na słabosłyszających (niedosłyszających) i niestyszających (głuchych) nie zawsze jest już teraz wystarczający. Podział na te dwie grupy powinien być jeszcze rozszerzony, gdyż zastosowanie aparatów słuchowych spowodowało, że wiele osób z nich korzystających, którzy jeszcze w niedawnej przeszłości byliby nazwani niestyszającymi, obecnie można nazwać w znacznym stopniu słyszącymi (K. Krakowiak, 2003, s. 36). Za powyższym rozwiązaniem przemawiają ponadto zwiększające się możliwości wychowania słuchowego, wynikające z kolei z uznania znaczenia poziomu rozwoju słuchu w okresie niemowlęcym, a także różne formy wychowania integracyjnego, stały postęp w doskonaleniu aparatury diagnostycznej i technika wszczepów ślimakowych (B. Hoffmann, 2001, s. 29-30).

Istnieją różne sposoby podziału uszkodzeń słuchu na podstawie wyników badań audiologicznych. Najważniejszymi kryteriami podziału są: lokalizacja uszkodzenia (przewodzeniowa lub odbiorcza); przyczyna uszkodzenia; stopień ograniczenia wrażliwości słuchowej (stopień ubytku słuchu); czas, kiedy nastąpiło uszkodzenie (K. Krakowiak, 2006, s. 259). Niektórzy ponadto biorą pod uwagę preferowany sposób porozumiewania się oraz ogólny poziom rozwoju psychofizycznego (G. Gunia, 2006, s. 26). Szczególnie ważne jest określenie czasu, w którym nastąpiło uszkodzenie, gdyż nawet bardzo krótki czas sprawnego działania słuchu umożliwia dziecku zdobyć pewne doświadczenie, które może okazać się pomocne w kształtowaniu się wyobrażeń i pojęć dotyczących dźwięków mowy. Z punktu widzenia psycholingwistyki rozwojowej, gdzie bierze się pod uwagę wzajemną relację między rozwojem mowy

a czasem, w którym nastąpiło uszkodzenie słuchu, można wyróżnić trzy typy uszkodzeń, tj. postlingwalne (po opanowaniu mowy), perilingwalne (w trakcie jej rozwoju) i prelingwalne (przed rozpoczęciem procesu opanowywania mowy). Ponieważ jednak proces opanowywania języka i uczenia się mowy ma charakter stadialny, powyższy podział okazuje się niewystarczający, wymaga większej precyzji. Każde z wymienionych wyżej uszkodzeń można dookreślić, bowiem jako **wczesne** lub **późne** (K. Krakowiak, 2006, s. 267-270).

Aktualna typologia pedagogiczna uszkodzeń słuchu i osób nimi dotkniętych uwzględnia funkcjonowanie językowe w sferze percepcji i recepcji mowy. Na jej podstawie wyodrębnić można cztery główne grupy osób z uszkodzeniami słuchu. Są to osoby: „**funkcjonalnie słyszące**”, „**niedosłyszające**”, „**słabosłyszające**” oraz „**funkcjonalnie niesłyszające (głuche)**” (K. Krakowiak, 2003, s. 36). Osoby funkcjonalnie słyszące z użyciem aparatu słuchowego słyszą w sposób umożliwiający precyzyjne rozpoznawanie sygnałów mowy, niezależnie od stopnia uszkodzenia słuchu ustalonego audiometrycznie. Te osoby mogą odbierać wypowiedzi ustne drogą słuchową, nie korzystając z innych zmysłów. Druga grupa osób z wadami słuchu – osoby niedosłyszające – bez względu na stopień uszkodzenia słuchu wyznaczonego badaniami audiometrycznymi, w odbiorze informacji przekazywanych drogą ustną, preferuje kanał słuchowy. Te osoby wykorzystują wzrok i percepcję wibracji tylko pomocniczo. Mowa rozwija się u nich spontanicznie, choć z istotnymi opóźnieniami. Systematyczna pomoc logopedyczna powinna być zapewniona tym osobom jak najwcześniej. Kolejna grupa to osoby słabosłyszające, czyli takie, u których w odbiorze ustnych informacji przeważa percepcja wzrokowa nad słuchową. Osobom tym powinna być zapewniona opieka surdologopedyczna i surdopedagogiczna. Osoby funkcjonalnie niesłyszające zaś nie wykorzystują zmysłu słuchu w aktach porozumiewania się językowego (K. Krakowiak, 2003, s. 36). Im także niezbędna jest intensywna pomoc terapeutyczna. W praktyce za osoby trwale niesłyszające („głuche”) można uznać tylko część osób z głębokim ubytkiem wrażliwości słuchowej drugiego i trzeciego stopnia. Wobec tych osób możliwe jest, bowiem zastosowanie wszczepu ślimakowego. Jeśli człowiek nauczy się percepcji impulsów elektrycznych, to może być w stanie odróżniać i rozpoznawać niektóre dźwięki. Zdolność tę można próbować wykorzystywać w porozumiewaniu się językowym, w efekcie, czego osoby korzystające z implantów ślimakowych można uznać za słabosłyszające (K. Krakowiak, 2006, s. 266).

Na podstawie kryteriów audiologicznych i psycholingwistycznych, uwzględniając różne aspekty niepełnosprawności słuchowej, w każdej grupie osób z uszkodzeniami słuchu można wyróżnić jeszcze podgrupy. W obrębie grupy pierwszej mieszczą się **osoby z nieznacznym obniżeniem sprawności słyszenia** oraz **osoby z lekkim obniżeniem**

sprawności słyszenia. W grupie drugiej znajdują się **niedosłyszający, czyli osoby z umiarkowanym obniżeniem sprawności słyszenia**, w grupie trzeciej – **słabosłyszający, czyli osoby ze znacznym obniżeniem sprawności słyszenia**, a w grupie czwartej – **nieślyszący, czyli osoby, które nie korzystają ze słuchu w komunikowaniu się językowym (funkcjonalnie głuche)** (K. Krakowiak, 2006, s. 272-282).

Powyższy podział może okazać się pomocny w ustaleniu diagnozy i typologii, szczególnie dotyczącej małych dzieci, u których zdolność słyszenia dźwięków mowy podlega dynamicznym zmianom rozwojowym. Korzystając z tych terminów, można określać stan aktualny, często tylko przejściowy, który po pewnym czasie może się zmienić w wyniku objęcia opieką i specjalistycznym oddziaływaniem rehabilitacyjnym (tamże).

Pedagogiczna typologia uszkodzeń słuchu i osób nimi dotkniętych pozwala zaliczyć badaną osobę do grupy określonej w kategoriach audiologicznych, psycholingwistycznych i logopedycznych. Miejsce badanej osoby na wykresie należy ustalać wielokrotnie. Na początku na podstawie wyniku wstępnego badania audiologicznego, przed zastosowaniem protezy i wychowaniem słuchowym; później po rehabilitacji na podstawie wyniku badania wrażliwości słuchowej z zastosowaniem aparatu słuchowego, a w dalszej kolejności – po następnych etapach pracy rehabilitacyjnej i edukacyjnej. Zastosowanie tej typologii skutkuje wyróżnieniem wśród wszystkich osób z uszkodzeniami słuchu co najmniej 107 grup. Każda z nich wymaga indywidualnego podejścia w rehabilitacji i edukacji (K. Krakowiak, 2006, s. 282-287).

* * *

Próbując podsumować i uporządkować kwestie podstawowej terminologii w surdopedagogice, trzeba podkreślić, że spośród istniejących obecnie terminów dla określenia osoby z uszkodzonym słuchem w stopniu znacznym lub głębokim, żaden nie wszedł do powszechnego obiegu, żaden również nie jest jednakowo akceptowany przez wszystkie środowiska.

Prawie każdy termin ma swoje zalety, ale także wady. Niewątpliwą zaletą np. terminu „niesłyszający” jest to, że obejmuje on aż trzy pojęcia, tj. „głuchy”, „głuchoniemy” i „ogłuchły”. Oznacza on osobę z uszkodzonym narządem słuchu w stopniu znacznym lub głębokim, bez względu na to, w jakim wieku straciła ona słuch (lub urodziła się z wadą słuchu) i czy posługuje się mową dźwiękową” (B. Szczepankowski, 2002, s. 111). Z jednej strony pojęcie to jest nieprecyzyjne, zbyt ogólne, ale z drugiej strony – właśnie z uwagi na szerokie znaczenie – pomaga uniknąć wielu błędów, szczególnie wtedy, gdy nie ma się większej orientacji w temacie uszkodzeń słuchu lub, gdy po prostu bardziej szczegółowa

wiedza nie jest w danej chwili potrzebna (B. Trębicka-Postrzygacz, 2011a).

Podstawowa terminologia w surdopedagogice nadal nie jest dla wszystkich jednoznaczna. Na pewno można zrezygnować z pojęć: „niemowa”, „inwalida słuchu”, „inwalida narządu słuchu” czy „sprawny inaczej”. W zależności głównie od tego, jak uszkodzenie słuchu wpływa lub wpłynęło na rozwój (lub zachowanie) języka i mowy, czy też wystąpiło w okresie prelingwalnym, korzystać należałoby z terminów: „osoba z uszkodzonym słuchem”, „osoba z zaburzeniem słuchu”, „osoba z wadą słuchu”, „osoba niesłysząca”, „osoba słabosłysząca”, „osoba niedosłysząca”, „osoba ogłuchła”, „osoba funkcjonalnie słysząca”. Niezależnie od różnych kryteriów i typologii termin „osoba głuchoniema” także zasługuje na swoje miejsce w literaturze specjalistycznej, gdyż tak siebie określają osoby z głębokim prelingwalnym ubytkiem słuchu i nie należy im odbierać tego prawa, a nie mogą tego uczynić zwłaszcza osoby słyszące.

Warto na koniec wspomnieć, że w kształtowaniu się języka surdopedagogów ważną rolę odegrała kwestia praw człowieka. Ponadto miał swój wkład personalizm. Właściwsze podejście do problemów osób z uszkodzonym narządem słuchu zaczęło dokonywać się dopiero w II połowie XX wieku, poczynając od 1948 r., od uchwalenia Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka. Był to pierwszy istotny dokument międzynarodowy, który stanowił podwaliny późniejszych działań na rzecz osób niepełnosprawnych. Działanie te cechowały się coraz to bardziej podmiotowym traktowaniem osób z wadą słuchu i tworzeniem im coraz to lepszych warunków do równoprawnego funkcjonowania w społeczeństwie. Podejście tego rodzaju było, zatem konsekwencją pierwszych międzynarodowych uregulowań prawnych dotyczących społecznego funkcjonowania osób z niepełnosprawnościami (B. Trębicka-Postrzygacz, 2011, s. 590).

Punktem wyjścia dla specjalistów, tak teoretyków, jak i praktyków, pracujących z osobami z uszkodzonym narządem słuchu, powinno być „zawsze dostrzeżenie w nich osoby, bytu istotowo nieodmiennego od innych ludzi” (D. Zielińska-Dryl, 2006, s. 49). „Dopiero opierając się na takiej wrażliwości na człowieka, jakiej uczy personalizm chrześcijański, tworzyć i głosić można tezy dotyczące szczególnych zagadnień surdopedagogiki” (tamże, s. 49), w tym terminologii dotyczącej uszkodzeń słuchu. Zgodnie z założeniem personalizmu dziecko niesłyszące jest, bowiem „osobą godną afirmacji i troski bez względu na stopień uszkodzenia narządu słuchu i poziom wyników jego rehabilitacji, bez względu na brak lub wadliwość mowy, bez względu na sposób komunikowania się z otoczeniem. Jego godność, a nie jakakolwiek inna cecha lub cel, stanowi wystarczają-

cy motyw troski rodziców i pedagogów o właściwe warunki jego życia, rozwoju i wychowania” (K. Krakowiak, 2006, s. 65).

Literatura:

- Adamiec T. (2003), *Głuchoniemi i świadectwa życia do końca XVIII wieku – przegląd problematyki*. W: Świdziński M., Gałkowski T., (red.), *Studia nad kompetencją językową i komunikacją niesłyszących*, Uniwersytet Warszawski i in., Warszawa.
- Brückner A. (1927), *Słownik etymologiczny języka polskiego*. Krakowska Spółka Wydawnicza, Kraków.
- Cabała M., Kozłowski G. (1988), *Rehabilitacja głuchoniemomych*. Polski Związek Niewidomych, Warszawa.
- Gałkowski T. (1997), *Nowe podejście do niepełnosprawności. Uporządkowania terminologiczne*. „Audiofonologia”, Tom X.
- Głogowski K. (1963), *W obronie głuchoniemego, jego nazwy i mowy migowej*, W: Skrocki Z., (red.), *Rehabilitacja głuchych*. PZWL, Warszawa.
- Góralówna M. (1998), *Ocena utraty słuchu różnymi metodami pomiarowymi*. W: Eckert U., (red.), *Wybrane zagadnienia z surdopedagogiki*, Wydawnictwo WSPS, Warszawa.
- Gunia G. (2006), *Terapia logopedyczna dzieci z zaburzeniami słuchu i mowy. Wybrane problemy teorii i praktyki surdologopedycznej*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Hoffman B. (2001), *Surdopedagogika w teorii i praktyce*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, Warszawa.
- Kirejczyk K. (1957), *Głusi*. PZWS, Warszawa.
- Krakowiak K. (2006), *Kim jest moje niesłyszące dziecko?* W: Krakowiak K., Dziurda-Multan A., (red.), *„Nie głos, ale słowo...” Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniami słuchu*, Wydawnictwo KUL, Lublin.
- Krakowiak K. (2006), *Pedagogiczna typologia uszkodzeń słuchu i osób nimi dotkniętych*. W: Krakowiak K., Dziurda-Multan A., (red.), *„Nie głos, ale słowo...” Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniami słuchu*, Wydawnictwo KUL, Lublin.
- Krakowiak K. (2003), *Szkice o wychowaniu dzieci z uszkodzeniami słuchu*. Oficyna Wydawnicza Fundacji Uniwersyteckiej w Stalowej Woli, Stalowa Wola.
- Krakowska N. (1927), *Rozwój słuchu u głuchych i głuchoniemych*, „Nauczyciel Głuchoniemych i Ociemniałych”, Numer 1.
- Opinia przewodniczącego Rady Języka Polskiego przy Prezydium Polskiej Akademii Nauk prof. Walerego Pisarka w przedmiotowej sprawie, wyrażona w piśmie z dnia 6 stycznia 1998 r., l.dz.23/WP/98 adresowanym do mgr. Andrzeja Urmańskiego, dyrektora Ośrodka Szkolno-Wy-

- chowawczego dla Dzieci Słabowidzących im. dr Zofii Galewskiej w Warszawie.
15. Plutecka K. (2006), *Kompetencje zawodowe surdopedagoga z wadą słuchu*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
16. Polański E. (2003), *Wielki słownik ortograficzny PWN z zasadami pisowni i interpunkcji*, Warszawa.
17. Siła-Nowicki S. (1967), *Wpływ środowiska na kształtowanie osobowości, mowy, myślenia i rehabilitacji inwalidów słuchu*. „Biuletyn Zakładu Badawczego ZSI”, Numer 3(33).
18. Skarżyński H., Mueller-Malesińska M., Wojnarowska W. (2002), *Klasyfikacja zaburzeń słuchu*. „Logopedia”, Numer 28.
19. Szczepankowski B. (1999), *Niesłyszący – głusi – głuchoniemi. Wyrównywanie szans*. WSiP, Warszawa.
20. Szczepankowski B. (2002), *Problemy terminologiczne w surdopedagogice*. In: Pańczyk J., (ed.), *Forum pedagogów specjalnych XXI wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
21. Szczepankowski B. (1997), *W obronie głuchoniemego. Rozważania nad terminologią*. „Problemy Rehabilitacji Społecznej i Zawodowej”, Numer 1 (151).
22. Trębicka-Postrzygacz B. (2011), *Postawy wobec osób niesłyszących – implikacje pedagogiczne i filozoficzne*. W: Jarmoch E. i Kunikowski J., (red.), *Filozofia życia. W poszukiwaniu mądrości, piękna i dobra. Tom I. Księga Jubileuszowa Profesora Ryszarda Rośy w 70. rocznicę urodzin*, Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Drohiczyńskie Towarzystwo Naukowe, Polskie Towarzystwo Filozoficzne – Oddział w Siedlcach, Siedlce-Drohiczyn.
23. Trębicka-Postrzygacz B. (2011a), *Szkoły dla dzieci niesłyszących na ziemiach polskich w latach 1817-1914*, Wydawnictwo TN KUL, Lublin.
24. Zarządzenie nr 29 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 października 1993 r. w sprawie zasad organizacji opieki nad uczniami niepełnosprawnymi, ich kształcenia w ogólnodostępnych i integracyjnych przedszkolach, szkołach i placówkach oraz organizacji kształcenia specjalnego (Dz. Urz. MEN, 1993 r., nr 9, poz. 36).
25. Zielińska-Dryl D. (2006), *Osoba niesłysząca jako wyzwanie*. W: Krakowiak K., Dziurda-Multan A., (red.), *„Nie głos, ale słowo...” Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniami słuchu*, Wydawnictwo KUL, Lublin.

ON TERMINOLOGICAL ISSUES IN THE EDUCATION OF THE HEARING-IMPAIRED

Social Dissertations, Issue 1 (VI), 2012

Beata Trębicka-Postrzygacz, Alicja Antas

Siedlce University of Natural Sciences and Humanities

Summary: The terminological issues in the education of the hearing-impaired existed in the majority of the oldest sources. In modern times there is still a lack of conformity in the terminology of hearing impairments. Therefore the formulations related to this group of disabled persons were, and still are, the subject of dispute among the many specialists. The terminology concerning hearing loss has not even been organised by encyclopedias and dictionaries. Among the large number of terminological definitions, the most comprehensive, to have been adopted, covering all persons with hearing impairments, is the term "hearing impairment". In Polish it is "uszkodzenie słuchu". The term "hearing impairment" does not indicate, however, the degree of hearing loss.

The term "deaf-mute" functioned in special pedagogy for more than a century. It defined persons with severe and profound hearing loss. Before World War II the term "deaf" started to be in use additionally. Nevertheless, a significant number of Poles still describe themselves in sign language as being "deaf-mute", and not "deaf". For many hearing persons in Poland the term "głuchy" (deaf) is associated with the term "głupi" (stupid). The etymological and phonetic similarity of these words was the cause of the occurrence, promoted especially by hearing persons, of another creature of language form – "niesłyszący" (non-hearing). However, it is also not without flaws, given that the prefix "non" already suggests something negative, and because of the similarity with the term "niedosłyszący" (hard of hearing). Among the proposed terminology there have also appeared the terms "niemowa" (dumb), "inwalida słuchu" (person with hearing-related disability), "inwalida narządu słuchu" (person with auditory system-related disability) and "sprawny inaczej" (otherwise functional).

Attempts to resolve the dilemmas of contemporary terminology in the education of the hearing-impaired allow some general findings. Certainly, there is still no term that would satisfy all environments. The terms "niemowa" (dumb), "inwalida słuchu" (person with hearing-related disability), "inwalida narządu słuchu" (person with auditory system-related disability) or "sprawny inaczej" (otherwise functional) should rather not be used. It would be more proper to use the following terms: "osoba z uszkodzonym słuchem" (person with impaired hearing), "osoba z zaburzeniem słuchu" (person with hearing disorder/dysfunction), "osoba z wadą słuchu" (person with hearing defect), "osoba niesłysząca" (non-hearing person), "osoba słabosłysząca" (person with difficulty hearing), "osoba niedosłysząca" (hard-of-hearing person), "osoba ogłuchła" (person with acquired hearing impairment), "osoba funkcjonalnie słysząca" (person with functional hearing), but also "osoba głuchoniema" (a deaf-mute person).

Key words: terminology, education of the hearing-impaired, surdopedagogika, hearing impairment, deaf-mute, deaf, non-hearing

The terminological issues related to hearing impairment can be traced back to the majority of the oldest sources. These publications, however, proved vague in the content related to the deaf and the mute. They were referred to either as "deaf-mutes" or "mutes". In the past, no distinction was drawn between the terms such as "deaf-mute", "mute", "born profoundly deaf", "hard of hearing" (T. Adamiec, 2003, p. 240).

Currently, there is no consensus among the professionals as to the terminology related to hearing impairment. The abundance of terminological recommendations hampers cross-field cooperation, often being the source of misunderstandings.

Many encyclopedias and dictionaries also fail to provide a coherent picture of the terminology related to the education of the hearing-impaired. Moreover, even these fail to solve the terminological problems connected with the spelling of basic terms. Numerous definitions are marked by significant inconsistencies, incoherence or sometimes even absurdities.

The term that is considered to be the most general and inclusive of all hearing disorders is "hear-

ing impairment" (the closest corresponding term in Polish is "**uszkodzenie słuchu**"). Therefore, the appropriate designation is "**osoba z uszkodzonym słuchem**" (a person with hearing impairment). However, the term *hearing impairment* does not specify the degree of hearing loss (M. Góralówna, 1998, p.9). The term refers to a person with a mild, moderate, severe or profound hearing loss (B. Szczepankowski, 1997, p. 102-103). According to the International Office for Audiophonology, mild hearing impairment is when a person's sensitivity threshold is between 20 and 40dB (some elements of everyday speech are not accurately identified); moderate impairment of hearing sensitivity is when the sensitivity threshold ranges from 40 to 70 dB (the majority of everyday speech is not heard); severe hearing impairment is when the sensitivity threshold is contained between 70 and 90 dB (only high-frequency speech is perceptible); while profound impairment of hearing sensitivity is when the threshold is over 90 dB (speech is inaudible to the person). In cases when hearing impairment exceeds 90 dB, the tests involve also the capacity for low-tone perception. A second average is calculated, taking into consideration threshold val-

ues for the frequencies of 250, 500, 1000 and 2000 Hz, and dividing the resultant number by 4. This allows us to distinguish three types of profound hearing impairment, i.e. the first type ("gold threshold") ≤ 90 dB; the second type ("silver threshold") 90 -100 dB; the third type ("brown threshold") > 100 dB (K. Krakowiak, 2006, p. 261-262).

In medical circles, otologists and audiologists tend to use the term "deafness" - meaning a disorder - accompanied by the terms "total" or "partial". In respect of the person affected the terms "person suffering with" or "patient" are used. Deaf people do not agree to such terminology as they do not consider themselves to be sick due to their hearing impairment. In specialist medical literature the terms "**upośledzenie słuchu**" (hearing deficiency) and "**zaburzenie słuchu**" (hearing disorder/dysfunction) can also be encountered (H. Skarżyński, M. Mueller-Malesińska, W. Wojnarowska, 2002).

The terminology for describing people with hearing deficiency has long lacked standardisation in pedagogy, psychology and speech therapy. For over one hundred years special education has used the single term "**głuchoniemy**" (deaf-mute) in respect of people with either severe or profound hearing impairment. The term "**głuchy**" (deaf) had already appeared for the first time before the Second World War (N. Krakowska, 1927). Later on, the majority of teachers of the deaf made attempts towards replacing the term "deaf-mute" with "deaf". Despite the fact that there was no unanimous agreement in this respect (K. Głogowski, 1963, p. 79-80), from the mid-1950's studies on the subject used almost always the term "deaf", both with regard to people capable and incapable of using speech. The rationale behind deciding on upon such terminology has been justified by claiming that any deaf-mute person can be taught to speak so that he/she is no longer mute but only deaf (K. Kirejczyk, 1957, p. 13). Kirejczyk stresses that there are both "deaf, and deaf-mute persons, and the definition of deafness is broader than that of deaf-muteness, and the deaf-mute are also deaf" (ibid. p. 16). The above-mentioned attempts towards disposing of the term "deaf-mute" from common use were not successful, as few people with profound hearing loss can master speech to a degree suitable for communicating with persons with no hearing disorder (B. Szczepankowski, 2002, p. 94).

While discussing the terms "deaf" and "deaf-mute" it should be noted that the affected persons themselves, that is over 50,000 Poles with profound pre-lingual hearing loss (sustained prior to the acquisition of spoken language and resulting in impaired or limited ability to engage in language-based communication, and interference with a child's language development; K. Krakowiak, 2003, p. 32), for whom sign language is their first language, and which they use on a daily basis, refer to themselves in sign language as "deaf-mute", not "deaf" (B. Szczepankowski, 2002, p. 108). It may sound a little paradoxical when confronted with the fact that in the earliest texts on

the subject the term *deaf-mute* used to frequently denote "a primitive person, lacking in language skills, incomprehensible, and profoundly limited in his/her intellectual activity" (T. Adamiec, 2003, p. 240). In contemporary times, people with hearing disorders tend to incline towards the oldest expression - in terms of historic origin - namely "deaf-mute". The parties were thinking of themselves, preferring to use it for self-reference, because for them the sign for "deaf-mute" is completely natural and does not call up negative associations. The terms "deaf" and "deaf-mute" are both produced by people with unimpaired hearing capacity, while the term "deaf-mute" is used also informally by third parties, from outside the deaf-education circle, which is opposed to applying it. In content terms it is correct to use the term to describe people who can neither hear nor speak (i.e. they are incapable of speech or they are incomprehensible to other people). It should be noted that the sign which is translated as "deaf-mute", does not fully correspond to the word "deaf-mute" in Polish. It is a translation issue, not a question of the hearing-impaired people's identity.

For many people with unimpaired hearing the term "deaf" has negative connotations. Such a reaction stems from the fact that the terms "deaf" ("**głuchy**") and "stupid" ("**głupi**") have a common origin in Polish, i.e. share a common original root (A. Brückner, 1927, p. 145). This likeness in terms of etymology and pronunciation is an evident drawback of the word "deaf". In order to avoid such negative associations, the 1950's produced another linguistic representation - "**niesłyszący**" (non-hearing). This term is increasingly often and readily employed by people with unimpaired hearing. The drawback of such a word is, however, that it starts with the prefix "nie" (non), thus suggesting negative characteristics (B. Szczepankowski, 2002, p. 95). Another drawback of the term "**niesłyszący**" (non-hearing) is its resemblance to "**niedosłyszający**" (hard of hearing) in terms of spelling and pronunciation. However, the phrase "**niesłyszący**" (non-hearing) is not accepted by all researchers. They recall the example of earlier failures in the attempts to replace "**głuchoniemy**" (deaf-mute) with "**głuchy**" (deaf). Also, they highlight the fact that the notion of "**niesłyszący**" (non-hearing) is an attempt towards escaping from negative connotations, hence coming down to nothing else than another euphemism (T. Gałkowski, 1997, p. 161).

With a view to standardising the bulk of terminology relating to disability, some new terms emerged in the 1960's to describe persons with hearing impairment. These include "**inwalida słuchu**" (person with hearing-related disability) (S. Siła-Nowicki, 1967) and "**inwalida narządu słuchu**" (a person with auditory-system-related disability). These did not, however, manage to find favour with people experiencing auditory-system disorders, nor with related groups, barely gaining any approval whatsoever and being virtually non-existent in practical usage, except for statistics (B. Szczepankowski, 1999, p. 23).

In 1993 the Ministry of National Education (MEN) issued a Regulation on Special Education (Official Journal of MEN of 1993, No 9, item 36), thus introducing to official usage the terms “niesłyszący” (non-hearing) and “słabosłyszący” (with difficulty hearing) in place of that previously used, i.e. “głuchy” (deaf) and “niedosłyszający” (hard of hearing). As a consequence, many schools for people with hearing problems changed their names. Only one establishment did not comply with the guidelines stipulated in the Regulation, namely Instytut Głuchoniemych w Warszawie (the Institute for the Deaf-Mute in Warsaw). Its name has remained unchanged from the date the school was created in 1817 through to present times.

In reference to people with severe or profound hearing impairment, apart from those mentioned earlier, the term “niemowa” (dumb) is sometimes used in colloquial speech. This is generally confined to non-educated people.

Recent years have brought an intensification in the trend to use the terms “niesłyszący” (non-hearing) and “głuchy” (deaf) interchangeably. There is fairly considerable flexibility in this respect (B. Szczepankowski, 1999, p. 27). The phrase “głuchy” (deaf) has broadened the scope of its meaning to such an extent as to be frequently used to encompass any person with severe or profound hearing impairment, regardless of the fact of whether such person can speak or not, or when the loss of hearing occurred (B. Szczepankowski, 1997, p. 110).

The phrase “ogłuchły” (a person with acquired deafness) also calls for adequate definition. It is used for persons who have once been capable of hearing and speaking but have lost their hearing ability. It means that in most cases they are unfamiliar with the sign language and identify themselves with the group of those capable of hearing. In specialist writing they are sometimes referred to as “**późno ogłuchli**” (people with late-acquired deafness) (B. Szczepankowski, 1997, p. 112).

However, terms such as “niesłyszący” (non-hearing), “głuchy” (deaf), “głuchoniemy” (deaf-mute) and “ogłuchły” (a person with acquired deafness) do not – contrary to what has been claimed in dictionaries and encyclopaedias – cover people with mild and moderate hearing impairment, as such persons should be referred to as “słabosłyszący” (with difficulty hearing) or “niedosłyszający” (hard of hearing).

Due to the fact that people with mild hearing impairment tend to be so successful and independent as regards their social interactions, there is no need to coin a separate term. They can be termed “**osoby lekko niedosłyszające**” (slightly hard of hearing) (B. Szczepankowski, 2002, p. 99-100).

The use of terminology in relation to people with simultaneous hearing and vision impairment forms a separate issue. In the 1950's and 1960's the expression “**głucho-ciemny**” (deaf-dark) – spelt with or without a hyphen – was in place. The term has not been accepted by the community of the hear-

ing- and vision-impaired. The 1970's saw the emergence of a phrase “**głuchoniewidomy**” (deafblind) – written as a one word in specialist writing. (B. Szczepankowski, 1999, p. 23-24). The term has long been used in education, similarly to “głucho ślepotą” (deafblindness) (B. Szczepankowski, 2002, p. 97).

Moreover, the spelling of “słabosłyszący” (with difficulty hearing) and “głuchoniewidomy” (deafblind) calls for additional clarification. The word “słabosłyszący” (with difficulty hearing) is used chiefly for denoting persons with moderate hearing impairment. Since the first element of the word is an adverb, it should – according to the formal principles of Polish spelling – be written separately, i.e. as “słabo słyszący”. Joined spelling is acceptable, though, as phrases with consolidated meanings can be characterised as compounds, which are interpreted as uniform words, fixed in everyday speech (ibid. p. 96). Such joined spelling of this word functioning as a noun has been approved by the Chairman of the Council for the Polish Language (W. Pisarek, 1998), and should be consequently regarded as correct and valid (E. Polański, 2003).

The word “głuchoniewidomy” (deafblind), despite being formed by two adjectives, assumes the role of a noun, while describing persons with both hearing and vision impairment. Therefore, it should be spelt jointly and without being divided by a hyphen, like “głuchoniemy” (deaf-mute). Specialist literature on the subject uses such spelling (M. Cabała, G. Kozłowski, 1988). Such a form of spelling has been adopted by the non-Government organisation named “Towarzystwo Pomocy Głuchoniemy” (Assistance Association for the Deaf-Mute) (B. Szczepankowski, 1997, p. 111).

* * *

Transformations in medical care and speech therapy enforced the appearance of other terms describing people with hearing impairment. From the perspective of speech therapy the traditional division into słabosłyszący or niedosłyszający (with difficulty hearing/hard of hearing) and niesłyszący or głuchy (non-hearing/deaf), employed in special education, has become unsuitable nowadays. The classification into these two groups should undergo further subdivisions, as the introduction of hearing aids has caused many persons who use them, and who would be called deaf in the recent past, now can be described as hearing to a great extent (K. Krakowiak, 2003, p. 36). The aforementioned solution is further supported by the growing potential of auditory education, which, on the other hand, results from the recognition of the significance of hearing development level during infancy, and various forms of integration-oriented education, as well as constant advancements in diagnostic equipment, and the cochlear implant technique (B. Hoffmann, 2001, p. 29-30).

There are different methods for the classification of hearing impairment types based on the results of audiological tests. The main criteria for it include the part of the auditory system that was damaged (conductive and sensorineural); the cause of the damage; the severity of loss of hearing sensitivity (impairment level); and the age of onset (K. Krakowiak, 2006, p. 259). Some methods also include the preferable means of communication or the general stage in the psycho-physical development (G. Gunia, 2006, p. 26). It is of particular importance to determine the time at which hearing impairment occurred, because even a very short time of the proper functioning of hearing allows the child to gain some experience that can become helpful in shaping the ideas and concepts related to speech sounds. From the perspective of developmental psycholinguistics, which takes into account the mutual relationship between the development of speech and the time at which the hearing impairment occurred, we can distinguish three types of impairment, i.e. postlingual (after speech acquisition), interlingual (during its acquisition) and prelingual (before starting the process of speech acquisition). However, since the process of mastering the language and language learning is of a stage nature, the above division appears to be inadequate - it requires greater precision. Each of the above impairments can be, in fact, more precisely defined as **wczesne** (early) or **późne** (late) (K. Krakowiak, 2006, pp. 267-270).

The current pedagogical typology of hearing impairments and of persons affected by them takes into account the functioning of language in the sphere of perception and the reception of speech. On the basis of typology four main groups of persons with hearing impairments can be distinguished. These are the persons "**funkcjonalnie słyszące**" (with functional hearing), "**niedosłyszące**" (hard of hearing), "**słabosłyszące**" (with difficulty hearing) and "**funkcjonalnie niesłyszące (głuche)**" (functionally non-hearing [deaf]) (K. Krakowiak, 2003, p. 36).

People with functional hearing can hear with the use of a hearing aid in a way that enables accurate recognition of speech signals, regardless of the degree of hearing impairment determined audiometrically. These persons can receive audible words spoken not using the other senses. The second group of persons with hearing problems - hard-of-hearing persons - regardless of the degree of hearing impairment set by an audiometric test, prefers the auditory canal for the reception of information transmitted orally. These people use vision and the perception of vibration only as an alternative. Speech develops spontaneously in them, although with significant delays. Systematic speech therapy assistance should be provided for these persons as soon as possible. Another group is people with difficulty hearing, that is, those whose visual perception prevails over the auditory in the receipt of oral information. Such persons should be provided with special speech therapy and pedagogical care (in Polish "surdologia", and "surdopedagogika"). Whereas function-

ally-deaf persons do not use the sense of hearing in linguistic communication acts (K. Krakowiak, 2003, p. 36). They also require intensive therapeutic help. In practice, the persons permanently deaf ("deaf") may be only part of the persons with profound loss of hearing sensitivity of the second and third degree, since it is possible to apply a cochlear implant with those persons. If a person learns the perception of electrical impulses, they may be able to distinguish and recognise certain sounds. This ability can be attempted to be used in linguistic communication, and as a result persons using cochlear implants can be considered as those with difficulty hearing (K. Krakowiak, 2006, p. 266).

On the basis of audiological and psycholinguistic criteria, taking into account various aspects of hearing disability, each group of people with hearing impairments can be even divided into subgroups. Within the first group there are **osoby z nieznacznym obniżeniem sprawności słyszenia** (persons with an inconsiderable decrease in hearing function) and **osoby z lekkim obniżeniem sprawności słyszenia** (people with a slight decrease in hearing function). In the second group there are **niedosłyszący, czyli osoby z umiarkowanym obniżeniem sprawności słyszenia** (hard-of-hearing persons, that is those with a moderate decrease in the functioning of hearing. In the third group - **słabosłyszący, czyli osoby ze znacznym obniżeniem sprawności słyszenia** (persons with difficulty hearing, that is those with a significant decrease in hearing function), and in the fourth group - **niesłyszący, czyli osoby, które nie korzystają ze słuchu w komunikowaniu się językowym (funkcjonalnie głuche)** (the non-hearing, that is persons who do not make use of hearing in linguistic communication (functionally deaf) (K. Krakowiak, 2006, pp. 272-282).

The above division can be helpful in establishing diagnosis and typology, especially in relation to small children whose ability to hear the sounds of speech is subject to dynamic developmental changes. Using these terms, it is possible to specify the current state, often only temporary, which over time may change as a result of the provision of care and specialised rehabilitation effects (ibid.).

Pedagogical typology of hearing impairment and persons affected by it allows us to include the person tested in a group defined in audiological, psycholinguistic and speech therapy terms. The position of a person on the chart should be determined frequently - at the beginning, on the basis of the results of a preliminary audiological test, before providing a hearing prosthesis and education; and later after rehabilitation based on the results of a hearing-sensitivity test with the use of a hearing aid; and afterwards, after the next stages of rehabilitation and educational work. Using this typology results in distinguishing from among all the persons with hearing impairments at least 107 groups. Each of them requires an individual approach to rehabilitation and education (K. Krakowiak, 2006, pp. 282-287).

When trying to summarise and organise the issues of basic terminology in the education of the hearing-impaired, it must be emphasised that from among the currently-existing terms to describe a person with hearing impairment to a severe or profound degree, none has become commonly used, and none is also unanimously accepted by all the environments.

Almost every term has its advantages but also disadvantages. An undoubted advantage of e.g. the term "non-hearing" is that it covers no fewer than three concepts, i.e. "głuchy" (deaf), "głuchoniemy" (deaf-mute) and "ogłuchły" (person with acquired deafness). These relate to persons with impaired hearing organs to a severe or profound degree, no matter at what age they lost their hearing (or were born with hearing impairment) or whether they use audible speech (B. Szczepankowski, 2002, p 111). On the one hand, the concept is vague, too general, but on the other - because of the wide range of meanings - it helps one avoid many mistakes, especially when one has no greater orientation on the topic of hearing impairments, or if simply a more detailed knowledge is not currently necessary (B. Trębicka-Postrzygacz, 2011a).

Basic terminology in the education of the hearing-impaired is still not unequivocal to everybody. It is definitely possible to dispense with the terms "nie-mowa" (dumb), "inwalida słuchu" (person with hearing-related disability), "inwalida narządu słuchu" (person with auditory system-related disability) or "sprawny inaczej" (otherwise functional). Depending mainly on how hearing impairment affects or has affected the development (or preservation) of language and speech, or occurred during the prelingual period, it would be more appropriate to use the terms "osoba z uszkodzonym słuchem" (person with impaired hearing), "osoba z zaburzeniem słuchu" (person with hearing disorders), "osoba z wadą słuchu" (person with hearing defect), "osoba niesłysząca" (non-hearing person), "osoba słabosłysząca" (person with difficulty hearing), "osoba niedosłysząca" (hard-of-hearing person), "osoba ogłuchła" (a person with acquired hearing impairment), or "osoba funkcjonalnie słysząca" (person with functional hearing). Regardless of the different criteria and typology of the term, "osoba głuchoniema" (a deaf-mute person) also deserves its place in the specialist literature, since this is the term used by persons with profound prelingual hearing loss and they should not be deprived of this right, especially by hearing persons.

In the end, it is worth mentioning that in the evolution of the language used by teachers of the hearing-impaired an important role has been played by

the human-rights issue. In addition, personalism has had its contribution to it. An appropriate approach to the problems of persons with auditory-system-related impairment only began to appear in the second half of the 20th Century, starting from 1948, that is the establishment of the Universal Declaration of Human Rights. This was the first major international document which was the foundation for subsequent activities for persons with disabilities. These activities were characterised by more and more subjective treatment of people with hearing defects and providing better and better conditions for them to play an equal role in society. The approach of this kind was, therefore, a consequence of the first international legal provisions on the social functioning of persons with disabilities (B. Trębicka-Postrzygacz, 2011, p 590).

The starting point for specialists, both theoreticians and practitioners, working with persons with auditory system-related impairment, should "always mean seeing a person in them, a human being essentially not different from other people" (D. Zielinska-Dryl, 2006, p. 49). "Only on the basis of sensitivity towards man, which is taught by Christian personalism, is it possible to create and proclaim the theses related to the specific issues in teaching the hearing-impaired" (ibid. p. 49), the terminology of hearing impairments included. Under the assumption of personalism a deaf child is then "a person worthy of affirmation and care, regardless of the degree of auditory-system-related impairment and the level of their rehabilitation results, regardless of the lack of speech or speech impairment, no matter how they communicate with the environment. Their dignity, and not any other feature or purpose, is sufficient motive for parents' and pedagogues' concern about the proper conditions of their life, development and upbringing" (K. Krakowiak, 2006, p. 65).

References:

1. Adamiec T. (2003), *Głuchoniemi i świadectwa życia do końca XVIII wieku – przegląd problematyki*. In: Świdziński M., Gałkowski T., (ed.), *Studia nad kompetencją językową i komunikacją niesłyszących*, Uniwersytet Warszawski i in., Warszawa.
2. Brückner A. (1927), *Słownik etymologiczny języka polskiego*. Krakowska Spółka Wydawnicza, Kraków.
3. Cabała M., Kozłowski G. (1988), *Rehabilitacja głuchoniewidomych*. Polski Związek Niewidomych, Warszawa.
4. Gałkowski T. (1997), *Nowe podejście do niepełnosprawności. Uporządkowania terminologiczne*. „Audiofonologia”, Vol. X.
5. Głogowski K. (1963), *W obronie głuchoniemego, jego nazwy i mowy migowej*. In: Skrocki Z., (ed.), *Rehabilitacja głuchych*. PZWL, Warszawa.
6. Góralówna M. (1998), *Ocena utraty słuchu różnymi metodami pomiarowymi*. In: Eckert U., (ed.),

- Wybrane zagadnienia z surdopedagogiki*, Wydawnictwo WSPS, Warszawa.
7. Gunia G. (2006), *Terapia logopedyczna dzieci z zaburzeniami słuchu i mowy. Wybrane problemy teorii i praktyki surdologopedycznej*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
 8. Hoffman B. (2001), *Surdopedagogika w teorii i praktyce*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, Warszawa.
 9. Kirejczyk K. (1957), *Głusi*. PZWS, Warszawa.
 10. Krakowiak K. (2006), *Kim jest moje niesłyszące dziecko?*, In: Krakowiak K., Dziurda-Multan A., (ed.), „*Nie głos, ale słowo...*” *Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniami słuchu*, Wydawnictwo KUL, Lublin.
 11. Krakowiak K. (2006), *Pedagogiczna typologia uszkodzeń słuchu i osób nimi dotkniętych*. In: Krakowiak K., Dziurda-Multan A., (ed.), „*Nie głos, ale słowo...*” *Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniami słuchu*, Wydawnictwo KUL, Lublin.
 12. Krakowiak K. (2003), *Szkice o wychowaniu dzieci z uszkodzeniami słuchu*. Oficyna Wydawnicza Fundacji Uniwersyteckiej w Stalowej Woli, Stalowa Wola.
 13. Krakowska N. (1927), *Rozwój słuchu u głuchych i głuchoniemych*, „*Nauczyciel Głuchoniemych i Ociemniałych*”, Issue 1.
 14. Opinia przewodniczącego Rady Języka Polskiego przy Prezydium Polskiej Akademii Nauk prof. Walerego Pisarka w przedmiotowej sprawie, wyrażona w piśmie z dnia 6 stycznia 1998 r., l.dz.23/WP/98 adresowanym do mgr. Andrzeja Urmańskiego, dyrektora Ośrodka Szkolno-Wychowawczego dla Dzieci Słabowidzących im. dr Zofii Galewskiej w Warszawie.
 15. Plutecka K. (2006), *Kompetencje zawodowe surdopedagoga z wadą słuchu*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
 16. Polański E. (2003), *Wielki słownik ortograficzny PWN z zasadami pisowni i interpunkcji*, Warszawa.
 17. Siła-Nowicki S. (1967), *Wpływ środowiska na kształtowanie osobowości, mowy, myślenia i rehabilitacji inwalidów słuchu*. „*Biuletyn Zakładu Badawczego ZSI*”, Issue 3(33).
 18. Skarżyński H., Mueller-Malesińska M., Wojnarowska W. (2002), *Klasyfikacja zaburzeń słuchu*. „*Logopedia*”, Issue 28.
 19. Szczepankowski B. (1999), *Niesłyszący – głusi – głuchoniemi. Wyrównywanie szans*. WSiP, Warszawa.
 20. Szczepankowski B. (2002), *Problemy terminologiczne w surdopedagogice*. In: Pańczyk J., (ed.), *Forum pedagogów specjalnych XXI wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
 21. Szczepankowski B. (1997), *W obronie głuchoniego. Rozważania nad terminologią*. „*Problemy Rehabilitacji Społecznej i Zawodowej*”, Issue 1 (151).
 22. Trębicka-Postrzygacz B. (2011), *Postawy wobec osób niesłyszących – implikacje pedagogiczne i filozoficzne*. In: Jarmoch E. i Kunikowski J., (ed.), *Filozofia życia. W poszukiwaniu mądrości, piękna i dobra. Volume I. Księga Jubileuszowa Profesora Ryszarda Rosy w 70. rocznicę urodzin*, Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Drohiczyńskie Towarzystwo Naukowe, Polskie Towarzystwo Filozoficzne – Oddział w Siedlcach, Siedlce-Drohiczyn.
 23. Trębicka-Postrzygacz B. (2011a), *Szkoły dla dzieci niesłyszących na ziemiach polskich w latach 1817-1914*, Wydawnictwo TN KUL, Lublin.
 24. Zarządzenie nr 29 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 października 1993 r. w sprawie zasad organizacji opieki nad uczniami niepełnosprawnymi, ich kształcenia w ogólnodostępnych i integracyjnych przedszkolach, szkołach i placówkach oraz organizacji kształcenia specjalnego (Dz. Urz. MEN, 1993 r., nr 9, poz. 36).
 25. Zielińska-Dryl D. (2006), *Osoba niesłysząca jako wyzwanie*. In: Krakowiak K., Dziurda-Multan A., (ed.), „*Nie głos, ale słowo...*” *Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniami słuchu*, Wydawnictwo KUL, Lublin.

SYTUACJA OSÓB Z DYSFUNKCJĄ NARZĄDU WZROKU NA RYNKU PRACY W OKRĘGU PODLASKIM POLSKIEGO ZWIĄZKU NIEWIDOMYCH

Rozprawy Społeczne, Nr 1 (VI), 2012

Małgorzata Bilewicz, Marta Kluczyk

Uniwersytet w Białymstoku

Streszczenie: Aktywność zawodowa jest istotnym aspektem życia człowieka. Praca zapewnia niezależność materialną i osobistą, daje poczucie satysfakcji oraz samorealizacji. Szczególnego znaczenia nabiera ona w przypadku osób niepełnosprawnych, których możliwości zatrudnienia ograniczają dysfunkcje. Niniejsze opracowanie zawiera analizę sytuacji osób niewidomych i słabowidzących na rynku pracy w województwie podlaskim. Artykuł zawiera informacje dotyczące liczby pracujących członków Polskiego Związku Niewidomych Okręg Podlaski, wykonywanych zawodów oraz resortów, w jakich pracują osoby z dysfunkcją narządu wzroku. Ważna z tytułu podejmowanej problematyki wydaje się również edukacja, szkolenia i możliwości przekwalifikowywania tychże osób.

Słowa kluczowe: aktywność zawodowa, niepełnosprawność, rehabilitacja, edukacja, wyrównywanie szans zawodowych

Wstęp

Praca zajmuje jedno z pierwszych miejsc w systemie wartości współczesnego człowieka. Szczególnego znaczenia nabiera ona w przypadku osób niepełnosprawnych.

Osoby niepełnosprawne postrzegają pracę jako pole realizacji własnych możliwości i umiejętności zawodowych, a także społecznych. Bywa ona często treścią życia nadając mu sens. Jest także miejscem, które umożliwia lepszą adaptację zarówno do zmieniających się możliwości fizycznych i psychicznych, jak i zmieniającego się rynku pracy (Kasprzak 1999). Praca osób niepełnosprawnych zapewnia im nie tylko niezależność finansową, życie na odpowiednim poziomie materialnym, lecz jest przede wszystkim terapią podwyższającą samoocenę, poczucie własnej wartości i przydatności społecznej (Wojtasiak 2006).

Praca oraz szeroko rozumiana aktywność zawodowa są bardzo ważnym aspektem życia człowieka, dają bowiem poczucie mocy, sprawstwa, bycia potrzebnym, niezależnym oraz stanowią ważny warunek sukcesu na drodze do samorealizacji. Dlatego też problem pracy niepełnosprawnych ma wymiar zarówno społeczny, jak i ekonomiczny. Aspiracje osób niepełnosprawnych do podmiotowości, samodzielności, niezależności oraz autonomii powinny znaleźć więc swoje odzwierciedlenie w mentalności społecznej, prawie i jego przestrzeganiu (Migas 2006).

Prawo do pracy jest konstytucyjnym prawem każdego człowieka. Osoby niepełnosprawne mają równe i pełne prawo do partycypacji na rynku pracy. Zapisy o prawie osób niepełnosprawnych do pracy znajdują się praktycznie we wszystkich dokumentach prawa polskiego i międzynarodowego. We wszystkich dokumentach prawnych, dotyczących zatrudniania osób niepełnosprawnych, moż-

na wyczytać trzy podstawowe idee, wokół których konstytuuje się politykę wobec tej grupy osób. Są to następujące idee w myśleniu o niepełnosprawności: prawa człowieka, zasady wyrównywania szans, zasady antydyskryminacyjne (Piasecki 2008).

W dokumentach mówiących o aktywności zawodowej osób niepełnosprawnych, wskazuje się, że prawo osoby niepełnosprawnej do pracy wynika z faktu posiadania takich samych praw społecznych, ekonomicznych i obywatelskich, jak pełnosprawni współobywatele. Nie trzeba szukać dodatkowych uzasadnień dla prawa osób niepełnosprawnych do pracy. Prawo każdego do równości i ochrony przed dyskryminacją stanowi powszechne prawo (Piasecki 2008).

Wyrównywanie szans zawodowych osób niepełnosprawnych stało się również jednym z założeń polityki Unii Europejskiej. W najważniejszych dokumentach, traktujących o interesującym nas zagadnieniu (np. Traktat Amsterdamski z 1997 roku i Nowa Europejska Strategia Zatrudnienia) zawarte są zasady, które leżą u podstaw polityki Unii Europejskiej wobec zatrudniania osób niepełnosprawnych. Są one następujące:

- a. Prawo wszystkich osób niepełnosprawnych do pracy, w tym również osób ze znacznym stopniem niepełnosprawności.
- b. Wyrównywanie szans w zatrudnieniu przez znoszenie wszelkich barier utrudniających i ograniczających zawodowe funkcjonowanie osób niepełnosprawnych. Oznacza to stwarzanie takich warunków, aby osoba niepełnosprawna mogła osiągnąć możliwie najwyższą wydajność pracy.
- c. Niedyskryminowanie osób niepełnosprawnych w zatrudnieniu i wykonywaniu zawodu. Chodzi tu o takie zachowania pracodawców, jak nieprzyjmowanie do pracy, nieprzystosowywanie stanowiska i miejsca pracy na

potrzeby pracownika niepełnosprawnego, niestwarzanie mu warunków do podnoszenia kwalifikacji zawodowych, nieawansowanie i nieuzasadnione zwalnianie z pracy.

- d. Preferowanie zatrudnienia na otwartym rynku pracy, rezerwując zatrudnienie chronione – zatrudnienie w zakładach pracy chronionej dla tych osób, które mogą mieć trudności w uzyskaniu pracy w zwykłych zakładach.
- e. Subsydiowanie zatrudnienia osób niepełnosprawnych celem skompensowania pracodawcom kosztów z nim związanych.
- f. Włączanie partnerów społecznych (organizacji pracodawców, związków zawodowych, organizacji osób niepełnosprawnych) w rozwiązywanie problemów osób niepełnosprawnych (Majewski 2006).

Rozważając problematykę udziału osób niepełnosprawnych na rynku pracy nie można nie wspomnieć o 7 zasadzie pt. „Zatrudnienie” z uchwały Zgromadzenia Ogólnego Organizacji Narodów Zjednoczonych z grudnia 1993 r. pn. Standardowe Zasady Wyrównywania Szans Osób Niepełnosprawnych. Zasada ta w sposób syntetyczny wskazuje na główne kierunki działań w obszarze zatrudniania osób niepełnosprawnych, wypracowane na forum ONZ.

Niepełnosprawność powoduje określone konsekwencje w sferze zawodowej człowieka, objawiające się w postaci ograniczeń możliwości zawodowych i trudności w wykonywaniu samej pracy. Problemy zawodowe, z którymi borykają się osoby niepełnosprawne, związane są z wyborem zawodu, ewentualnie jego zmianą, przygotowaniem się do pracy zawodowej i jej uzyskaniem, adaptacją zawodową i utrzymaniem się w zatrudnieniu. Rehabilitacja zawodowa, będąca ważną częścią rehabilitacji kompleksowej, przyjmuje za cel pomoc osobie niepełnosprawnej w rozwoju zawodowym i przebiegu aktywności zawodowej, a w szczególności w wyborze zawodu, przygotowaniu się do pracy, uzyskaniu odpowiedniego zatrudnienia i adaptacji zawodowej w miejscu pracy (Majewski 1995).

H. Larkowa (1987) zwraca uwagę na pojawiający się czasami problem niemożności zaspokojenia istotnych potrzeb, które osoba niepełnosprawna wiąże z pracą zawodową, a więc potrzeb psychicznych, psychospołecznych, ochrony organizmu przed zbyt dużym obciążeniem, najczęściej przez niewłaściwy dobór pracy, a także na potrzeby ekonomiczne. Wymienione przez autorkę przyczyny tkwiące w samym pracowniku, to negatywna postawa wobec pracy, istotne obniżenie aktywności i możliwości wykonywania określonych zadań, a także brak pozaekonomicznej motywacji do pracy, zbyt niska odporność na stres i frustrację, brak kwalifikacji zawodowych i umiejętności odpowiedniego zachowania się w sytuacjach trudnych i stresowych. „Bariery zatrudnienia występujące po stronie otoczenia zewnętrznego, to między innymi: niska jakość działań instytucji wspierających zatrudnienie osób niepełnosprawnych, niechęć pracodawców,

skomplikowane przepisy prawa i biurokratyczne procedury związane ze wsparciem zatrudniania niepełnosprawnych pracowników. Niepowodzenia działań aktywizacyjnych podejmowanych przez urzędy pracy, a także obawy pracodawców, często wynikają ze stereotypowego traktowania tej grupy społecznej. Braki wiedzy o specyfice różnych rodzajów schorzeń uruchamiają negatywne stereotypy o pracy osób niepełnosprawnych, sprzyjają postrzeganiu ich jako gorszych, kłopotliwych pracowników (Giermanowska 2007).

Kontynuując rozważania na temat aktywności zawodowej osób niepełnosprawnych H. Larkowa (1987) pisze: „Człowiek dobrze przystosowany do pracy, to – jak wykazały badania – jednostka mimo swej niepełnosprawności fizycznej aktywna, z inicjatywą, zainteresowana swoją pracą, szukająca w niej realizacji swoich możliwości, nie chcąca zrezygnować z pracy, mimo zdrowotnych ograniczeń i dolegliwości, a często nie uważająca się za chorą czy niepełnosprawną wbrew obiektywnym faktom, mająca głęboką i silną motywację do pracy, nastawiona prospołecznie.”

Powyższa charakterystyka odnosi się bez wątpienia do wielu osób niewidomych i słabowidzących. „Nie ulega wątpliwości, że całkowita czy częściowa utrata wzroku i liczne jej skutki stawiają człowieka niewidomego w trudnej sytuacji życiowej, lecz nie można również zbyt pesymistycznie patrzeć na jego życie. Mimo doznanej niepełnosprawności zachowuje on bowiem możliwość adaptacji do nowych warunków i sytuacji spowodowanych utratą wzroku” (Sękowska, Sękowski 1991). „W rehabilitacji zawodowej nie można zauważać tylko ograniczeń, należy raczej uwzględniać te sprawności i zdolności, które inwalida posiada mimo braku wzroku, a więc inteligencję, zdolności intelektualne i artystyczne, ambicję, siłę fizyczną i zręczność palców, dyspozycje poznawcze i charakterologiczne” (Sękowska 1991).

T. Witkowski na podstawie badań, dotyczących psychospołecznych problemów osób niepełnosprawnych stwierdza, że osoby niewidome ujawniają szereg problemów, trudności, które są nieodłączną konsekwencją braku wzroku, ale przede wszystkim ujawniają wolę walki ze swoimi słabościami i przykrymi przeżyciami oraz wolę walki o realizację wyznaczonych sobie zadań, które najczęściej nie są zwykłymi zadaniami, lecz wyzwaniem (Witkowski 1993).

Doświadczenia autorów z współpracy z osobami z dysfunkcją narządu wzroku pokazują, że wielu z nich jest bardzo zaangażowanych w swoją pracę zawodową. Swoje powinności zawodowe wykonują z ogromnym zaangażowaniem a niejednokrotnie z pasją. Dodatkowo zakład pracy jest dla nich płaszczyzną integracji, miejscem gdzie realizują się społecznie i kształtują swoją indywidualność.

Badania T. Sękowskiego (2001) nad psychologicznymi aspektami rehabilitacji zawodowej osób niewidomych zatrudnionych w warunkach pełnej i częściowej integracji pozwoliły na sformułowanie

wniosków i postulatów dotyczących kształtowania warunków stymulacyjnych środowiska pracy ludzi niewidomych. Są one następujące:

- Należy umożliwić osobom niewidomym wybór takiego środowiska pracy, który pozwoli na zapewnienie optimum aktywacji, a więc odpowiedniego do ich cech osobowości i temperamentu.
- Poziom stymulacji środowiska, w którym pracują osoby niewidome nie powinien być ani skrajnie wysoki, ani niski, lecz taki, który umożliwiałby aktywną, a więc funkcjonalną regulację w ramach systemu regulacji stymulacji według sprzężenia zwrotnego ujemnego, zapewniającego osiągnięcie optymalnego poziomu aktywacji.
- Ponieważ poziom natężenia niektórych cech osobowości spełnia rolę generatora stymulacji lub ją redukuje (wartość stymulacyjną sytuacji, w której znajduje się człowiek), należy tak organizować warunki pracy, aby dzięki odpowiedniemu dla podmiotu natężeniu stymulacji umożliwiony był harmonijny rozwój osobowości. W takich warunkach człowiek może łatwiej dokonywać wyborów zgodnych z jego potrzebą samorealizacji i osiągać cele życiowe.
- Wskazane byłoby podniesienie poziomu stymulacji w zakładach pracy chronionej, poprzez wprowadzenie nowych dziedzin i asortymentów, wzbogacanie form działalności rehabilitacyjnej i większe angażowanie pracowników w zagadnienia związane z macierzystym zakładem pracy.
- Udostępnienie pracownikom niewidomym możliwości korzystania ze specjalistycznego, nowoczesnego oprzyrządowania i przełamywanie barier społecznych i psychologicznych służyłoby zbliżeniu poziomu stymulacji integracyjnego środowiska pracy do takiego, który umożliwiałby adaptację szerszej rzeszy zainteresowanych nią osób niewidomych.
- Adaptacja inwalidów do warunków pracy w pełnej integracji może być ułatwiona poprzez udostępnienie specjalistycznego nowoczesnego oprzyrządowania. Obniży to poziom stresu i podniesie wartość stymulacyjną środowiska pracy.

Należy w tym miejscu stwierdzić, że niewidomi, ze względu na specyfikę swojego inwalidztwa, powodującego ograniczenie sprawności fizycznej i tzw. niższość natury technicznej, a nie naruszającego sprawności intelektualnej i komunikatywnej, mają większe możliwości wykonywania pracy umysłowej, usługowej, społecznej niż pracy fizycznej, produkcyjnej (Sękowska 1998). Jaka więc praca będzie odpowiednia dla osoby z dysfunkcją narządu wzroku? Z. Skalski (1975) wymienia następujące warunki, które powinna spełniać dobrze dobrana dla osoby niewidomej praca:

- w pełni absorbuje władze umysłowe, wzbudzając zainteresowanie,

- odbywa się w przestrzeni, w której niewidomy może pewnie i swobodnie się poruszać,
- jej prawidłowości oraz wydajność wynikają z bezpiecznych, sprawnych ruchów, wykonywanych i kontrolowanych za pomocą zmysłów, głównie dotyku i słuchu.

Badania nad wyobrażeniami o dorosłym życiu, a ściślej o pełnionych w przyszłości rolach społecznych przez młodzież słabowidzącą prowadzili T. Sołtysiak i Z. Imbierowski (1999). Wynika z nich, że badana młodzież posiadała wiele oczekiwań i pragnień dotyczących przyszłej pracy zawodowej począwszy od zarabiania dużych pieniędzy poprzez satysfakcję z wykonywanej pracy, uznanie i szacunek w otoczeniu, uznanie przełożonych, chęci awansu, a skończywszy na prawidłowych stosunkach koleżeńskich w pracy. Młodzież słabowidząca stawia jednak głównie na prestiż społeczny i satysfakcję z wykonywanej pracy. Nasuwa się konkluzja, że oczekiwania związane z przyszłą pracą zawodową oscylują wokół zaspokajania znaczących potrzeb psychospołecznych dla każdego człowieka. Zebrane fakty empiryczne ukazują, że znaczna część badanej młodzieży obawia się bezrobocia oraz pogorszenia bądź utraty wzroku, co może ją wykluczyć z pełnienia ról zawodowych lub spowodować trudności w uzyskaniu miejsca pracy.

Bez wątpienia istotną rolę w przygotowaniu młodego człowieka do pełnienia określonych ról społecznych odgrywa edukacja. Proces kształcenia umożliwia zdobycie wiedzy oraz umiejętności niezbędnych do prawidłowego funkcjonowania w społeczeństwie. Edukacja ułatwia również adaptację oraz integrację społeczną. Poziom wykształcenia decyduje wielokrotnie o możliwości zdobycia atrakcyjnej i dobrze płatnej pracy. Dlatego też jednym z priorytetów w rehabilitacji zawodowej osób niepełnosprawnych jest odpowiednie przygotowanie do wykonywania zawodu.

Podjmując próbę włączania niepełnosprawnych w nurt pracy zawodowej, czy życia społecznego, tworzy się szansę poznania ich potencjałów. Bardziej pozytywny stosunek otoczenia społecznego do osób niepełnosprawnych można utrwalić i wzmocnić ale nade wszystko zracjonalizować, umożliwiając tym osobom podjęcie pracy w interesującym je zawodzie. Należy w szerszym zakresie pozwalać im pracować, gdyż bycie dobrym pracownikiem nie jest determinowane występowaniem niepełnosprawności, przecież i wśród osób sprawnych zdarzają się i tacy, którzy źle pracują, nie sprawdzają się w pracy. Przydatność zawodową, kompetencje, zaangażowanie czy sumienność pracowników można zweryfikować, stosując odpowiednie procedury, ale przede wszystkim należy dać ludziom szansę na ich sprawdzenie (Kirenko, Sarzyńska 2010).

Procedura i wyniki badań

Celem niniejszych badań było przedstawienie sytuacji zawodowej członków Polskiego Związku Niewidomych w okręgu podlaskim z uwzględnieniem przemian, jakie dokonały się w tej sferze, na przestrzeni ostatnich 9 lat.

Materiał badawczy, na podstawie którego dokonano analizy stanowiły sprawozdania Polskiego Związku Niewidomych Okręg Podlaski w formie raportu za lata 2002-2010. Sprawozdania te dotyczyły działalności PZN okręg podlaski, były opracowywane corocznie za każdy miniony rok przez pracowników PZN.

Analiza badanego zagadnienia dotyczyła osób w wieku produkcyjnym, zarejestrowanych w okręgu podlaskim PZN, co pokazują dane zawarte w poniższej tabeli. Należy w tym miejscu również dodać, iż ogólna liczba osób z dysfunkcją narządu wzroku w województwie podlaskim jest większa (szacuje się, iż być może dwukrotnie większa), gdyż nie wszystkie osoby niewidome i słabo widzące rejestrują się w PZN.

Z danych zawartych w sprawozdaniu wynika, iż liczba członków Polskiego Związku Niewidomych Okręgu Podlaski gwałtownie zmalała na przestrzeni ostatnich dziewięciu lat. W roku 2002 liczba ta wynosiła 2680, natomiast w roku 2010 już tylko 1618, czyli o ponad tysiąc członków mniej. Nie możemy jednak z przyjętych danych wyciągnąć optymistycznych wniosków, iż maleje liczba osób z dysfunkcją narządu wzroku, gdyż nie wszystkie osoby niewidome i słabo widzące rejestrują się w PZN (tabela 1).

Analogicznie do ogólnej liczby członków PZN

maleje również liczba członków zwyczajnych i podopiecznych. Liczba członków zwyczajnych w roku 2002 wynosiła 2547, w tym 1335 kobiet i 1212 mężczyzn, natomiast w roku 2010 wyniosła już tylko 1499, w tym 849 kobiet i 650 mężczyzn. Liczba członków podopiecznych w 2002 roku wynosiła 133, w tym 61 kobiet i 72 mężczyzn, natomiast w 2010 roku wyniosła 119, w tym 53 kobiety i 66 mężczyzn. Wśród członków zwyczajnych maleje również liczba osób niewidomych w stopniu znacznym (z 1596 w roku 2002 do 954 w roku 2010) oraz osób niewidomych w stopniu umiarkowanym (z 951 w roku 2002 do 545 w roku 2010).

Analizując ostatnie lata zauważamy, że liczba członków nowoprzyjętych oscyluje mniej więcej na równym poziomie od 65 (w tym 54 członków zwyczajnych i 11 podopiecznych) w 2003 roku do 78 (w tym 67 członków zwyczajnych i 11 podopiecznych) w roku 2010. Większą dysproporcję obserwujemy w roku 2002, gdzie liczba ta była stosunkowo wysoka i wyniosła 104 członków (w tym 93 członków zwyczajnych i 11 podopiecznych). Biorąc pod uwagę tendencję spadkową ogólnej liczby członków PZN, zauważamy, iż jedyną grupą osób, która wykazuje wzrost są członkowie nadzwyczajni. Liczba członków nadzwyczajnych w roku 2002 wynosiła 9, natomiast w roku 2010 wzrosła o 6 członków i wyniosła 15 osób.

Biorąc pod uwagę aktywność zawodową osób niepełnosprawnych w dalszych analizach będziemy brać pod uwagę jedynie członków zwyczajnych, gdyż podopieczni są to dzieci i młodzież do lat 16, natomiast członkowie nadzwyczajni są to członkowie honorowi – osoby zasłużone, działające na rzecz

Tabela 1. Członkowie zwyczajni, podopieczni i nadzwyczajni

L.p.	Rok	Liczba członków ogółem (4+5)	Liczba członków zwyczaj- nych (8 + 10)	Liczba członków pod- opiecznych (11 +12)	Członkowie zwyczajni					Członkowie podopieczni		Członkowie nowo- przyjęci			Członkowie nadzwyczajni
					kobiety	mężczyźni	Niewidomi w stopniu znacznym		Niewidomi w stopniu umiarkowanym	kobiety	mężczyźni	razem (14 + 15)	zwyczajni	podopieczni	
							razem	w tym całkowi- cie niewidomi							
1.	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
2.	2010	1618	1499	119	849	650	954	101	545	53	66	78	67	11	15
3.	2009	1765	1653	112	938	715	1056	110	597	47	65	72	65	7	13
4.	2008	1738	1619	119	911	708	1048	111	571	55	64	84	71	13	15
5.	2007	1725	1610	115	897	713	1015	97	595		61	87	77	10	9
6.	2006	1709	1564	145	903	661	1023	88	541	72	73	63	52	11	9
7.	2005	1965	1832	133	1019	813	1108	144	724	59	74	73	62	11	9
8.	2004	1927	1799	128	975	824	1132	146	667	60	68	78	62	16	7
9.	2003	2297	2172	125	1168	1004	1393	182	779	60	65	65	54	11	7
10.	2002	2680	2547	133	1335	1212	1596	209	951	61	72	104	93	11	9

Źródło: Sprawozdania z działalności Polskiego Związku Niewidomych Okręg Podlaski w latach 2002–2010

Polskiego Związku Niewidomych, ale najczęściej nieposiadające orzeczenia o niepełnosprawności

Charakteryzując członków PZN należy zaznaczyć, iż niektóre osoby z dysfunkcją narządu wzroku są dotknięte niepełnosprawnością złożoną, najczęściej: cukrzycą, stwardnieniem rozsianym (SM), dysfunkcją narządu słuchu, niepełnosprawnością ruchową, upośledzeniem umysłowym.

Analizując wyniki badań, zawarte w powyższej tabeli, zauważamy, iż osoby z dysfunkcją narządu wzroku zatrudniane są najczęściej w następujących resortach: w spółdzielniach niewidomych, w instytucjach państwowych i samorządowych, w rolnictwie oraz w przedsiębiorstwach prywatnych. Osoby niewidome i słabowidzące podejmują również pracę w okręgach Polskiego Związku Niewidomych, w spółdzielniach ogólnie inwalidzkich, w zakładach pracy chronionej oraz prowadzą własną działalność gospodarczą. Niestety jak pokazują dane PZN ogólna liczba osób pracujących zmalała z 273 osób w 2002 roku do 221 osób w 2010 roku. Największą zmianą jaką możemy zaobserwować jest ogromny spadek zatrudnienia w spółdzielniach niewidomych, gdzie liczba zatrudnionych spadła ponad czterokrotnie. W roku 2002 liczba zatrudnionych wynosiła 206 osób, natomiast w 2010 roku spadła do 47 pracowników. Wzro-

sła przy tym liczba osób pracujących w okręgach i jednostkach organizacyjnych PZN z 2 osób w 2002 roku do 17 pracowników w roku 2010 oraz liczba zatrudnionych w zakładach pracy chronionej z 4 osób w 2002 roku do 12 pracowników w 2010.

Największy wzrost zatrudnienia obserwujemy w przedsiębiorstwach prywatnych, spółdzielniach i spółkach nie będących zakładami pracy chronionej i jednostkami PZN. W 2002 roku żadna osoba niewidoma i słabo widząca nie pracowała w przedsiębiorstwach prywatnych. Obecnie takich osób mamy już około trzydziestu. Pozytywnym zjawiskiem jest również wzrastająca liczba osób decydujących się na prowadzenie własnej działalności gospodarczej. W 2002 roku na własny rachunek pracowało 5 osób, w roku 2009 liczba ta wzrosła trzykrotnie – 16 osób, a w 2010 dwukrotnie – 11 osób. Obserwujemy również wzrost zatrudnienia w rolnictwie z 18 osób w 2002 roku do 45 osób w 2009 roku i do 34 osób w 2010 roku.

Względnie stabilna wydaje się sytuacja w instytucjach państwowych i samorządowych. Tam liczba zatrudnionych pracowników niewidomych i słabowidzących na przestrzeni ostatnich lat zmieniała się nieznacznie – 34 osoby zatrudnione w 2002 roku i 37 osób zatrudnionych w 2010 roku.

Tabela 2. Osoby niewidome i słabowidzące pracujące według miejsca zatrudnienia

Miejsce zatrudnienia	Liczba pracujących w 2010 r.	Liczba pracujących w 2009 r.	Liczba pracujących w 2008 r.	Liczba pracujących w 2007 r.	Liczba pracujących w 2006 r.	Liczba pracujących w 2005 r.	Liczba pracujących w 2004 r.	Liczba pracujących w 2003 r.	Liczba pracujących w 2002 r.
W instytucjach państwowych i samorządowych	37	41	21	22	25	26	26	31	34
W PZN (okręgi, jednostki organizacyjne, spółki)	17	15	15	15	11	8	12	4	2
W spółdzielniach niewidomych	47	54	58	54	153	159	173	181	206
W spółdzielniach ogólnie inwalidzkich	0	11	7	5	2	2	2	0	0
W innych zakładach pracy chronionej	12	7	7	6	3	4	5	4	4
W przedsiębiorstwach prywatnych, spółdzielniach, spółkach nie będących zakładami pracy chronionej i jednostkami PZN	29	22	19	15	4	3	4	1	0
Własna działalność gospodarcza (bez rolników)	11	16	13	11	6	6	5	4	5
W rolnictwie	34	45	34	25	29	31	10	17	18
Inne	34	21	17	5	0	0	10	3	4
Razem	221	232	191	162	233	239	247	245	273

Źródło: Sprawozdania z działalności Polskiego Związku Niewidomych Okręg Podlaski w latach 2002–2010

Sytuacja zawodowa osób z dysfunkcją narządu wzroku na przestrzeni ostatnich lat jest odzwierciedleniem przemian, które zaszły w Polsce po 1995 roku. W wyniku zmian społeczno – ekonomicznych, wprowadzeniu zasad wolnego rynku maleje znaczenie instytucji preferujących chroniony rynek zatrudnienia. Wzrasta natomiast liczba osób niepełnosprawnych zatrudnionych w resortach prywatnych i prowadzących własną działalność gospodarczą.

W sprawozdaniach PZN wymienia się następujące zawody najczęściej wykonywane przez osoby niewidome i słabowidzące: rolnicy, pracownicy administracyjno – biurowi, masażyści i fizykoterapeuci, elektrotechnicy, pracownicy służby zdrowia,

instruktorzy rehabilitacji, pracownicy upowszechniania kultury, nauczyciele, prawnicy, dziennikarze, informatycy, telefoniści, osoby duchowne, pracownicy handlu, szczerkarze, muzycy. Dane ze sprawozdań PZN z ostatnich lat pokazują, że największą popularnością cieszy się niezmiennie zawód masażyści i fizykoterapeuty – 23 osoby w roku 2002 i 2010. Sytuację tą możemy tłumaczyć specyficznymi predyspozycjami osób z dysfunkcją narządu wzroku do wykonywania tego zawodu oraz licznymi szkołami, które doskonale kształcą osoby niewidome i słabowidzące w tym zawodzie. Kolejnymi zawodami, w których często znajdują zatrudnienie badane osoby to pracownicy administracyjno – biurowi.

Tabela 3. Osoby niewidome i słabowidzące pracujące według wykonywanych zawodów

Wykonywane zawody	Liczba pracujących w 2010 r.	Liczba pracujących w 2009 r.	Liczba pracujących w 2008 r.	Liczba pracujących w 2007 r.	Liczba pracujących w 2006 r.	Liczba pracujących w 2005 r.	Liczba pracujących w 2004 r.	Liczba pracujących w 2003 r.	Liczba pracujących w 2002 r.
Masażyści, fizykoterapeuci	23	23	18	17	18	23	14	23	23
Inni pracownicy służby zdrowia	4	4	3	6	3	5	4	2	2
Instruktorzy rehabilitacji	3	2	3	3	-	-	-	2	2
Prawnicy	3	2	2	2	2	2	1	1	1
Osoby duchowne	1	2	2	2	2	2	2	2	2
Pracownicy naukowci	-	-	3	-	-	1	-	1	1
Pracownicy upowszechniania kultury	4	2	2	2	-	-	-	-	-
Nauczyciele	4	3	5	4	-	-	1	1	1
Asystenci socjalni	-	-	1	1	-	-	-	-	-
Tłumacze	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Dziennikarze	3	4	3	3	1	1	1	-	-
Organiści	-	-	-	-	1	1	1	1	1
Inni muzycy	1	2	2	1	-	-	-	-	-
Informatycy	2	1	1	-	-	-	-	-	-
Pracownicy administracyjno - biurowi	32	33	24	21	15	9	16	15	13
Telefoniści	2	1	2	2	1	1	2	1	1
Elektrotechnicy	7	-	-	-	-	-	-	-	-
Metalowcy	-	1	1	-	-	-	-	-	-
Dziewiarze	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Tkacze	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Szczerkarze	-	5	4	4	-	-	-	-	-
Stroiciele fortepianów	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Pracownicy handlu	-	7	3	3	-	-	-	4	1
Rolnicy	34	47	34	25	29	31	10	17	18
Inne zawody	68	93	78	66	161	163	195	175	207
Razem	221	232	191	162	233	239	247	245	273

W roku 2002 liczba pracowników administracyjno – biurowych w Okręgu Podlaskim PZN wyniosła 13, w 2010 roku liczba ta wzrosła niemalże trzykrotnie i wyniosła 32 osoby. Wzrost zatrudnienia obserwujemy również w rolnictwie. W 2002 roku liczba osób pracujących w rolnictwie wynosiła 18, w 2010 roku wzrosła do 34 osób.

Analizując dane ujęte w tabeli nr 4 obserwujemy ponadto, iż w ostatnich latach wzrósł udział osób z dysfunkcją wzroku w zawodach takich jak: prawnicy, pracownicy upowszechniania kultury, nauczyciele, dziennikarze, muzycy, informatycy, elektrotechnicy oraz pracownicy handlu.

Z danych przedstawionych w tabeli nr 5 wynika, iż wśród członków PZN Okręgu Podlaskiego maleje liczba osób z niepełnosprawnością wzrokową

w wieku produkcyjnym nie pracujących, ale zainteresowanych podjęciem pracy. W roku 2002 liczba osób niewidomych i słabowidzących, wyrażających chęć zatrudnienia wynosiła 177 (w tym 105 mężczyzn i 72 kobiety), natomiast w 2010 roku liczba ta zmalała do 132 (w tym 65 mężczyzn i 67 kobiet). Zmalała również liczba osób pobierających emerytury i renty ze 154 w roku 2002 do 118 w 2010 roku. Sytuacja taka może być spowodowana brakiem gwarancji stałej pracy i zarobku oraz lękiem osób niepełnosprawnych przed utratą posiadanych świadczeń rentowych. W mniemaniu osób niepełnosprawnych ryzyko jest większe niż ewentualne zyski, więc często wybierają niskie renty niż niepewną, często niskopłatną i nie satysfakcjonującą ich pracę. Przepisy nie zakazują jednak podjęcia pracy

Tabela 4. Osoby niewidome i słabowidzące w wieku produkcyjnym nie pracujące, zainteresowane podjęciem pracy

Rok	Razem	w tym:				w wieku:			
		mężczyźni	kobiety	Pobierający emerytury lub renty	Pobierający zasiłek dla bezrobotnych	do 24 lat	25 - 34 lata	35 - 50 lat	powyżej 50
2010	132	65	67	118	2	16	43	40	33
2009	118	64	54	98	-	13	19	54	32
2008	94	49	45	75	-	11	20	36	27
2007	107	52	55	85	-	11	29	40	27
2006	93	49	44	69	-	26	38	25	6
2005	98	52	46	82	-	19	42	27	10
2004	88	50	38	81	-	19	32	27	10
2003	185	112	73	165	-	38	83	50	14
2002	177	105	72	154	-	36	82	48	11

Źródło: Sprawozdania z działalności Polskiego Związku Niewidomych Okręg Podlaski w latach 2002–2010

Tabela 5. Edukacja młodzieży niewidomej i słabowidzącej

Rok	Młodzież pobierająca naukę w szkołach zasadniczych			Młodzież pobierająca naukę w szkołach średnich			Osoby uczące się			
	Ogólnodostępnych	W szkołach dla niewidomych i słabowidzących	W innych szkołach specjalnych	Ogólnodostępnych	W szkołach dla niewidomych i słabowidzących	W innych szkołach specjalnych	W szkołach wyższych I stopnia (licencjat)	Na wyższych uczelniach (studia magisterskie)	Na studiach podyplomowych	Na studiach doktorskich
2010	3	2	2	22	7	3	11	6	0	0
2009	7	2	2	18	8	0	7	17	0	0
2008	0	1	0	3	7	0	0	14	0	0
2007	0	3	1	4	5	0	3	16	0	0
2006	0	0	0	0	2	0	0	4	0	0
2005	0	0	1	4	3	0	0	4	3	0
2004	0	0	1	4	3	0	0	11	3	0
2003	0	1	0	15	3	0	0	5	0	0
2002	0	1	0	19	4	0	0	12	0	0

Źródło: Sprawozdania z działalności Polskiego Związku Niewidomych Okręg Podlaski w latach 2002–2010

przez rencistów. Istnieją jednak limity, których nie można przekroczyć, chcąc utrzymać otrzymywane świadczenia rentowe.

Posiadane dane pozwalają również na stwierdzenie, iż proporcje między wyróżnionymi grupami wiekowymi wyrównują się w ostatnich latach. W 2002 roku największą grupą, która wyrażała chęć podjęcia pracy były osoby w wieku 25 – 34 lata. Było ich aż 82 zainteresowanych, przy 48 osobach w wieku 35 – 50 lat, 36 osobach w wieku do 24 roku życia oraz 11 osobach po pięćdziesiątym roku życia. W ostatnim czasie przedziały te wyrównały się i w 2010 roku zainteresowanych podjęciem zatrudnienia były 43 osoby w wieku 24 – 35 lat, 40 osób w wieku 35 – 50 lat, 33 osoby powyżej 50 roku życia i 16 osób do 24 roku życia. Na uwagę zasługuje fakt, że w latach 2007 – 2009 zdecydowana większość osób nie pracujących, wyrażających chęć podjęcia pracy to osoby w przedziale wiekowym 35 – 50 lat. Może być to spowodowane większym w tym okresie zatrudnianiem osób przed 35 rokiem życia lecz również mniejszym popytem na pracę wśród osób młodszym i większą chęcią do korzystania ze świadczeń rentowych.

W tym miejscu chciałabym również poruszyć kwestię sposobu rozumienia terminu aktywność zawodowa. Jest to termin złożony, obejmujący osoby pracujące i bezrobotne. Nieaktywni zawodowo oznacza osobę pozostającą bez zatrudnienia, która jednocześnie nie zalicza się do kategorii bezrobotni. Terminem tym objęte są osoby uczące się, pobierające emerytury i renty, nie podejmujące aktywności zawodowej.

Proces kształcenia jest bardzo ważnym etapem,

przygotowującym do życia zawodowego. Aktualnie dzieci i młodzież niepełnosprawna ma możliwość wyboru następujących systemów kształcenia: ogólnodostępny (szkoły masowe), integracyjny oraz specjalny. To od możliwości psychofizycznych dziecka, decyzji rodziców oraz opinii przedstawicieli oświaty zależy wybór najodpowiedniejszej drogi nauczania. Edukacja osób niepełnosprawnych jest jednym z etapów rehabilitacji zawodowej i społecznej, które mają na celu umożliwienie osobie niepełnosprawnej podjęcia pracy.

Jak wynika z danych zawarte w tabeli nr 6 liczba młodzieży z dysfunkcją narządu wzroku pobierającej naukę wzrasta na każdym poziomie kształcenia. W roku 2002 odnotowujemy tylko jedną osobę pobierającą naukę w zasadniczej szkole zawodowej dla niewidomych i słabowidzących. W roku 2010 liczba młodzieży kształcącej się w zasadniczych szkołach zawodowych wzrosła do siedmiu, w tym 3 osoby to uczniowie szkół ogólnodostępnych, 2 osoby to uczniowie szkół dla niewidomych i słabowidzących oraz 2 osoby to uczniowie zasadniczych szkół specjalnych.

Wzrasta również liczba młodzieży pobierającej naukę w szkołach średnich. W 2002 roku uczniowie szkół średnich to 23 osoby, w tym 19 osób to uczniowie szkół ogólnodostępnych i 4 osoby to uczniowie szkół dla niewidomych i słabowidzących. W 2010 roku liczba uczniów szkół średnich wyniosła 32 osoby, w tym znajduje się 22 uczniów szkół ogólnodostępnych, 7 uczniów szkół dla niewidomych i słabowidzących oraz 3 uczniów szkół specjalnych.

Młodzież z dysfunkcją narządu wzroku ma możliwość pobierania nauki na dalszym etapie kształ-

Tabela 6. Szkolenia indywidualne i grupowe organizowane przez Okręg Podlaski PZN w 2010 roku

Rodzaj szkolenia	Liczba niewidomych przeszkolonych indywidualnie	Liczba niewidomych przeszkolonych na zajęciach grupowych	Razem
Rehabilitacja podstawowa o charakterze ogólnym	3	17	20
Orientacja przestrzenna	6	7	13
Czynności życia codziennego	5	0	5
Usprawnianie widzenia	40	0	40
Nauka brajla	0	30	30
Inne pozawzrokowe techniki komunikowania się (np. posługiwanie się komputerem, notatnikiem)	20	0	20
Edukacja diabetologiczna	0	0	0
Dla osób niewidomych w podeszłym wieku	0	0	0
Dla masażystów	0	10	10
Z zakresu rehabilitacji zawodowej	50	0	50
Psychologiczne	80	20	100
Dla pracowników administracji publicznej	0	0	0
Dla nauczycieli, psychologów, pedagogów	0	0	0
Inne	0	75	75

Źródło: Sprawozdanie z działalności Polskiego Związku Niewidomych Okręg Podlaski w roku 2010

cenia: na studiach I stopnia (licencjat) i studiach II stopnia (studia magisterskie) oraz na studiach podyplomowych i studiach doktoranckich. Na tych ostatnich nie odnotowano żadnej osoby, natomiast na studiach podyplomowych w 2004 i 2005 roku kształciły się 3 osoby. W 2002 roku na studiach magisterskich było 12 osób. W 2010 roku liczba studiujących osób wzrasta do 17, w tym 11 osób to studenci studiów I stopnia oraz 6 osób to studenci II stopnia. Aktualnie uczelnie wyższe są coraz bardziej przygotowane do kształcenia studentów niewidomych i słabowidzących. Uniwersytet w Białymstoku dysponuje zbiorami specjalnymi, w których zgromadzony jest sprzęt ułatwiający naukę osobom niepełnosprawnym. Istnieje również możliwość bezpłatnego wypożyczenia sprzętu specjalistycznego tj.: elektronicznych notatników, powiększalników elektronicznych, powiększalników przenośnych, długopisów cyfrowych, skanerów, dyktafonów cyfrowych itp. Umożliwia to studentom niepełnosprawnym dostęp do pełnej oferty edukacyjnej uczelni.

Dla pełniejszego zobrazowania sytuacji życiowej, w tym zawodowej, osób niewidomych i słabowidzących dokonano analizy danych dotyczących szkoleń indywidualnych i grupowych zorganizowanych w roku 2010 przez Okręg Podlaski Polskiego Związku Niewidomych. Powyższy wykaz nie wyczerpuje całości szkoleń organizowanych przez PZN. Celowo zostały pominięte szkolenia skierowane do dzieci i ich rodziców (np. wczesne wspomaganie rozwoju dziecka), gdyż nie dotyczą one bezpośrednio omawianego tematu. Prezentowane szkolenia skierowane są do członków PZN w różnym wieku oraz innych osób zainteresowanych poruszaną tematyką.

Analiza danych, zawartych w powyższej tabeli wykazuje, iż największym zainteresowaniem cieszyły się szkolenia psychologiczne oraz z zakresu rehabilitacji zawodowej. Potwierdza to wcześniejsze rozważania o ważności tej sfery życia człowieka. Nie dziwi również fakt, że dużym zainteresowaniem cieszyła się nauka brajla, w przypadku osób niewidomych i tracących wzrok oraz usprawnianie widzenia, w przypadku osób słabowidzących. Są to podstawowe umiejętności funkcjonowania społecznego i zawodowego. Również orientacja przestrzenna oraz nauka posługiwania się sprzętem komputerowym znalazły wielu chętnych. Umiejętność samodzielnego poruszania się jest podstawą codziennego bytowania, natomiast umiejętność obsługi komputera, notatników brajlowskich itp. jest dowodem wysokim kompetencji, dobrego zrehabilitowania oraz perspektywicznego myślenia.

Wnioski

Mała aktywność zawodowa osób z dysfunkcją narządu wzroku skłania do sformułowania następujących przesłanek:

- należy zachęcać osoby niepełnosprawne do podwyższania własnych kwalifikacji aby stały się one konkurencyjne na rynku pracy,

- powinno się niwelować w kontaktach zawodowych krzywdzące, stereotypowe opinie na temat niepełnosprawności wzrokowej, a podkreślać prawdziwe możliwości i kompetencje tych osób,
- trzeba rozszerzać wachlarz zawodów, które dzięki zastosowaniu współczesnych zdobyczy techniki stały się dostępne dla osób niewidomych i słabowidzących,
- propagowanie poradnictwa zawodowego, które ułatwia osobie niepełnosprawnej wybór zawodu, uwzględniającego indywidualne cechy człowieka, jego możliwości psychofizyczne oraz adaptacyjne,
- należy kształtować w osobach niepełnosprawnych wartości pozaekonomiczne pracy,
- należy kształtować właściwe postawy wśród osób niepełnosprawnych, aby podjęcie pracy zawodowej nie kojarzyło się jedynie z utratą świadczeń rentowych,
- należy zachęcać osoby niepełnosprawne do aktywnego poszukiwania pracy oraz systematycznego śledzenia zmian zachodzących na rynku pracy.

Podsumowanie

Sytuacja osób niewidomych i słabowidzących na rynku pracy w Okręgu Podlaskim PZN nie przedstawia się zbyt optymistycznie. Niski wskaźnik zatrudnienia osób niepełnosprawnych wzbudza niepokój. Jak pokazują dane PZN ogólna liczba osób z dysfunkcją narządu wzroku pracujących zmalała na przestrzeni ostatnich kilku lat. Maleje również liczba osób z niepełnosprawnością wzrokową w wieku produkcyjnym nie pracujących, ale zainteresowanych podjęciem pracy.

Analiza sprawozdań wskazuje, iż osoby z dysfunkcją narządu wzroku zatrudniane są najczęściej w spółdzielniach niewidomych, w instytucjach państwowych i samorządowych, w rolnictwie oraz w przedsiębiorstwach prywatnych. Zawodami cieszącymi się największą popularnością wśród badanych osób są: rolnicy, pracownicy administracyjno – biurowi oraz masażyści i fizykoterapeuci. Na uwagę zasługuje fakt, iż w ostatnich latach obserwujemy ogromny spadek zatrudnienia w spółdzielniach niewidomych, gdzie liczba zatrudnionych spadła ponad czterokrotnie. Największy wzrost zatrudnienia obserwujemy w przedsiębiorstwach prywatnych, spółdzielniach i spółkach nie będących zakładami pracy chronionej i jednostkami PZN. W 2002 roku żadna osoba niewidoma i słabowidząca nie pracowała w przedsiębiorstwach prywatnych. Obecnie takich osób mamy już około trzydziestu. Pozytywnym zjawiskiem jest również wzrastająca liczba osób decydujących się na prowadzenie własnej działalności gospodarczej.

Optymistycznym zjawiskiem jest również wzrastająca na każdym poziomie kształcenia liczba dzieci

i młodzieży z dysfunkcją narządu wzroku. Ostatnie lata to rozwój kształcenia integracyjnego, co pociąga za sobą zmiany organizacyjne takie jak m.in.: przystosowanie budynków na potrzeby uczniów niepełnosprawnych, zaopatrzenie szkół w pomoce dydaktyczne, zatrudnianie nauczycieli wspomagających oraz specjalistów, dbających o prawidłowy przebieg procesu kształcenia. Aktualnie również większość uczelni wyższych stwarza warunki kształcenia niepełnosprawnym studentom. Zdobywanie wyższego wykształcenia w przypadku osób niewidomych zwiększa ich szansę na rynku pracy. Przygotowuje ponadto do sprostania wyższym wymagom, niż w przypadku osób pełnosprawnych, stawianych przez pracodawców, którzy oczekują od pracownika niepełnosprawnego zrekompensovania nakładów pracy włożonych w przygotowanie odpowiedniego stanowiska pracy.

Nadzieję budzą również liczne inicjatywy podejmowane w celu aktywizacji zawodowej osób niepełnosprawnych. Niewątpliwie pozytywnie wpłynęło na rozwój zatrudnienia zastosowanie nowoczesnych technologii, umożliwiających osobom z dysfunkcją narządu wzroku podjęcie pracy w zawodach, które do niedawna były nieosiągalne dla tej grupy osób. Nie mniej ważna jest również świadomość u osób niepełnosprawnych pozytywnych aspektów płynących z podjęcia zatrudnienia. Korzyści te powinny być podkreślane w pracy z osobami niepełnosprawnymi w celu rozbudzania motywacji do podjęcia zatrudnienia.

Praktyka życia codziennego pokazuje, iż sukces w sferze zawodowej jest realny. O możliwości powodzenia świadczą przykłady wielu osób niepełnosprawnych. „Ci, którzy pomimo niepełnosprawności osiągają sukcesy, stali się wzorem. Zasiadli w ławach sejmowych, są członkami zarządów i rad nadzorczych przedsiębiorstw, piastują odpowiedzialne funkcje społeczne i polityczne, prowadzą firmy, odnajdują się w nowoczesnych, przyszłościowych zawodach – telemarketera, reaserchera, doradcy zawodowego, brokera ubezpieczeniowego, maklera, czy specjalisty ds. marketingu. Pokazują, że pomimo ograniczeń mogą wykonywać prace fizyczne i nie liczą tylko na posady ułatwiające życie. Inni zwyczajnie funkcjonują, tak jak przed wypadkiem lub chorobą. (...) Włączam telewizor. Z ekranu uśmiecha się młoda dziewczyna. Siedzi na biurkiem w nowoczesnej recepcji. Wręcza pracownikom biura klucze do gabinetów i pakiety korespondencji. Jednych lubi, do innych czuje dystans. Przyjacielsko zagaduje szefa. Wdzięczna, uśmiechnięta, zwyczajna recepcjonistka. Cóż z tego, że swoich kolegów rozpoznaje po krokach? Cóż, że nie widzi? Patrząc na nią – ja również nie widzę... Nie widzę, aby jej niepełnosprawność stanowiła przeszkodę w pracy, którą jak się przez lata wszystkim wydawało – mogą rzetelnie wykonywać tylko osoby widzące” (M. Gajda, 2006, s 7).

Literatura:

1. Gajda M. (2006), *Jest tyle nowych dróg...*, „Integracja” Dodatek „Praca”, nr 1, s. 6 – 7.
2. Giermanowska E. (2007), *Preferencje zawodowe młodzieży niepełnosprawnej a zatrudnienie*. W: J. Śliwak (red.), *Psychospołeczne problemy zatrudnienia osób niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Norbertinum, Lublin.
3. Hulek A. (1969), *Teoria i praktyka rehabilitacji inwalidów*. Wydawnictwo PZWL, Warszawa.
4. Kasprzak E. (1999), *Poczucie jakości życia bezrobotnych osób niepełnosprawnych*. W: B. Aouil (red.), *Człowiek niepełnosprawny: zagrożenia i szanse rozwoju*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz.
5. Kirenko J., Sarzyńska E. (2010), *Bezrobocie, niepełnosprawność, potrzeby*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
6. Larkowa H. (1987), *Człowiek niepełnosprawny – problemy psychologiczne*. Wydawnictwo PZWL, Warszawa.
7. Majewski T. (2006), *Praca zawodowa – ważny wyznacznik jakości życia osób niepełnosprawnych (polityka Unii Europejskiej wobec zatrudnienia osób niepełnosprawnych)*. W: Z. Palak (red.), *Jakość życia osób niepełnosprawnych i nieprzystosowanych społecznie*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2006.
8. Majewski T. (1995), *Rehabilitacja zawodowa osób niepełnosprawnych*. Wydawnictwo CB – R – RON, Warszawa.
9. Majewski T., Szczepankowska B. (1998), *Rehabilitacja zawodowa osób niepełnosprawnych*. W: A. Ostrowska, B. Szczepankowska (red.), *Problemy niepełnosprawności w poradnictwie zawodowym*. „Zeszyty Informacyjno – Metodyczne Doradcy Zawodowego”, nr 10, Warszawa.
10. Migas A. (2006), *Współczesne problemy rehabilitacji i aktywizacji zawodowej osób niepełnosprawnych*. W: H. Ochonczenko, M. A. Paszkowicz (red.), *Potrzeby osób niepełnosprawnych w warunkach globalnych przemian społeczno – gospodarczych*, T. II, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
11. Piasecki M. (2008), *Status prawny osoby niepełnosprawnej jako pracownika w aktach prawnych Unii Europejskiej*. W: M. Piasecki, J. Śliwak (red.), *Wybrane zagadnienia z aktywizacji zawodowej osób niepełnosprawnych*. Wydawnictwo Norbertinum, Lublin 2008.
12. Sękowska Z. (1998), *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*. Wydawnictwo WSPS, Warszawa.
13. Sękowska Z., Sękowski T. (1991), *Rehabilitacja zawodowa inwalidów wzroku w Polsce*, Lublin.
14. Sękowski T. (2001), *Psychologiczne aspekty rehabilitacji zawodowej osób niewidomych zatrudnionych w warunkach pełnej i częściowej integracji*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie – Skłodowskiej, Lublin.
15. Skalski Z. (1975), *Niewidomy przed wyborem pracy*. PWN, Warszawa.

16. Sołtysiak T., Imbierowski Z. (1999), *Młodzież słabo widząca o przyszłych rolach społecznych (doniesienie z badań)*. W: J. Pilecki, M. Kozłowski (red.), *Rehabilitacja oraz edukacja dzieci i młodzieży z dysfunkcjami narządu wzroku*. Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków.
17. Witkowski T. (1993), *Rozumieć problemy osób niepełnosprawnych*. Wydawnictwo MDBO, Warszawa.
18. Wojtasiak E. (2006), *Rehabilitacja zawodowa osób niepełnosprawnych – wyzwania współczesności*. W: H. Ochonczenko, M. A., Paszkowicz (red.), *Potrzeby osób niepełnosprawnych w warunkach globalnych przemian społeczno – gospodarczych*. T. II, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

THE SITUATION OF PEOPLE WITH VISUAL DYSFUNCTION ON THE LABOUR MARKET IN THE PODLASKI DISTRICT OF THE POLISH ASSOCIATION OF THE BLIND

Social Dissertations, Issue 1 (VI), 2012

Małgorzata Bilewicz, Marta Kluczyk

University of Białystok

Summary: Vocational activity is a substantial part of a person's life. Having a job brings material and personal independence, and provides the sense of satisfaction and self-realisation. It has a special meaning for disabled people, whose employment options are reduced by dysfunctions. This study analyses the situation of blind and visually-impaired people on the labour market in the Podlaskie Voivodeship. This article contains information on the number of working members of the Polish Association of the Blind, Podlaski District, professions practised, and departments which employ people with visual dysfunction. Education, training and opportunities to retrain those people, in relation to the subject matter addressed in this study, are also important issues.

Key words: vocational activity, disability, rehabilitation, education, equalising career opportunities

Introduction

Work has taken first place in the system of values of a contemporary person. It takes on a special meaning in the case of disabled people.

Disabled people perceive work as an area where they can demonstrate their vocational and social skills and abilities. It sometimes becomes the essence of their lives. It is also a place that facilitates better adaptation to both changed physical and mental abilities and the changing labour market (Kasprzak 1999).

Work and vocational activity in the broad sense are very important aspects of human life, as they offer a sense of power, achievement, and the feeling of being needed and independent. They also are an important condition for success on the way to self-realisation. That is why the issue of work for disabled people has a social and economic dimension. Disabled people's aspirations to subjectivity, independence, self-reliance and autonomy should be reflected in social mentality and law, and the observance of it (Migas 2006).

The right to work is the constitutional right of every human being. Disabled people have a full and equal right to participate in the labour market. Regulations concerning disabled people's right to work can be found in virtually every legal document under Polish and international law. In all the legal documents relating to employing disabled people, three basic ideas that constitute the basis of the policy towards this group of people can be found. The following ideas relate to perceiving disability: human rights, rules for equalising opportunities, and anti-discrimination regulations (Piasecki 2008).

In documents that talk about disabled people's vocational activity it is indicated that a disabled person's right to work arises from the fact that they have the same social, economic and civil rights as

their fellow able-bodied citizens. There is no need to look for any additional justification for disabled people's right to work. Public law guarantees the right to equality and protection against discrimination to everyone (Piasecki 2008).

Equalising the vocational chances of the disabled has become one of the assumptions of European Union policy. The most important documents dealing with this issue (e.g. the Treaty of Amsterdam of 1997 and the New European Employment Strategy) include the rules that form the basics of the European Union's policy towards the employment of disabled people. These are as follows:

The right of all disabled people to work, including people with a severe level of disability.

Equalising employment opportunities by removing any barriers that limit the vocational functioning of the disabled. It means creating conditions that would facilitate a disabled person's highest-possible efficiency at work.

Non-discrimination against disabled people in employment and in practising their profession. This concerns the following forms of behaviour by an employer: not employing, not adapting a job position or a workplace to the needs of a person with disability, not creating opportunities to improve skills, not promoting, and unjustified dismissal.

Favouring employment on the open labour market through reserving supported employment – employment in supported employment enterprises for those who can encounter difficulties with getting a job in a normal enterprise.

Subsidising the employment of the disabled in order to compensate the costs connected with employing a person with disability.

Engaging social partners (employer organisations, labour unions, organisations for disabled people) to solve the problems of the disabled (Majewski 2006).

When considering the issue of the participation

of disabled people in the labour market one has to mention rule 7, entitled 'Employment', of the Resolution by the United Nations General Assembly of December 1993 - Standard Rules on the Equalisation on Opportunities of Persons with Disabilities. This rule, in a synthetic way, indicates major directions of actions in the area of disabled people's employment, elaborated on the UN forum.

Disability leads to certain consequences in the vocational sphere of a human being, resulting in limitations in employment opportunities and difficulties in conducting the work itself. Vocational problems that people with disabilities have to deal with are related to the choice or, potentially, a change of profession, preparation for vocational work and getting a job, vocational adaptation and maintaining the employment. Vocational rehabilitation, being an important part of comprehensive rehabilitation, aims at assisting a disabled person in vocational development and activity, particularly with the choice of their profession, preparation for work, obtaining suitable employment and adaptation in the workplace (Majewski 1995).

H. Larkowa (1987) highlights a problem which sometimes arises and lies in the incapacity to satisfy the needs that a disabled person relates to their job - that is, mental, psychosocial needs, the protection of the person's system against overburdening caused most often by the wrong choice of a job, and economic needs. The causes relating to the employee him/herself listed by the author are a negative attitude towards the job, a significant drop in activity and in the ability to perform certain tasks, the lack of non-economic motivation to work, too low resistance to stress and frustration, and the inability to behave properly in difficult, stressful situations. "Barriers to employment created by the working environment are, among other things, low quality of actions by institutions that support the employment of people with disabilities, and complicated legal regulations and bureaucratic procedures connected with supporting disabled employees. The failure to instigate activating actions by employment offices and apprehensions of employers often result from the stereotypical treatment of this social group. The lack of knowledge about the character of different types of conditions trigger negative stereotypes of disabled people, encourage treating them as inferior and troublesome employers (Giermanowska 2007).

Continuing her reflections on the vocational activity of the disabled, H. Larkowa (1987) writes: "People who are well prepared for their job are - as shown in the research - individuals who are active despite their physical disability, show initiative, are interested in the work performed, try to enhance their abilities, do not want to withdraw from work despite vocational barriers and their conditions, and who frequently do not think of themselves as sick or disabled persons against objective facts, and have deep and strong motivation to work, showing a pro-social attitude."

The above profile without doubt describes many blind and visually-impaired people. "There is no doubt that complete or partial loss of vision and its numerous consequences put blind people in a difficult position. However one should not look too pessimistically at their lives. Despite their disabilities these people retain the ability to adapt to new conditions and situations caused by the loss of vision" (Sękowska, Sękowski 1991). "In vocational rehabilitation restrictions cannot be the only thing we notice; one should rather take into account the skills and abilities that a disabled person has, despite the loss of vision, such as intelligence, intellectual skills, ambitions, physical strength, manual dexterity, cognitive and character dispositions" (Sękowska 1991).

T. Witkowski, on the basis of the research that deals with the psychosocial problems of disabled people, claims that blind people reveal a number of problems, difficulties that are the inevitable consequence of the loss of vision, but above all they reveal the will to fight their weaknesses and unpleasant experiences and the will to complete the undertaken tasks that become true challenges (Witkowski 1993).

The authors' experience in working with people with visual dysfunctions implies that many of them are highly involved in their work. In performing their duties they demonstrate commitment, and often passion. Additionally, their workplace is a platform for integration, a place where they can interact with others and develop their personalities.

The research done by T. Sękowski (2001) on the psychological aspects of the vocational rehabilitation of blind people employed in workplaces that provide full or partial integration allow him to formulate conclusions and postulates for creating stimulating conditions in the work environment of blind people. These are as follows:

- Blind people should have an opportunity to choose the work environment that will favour optimum activation, that is, the one that is adapted to their personality and temperament.
- The level of stimulation of the environment which is the workplace of the blind should not be extremely high or low but it should facilitate the active and functional, regulation of the stimulation-control system which reacts with negative feedback, that would ensure reaching an optimum level of activation.
- Because the level of concentration of some traits of character generates or reduces stimulation (the intensity of the stimulated situation a person can be found in), working conditions should be organised in a way that, thanks to the level of stimulation concentration adequate for the subject, would facilitate a balanced personality development. In such conditions a person can easily make choices that are in accordance with the need for self-realisation and scoring life's goals.
- A rise in the level of stimulation in supported employment facilities would be advisab-

le. It could be done through introducing new domains and assortment, enhancing forms of rehabilitation activities and involving employees in the workplace's issues.

- Providing blind employees with the opportunity to use specialist, state-of-the-art equipment, and breaking social and psychological barriers, could be used to attain the level of environmental stimulation from the workplace that would enable the adaptation of a greater number of blind people interested in it.
- Disabled people's adaptation to fully-integrated work can be facilitated by making available specialist, state-of-the-art equipment. This will reduce the level of stress and lift the stimulating value of the work environment.

It should be mentioned here that blind people, because of the character of their disability, which reduces their physical efficiency, and their so-called technical inferiority, without the impairment of their intellectual and communication efficiency, have better opportunities for performing intellectual, service or social work than physical or production work (Sękowska 1998). What job would be most suitable for a person with sight dysfunction? Z. Skalski (1957) lists the following conditions that should be met by a job appropriate for a blind person:

- it fully absorbs mental powers, stimulates interest,
- it is done in a place where a blind person could move around easily and with confidence,
- its accuracy and efficiency result from safe, skilful movements made and controlled by the senses, mainly by touch and hearing.

Research on the visualisation of adult life, and more precisely, on the social roles performed in the future by visually-impaired young people, was conducted by T. Sołtysiak and Z. Imbierowski (1999). They prove that the young people analysed have a lot of expectations and wishes related to their future work, from earning a lot of money to work satisfaction, being appreciated and recognised by others and by superiors, willingness to get promoted and, finally, positive relations at work. One should come to the conclusion that each person's expectations related to future work oscillate around fulfilling important psychosocial needs. The collected empirical facts indicate that most of the examined young people are afraid of unemployment or the loss of vision that could exclude them from performing vocational roles or might cause difficulties in finding a job.

Without doubt, education plays a vital part in preparing a young person to perform certain social roles. The educational process enables young people to acquire knowledge and skills necessary to function properly in society. Education also facilitates adaptation and social integration. That is why the accurate preparation for a future job is one of the priorities of the vocational rehabilitation of disabled people.

By making an attempt to introduce the disabled into the stream of work or social life, we have an op-

portunity to discover their potential. A more positive attitude from the social environment towards the disabled might be rooted and strengthened but, above all, rationalised, enabling those people to undertake work in a profession they are interested in. We should let them work more, as being a good employee is not determined by the existence of the disability. After all, there are poorly-performing workers among able-bodied people, too. The vocational suitability, competence, commitment or conscientiousness of employees may be verified by applying certain procedures but, above all, all people should be given a chance to prove themselves (Kirenko, Sarzyńska 2010).

The procedure and findings of the study

The aim of this study was to present the vocational situation of the members of the Polish Association of the Blind (PZN) in the Podlaski district, taking into account the changes that have happened in this sphere in the last 9 years.

The research material that served as a basis for this analysis consisted of statements by the Polish Association of the Blind, Podlaski District, in the form of reports for the years 2002 – 2010. These reports concerned the activity of the PZN, Podlaski Districts, and they were compiled annually, for each previous year, by the PZN's employee.

The analysis of the issue encompassed working-age people, registered in the Podlaski district of the PZN, which is presented by the data in the table below. It should be added here that the overall number of people with visual dysfunctions is higher (the estimates show that maybe even twice as high), as not all blind or visually-impaired people register with the PZN.

The data from the Report proves that the number of members of the Polish Association of the Blind, Podlaski District, has dropped sharply over the last nine years. In 2002 the number was 2680 but in 2010 it was only 1618, which is over a thousand members less. However, we cannot draw positive conclusions that the number of people with visual dysfunctions is falling, as not all blind and visually-impaired people register with the PZN (Table 1).

The number of ordinary and charge members of the PZN is decreasing in parallel. The number of ordinary members in 2002 was 2547, including 1335 women and 1212 men, and in 2010 the number was only 1499, including 849 women and 650 men. The number of charge members in 2002 was 133, including 61 women and 72 men and in 2010 it was 119, including 53 women and 66 men. Also the number of people with severe and moderate visual impairment among ordinary members is decreasing (from 1596 in 2002 to 954 in 2010) and the number of people with slight visual impairment from 951 in 2002 to 545 in 2010.

When analysing the last two years we can see that the number of new members has oscillated aro-

Table 1. Ordinary, charge and extraordinary members

No.	Year	Overall number of mem- bers (4+5)	Number of ordinary mem- bers (8 + 10)	Number of charge mem- bers (11 +12)	Ordinary members					Charge mem- bers		New members			Extraordinary members
					women	men	People with severe visual impairment		People with modera- te visual impairment	women	men	Total (14 + 15)	ordinary	charge members	
							Total	Including the totally blind							
1.	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
2.	2010	1618	1499	119	849	650	954	101	545	53	66	78	67	11	15
3.	2009	1765	1653	112	938	715	1056	110	597	47	65	72	65	7	13
4.	2008	1738	1619	119	911	708	1048	111	571	55	64	84	71	13	15
5.	2007	1725	1610	115	897	713	1015	97	595		61	87	77	10	9
6.	2006	1709	1564	145	903	661	1023	88	541	72	73	63	52	11	9
7.	2005	1965	1832	133	1019	813	1108	144	724	59	74	73	62	11	9
8.	2004	1927	1799	128	975	824	1132	146	667	60	68	78	62	16	7
9.	2003	2297	2172	125	1168	1004	1393	182	779	60	65	65	54	11	7
10.	2002	2680	2547	133	1335	1212	1596	209	951	61	72	104	93	11	9

Source: The Polish Association of the Blind Activity Report, Podlaski District, between 2002–2010

Table 2. Blind and visually-impaired persons broken down by place of employment

The place of employment	The number of employed persons in 2010	The number of employed persons in 2009	The number of employed persons in 2008	The number of employed persons in 2007	The number of employed persons in 2006	The number of employed persons in 2005	The number of employed persons in 2004	The number of employed persons in 2003	The number of employed persons in 2002
In State and Local-Government institutions	37	41	21	22	25	26	26	31	34
Within the Polish Association of the Blind (districts, organisational units, companies)	17	15	15	15	11	8	12	4	2
Cooperatives of blind persons	47	54	58	54	153	159	173	181	206
Cooperatives of disabled persons	0	11	7	5	2	2	2	0	0
In other supported employment establishments	12	7	7	6	3	4	5	4	4
In private companies, cooperatives, companies which are not supported employment establishments and units of the Polish Association of the Blind	29	22	19	15	4	3	4	1	0
Own businesses (excluding farmers)	11	16	13	11	6	6	5	4	5
W rolnictwie	34	45	34	25	29	31	10	17	18
Other	34	21	17	5	0	0	10	3	4
Total	221	232	191	162	233	239	247	245	273

Source: Report on the operations of the Polish Association of Blind Persons Podlaski District for 2002–2010

und the level of 65 (including 54 ordinary members and 11 charge members) in 2003 to 78 (including 67 ordinary members and 11 charge members) in 2010. A bigger disproportion can be observed in 2002, when the number was quite high and numbered 104 members (93 ordinary members and 11 charge members). Taking into account the falling trend in the overall number of PZN members we can notice that the only group of people whose number is growing is the extraordinary members. The number of extraordinary members in 2002 was 9 and by 2010 it had risen by 6 members and numbered 15 people.

Taking into account the vocational activity of the people with disabilities, in further analyses we will look only at ordinary members, as the charge members group consists of children and teenagers up to

the age of 16, and extraordinary members are honorary members – distinguished people who work for the Polish Association of the Blind but who usually do not have a disability certificate.

When characterising PZN members one should stress that some people with visual impairment have complex disability - most often it is diabetes, SM, hearing impairment, motor dysfunctions or mental retardation.

The analysis of the results provided in the above table makes it evident that the visually-impaired persons are predominantly employed in the following institutions and areas: cooperatives of blind persons, State and Local-Government institutions, agriculture. and private companies. Also, blind and visually-impaired persons carry out work in Polish

Table 3. Employed blind and visually-impaired persons broken down by profession

Professions	The number of persons employed in 2010	The number of persons employed in 2009	The number of persons employed in 2008	The number of persons employed in 2007	The number of persons employed in 2006	The number of persons employed in 2005	The number of persons employed in 2004	The number of persons employed in 2003	The number of persons employed in 2002
Masseurs physical therapists	23	23	18	17	18	23	14	23	23
Other healthcare employees	4	4	3	6	3	5	4	2	2
Rehabilitation trainers	3	2	3	3	-	-	-	2	2
Lawyers	3	2	2	2	2	2	1	1	1
Clergymen	1	2	2	2	2	2	2	2	2
Scientists, scholars	-	-	3	-	-	1	-	1	1
Cultural managers	4	2	2	2	-	-	-	-	-
Teachers	4	3	5	4	-	-	1	1	1
Social workers	-	-	1	1	-	-	-	-	-
Translators	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Journalists	3	4	3	3	1	1	1	-	-
Organists	-	-	-	-	1	1	1	1	1
Other musicians	1	2	2	1	-	-	-	-	-
IT specialists	2	1	1	-	-	-	-	-	-
Office administration workers	32	33	24	21	15	9	16	15	13
Switchboard operators	2	1	2	2	1	1	2	1	1
Electrotechnicians	7	-	-	-	-	-	-	-	-
Metal workers	-	1	1	-	-	-	-	-	-
Knitters	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Weavers	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Brush-makers	-	5	4	4	-	-	-	-	-
Piano tuners	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Sales workers	-	7	3	3	-	-	-	4	1
Farmers	34	47	34	25	29	31	10	17	18
Other professions	68	93	78	66	161	163	195	175	207
Total	221	232	191	162	233	239	247	245	273

Association of the Blind districts, in cooperatives of disabled persons, supported employment establishments and in their own businesses. Unfortunately, as shown by the data gathered by the Polish Association of the Blind, the overall number of employed persons has dropped from 273 in 2002 to 221 in 2010. The most significant change is a huge drop which can be observed in the employment level in cooperatives of blind persons, which recorded a four-fold decrease in the number of persons employed. In 2002, the number of employed persons numbered 206, whereas in 2010 it decreased to 47. At the same time, the number of persons employed in districts and organisational units of the Polish Association of the Blind rose from 2 in 2002 to 17 in 2010, while the number of persons employed in supported employment establishments increased from 4 in 2002 to reach 12 in 2010.

The largest increase in employment was recorded in private companies, cooperatives, companies which are not supported employment establishments, and units of the Polish Association of the Blind. In 2002, there were no blind or visually-impaired persons working in private companies. Currently, almost thirty persons are employed in these companies. Another positive development is that the number of persons deciding to start their own business is growing. In 2002, as few as 5 persons were self-employed. This number rose three-fold in 2009 to reach 16, and twofold in 2010 to reach 11. With the number of employed persons rising from 18 in 2002 to 45 in 2009 and 34 in 2010, the employment in agriculture has increased as well.

It seems that the situation in State and Local-Government institutions is relatively stable. Over recent years, no significant changes have been observed there in the number of employed blind and

visually-impaired persons – 34 employees in 2002, as compared to 37 in 2010.

The occupational status of visually-impaired persons over recent years reflects the changes in Poland that have taken place since 1995. The socio-economic upheaval that launched the country into the free market has reduced the role of institutions preferring the supported employment market. In turn, the number of self-employed disabled persons and those employed in private institutions is growing.

In reports prepared by the Polish Association of the Blind are listed blind or visually-impaired persons who practise the following professions: farmers, office administration workers, masseurs and physical therapists, electrotechnicians, healthcare employees, rehabilitation trainers, cultural managers, teachers, lawyers, journalists, IT specialists, switchboard operators, clergymen, sales workers, brush makers, and musicians. Information in recent reports prepared by the Polish Association of the Blind shows that the professions of masseur and physical therapist continue to hold the top positions as far as popularity is concerned – 23 people in 2002 and 2010. This can be attributed to the specific predisposition of visually-impaired people for practising these professions, and to numerous schools which are perfect at training the visually-impaired and the blind for these professions. Another profession in which the people under examination can frequently find employment is that of administration and office work. In 2002 the number of administrative and office workers in the Podlaski District of the Polish Association of the Blind numbered 13, and in 2010 this number nearly tripled to 32. An increase in the number of employed people could be also observed in the agricultural sector. In 2002 the-

Table 4. The blind and visually-impaired of working age – unemployed, interested in taking up employment

Year	Total	including:				age:			
		men	women	Receiving retirement pay or disability pension	Receiving unemployment benefits	under 24 years	25 - 34 years	35 - 50 years	more than 50 years
2010	132	65	67	118	2	16	43	40	33
2009	118	64	54	98	-	13	19	54	32
2008	94	49	45	75	-	11	20	36	27
2007	107	52	55	85	-	11	29	40	27
2006	93	49	44	69	-	26	38	25	6
2005	98	52	46	82	-	19	42	27	10
2004	88	50	38	81	-	19	32	27	10
2003	185	112	73	165	-	38	83	50	14
2002	177	105	72	154	-	36	82	48	11

Source: Reports on the operations of the Podlaski District of the Polish Association of the Blind in the years 2002–2010

re were 18 people employed in agriculture, in 2010 this number increased to 34.

What is more, based on the information contained in Table 4, it can be observed that participation of people with vision impairment who are, for example, lawyers, cultural managers, teachers, journalists, musicians, computer scientists, electro-technicians, or sales workers has increased over the recent years.

Based on the information in Table 5 it appears that there has been a decreasing number of visually-impaired members of the Podlaski District of the Polish Association of the Blind who are unemployed but interested in taking up employment. In 2002 there were 177 blind and visually-impaired people (including 105 men and 72 women) who were willing to take up employment. However, this number decreased in 2010 to 132 people (65 men and 67 women). The number of people receiving retirement pays or disability pensions also fell from 154 in 2002 to 118 in 2010. This might result from the uncertainty of permanent employment and the anxiety experienced by disabled people about being deprived of disability benefits to which they are otherwise entitled. In the opinion of the disabled the level of risk exceeds the amount of possible gains, so they frequently prefer low disability pensions to uncertain and frequently low-salaried and unsatisfactory employment. However, regulations do not prohibit taking up employment by disability pensioners. Nonetheless, there are limits which ought not be exceeded if entitlement to received benefits is to be retained.

Also, the gathered data leads to the conclusion that disproportions between the selected age groups have been levelling out in recent years. In 2002, people aged 25-34 were the largest group willing to

take up employment. There were as many as 82 people who were interested in taking up employment, including 48 people aged 35-50, 36 people aged up to 24, and 11 people aged over 50. These ranges have recently levelled out and in 2010 there were 43 people aged 24-35, 40 people aged 35-50, 33 people aged over 50 and 16 people aged up to 24, as far as those willing to take up employment are concerned. A noteworthy fact is that from 2007 until 2009 the vast majority of unemployed people who were willing to take up employment were aged between 35 and 50. This might have resulted from the higher level of employment of people under 35 in that period, from the lower demand for employment among younger people and from a stronger preference towards receiving disability benefits.

Additionally, at this point I would like to raise the issue of the interpretation of the term "vocational activity". It is a complex term encompassing both employed and unemployed people. The term "vocationally inactive" denotes a person remaining without employment who at the same time cannot be classified as an unemployed person. This term encompasses people who are studying, those receiving retirement pays or disability pensions who do not engage in vocational activity.

The educational process is a stage of immense importance, preparing for vocational life. Nowadays, disabled children and young people are enabled to choose from among the following educational systems: education available to the general public (mainstream schools), integrated education, and special education. The choice of the most suitable educational path depends on the psychophysical abilities of the child, on the decision of parents, and on the opinion of education officials. The education of disabled people is one of the stages of vocational

Table 5. Education among blind and visually-impaired young people

Year	Young people learning at basic vocational schools			Young people studying at secondary schools			People studying			
	Schools available to the general public	At schools for blind and visually-impaired people	At other special schools	Available to the general public	At schools for blind and visually-impaired people	At other special schools	At university colleges (Bachelor's Degree)	At universities (Master's Degree)	Within post-graduate study programmes	Within doctoral studies programmes
2010	3	2	2	22	7	3	11	6	0	0
2009	7	2	2	18	8	0	7	17	0	0
2008	0	1	0	3	7	0	0	14	0	0
2007	0	3	1	4	5	0	3	16	0	0
2006	0	0	0	0	2	0	0	4	0	0
2005	0	0	1	4	3	0	0	4	3	0
2004	0	0	1	4	3	0	0	11	3	0
2003	0	1	0	15	3	0	0	5	0	0
2002	0	1	0	19	4	0	0	12	0	0

Source: Reports on the operations of the Podlaski District of the Polish Association of the Blind for in the years 2002–2010

and social rehabilitation which is aimed at enabling a disabled person to take up employment.

The data contained in Table 6 imply that at every level of education there was an increase in the number of young people with visual impairment at all levels of education. In 2002 only one person was recorded who studied at a basic vocational-education school for blind and visually-impaired people. In 2010 the number of young people studying at basic vocational schools increased to 7, including 3 people at schools available to the general public, 2 people at schools for the blind and the visually impaired, and 2 students at special basic vocational schools.

Also, there was an increase in the number of young people in secondary education. In 2002 there were 23 secondary school students, including 19 students in education available to the general public and 4 students at secondary schools for blind and visually-impaired people. In 2010 the number of secondary school students equalled 32, including 22 students at schools available to the general public, 7 students of secondary schools for blind and visually-impaired people, and 3 students of special schools.

Young people with visual impairment have the possibility to remain in education through further stages – Bachelor's and Master's degree studies, and postgraduate and doctoral studies. While there were no people recorded in a doctoral study programme, there were 3 people in postgraduate study programmes in 2004 and 2005. In 2002 there were 12 people studying for their Master's Degree. In 2010 the number of students in higher education increased to 17, including 11 students in Bachelor's Degree programmes and 6 students in Master's study programmes. Presently higher-education institutions

are increasingly well prepared to educate blind and visually-impaired students.

The University of Białystok has at its disposal a special collection which includes equipment that serves the educational purposes of disabled people. There is also the possibility of the free-of-charge rental of specialist equipment, such as electronic notepads, electronic enlargers, portable enlargers, digital pens, scanners, digital recorders, etc. This enables disabled students to fully access the educational resource of the university.

To obtain a more complete picture of the living standards and occupational status of blind and visually-impaired people, an analysis was conducted of data pertaining to individual and group training courses organised in 2010 by the Podlaski District of the Polish Association of the Blind. The above list is not exhaustive as regards training courses organised by the Polish Association of the Blind. Training courses targetted at children and their parents were intentionally omitted (e.g. early support of child development), since they were not directly connected with the subject discussed. The training courses presented are addressed to members of the Polish Association of the Blind at various ages, and to other people interested in the subject matter under discussion.

An analysis of the data contained in the above chart proves that psychological and occupational rehabilitation training courses enjoyed the highest popularity. This confirms our previous deliberations on the significance of this area of human life. It is not surprising that Braille courses enjoyed great popularity among blind people and people who were losing their vision while improving vision was po-

Table 6. Individual and group training courses organised by the Podlaski District of the Polish Association of the Blind in 2010

Type of training course	Number of the blind who were trained in the individual mode	Number of the blind who were trained in the group mode	Total
Basic rehabilitation of a general nature	3	17	20
Spatial orientation	6	7	13
Everyday life activities	5	0	5
Improving vision	40	0	40
Braille courses	0	30	30
Other non-visual communication techniques (e.g. computer literacy, using notepads)	20	0	20
Diabetes education	0	0	0
For elderly blind people	0	0	0
For masseurs	0	10	10
Within occupational rehabilitation	50	0	50
Psychological	80	20	100
For public administration employees	0	0	0
For teachers, psychologists, pedagogues	0	0	0
Other	0	75	75

Source: Reports on the operations of the Podlaski District of the Polish Association of the Blind for in the year 2010

pular among the visually impaired. They are among the basic skills of social and occupational functioning. Also, many opted for spatial orientation and learning skills related to computer usage. While the ability to move around independently is one of the basic skills of everyday existence, computer literacy or the ability to use Braille notepads etc., is evidence of a high level of competency, satisfactorily-accomplished rehabilitation and perspective thinking.

Conclusions

A low level of vocational activity among visually-impaired people leads to formulating the following conclusions:

- disabled people should be encouraged to improve their qualifications in order to become competitive on the labour market,
- while discriminatory and prejudicial opinions on visual impairment should be mitigated, emphasis should be placed on the opportunities and abilities of these people,
- the range should be broadened of those professions which, owing to the use of modern technological achievements, have become available to blind and visually-impaired people,
- the popularisation of occupational counselling facilitates the choice of profession by a disabled person while taking into consideration the individual traits of a person and their psychophysical and adaptation possibilities,
- non-economic values of work should be developed in disabled people,
- the right attitudes should be developed in disabled people so that taking up employment is not associated only with the loss of disability benefits,
- disabled people should be encouraged to make an active search for employment and to keep track of the changes on the labour market.

Summary

The situation of blind and visually-impaired people on the labour market in the Podlaski District of the Polish Association of the Blind does not seem to be overly favourable. A low employment rate of disabled people arouses anxiety. According to data gathered by the Polish Association of the Blind, over several recent years there has been a decrease in the number of people with vision impairment who are in employment. There has also been a decrease in the number of those visually-impaired people of working age who are not employed but are willing to take up employment.

An analysis of reports shows that people with visual impairment are most frequently employed by cooperatives for the visually impaired, by Gov-

ernment and Local Government institutions, and in agriculture and in private businesses. Professions that enjoy the highest popularity among the people examined are: farming, administration and office work, massage and physical therapy. A noteworthy fact is that the recent years have witnessed an immense decrease in employment at cooperatives for the visually-impaired, with a nearly quadruple reduction in the number of people employed by these institutions. The greatest increase in employment can be noticed in private businesses, cooperatives and companies that are not supported employment enterprises or institutions of the Polish Association of the Blind. In 2002 no blind or visually-impaired people were employed in private businesses. Nowadays there are about thirty people in this category of employment. Also, an increasing number of people opting for self-employment is a positive trend.

Another positive phenomenon is the increase in the number of children and young people with visual impairment participating in every level of education. Recent years have seen the advancement of integrated education, which entails such organisational changes as, *inter alia*, adjusting buildings to the needs of disabled students, furnishing schools with teaching aids, and employing teaching assistants and specialists who ensure the right course of the educational process. Currently, the majority of higher-education institutions also create the conditions for disabled students to receive higher education. In the case of blind people higher education increases their chances on the labour market. Moreover, it prepares them to comply with requirements of a higher level than those for able-bodied people that are set by employers who expect disabled employees to compensate for the amount of effort devoted to preparing a suitable workplace.

Numerous initiatives undertaken in order to vocationally activate disabled people also raise hopes. The use of modern technologies which enable visually-impaired people to take up employment in professions that until recently were inaccessible to disabled people will undoubtedly have a positive impact on the development of employment within this group of people. The awareness of disabled people about the positive aspects of taking up employment is equally important. These benefits should be emphasised while working with disabled people in order to stimulate their motivation to take up employment.

Everyday life experience shows that success in the vocational field is realistic. There are a number of examples of disabled people who bear witness to the possibility of success. "Those who are successful despite their disability have become role models. They have taken seats in Parliament, are members of management and supervisory boards, hold responsible social and political positions, operate businesses, find their place in modern, prospective professions of telemarketing agents, and are researchers, occupational counsellors, insurance bro-

kers, stockbrokers, or marketing specialists. They have proved that despite their limitations they can perform physical work and do not count exclusively on job positions that make their lives easier. Others function in the normal way, just the way they did before the accident or disease occurred. (...) I turn the TV on, there is a young girl smiling on the screen. She is sitting behind a modern reception desk. She is giving to office employees the keys to their offices and files of correspondence. There are some people she likes and some whom she keeps at a distance. She starts a friendly talk with her boss. Graceful, smiling – an ordinary receptionist. What does it matter if she recognises her colleagues by their footsteps? What does it matter if she cannot see? Looking at her I do not see either – I do not see the reasons why her disability should be an obstacle at work, the work which – as it seemed to everyone for years – could be reliably performed only by sighted people” (M. Gajda, 2006, p. 7).

References:

- Gajda M. (2006), *Jest tyle nowych dróg...*, „Integracja” Dodatek „Praca”, Issue 1, pp. 6 – 7.
- Giermanowska E. (2007), *Preferencje zawodowe młodzieży niepełnosprawnej a zatrudnienie*. In: J. Śliwak (ed.), *Psychospołeczne problemy zatrudnienia osób niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Norbertinum, Lublin.
- Hulek A. (1969), *Teoria i praktyka rehabilitacji inwalidów*. Wydawnictwo PZWL, Warszawa.
- Kasprzak E. (1999), *Poczucie jakości życia bezrobotnych osób niepełnosprawnych*, In: B. Aouil (ed.), *Człowiek niepełnosprawny: zagrożenia i szanse rozwoju*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz.
- Kirenko J., Sarzyńska E. (2010), *Bezrobocie, niepełnosprawność, potrzeby*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Larkowa H. (1987), *Człowiek niepełnosprawny – problemy psychologiczne*. Wydawnictwo PZWL, Warszawa.
- Majewski T. (2006), *Praca zawodowa – ważny wyznacznik jakości życia osób niepełnosprawnych (polityka Unii Europejskiej wobec zatrudnienia osób niepełnosprawnych)*. In: Z. Palak (ed.), *Jakość życia osób niepełnosprawnych i nieprzystosowanych społecznie*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2006.
- Majewski T. (1995), *Rehabilitacja zawodowa osób niepełnosprawnych*. Wydawnictwo CB – R – RON, Warszawa.
- Majewski T., Szczepankowska B. (1998), *Rehabilitacja zawodowa osób niepełnosprawnych*. In: A. Ostrowska, B. Szczepankowska (ed.), *Problemy niepełnosprawności w poradnictwie zawodowym. „Zeszyty Informacyjno-Metodyczne Doradcy Zawodowego”, Issue 10, Warszawa.*
- Migas A. (2006), *Współczesne problemy rehabilitacji i aktywizacji zawodowej osób niepełnosprawnych*. In: H. Ochonczenko, M. A. Paszkowicz (ed.), *Potrzeby osób niepełnosprawnych w warunkach globalnych przemian społeczno – gospodarczych*, T. II, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Piasecki M. (2008), *Status prawny osoby niepełnosprawnej jako pracownika w aktach prawnych Unii Europejskiej*. In: M. Piasecki, J. Śliwak (ed.), *Wybrane zagadnienia z aktywizacji zawodowej osób niepełnosprawnych*. Wydawnictwo Norbertinum, Lublin 2008.
- Sękowska Z. (1998), *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*. Wydawnictwo WSPS, Warszawa.
- Sękowska Z., Sękowski T. (1991), *Rehabilitacja zawodowa inwalidów wzroku w Polsce*, Lublin.
- Sękowski T. (2001), *Psychologiczne aspekty rehabilitacji zawodowej osób niewidomych zatrudnionych w warunkach pełnej i częściowej integracji*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie – Skłodowskiej, Lublin.
- Skalski Z. (1975), *Niewidomy przed wyborem pracy*. PWN, Warszawa.
- Sołtysiak T., Imbierowski Z. (1999), *Młodzież słabo widząca o przyszłych rolach społecznych (doniesienie z badań)*. In: J. Pilecki, M. Kozłowski (ed.), *Rehabilitacja oraz edukacja dzieci i młodzieży z dysfunkcjami narządu wzroku*. Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków.
- Witkowski T. (1993), *Rozumieć problemy osób niepełnosprawnych*. Wydawnictwo MDBO, Warszawa.
- Wojtasiak E. (2006), *Rehabilitacja zawodowa osób niepełnosprawnych – wyzwania współczesności*. In: H. Ochonczenko, M. A. Paszkowicz (ed.), *Potrzeby osób niepełnosprawnych w warunkach globalnych przemian społeczno – gospodarczych*, T. II, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

WYCHOWANIE FIZYCZNE I INTELEKTUALNE JAKO ELEMENTY ŻYCIA SPOŁECZNEGO ANTYCZNEJ GRECJI

Rozprawy Społeczne, Nr 1 (VI), 2012

Ernest Szum

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Streszczenie: Artykuł ukazuje teoretyczne podstawy wychowania fizycznego i intelektualnego młodzieży w starożytnej Grecji oraz przedstawia poglądy antycznych filozofów greckich na kwestie związane z kulturą fizyczną i edukacją umysłową, w kontekście życia społecznego Hellady.

Przedstawia ewolucję idei wychowania fizycznego i sportu w starożytnej filozofii greckiej, a także korelację rozwoju fizycznego i umysłowego oraz ich związków z duchowością. Ponadto w artykule ukazano proces rozwoju teorii pozytywnie zweryfikowanych empirycznie oraz kierunki modyfikacji koncepcji, które nie wytrzymały próby weryfikacji praktycznej. W artykule wykazano znaczenie dorobku myśli antycznej Grecji, w zakresie szeroko rozumianej kultury fizycznej oraz wychowania intelektualnego, dla rozwoju tych obszarów życia społecznego w epoce nowożytnej, a także dziedzictwo klasycznej myśli filozoficznej w nauce o wychowaniu intelektualnym oraz kulturze fizycznej doby nowoczesnej i ponowoczesnej.

Słowa kluczowe: socjologia wychowania, kultura fizyczna, aktywność intelektualna, wychowanie fizyczne, sport, starożytność, filozofia grecka, społeczeństwo antycznej Grecji

„Niech ćwiczenia fizyczne będą częścią waszego poszukiwania wyższych wartości (...)”
– Jan Paweł II (Jan Paweł II 2001, s. 22)

Wstęp

Mądrość społeczeństwa przejawia się przede wszystkim w idei oraz koncepcjach i metodach wychowania młodego pokolenia. W starożytności ciężar wychowania dzieci i młodzieży spoczywał na rodzinie oraz nauczycielach, którzy w znaczącym stopniu byli odpowiedzialni za wprowadzenie dzieci i młodzieży w specyfikę życia społecznego. Edukacja w starożytnej teorii wychowania była ukierunkowana na opanowanie elementarnych wiadomości, ale przede wszystkim na nabycie właściwości i umiejętności niezbędnych w codziennym życiu jednostki i społeczności. Istotnym elementem wychowania była aktywność fizyczna, którą starożytni Grecy traktowali do tego stopnia poważnie, że nadawali jej rangę filozofii życiowej. Wszelkiego rodzaju aktywność fizyczna stała się podstawą wychowania młodzieży. Ćwiczenia i zawody sportowe przygotowywały również do walki w obronie rodziny i wspólnoty. Były także metodą samodoskonalenia i sposobem na osiągnięcie sukcesu osobistego. Cały swój dorobek w sztuce, filozofii i polityce, starożytni Grecy zawdzięczali wszechobecnej rywalizacji, której podstawą i siłą napędową była aktywność fizyczna. W jej rozpowszechnieniu należy upatrywać wszelkich sukcesów cywilizacyjnych antycznej Grecji, jej rozkwitu ekonomicznego oraz dominacji kulturowej.

Arete – paideia – kalokagathia

Tworząc i doskonaląc podstawy europejskiej kultury, starożytni Grecy próbowali równocześnie ustalić uniwersalny system wartości. Chcieli odnaleźć to, co jest najważniejsze – szlachetne i godne uwagi oraz naprawdę warte przedsięwzięć podejmowanych przez człowieka (Dembińska-Siury 2005, s. 208-218). Tak powstało pojęcie, a następnie teoria, arete (pośrednio od agathos – dobry). Etymologicznie arete oznacza męstwo, bohaterstwo, ale też sposobność do spełniania właściwego zadania, a także zaletę moralną, cnotę. Wyjaśnienie znaczenia greckiego terminu arete nie jest łatwe. Na język polski termin ten tłumaczy się jako „dzielność”, „cnota” lub „sprawność”. Oznacza on podejmowanie starań o osiągnięcie tego, co najdoskonalsze, najbardziej wartościowe, godne szacunku i uznania społecznego. Osoby posiadające tego rodzaju zalety określano jako aristos, czyli najlepszych (Krasnodębski 2008, s. 10-22). W dobie nowoczesności często odrzucano klasyczną teorię arete na rzecz idei rewolucji francuskiej i oświecenia (Giddens 2001, passim). W ponowoczesnej kulturze europejskiej hasło „wolność – równość – braterstwo” całkowicie zdominowało aretologię starożytnych Greków.

Wielu filozofów greckich formułowało własne koncepcje arete. I tak arete heroiczna, opisywana przez Homera, była tożsama z męstwem, rozumianym jako odwaga na polu bitwy, siła, sprawność fi-

zyczna, odporność i wytrzymałość fizyczna oraz psychiczna. Wymagała także od szlachetnie urodzonych: współzawodnictwa, dumy, poczucia obowiązku i odpowiedzialności za los społeczeństwa polis. Homerowska arete obyczajowa, dotyczyła również wychowania arystokracji. Wymagała od tej grupy społecznej wyrafinowanych obyczajów, nakładała obowiązek gościnności, umiejętność znalezienia się w każdej sytuacji życiowej, nienagannej uprzejmości wobec niegodnie postępujących, sprawiedliwego karania. Od arystokratek zaś oczekiwała: czystości obyczajów, zapobiegliwości gospodarczej, piękna oraz zalet intelektualnych i zmysłowych (Mireaux 1962, *passim*). Sławiona przez Sokratesa, Platona i Arystotelesa arete moralna, związana była z troską o duszę. Oznaczała panowanie duszy nad ciałem, jego popędami i namiętnościami. Skutkowała wewnętrznym uporządkowaniem polis. Jako piękno moralne wiązała się z ideałem jedności piękna i dobra oraz doskonałości moralnej, podobnie jak głoszona przez Teognisa arete ludzi szlachetnych, dotycząca systemu wartości. Zamożność nie była wyróżnikiem wyłącznie arystokracji. Majątek mógł zyskać i stracić każdy, wobec tego nie należało utożsamiać go z cnotą. Natomiast arete nie można tak łatwo uzyskać i równie łatwo stracić. Należało wobec tego nauczyć się właściwego stosunku do tego, co materialne. Uposażenia materialnego nie traktować jako samoistnego celu, ani też zupełnie go nie lekceważyć, w sensie wyzbycia się tego, co niezbędne do życia, gdyż bez podstawowego majątku osobistego nie można osiągnąć arete. Oczywiście ważniejsze jest jednak posiadanie cnót, niż nieuczciwie zdobytego majątku lub sławy. Arete jest więc szlachetnością ducha, którą można zdobyć niezależnie od urodzenia (Krasnodębski 2008, *passim*). Arete indywidualna – Simonidesa i Mimnermosa, propagowała umiarkowanie i związane z nim panowanie nad sobą. Wyrażała się wysoką kulturą osobistą jednostki oraz zdystansowaniem mentalnym wobec emocji i uczuć. Podobnych kwestii dotyczyła arete obywatelska Solona, która powstała jako reakcja na korupcję i łamanie praworządności w polis. Akcentowała zagrożenia takie jak niesprawiedliwość, przemoc, ubóstwo (Krasnodębski 2008, s. 10-22). Stworzona przez sofistów arete zdemokratyzowana była umiejętnością uczestnictwa w demokracji bezpośredniej. Rozumiana jako sprawność techniczna związana z umiejętnością posługiwania się retoryką i prawem (Czerwińska 1986, *passim*). Głoszona przez Peryklesa arete polityczna dotyczyła całości polis. Wyrażała się w miłości do ojczyzny, sprawiedliwości, męstwie (Turasiewicz 1991, s. 269-285). Filozofowie rozprawiający o idealnym państwie, wskazywali konieczność praworządności oraz sprawiedliwości, która wyraża się ich zdaniem posłuszeństwem wobec prawa. Potępiano wszelką prywatę, jako działania jednostki zmierzające do zaspokojenia własnych potrzeb kosztem społeczeństwa.

Wychowanie i kształcenie młodzieży w starożytnej Grecji, a także skutki tych działań, określał grecki rzeczownik *paideia*. Etymologicznie oznacza wy-

chowanie, wykształcenie, kulturę. Termin *paideia* pochodził od słowa uprawa. Uważano, że kształcenie przeobraża człowieka z naturalnego dzikusa w istotę cywilizowaną. Istota cywilizowana, inaczej niż dzikus, formuje swoje zachowania społeczne, a ponadto ma potrzebę tworzenia artefaktów i zdolna jest do czynienia tego. Grecka *paideia* jest więc – jako skutek „uprawy” – kulturą zarówno osobistą i społeczną twórców tychże artefaktów, jak też samymi artefaktami (Wasilewski 2007, s. 8).

W starożytnej Grecji zdawano sobie sprawę, że „nikt nie staje się dobrym z przypadku” (Platon 1991, k. 87 d), a doskonalenie wymaga wiele trudu, samozaparcia i pracy. W kulturze greckiej ćwiczenia fizyczne były równie ważne jak rozwój intelektu. Powszechnie trenowano w gimnazjonach oraz w miejscach stricte publicznych. Gimnazjon w starożytnej Grecji był ważną instytucją każdego polis – miejscem ćwiczeń fizycznych, ale również i umysłowych, a także istotnym towarzyszko i politycznie miejscem spotkań obywateli. Stanowił zespół wielu częściowo krytych budowli, przeznaczonych do ćwiczeń fizycznych. Składał się z budowli zamkniętych oraz otwartych placów i ogrodów. Jego centralną część tworzył kompleks bieżni, boisk i portyków zbudowanych na planie prostokąta. Elementami gimnazjonu były również stadion i palestra.

Sokrates, który spotykał się z młodzieżą w celach filozoficznych, uprawiał przy tym gimnastykę, którą nazywano „gimnastyką duszy”. W zrównoważony sposób rozwijała się zarówno dusza, jak i ciało człowieka. Rozwój następował homeostatycznie we wszystkich sferach życia ludzkiego: intelektualnej, psychicznej, duchowo-moralnej i fizycznej.

W starożytności mianem filozofii określano całość racjonalnej wiedzy. W kulturze greckiej szkoła miała znaczenie inne niż współcześnie. Była raczej wspólnotą, sektą, bractwem, a w innym znaczeniu prądem, nurtem, kierunkiem. Szkoła rzadko posiadała formalny charakter. Tworzyło ją grono badaczy, którzy przeważnie byli skupieni wokół osoby mistrza lub duchowego guru. Tak było w przypadku najslawniejszych szkół filozoficznych starożytności – Akademii Platona i Liceum Arystotelesa. Szkoły sformalizowane, państwowe i opłacane wyłącznie ze skarbu państwa, powstały dopiero w Cesarstwie Rzymskim (Reichenbach 1960, *passim*).

W kulturze starożytnej Grecji wychowanie było świadomie ukierunkowane na konkretny, ale jednocześnie uniwersalny, ideał człowieka, a nie tylko na przygotowanie do zawodu czy formowanie przedstawicieli jednej warstwy społecznej w obrębie jednego narodu. Grecki ideał wychowawczy określany był słowem *kalokagathia*, w którym *kalos* oznacza człowieka o pięknej i harmonijnej budowie fizycznej, dobrego sportowca; natomiast *agathos* człowieka dobrego. Dla Greków człowiek idealny to taki, który jest doskonale rozwinięty pod względem fizycznym, umysłowym i moralnym (Krasuski 1985, s. 10-11).

Głównym celem kultury greckiej było doskonalenie człowieka, poprzez dobro, piękno, szlachetność,

doskonałość. Fundament greckiej paidei stworzyli sofisci. W opozycji do tradycji, w której wykształcenie i wychowanie stanowiło przywilej wyłącznie arystokracji, sofisci zapoczątkowali edukację powszechną, która była dostępna dla wszystkich grup społecznych (Reale 2002, s. 37-72). Sofistyczne podejście do wychowania i edukacji przełamało ostatecznie bariery uwarunkowań opartych na pokrewieństwie, przynależności do jednej grupy społecznej, co zastąpione zostało regułą wspólnoty kultury. Sofisci spowodowali powszechną dostępność do możliwości rozwoju każdej jednostki, rozwoju zarówno fizycznego, jak i duchowego. W ujęciu sofistycznym paideia miała wymiar uniwersalny i opierała się na optymistycznym przekonaniu, że dzięki niej każdy człowiek może się rozwinąć. Z usług sofistów korzystali wszyscy ci, których stać było na opłacenie nauczyciela. Dostępność edukacji nie była więc *de facto* pełna. Jednak o wiele większe rzesze młodzieży zdobywającej wykształcenie mogły dzięki temu uczestniczyć w życiu społecznym i politycznym polis. Wykształcenie udostępniało młodzieży zdecydowanie szersze nowe możliwości, które wcześniej zastrzeżone były dla nielicznych wybrańców – młodych arystokratów.

Paideia pierwszego z sofistów – Protagorasa, jest ściśle związana z antropologią filozoficzną. Według jego poglądów, to człowiek jest miarą wszechrzeczy, więc człowiek jest punktem odniesienia nie tylko dla badań przyrodniczych, ale także humanistycznych. W filozofii greckiej antropologia była nierozdzielnie związana z etyką. Antropologia odpowiadała na pytanie, kim jest człowiek, zaś etyka, jak ma on postępować, aby osiągnąć szczęście i intelektualno-moralną doskonałość. W życiu jednostkowym i wspólnotowym związek tych dwóch nauk najpełniej obrazuje filozofia Sokratesa, jego nauczanie i maksyma „poznaj siebie i troszcz się o siebie. Uwidocznia się tu sokratejska koncepcja człowieka – człowiek to dusza uwięziona w ciele. Sokrates uważał, że nauczanie ludzi, aby poznali i troszczyli się o siebie samych, jest najwyższym zadaniem, które zostało mu polecone przez boga (Platon 1992, 29 b – 30 b). Jego filozofia wychowania miała za cel ludzką duszę, a ściślej dusze ludzi młodych, których nazywał przyjaciółmi, podkreślając w ten sposób osobowy wymiar pedagogiki (Jaeger 2001, s. 587). Sokrates nie nauczał, w dzisiejszym sensie tego słowa, a rozmawiał, uprawiał „gimnastykę myśli”, „troskę o duszę”, czyli swoją „służbę bożą” (Tischner 1996, s. 41-45). Określenie uczniów mianem przyjaciół nie jest przypadkowe i ma bardzo istotne znaczenie. W kulturze greckiej przyjaźń jest relacją, która nie może być oparta na żadnej użyteczności. Jest formą partnerskiej współpracy międzyludzkiej opartej na dobrach i wartościach wewnętrznych (Arystoteles 1996, 1155 a – 1156 b, 1157 b – 1160 b). Sokratejska podmiotowość uczniów znalazła kontynuatorów w wielu szkołach starożytnej Grecji, a później także Rzymu i ostatecznie utrwaliła się w pedagogice nowocześniejszej i ponowoczesnej.

Zasadniczym celem oraz istotą wychowania jest osiągnięcie fizycznej sprawności i duchowej doskonałości człowieka. Tradycyjne greckie wartości wiązały się głównie z ciałem. Zaliczano do nich: życie, zdrowie, tężyznę fizyczną, piękno; a także dobra zewnętrzne: bogactwo, sławę, władzę. Sokrates dokonał przewrotu w tradycyjnym systemie wartości. Zdecydowane przyznanie duszy hierarchicznej wyższości w stosunku do ciała oraz utożsamienie „prawdziwego człowieka” z duszą, a nie z ciałem, było równoznaczne ze stworzeniem nowej hierarchii wartości, w której najważniejsze są wartości duchowe i intelektualne. Za szczególną wartość uznawał Sokrates wiedzę, ponieważ obejmuje ona i łączy w sobie poniekąd wszystkie inne wartości. Mądrość otrzymuje moralny wymiar dobra, zaś głupota jest złem w sensie moralnym (Platon 2001).

Według starożytnych Greków największym dobrem, jakie człowiek może pozyskać jest panowanie nad sobą – nad własnym ciałem, umysłem i instynktami. Szczególnie ważne jest panowanie nad sobą w stanach ekstremalnych: cierpienia i przyjemności, w sytuacjach trudnych i euforycznych, w naporze impulsów i namiętności. Chodzi tu o panowanie człowieka nad jego zwierzęcą naturą. Stanowi to istotę wolności jednostki ludzkiej (Platon 2005, 491 a-b). Sokrates wyprowadzał z koncepcji panowania nad sobą pojęcia autonomii cnoty i człowieka cnotliwego, które charakteryzują dwa aspekty – niezależność w stosunku do potrzeb i podniet fizycznych dzięki kontroli ze strony rozumu oraz fakt, że sam rozum wystarcza do osiągnięcia szczęścia. Panowanie nad sobą nie jest niezależną cnotą, ale integralną podstawą wszelkich cnót. Człowiek panujący nad sobą posiada wewnętrzny kompas – daimonion. Nabycie właściwości panowania nad sobą wymaga wyrzeczeń i trudu, ponieważ „bogowie nie udzielają śmiertelnym prawdziwych dóbr bez trudu i uczciwego wysiłku” (Reale 2002, s. 233-279). Koncepcja panowania nad sobą znalazła liczne grono zwolenników wśród stoików, cyników (później także w filozofii Kanta). Głosili oni, że uczucia są „rakiem duszy” i należy je eliminować w procesie decyzyjnym.

Starożytni Grecy utożsamiali panowanie nad sobą ze sprawiedliwością, rozumianą jako zgodność czynów człowieka z nakazami sumienia, z prawem jakie odnajduje się w sobie. W tak zdefiniowanej sprawiedliwości prawo stanowi rozumna natura bytu w oparciu o arete. Nie ma tu zatem niebezpieczeństwa nadużycia prawa lub ustalenia takich norm, które nie chroniłyby człowieka. Natomiast ten kto dąży do zaspokojenia pragnień i namiętności uzależnia się od rzeczy, ludzi i społeczeństwa, ponieważ są to czynniki konieczne do zdobycia przedmiotu pożądania. Człowiek taki pożąda tego, co jest trudne do zdobycia i staje się ofiarą sił, których nie jest w stanie kontrolować. Tym samym traci swoją wolność, spokój i szczęście (Krasnodębski 2009, s. 15).

Platońska idea paidei miała wymiar społeczny i polityczny. W starożytnej Grecji wychowanie należało w ogromnej mierze do państwa, a konkretnie

do polis (Reale 2002, s. 296-344). Natomiast w Sparcie funkcjonowało wychowanie zorganizowane wyłącznie przez państwo i w pełni przez nie kontrolowane (Zubielewicz 2002, s. 66-74). Polityka w polis stanowiła część etyki, a jej celem było dobro, szczęście i sprawiedliwość. Etyka i antropologia wyznaczały punkt wyjściowy polityki, a kategoryzacja „części duszy” miała swoje odbicie w strukturze państwa. Dusza wegetatywna – to warstwa wytwórców, dusza męzna to strażnicy, zaś dusza rozumna należy do władcy-filozofa. Platon przypisywał każdej z grup inne cele społeczne i zadania. W stosunku do każdej z grup stosował odmienne reguły i metody wychowawcze. Łącznikiem była sprawiedliwość, która nie tylko stanowiła podstawę innych cnót, ale przede wszystkim zasadę ładu i harmonii polis. Dla uczniów i następców Sokratesa, sprawiedliwość nie mogła być tożsama z posłuszeństwem wobec państwa z czystym legalizmem. Starożytni Grecy byli świadomi tego, że prawo stanowione może być relatywne, arbitralnie ustanowione i manipulowane, w zależności od interesów grupy sprawującej władzę (Jaeger 2001, *passim*). W odróżnieniu od sofistów, sokratejsko-platońska doktryna nie głosiła relatywizmu, nie odrzucała kwestii moralności, rozważała – czy sprawiedliwość jest dobrem, którego poszukuje się dla niego samego, czy też może jest tylko środkiem pozwalającym osiągnąć korzyści, a może jest zarazem i jednym i drugim (Platon 2001, 357 b-c). Sprawiedliwość zaś jest nie tylko użyteczna, ale i dobra i piękna jednocześnie. Natomiast państwo jest tylko środkiem do celu, którym jest dobro wspólnoty oraz samorealizacja i szczęście jednostek (Jaeger 2001, s. 969). Organicystycznie pojmowana przez starożytnych Greków sprawiedliwość polegała na tym, że każdy wykonuje rolę, jaką przypisała mu natura, a rozumna natura musi wyznaczać właściwe działania. Spójne z ideą arete było przekonanie, że rozwój społeczny umożliwiałoby przeznaczenie każdej grupie i każdemu obywatelowi polis odpowiednich dłań zadań.

W systemie filozoficznym Platona państwo tworzą trzy warstwy: władców-filozofów, strażników i wytwórców. Za wychowanie wytwórców odpowiadała grecka tradycja. Najwięcej uwagi poświęcił Platon wychowaniu władców i strażników. Ich wychowanie nie polega według niego na kształceniu zręczności i techniki wojennej, lecz charakteru (Platon 1997, VII – 793 d-e). Wychowanie polegało na wpajaniu cnoty. Stanowi to różnicę pomiędzy wychowaniem a tresurą. Platońskich władców i strażników miała wyróżniać łagodność i przyjazny stosunek do obywateli własnych polis oraz wrogość i agresja w stosunku do obcych. Strażnicy powinni posiadać odpowiednie kwalifikacje fizyczne i intelektualno-moralne: bystrość, spostrzegawczość, zręczność, siłę w walce, zapalczywość i męstwo (Platon 2001, 375 a-e). W czasie odbywania służby wojskowej obowiązywał zakaz zawierania związków małżeńskich, dopuszczano natomiast prokreację. W tym celu władze polis podczas specjalnych

ceremonii dobierały partnerów optymalnych pod względem reprodukcyjnym. Miało to służyć kontroli czystości rasy oraz doskonaleniu nowego pokolenia. Nowonarodzone dzieci oddawane były pod opiekę i kontrolę państwa, które powierzało je odpowiednim instytucjom. Odbывała się w nich propaideia, czyli wychowanie wstępne, przygotowawcze do paidei. Dzieci spotykały się w świątyni pod okiem specjalnie powołanego wychowawcy. Uważano, że we wczesnej młodości nie powinno się zmuszać ich do nauki. Można natomiast uczyć poprzez zabawę – paideię. Do szóstego roku życia dzieci obojga płci były wychowywane przez kobietę wybraną przez komitet małżeński. Następnie rozdzielano je. Dla dzieci od trzeciego do szóstego roku życia zalecano zabawę jako środek wychowawczy, a następnie uprawianie atletyki, zapasów oraz sztuki. Starsze dzieci i młodzież (do dwudziestego roku życia) kształciło się przy pomocy gimnastyki i sztuki wojennej. W celu wychowania ich na doskonałych strażników, zabierało się je na pola bitwy, gdzie z bezpiecznej odległości mogły obserwować walkę oraz uczestniczyć w trudach życia obozowego. Między dwudziestym a trzydziestym piątym rokiem życia kształciło się umiejętności dialektyczne, których celem była kontemplacja idei dobra (Platon 1997, 794 a-c). Podczas każdego stopnia paidei, od najmłodszych lat, stosowana była selekcja, której zadaniem był wybór najlepszych. Poprzez specjalne instytucje, jak żłobki i przedszkola, a także przez osoby, jak pielęgniarki i wychowawcy, zapewniało się wychowanie przyszłych strażników. Biologiczne matki miały dostęp do dzieci tylko w czasie karmienia, ale karmiły nie własne dzieci, lecz przekazane im przypadkowo. Nie znały więc one własnego potomstwa (Platon 2001, 377 b-c). Intencją Platona było przeniesienie więzi rodzinnych na całe społeczeństwo. Tak, aby radość i cierpienie każdej jednostki były zarazem radością i cierpieniem całej wspólnoty (Jaeger 2001, s. *passim*). Pamiętać należy, że platońska koncepcja państwa dotyczy polis, które jest przeznaczone dla ograniczonej liczby ludzi i jest nie rozległe terytorialnie. Ograniczenia osobiste i rodzinne, które nakładał Platon na strażników, nie dotyczyły całego społeczeństwa. Zwykli ludzie mogli zakładać rodziny i sami wychowywać swoje dzieci. Platon był świadomy znaczenia i roli rodziny w greckiej kulturze, dlatego też swoją reformą nie zamierzał obejmować całego społeczeństwa polis.

Według Platona, strażników od władców odróżniało pojęcie akrybii, czyli doskonałości. Władca był najdoskonalszym efektem wychowania platońskiego. Władca był pierwszym z wychowawców, zatem wychowywał, a zarazem był wychowywany. Władca powinien być powściągliwy, niezamożny, surowy. Musiał być godny zaufania i niezachwianego charakteru. Miał być też pozbawiony życia prywatnego. Otrzymywał on od społeczności polis potrzebne pożywienie i ubranie, ale nie miał prawa posiadać pieniędzy, ani majątku (Platon 2001, 459 a-b). Władcę charakteryzowała asceza, ćwiczenie duszy i ciała.

Jego główną troską była wspólnota i jej dobro (agaton). Pojęcie dobra oznaczało kierowanie się duszy do Boga, do doskonałości. Dobro zawierało w sobie symetrię, piękno i prawdę (Platon 2002, 65 a). Za najwyższe dobro społeczne uznawał Platon integrację społeczną, czyli „jedność całości” polis. Na drugim planie stawiał wzrost gospodarczy, potęgę polityczną i siłę militarną. Wynikało to z etyki sokratejskiej, w której bogactwo i sława miały powstawać z arete. Polis jako odpowiednik duszy ludzkiej powinno być zjednoczone przez najważniejszą z władz – intelekt. Władcy musieli zatem posiadać sprawności intelektu i cnoty woli, umiejętność kontemplacji i postawę umiłowania mądrości, a przez nią rzeczywistości. To czyniło z nich philosophos – myślicieli, mędrców. W państwie platońskim władcy byli dla społeczeństwa nie panami lecz pomocnikami, a oni sami mieli traktować lud nie jako poddanych, lecz jako swoich żywicieli (Krasnodębski 2009, s. 15).

Platon krytykował tradycyjną edukację dzieci i młodzieży opartą na sztuce, a w szczególności na poezji i muzyce oraz na medycynie i wychowaniu fizycznym. W myśl jego poglądów poezja wychowuje człowieka posługując się nieprawdą, ponieważ mity zafałszowują przekaz historyczny. Wychowanie przez sztukę, jeśli nie może pozbyć się elementów fałszu, to powinno kontrolować niezgodne z rzeczywistością treści tak, aby nie odrywać wychowanka od rzeczywistości i nie gorszyć go, gdyż sztuka powinna uczyć arete (Platon 2001, 460 c-e). W starożytnej Grecji sztuka, a w szczególności poezja, cieszyła się dużym uznaniem. Była swoistym kodyfikatorem praw, ponieważ zawierała zbiór praw niepisanych, które wykorzystywano przy rozwiązywaniu praktycznych problemów natury prawnej. Autorytet Homera miał decydujące znaczenia podczas rozwiązywania sporów. W średniowieczu rolę tę pełniły dzieła Arystotelesa, a jego dominację zmienił dopiero nowożytny kartezjanizm, zastępując ją metodologicznym sceptycyzmem. W dobie nowoczesnej i ponowoczesnej argument autorytetu uznany został za mało istotny i najmniej rzeczowy, co nie zmienia faktu, że w wychowaniu autorytety są niezbędne. Oczywiście autorytety zbudowane na wiedzy i rzeczywistych zaletach osobowych podmiotu, a nie wynikające tylko z pełnionej roli społecznej. Autorytety inspirują, pomagają i wyprowadzają z niewiedzy. Uczeń często nie ma innej możliwości, jak przyjęcie przedstawionej materii jedynie w oparciu o autorytet nauczyciela. Nie może wszystkiego sprawdzić, doświadczyć i zbadać. Stawia to nauczyciela na uprzywilejowanej pozycji, ale też nakłada nań szczególne obowiązki moralne, a często również i formalne – naukowej uczciwości, rzetelności i obiektywizmu oraz głoszenia prawdy (Legutko 1998, s. 75). Platon miał świadomość, że w dziełach sztuki wartość estetyczna jest powiązana z wartościami wychowawczymi. Dzieło sztuki oddziałując na odbiorcę, szczególnie młodego, również go wychowuje. Miejsce sztuki zajmuje filozofia, która prowadząc do prawdy, nie jest przy tym mi-

tem. Jest to ostateczna racjonalizacja mitu w greckiej kulturze, którą rozpoczynają ateńscy filozofowie przyrody, a kończy filozofia platońska (Jaeger 2001, *passim*).

Platon uznał konieczność przywrócenia sportowi jednego z jego pierwotnych celów – chciał zbliżyć go do przysposobienia wojskowego. Dlatego w atletyce interesowały Platona przede wszystkim zapasy, uznawane przezeń za bezpośrednie przysposobienie do walki. Ponadto ćwiczenia obejmowały także strzelanie z procy, pochody i musztrę taktyczną oraz zakładanie obozu. Platoński program igrzysk, wieńczący filozofię wychowania fizycznego, nie wykluczał jednak innych sportów. Obejmował wyścigi biegowe, rzut oszczepem, strzelanie z łuku, szermierkę oraz walki lekkiej i ciężkiej piechoty. Dyscypliny te przewidziane były zarówno dla mężczyzn, jak i dla kobiet. Dodatkowo występował arystokratyczny sport – jazda konna, a także towarzyszące jej łowy (Platon 1997, 794 c – VIII – 833 cd). Były to znamiona najstarszej szlacheckiej tradycji. Całość przysposobienia wojskowego praktykowana była w gimnazjonach, na stadionach i w publicznych ujeżdżalniach. Odbывало się to pod kierownictwem zawodowych instruktorów opłacanych z kasy państwowej, co było zwiastunem powstania przyszłych instytucji pedagogicznych. Platon wykazywał troskę o przywrócenie sportowi jego rzeczywistego znaczenia wychowawczego i oddziaływania moralnego oraz jego roli równej roli kultury umysłowej, chciał ścisłego współdziałania wychowania fizycznego i intelektualnego w celu wyrobienia charakteru młodzieży. Sport w ujęciu platońskim wiązał się również z określonym stylem życia, higieną i racjonalnym odżywianiem się. Poglądy te wynikały z wiedzy czerpanej przez Platona z ówczesnej medycyny. W IV wieku p.n.e. ustalił się pogląd, że celem medycyny nie powinno być zwalczanie chorób, ale utrzymanie zdrowia, co osiągnąć można poprzez właściwą organizację życia człowieka, w tym uprawianie sportu. Skutkowało to skojarzeniem wysiłków podejmowanych przez trenera sportowego z udziałem w nich specjalisty z zakresu medycyny (Marrou 1969, s. 117-118).

Niezależnie od perspektywy jaką przyjmował w swoich rozważaniach, Platon zawsze przeciwny był instrumentalnemu podejściu do ciała i wychowania fizycznego, w przeciwieństwie do neoplatoników (Plotyn 2000). Postrzegał je holistycznie, jako integralną całość. Uważał, że ciało jest niezwykle istotne dla duszy, ponieważ pomaga jej w osiągnięciu doskonałości, a wychowanie fizyczne przyczynia się nie tylko do zdrowia ciała, ale również duszy, gdyż ćwiczenia fizyczne uczą wytrwałości, systematyczności, męstwa, itp. Główne cele wychowania wskazywał Platon w nauce panowania nad sobą, męstwa, a także sprawiedliwości i pobożności (Platon 1997, VII – 793 d-e). Ćwiczenia sportowe zalecał jako element integralnego wychowania człowieka. Twierdził, że „ci, co się samą tylko gimnastyką zajmują, robią się dziksi niż potrzeba, a którzy

służą u Muz, stają się mięksi, niżby im z tym było do twarzy” (Kowalczyk 2002, s. 90).

Platon uważał, że człowiek w pełni rozwinąć się może wyłącznie w naturalnym środowisku. Tym właściwym środowiskiem według Platona jest państwo. Jego zdaniem bez państwa nie ma wychowania. Natomiast największym zagrożeniem organizacji państwowej, w opinii Platona, jest wewnętrzny rozkład państwa, przejawiający się upadkiem wychowania, a nie niebezpieczeństwa zewnętrzne (Platon 1997, 794 c – VIII – 833 cd).

Podobnie jak Platon, również Arystoteles był zwolennikiem organicyzmu. Twierdził, że człowiek żyje w ścisłym związku ze społecznością, której jest integralną częścią. Byt społeczny uznawał Arystoteles za jedynie trwałą i wartościową. Uważał, że głównym zadaniem jednostki jest uczestnictwo w życiu społecznym państwa. Nie dawał jednostkom prawa dopominania się o prawa osobiste, które byłyby sprzeczne z interesem społeczeństwa. Według niego wychowanie powinno mieć charakter państwowy i polityczny. Do obowiązków państwa zaliczał troskę o staranne wychowanie obywateli. Postrzegał wychowanie jako działanie w pełni podporządkowane realizacji celów państwa [Kowalczyk 2005, s. 29]. Arystoteles deklarował się jako stanowczy zwolennik szkolnictwa publicznego, przymusowego, prowadzonego przez państwo, ale jednocześnie sprzeciwiał się zrywaniu więzów między dzieckiem a rodziną. Uważał, że miłość rodzinna i serdeczna atmosfera domu przyczynia się do uszlachetnienia jednostki (Laertios 1982, k. V).

Według Arystotelesa, dusza ludzka stanowi integralną część ciała, któremu daje energię. Wyróżniał on trzy rodzaje duszy: roślinną, zwierzęcą i rozumną. Roślinom przypisywał posiadanie jedynie duszy pierwszego rodzaju, zwierzętom – pierwszego i drugiego, a ludziom wszystkich trzech. Rośliny dzięki swej duszy posiadają możliwości wegetatywne, zwierzęta dodatkowo zdolność postrzegania oraz odczuwania przykrości i przyjemności, a ludzie ponadto potrafią jeszcze myśleć. Arystotelesowska dusza to byt jednolity, ale wyposażony w trzy właściwości, których komplet posiada tylko człowiek. Z trzech części duszy wyprowadził Stagiryta również trzy rodzaje wychowania. Duszy roślinnej odpowiada wychowanie fizyczne, zwierzęcej – moralne, a rozumnej – intelektualne (Krasuski 1985, s. 25).

Arystoteles wiele uwagi poświęcał kwestii wychowania moralnego. Twierdził, że cnoty nie można zaszczyć przez czysto intelektualne oddziaływanie, a sama wiedza o tym co jest dobre, nie wystarczy aby czynić dobrze. Charakter i wola były dla Stagiryty czymś odrębnym od inteligencji i wiedzy. Głosił, że na charakter człowieka składa się kilka czynników, m.in. natura, przyzwyczajenie i rozum. W teorii arystotelesowskiej dusza składa się z dwóch części – rozumnej i nierozumnej, która wywołuje w człowieku popędy, pożydlwość, zachcianki, złość, itp. Człowiek, który przyzwyczaił się do zwracania swych popędów ku pewnemu celo-

wi, wytwarza w sobie w tym kierunku wprawę, a ta stwarza w nim pewien stan skłonności, które już nie łatwo ulegają odmianie. Umacnianie skłonności przekształcają się w przyzwyczajenia, a one z czasem stają się drugą naturą człowieka. Jednak nawet najbardziej wyrobione nawyki nie mogą być pozostawione bez światła rozumu. Według Arystotelesa, popędy można i należy kształcić, ponieważ ujawniają się wcześniej niż rozum, należy się nimi zająć już od wczesnego dzieciństwa, równoległe z kształceniem ciała. W tym wieku dziecko nie słucha argumentów rozumu. Do skierowania ich we właściwą stronę należy nawet używać nacisku. Arystoteles przywiązywał wielką wagę do wychowania przedszkolnego dzieci, zarówno w sferze wykształcenia umysłowego, jak i fizycznego (Arystoteles 2010, k. VII – VIII, 1152 b – 1155 a).

Stagiryta dzielił życie dziecka na trzy okresy: fazę rozwoju fizycznego dziecka; fazę, gdy w dziecku wraz z ciałem rozwija się moralna część jego duszy; a także fazę przypadającą na okres, w którym w działalności człowieka i jego dalszym rozwoju pomaga rozum. Jego zdaniem, do piątego roku życia dziecko powinno spędzać cały czas na swobodnych zabawach i grach, a także na słuchaniu bajek, wierszyków, muzyki, oraz na uprawianiu lekkich ćwiczeń fizycznych. Wychowawca Aleksandra Wielkiego przykładął wielkie znaczenie do ochrony dziecka przed ujemnymi wpływami. Zalecał niedopuszczanie do przebywania dzieci w towarzystwie niewolników, gdyż mogłyby nabrać złego smaku i wulgarnych obyczajów. Postulował, żeby każdy kto demoralizuje i gorszy dzieci, był karany chłostą i publicznie napiętnowany (Arystoteles 2010, k. VII – VIII, 1152 b – 1155 a).

Arystoteles przyjął, że duch ludzki jest wyposażony w pewne pierwiastki myślowe, które spoczywają w uśpieniu, ale są zdolne do uaktywnienia się we właściwym momencie. Jego zdaniem proces uczenia się przebiega w wielu etapach, od poznania umysłowego do duchowego. Wyróżnić w nim można trzy stadia. Po pierwsze – postrzeganie przy pomocy zmysłów, czyli zdolność odbierania wrażeń, które oddziałują na jednostkę poprzez różne znaki, a przede wszystkim przez mowę i zmysł słuchu. Po drugie – zapamiętywanie, czyli zbieranie, gromadzenie i magazynowanie w umyśle doświadczanych wrażeń i przeżyć. Po trzecie – przetwarzanie ich na wewnętrzną treść, czyli wyrabianie w sobie zdolności do rozumowania dochodzenia, do uogólnień. Szczególną łatwość w zakresie uczenia się wykazują osoby młode. Ucząc się dziecko ewoluuje duchowo, staje się kimś więcej niż było, rozwija tkwiące w swym wnętrzu możliwości, które zmierzają do pełnego ich urzeczywistnienia. W procesie tym pomocne jest podawanie do zapamiętania odpowiednio uporządkowanego materiału, a także kojarzenie dawnej wiedzy z nową, ćwiczenie pamięci przez częste powtarzanie i streszczanie materiału oraz rozwijanie umiejętności posługiwania się zdobytą wiedzą (Arystoteles 2010, k. VII – VIII, 1152 b – 1155 a).

Arystoteles pozostawił w swoich dziełach również wiele praktycznych wskazówek wychowawczych dotyczących kwestii rozwoju ciała i zdrowia dzieci. Wskazał ruch, zabawę i hartowanie ciała, jako najistotniejsze cechy aktywności fizycznej.

Zakończenie

Antycznacywilizacja grecka przywiązywała duże znaczenie do kultury fizycznej, w tym do wychowania fizycznego i sportu, który rozumiano dosłownie jako trening ciała i nazywano wówczas gimnastykę. Sport i wychowanie fizyczne wraz z kształceniem w dziedzinie sztuki uważano w starożytnej Grecji za fundamenty edukacji. Platon w swoich dziełach oddawał to uniwersalne zainteresowanie kulturą fizyczną, uznając wykształcenie w dziedzinie gimnastyki za podstawowy element wychowania, a także gloryfikując aktywność sportową jako ważną sferę ludzkiej działalności. Arystoteles używał nawet przykładów z atletyki w celu ilustrowania swoich rozważań filozoficznych (Kowalczyk 2002, s. 90). Niestety żadne z dzieł filozoficznych epoki klasycznej nie analizowało explicite sportu jako przedmiotu osobnej refleksji filozoficznej. Co ciekawe, również w średniowieczu i epoce nowożytnej sport nie stał się dziedziną indywidualnie rozważaną przez filozofów, a za pierwszą książkę poświęconą filozofii sportu uważa się współczesne dzieło filozoficzne „Sport: A Philosophic Inquiry” z 1969 r., autorstwa Paula Weissa (Weiss 1969).

Starożytni greccy filozofowie, w oparciu o działalność edukacyjną i wychowawczą prowadzoną na gruncie kultury fizycznej, opracowali idee i metody wychowania oraz stworzyli instytucje pedagogiczne, które wywarły nie dający się przecenić wpływ na teorię i praktykę pedagogiczną wszystkich krajów europejskich, a później również całego cywilizowanego świata, zarówno w dobie nowoczesnej jak i ponowoczesnej. Istota i znaczenie tej problematyki wiąże się ze zmianami, które zaszły szczególnie w ostatnich latach, dotyczącymi sfery stylu życia, systemu wartości, sposobu postrzegania własnej osoby, zarówno jako jednostki, jak i członka zbiorowości czy grupy społecznej, w aspekcie sprawności fizycznej i intelektualnej.

Literatura:

1. Arystoteles (1996), *Metafizyka*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Lublin.
2. Arystoteles (2010), *Polityka*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
3. Czerwińska J. (1986), *Koncepcja arete w ujęciu sofistów i Tukidydesa*. „Meander”, nr 6.
4. Dembińska-Siury D. (2005), *Filozoficzne duszpaństwo. O religijnej myśli Sokratesa*. „Roczniki Filozoficzne”, Lublin, t. II, s. 208-218.
5. Giddens A. (2001), *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
6. Jaeger W. (2001), *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*. Fundacja Aletheia, Warszawa.
7. Jan Paweł II (2001), *Sport misją i świadectwem. Rozważania przed modlitwą Anioł Pański oraz Rachunek sumienia dla sportu. Msza św. Na Stadionie Olimpijskim w Rzymie z okazji Wielkiego Jubileuszu Roku 2000*, „L'Osservatore Romano”, nr 1.
8. Kowalczyk S. (2002), *Elementy filozofii i teologii sportu*. Wydawnictwo KUL, Lublin.
9. Kowalczyk S. (2005), *Człowiek a społeczność. Zarys filozofii społecznej*. Wydawnictwo KUL, Lublin.
10. Krasnodębski M. (2008), *Formowanie doskonałego człowieka w filozofii wychowania Sokratesa i Platona*. „Opieka – Terapia – Wychowanie”, nr 1-2 (73-74), s. 10-22.
11. Krasnodębski M. (2009), *Arystotelesa teoria wychowania*. „Cogitatus Collegium Varsaviense”, nr 8, Warszawa.
12. Krasnodębski M. (2009), *Człowiek i paideia. Realistyczne podstawy filozofii wychowania*. Wydawnictwo Szkoły Wyższej Przymierza Rodzin, Warszawa.
13. Krasuski J. (1985), *Historia wychowania, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne*, Warszawa.
14. Laertios D. (1982), *Żywoty i poglądy słynnych filozofów*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
15. Legutko R. (1998), *Etyka absolutna i społeczeństwo otwarte*. Wydawnictwo Arcana, Kraków.
16. Marrou H.-I. (1969), *Historia wychowania w starożytności*. Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
17. Mireaux E. (1962), *Życie codzienne w Grecji w epoce homeryckiej*. Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
18. Platon (1991), *Menon*. Wydawnictwo Antyk, Warszawa.
19. Platon (1992), *Obrona Sokratesa*. Wydawnictwo Antyk, Warszawa.
20. Platon (1997), *Prawa*. Wydawnictwo Alfa, Warszawa.
21. Platon (2001), *Państwo*. Wydawnictwo Antyk, Warszawa.
22. Platon (2002), *Fileb*. Wydawnictwo Andrzej Żurawski, Warszawa.
23. Platon (2005), *Gorgiasz*. Wydawnictwo Antyk, Warszawa.
24. Plotyn (2000), *Enneady*. Wydawnictwo AKME, Warszawa.
25. Reale G. (2002), *Historia filozofii greckiej*. Wydawnictwo KUL, Lublin.
26. Reichenbach H. (1960), *Powstanie filozofii naukowej*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
27. Tischner J. (1996), *Droga Sokratesa i perć Sabaty*. *Uwagi o filozofii wychowania*. „Znak”, nr 48 (498), Kraków, s. 41-45.
28. Turasiewicz R. (1991), *Demokracja ateńska a kwestia tolerancji światopoglądowej w V w. p.n.e.* „Meander”, nr 7-8, s. 269-285.

29. Wasilewski M. (2007), *Paideutyka Protagorasa i Platona*. Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Poznań.
30. Weiss P. (1969), *Sport: A Philosophic Inquiry*. Southern Illinois University Press, Carbondale.
31. Zubielewicz J. (2002), *Filozofia wychowania. Aksjocentryzm i pajdocentryzm*. Wydawnictwo Znak, Warszawa.

PHYSICAL AND INTELLECTUAL EDUCATION AS ELEMENTS OF SOCIAL LIFE IN ANCIENT GREECE

Social Dissertations, Issue 1 (VI), 2012

Ernest Szum

The John Paul II Catholic University of Lublin

Summary: The article presents the theoretical foundations for the physical and intellectual education of young people in Ancient Greece and demonstrates the views of Ancient Greek philosophers on physical and intellectual education in the context of the social life in Hellenistic Greece.

It describes the way the idea of physical and intellectual education in Ancient Greek philosophy evolved, and the correlation of physical and intellectual development and their connections to spirituality. Moreover, this article demonstrates the process of the development of theories positively empirically verified and the directions of concept modification which did not pass the test of practical verification.

The article pinpoints the meaning of the workings of Ancient Greek thought in the sphere of broadly-understood physical culture and intellectual education for the development of these areas of social life in the modern era, and provides insight into the heritage of classic philosophical thought in the science of intellectual education and the physical culture of the modern and the postmodern era.

Key words: sociology of education, physical culture, intellectual activity, physical education, sport, antiquity, Greek philosophy, society of Ancient Greece

"Let physical exercise be part of your search for higher values (...)"
– John Paul II (John Paul II 2001, p. 22)

Introduction

The wisdom of a society is manifested in the ideas, concepts, and methods of education the young generation. In antiquity, the responsibility of education children and young people rested on the family and teachers who were largely responsible for introducing children and young people to the specific features of social life. Education in Ancient theory was oriented towards learning basic information but, most of all, towards acquiring qualities and abilities indispensable in the everyday life of an individual and a society. An essential element of education was physical activity, which was taken so seriously by the Ancient Greeks that they brought it to the rank of a philosophy of life. All kinds of physical activity were a basis for the education of young people. Exercises and sports competitions prepared also for the fight to protect the family and the community. They were also a method of self-improvement and a way of achieving personal success. The Ancient Greeks owed their entire artistic, philosophical and political output to pervasive competition, which was inherently driven by physical activity. In its popularisation we see all the civilisational successes of Ancient Greece, its economic development and cultural domination.

Arete – paideia – kalokagathia

In creating and perfecting the foundations of European culture, the Ancient Greeks tried at the same time to establish a universal system of values. They wanted to find what is most important - noble and notable, something truly worthy of actions taken by the human (Dembińska-Siury 2005, p. 208-218). In this way the concept was created, followed by the *arete* theory (derived from *agathos* – good). Etymologically, *arete* means bravery, heroism, but also an opportunity to perform a proper task, something that is morally advantageous, virtuous. It is not easy to explain the Greek word *arete*. Translated into English, the term is understood as "bravery", "virtue", or "dexterity". It means making an effort in order to achieve the most perfect thing, the most valuable, worthy of respect and social recognition. Persons having these qualities were defined as *aristos*, that is the best (Krasnodebski 2008, p. 10-22). In the modern era, the classic *arete* theory has often been dismissed to be replaced by the French revolution idea of enlightenment (Giddens 2001, *passim*). In post-modern European culture, the words "liberty-equality-fraternity" completely dominated the aretology of Ancient Greeks.

Many Greek philosophers coined their own concepts of *arête* (*excellence*). So, the heroic *arete* described by Homer was equal to bravery, understood

as bravery on the battlefield, strength, and fitness, immunity, physical and mental endurance. It also required competitiveness, pride, a sense of duty, and responsibility for the lot of society *polis* from people of noble birth. Homer's moral *arete* also involved the education of the aristocracy. It required sophisticated habits, required the duty of hospitality, the ability to cope in every life situation, impeccable politeness for those acting shamefully and fair punishment. Aristocratic ladies were expected to be of decent habits, economic foresight, beauty, as well as intellectual and sensual assets (Mireaux 1962, *passim*). Moral *arete* praised by Socrates, Plato and Aristotle was connected with the concern for the soul. It meant the superiority of the soul over the body, its urges and passions. It resulted in an inner order of *polis* (*citizenship*). As a moral duty, it referred to the ideal of the unity of beauty and good, but also moral perfection, similarly to the *arete* of noble men regarding value systems, propagated by Theognis. Affluence was not the only distinguishing mark of aristocracy. Everyone could gain or lose property; hence it should not be equal to virtue. *Arete*, in turn, cannot be easily gained or lost. Thus, people should learn a proper relationship with material things. Material wealth was not to be treated as an end in itself, but, on the other hand, it couldn't be completely downplayed in the sense of getting rid of what is essential for subsistence, because without a basic personal property people cannot reach *arete*. However, it is more important to have virtues than a property dishonestly acquired, or fame. So *arete* is nobility of the spirit which can be gained regardless of birth (Krasnodębski 2008, *passim*). Individual *arete* - of Simonides and Mimnermus - promoted moderation and, connected with, it self-control. It was expressed in the high personal culture of the individual and mental distancing from emotions and feelings. Solon's civil *arete* related to similar aspects. It was created as an answer to corruption and the violation of law and order in *polis*. It underlined such threats as injustice, violence, poverty (Krasnodębski 2008, s. 10-22). *Arete* democratised, created by sophists, was the ability to participate in direct democracy. It was understood as a technical ability connected with the skill of using rhetorics and law (Czerwińska 1986, *passim*). Political *arete*, propagated by Pericles, regarded the wholeness of *polis*. It was expressed in love for the motherland, justice and bravery (Turasiewicz 1991, s. 269-285). Philosophers discussing the perfect country indicated the necessity of law and order as well as justice, which was expressed by obedience to the law. All kinds of pursuing one's private interests were condemned as the actions of an individual which aimed at satisfying one's own needs at the expense of society.

The education and education of young people in Ancient Greece and the results of these actions were defined by the Greek noun *paideia*. Etymologically it means upbringing, education, culture. The term *paideia* comes from the word "cultivation". It was be-

lieved, that education transforms the human from a natural savage into a civilised being. A civilised being forms his/her social behaviour in a different way from the savage, and moreover it has a need for creating artifacts, and is capable of doing so. Greek *paideia* is - as a result of "cultivation" - a culture both personal and social of the creators of artifacts and the artifacts itself (Wasilewski 2007, p. 8).

In Ancient Greece people were aware that "nobody becomes good by accident" (Plato 1991, k. 87 d), and perfection requires a lot of effort, persistence and work. In Greek culture physical exercises were as important as intellectual development. People commonly practised in gymnasiums and in *stricte* public places. The gymnasium in Ancient Greece was an important institution of every *polis* - a place for physical and intellectual exercises, but also a socially and politically relevant place of meeting. It constituted a complex of partially-covered buildings intended for physical exercises. It consisted of closed buildings and open squares and gardens. Its central part was constituted by a complex of tracks, sports fields and porticos built on a rectangular plan. A stadium and a palaestra were also elements of the gymnasium.

Socrates, who was meeting young people for philosophical reasons, performed gymnastics at the same time; it was called "gymnastics of the soul". Both the human body and the soul were developed in a balanced way. This development was homeostatic in all aspects of human life: intellectual, psychological, spiritual-moral, and physical.

In antiquity the wholeness of rational knowledge was defined as philosophy. In Greek culture the school had a different meaning from that it has today. It was rather a community, a sect, a company, and in another meaning a stream, a current, a direction. A school very rarely had a formal character. It was created by a group of researchers who were mostly gathered around the person of a master or a spiritual guru. This was so in the case of the most famous philosophical schools in antiquity - Plato's Academy and Aristotle's Lyceum. Formalised State schools, paid exclusively by the State were created in the Roman Empire (Reichenbach 1960, *passim*).

In the culture of Ancient Greece education was consciously directed at a specified but at the same time universal ideal of the human, not only in preparations for a profession or the creation of the representatives of one social class inside one nation. Greek upbringing's ideal was defined by the word *kalokagathia*, in which *kalos* meant a man of harmonious and beautiful habit of body, a good sportsman; while *agathos* meant a good man. For Greeks the ideal human is someone who is well developed in the physical, intellectual and moral senses (Krasuski 1985, pp. 10-11).

The main aim of Greek culture was improvement of the human through good, beauty, nobility, and perfection. The fundament for Greek *paideia* was created by the sophists. In opposition to tradition,

in which education and education was an exceptional privilege of the aristocracy, the sophists started common education which was available for all social groups (Reale 2002, p. 37-72). The approach of the sophists to education and upbringing broke down the last barriers of conditioning based on relationship, membership of one social class, which was replaced by the rule of cultural community.

The sophists created common accessibility to the possibility of the development of every individual - development both physical and spiritual. In the sophistic depiction, *paideia* had a universal dimension and was based on optimistic belief that thanks to it everyone can develop. Everyone who could afford paying a teacher would make use of their services. The accessibility of education was not *de facto* complete. But, because of that, masses of young people who were undergoing education could participate in the social and political life of a *polis*. Education provided new possibilities which were previously reserved for a few chosen ones-young aristocrats.

Paideia of the first of the sophists - Protagoras - is closely connected to philosophic anthropology. According to its views, it is the human who is the measure of all things, so the human is the reference point not only for scientific researches but also for humanistic researches. In Greek philosophy, anthropology was inseparably related to ethics. Anthropology answered the question "who is the man?", while ethics "how should he act in order to achieve happiness, and intellectual and moral perfection?". In the life of an individual and of the community the relationship between these two sciences is in the best way illustrated by the philosophy of Socrates, his teachings and the maxim "be acquainted with yourself and take care of yourself". The Socratic concept of **the human** is illustrated here-**the human** is a soul trapped inside body. Socrates believed that teaching people so that they would be acquainted with themselves and could take care of themselves is the most important task which was given to him by God (Platon 1992, 29 b - 30 b). His philosophy of education had the human soul as an aim, and, more precisely, the souls of young people whom he called friends, underlining in this way a personal dimension of pedagogy (Jaeger 2001, s. 587). Socrates did not teach in today's meaning of this word but he spoke, he practised "gymnastics of thoughts", "care of the soul", that is, his "service for God" (Tischner 1996, s. 41-45). Defining students as friends is not accidental and has a very important meaning. In Greek culture; friendship is a relationship which cannot be based on any usefulness. It is a form of partner interpersonal cooperation based on goods and inner values (Arystoteles 1996, 1155 a - 1156 b, 1157 b - 1160 b). The Socratic subjectivity of students found its continuators in many schools of Ancient Greece, and later also Rome, and eventually it was recorded in modern and postmodern pedagogy.

A basic aim and the essence of education are achieving physical efficiency and the spiritual per-

fection of the human. Traditional Greek values were mostly related to the body. They included life, health, physical vigour, beauty; and also external goods: welfare, fame, power. Socrates sparked a revolution in the traditional value system.

The firm hierarchical superiority of the soul over the body and identifying "a real human" with the soul and not with the body was equal to the creation of a new-value hierarchy in which the most important elements are spiritual and intellectual values. Socrates believed that knowledge was a special value because it in a way embraces and combines all other values in itself. Wisdom receives a moral dimension of good while stupidity is evil in a moral sense (Platon 2001).

According to Ancient Greeks the highest good a man can acquire is self-control-over his own body, mind, and instincts. Self-control in extreme states is particularly important, such states are: suffering and pleasure, in situations difficult and euphoric, during pressure from impulses and emotions. It is all about self-control over the animal nature of the human. It is the essence of human freedom (Platon 2005, 491 a-b). The concept of virtue autonomy and the virtuous man were excluded by Socrates from the concept of self-control; they are characterised by two aspects - independence from needs and physical stimuli thanks to control of the brain and the fact that only the brain is enough in order to achieve happiness. Self-control is not an independent virtue but an integral basis of all virtues. The human who controls himself has an inner compass- *daimonion*. Acquiring the attribute of self-control requires sacrifice and effort because "gods do not provide real goods to the mortals without difficulty and fair effort" (Reale 2002, p. 233-279). The concept of self-control found a big group of followers among Stoics (later also in Kant's philosophy). They proclaimed that feelings were a "cancer of the soul" and that they should be eliminated from the decision process.

Ancient Greeks identified self-control with justice, understood as the conformity of human factors to the orders of conscience, with a law which can be found inside oneself. In justice defined in this way, the law is comprised of the rational nature of existence based on *arete*. There is no threat of the abuse of law or establishing such standards which would not protect the human. However, the person who aims at satisfying desires and passions is becoming dependent on things, people and society because these are factors necessary for acquiring the object of desire. Such a person desires the thing which is difficult to get and becomes a victim of the forces he cannot control. Thus, he loses his freedom, peace, and happiness (Krasnodębski 2009, p. 15).

Plato's idea of *paideia* had a social and a political dimension. In Ancient Greece education belonged in a great measure to the State, and particularly to *polis* (Reale 2002, p. 296-344). However, in Sparta functioned education organised exclusively by the State and completely controlled by it (Zubielewicz 2002,

p. 66-74). Politics in *polis* was part of etiquette and its aim was good, happiness, and justice. Etiquette and anthropology provided a starting point for politics and the categorisation of "parts of the soul" was reflected in the structure of the State. A vegetative soul is the domain of creators, brave souls were guardians, while reasonable souls belonged to the ruler-the philosopher. Plato ascribed other social aims and tasks to each group. He used different rules and education methods for each group. The link was justice, which was not only the basis of other virtues but most of all it was the rule of order and the harmony of *polis*. For the students and successors of Socrates, justice could not be equal to obedience to the State or pure legalism. The Ancient Greeks were aware that the codified law could be relative, arbitrarily established, and manipulated, depending on the interests of the group in power (Jaeger 2001, *passim*). As opposed to the Sophists, Socratic-Platonic doctrine did not proclaim relativism - it did not reject the issue of morality, it considered whether justice is a good, which is looked for only for itself or is it only a means of acquiring a benefit, or maybe it is both at the same time (Platon 2001, 357 b-c). Justice however, is not only useful but good and beautiful at the same time. The State, on the other hand is only a means to to an end, which is the good of the community and the self-fulfillment and happiness of individuals (Jaeger 2001, p. 969). Justice organically comprehended by Ancient Greeks was organised in such a way that everyone performed the role prescribed for him by nature, and a reasonable nature had to adopt appropriate actions. A belief coherent with the idea of *arete* was popular; it proclaimed that social development was possible due to tasks properly assigned to each group of people and each individual of *polis*.

In Plato's philosophical system, the State creates three layers: rulers-philosophers, guardians, and manufacturers. The Greek tradition is responsible for the education of creators. Plato devoted a lot of attention to the education of rulers and guardians. Their education is not based on dexterity training and war techniques but it is based on the shaping of the character (Platon 1997, VII – 793 d-e). Education was based on the inculcation of virtue. It made a difference between education and animal training. Plato's rulers and guardians were to be distinguished by gentleness and a friendly relationship with citizens of their own *polis* and hostility and aggression towards strangers. Guardians should have proper physical and intellectual and moral qualifications: smartness, perceptiveness, dexterity, strength in the fight, a quick temper, and bravery (Platon 2001, 375 a-e). During military service there was prohibition of marriage but procreation was allowed. For this purpose the authorities of *polis* matched partners optimal for reproduction during special ceremonies. It was supposed to serve the control of racial purity and the perfection of the new generation. Newborns were given to the care and control

of the city, which entrusted them to suitable institutions. In them *propaideia* had a place, that is primary upbringing, preparation for *paideia*. The children met in a temple in the presence of a specially-hired carer. It was believed that at their early childhood, children should not be forced to learn. They can be, however, through play- *paideia*. Children of both sexes until their sixth birthday would be educated by a woman chosen by a marriage committee. Next, they were separated. For children between three and six years play was recommended as an educational means, and then athletics, wrestling, and art. Older children and young people (until twenty) were educated through gymnastics and military art. In order to raise them as excellent guardians, they were taken to the battles where from a safe distance they could watch the fight and participate in the difficulties of camp life. Between twenty and thirty five dialectic abilities were taught; their aim was the complete ideal of good (Platon 1997, 794 a-c). During each stage of *paideia*, since the earliest years selection was used, its aim was to choose the best. With the help of special institutions such as day nurseries and kindergartens, and also through such people as nurses and tutors, the education of the future guardians was ensured. Biological mothers had access to their children only during feeding but they were feeding not their own children but those given to them randomly. Thus, they did not know their offspring (Platon 2001, 377 b-c). Plato's intention was to spread family relations to the whole of society, in such a way that the happiness and suffering of one individual would be at the same time the happiness and suffering of the community (Jaeger 2001, p. *passim*). It should be remembered that Plato's concept of the State regards *polis* which is intended for a limited number of people and is not territorially vast. Personal and family limitations imposed by Plato on guardians did not relate to the whole of society. Ordinary people could start a family and raise their children by themselves. Plato was aware of the meaning and the role of the family in Greek culture, so he did not intend to include the whole of society of *polis* in his reform.

According to Plato, guardians were distinguished from rulers by the idea of *akrybia*, which is perfection. The ruler was the most perfect result of platonic upbringing. The ruler was the first of the tutors; thus he educated and was educated at the same time. The ruler should be restrained, not well-off, and strict. He had to be reliable and of unshaken character. He also had to be deprived of a private life. He received the necessary food and clothing from the community of *polis* but he was not allowed to have any money or estate (Platon 2001, 459 a-b). The power was characterised by asceticism, the training of the soul and body. His main concern was the community and its good (*agaton*). The concept of good meant making the soul's way towards God and perfection. Good contained symmetry, beauty, and truth in itself (Platon 2002, 65 a). Social integration was conside-

red the highest social good by Plato; it was a "unity of the whole" *polis*. In second place were economic growth, political power, and military strength. It all resulted from Socratic ethics, in which wealth and fame were to come from *arete*. *Polis* as an equivalent of the human soul should be united by the most important of authorities - intellect. The rulers had to have efficiency of intellect and efficiency of the will's virtue, the ability of contemplation, and affection for wisdom, and through it an affection for reality. All that made them *philosophos* - thinkers, sages. In the platonic State the rulers were not masters of society but they themselves were to treat the people not as subjects but as their breadwinners (Krasnodębski 2009, s. 15).

Plato criticised the traditional education of children and young people based on art, and particularly on poetry and music, and on medicine and physical education. According to him, poetry educated a man by untruth because the myths falsify the historical record. If education through art could not get rid of false elements it should control the false contents in such a way that it would tear the child away from reality and not shock him, because art should teach *arete* (Platon 2001, 460 c-e). In Ancient Greece art and particularly poetry received general recognition. It was a kind of law codifier as it contained a collection of unwritten laws which were used when dealing with practical problems of legal nature. Homer's authority had a decisive meaning during the resolution of the dispute. In the Middle Ages, Aristotle's works performed this role, and his domination was changed by modern Cartesianism, replacing it with methodological scepticism. In the era of modern and postmodern authorities, arguments were considered not relevant, or of little substance, which does not change the fact that authorities are essential in upbringing; of course, authorities built on knowledge and the actual personal advantages of the subject, and not those resulting from the social role. Authorities inspire, help, and bring you out of ignorance. A student often has no other possibility but to accept presented matter only based on the authority of the teacher. He cannot check, experience, or research everything by himself. It places the teacher in an a privileged position, but also lays particular responsibilities upon him, often formal - of scientific honesty - reliability, and objectivity, and of proclaiming the truth (Legutko 1998, p. 75). Plato was aware that in pieces of art aesthetic value is related to educational values. Philosophy takes the place of science; it leads to truth and is not a myth. It is the final rationalisation of a myth in Greek culture which was started by Athenian natural philosophers and ended by platonic philosophy (Jaeger 2001, *passim*).

Plato believed that sport should regain one of its prime aims- he wanted to bring sport closer to military preparation. Thus, Plato from many disciplines of athletics, was mostly interested in wrestling, which was regarded by him a direct preparation

for fighting. Moreover, the exercises included shooting from a catapult, parades, tactical drills, and the setting of camps. Programmes of platonic games crowning the philosophy of physical education did not exclude other sports. It included running races, javelin throwing, bow shooting, fencing and fights between heavy and light infantry. These disciplines were intended for both men and women. Additionally aristocratic sport was practised - riding, and, accompanying it, hunting (Platon 1997, 794 c - VIII - 833 cd). These were the marks of the oldest noble tradition. The wholeness of military training was practised in gymnasiums, at stadiums, and in public riding-schools. It all took place in the presence of professional instructors paid from the State budget, which was an omen of future educational institutions.

Plato showed concern for restoring the true meaning of sport-educational meaning and moral influence and its role equal to the role of mental culture; he wanted the close cooperation of physical and intellectual education in order to develop the characters of young people. Sport in the platonic perception was related to a defined lifestyle, hygiene, and rational nourishment. These beliefs resulted from the knowledge acquired from contemporary medicine. In the 4th Century, there was a belief that the aim of medicine should not be the treating of diseases but maintaining health which could be achieved through the proper organisation of human life, including sports. It resulted in the association of efforts made by the sports trainer with participation of a medical professional in them (Marrou 1969, pp. 117-118).

Regardless of the perspective taken in his considerations Plato was always unwilling to adopt an instrumental attitude to the body and physical education, as opposed to the Neo-Platonists (Plotyn 2000). He saw it holistically - as an integral wholeness. He believed that the body is extremely relevant to the soul as it helps the soul reach perfection, and physical education contributes not only to the health of the body but also to the soul, as physical exercises teach perseverance, regularity, and bravery, etc. The main aims of education were defined by Plato as learning self-control, bravery, justice, and piety (Platon 1997, VII - 793 d-e). Physical exercises were recommended by him as an element in the integral education of the human. He believed that "those who only take up gymnastics become more sewage than they should be, while those who serve the Muses become milder than it suits them." (Kowalczyk 2002, p. 90).

Plato believed that a man can completely develop only in a natural environment. The natural environment according to Plato is the State. He believed that without the State there could be no education. While the biggest threat to the State organisation, according to Plato, was the inner disintegration of the State, manifested in the decline of education and not the external threats (Platon 1997, 794 c - VIII - 833 cd).

Similarly to Plato, Aristotle was a follower of organicism. He believed that a man lives in close connection with the community and that he is an integral part of it. Social existence was, according to Aristotle, the only permanent and valuable existence. He believed that the main task of an individual was participation in the social life of the State. He did not provide individuals with the right to demand personal rights which were contrary to society's interests. According to him, education should have a national and political character. The duties of the State included care for the education of citizens. He considered education an action completely subordinate to the pursuance of their State's aims (Kowalczyk 2005, p. 29). Aristotle declared himself a definite follower of public education, compulsory, led by the State but at the same time he opposed breaking family relations. He believed that the family's love and the warm atmosphere of the home contributed to the ennobling of the individual (Laertios 1982, k. V).

According to Aristotle, the human soul is an integral part of the body to which it gives energy. He distinguished three types of souls: vegetative, sensitive, and rational. Plants possessed only the soul of the first kind, animals-the first and second, and people all three. Plants, thanks to their soul, have vegetative abilities; animals additionally have perceptive ability and the ability to feel distress and pleasure, and, besides that, people can think. Aristotle's soul is a homogenous existence but it is equipped with three features which only people have. From the three parts of soul Aristotle brought out three kinds of education. A vegetative soul corresponds with physical education, sensitive-moral, and rational-intellectual (Krasuski 1985, p. 25).

Aristotle paid a lot of attention to the matter of moral education. He believed that virtue could not be inculcated with a clearly-intellectual influence, and the very knowledge of what is good was not enough to do good. For Aristotle the character and the will were something separate from intelligence and knowledge. He proclaimed that several factors constitute the human character; they are, among others, nature, habit, and reason. In Aristotle's theory the soul consists of two parts - rational and non-rational - which creates urges, passions, whims, anger, etc. A person who got used to turning his urges into some aim created in this way some practice and it formulated some kind of tendencies in him which could not be easily reversed. Strengthened tendencies were transformed into habits which became a second human nature with time. However, even the most confirmed habits could not be left without some light from reason. According to Aristotle, urges can be and should be shaped because they reveal themselves before reason, and they should be dealt with in early childhood, parallel to the shaping of the body. At this age a child does not listen to arguments of reason. In order to direct them in a proper way some pressure can even be used. Aristotle paid

little attention to the nursery education of children, both in the sphere of mental education and physical education (Arystoteles 2010, k. VII – VIII, 1152 b – 1155 a).

Aristotle divided the child's life into three periods: the physical development stage, the stage when with the development of the body the moral part of child's soul develops, and the stage of the period in which human activity and further development are enhanced by reason. In his opinion, till five a child should spend all his time on playing and games, and also on listening to stories, rhymes, music, and light physical exercise. The tutor of Alexander the Great attached great meaning to the protection of a child against negative influences. He recommended not allowing children to stay in the company of slaves because children could in this way acquire bad taste and vulgar habits. He postulated that everyone who demoralises and shocks children should be punished with flogging and publicly stigmatised (Arystoteles 2010, k. VII – VIII, 1152 b – 1155 a).

Aristotle accepted that the human spirit is equipped in some thought elements which are dormant but are still capable of activating themselves at the right moment. In his opinion, the learning process proceeds in many stages, from sensual to spiritual cognition. Firstly - sensual perception, which is the ability to receive impressions that influence the individual by different signs, and mostly by speech and the hearing sense. Secondly – remembering, that is the collecting and storing of experienced impressions and feelings in the mind. Thirdly – processing them into inner content, that is creating the ability of reasoning, reaching generalisations.

Learning is particularly easy for children. During learning a child evolves spiritually, becomes someone more than it was before, develops inner abilities which aim at a complete realisation. In this process providing a properly organised material for remembering is helpful, and also connecting the old knowledge to the new one, memory training through frequent repetition and the summarising of the material, the development of abilities to use the acquired knowledge (Arystoteles 2010, k. VII – VIII, 1152 b – 1155 a). In his works Aristotle left much practical educational advice regarding the matter of bodily development and children's health. He recommended exercising, playing and body seasoning as the most important features of physical activity.

Conclusion

Antique Greek civilisation paid a lot of attention to physical culture, including physical education and sport, which was literally understood as body training and contemporarily called *gymnastike*. Sport and physical education, together with education in art, were regarded as fundamentals of education in Ancient Greece. Plato, in his works, presented the universal interest in physical culture, considering

gymnastic education to be the basic element in education and glorifying sports activity as an important sphere of human activity. Aristotle even used examples from athletics in order to illustrate his philosophical considerations (Kowalczyk 2002, s. 90). Unfortunately, none of the philosophical works of classicism analysed sport *explicite* as a subject of separate philosophical reflection. What is interesting is the fact that even in the Middle Ages and in modern times sport did not become a field specifically considered by philosophers; and the first book dedicated to the philosophy of sport is the modern philosophic masterpiece "Sport: A Philosophical Inquiry" from 1969, written by Paul Weiss (Weiss 1969).

Ancient Greek philosophers, based on the educational and education activity performed on the grounds of physical culture, elaborated on ideas and educational methods and created educational institutions which had a great impact on the educational theory and practice of all European countries and later on the whole civilised world in the modern and postmodern era. The essence and the meaning of this problem is related to the changes which took place, particularly in the few last years regarding the sphere of lifestyle, value system, and the way of perceiving oneself, both as an individual and as a member of the community or a social group in terms of physical and intellectual efficiency.

References:

1. Arystoteles (1996), *Metafizyka*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Lublin.
2. Arystoteles (2010), *Polityka*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
3. Czerwińska J. (1986), *Koncepcja arete w ujęciu sofistów i Tukidydesa*. „Meander”, Issue 6.
4. Dembińska-Siury D. (2005), *Filozoficzne duszpasterstwo. O religijnej myśli Sokratesa*. „Roczniki Filozoficzne”, Lublin, vol. II, pp. 208-218.
5. Giddens A. (2001), *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
6. Jaeger W. (2001), *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*. Fundacja Aletheia, Warszawa.
7. Jan Paweł II (2001), *Sport misją i świadectwem. Rozważania przed modlitwą Anioł Pański oraz Rachunek sumienia dla sportu. Msza św. Na Stadionie Olimpijskim w Rzymie z okazji Wielkiego Jubileuszu Roku 2000*, „L'Osservatore Romano”, Issue 1.
8. Kowalczyk S. (2002), *Elementy filozofii i teologii sportu*. Wydawnictwo KUL, Lublin.
9. Kowalczyk S. (2005), *Człowiek a społeczność. Zarys filozofii społecznej*. Wydawnictwo KUL, Lublin.
10. Krasnodębski M. (2008), *Formowanie doskonałego człowieka w filozofii wychowania Sokratesa i Platona*. „Opieka – Terapia – Wychowanie”, Issue 1-2 (73-74), pp. 10-22.
11. Krasnodębski M. (2009), *Arystoteles teoria wychowania*. „Cogitatus Collegium Varsaviense”, Issue 8, Warszawa.
12. Krasnodębski M. (2009), *Człowiek i paideia. Realistyczne podstawy filozofii wychowania*. Wydawnictwo Szkoły Wyższej Przymierza Rodzin, Warszawa.
13. Krasuski J. (1985), *Historia wychowania*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
14. Laertios D. (1982), *Żywoty i poglądy słynnych filozofów*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
15. Legutko R. (1998), *Etyka absolutna i społeczeństwo otwarte*. Wydawnictwo Arcana, Kraków.
16. Marrou H.-I. (1969), *Historia wychowania w starożytności*. Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
17. Mireaux E. (1962), *Życie codzienne w Grecji w epoce homeryckiej*. Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
18. Platon (1991), *Menon*. Wydawnictwo Antyk, Warszawa.
19. Platon (1992), *Obrona Sokratesa*. Wydawnictwo Antyk, Warszawa.
20. Platon (1997), *Prawa*. Wydawnictwo Alfa, Warszawa.
21. Platon (2001), *Państwo*. Wydawnictwo Antyk, Warszawa.
22. Platon (2002), *Fileb*. Wydawnictwo Andrzej Żurawski, Warszawa.
23. Platon (2005), *Gorgiasz*. Wydawnictwo Antyk, Warszawa.
24. Plotyn (2000), *Enneady*. Wydawnictwo AKME, Warszawa.
25. Reale G. (2002), *Historia filozofii greckiej*. Wydawnictwo KUL, Lublin.
26. Reichenbach H. (1960), *Powstanie filozofii naukowej*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
27. Tischner J. (1996), *Droga Sokratesa i perć Sabaty*. *Uwagi o filozofii wychowania*. „Znak”, Issue 48 (498), Kraków, pp. 41-45.
28. Turasiewicz R. (1991), *Demokracja ateńska a kwestia tolerancji światopoglądowej w V w. p.n.e.* „Meander”, Issue 7-8, pp. 269-285.
29. Wasilewski M. (2007), *Paideutyka Protagorasa i Platona*. Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Poznań.
30. Weiss P. (1969), *Sport: A Philosophic Inquiry*. Southern Illinois University Press, Carbondale.
31. Zubielewicz J. (2002), *Filozofia wychowania. Aksjocentryzm i pąjdocentryzm*. Wydawnictwo Znak, Warszawa.

ODPOWIEDZIALNOŚĆ DOSTAWCÓW I UŻYTKOWNIKÓW INTERNETU ZA ZAWARTOŚĆ STRON INTERNETOWYCH W ŚWIECIE PRAWNYCH I SPOŁECZNYCH REGULACJI

Rozprawy Społeczne, Nr 1 (VI), 2012

Małgorzata Gruchoła

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Streszczenie: Celem artykułu jest przedstawienie mapy zagrożeń w globalnej sieci oraz wskazanie podmiotów ponoszących odpowiedzialność za zawartość stron internetowych (dostawcy treści: Internet Content Providers, dostawcy usług internetowych: Internet Service Providers i użytkownicy globalnej sieci), analiza podstaw prawnych ich działalności i wynikająca z nich odpowiedzialność w tytułowym zakresie (Dyrektywa 2000/31/WE z dnia 8 czerwca 2000 r., art. 12-15; Ustawa z dnia 18 lipca 2002 r., art. 14). Ponadto weryfikacja podejmowanych działań samoregulacyjnych (European Internet Service Providers Associations) oraz omówienie kodeksów dostawców treści i usług internetowych (m.in.: Spam code of conduct of ISPA - Austria, Evropská Asociace Státních Loterii A Toto Společnosti - Czechy, Code of Conduct for search engines/Verhaltenssubkodex für Suchmaschinenanbieter der FSM - Niemcy i inne). Artykuł zamyka analiza kodeksów internautów, czyli netykiety oraz podsumowujące wnioski i postulaty.

Odpowiedzialność za treści znajdujące się na stronach internetowych ponoszą trzy grupy podmiotów: dostawcy treści, dostawcy usług internetowych oraz użytkownicy internetu. Obowiązujące przepisy prawa nie zawsze są skuteczne. Po pierwsze, nie umożliwiają egzekwowania przepisów prawa krajowego w innych państwach. Jest to istotne przy transgranicznym charakterze internetu. Po drugie, zauważa się rozbieżności europejskich i amerykańskich regulacji prawnych. Po trzecie, wszelkie próby wprowadzenia blokowania szkodliwych czy nielegalnych treści spotykają się z protestami w imię wolności słowa. Skuteczna odpowiedzialność wymaga łączenia doświadczeń z różnych państw na bazie wspólnego, ujednoliconego prawa globalnego.

Netykiety sieciowe będące rodzajem przewodników, drogowisków służą standaryzacji praktyk internautów. W szczególności odnoszą się do: komunikacji, wymogów dotyczących stron WWW, zasad korzystania z materiałów zamieszczonych w internecie i związanej z tym odpowiedzialności. Stąd niezbędna jest ciągła praca nad zasadami netykiety, ciągłe dostosowywanie ich do nowych realiów jakie niesie ze sobą, zmieniająca się rzeczywistość. Potrzebna jest nieustanna dyskusja na forum globalnym o zasadach netykiety, która będzie pobudzać świadomość społeczną o istnieniu zasad oraz wzmacniać konieczność ich przestrzegania dla dobra ogólnego. Konieczne jest pobudzenie globalnej świadomości o współodpowiedzialności wszystkich członków cyberświata za jego obecny oraz przyszły kształt. Kwestia ta jest istotna ze względu na wielonarodowy, wielokulturowy, zróżnicowany pod względem: wiekowym, rasowym, wyznania, światopoglądowym charakter tej społeczności. W publikacji zastosowano metodę analityczno-opisową.

Słowa kluczowe: podmiotowa odpowiedzialność, treści internetowe, samoregulacja, netykieta

Wstęp

Jeżeli mowa o konieczności przestrzegania przyjętych dla globalnej sieci przepisów prawa oraz pozaprawnych norm społecznych, należy przede wszystkim odpowiedzieć na pytania: kto ma prawo egzekwowania norm opracowanych dla internetu i kto powinien odpowiadać za ich naruszenie. Niezbędne jest wskazanie konstrukcji odpowiedzialności za naruszenia prawa i wskazanie podmiotów ją ponoszących. Dopełnienie tego obowiązku pozwoli z jednej strony na zagwarantowanie pewności prawa użytkownikom internetu, z drugiej zaś pozbawi krajowych prokuratorów i sędziów wątpliwości co do zakresu ich kompetencji w stosowaniu prawa krajowego. Zagadnienie to jest szczególnie ważne, jeśli mowa o odpowiedzialności za zawartość stron internetowych. Trudność w analizie prawnej tego aspektu internetu wynika z faktu szerokiego kręgu podmiotów zaangażowanych w powstawanie owych treści i posiadających faktyczny wpływ na ich kształt.

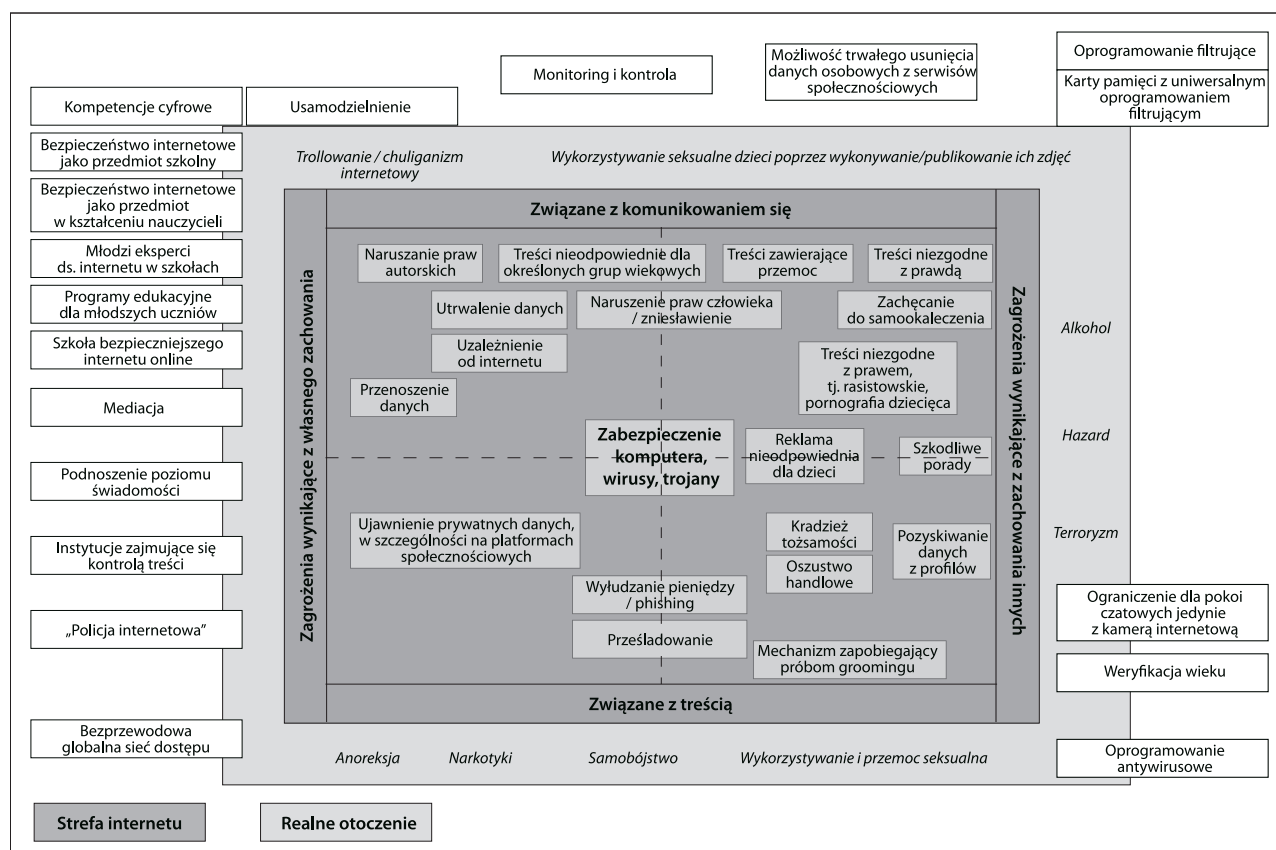
Celem artykułu jest przedstawienie mapy zagrożeń internetowych, wskazanie podmiotów ponoszących odpowiedzialność za zawartość stron internetowych (dostawcy internetu i użytkownicy globalnej sieci), analiza podstaw prawnych ich działalności (Dyrektywa 2000/31/WE z dnia 8 czerwca 2000 r., art. 12-15; Ustawa z dnia 18 lipca 2002 r., art. 14). Ponadto weryfikacja podejmowanych działań samoregulacyjnych (European Internet Service Providers Associations) oraz omówienie kodeksów dobrej praktyki, z naciskiem na netykietę. W publikacji zastosowano metodę analityczno-opisową.

Zestawienie zagrożeń internetowych

Według Lucyny Kirwil dzieci, korzystając z globalnej sieci, mogą napotkać zagrożenia w czterech sferach funkcjonowania społecznego: relacjach międzyludzkich opartych na przemocy, agresji i okrucieństwie (typ „Agresja”), wypaczonych kontaktów erotycznych (typ „Seks”), ustalaniu hierarchii war-

Typ zagrożenia	Treść (zawartość)	Kontakt	Zachowanie
Agresja	Przemoc/ okrucieństwo/ sceny drastyczne	Doznawanie dręczenia/znęcania się/agresywności/ napastliwości ze strony innych	Dręczenie/złośliwe zachowanie/ napastliwość (<i>cyberbullying</i>)
Seks	Pornografia	Doświadczenie bycia uwiedzionym (<i>grooming</i>)	Seksting
Wartości	Rasizm/ nienawiść	Perswazja ideologiczna	Samouszkodzenia
Komercyjne	Marketing, perswazja	Nadużycia prywatności/ wykorzystanie danych osobistych	Ściąganie filmów, dokumentów, hazard online

W kontekście treści internetowych ważne jest, by rozróżnić treści niezgodne z prawem i treści szkodliwe. Wykładnię treści nielegalnych oraz szkodliwych podaje uzasadnienie *Rekomendacji Komitetu Ministrów Rady Europy z dnia 31 października 2001 r.* Do pierwszych zalicza treści sprzeczne z prawem



Źródło: Stiftung Digitale Chancen (2009), Zestaw zaleceń projektu Youth Protection Roundtable. SDC, Hamburg, s. 8

krajowym. Treści szkodliwe ujmuje jako niekoniecznie nielegalne, za to potencjalnie niosące szkodę, szczególnie dla fizycznego, psychicznego i moralnego rozwoju małoletnich. Przykładami szkodliwych stron są treści propagujące ruchy religijne, uznane za sekty, przedstawiające anoreksję i bulimię jako styl życia, a nie poważną chorobę; nawołujące do samobójstwa lub samookaleczeń; promujące narkotyki i inne używki oraz środki farmaceutyczne, takie jak tabletki gwałtu.

Do pierwszej grupy zagrożeń (związanych z treścią) zalicza się treści: nieodpowiednie dla określonych grup wiekowych (pornografia), zawierające przemoc, niezgodne z prawdą, zachęcające do autoagresji, naruszające prawa człowieka i jego godność. Ponadto nieodpowiednia reklama i działania marketingowe skierowane do dzieci, praktyki związane z utrwalaniem i przenoszeniem danych czy naruszaniem praw autorskich.

Drugą grupę zagrożeń stanowią zagrożenia związane z kontaktowaniem się przez internet. Zalicza się do nich: stalking, bias bullying, mobbing elektroniczny, zmiany tożsamości i zachowań online, szkodliwe porady, internetowe kluby samobójców, uzależnienie od internetu (*Internet Addiction Disorder*), kradzież tożsamości, utrata pieniędzy/phishing, oszustwo handlowe, uwodzenie dzieci (*grooming*), cyberprzemoc (*cyberbullying*), *trolling* i *flaming*, ujawnianie prywatnych informacji, pozyskiwanie danych z profili internetowych, wykluczenie społeczne oraz cyfrowe i inne. Grupami zagrożonymi wykluczeniem cyfrowym, podobnie jak wykluczeniem społecznym w ogóle, są przede wszystkim osoby słabiej wykształcone, bezrobotni, osoby niepełnosprawne oraz starsze, a także nieposiadające środków dostępu do komputera i internetu (Wiecej zob. Gruchoła 2012, s. 37-48, Gruchoła 2011, s. 78-100).

Możliwe formy ochrony użytkowników globalnej sieci omawiam w odrębnej monografii (Zob. M. Gruchoła (2012), *Ochrona użytkowników internetu w państwach Unii Europejskiej*. Wydawnictwo KUL, Lublin, ss. 381). Przypomnę tylko najważniejsze: regulacje prawne, kompetencje cyfrowe, samoregulacja dostawców internetu, działania „oddolne” użytkowników globalnej sieci, stosowne oprogramowanie oraz techniczne urządzenia wspierające ochronę.

Podmioty odpowiedzialne za zawartość stron internetowych

Termin *Internet Service Providers* (dalej: ISP) jest często używany w sposób ogólny, bez różnicowania pomiędzy usługą dostarczania dostępu do internetu (*access providers*) a usługami przechowywania (*hostowania*) i przekazywania treści (tzw. *content providers*). Jedna i ta sama firma może należeć do różnych kategorii, a różnice między nimi precyzuje Dyrektywa 2000/31/WE Parlamentu Europejskiego

i Rady z dnia 8 czerwca 2000 r. w sprawie niektórych aspektów prawnych usług społeczeństwa informacyjnego, w szczególności handlu elektronicznego w ramach rynku wewnętrznego (art. 12-15) (Dyrektywa 2000/31/WE z dnia 8 czerwca 2000 r.). W praktyce dostawcy usług internetowych oferują kilka rodzajów usług, w tym z usługą podłączenia do internetu. Gdyby taki dostawca na tym poprzestał, byłby on rzeczywiście jedynie dostawcą usługi dostępowej, a korzystanie z globalnej sieci zależałoby wówczas całkowicie od użytkownika. Jednak tylko nieliczni usługodawcy ograniczają się do tak prostej usługi. Większość z nich oferuje pocztę elektroniczną, grupy dyskusyjne, serwery WWW, utrzymywanie stron domowych, serwery gier albo oprogramowanie dla chatów. W takim przypadku, w świetle powyższej dyrektywy (art. 14) ich odpowiedzialność może być większa.

Odpowiedzialność za treści znajdujące się na stronach internetowych ponosić więc mogą teoretycznie cztery grupy podmiotów:

1. dostawcy treści (*Internet Content Providers*, dalej: ICP);
2. dostawcy usług internetowych (*Internet Service Providers*, dalej: ISP);
3. dostawcy dostępu do internetu (*Internet Access Providers*, dalej: IAP)
4. użytkownicy internetu (Zob. Kulesza 2010, s. 160)¹.

Dostawca treści internetowych to najczęściej sam twórca zamieszczonych w globalnej sieci informacji czy danych. Dostawca usług internetowych to przedsiębiorca, który świadczy usługi polegające na umożliwieniu połączenia z internetem (wielu z nich to firmy telekomunikacyjne).

O ile nie budzi wątpliwości odpowiedzialność samych twórców treści umieszczanych w internecie czy we wskazanych przez prawo sytuacjach odpowiedzialność internautów (gdzie samo posiadanie informacji czy materiałów o określonym charakterze jest karalne, np. pornografii dziecięcej), o tyle - zdaniem Janusza Barty i Ryszarda Markiewicza - zagadnienie odpowiedzialności dostawców dostępu do internetu jest wciąż przedmiotem ożywionej dyskusji (Barta, Markiewicz 2002). Dotyczy to podmiotów, które udostępniają pozostające do ich dyspozycji miejsca w sieci (serwery) w celu przechowania na nich i udostępniania cudzych materiałów (*host providers*). Wyjątkowość tej kategorii podmiotów polega na tym, że w odróżnieniu od *access provider*ów mają oni wpływ na przepływ treści w obrębie globalnej sieci. Mogą kontrolować przechowywane dane, a nawet je usunąć, jeżeli uznają to za stosowne. Niemniej jednak sporne jest, w jakim zakresie powinni z tej władzy korzystać i w oparciu o jakie podstawy. Pytania te są szczególnie aktualne w kręgu państw uznawanych za demokratyczne, w kontekście problemu wolności słowa w globalnej sieci. W tych państwach zakres odpowiedzialności dostawców internetu jest ogra-

¹ J. Kulesza utożsamia zakres odpowiedzialności dostawców usług internetowych (*Internet Service Providers*) z dostawcami dostępu do internetu (*Internet Access Providers*).

niczony, jeśli występuje w ogóle. „Niektórzy przedstawiciele doktryny postulowali, aby *host provider* był zobowiązany do kontroli w takim stopniu jak wydawca przyjmujący ogłoszenie do publikacji, a zatem by na bieżąco badał, czy użytkownik nie dopuścił się naruszenia przepisów ustawowych” (Barta, Markiewicz 2002, s. 76).

Przepisy decydujące o charakterze odpowiedzialności ISP w prawie wspólnotowym zawarte są w art. 12-15 *Dyrektywy o handlu elektronicznym* (*Dyrektywa 2000/31/WE z dnia 8 czerwca 2000 r.*). Zgodnie z treścią ww. artykułów, ISP nie ponosi odpowiedzialności za działania polegające na świadczeniu usługi „zwykłego przekazu” (art. 12)², cachingu (art. 13)³ i hostingu (art. 14)⁴. Zapis Dy-

² Artykuł 12. Zwykły przekaz

1. Państwa członkowskie zapewniają, żeby w przypadku świadczenia usługi społeczeństwa informacyjnego polegającej na transmisji w sieci telekomunikacyjnej informacji przekazanych przez usługobiorcę lub na zapewnianiu dostępu do sieci telekomunikacyjnej usługodawca nie był odpowiedzialny za przekazywane informacje, jeżeli:
 - a) nie jest inicjatorem przekazu;
 - b) nie wybiera odbiorcy przekazu oraz
 - c) nie wybiera oraz nie modyfikuje informacji zawartych w przekazie.
2. Czynności polegające na transmisji oraz zapewnianiu dostępu określone w ust. 1 obejmują automatyczne, pośrednie i krótkotrwałe przechowywanie przekazywanych informacji w zakresie, w jakim służy to wyłącznie wykonywaniu transmisji w sieci telekomunikacyjnej oraz że okres przechowywania nie przekracza czasu rozsądnie koniecznego do transmisji.
3. Artykuł nie ma wpływu na możliwość wymagania od usługodawcy przez sąd lub organ administracyjny, zgodnie z systemem prawnym państw członkowskich, żeby przerwał on naruszenia prawa lub im zapobiegł.

³ Artykuł 13. Caching

1. Państwa członkowskie zapewniają, żeby w przypadku świadczenia usługi społeczeństwa informacyjnego polegającej na transmisji w sieci telekomunikacyjnej informacji przekazanych przez usługobiorcę usługodawca nie był odpowiedzialny z tytułu automatycznego, pośredniego i krótkotrwałego przechowywania tej informacji dokonywanego w celu usprawnienia późniejszej transmisji informacji na żądanie innych usługobiorców pod warunkiem że:
 - a) usługodawca nie modyfikuje informacji;
 - b) usługodawca przestrzega warunków dostępu do informacji;
 - c) usługodawca przestrzega zasad dotyczących aktualizowania informacji, określonych w sposób szeroko uznany i używany w branży;
 - d) usługodawca nie zakłóca dozwolonego posługiwania się technologią, szeroko uznaną i używaną w branży w celu uzyskania danych o korzystaniu z informacji oraz
 - e) usługodawca niezwłocznie usuwa lub uniemożliwia dostęp do przechowywanych informacji, gdy uzyska wiarygodną wiadomość, że informacje zostały usunięte z początkowego źródła transmisji lub dostęp do nich został uniemożliwiony albo gdy sąd lub organ administracyjny nakazał usunięcie informacji lub uniemożliwienie dostępu do niej.
2. Artykuł nie ma wpływu na możliwość wymagania od usługodawcy przez sądy lub organy administracyjne, zgodnie z systemem prawnym państw członkowskich, żeby przerwał naruszenia prawa lub im zapobiegł.

⁴ Artykuł 14. Hosting

1. Państwa członkowskie zapewniają, żeby w przypadku świadczenia usługi społeczeństwa informacyjnego polegającej na przechowywaniu informacji przekazanych przez usługobiorcę usługodawca nie był odpowiedzialny za informacje przechowywane na żądanie usługobiorcy, pod warunkiem że:
 - a) usługodawca nie ma wiarygodnych wiadomości o bezprawnym charakterze działalności lub informacji, a w odniesieniu do roszczeń odszkodowawczych - nie wie o stanie faktycznym lub okolicznościach, które w sposób oczywisty świadczą o tej bezprawności; lub
 - b) usługodawca podejmuje niezwłocznie odpowiednie działania w celu usunięcia lub uniemożliwienia dostępu do informacji, gdy uzyska takie wiadomości lub zostanie o nich powiadomiony.
2. Ustęp 1 nie ma zastosowania, jeżeli usługobiorca działa z upoważnienia albo pod kontrolą usługodawcy.

rektywy pozostawia jednak państwom członkowskim możliwość wymagania od usługodawcy przez sąd lub organ administracyjny, zgodnie z systemem prawnym państwa, żeby przerwał on naruszenia prawa lub im zapobiegł. Ogólna klauzula artykułu 15 *Dyrektywy o handlu elektronicznym* zwalnia usługodawców z obowiązku nadzoru nad dostarczany mi treściami. Z przepisów wewnętrznych państwa może jednak wynikać obowiązek niezwłocznego powiadomienia przez ISP właściwych władz publicznych o rzekomych bezprawnych działaniach podjętych przez ich usługobiorców lub przekazanych przez nich informacjach. Ponadto często są oni zobowiązani do przekazania właściwym władzom, na ich żądanie, informacji pozwalających na ustalenie tożsamości usługobiorców z którymi wiąże ich umowy o przechowywanie danych (art. 15 ust. 2)⁵. W polskim prawie wynika to z ustawowego wprowadzenia wyłączeń odpowiedzialności usługodawcy z tytułu świadczenia usług drogą elektroniczną (*Ustawa z dnia 18 lipca 2002 r.*, art. 14).

W myśl ustawy z 2002 roku: usługodawca świadczący usługi drogą elektroniczną obejmujące zapewnienie dostępu do sieci telekomunikacyjnej lub transmisję danych, nie ponosi odpowiedzialności za treść tych danych, jeżeli:

- nie jest inicjatorem przekazu danych;
- nie wybiera odbiorcy przekazu danych;
- nie wybiera oraz nie modyfikuje informacji zawartych w przekazie.

Wyłączenie odpowiedzialności, o którym powyżej mowa obejmuje także automatyczne i krótkotrwałe pośrednie przechowywanie danych w celu zrealizowania oraz przeprowadzenia transmisji danych (*Ustawa z dnia 18 lipca 2002 r.*, art. 12). Ponadto: nie ponosi odpowiedzialności za przechowywane dane każdy, kto transmitując dane oraz zapewniając automatyczne i krótkotrwałe pośrednie przechowywanie tych danych w celu przyspieszenia ponownego dostępu do nich na żądanie innego podmiotu:

- nie modyfikuje danych;
- posługuje się uznanymi i stosowanymi zwykłe w tego rodzaju działalności technikami informatycznymi określającymi parametry techniczne dostępu do danych i ich aktualizowania;

⁵ Niniejszy artykuł nie ma wpływu na możliwość wymagania od usługodawcy przez sądy lub organy administracyjne, zgodnie z systemem prawnym państw członkowskich, żeby przerwał on naruszenia prawa lub im zapobiegł oraz nie ma wpływu na możliwość ustanowienia procedur regulujących usuwanie lub uniemożliwienie dostępu do tych informacji przez państwa członkowskie.

⁵ Artykuł 15. Brak ogólnego obowiązku w zakresie nadzoru

1. Państwa członkowskie nie nakładają na usługodawców świadczących usługi określone w art. 12-14 ogólnego obowiązku nadzorowania informacji, które przekazują lub przechowują ani ogólnego obowiązku aktywnego poszukiwania faktów i okoliczności wskazujących na bezprawną działalność.
2. Państwa członkowskie mogą ustanowić w stosunku do usługodawców świadczących usługi społeczeństwa informacyjnego obowiązek niezwłocznego powiadomiania właściwych władz publicznych o rzekomych bezprawnych działaniach podjętych przez ich usługobiorców lub przez nich przekazywanych informacjach lub obowiązek przekazywania właściwym władzom, na ich żądanie, informacji pozwalających na ustalenie tożsamości ich usługobiorców, z którymi mają umowy o przechowywanie.

- nie zakłóca posługiwania się technikami informatycznymi uznanymi i stosowanymi zwykle w tego rodzaju działalności w zakresie zbierania informacji o korzystaniu ze zgromadzonych danych (art. 13.1).

Również nie ponosi odpowiedzialności za przechowywane dane ten, kto przy zachowaniu warunków, o których mowa wyżej, niezwłocznie je usunie albo uniemożliwi do nich dostęp, gdy uzyska wiadomość, że dane zostały usunięte z początkowego źródła transmisji lub dostęp do nich został uniemożliwiony. Ponadto w sytuacji, gdy sąd lub inny właściwy organ nakazał usunięcie danych lub uniemożliwienie do nich dostępu (*Ustawa z dnia 18 lipca 2002 r.*, art. 13.2). W myśl art. 14.1.: [...] „nie ponosi odpowiedzialności za przechowywane dane ten, kto udostępniając zasoby systemu teleinformatycznego w celu przechowywania danych przez usługobiorcę nie wie o bezprawnym charakterze danych lub związanej z nimi działalności, a w razie otrzymania urzędowego zawiadomienia lub uzyskania wiarygodnej wiadomości o bezprawnym charakterze danych lub związanej z nimi działalności niezwłocznie uniemożliwi dostęp do tych danych” (*Ustawa z dnia 18 lipca 2002 r.*, art. 14).

Jak wynika z powyższych przykładów w państwach Unii Europejskiej, w tym w Polsce, powszechna jest praktyka zwalniania dostawców usług z odpowiedzialności za dostarczane przez nich treści. Zdaniem, więc Barty i Markiewicza odpowiedzialność dostawców usług internetowych można porównać do odpowiedzialności bibliotekarzy, sprzedawców książek lub retransmitujących programy (Barta, Markiewicz 1998, s. 221). „Nie możemy ponosić odpowiedzialności za działania naszych użytkowników - twierdzą dostawcy usług internetowych i dlatego w regulacjach świadczenia usług drogą elektroniczną wylobbowali na całym świecie - czy to w USA na podstawie DMCA, czy to w Polsce, na podstawie art. 14 *ustawy o świadczeniu usług drogą elektroniczną* - wprowadzenie wyłączeń odpowiedzialności (gdy nie wiedzą, co w tych łączach między użytkownikami jest przesyłane)” (Wagłowski 2010, s. 1). Rzecz ma się jednak diametralnie inaczej w państwach azjatyckich - tam dostawcy usług są prawnie zobowiązani do filtrowania dostarczanych treści oraz ponoszą odpowiedzialność za treści, których nie udało się zablokować.

Jakie są praktyczne konsekwencje wyżej zanalizowanych regulacji prawnych?

Należy podkreślić, iż ISP jest zorganizowany w sposób samorządny, podlega prawu właściwemu dla terytorium, na którym się znajduje. Przykładem braku możliwości egzekwowania przepisów prawa krajowego w innych państwach są działania niemieckiego Ministerstwa Sprawiedliwości, które od 2000 roku przegląda adresy stron WWW o wydźwięku neonazistowskim (np. nsdap.de) i domaga się ich usunięcia. Obowiązujące tam prawo, zabraniające kwestionowania Holokaustu i szerzenia propagandy nazistowskiej, rozciąga się także na in-

ternet, nawet, jeśli takie treści powstają za granicą. Prawo umożliwia prokuratorom ściganie propagatorów ww. treści, gdziekolwiek się oni znajdują i bez względu na obywatelstwo, o ile tylko ich strony internetowe są dostępne w Niemczech. Mimo tak surowych niemieckich regulacji prawnych liczba stron internetowych o treści radykalno-prawicowej wciąż wzrasta (Kulesza 2010, s. 109). Źródłem problemu są przepisy prawa, które wyłączają odpowiedzialność dostawców dostępu do internetu (czyli tych, którzy umożliwiają dostęp do treści). Obowiązujące przepisy prawne obejmują tylko właścicieli stron internetowych.

Powyższy problem ilustruje kolejny przykład. W 2001 roku władze Nadrenii Północnej-Westfalii nakazały osiemnastu działającym tam dostawcom internetu, aby ci zablokowali dostęp do dwóch amerykańskich serwisów internetowych „głoszących” nazistowskie idee. Dostawcy, odwołujący się od administracyjnego nakazu, argumentowali, że nie mogą ponosić odpowiedzialności za treści publikowane na różnych, niebędących pod ich kontrolą stronach WWW (Wagłowski 2009, s. 1). Stąd często amerykańskie serwisy stają się schronieniem tych, którzy łamią krajowe czy europejskie przepisy prawne.

Kolejnym problemem jest rozbieżność europejskich i amerykańskich regulacji prawnych. Przykładem jest sprawa aukcji pamiątek nazistowskich we francuskiej filii amerykańskiego portalu Yahoo!, która wciąż nie znalazła swojego definitywnego rozwiązania. Na początku 2003 roku francuski sąd orzekł, że Francuzi nie powinni mieć dostępu do aukcji organizowanych na stronach amerykańskiego giganta, gdyż prawo zakazuje prezentowania lub sprzedaży pamiątek nazistowskich. Po tym orzeczeniu serwis Yahoo! starał się uniemożliwić Francuzom dostęp do takich aukcji. Równolegle, sąd federalny USA zdecydował, że Yahoo! nie musi spełniać wymogów francuskiego prawa. Konsekwencją tego orzeczenia było m.in. postępowanie przed sądem we Francji, w którym trzy niezależne organizacje oskarżały Tima Koogle (szefa Yahoo!) o usprawiedliwianie przestępstw wojennych i zbrodni przeciwko ludzkości. Sąd w Paryżu stwierdził, że usprawiedliwianie takie oznaczałoby „wychwalanie, albo co najmniej prezentację przestępstwa w korzystnym świetle”. Działalność portalu nie spełniała zdaniem sądu znamion tego przestępstwa (Wagłowski 2009, s. 3).

Przytoczone wyżej przykłady wskazują na transgraniczny problem odpowiedzialności za treści zamieszczane w globalnej sieci. Dotyczy on stosowania norm prawa krajowego wobec internetu, a dokładniej braku możliwości egzekwowania przepisów prawa krajowego w innych państwach, i ich bezskuteczności. Skuteczna odpowiedzialność wymaga łączenia doświadczeń z różnych państw na bazie wspólnego, ujednoliconego prawa globalnego.

Innym problemem jest blokowanie dostępu do określonych stron internetowych. Blokowanie stron WWW jako środek walki z pedofilią w internecie

niejednokrotnie był analizowany w Polsce, w Unii Europejskiej i poza jej granicami. Koniecznością walki z pornografią dziecięcą uzasadniano pomysł wprowadzenia w Polsce Rejestru Stron i Usług Nie-dozwolonych. Ochrona przed pedofilią może stać się pretekstem do monitorowania wyszukiwarek internetowych. Przeciwnicy obawiają się, iż blokowanie stron będzie środkiem nadużywanym i/lub rozszerzonym na inne naruszenia (np. praw autorskich) i treści (np. krytykujące władzę). Natomiast zwolennicy blokowania powołują się na dobro dzieci.

W październiku 2011 r. Parlament Europejski UE przyjął kompromisowe rozwiązanie, w myśl którego blokowanie na poziomie unijnym jest środkiem fakultatywnym, nieobowiązkowym. Europosłowie uznali, iż w sytuacjach, gdy niemożliwe jest usunięcie stron z materiałami pedofilskimi, konieczne może być ich zablokowanie. Ewentualna blokada powinna być zastosowana w sposób przejrzysty. Nie będzie to jednak środek wymagany bezwzględnie przez dyrektywę. Decyzję w tej sprawie będą musiały podjąć państwa członkowskie. Będą miały one dwa lata na dostosowanie przepisów krajowych do wymagań analizowanej dyrektywy (*UE: Zgoda Parlamentu ... 2011*).

Wcześniej, bo już w 2005 roku finlandzki rząd doszedł do porozumienia z firmami ISP w sprawie blokowania dostępu do witryn z pornografią dziecięcą. Jak podaje Polska Agencja Prasowa: „Policja przekazała firmom internetowym listę około tysiąca adresów internetowych, które powinny zostać zablokowane. Minister Łączności Leena Luhtanen wyraziła nadzieję, że porozumienie rządu z dostawcami usług internetowych sprawi, iż nie będzie trzeba uchylać przepisów, zmuszających do blokowania witryn z pornografią dziecięcą” (*Porozumienia policji i rządu...* 2011, s.1). Na podobnych zasadach blokuje się również w Norwegii i Szwecji. Dlaczego blokuje się treści, zamiast ścigać sprawców przestępstw? Ci ostatni pozostają niezidentyfikowani albo znajdują się poza zasięgiem organów ścigania w danym państwie. Obowiązujące przepisy prawa nie są więc skuteczne.

Pomimo powszechnej zgody co do odpowiedzialności dostawców treści internetowych jako podmiotów mających bezpośredni wpływ na kształt treści umieszczanych w globalnej sieci ich obecna sytuacja prawna - jak słusznie podkreśla Joanna Kulesza - budzi wiele obaw i pytań (Kulesza 2010, s. 164). Podstawowe zagadnienie, jakie wiąże się z pytaniem o zakres odpowiedzialności ICP, obejmuje pytanie o podmiot kompetentny do prawnej oceny tych treści - czy będzie to suweren, z terytorium którego działa ICP, czy internauta, który uzna się za poszkodowanego skutkami owego działania? Ten brak porozumienia pomiędzy państwami administratorzy i właściciele stron internetowych starają się rozwiązywać we własnym zakresie, przede wszystkim przy wykorzystaniu opracowywanych przez siebie regulaminów. Ich zadaniem jest ustrzeżenie operatora przed odpowiedzialnością we wszystkich loka-

lizacjach, w których dostępna jest administrowana przez niego strona. Wiele witryn internetowych zawiera na którejś ze swoich podstron ogólne warunki użytkowania, wśród których zawarte są często także regulacje dotyczące porządku prawnego, któremu podlega dane „miejsce” w cyberprzestrzeni. Naturalnie operatorzy czy administratorzy stron internetowych powołują w nich najkorzystniejszy czy najwygodniejszy dla siebie porządek prawny, jako regulujący wzajemne relacje z użytkownikami stron. Podstawowa wada tego rodzaju zapisów polega na tym, że użytkownicy najczęściej po prostu nie zapoznają się z ich treścią, lekceważą ich czy też w ogóle nie mają świadomości ich istnienia. Stąd też wątpliwa jawi się skuteczność tak wyrażanej zgody użytkownika serwisu na poddanie się wskazanym przez operatora strony przepisom prawnym. Jednocześnie jest to najpopularniejszy sposób uniknięcia przez administratora strony problemów z obcymi jurysdykcjami, pozwala na jednoznaczne określenie porządku prawnego rządzącego stroną i relacjami pomiędzy jej twórcą, administratorem a użytkownikami. Dla wzmocnienia skuteczności zapisów owych regulaminów zasadne byłoby jednak rozważenie praktycznej możliwości zagwarantowania, że wszyscy korzystający z danej strony faktycznie posiadają świadomość, że korzystając z jej usług wyrażają zgodę na poddanie się reżimowi prawnemu państwa wybranego przez właściciela czy administratora. W tym celu powinny być prowadzone działania mające na celu podniesienie świadomości użytkowników internetu, wyrażających zgodę na owe warunki. Obecnie częstym sposobem na zwolnienie się od zarzutu małej „widoczności” warunków umowy jest rozwiązanie, w którym internauta musi nacisnąć ekranowy „przycisk”, potwierdzający zgodę na warunki i regulamin korzystania ze strony. Takie zabezpieczenie pozwala podnosić twórcy strony argument wyraźnego wskazania użytkownikowi stosownych regulacji, którymi rządzi się jego serwis. Są to jednak najczęściej dokumenty o znacznej objętości i większość internautów nie zadaje sobie trudu ich przeczytania, co więcej - trudno wykazać, kto faktycznie wyraził ową zgodę. Moc wiążąca owych umów podważana jest z podanych wyżej powodów - większość z wyrażających na nie zgodę najczęściej nie zapoznaje się z ich treścią (Kulesza 2010, s. 165).

Stowarzyszenia dostawców usług internetowych

Bez względu na zobowiązania prawne dostawcy usług internetowych tworzą zrzeszenia (*Internet Service Providers Association*, dalej: ISPA), w ramach których ustalają wewnętrzne reguły działania, ograniczające swobodę zamieszczanych nielegalnych i szkodliwych treści w globalnej sieci. Największym stowarzyszeniem grupującym europejskich dostawców usług internetowych jest działające od

1997 roku European Internet Service Providers Associations (dalej: EuroISPA), reprezentujące ponad 1700 dostawców z UE oraz krajów EFTA. Celem Stowarzyszenia jest reprezentowanie europejskiego przemysłu internetowego w polityce UE oraz ułatwienie wymiany najlepszych praktyk między krajowymi stowarzyszeniami ISP (*European Internet Service Providers Associations 2011*)⁶. Stowarzyszenie przyjęło ustalone przez Radę Europy zasady polityki na rzecz dobrowolnej współpracy między providerami internetowymi a wymiarem sprawiedliwości w zakresie usuwania nielegalnych i szkodliwych treści i usług internetowych.

Innym przykładem jest niemieckie Stowarzyszenie Dobrowolnej Samokontroli Dostawców Usług Multimedialnych (*Freiwillige Selbstkontrolle Multimedia-Diensteanbieter e.V.*). Głównym jego zadaniem jest zapewnienie ochrony dzieci i młodzieży w internecie. Każdy jest uprawniony do złożenia w biurze Stowarzyszenia skargi na nielegalne i szkodliwe treści udostępniane w globalnej sieci, w innych sieciach lub w usługach online. Także członkowie Biura mogą z własnej inicjatywy wystąpić przeciw stowarzyszeniom członkowskim, łamiącym podstawowe jego cele (*Freiwillige Selbstkontrolle Multimedia-Diensteanbieter e.V. 2011*). Działalność Stowarzyszenia reguluje §19 Traktatu na rzecz ochrony małoletnich i godności ludzkiej w mediach (*Jugendmedienschutz-Staatsvertrag*) (*Jugendmedienschutz-Staatsvertrag z dnia 1 kwietnia 2003 r., art. 5*).

Na odnotowanie zasługuje także pierwsze europejskie dobrowolne porozumienie *The Safer Social Networking Principles for the EU*, na rzecz poprawy bezpieczeństwa nastolatków korzystających z portali społecznościowych. Zostało podpisane w dniu 10 lutego 2009 r. przez 17 firm internetowych⁷. Dokument ten wyznacza zalecenia oraz zasady, którymi powinni kierować się właściciele serwisów społecznościowych, chcąc zminimalizować zagrożenia na jakie narażone są dzieci i młodzież (Swetenham 2010, s. 20). Siedem głównych zaleceń to: 1) Poszerzenie wiedzy na temat bezpiecznego korzystania z internetu wśród dzieci, rodziców oraz opiekunów w prosty i przystępny dla danej grupy wiekowej sposób. 2) Dostosowanie treści serwisów internetowych do wieku grupy docelowej. 3) Udostępnienie internautom narzędzi i technologii zwiększających bezpieczeństwo online. 4) Dostarczenie łatwych w obsłudze mechanizmów do zgłaszania przypadków naruszenia bezpieczeństwa i prywatności internautów. 5) Reakcja na zgłoszenia nielegalnych

treści lub zachowań. 6) Dbałość o prywatność użytkowników. 7) Ocena środków kontroli nad nielegalnymi lub zakazanymi treściami i działaniami.

Administratorzy portali zobowiązali się ograniczyć zagrożenia przez zagwarantowanie:

- prostego w użyciu przycisku „zgłoś nadużycie”, umożliwiającego jednym kliknięciem zgłoszenie niewłaściwego kontaktu lub zachowania innego użytkownika;
- domyślnego ustawienia *prywatne/poufne* w przypadku pełnych profili i list kontaktów tych użytkowników portali, którzy są zarejestrowani jako osoby niepełnoletnie (utrudnienie nawiązania kontaktu z małoletnimi);
- braku możliwości przeszukiwania prywatnych profili użytkowników poniżej 18. roku życia (na stronach internetowych lub przez wyszukiwarki);
- stałej widoczności i dostępności opcji ochrony prywatności, tak by użytkownicy mogli łatwo sprawdzić, czy tylko ich znajomi, czy też wszyscy internauci widzą to, co umieszczają w globalnej sieci;
- zapobieganiu korzystania z usług przez zbyt młodych użytkowników, jeżeli portal społecznościowy jest przeznaczony dla nastolatków powyżej 13. roku życia (zarejestrowanie się osób młodszych będzie utrudnione) (*Społeczności sieciowe 2011*).

Wszyscy sygnatariusze zostali zobowiązani do złożenia informacji, określających w jaki sposób powyższe zasady zostały wdrożone w prowadzonych przez nich serwisach. Jedną z takich deklaracji są ograniczenia wprowadzone przez MySpace, mające utrudnić dorosłym użytkownikom serwisu zawieranie przyjaźni z dziećmi. Internauci powyżej 18. roku życia nie mogą być dodawani do sieci znajomych przez 14 i 15-latków (wyjątek: gdy znają pełne imię i nazwisko lub adres e-mail). Aktualnie dzieci poniżej 13. roku życia nie mogą zakładać kont, a profile 14 i 15-latków pokazywane są tylko częściowo. Serwis MySpace zmienił także sposób emitowania reklam; reklamy hazardu i randek nie wyświetlają się najmłodszym internautom. Impulsem, który spowodował te działania był 30 -milionowy pozew, jaki na serwis złożyła 14-letnia Amerykanka twierdząc, że była molestowana przez 19-latkę, poznanego na serwisie MySpace (*Serwis internetowy MySpace zastrzeżenia dla użytkowników 2011*).

Kodeksy dostawców usług internetowych

Jednym z podstawowych narzędzi używanych w ramach samoregulacji są kodeksy dobrej praktyki (kodeksy postępowania). Są opracowywane przez sam przemysł internetowy i zatwierdzane (w przypadku Australii również rejestrowane) przez właściwy organ regulacyjny, monitorujący ich przestrzeganie⁸. Kodeksy te zawierają zbiory reguł

⁶ Członkami EuroISPA są: AFA - Association des Fournisseurs d'Accès et de Services Internet; AIIP - Associazione Italiana Internet Providers; ANISP - The National Association of ISPs of Romania; CZ.NIC - Czech Internet Association; ECO - Verband der deutschen Internetwirtschaft; FiCom - Finnish Federation for Communications and Teleinformatics; ICT-Norway - Internet Service Providers Association of Norway; ISPA Austria - Internet Service Providers Austria; ISPA Belgium - Internet Service Providers Association Belgium; ISPAI - Internet Service Providers Association of Ireland; ISPA UK - Internet Services Providers Association UK oraz LINX - The London Internet Exchange.

⁷ Arto, Bebo, Dailymotion, Facebook, Giovanni.it, Google/YouTube, Hyves, Microsoft Europe, Myspace, Nasza-klasa.pl, Netlog, One.lt, Skyrock, StudiVZ, Sulake/Habbo Hotel, Yahoo!Europe oraz Zap.lu.

⁸ Codes for industry co-regulation in areas of internet and mobile content

i procedur stosowanych przez dostawców usług internetowych. Duży nacisk położony jest na wypracowanie wspólnych procedur usuwania z globalnej sieci materiałów nielegalnych oraz szkodliwych (Murawska-Najmiec 2005, s. 51).

Warto przypomnieć, że już w oświadczeniu *Nielegalne i szkodliwe treści w internecie* z 1996 roku, Komisja Europejska zachęcała ISP do przyjęcia ich własnych kodeksów etycznych. *Konwencja o Cyberzawartości z 2001 roku*, jak i dyrektywy unijne nie przewidują obowiązku tworzenia takich kodeksów. *Dyrektywa 2000/31/WE o handlu elektronicznym* pisze tylko o wspieraniu ich opracowywania na poziomie wspólnotowym (art. 16). Mają one przyczyniać się do sprawnej realizacji innych postanowień dyrektywy, zwłaszcza tych, które dotyczą odpowiedzialności prawnej ISP za materiały umieszczane w internecie przez osoby trzecie. Nowym elementem *Decyzji nr 854/2005WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 11 maja 2005 r. w sprawie kontynuacji wieloletniego programu wspólnotowego na rzecz bezpieczniejszego korzystania z internetu i nowych technologii sieciowych* jest przeznaczenie wsparcia finansowego na opracowanie transgranicznych, (a nie tylko krajowych) kodeksów postępowania w ramach programu *Safer Internet* (*Decyzja nr 854/2005WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 11 maja 2005 r.*). Program dostrzega konieczność działań na poziomie wspólnotowym na rzecz zachęcania europejskiego przemysłu internetowego i nowych technologii sieciowych do wdrażania kodeksów postępowania. Zaleca tworzenie przejrzystych i sumiennych kodeksów postępowania, informowanie internautów o istnieniu linii interwencyjnych dla zgłaszania treści sprzecznych z prawem (np. Hotline, Dyżurnet.pl) (Murawska-Najmiec 2005).

W odpowiedzi na powyższe zalecenia w wielu państwach dostawcy usług internetowych dobrowolnie opracowali i przyjęli kodeksy postępowania. Są to m.in. *Spam code of conduct of ISPA* - Austria (*Spam code of ...* 2011); *Evropská Asociace Státních Loterii A Toto Společnosti* - Czechy (*Evropská Asociace Státních ...* 2011); *Code for the Chat Check Badge* - Dania (*Code for the Chat...* 2011); *Code of Conduct for search engines/Verhaltenssubkodex für Suchmaschinenanbieter der FSM* - Niemcy (*Code of Conduct...* 2011); *Convenio de Autorregulación para promover el buen uso de Internet es España* - Hiszpania (*Convenio de Autorregulación...* 2011); *Código deontológico de la Agencia de Calidad de Internet* - Hiszpania (*Código deontológico de la Agencia...* 2011) oraz *Good Practice Guidance for search service providers and advice providers and advice to the public on how to search safely* - Wielka Brytania (*Good Practice Guidance...* 2011).

Analizując powyższe kodeksy można zauważyć pewne cechy wspólne. Dostawcy usług internetowych

zobowiązują się do podjęcia działań gwarantujących internautom swobodę wypowiedzi, prywatność, poufność komunikacji oraz ochronę danych osobowych i łączności elektronicznej. Ponadto: udostępniania w sposób jasny i rzetelny informacji o cenach świadczonych usług internetowych oraz o warunkach umowy przed jej podpisaniem, a także przestrzegania praw własności intelektualnej. Natomiast internauta jest zobowiązany do unikania świadomego tworzenia, przechowywania lub rozpowszechniania treści sprzecznych z prawem. Przestrzegania regulaminu korzystania z usług internetowych, w tym przepisów prawa autorskiego i praw własności intelektualnej oraz zakazu promowania spamu. W zakresie ochrony dzieci ISP zobowiązali się nie oferować płatnych usług abonamentowych małoletnim bez pisemnej zgody rodzica lub opiekuna oraz zapewnić procedury i techniczne aplikacje niezbędne do kontroli i monitorowania ich zachowań w internecie.

ISP nie mają obowiązku monitorowania treści zamieszczanych przez osoby trzecie, ale są zobowiązani do podjęcia odpowiednich działań w przypadku otrzymania zgłoszenia o niezgodnych z prawem treściach i zachowaniach w globalnej sieci. Ponadto nie mogą świadomie hostować hiperłączy do nielegalnych treści, z wyjątkiem, gdy jest to wymagane przez regulacje prawne. W sytuacji, gdy dostawca internetu dowiedział się o działaniach lub treściach, które zostały uznane za sprzeczne z przepisami prawa, musi zawiesić lub zamknąć stronę oraz przekazać informację do właściwego organu ścigania. W tym celu stowarzyszenia opracowały wspólne procedury zgłoszeń. Powinny prowadzić rejestr wszystkich przyjmowanych zgłoszeń oraz wszelkich materiałów usuniętych z internetu przez okres co najmniej trzech lat.

Kodeksy internautów – netykieta

Drugim, obok dostawców usług internetowych podmiotem ponoszącym odpowiedzialność za treści zamieszczane w globalnej sieci są sami użytkownicy internetu. Reguły rządzące postępowaniem internautów były i nadal są tworzone na dwa sposoby. Odgórny - z inicjatywy prawodawców, reagujących na pojawienie się nowej przestrzeni aktywności społecznej, w której muszą obowiązywać normy prawne oraz oddolny: z inicjatywy użytkowników sieci, dostrzegających potrzebę takiego samoograniczenia. Rezultatem działań odgórnych są regulacje prawne (ustawy oraz przepisy prawa międzynarodowego). Natomiast inicjatywy oddolne doprowadziły do powstania pozaprawnych norm społecznych (m.in. netykieta). W niniejszym artykule zostały pominięte kwestie prawne, są one przedmiotem analizy w innych publikacjach (Zob. Gruchoła 2011, Gruchoła 2012). Autorka koncentruje się na pozaprawnych normach społecznych. Zdaniem Karola Dobrzenieckiego „jest to kategoria

został opracowany przez krajowe stowarzyszenie *Internet Industry Association* na podstawie wymagań zawartych w *Ustawie Broadcasting Services Act*. Jego rejestracja przez organ regulacyjny miała miejsce w maju 2005 r. Kodeks reguluje obowiązki dostawców usług internetowych w zakresie hostowania zawartości internetu na terytorium Australii oraz w zakresie dostarczania dostępu do zawartości sieci pochodzącej zarówno z Australii, jak i spoza jej granic.

zbiorcza, na którą składają się normy religijne, obyczajowe, praktyki postępowania – systemy niejako zapożyczone ze świata materialnego. Egzekucja tych norm jest zdecentralizowana, a na straży ich przestrzegania stoi samo społeczeństwo, a nie organy państwowe. Odgrywają one ważną rolę w procesie samoregulacji cyberprzestrzeni” (Dobrzeński 2004, s. 38).

Za pierwszy kompleksowy zbiór zasad korzystania z internetu, powszechnie określany jako netykieta przyjmuje się opracowanie Arlene H. Rinaldi z Florida Atlantic University (dalej: FAU) z 1992 roku. Wskazała ona, iż naruszenie umownych zasad zachowania, dobrych obyczajów w globalnej sieci może spowodować pewne działania względem sprawcy takich czynów, czyli internauty (Kubas 2004, s. 17).

Definicja netykiety, choć nie jest najnowszym terminem, nie doczekała się encyklopedycznego przedstawienia. Netykieta (ang. *netiquette*: network - sieć i *etiquette* - etykieta) to „internetowy kodeks zachowań, zawierający zbiór specyficznych reguł zachowania, sposobów komunikowania się internautów, w szczególności biorących udział w dyskusjach, czatach czy na forach” (*Czym jest netykieta?*, s. 1). Netykieta to „normy postępowania w określonej grupie użytkowników wydzielonej części sieci internet, zawierające zbiór zasad, zgodnie z którymi należy postępować, aby uczynić korzystanie z sieci bardziej przyjaznym” (Brzozowski 1999, s. 39). To „żartobliwa nazwa zbioru zachowań etycznych umownie obowiązujących w internecie. Właściwy sposób zachowania się internautów pozwala na <współistnienie> w internecie osób z wielu obszarów kulturowych i sprzyja rozwojowi sieci” (*Czym jest netykieta?*, s. 1). Inna definicja określa netykieta jako „prawo internetu, spisane oraz zabezpieczone przymusem społecznym, nie państwowym. Naruszenie etykiety spotyka się z sankcją ze strony internautów wobec tego, kto dopuścił się naruszenia” (Gajowniczek 1999, s. 63).

Etykieta internetu czyli tzw. netykieta stanowi zbiór zasad, norm i dobrych praktyk określających zachowanie użytkowników internetu, obowiązujących w globalnej sieci. Ma charakter dobrych obyczajów, luźnych zaleceń, których przestrzeganie ułatwia życie wszystkim internautom. M.in. zakaz: umieszczania w sieci nielegalnych i szkodliwych treści oraz informacji, używania wulgarnego języka, wysyłania tzw. „listów łańcuskowych” czy spamu itp. Ponadto nie należy publikować w internecie treści niezgodnych z przepisami prawa krajowego. W polskim prawie, będą to w szczególności:

- treści określone w *Kodeksie karnym*, które naruszają godność człowieka (zniesławienie: art. 202, art. 212 oraz znieważenie: art. 216); nakłaniają do popełnienia lub doradzają w popełnieniu samobójstwa lub samoobleczenia (art. 151). Zagrożają innym osobom popełnieniem przestępstwa na jego szkodę lub szkodę osoby jego najbliższej, umieszcza-

ją groźby w internecie (art. 190-191). Ponadto stosują „stalking” rozumiany jako uporczywe, złośliwe nagabywanie, naprzykrzanie się, które może wywołać u innej osoby poczucie zagrożenia (art. 190a). Obrażają inne narodowości, religie, rasy ludzkie (art. 194-196, art. 257); propagują totalitarny ustrój państwa lub nawołują do nienawiści na tle różnic narodowościowych, etnicznych, rasowych, wyznaniowych albo ze względu na bezwyznaniowość (art. 256). Dokonują kradzieży tożsamości (art. 267-268a); nawołują do popełnienia przestępstwa (art. 255); (*Kodeks karny; Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r.*);

- treści określone w *Kodeksie cywilnym*, które poniżają godność ludzką; zawierają pomówienia - informacje obarczające niepotwierdzonymi zarzutami inne osoby oraz obrażają inne narodowości, rasy ludzkie, religie (art. 23) (*Kodeks cywilny; Ustawa z dnia 23 kwietnia 1964 r.*, art. 23);
- treści określone w ustawach szczególnych, które przyczyniają się do łamania praw autorskich lub naruszają prawa autorskie i licencje podmiotów trzecich (*Ustawa z dnia 4 lutego 1994 r.*). Promują środki odurzające, narkotyki (*Ustawa z dnia 29 lipca 2005 r.*). Ujawniają bez wyraźnej zgody dane osobowe, identyfikatory komunikatorów internetowych, fotografie, adresy poczty elektronicznej, miejsce zamieszkania, pracy, przebywania, numery telefonów, tablic rejestracyjnych i inne poufne dane (*Ustawa z dnia 29 sierpnia 1997 r.*). Zawierają słowa powszechnie uznane za niecenzuralne, wulgaryzmy (*Ustawa z dnia 7 października 1999 r.; Kodeks wykroczeń; Ustawa z dnia 20 maja 1971 r.*) i inne (Zob. Gruchola 2011).

Jak dotąd, nie wytworzyła się jedna, powszechna netykieta. Najbardziej znanym jej opracowaniem, traktowanym nierzadko przez internautów jako wzorzec jest dokument Network Working Group RFC 1855: *Netiquette Guidelines* (*Netiquette Guidelines* 2011). Rodzaj netykiety uzależniony jest m.in. od osoby redagującej zasady właściwego zachowania w globalnej sieci, od miejsca, w którym korzysta z internetu. Inne są zasady w pracy, inne w domu, czy w szkole. Przede wszystkim netykieta różni się od „miejsca w sieci”. Cyberprzestrzeń zawiera w sobie różne kultury zwane także wirtualnymi wspólnotami. Każda z tych wspólnot ma swoje własne reguły i zwyczaje. Ponadto poszczególne usługi internetowe np. grupy dyskusyjne, IRC przyjmują własne katalogi reguł postępowania co do, np. objętości nadsyłanej korespondencji. Sankcje za naruszenie zasad współżycia mogą przybrać różną postać. Osoba, która wypowiada się w ramach danej grupy w sposób niestosowny, może spotkać się z uprzejmym zwróceniem uwagi, ze strony bardziej doświadczonego użytkownika, ostrzeżeniem, a nawet gniewną słowną reprymendą, czyli tzw. *flamin-*

giem. Inne „prywatne” sankcje w takiej sytuacji to m.in. zablokowanie możliwości przesyłania wiadomości lub usunięcie z grona członków danej grupy dyskusyjnej czy też swoisty ostracyzm. Ostateczną karą w tym systemie jest rozłączenie (*disconnection*), które może być horyzontalne (tzn. pozbawianie możliwości komunikacji pomiędzy siecią lokalną a innymi sieciami) albo wertykalne (polegające na „odcięciu” użytkownika od internetu) (Dobrzeńcki 2004, s. 39-40).

Obok szczegółowych netykiet, regulujących zachowania określonych grup internautów wiele reguł odnosi się oraz obowiązuje w całej cyberprzestrzeni. Bardzo często zasady netykiety formułowane są w formie 10 przykazań. Zestawienie takie zaproponowała Virginia Shea w publikacji *Netiquette* (Shea 2009).

Nawiązując do tytułowego problemu kluczowym zagadnieniem są uprawnienia i ocena zachowania administratorów sieci. Umożliwiają one podgląd zawartości kont, a co więcej, dokonywanie w nich rozmaitych zmian, m.in. usuwanie danych. Netykieta powinna więc wskazywać na granice dopuszczalnej ingerencji administratorów w prywatne konta internautów. Kolejne zagadnienie dotyczy „nadzorowania”, a dokładniej śledzenia „cyfrowych kroków” internauty przez różnego rodzaju agencje rządowe oraz firmy komercyjne. Proceder ten prowadzony jest między innymi przy wykorzystaniu programów typu *spyware* lub *sniffer*, których działanie polega na rejestrowaniu działań osoby w internecie. Informacje te są gromadzone na serwerach i na ich podstawie tworzone są profile poszczególnych internautów. Powszechną jest także praktyka „podpinania” *spyware*ów pod wersje instalacyjne innych programów (np. wygaszacze ekranów i inne) bez wiedzy i zgody użytkowników internetu (Kubas 2004, s. 68-70).

Netykieta, jako honorowy kodeks internautów, powinna jasno wskazać na moralną odpowiedzialność jaka związana jest zarówno z samym celem komunikacji w globalnej sieci jak i wykorzystaniem do tego celu technologii umożliwiających kodowanie danych. Kolejnym zagadnieniem, które powinno mieć swoje odzwierciedlenie w netykiecie jest problem związany z szeroko pojętą wiarygodnością, a dokładniej z podszywaniem się, udawaniem kogoś innego podczas komunikacji online. Temat ten jest obecnie szczególnie aktualny w związku z nowelizacją prawa wprowadzającą karalność *groomingu*.

Istnieje również cała gama niebezpieczeństw związanych z netykieta. Jest to jakościowo opracowań tego rodzaju - każdy może napisać własną wersję i umieścić ją w internecie. Ponadto możliwość zatarcia znaczeń opracowań dobrych, czy stagnacja jej zaleceń. Sytuacja taka może mieć miejsce wówczas, jeżeli o netykietach internetowych przestanie się mówić, dyskutować na ich temat, jeśli ich twórcy poprzestaną na jednorazowym ich ogłoszeniu.

Podsumowanie

Odpowiedzialność za treści znajdujące się na stronach internetowych ponoszą trzy grupy podmiotów: dostawcy treści, dostawcy usług internetowych oraz użytkownicy internetu. Odpowiedzialność za prowadzone przez siebie strony internetowe z pewnością powinni ponosić ci, którzy mają bezpośredni wpływ na ich treść. Niezasadne wydaje się natomiast nakładanie odpowiedzialności na dostawców dostępu do internetu, którzy z jednej strony nie są w stanie faktycznie wywiązać się z tego obowiązku, z drugiej zaś otrzymują władzę znacznie wykraczającą poza kompetencje wynikające z ich funkcji. Obecnie, ani unijne, ani polskie ustawodawstwo nie przewiduje obowiązku administratorów serwera czynienia swoistego prewencyjnego *screeningu* stron internetowych udostępnianych za pomocą konkretnego serwera, celem odnalezienia bądź usunięcia nielegalnych treści. Przyznanie takiego uprawnienia, względnie obowiązku, mogłoby się łączyć z kolejnymi protestami. Administratorzy serwerów dysponowaliby uprawnieniami cenzora, a od ich uznaniowej decyzji miałoby zależeć stwierdzenie, że dana strona prezentuje nielegalne czy szkodliwe treści. Zarzut ten można jednak zanegować, powierzając kompetencje decyzyjne, co do dalszego udostępniania serwera organom ścigania. Reprezentowane też jest odmienne stanowisko, postulujące prawne określenie zakresu obowiązku ISP odnośnie kontrolowania i eliminowania niebezpiecznych treści z internetu oraz unormowanie ich współpracy z organami ścigania w zakresie monitorowania zasobów globalnej sieci i działań operacyjnych (Maroń 2008, s. 235).

Bez względu na różne stanowiska w tej kwestii nie ulega wątpliwości, że pewne mechanizmy prawne regulujące działania firm internetowych zobowiązujące je do kontroli i eliminowania niebezpiecznych treści z internetu są niezbędne. Technicznie nie jest możliwe kontrolowanie wszystkich materiałów publikowanych w globalnej sieci, przepisy prawne (o ile istnieją) zobowiązują zazwyczaj ISP do usuwania niebezpiecznych stron dopiero po każdorazowym powiadomieniu o ich istnieniu czy to przez policję, czy przez internautów. Najczęściej, po ich wcześniejszym wyświetleniu.

Ponadto obowiązujące przepisy prawa nie zawsze są skuteczne. Po pierwsze, nie umożliwiają egzekwowania przepisów prawa krajowego w innych państwach. Jest to istotne przy transgranicznym charakterze internetu. Po drugie, zauważa się różnice między europejskimi i amerykańskimi regulacjami prawnymi. Po trzecie, wszelkie próby wprowadzenia blokowania szkodliwych czy nielegalnych treści spotykają się z protestami w imię wolności słowa.

Netykiety sieciowe będące rodzajem przewodników, drogowskazów dla nowicjuszy w cyberświecie oraz przypomnieniem o tych zasadach dla użytkowników, którzy je zatarli wskazują na konkretne zachowania, postawy, sytuacje, a nawet słowa

wyjaśniając, które z nich są dobre, a które niedopuszczalne. Służą standaryzacji praktyk internautów. W szczególności odnoszą się do: komunikacji, wymogów dotyczących stron WWW, zasad korzystania z materiałów zamieszczonych w internecie i związanej z tym odpowiedzialności. Wskazują na pewne normy etyczne, chociaż w ograniczonym zakresie. Stąd niezbędna jest ciągła praca nad zasadami netykiety, ciągłe dostosowywanie ich do nowych realiów jakie niesie ze sobą rozwój techniczny i społeczny, zmieniająca się rzeczywistość. Potrzebna jest nieustanna dyskusja na forum globalnym o zasadach netykiety, która będzie pobudzać świadomość społeczną o istnieniu zasad oraz wzmacniać konieczność ich przestrzegania dla dobra ogólnego. Konieczne jest pobudzenie globalnej świadomości o współodpowiedzialności wszystkich członków cyberświata za jego obecny oraz przyszły kształt. Netykieta mogłaby się stać aksjologicznym układem odniesienia dla użytkowników internetu wobec ich praktyk. Wymagałoby to jednak globalnej współpracy w zakresie aktualizacji jej zasad oraz ich promocji wśród wszystkich internautów. Kwestia ta jest bardzo istotna ze względu na wielonarodowy, wielokulturowy, zróżnicowany pod względem: wiekowym, rasowym, wyznania, światopoglądowym charakter tej społeczności.

Literatura:

1. Barta J., Markiewicz R. (1998), *Internet a prawo*. Wydawnictwo Universitas, Kraków.
2. Barta J., Markiewicz R. (2002), *Świadczenie usług drogą elektroniczną - nowa rzeczywistość dla prawników*. „Radca Prawny”, nr 4-5, s. 66-78.
3. Brzozowski M. (1999), *Biznesowa etyka*. „WWW”, nr 2, s. 36-39.
4. *Code for the Chat Check Badge*, <http://www.fdim.dk/?pageid=52>, [23.10.2011].
5. *Code of Conduct for search engines/Verhaltenssubkodex für Suchmaschinenanbieter der FSM*, http://www.fsm.de/en/SubCoC_Search_Engines, [23.10.2011].
6. *Convenio de Autorregulación para promover el buen uso de Internet en España*, http://www.aui.es/./biblio/documentos/legislacion/proteccion_menores/convenio/tex_conv.htm, [23.10.2011].
7. *Código deontológico de la Agencia de Calidad de Internet*, http://www.iqua.net/Codigos_de_conducta/Codigo_de_conducta/?go=WWiW6aWP3cIUyUj7fiM3LUP2TC+MOm3NphIdSA2vOCa_qmvpV3BPkGOo8, [23.10.2011].
8. *Czym jest netykieta?* <http://www.netykieta.net/definicje.php>, [03.08.2011].
9. *Decyzja nr 854/2005WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 11 maja 2005 r. w sprawie kontynuacji wieloletniego programu wspólnotowego na rzecz bezpieczniejszego korzystania z internetu i nowych technologii sieciowych*, Dz. Urz. L 149 z 11.05.2005.
10. Dobrzeńcki K. (2004), *Prawo a etos cyberprzestrzeni*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
11. *Dyrektywa 2000/31/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 8 czerwca 2000 r. w sprawie niektórych aspektów prawnych usług społeczeństwa informacyjnego, w szczególności handlu elektronicznego w ramach rynku wewnętrznego*, Dz. Urz. L 178 z 17.07.2000.
12. *European Internet Service Providers Associations - EuroISPA*, <http://www.euroispa.org/>, [15.07.2011].
13. *Evporská Asociace Státních Loterii A Toto Společnosti*, <http://www.sazka.cz/o-nas/vice-osazka/zakony/kodex.php>, [23.10.2011].
14. *Freiwillige Selbstkontrolle Multimedia-Diensteanbieter e.V.*, <http://www.fsm.de/>, [19.08.2011].
15. Gajowniczek A. (1999), *Wykorzystanie internetu w celu reklamy. Wybrane zagadnienia prawne*, pracy magisterskiej. Dostępna na stronie: <http://www.vagla.pl>, [16.09.2009].
16. *Good Practice Guidance for search service providers and advice providers and advice to the public on how to search safely*, <http://police.homeoffice.gov.uk>, [24.10.2011].
17. Gruchola M. (2012), *Ochrona użytkowników internetu w państwach Unii Europejskiej*. Wydawnictwo KUL, Lublin.
18. Gruchola M. (2011), *Dangers in the Internet Communication and the Protection of Internet Users in the Era of Media Convergence*. W: *Konwergencja mediów - media convergence - Medienkonvergenz*. Wydawca niemiecki, ss. 18, złożony do druku.
19. Gruchola M. (2011), *Ochrona małoletnich internautów w prawie i praktyce państw Unii Europejskiej*. „Rozprawy Społeczne”, T. V, s. 78-100.
20. *Jugendmedienschutz-Staatsvertrag z dnia 1 kwietnia 2003 r. - JMStV*; <http://www.artikel5.de/gesetze/jmstv.html>, [02.10.2011].
21. Kirwil L., *Polskie dzieci w internecie. Zagrożenia i bezpieczeństwo na tle danych dla UE. Wstępny raport z badań EU Kids Online przeprowadzonych wśród dzieci w wieku 9-16 lat i ich rodziców*, http://www.saferinternet.pl/images/stories/pdf/raport_eu_kids_online_polska_28-10-2010.pdf, [21.09.2011].
22. *Kodeks cywilny; Ustawa z dnia 23 kwietnia 1964 r.*, Dz. U. z 1964 r. Nr 16, poz. 93.
23. *Kodeks karny; Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r.*, Dz. U. z 1997 r. Nr 88, poz. 553 ze zm.
24. *Kodeks wykroczeń; Ustawa z dnia 20 maja 1971 r.*, Dz. U. z 1971 r. Nr 109, poz. 756.
25. Kubas G., *Netykieta - kodeks etyczny czy prawo internetu?*. Kraków: Uniwersytet Jagielloński 2004, s. 17, praca magisterska. Dostępna na stronie: <http://www.vagla.pl>, [16.09.2011].
26. Kulesza J. (2010), *Międzynarodowe prawo internetu*. Przedsiębiorstwo Wydawnicze Ars boni et aequi, Poznań.
27. Maroń G. (2008), *Ochrona małoletnich przed pornografią i pedofilią internetową*. W: R. Grabowski (red.), *Wpływ internetu na ewolucję państwa*

- i prawa*. Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów.
28. Murawska-Najmiec E. (2005), *Informacja na temat działań społeczności międzynarodowej na rzecz objęcia internetu systemem prawa przy jednoczesnej ochronie swobody wypowiedzi i informacji*. KRRiT, Warszawa.
29. *Porozumienia policji i rządu w sprawie blokowanie treści*, <http://prawo.vagla.pl/node/5426>, [27.08.2005].
30. *Serwis internetowy MySpace zastrzega ograniczenia dla użytkowników*, http://wirtualnemedia.pl/document,,1309742,Serwis_internetowy_MySpace_zastrzega_ograniczenia_dla_uzytkownikow.html, [22.06.2011].
31. Shea V., *Netiquette*, www.albion.com/netiquette/book/TOC09633702513.html, [09.09.2009].
32. *Spam code of conduct of ISPA*, http://www.ispa.at/downloads/COC_spam_english.pdf, [23.10.2011].
33. *Społeczności sieciowe: Komisja pośredniczy w porozumieniu głównych firm internetowych*, <http://europa.eu/rapid/pressRelease-sAction.do?reference=IP/09/232&format=HTML&aged=0&language=PL&guiLanguage=en>, [12.05.2011].
34. Stiftung Digitale Chancen (2009), *Zestaw zaleceń projektu Youth Protection Roundtable*. SDC, Hamburg.
35. Swetenham R. (2010), *Europejskie porozumienie dotyczące samoregulacji w zakresie bezpieczeństwa w portalach społecznościowych*. W: *Materiały konferencyjne z IV Międzynarodowej Konferencji: Bezpieczeństwo dzieci i młodzieży w internecie*. Fundacja Dzieci Niczyje, Warszawa.
36. *UE: Zgoda Parlamentu na blokowanie pedofilskich treści*, http://di.com.pl/news/41219,0,UE_Zgoda_Parlamentu_na_blokowanie_pedofilskich_tresci.html, [29.10.2011].
37. *Ustawa z dnia 18 lipca 2002 r. o świadczeniu usług drogą elektroniczną*, Dz. U. z 2002 r. Nr 144, poz. 1204.
38. *Ustawa z dnia 29 lipca 2005 r. o przeciwdziałaniu narkomanii*, Dz. U. z 2009 r. Nr 98, poz. 817.
39. *Ustawa z dnia 29 sierpnia 1997 r. o ochronie danych osobowych*, Dz. U. z 1997 r. Nr 133, poz. 883 ze zm.
40. *Ustawa z dnia 4 lutego 1994 r. o prawie autorskim i prawach pokrewnych*, Dz. U. z 1994 r. Nr 24, poz. 83.
41. *Ustawa z dnia 7 października 1999 r. o języku polskim*, Dz. U. z 2002 r. Nr 37, poz. 349.
42. Wąglowski P., *Niebezpieczne ideologie i nawoływanie do waśni*, <http://prawo.vagla.pl/node/4773>, [04.12.2009].
43. Wąglowski P., *Szwedzi witają nowy porządek, czyli retencja danych na granicach*, <http://prawo.vagla.pl/node/7961>, [01.07.2010].

SUPPLIERS' AND USERS' RESPONSIBILITY FOR THE CONTENTS OF INTERNET PAGES UNDER THE LEGAL AND SOCIAL REGULATIONS

Social Dissertations, Issue 1 (VI), 2012

Małgorzata Gruchola

The John Paul II Catholic University of Lublin

Summary: The aim of this paper is to present a map of hazards for the global network and identify entities responsible for the content of web pages (Internet Content Providers, Internet Service Providers and users of global networks), an analysis of the legal basis of their activities and the responsibility resulting from them in the title field (Directive 2000/31/EC of 8 June 2000, Art. 12-15, Act of 18 July 2002, Art. 14). In addition, the verification of self-regulatory actions (European Internet Service Providers Associations) and a discussion on the codes of content providers and Internet Service Providers (among others: Spam code of Conduct of ISPA - Austria, Evropská Asociace Státních Loterii A Toto Společnosti – the Czech Republic, Code of Conduct for search engines/Verhaltenssubkodex Suchmaschinenanbieter der FSM - Germany and others). The article is concluded by an analysis of the codes of Internet users, that is, Netiquette, and summarising conclusions and demands.

The responsibility for the content found on websites is borne by three groups of entities: Internet Content Providers, Internet Service Providers and Internet users. The applicable law is not always effective. First, it does not allow for the enforcement of national laws in other countries. This is crucial for the cross-border nature of the Internet. Secondly, there is a divergence between European and American regulations. Third, any attempt to block of harmful or illegal content is met with protests calling for freedom of speech. Effective responsibility requires combining the experiences of various countries on the basis of a common, unified, global law.

Network Netiquettes as some kind of guides and signposts are designed to standardise the practices of Internet users. In particular, they relate to communication, requirements for websites, rules for the use of any material contained on the Internet and the related liability. Hence it is necessary to continuously work on Netiquette, and strive to adapt to the new realities posed by the changing reality. There is a need for a constant global forum discussion on the principles of Netiquette, which will foster social awareness of the existence of rules and reinforce the necessity of perceiving them in the context of the general well-being. It is necessary to foster global awareness of the common responsibility of all the members of the cyberworld for its current and future shape. This issue is important because of the multinational, multicultural and diverse (in terms of: age, race, religion and world outlook) nature of this community. The paper uses the analytical descriptive method.

Key words: subjective responsibility, Internet content, self-regulation, Netiquette

Introduction

Speaking of the need to observe the global network of legislation and non-legal social norms, one must first answer the questions: who has the right to enforce the standards developed for the Internet and who should be accountable for their violation? It is essential to identify the structure of responsibility for violating the law and to identify the entities bearing it. The fulfillment of this duty will on the one hand ensure legal certainty for Internet users, and on the other it will leave no doubt for national prosecutors and judges as for the scope of their competence in the application of national law. This issue is especially important when it comes to responsibility for the content of websites. The difficulty of the legal analysis of this aspect of the Internet stems from the fact of a wide range of entities involved in the emergence of such content aspect and having a positive impact on their shape.

The aim of this article is to present a map of Internet threats, identify the entities responsible for the content of websites (Internet Service providers and users of global network), to analyse the legal

basis of their activities (Directive 2000/31/EC of 8 June 2000, Art. 12-15, Act of 18 July 2002, Art. 14). In addition, it is also to verify self-regulatory actions (European Internet Service Providers Associations) and to discuss the codes of good practice, with an emphasis on Netiquette. The paper uses the analytical descriptive method.

List of Internet threats

According to Lucyna Kirwil children, using the global network may face threats in four areas of social functioning: interpersonal relations based on violence, aggression and cruelty (the "Aggression" type), perverted sexual contacts (the "Sex" type), establishing a hierarchy of values and indoctrination in this field (the "Values" type) and market activities (the "Commercial" type). Internet users may be exposed to these hazards through contact with harmful content on the global network or through contact with other people on the Internet (Kirwil 2010, p 10). In both cases, part of the hazard results from the behaviour of Internet users, the other from

Table 1. The Classification of Internet threats

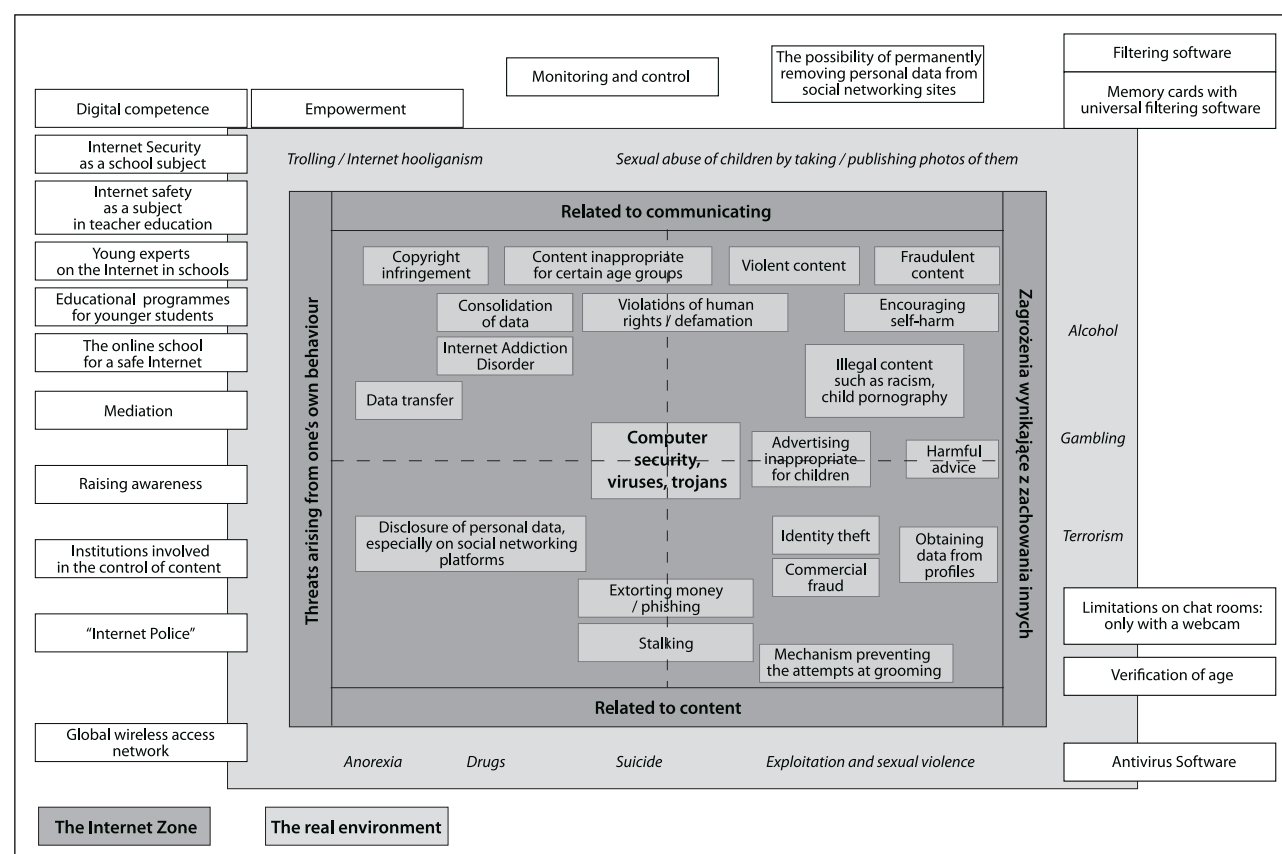
Threat type	Content (subject)	Contact	Behavior
Aggression	Violence /cruelty / experiencing drastic scenes	Harassment / bullying / aggressiveness on the part of others	Harassment / malicious behavior / aggressiveness (<i>cyberbullying</i>)
Sex	Pornography	Experiencing being seduced (<i>grooming</i>)	Sexting
Values	Racism / hatred	Ideological persuasion	Self-harm
Commercial	Marketing, persuasion	Abuse of privacy / use of personal data	Download of videos, documents, online gambling

Source: L. Kirwil, *Polish children on the Internet. Hazards and safety against background data for the EU. Preliminary report on the EU Kids Online research conducted among children aged 9-16 years and their parents (Polskie dzieci w internecie. Zagrożenia i bezpieczeństwo na tle danych dla UE. Wstępny raport z badań EU Kids Online przeprowadzonych wśród dzieci w wieku 9-16 lat i ich rodziców)*, p.10, http://www.saferinternet.pl/images/stories/pdf/raport_eu_kids_online_polska_28-10-2010.pdf, [21. September 2011]

the manner of conduct of others. There are also threats with the assignment to one of these two dimensions resulting from the adopted perspective - the consumer or the manufacturer, especially for user-generated content. It hence follows that these two dimensions intermingle (See Gruchoła 2012, p 37).

By considering these four characteristics, it is possible to draw up maps of threats and forms of protection.

In the context of Internet content, it is important to distinguish between illegal content and harmful content. The interpretation of illegal and harmful content is provided by the justification for *Recommendations of the Committee of Ministers of the Council of Europe of 31 October 2001*. The first type includes the content of the conflict with national law. Harmful content is recognised as not necessarily illegal, but potentially carrying damage, especially

**Figure 1.** Summary of threats

Source: Stiftung Digitale Chancen (2009), *The set of recommendations of the Youth Protection Roundtable*. SDC, Hamburg, page 8

for the physical, mental and moral development of minors. The examples of harmful sites include content promoting religious movements, considered to be sects that present anorexia and bulimia as a lifestyle, and not a serious disease, instigating to suicide or self-harm, promoting drugs and other stimulants and pharmaceuticals such as rape pills.

The first group of threats (associated with content) comprises: unsuitable for certain age groups (pornography), including violence, fraudulent, encouraging self-harm, violating human rights and dignity. In addition, inappropriate advertising and marketing directed at children, a practice associated with the retention and transfer of data or copyright violations.

The second group of threats comprises the ones related to communicating via the Internet. These include: stalking, bias bullying, electronic mobbing, change of identity and behaviour online, harmful advice, Internet clubs of suicides, Internet Addiction Disorder, identity theft, extorting money / phishing, commercial fraud, seducing children (grooming), cyberbullying, trolling and flaming, disclosure of personal data information, obtaining data from Internet profiles, social and digital exclusion and others. Groups at risk of digital exclusion, as well as social exclusion in general, are mostly badly-educated people, the unemployed, the disabled and the elderly, and also those who lack access to computers and the Internet (See more Gruchoła 2012, pp. 37-48, 2011 Gruchoła, pp. 78-100).

The possible forms of protection for global networks users are discussed in a separate monograph (See M. Gruchoła (2012), *Protection of Internet Users in the European Union Countries* (Ochrona użytkowników internetu w państwach Unii Europejskiej). Published by KUL, Lublin, p. 381). The most significant ones that deserve to be recalled are: legal regulations, digital competence, self-regulation of Internet providers, „bottom up” actions of global network users, appropriate software and technical equipment in support of protection.

The entities responsible for the content of web pages

The term *Internet Service Providers* (hereinafter ISPs) is often used in a general way, without distinguishing between the service of the Internet access provision (*access providers*) and storage services (*hosting*), and the transmission of content (*so-called content providers*). One and the same company may belong to different categories, and the differences between them are specified by *Directive 2000/31/EC of the European Parliament and the Council of 8 June 2000 on certain legal aspects of information society services, in particular electronic commerce in the Internal Market (Articles 12-15) (Directive 2000/31/EC of 8 June 2000)*. In practice, Internet Service Providers offer several types of services, including the

service of connection to the Internet. If the suppliers limit themselves to that, they would actually be only an access service provider, and the use of the global network would depend entirely on the user. However, very few providers are limited to such a simple service. Most of them offer e-mail, newsgroups, web servers, maintaining personal web pages, servers, game servers or software for chats. In this case, in the light of the aforementioned Directive (Article 14), their responsibility may be greater.

The responsibility for the content contained on the website can theoretically be borne by four groups of entities:

1. *Internet Content Providers*, hereinafter ICP;
2. *Internet Service Providers*, hereafter ISP;
3. *Internet Access Providers*, hereafter IAP
4. the Internet users (See Kulesza 2010, p 160)¹.

The Internet Content Provider is most frequently the creator itself of the information or data placed on the global network. The ISP is an entrepreneur who provides the services of allowing connections to the Internet (many of them are telecommunications companies).

Where the responsibility of the authors themselves for the content of the Internet is unquestionable or, in the cases specified by law, the responsibility of Internet users (where the mere possession of information or materials of the specified character is a felony, e.g. child pornography), then - according to Janusz Barty and Richard Markiewicz - the issue of Internet content providers is still the subject of heated discussion (Barta, Markiewicz, 2002). This applies to the entities that make their material on the network (servers) available in order to store and share other people's material (host providers).

The uniqueness of such a type of entities is that, unlike the *access providers* they have an impact on the flow of content within the global network. They can check the stored data, and even remove them, if they deem it appropriate. However, the question is to what extent this power should be used and on what grounds it should be based. These questions are particularly relevant to the circle of countries regarded as democratic, in the context of the problem of freedom of speech in the global network. In these countries the responsibility of Internet Service Providers is limited, if any at all. „Some representatives of the doctrine postulated that the *host provider* is required to be controlled as much as the publisher accepting the advertisement for publishing, and thus remain under scrutiny, if the user did not commit a violation of the statutory laws” (Bart, Markiewicz, 2002, p 76).

The laws determining the nature of ISP responsibility in Community law are set out in Art. 12-15 of the *Directive on electronic commerce (Directive 2000/31/EC of 8 June 2000)*. According to the above Articles, ISPs are not responsible for activities involving the provision of „mere conduit” services (Ar-

¹ J. Kulesza compares the responsibilities of *Internet Service Providers* to *Internet Access Providers*.

ticle 12)², caching (Article 13)³ and hosting (Article 14)⁴. However, the provision of the Directive gives the Member States the possibility of the requirement from a service provider through a court or an administrative body, under the laws of the State, to terminate an infringement or prevent it. The general clause of Article 15 of the *Directive on electronic commerce* exempts service providers from the supervision of the provided content.

The internal regulations of the State may, however, result in immediate notification by the ISP of the competent public authorities of the alleged illegal activities undertaken by the recipients of their service or the information provided by them. In addition, they are often required to report to the competent

² Article 12 Mere conduit

1. Member States shall ensure that in the case of an information society service consisting of the transmission in a communication network of information provided by the customer or to provide access to the telecommunications network the provider is not responsible for the information if they:
 - a) do not initiate the transmission;
 - b) do not select the receiver of the transmission and
 - c) do not select or modify the information contained in the transmission.
2. Acts of transmission and the provision of access referred to in paragraph 1 include the automatic, intermediate and transient storage of information transmitted in so far as this serves only to carry out the transmission on a communication network, and that the storage period is no longer than is it reasonably necessary for the transmission.
3. This article does not affect the possibility of demanding from a service provider through a court or an administrative body, under the laws of the State to terminate an infringement or prevent it.

³ Article 13. Caching

1. Member States shall ensure that in the case of the provision of an information society service consisting of the transmission on a communication network of information provided by the service provider is not responsible for the automatic, intermediate and temporary storage of that information, performed in order to improve the onward transmission of information at the request of other recipients, provided that:
 - a) the provider does not modify the information;
 - b) the provider complies with the conditions of access to information;
 - c) the provider complies with Internet service providers rules regarding the updating of the information referred to in a manner widely recognised and used by the industry;
 - d) the provider does not interfere with the lawful use of technology, widely recognised and used by the industry to obtain data on the use of information and
 - e) the service provider promptly removes or prevents access to stored information, upon obtaining a reliable message that information has been removed from the initial source of transmission or access to it has been prevented or if a court or administrative body has ordered the removal of information or prevented access to it.
2. The Article shall not affect the possibility for a court or administrative body, under the laws of the Member States, to terminate the infringement or prevent it.

⁴ Article 14 Hosting

1. Member States shall ensure that in the case of the provision of an information society service consisting of the storage of information provided by the recipient the provider was not responsible for the information stored on the request of the recipient, provided that:
 - a) the provider does not have actual knowledge of illegal activity or information and, as regards claims for damages – they are not aware of facts or circumstances that clearly testify to the illegality, or
 - b) the provider acts expeditiously to remove or prevent access to information, upon obtaining such message or being informed about it.
2. Paragraph 1 shall not apply if the recipient operates under the authority or under the control of the provider.
3. This Article shall not affect the possibility for a court or administrative body, under the laws of the Member States, to terminate an infringement or prevent it, and it does not affect the possibility of establishing procedures governing the removal or prevention of access to information by Member States.

authorities, at their request, on the information enabling the identification of recipients with whom they have concluded data storage agreements (Article 15 paragraph 2)⁵. Under Polish law, it results from the statutory introduction of a responsibility exemptions of a service provider from the provision of electronic services (*Act of 18 July 2002, Art. 14*).

Under the Act of 2002: the service provider providing services electronically, including providing access to a telecommunications network or data, is not responsible for the content of this data, if they:

- do not initiate the transmission of data;
- do not select the receiver of data transfer;
- do not select or modify the information contained in the transmission.

Exemption from the responsibility, as mentioned above, also includes automatic and short-term intermediate storage of data in order to realise and carry out data transmission (*Act of 18 July 2002, Article 12*). Moreover: anyone transmitting data, and providing automatic and short-term intermediate storage of these data in order to accelerate access to them again at the request of another entity, is not responsible for the stored data if:

- they do not modify the data;
- they use recognised and commonly-used IT techniques in this type of activity, defining the technical parameters of the data access and updating it;
- they do not interfere with the use of information techniques, recognised and commonly applied in this type of activity for obtaining the information about the usage of the collected data (Article 13.1).

Also, anyone who under the conditions referred to above, removes them immediately, or prevents access to them, is not responsible for the stored data if they receive the message that the data has been removed from the initial source of transmission or access to it has been prevented. Furthermore, when a court or another responsible body has ordered its removal or prevented access to it (*the Act of 18 July 2002, Art. 13.2*). According to Art. 14.1: [...] "Anyone providing the resources of a teleinformatics system for storing data by the recipient who is not aware of the illegal nature of the data or the related activities, and in the event of receiving an official notification or obtaining a reliable message about the illegal nature of the data or the related activities immediately prevents access to the data, is not responsible for the content of this data" (*Act of 18 July 2002, Art. 14*).

As the above examples show the European Union

⁵ Article 15 No general obligation for monitoring.

1. Member States shall impose on providers of the service as defined in Article 12-14 neither the general obligation to monitor the information which they transmit or store, nor a general obligation to search actively for facts or circumstances indicating illegal activity.
2. Member States may provide in relation to providers of information society services the obligation to immediately inform the responsible public authorities of alleged illegal activities undertaken by the recipients of their service or the information provided by them or to provide the competent authorities, on their request, with the information enabling to identify their recipients, with whom they have concluded storage agreements.

Member States, including Poland, widely practices releasing service providers from responsibility for the content they provide.

According to Barta and Markiewicz the responsibility of Internet Service Providers can be then compared to the responsibility of librarians, booksellers, or those retransmitting programmes (Barta, Markiewicz 1998, p. 221). "We cannot be held responsible for the actions of our users - say Internet Service Providers, and, therefore, in the regulations, they lobbied for providing electronic services around the world - whether in the U.S. under the DMCA, or in Poland, under Art. 14 of the *Act on Electronic Services* - the introduction of the responsibility exemptions (if they do not know what is sent in those links between the users ") (Waglowksi 2010, p. 1). The situation is, however, completely different in Asian countries, where service providers are legally required to filter the content delivered and bear the responsibility for content which cannot be blocked.

What are the practical implications of the above-analysed legal regulations?

It should be emphasised that, if the ISP is organised as self-governing, it is subject to the law applicable to the territory on which it is located. An example of the lack of capacity to enforce national laws in other countries is the actions of the German Ministry of Justice, which since 2000 has been browsing the Web addresses of a neo-Nazi character (e.g. nsdap.de) and has been calling for their removal. The law that applies there, and prohibits the questioning of the Holocaust and spreading Nazi propaganda, also extends to the Internet, even if such content is generated abroad. The law allows prosecutors pursuing promoters of the above content, wherever they are and whatever their nationality is, provided that their websites are available in Germany. Despite such stringent German regulations the number of web pages with the radical-right content continues to rise (Kulesza 2010, p. 109). The source of the problem is the law, which exempts the responsibility of Internet access providers (i.e. those who provide access to content). The existing law contains only website owners.

This above issue is illustrated by another example. In 2001, the authorities of North Rhine-Westphalia ordered eighteen Internet providers operating there to block access to two American websites "proclaiming" Nazi ideas. The providers, referring to the administrative order, argued that they could not be held responsible for the content of various websites exempted from their control (Waglowksi 2009, p. 1). Hence, U.S. sites are often a refuge for those who break national or European regulations.

Another problem is the divergence between European and American regulations. An example is the issue of a Nazi memorabilia auction on the French branch of the U.S. portal Yahoo!, which still has not found its definitive solution. In early 2003, a French court decided that the French should not have access to the auctions held on the pages of the American gi-

ant, because the law prohibits the display or sale of Nazi memorabilia. After this decision the Yahoo! site tried to prevent the French from having access to such listings. In parallel, the U.S. federal court decided that Yahoo! did not need to comply with French law. The consequence of this decision was, among others, court proceedings in France, where three independent organisations accused Tim Koogle (head of Yahoo!) of justifying war crimes and crimes against humanity. The court in Paris found that such justification would mean "praising crime, or at least presenting it in a positive light." The activities of the portal did not constitute a criminal offence according to the court (Waglowksi 2009, p. 3).

The examples quoted above show the cross-border issue of responsibility for content on the global network. It concerns the application of domestic law norms to the Internet, and more specifically the lack of capacity to enforce national laws in other countries, and their ineffectiveness. Effective responsibility requires combining the experiences of various countries on the basis of a common, unified global law.

Another problem is blocking access to certain websites. Blocking the Web as a means to combat pedophilia on the Internet has often been analysed in Poland, the European Union and beyond its borders. The need to combat child pornography gave the reason for the idea of introducing the Registry of Sites and Services Prohibited in Poland. Protection against pedophilia may become a pretext to monitor search engines. Opponents fear that the blocking of sites will be a measure abused and / or expanded to other violations (e.g. copyrights) and content (e.g. criticising the authorities). In turn, the supporters of blocking focus on the welfare of children.

In October 2011 the EU Parliament adopted a compromise solution whereby blocking at the EU level is an optional measure, not mandatory. MEPs agreed that in situations where it is impossible to remove sites with pedophilic materials it may be necessary to block them. Any block should be applied in a transparent manner. But this is not necessarily a measure required by the Directive. The decision on this matter will have to be made by the Member States. They will have two years to adapt national legislation to the requirements of Directive (the EU: Parliament's Consent ... 2011).

Earlier, in 2005 Finnish Government reached an agreement with the ISP companies on blocking access to websites containing child pornography. According to the Polish Press Agency: "The police will provide online businesses with a list of about a thousand Internet addresses that should be blocked. The Minister of Communications Leena Luhtanen hopes that the Government's agreement with ISPs means that it will not need to enact legislation enforcing the blocking of child porn sites "(Agreement, the police and the Government ... 2011, p.1). The block is also applied on a similar basis in Norway and Sweden. Why block content rather than prosecute offenders? The latter remain unidentified or are beyond the

reach of law enforcement in the country. The existing provisions of law are not so effective then.

Despite widespread agreement for the responsibility of Internet content providers as the entities having a direct influence on the shape of the content on the global network, their current legal situation - as rightly pointed out by Joanna Kulesza - raises many concerns and questions (Kulesza 2010, p 164). The basic problem, which involves the question of the responsibility of the ICP, involves the question of the legal entity qualified to assess the content - whether it is sovereign, where the ICP operates, or a surfer who considers themselves to be the victim of that action? This lack of agreement between States is being attempted to be solved by administrators and website owners on their own, especially with the use of regulations drawn up by themselves. Their task is to preclude the operator from responsibility in all locations where the site administered by them is available. Many websites contain General Terms of Use on one of their subpages, which often also include regulations on the legal system, which governs the "place" in cyberspace. Naturally, the operators and administrators of websites rely on the most beneficial or most convenient legal system for them, as regulating their interactions with the site users. The main drawback of such records is that users are often simply not familiar with their content, ignore them, or are not aware of their existence at all. Hence, the effectiveness of the consent to be subject to the laws and regulations designated by the website operator thus expressed by the website user appears questionable. At the same time, it is the most popular usual way to avoid problems with foreign jurisdictions site administrator, allowing the unambiguous definition of the legal system governing the party and the relationship between its author, administrator and users. To enhance the effectiveness of the provisions of these regulations, however, it would be appropriate to consider the practical possibility of ensuring that all the users of a particular site are actually aware of the fact that by using its services they agree to subject themselves to the legal regime of the State selected by the owner or administrator. For this purpose, activities aimed at raising awareness of the Internet users who have consented to these conditions should be carried out. Currently, a common way to alleviate complaints about the small "visibility" of the conditions of the contract is a solution in which an Internet user must press the screen "button", confirming the conditions and terms of use. Such protection allows a website author to raise the argument for the clear presentation of the relevant regulations which are to be obeyed in his service. However, they are usually documents of a large volume, and most Internet users do not bother reading them; what's more - it is difficult to prove who actually gave this consent. The binding force of these agreements is undermined for those reasons - the majority expressing their consent usually do not get acquainted with content of them (Kulesza 2010, p. 165).

Associations of Internet Service Providers

Regardless of their legal obligations ISPs make associations (Internet Service Providers Association, hereinafter: ISPA), which determine the internal rules of operation, restricting the freedom of the posted illegal and harmful content on global networks. The largest association bringing together European Internet Service Providers is the European Internet Service Providers Association (hereinafter referred to EuroISPA) operating since 1997, representing more than 1 700 suppliers from EU and EFTA countries. The Association aims to represent the European Internet industry in EU policy and to facilitate the exchange of best practice between national ISP associations (European Internet Service Providers Associations 2011)⁶. The Association has adopted the policies established by the Council of Europe for voluntary cooperation between Internet providers and the justice system to remove illegal and harmful content and Internet services.

Another example here is the German Association of Voluntary Self-Control of Multimedia Service Providers (Freiwillige Selbstkontrolle Multimedia-Diensteanbieter eV). Its main task is to ensure the protection of children and young people on the Internet. Everyone is entitled to make a complaint to the office of the Association on illegal and harmful content available on the global network, on other networks or online services. Also, members of the Bureau may oppose on their own initiative State associations, breaking its basic objectives (Freiwillige Selbstkontrolle Multimedia-Diensteanbieter eV 2011). The Association's activity is regulated by the § 19 of the Treaty on the protection of minors and human dignity in the media (Jugendmedienschutz-Staatsvertrag) (Jugendmedienschutz-Staatsvertrag of 1 April 2003, Art. 5).

Also, the first European voluntary agreement on Safer Social Networking Principles for the EU, to improve the safety of teens using social networking sites, is worth noting. It was signed on 10 February 2009 by 17 online companies⁷. This document sets the recommendations and principles to guide the owners of social networking sites, in order to minimise the threats faced by children and adolescents (Swetenham 2010, p. 20). The seven main recommendations are: 1) Increasing knowledge on the safe use of the Internet among children, parents and guardians in a simple and accessible way to a given age group. 2) Adjusting the content of websites to

⁶ EuroISPA members are: AFA - Association des Fournisseurs d'Accès et de Services Internet, AIIP - Associazione Italiana Internet Providers; ANISP - The National Association of ISPs of Romania; CZ.NIC - Czech Internet Association, ECO - Verband der deutschen Internetwirtschaft; FiCom - Finnish Federation for Communications and Teleinformatics, ICT-Norway - Internet Service Providers Association of Norway, Austria ISPA - Internet Service Providers Austria, ISPA Belgium - Internet Service Providers Association Belgium; ISPAI - Internet Service Providers Association of Ireland, ISPA UK - Internet Services Providers Association UK and LINX - The London Internet Exchange.

⁷ Arto, Bebo, Dailymotion, Facebook, Giovani.it, Google / YouTube, Hyves, Microsoft Europe, Myspace, Nasza-klasa.pl, Netlog, One.it, Skyrock, StudiVZ, Sulake / Habbo Hotel, Yahoo! Europe, and Zap. lu.

the age of the target group. 3) Providing Internet tools and technologies for users to increase online safety. 4) Providing user-friendly mechanisms for reporting breaches of security and the privacy of Internet users. 5) Responding to the reports on illegal content or behaviour. 6) Care for the privacy of users. 7) The evaluation of control measures on illegal or prohibited content and activities.

Portal administrators pledged to reduce threats by ensuring:

- a simple-to-use "report abuse" button allowing a one-click report on inappropriate contact or conduct by another user;
- a default setting for private / confidential in the case of the full online profiles and contact lists of those website users who are registered as minors (difficulty in establishing contact with minors);
- the inability to search private profiles of users under 18 (on websites or via search engines);
- the constant visibility and accessibility of a privacy protection option so that users can easily work out if only their friends, or all Internet users, see what they post in the global network;
- the prevention of the use of services by underage users, if a social networking site targets teenagers over 13 (registration by younger people will be more difficult) (Network Communities 2011).

All signatories are obliged to provide information determining how the above principles have been implemented on the websites run by them. One such declaration is the limitations established by MySpace, intended to hinder making friends with children by adult website users. Internet users aged over 18 cannot be added to the network of friends by 14 and 15-year-olds (except when they know your full name or e-mail). Currently, children under 13 cannot create online accounts, and profiles of 14 and 15-year-olds are shown only partially. The MySpace service has also changed the method of issuing advertisements - advertisements for gambling and dating are not displayed to the youngest Internet users. The impulse that caused these activities was a \$30-million lawsuit filed by a 14-year-old American who said she was being molested by a 19-year-old she met on MySpace (MySpace Internet service tightens restrictions for users 2011).

Codes of Internet service providers

One of the basic tools used within self-regulation is codes of good practice (codes of conduct). They are developed by the Internet industry itself and approved (in the case of Australia also registered) by the appropriate regulatory body that monitors compliance with them⁸. These codes contain sets

of rules and procedures used by Internet service providers. A strong emphasis is put on developing common procedures for removing illegal and harmful materials from a global network of (Murawska-Najmiec 2005, p. 51).

It is worth recalling that in the declaration on illegal and harmful content on the web of 1996, the European Commission urged ISPs to adopt their own codes of ethics. Convention on Cyber Value of 2001, as well as the EU directives do not require the creation of such codes. Directive 2000/31/EC on electronic commerce says only about supporting their development at Community level (Article 16). They are to contribute to the smooth implementation of other provisions of the Directive, particularly those relating to ISP responsibility for the material posted on the Internet by third parties. The new element in Decision No. 854/2005WE European Parliament and the Council of 11 May 2005 on the continuation of multiannual Community Programme on promoting safer use of the Internet and new network technologies is the allocation of financial support for the development of cross-border (and not just national) codes of conduct under the Safer Internet Programme (Decision No 854/2005WE European Parliament and the Council of 11 May 2005). The programme recognises the need for action at Community level to encourage European Internet industry and new network technologies to implement codes of conduct. It recommends the creation of transparent and conscientious codes of conduct, informing Internet users about the existence of hotlines for reporting illegal content (e.g. Hotline, Dyżurnet.pl) (Murawska-Najmiec 2005).

In response to these recommendations, Internet Service Providers in many countries have voluntarily developed and adopted codes of conduct. Evropská Asociace Státních Loterii A Toto Společnosti – Czech Republic (Evropská Asociace Státních ... 2011); Code for the Chat Check Badge – Denmark (Code for the Chat... 2011); Code of Conduct for search engines/Verhaltenssubkodex für Suchmaschinenanbieter der FSM – Germany (Code of Conduct... 2011); Convenio de Autorregulación para promover el buen uso de Internet es España - Spain (Convenio de Autorregulación... 2011); Código deontológico de la Agencia de Calidad de Internet – Spain (*Código deontológico de la Agencia...* 2011) and *Good Practice Guidance for search service providers and advice providers and advice to the public on how to search safely* – Great Britain (*Good Practice Guidance...* 2011).

By analysing these codes some common features can be noticed. Internet Service Providers are obliged to take action to ensure Internet users freedom of speech, privacy, confidentiality of communications and protection of personal data and electronic communications. In addition, sharing in a clear and reliable way information on the prices

⁸ Codes for industry co-regulation in the areas of Internet and mobile phone content was developed by the National Association of the Internet Industry Association on the basis of the requirements contained in the Broadcasting Services Act. Its registration by the regulatory body

took place in May 2005; the Code regulates the obligations of Internet Service Providers within hosting Internet content on the territory of Australia and providing access to Web content both from Australia and beyond it.

of Internet services and on the terms of the contract before signing it, and respecting intellectual property rights. The Internet user, however, is required to avoid the conscious creation, storage, or distribution of illegal content, to comply with the regulations for the use of Internet services, including the rules of copyright and intellectual property rights and the ban on the promotion of spam. In the field of child protection ISPs have committed themselves not to offer paid subscription services to minors without the written consent of a parent or guardian and to provide technical procedures and applications necessary to control and monitor their behaviour on the Internet.

ISPs are not obliged to monitor the content posted by third parties, but they are required to take appropriate action on receiving reports on illegal content and behaviour in global networks. In addition, they are not permitted to host illegal content intentionally, except where the content is required by the regulations. In the situation where the Internet service provider knows about activities or content that has been declared contrary to the law, they shall suspend or close the page and provide information for the relevant enforcement body. For this purpose, the association has developed a common application procedure. They should keep the records of all the accepted applications, and any materials removed from the Internet for at least three years.

Codes of the Internet users – Netiquette

The second entity, in addition to Internet Service Providers, bearing the responsibility for the content of the global network, is the Internet users themselves. The rules governing the conduct of Internet users have been and still are created in two ways. The top-down; the initiative of lawmakers, responding to the emergence of a new sphere of social activity in which the legal standards must be applied; and the bottom-up: at the initiative of web users who see the need for such self-restraint. The result of the top-down actions are regulations (laws and rules of international law), whereas, the bottom-up initiatives have resulted in extra-legal social norms (such as Netiquette). This article has omitted legal issues - these are analysed in other publications (See Gruchoła 2011, Gruchoła 2012). The author focusses on extra-legal social norms. According to Karol Dobrzeniecki "this is a common category, which consists of religious norms, customs, and practices of conduct – the kind of systems borrowed from the material world. Enforcement of these standards is decentralised, and the society itself guards its observance, not the authorities. They play an important role in the process of the self-regulation of cyberspace" (Dobrzeński 2004, p. 38).

The first comprehensive set of rules for the use of the Internet, commonly referred to as Netiquette, is assumed to have been developed by Arlene H.

Rinaldi of Florida Atlantic University (hereinafter FAU) in 1992. She indicated that the breach of the conventional rules of conduct and good manners on the global network could lead to some action against the perpetrators of such acts, that is an Internet user (Kubas, 2004, p. 17).

The definition of Netiquette, although it is not the most recent term, has never entered an encyclopedia. Netiquette (Eng. Netiquette: network and etiquette) is the "Internet code of conduct, which contains a set of specific rules of behaviour, ways of communicating by Internet users, in particular taking part in discussions, chats or forums" (*What is Netiquette?*, p. 1). Netiquette is the "standards of conduct in a particular group of users of a particular part of the Internet, containing a set of rules which are to be obeyed to make use of the network more friendly" (Brzozowski, 1999, p. 39). This is a "light-hearted name for established ethical behaviour conventionally binding on the Internet. The right way to behave on the Internet allows the online "coexistence" of people from many cultural regions and it promotes the development of a network" (*What is Netiquette?*, p.1). Another definition identifies Netiquette as "the Internet law, written and secured by social coercion, and not by the State. Violation of the label met with sanctions from the Internet users against the person who committed the violation" (Kolbe, 1999, p. 63).

Internet etiquette i.e. Netiquette, is a set of rules, standards and best practices, defining the behaviour of Internet users, in force on the global network. Its essence is good morals, loose guidelines whose observance makes life easier for all Internet users. Among other things, the prohibition of: placing of illegal and harmful content and information on the Internet, using foul language, sending so-called "chain letters" or spam, etc. Also, it is prohibited to publish content inconsistent with the provisions of national law on the Internet. In Polish law, this shall include in particular:

- content specified in the *Penal Code* that violates human dignity (defamation: Art. 202, Art. 212 and insulting: Art. 216), encourages to commit or advise on the commission of suicide or self-harm (Article 151). It coerces other persons to commit an offence of damage or injury to one or their closest persons, it places a threat on the Internet (Articles 190-191). In addition, it uses the word "stalking", understood as persistent, malicious solicitation and molestation, which may create another person's sense of danger (Art. 190a). It offends other nationalities, religions, and human races (Article 194-196, Art. 257); it promotes the totalitarian system of the State or incites hatred on national, ethnic, racial and religious grounds, or because of denomination (Article 256). It commits identity theft (Article 267-268a); it calls for committing a crime (Article 255), (*Penal Code, Act of June 6, 1997*);

- the content specified in the *Civil Code*, which humiliates human dignity; contains slander - uncorroborated allegations blaming others and offends other nationalities, races, and religions (Article 23) (*Civil Code, Act of April 23, 1964, Art. 23*);
- the content specified in the specific Acts that contributes to a violation of copyright laws or infringes the copyrights and licences of third parties (*the Act of February 4, 1994*). It promotes narcotics and drugs (*Act of 29 July 2005*). It reveals, without express permission, personal data, Internet messaging IDs, photos, email addresses, place of residence, employment, residence, phone numbers, licence plates and other confidential data (*Act of August 29, 1997*). It contains words commonly regarded as obscene, profane (*Act of 7 October 1999; Code of offences, Act of May 20, 1971*) and others (See Gruchola 2011).

So far, not a single common Netiquette has been developed. Its most popular development, often treated as a standard by Internet users, is the document Network Working Group RFC 1855: *Netiquette Guidelines* (*Netiquette Guidelines* 2011). The type of Netiquette depends, among other things, on the person editing the principles of the proper conduct in the global network, from the point they use the Internet. Others are the principles at work, others at home or at school. First of all Netiquette is different from the "Web Site". Cyberspace contains a variety of cultures, also called virtual communities. Each of these communities has its own rules and customs. Furthermore, the individual Web services such as newsgroups and the IRC, adopt their own rules of behaviour catalogues as to, e.g., the volume of sent correspondence. Sanctions for the violation of intercourse may take various forms. A person who speaks for the group in an inappropriate manner may meet with a polite admonition from the more experienced user, warning, or even an angry verbal rebuke, i.e. *flaming*. Other "private" sanctions in this case include blocking the possibility of sending messages, or the removal by a member of a particular newsgroup or a kind of ostracism. The ultimate punishment in this system is disconnection, which can be horizontal (i.e. deprived of the possibility of communication between the local network and other networks) or vertical (consisting of "cutting off" the user from the Internet) (Dobrzeńiecki 2004, pp. 39-40).

In addition to the detailed Netiquettes governing the behaviour of specific groups of Internet users a lot of rules relate to, and applies throughout cyberspace. Very often, the rules of Netiquette are formulated in the form of 10 commandments. The list was offered by Virginia Shea in her publication *Netiquette* (Shea 2009).

Referring to the title problem the key issue is permission and the assessment of the behaviour of network administrators. They allow viewing the contents of accounts and, more importantly, they

make various changes, including deleting data. Netiquette should therefore indicate the limits of acceptable interference by administrators in the private accounts of Internet users. Another issue relates to "supervising", namely tracking the "digital steps", of an Internet user by various Government agencies and commercial firms. This practice is carried out, inter alia, by means of *spyware* or *sniffers*, the activity of recording person's activities on the Internet. This information is stored on servers and on its basis individual profiles of surfers are created. A universal practice is also that of "hooking" spyware installers for other applications (such as screensavers and others) without the knowledge or consent of Internet users (Kubas, 2004, pp. 68-70).

Netiquette, as an honorable code of Internet users, should clearly indicate the moral responsibility which is associated both with the same communications purpose in the global network and the use of the technology of data coding for that purpose. Another issue that should be reflected in Netiquette is a problem related to the wider credibility, and more specifically with forgery, and pretending to be someone else while communicating online. This subject is now particularly valid in relation to the amendment of the law introducing criminal responsibility for *grooming*.

There is also a whole range of dangers associated with Netiquette. It is the quality of studies of this kind - anyone can write their own version and put it on the Internet. Moreover, the possibility of the destruction of the meaning of good studies, or the stagnation of its recommendations. This situation can occur if Internet Netiquettes are stopped being talked about, if their authors confine themselves to one-time notification of them.

Summary

The responsibility for the content found on websites is borne by three groups of entities: content providers, Internet Service Providers, and Internet users. The responsibility for the run websites should definitely be borne by those who have a direct impact on their content. Imposing responsibility on Internet access providers, who on one hand are unable to effectively fulfill this obligation, and on the other become empowered far beyond the competence based on their functions, seems unjustified. Currently, neither EU nor Polish legislation requires server administrators to perform preventive screening of the sites accessed through a specific server, or to locate or remove infringing content. Granting such powers or obligations could lead to further protests. Server administrators would be privileged with the powers of the censor, and their discretionary decision would be crucial for finding whether the website presents illegal or harmful content. However, this objection may be negated by delegating decision-making powers as for providing greater

access to the server to the law enforcement. Also, a different approach is represented, postulating the legal obligation to determine the scope of ISPs for the control and elimination of hazardous Internet content and regulate their cooperation with law enforcement to monitor global network resources and operations (Maroń 2008, p. 235).

Notwithstanding the different positions on this issue, it is clear that some regulatory mechanisms governing the operation of online companies require them to control and eliminate dangerous content from the Internet are essential. Technically it is not possible to control all the materials published on the global network; the legislation (if any) usually requires ISPs to remove dangerous sites only after every notification of their existence, either by police or by the Internet. Frequently, having displayed them.

Moreover, the current laws are not always effective. First, they do not allow the enforcement of national laws in other countries. This is important in the cross-border nature of the Internet. Secondly, there is a divergence between European and American regulations. Third, any attempt to block the introduction of harmful or illegal content meets with protests in the name of freedom of speech.

Network Netiquette, is a kind of guide, a signpost for novices in the cyber world, and a reminder of these rules for users who have lost them. They point to specific behaviours, attitudes, situations, and even words explaining which ones are good and which are unacceptable. They serve the standardisation of Internet users' practices. In particular, they relate to: communications, requirements for websites, rules for the use of any material from the Internet and the related responsibilities. They point to certain ethical standards, although in a limited way. Hence it is necessary to continuously work on Netiquette, to continuously adjust it to the new realities posed by technological and social development, and the changing reality. We need a constant global forum discussion on the principles of Netiquette, which will stimulate the social awareness of the existence of rules and reinforce the need to obey them for the sake of the general good. It is necessary to stimulate global awareness of the responsibility of all the members of the cyber world for its current and future design. Netiquette could become the axiological frame of reference for Internet users to their practices. This would require global cooperation, however, to update its rules and promote them among all the Internet users. This issue is very important, due to the multinational, multicultural and diverse - in terms of: age, race, religion, and world view - nature of this community.

References:

1. Barta J., Markiewicz R. (1998), *Internet a prawo*. Wydawnictwo Universitas, Kraków.
2. Barta J., Markiewicz R. (2002), *Świadczenie usług drogą elektroniczną – nowa rzeczywistość dla prawników*. „Radca Prawny”, Issue 4-5, pp. 66-78.
3. Brzozowski M. (1999), *Biznesowa etyka*. „WWW”, Issue 2, pp. 36-39.
4. *Code for the Chat Check Badge*, <http://www.fdim.dk/?pageid=52>, [23.10.2011].
5. *Code of Conduct for search engines/Verhaltenssubkodex für Suchmaschinenanbieter der FSM*, http://www.fsm.de/en/SubCoC_Search_Engines, [23.10.2011].
6. *Convenio de Autorregulación para promover el buen uso de Internet es España*, http://www.aui.es/./biblio/documentos/legislacion/proteccion_menores/convenio/tex_conv.htm, [23.10.2011].
7. *Código deontológico de la Agencia de Calidad de Internet*, http://www.iqua.net/Codigos_de_conducta/Codigo_de_conducta/?go=WWiW6aWP3cIUyUj7fiM3LUP2TC+MOM3NphIdSA2vOCa_qmvpV3BPkGOo8, [23.10.2011].
8. *Czym jest netykieta?* <http://www.netykieta.net/definicje.php>, [03.08.2011].
9. *Decyzja nr 854/2005 WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 11 maja 2005 r. w sprawie kontynuacji wieloletniego programu wspólnotowego na rzecz bezpieczniejszego korzystania z internetu i nowych technologii sieciowych*, Dz. Urz. L 149 z 11.05.2005.
10. Dobrzeniecki K. (2004), *Prawo a etos cyberprzestrzeni*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
11. *Dyrektywa 2000/31/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 8 czerwca 2000 r. w sprawie niektórych aspektów prawnych usług społeczeństwa informacyjnego, w szczególności handlu elektronicznego w ramach rynku wewnętrznego*, Dz. Urz. L 178 z 17.07.2000.
12. *European Internet Service Providers Associations – EuroISPA*, <http://www.euroispa.org/>, [15.07.2011].
13. *Evropská Asociace Státních Loterii A Toto Společnosti*, <http://www.sazka.cz/o-nas/vice-osazka/zakony/kodex.php>, [23.10.2011].
14. *Freiwillige Selbstkontrolle Multimedia-Diensteanbieter e.V.*, <http://www.fsm.de/>, [19.08.2011].
15. Gajowniczek A. (1999), *Wykorzystanie internetu w celu reklamy. Wybrane zagadnienia prawne*. Master's thesis, available at: <http://www.vagla.pl>, [16.09.2009].
16. *Good Practice Guidance for search service providers and advice providers and advice to the public on how to search safely*, <http://police.homeoffice.gov.uk>, [24.10.2011].
17. Gruchola M. (2012), *Ochrona użytkowników internetu w państwach Unii Europejskiej*. Wydawnictwo KUL, Lublin.

18. Gruchola M. (2011), *Dangers in the Internet Communication and the Protection of Internet Users in the Era of Media Convergence*. In: *Konwergencja mediów – media convergence - Medienkonvergenz*. German publisher, p. 18, submitted for printing.
19. Gruchola M. (2011), *Ochrona małoletnich internautów w prawie i praktyce państw Unii Europejskiej*. „Rozprawy Społeczne”, Vol. V, pp. 78-100.
20. *Jugendmedienschutz-Staatsvertrag z dnia 1 kwietnia 2003 r.* – JMStV; <http://www.artikel5.de/gesetze/jmstv.html>, [02.10.2011].
21. Kirwil L., *Polskie dzieci w internecie. Zagrożenia i bezpieczeństwo na tle danych dla UE. Wstępny raport z badań EU Kids Online przeprowadzonych wśród dzieci w wieku 9-16 lat i ich rodziców*, http://www.saferinternet.pl/images/stories/pdf/raport_eu_kids_online_polska_28-10-2010.pdf, [21.09.2011].
22. *Kodeks cywilny; Ustawa z dnia 23 kwietnia 1964 r.*, Dz. U. z 1964 r. Nr 16, poz. 93.
23. *Kodeks karny; Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r.*, Dz. U. z 1997 r. Nr 88, poz. 553 ze zm.
24. *Kodeks wykroczeń; Ustawa z dnia 20 maja 1971 r.*, Dz. U. z 1971 r. Nr 109, poz. 756.
25. Kubas G., *Netykieta - kodeks etyczny czy prawo internetu?*, Kraków: Uniwersytet Jagielloński 2004, s. 17, master's thesis. Available at: <http://www.vagla.pl>, [16.09.2011].
26. Kulesza J. (2010), *Międzynarodowe prawo internetu*. Przedsiębiorstwo Wydawnicze Ars boni et aequi, Poznań.
27. Maroń G. (2008), *Ochrona małoletnich przed pornografią i pedofilią internetową*, In: R. Grabowski (red.), *Wpływ internetu na ewolucję państwa i prawa*. Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów.
28. Murawska-Najmiec E. (2005), *Informacja na temat działań społeczności międzynarodowej na rzecz objęcia internetu systemem prawa przy jednoczesnej ochronie swobody wypowiedzi i informacji*. KRRiT, Warszawa.
29. *Porozumienia policji i rządu w sprawie blokowanie treści*, <http://prawo.vagla.pl/node/5426>, [27.08.2005].
30. *Serwis internetowy MySpace zastrzega ograniczenia dla użytkowników*, http://wirtualnemedial.pl/document,,1309742,Serwis_internetowy_MySpace_zastrzega_ograniczenia_dla_uzytkownikow.html, [22.06.2011].
31. Shea V., *Netiquette*, www.albion.com/netiquette/book/TOC09633702513.html, [09.09.2009].
32. *Spam code of conduct of ISPA*, http://www.ispa.at/downloads/COC_spam_english.pdf, [23.10.2011].
33. *Społeczności sieciowe: Komisja pośredniczy w porozumieniu głównych firm internetowych*, <http://europa.eu/rapid/pressRelease-sAction.do?reference=IP/09/232&format=HTML&aged=0&language=PL&guiLanguage=en>, [12.05.2011].
34. Stiftung Digitale Chancen (2009), *Zestaw zaleceń projektu Youth Protection Roundtable*. SDC, Hamburg.
35. Swetenham R. (2010), *Europejskie porozumienie dotyczące samoregulacji w zakresie bezpieczeństwa w portalach społecznościowych*. In: *Materiały konferencyjne z IV Międzynarodowej Konferencji: Bezpieczeństwo dzieci i młodzieży w internecie*. Fundacja Dzieci Niczyje, Warszawa.
36. *UE: Zgoda Parlamentu na blokowanie pedofilskich treści*, http://di.com.pl/news/41219,0,UE_Zgoda_Parlamentu_na_blokowanie_pedofilskich_tresci.html, [29.10.2011].
37. *Ustawa z dnia 18 lipca 2002 r. o świadczeniu usług drogą elektroniczną*, Dz. U. z 2002 r. Nr 144, poz. 1204.
38. *Ustawa z dnia 29 lipca 2005 r. o przeciwdziałaniu narkomanii*, Dz. U. z 2009 r. Nr 98, poz. 817.
39. *Ustawa z dnia 29 sierpnia 1997 r. o ochronie danych osobowych*, Dz. U. z 1997 r. Nr 133, poz. 883 ze zm.
40. *Ustawa z dnia 4 lutego 1994 r. o prawie autorskim i prawach pokrewnych*, Dz. U. z 1994 r. Nr 24, poz. 83.
41. *Ustawa z dnia 7 października 1999 r. o języku polskim*, Dz. U. z 2002 r. Nr 37, poz. 349.
42. Wąglowski P., *Niebezpieczne ideologie i nawoływanie do waśni*, <http://prawo.vagla.pl/node/4773>, [04.12.2009].
43. Wąglowski P., *Szwedzi witają nowy porządek, czyli retencja danych na granicach*, <http://prawo.vagla.pl/node/7961>, [01.07.2010].

RODZINA – WSPÓLNOTA SAKRALNA, CZY ZDESAKRALIZOWANA? – IMPLIKACJE PEDAGOGICZNE

Rozprawy Społeczne, Nr 1 (VI), 2012

Marian Nowak

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Streszczenie: Wobec współczesnych opinii o rodzinie, która się rzekomo zdesakralizowała, czy zsekularyzowała, artykuł pytając o istotę desakralizacji życia odnosi te pojęcia do istoty życia chrześcijańskiego i życia rodzinnego w perspektywie chrześcijańskiej.

Sięgając do nauczania Jezusa Chrystusa o małżeństwie i dziewictwie, autor wskazuje na historię kształtowania koncepcji małżeństwa i rodziny w historii chrześcijaństwa, nade wszystko w Kościele katolickim, ale także w Kościele protestanckim i prawosławnym. Istota małżeństwa i rodziny w ujęciu Kościoła katolickiego wnosi potrzebę rozpatrywania jej w perspektywie tajemnicy związku Chrystusa z Kościołem (według nauczania św. Pawła), jak również w perspektywie sakramentu czyniącego z małżonków „my-małżeńskie” (Jan Paweł II). W takim też sensie o ile być może socjologowie mogą pisać o desakralizacji czy laicyzacji, jako fenomenach związanych z postawami ludzi wobec sacrum, nie istnieje możliwość mówienia o sekularyzacji życia rodzinnego czy małżeńskiego na gruncie chrześcijańskim, gdyż mamy do czynienia z relacją do Konkretnej Osoby – Jezusa Chrystusa, Którego się przyjmuje lub odrzuca, ale to jest kwestia wiary lub niewiary a nie laicyzowania.

Taki fakt wymusza potrzebę wyprowadzenia także odpowiednich wniosków pedagogicznych, które ten stan rzeczy mogą umocnić tak w odniesieniu do poszczególnych jednostek, jak też całych grup społecznych i pomóc dzisiaj rodzinom w przeżywaniu doświadczeń religijnych, dotyczących wyboru wartości i życia według nich. Należy wspierać rodzinę chrześcijańską w przeżywaniu prawdziwej swej godności i tajemnicy realizowanej i przeżywanej w niej więzi, aby przebić się przez tworzoną wokół mgłę laickiej propagandy.

Chrześcijańska rodzina współczesna jest po prostu zakrzyczana ateistyczną propagandą małych grup i ich agresją czasami zastraszoną. Odwaga bycia-rodziną, programy prorodzinne, edukacja prorodzinna, rodzinne święta i świętowanie, ruchy zrzeszające rodziny chrześcijańskie, to szczególna droga umacniania rodziny chrześcijańskiej w jej wartościach i w odkrywaniu jej istoty. Jest to szczególne zadanie pedagogiki rodziny w ujęciu chrześcijańskim.

Słowa kluczowe: rodzina, małżeństwo, sakrament małżeństwa, małżeństwa mieszane, religijność, sakralizacja, desakralizacja, wspólnota sakralna, reformacja, katolicyzm, protestantyzm, prawosławie

W wielu współczesnych dyskusjach, także w obszarze problemów pedagogiki rodziny można spotkać się ze stwierdzeniem, że rodzina współczesna się zsekularyzowała, czy też zdesakralizowała. Czym jednak byłaby *desakralizacja życia rodzinnego*? Na czym owa *sekularyzacja* miałaby polegać? Jak są interpretowane procesy *sekularyzacji* i *desakralizacji* z pozycji teologii i Chrześcijaństwa?, a jak widziane są one z pozycji innych dyscyplin, np. socjologii, czy socjologii religii?

Problemy wydają się być o wiele bardziej złożone, niż o tym pobieżnie sądzimy i wymagają przynajmniej zasygnalizowania, co uczyniono celem niniejszego artykułu. Ten cel jest „zorientowany pedagogicznie” w sensie wspierania inicjatyw odkrywania istoty małżeństwa i rodziny, aby dzięki temu odzyskiwały one swoją tożsamość jako wspólnotowe formy życia. Przeprowadzone analizy będą podstawą wyprowadzenia także pedagogicznych implikacji zwłaszcza w zakresie realizacji chrześcijańskiej koncepcji życia rodzinnego i wychowania.

Należy jednak już na początku zrobić wstępne doprecyzowania związane ze specyfiką chrześcijaństwa, w związku z którą wskazuje się, że wbrew temu, co dość powszechnie się czyni, nie należy łączyć ze sobą dwu rzeczy, a mianowicie:

1. wymiaru *sacrum*;
2. z *niepowtarzalnym faktem Objawienia Boga w Jezusie Chrystusie* i z *rzeczywistością wiary*.

W przypadku chrześcijaństwa bowiem, *doświadczenie sacrum* jest jedynie jakimś etapem na drodze procesu odkrywania Osobowego Boga, gdzie mamy do czynienia z Absolutem, konkretną OSOBĄ, a nie z systemem religijnym lub ideologią (Otto 1917; Guardini 1991, s. 177-181).

Należy zatem rozróżnić pomiędzy *sacrum* obecnym w każdej wartości, także i w rodzinie jako takiej a *świętością* i *Bożym Dziełem* – czyli, jak czasami stwierdzają teologowie, *pieczęcią Boga położoną na rodzinie chrześcijańskiej*. Przy autentycznie zatem przeżywanej wierze chrześcijańskiej, raczej trudno jest mówić, a nawet sobie wyobrazić, jako możliwy, jakiś *proces desakralizacji*. Za takim stwierdzeniem o rodzinie chrześcijańskiej i takim stanem rzeczy w odniesieniu do niej przemawia szereg argumentów, a m.in.:

1. ma tutaj miejsce więź nie tyle z ideą, czy jakąś ideologią, lecz więź osobowa między konkretnymi osobami;

2. odrzucenie lub kontestacja Chrystusa jest zajęciem stanowiska przeciwko Chrystusowi, kontestacją Jego Osoby, a nie wyborem określonej koncepcji życia, czy hierarchii wartości¹.

Nie ma więc wówczas podstaw do mówienia o rodzinie chrześcijańskiej jako o *sacrum*, a raczej należałoby mówić o pewnym fenomenie, który dotyka w ogóle życia rodzinnego i rodziny jako wartość uznawanych za pewne *sacrum*.

Na czym zatem polegałaby wyjątkowość małżeństwa i rodziny chrześcijańskiej? Jakie dają się zauważyć w niej przejawy kryzysu, które wynikałyby (i czy w ogóle?) z zagubienia przez nią swojej chrześcijańskiej specyfiki?

Na te pytania możemy poszukiwać odpowiedzi nade wszystko odwołując się do pedagogiki rodziny, ale także egzegezy, teologii biblijnej i nauk teologicznych. Specyfikę zatem rodziny chrześcijańskiej możemy odkrywać w samym nauczaniu Jezusa Chrystusa, a następnie w tradycji Kościoła i w praktyce autentycznego (a nie powierzchownego jedynie) życia chrześcijańskiego, tworząc w ten sposób pewien zarys pedagogicznej koncepcji wychowania do małżeństwa i życia w rodzinie chrześcijańskiej.

1. Rodzina, kobieta i małżeństwo w świetle nauczania Jezusa Chrystusa

W nauczaniu Jezusa, problematyka związana z życiem rodzinnym, pojawia się wyraźnie w momencie, gdy w historii swojego nauczania opuszczał Galileę i przenosił się za Jordan (do Judei). W trakcie wygłaszania przez niego pouczeń i odpowiadania na pytania swoich słuchaczy, pojawiła się także kwestia rozwodu. Na postawione pytanie: „Czy wolno mężowi oddać swoją żonę z jakiegokolwiek powodu?”, Jezus udzielił odpowiedzi przywołującej koncepcję początku dzieła stworzenia i wpisanej w niego istoty związku między kobietą a mężczyzną w małżeństwie. Odpowiedź Jezusa brzmiała konkretnie: „Stwórca od początku stworzył ich jako mężczyznę i kobietę!” (Mt 19, 4; Jan Paweł II 1981).

Rozmówcy zdają się nie akceptować tego stanu rzeczy i powołują się na tradycję sięgającą do Mojżesza, przywołując możliwość udzielenia listu rozwodowego i rozwiązania związku małżeńskiego. To wówczas w odpowiedzi, Jezus na ich zastrzeżenia przywołał perspektywę i tradycję jeszcze bardziej odległą w czasie: „Czyż nie czytaliście, że Stwórca od początku stworzył ich jako mężczyznę i kobietę” (Mt 19,1-12).

¹ Guardini pisze w związku z powyższym: „Ostatecznie chrześcijaństwo nie jest jakąś nauką o prawdzie lub sztuką wyjaśniania istoty życia. Ma ono wprowadzić i ten aspekt, ale nie w tym zawiera się jego istota. Istotą chrześcijaństwa jest Jezus z Nazaretu, Jego konkretny byt, dzieło, losy – jednym słowem konkretna postać historyczna. Czegoś podobnego doświadcza ktoś, dla kogo drugi człowiek, zyskuje istotne znaczenie. Nie ‘ludzkość’, nie ‘to, co ludzkie’, lecz konkretna osoba. Ta osoba nadaje piętno wszystkiemu innemu i to tym głębiej, im silniejsze jest wiążące nas z nią uczucie” (Guardini 1991, s. 180).

Powołując się na taki stan rzeczy, Jezus odwołuje się do osobowej wielkości i godności mężczyzny i kobiety, wynikającej z wagi samego aktu stworczego Boga, co pozwala dodatkowo na ukazanie wartości i nierozzerwalności związku małżeńskiego. Jako efekt wywołuje to ostrą reakcję nawet uczniów Jezusa stwierdzających: „Jeśli tak ma się sprawa człowieka z żoną, to nie warto się żenić!” (Mt 19, 10).

Takie zaś stwierdzenie uczniów, stwarza dla Jezusa kolejną ważną podstawę do podjęcia tematu bezżeństwa dla Królestwa Bożego. Zdaniem Jezusa bowiem, nie wszyscy to pojmują, ale wśród ludzi są tacy,

1. którzy się takimi (tzn. niezdolnymi do małżeństwa) po prostu urodzili,
2. innych ludzie takimi uczynili,
3. ale są i tacy, którzy właśnie ze względu na Królestwo Boże wybierają bezżeństwo (Mt 19, 12).

Te treści stanowią podstawę do postawienia kolejnej kwestii, związanej z pytaniami: Kim dla Jezusa była kobieta? Kim był mężczyzna? Najpierw możemy odpowiedzieć, że Jezus nie obawia się sfery płciowej człowieka, nie zwalcza jej, ani też nie pogardza nią i jej sprawami.

Pełen głębokiego ciepła do każdego człowieka, swoją miłość do ludzi czyni Jezus czymś spontanicznym. Z całej postawy Jezusa wobec rodziny i małżeństwa możemy wydobyć obraz Osoby, która ma bardzo pozytywny stosunek do człowieka i jego płciowości (Mroczkowski 1994).

Jezus kochał też życie rodzinne. Przyjaźnił się i kochał rodzeństwo w Betanii: Marię, Martę i Łazarza. W jego relacji do małżonków i wspólnot rodzinnych zauważamy autentyczność ludzkiej miłości i przyjaźni. Ponadto emanuje z Niego pewna szczególna moc, opanowująca instynkty i impulsy związane z płciowością w kontekście czego, możemy też mówić o swoistym chrześcijańskim „ładzie seksualnym”.

Co to takiego *chrześcijański ład seksualny*? Na czym miałyby on polegać?

Nie można na te pytania dokładnie odpowiedzieć, sięgając do jakiejś konkretnej doktryny, lecz jedynie należałoby się oprzeć na woli samego Jezusa. Tylko On jest także dla chrześcijan Drogą, Prawdą i Życiem, zarówno pod względem spraw dotyczących małżeństwa, jak również jeśli chodzi o pozostawanie w stanie wolnym, czyli bezżeństwie.

Jedność i wola życia w związku małżeńskim – tworzą z małżonków nie tylko relację dwojga osób, ale jedno ciało. W świetle nauczania bł. papieża Jana Pawła II na temat miłości małżeńskiej, miłość zdolna jest przemieniać jednostki oraz całe społeczności, sprawiając, że osoba nie tylko uświęca się pod jej działaniem, ale także wychodzi z ciasnego kręgu własnego „ja”, by zmierzać poprzez „ty” do wymiaru *communio personarum* – „my” (Jan Paweł II 1997).

Człowiek może zawrzeć małżeństwo, tzn. podjąć taką decyzję i ją przeprowadzić – to jest w jego mocy. Z chwilą jednak, kiedy to uczyni, powstaje

wież już autorstwa samego Boga, nad którą człowiek nie posiada już władzy. Na tym polega wyjaśnienie ponadludzkiego charakteru chrześcijańskiego małżeństwa.

Faryzeusze po usłyszeniu takiej odpowiedzi, pytają zatem Jezusa – właśnie w kontekście właściwego zrozumienia wyjaśnienia udzielonego przez Jezusa: Dlaczego zatem Mojżesz dopuszcza możliwość tzw. *listów rozwodowych*?

W odpowiedzi otrzymują wyjaśnienie wskazujące na ludzkie uwarunkowania funkcjonowania Mojżesza: „Przez wzgląd na zatwardiałość waszych serc” (Mt 19, 8).

Jest to bardzo interesujące wskazanie, że przy takich sytuacjach, w jakich musiał występować Mojżesz, miał miejsce fakt porzucenia przez naród woli Stwórcy i odejście od rzeczywistego porządku wiary i wolności. I tutaj właściwie znajdujemy pierwszą odpowiedź na nasze pytanie o *desakralizację* współczesnej rodziny, związaną ze „względem na zatwardiałość ludzkich serc”.

A ponieważ taką odpowiedzią, nawet uczniowie Jezusa wydają się być wstrząśnięci i wołają: „Jeśli tak się rzeczy mają”, a mianowicie, że związku zawartego nie można rozwiązać, to lepiej byłoby „w ogóle się nie żenić”. Wywołuje to potrzebę pełniejszego wyjaśnienia tej kwestii.

Przywołany przez uczniów Jezusa porządek, jest porządkiem – wydawać by się mogło – zdroworozsądkowym i naturalnym. Na ludzki rozum biorąc, można widzieć niektóre aspekty zasadne w sprzeciwie ze strony uczniów Jezusa. Zwykle zdroworozsądkowe myślenie wydawało się być przeciwne temu, co wygłaszał i czego nauczał Jezus.

We współczesnych dyskusjach nawet w kręgach środowisk chrześcijańskich, gdzie czasami się przywołuje zdrowy rozsądek, warto mieć na uwadze potrzebę odniesienia się chrześcijan do nauczania Chrystusa. Jezus zaś w swojej argumentacji przywołuje inny porządek niż tylko natury i rozumu – a mianowicie odwołuje się do porządku wiary i łaski.

Nie potrafi tego nowego porządku wyjaśnić ani natura, ani świat i prawo (nawet to związane z Mojżeszem i pisane – jako „Prawo”), lecz potrzebna jest tutaj wiara, natomiast spełnienie warunków tego związku, nie może nastąpić inaczej, aniżeli tylko dzięki łasce.

Dowiadujemy się przy tym również z tej sytuacji opisanej w Ewangelii św. Mateusza, że istnieje jeszcze inny porządek – mianowicie rezygnacji z wszelkiej więzi płciowej: i nie chodzi tutaj o jakąś wymuszoną niemożność (spowodowaną przez ludzi lub przez naturę), lecz decyzję wynikającą wprost z miłości do Boga i Jego Królestwa. Powołanie do tego porządku nie przychodzi do człowieka z natury czy innego człowieka i społeczności, tylko od Boga i jest to szczególne zaproszenie do wyboru takiego właśnie stanu życia.

Mamy zatem zestawienie dwu swoiście odmiennych porządków, które może rodzić pytanie: Który z tych dwu porządków ma wyższą rangę?

Mówi się, że małżeństwo chrześcijańskie jest zgodne z naturą człowieka. Odpowiada ono naturze człowieka, ale należy też dodać, że tej i takiej naturze człowieka, jaką ona była stworzona w sytuacji przed grzechem pierworodnym. Ten jednak porządek, według Biblii, został zaburzony w każdym człowieku i w ludzkiej zbiorowości. Natura obecnie, to popędy, które same w sobie w gruncie rzeczy są ambiwalentne i żywiołowe.

Dlatego musi w tej sytuacji wkroczyć miłość i wiara – łaska Boża, jako siły porządkujące wyrzeczenia płynące z wiary. Z samej tylko natury, człowiek nie byłby do tego wszystkiego zdolny. Właśnie sam Bóg otwiera przed danym człowiekiem taką możliwość miłości, która go całkowicie pochłania. Dary zaś te, rozumiane jako od Boga pochodzące są nieodzowne do życia zarówno w małżeństwie, jak i do pozostawania w stanie bezżeństwa – dla Królestwa Bożego.

Mocą zaś w budowaniu obu porządków, czyli do tworzenia i realizowania życia rodzinnego i małżeńskiego oraz porządku życia dziewiczego, jest moc samego Chrystusa. On sam (a nie jakiś *ethos* obyczajowy, społeczny czy prawny i parlamentarny, ani jakakolwiek interpretacja – nawet wzniosła etycznie i powszechnie przyjęta) wyznacza ostateczne rozumienie i wyjaśnienie istoty małżeństwa ale też istoty i sensu bezżeństwa dla Królestwa Bożego.

Chrześcijańskie zatem małżeństwo i dziewictwo, stają się niezrozumiałe w tym momencie, gdy ich istotą, ich normą i rzeczywistością przestaje być Jezus Chrystus, a chciałoby się Go zastąpić jakimś *sacrum*.

Dlatego też nie można w ogóle mówić o *desakralizacji* małżeństwa jak też o *desakralizacji* dziewictwa w chrześcijaństwie, gdyż po prostu, gdyby taki fakt nawet nastąpił, najpierw trudno to określić *desakralizacją*, lecz trzeba mówić po prostu o utracie wiary, a wówczas też już nie jesteśmy w kontekście przecieć wiary, czyli jesteśmy poza chrześcijaństwem.

Jedynie pozostając w kontekście wiary i łaski, zdolni jesteśmy odpowiednio rozumieć zarówno ważność życia w małżeństwie, jak i pozostawania w stanie dziewictwa, ze względu na Królestwo Boże. W takim to właśnie kontekście, dla św. Pawła, małżeństwo jest figurą (obrazem) związku Chrystusa i Kościoła.

Sakramentalny związek oparty jest zatem na pewnym prototypie, czyli na modelu osobowym Chrystusa. Dla św. Pawła jest on właśnie wielką tajemnicą o której można mówić tylko przez analogię – odniesienie się do relacji między Chrystusem i Kościołem.

Dopiero na tak zakreslony kontekst problemowy, chociaż podany bardzo skrótowo, możemy nanieść efekty aktualnej refleksji naukowej i próby rozważenia tej problematyki zarówno przez nas samych, jak i przez badaczy z pozycji różnych nauk.

Oczywiście, rodzinę można badać i poddawać analizom zarówno socjologii – jako fakt społeczny, ale też psychologii i pedagogiki – jako fakt relacji

międzyosobowej i przeżyć oraz doznań psychicznych z nim związanych, ale też filozofii i teologii – w tym ostatnim ujęciu sięgamy po kontekst wiary i łaski.

W swoim opracowaniu socjologicznym tej kwestii, C.C. Zimmermann wskazuje na jakościową innowację życia rodzinnego spowodowaną przez chrześcijaństwo, wraz z łączącymi się z tym faktem tendencjami do sakralizacji wszystkich aspektów rodzinnego doświadczenia życia (relacje w rodzinie, poród, braterstwo, macierzyństwo i ojcostwo itp.).

Socjolog, patrząc na te przekształcenia, jakie się dokonywały w życiu rodzinnym pod wpływem chrześcijaństwa, może je postrzegać jako efekt postępującej sakralizacji życia rodzinnego i społecznego, podobnie jak współcześnie – w obliczu chociażby zjawisk społecznych współczesnych, socjolog może stwierdzać o czymś w rodzaju procesu odwrotnego, a zatem, że mamy np. postępującą *desakralizację* życia rodzinnego (Mariański 2006). O ile jednak być może jeszcze socjologowie mogą pisać o *desakralizacji* czy *laicyzacji*, jako fenomenach związanych z postawami ludzi wobec *sacrum*, powtórzmy, nie istnieje możliwość mówienia o sekularyzacji życia rodzinnego czy małżeńskiego na gruncie chrześcijańskim, gdyż mamy do czynienia z relacją do Konkretnej Osoby – Jezusa Chrystusa, Którego się przyjmuje lub odrzuca, ale to jest kwestia wiary lub niewiary a nie laicyzowania.

Tak też właśnie usiłuje wskazywać przywołany Zimmermann, że zachodzące przemiany sakralizacji życia rodzinnego, dokonujące się po przyjściu Chrystusa i związane z rozszerzaniem się Jego nauczania, są w większości bardzo pozytywne dla życia społecznego, prowadząc do rewalidowania i przydania wartości zarówno rodzinie, jak też samemu małżeństwu, uzdrawiając także pewien obyczaj rodzinny (obyczajowość życia rodzinnego) i przyczyniając się – jeśli nie do zatrzymania to przynajmniej do znacznego spadku liczby rozwodów, dowartościowując rolę kobiety i wzmacniając całą strukturę rodziny (Zimmermann 1949).

Porządek ten utrzymywał się nie tylko w obyczajowości społecznej, ale także w tworzonym prawie, co miało zwłaszcza miejsce w okresie po *Edyktie Konstantyńskim* w 313 r. Starożytni pisarze Kościoła stwierdzają, że Eucharystia nadaje związkowi małżeńskiemu specjalnie chrześcijańskie znaczenie.

Św. Ignacy, biskup antiocheński (ok. roku 100), w *liście do Polikarpa*, polecał, aby ci, którzy wstępują w związek małżeński, czynili to za zgodą biskupa, tak, aby był on zawarty w Bogu, a nie według ludzkiej woli i pożałdliwości (Św. Ignacy 1959, s. 456). Według Tertuliana małżeństwo powinno być zawierane z błogosławieństwem Kościoła. Tylko taki związek będzie szczęśliwy, gdyż „Małżeństwo zawarte w Kościele, potwierdzone świętą Eucharystią, przypieczętowane błogosławieństwem, zostaje zapisane przez aniołów w niebie” (Tertulian, EH, 206); Tertulian pisze, że chrześcijańscy nowożeńcy podczas niedzielnej liturgii, w obecności całej

wspólnoty Kościoła lokalnego, otrzymywali błogosławieństwo swojego biskupa i przyjmowali Komunię świętą. Małżonkowie wstępowali poprzez ten akt w wieczną wspólnotę z Chrystusem (Katański 1877, s. 42). Od tego momentu ich cywilne małżeństwo nabierało również „mocy sakramentalnej”, stając się wartością wieczną, ponieważ „zostało zapisane w niebie”, a nie tylko w „urzędzie” świeckim (Tertulian PL, 1, 1302).

Komunia święta nowożeńców jest pieczęcią małżeństwa nakładającą na nich wszystkie obowiązki. Małżeństwo zawarte poza Kościołem jest równe cudzołóstwu i rozpucie M.in. Papież Kalikst II (łac. *Callistus II*, wcześniej Guido, Guy de Vienne, zm. w 1124, papież w okresie od 2 lutego 1119 do 13 grudnia 1124, który w 1123 zwołał Sobór laterański), w XII wieku sprowadza zawarcie małżeństwa nie tylko do wymiaru liturgicznego, lecz jednocześnie do aktu cywilnego, co staje się wyraźnym także znakiem wejścia Kościoła w sprawowanie pewnej funkcji urzędowej.

Następuje tym samym jeszcze większa instytucjonalizacja rodziny i samego Kościoła.

Masowe nawrócenia jakie odnotowywane są w okresie rządów Konstantyna Wielkiego (272-337), doprowadzają zarazem do coraz szerszego wpływu Kościoła na różne inne wspólnoty w życiu społecznym, kulturalnym i państwowym.

2. Rodzina a reformacja

Najbardziej natomiast poważne innowacje i radykalne zmiany w związku z rozumieniem rodziny i małżeństwa, następują wraz z okresem reformacji. O ile jeszcze tzw. schizma wschodnia (zerwanie jedności między Kościołem łacińskim i Kościołem prawosławnym nie spowodowała w tym względzie większych zmian, o tyle następuje poważny przełom w okresie reformacji – jeśli chodzi o rozumienie małżeństwa wśród chrześcijan. Reformatorzy, a wśród nich także Marcin Luter (1483-1546), głoszą doktrynę życia rodzinnego i małżeństwa, owocuującą odrzuceniem kurateli Kościoła nad małżeństwem i rodziną oraz oddaniem tej kurateli władzy państwowej. Tym samym, właśnie od tego momentu możemy upatrywać początków procesu sekularyzacji rodziny i więzi małżeńskiej – jeśli ją ujmemy w znaczeniu wyłączenia małżeństwa z faktu sakramentalnego w Kościołach protestanckich.

Rodzina pozostaje wprawdzie jeszcze nadal świętą (jako pewne *sacrum*), lecz małżeństwo nie jest już przez protestantyzm widziane jako rzeczywistość sakramentalna. Zresztą małżeństwo nie jest w protestantyzmie sakramentem, lecz staje się sprawą sumienia, pewnym zobowiązaniem, podjętym wprawdzie wobec Boga, a może być, że także wobec własnego Kościoła, ale już samo małżeństwo nie jest widziane jako sakrament.

Wraz z reformacją mamy tutaj wprawdzie pewne dowartościowanie wewnętrznej wolności mał-

żonków, ale to właśnie zaczyna stanowić swoisty wstęp do wzrostu liczby rozwodów, uwarunkowanych większym akcentowaniem właśnie roli okoliczności zewnętrznych i większej subiektywizacji decyzji ludzkich. Nie brakuje też autorów, którzy nie przypisują w sensie bezpośrednim, protestanckim wspólnotom, jakiegoś istotnego wkładu w zakresie demokratyzacji relacji rodzinnych. M.in. według W.J. Goode'a, rozwój relacji rodzinnych w kierunku coraz większej ich demokratyzacji miałyby być nie tyle efektem reformacji, lecz właśnie w ogóle wpływu chrześcijaństwa. Badania współczesne wykazują większe wprawdzie otwarcie się rodzin protestanckich na poszczególne osoby w rodzinie – ale odnotowujemy to także w odniesieniu do rodzin katolickich. Podkreśla się natomiast, że rodziny protestanckie charakteryzują się większą intensywnością wzajemnych interakcji (Goode 1964).

Subiektywizacja decyzji o zawarciu małżeństwa we wspólnotach protestanckich wywołała natomiast wielką falę rozwodów zwłaszcza rodzin arystokracji rodowej okresu oświecenia, która zaznaczyła się również w polskiej historii. Być może mamy tutaj do czynienia ponownie, jak ongiś w związku z okresem funkcjonowania możliwości tzw. *listu rozwodowego Mojżesza* z faktem, który w duchu ewangelicznym i nauczania Chrystusa może być ujmowany jako przejaw „zatwardziałości serc”, owocującym porzuceniem przez pewne grupy ludzi woli Stwórcy i jednak obiektywnym odejściem od rzeczywistego porządku wiary i wolności.

Od tego też momentu, nie można już mówić o jednolitym obrazie rodziny w chrześcijaństwie, ani też o jednoznacznej relacji między religią a rodziną, gdyż różnią się one w zależności od poszczególnych odłamów chrześcijańskich i szerzej – religijnych.

Gdy w okresie po reformacji, mówimy o małżeństwach chrześcijańskich, mamy już na uwadze dwie odmiennie funkcjonujące koncepcje małżeństwa: koncepcję małżeństwa jako sakramentu w rozumieniu katolickim (i także prawosławnym) oraz odmienną, niesakramentalną koncepcję małżeństwa protestanckiego. Również rodzina protestancka coraz bardziej i wyraźniej podkreślała problemy wewnątrzrodzinne i rolę wolnej woli tworzących ją osób, która jest uwarunkowana czasowo i może doświadczać kryzysu – oczywiście w zależności od tradycji i nauczania poszczególnych nurtów protestantyzmu ta sytuacja jest jeszcze dalej zróżnicowana.

Rodziny zaś w Kościele prawosławnym i katolickim, bardziej będą zmierzały do realizacji spuścizny tradycji pierwszych wieków chrześcijaństwa i akcentowania sakramentalnego charakteru rodziny i życia małżeńskiego, obowiązków małżeńskich i nierozzerwalności małżeństwa, z czego także kształtuje się swoisty znak rozpoznawczy i charyzmat rodziny w tych Kościołach.

Te przemiany mają także swoją negatywną stronę, a mianowicie rodziny protestanckie są w większym stopniu ukierunkowane egoistycznie i bardziej zróżnicowane, jeśli chodzi o sferę seksualną

życia małżeńskiego i jej znaczenie w relacji między małżonkami. Rodziny te w mniejszym też stopniu kierują się w swoim życiu motywacją religijną. To te właśnie rodziny protestanckie, a zwłaszcza purytańskie, przyczyniły się do rozwoju i upowszechnienia się takiego stylu życia, który sprzyjał rozwojowi racjonalizacji, kapitalizmu i autonomii prowadząc do szczególnego wyakcentowania w życiu rodzinnym wartości autonomii i niezależności (Morgan 1944; Bell 1971).

Natomiast w związku z rodzinami w Kościele katolickim możemy stwierdzić, że w okresie zwłaszcza po Soborze Trydenckim, nastąpiła większa jasność, co do sakramentalności i nierozzerwalności małżeństwa i zaistniały uregulowania, co do kanonicznej i prawnej regulacji także samej formy zawarcia małżeństwa, która zaowocowała jeszcze dalej idącą instytucjonalizacją małżeństwa i rodziny, stawiając je w sytuacji problematycznej i w zasadzie polemicznej wobec państwa coraz bardziej *laickiego*. Nowożytne zaś państwo coraz bardziej zmierzało do zaawłaszczenia sobie pełnego prawa do decydowania o instytucji małżeństwa (Bell 1971, s. 212-220).

Rodzina w kontekście oddziaływania Kościoła katolickiego została wzmocniona jako instytucja i ten fakt odgrywa wielką rolę w życiu społecznym, w którym zaznaczył się on większą stabilizacją rodziny, ale także zaowocował jej statycznością, wzmacniając istniejące status quo rodziny i innych instytucji z nią związanych. Te wszystkie procesy także umocniły status rodziny w wymiarze społecznym, kulturowym i politycznym. Możemy mówić o sakralizacji roli ojca i matki – w sumie rodziców, w tym np. też rodziców chrzestnych w rodzinach i małżeństwach katolickich.

Dalsze jeszcze przemiany sytuacji rodziny i życia rodzinnego nastąpią wraz z zaistnieniem ideologii lewicowych. Karl Marx (1818 – 1883) i także w tej linii tzw. *Szkoła Frankfurcka* przedstawią w tym względzie swoje spojrzenie na małżeństwo i rodzinę całkowicie owładnięte próbą przeniesienia ideologii walki klas także na relacje małżonków. Dla tych autorów, rodzinę miałyby charakteryzować autorytaryzm, wynikający z samej jej struktury autorytarnej, utkwionej rzekomo w sposobach produkcji, respektujących efektywne dominowanie jednej klasy nad inną.

Według Szkoły Frankfurckiej, można zmienić tę sytuację przez radykalną zmianę relacji w produkcji – i to w taki sposób, aby każdy swobodnie mógł wyrazić swoją wolność.

Inaczej mówiąc, zdaniem marksistów, rodzina przestałaby być autorytarna, gdyby społeczeństwo przestało być kapitalistyczne (tzn. represyjne).

Ogólnie jednak ta idea znajdowała dość słabe zainteresowanie w odniesieniu do praktyki życia rodzinnego, gdyż państwa były zwykle zainteresowane rodziną i potrzebowały pomocy rodziców w podłożeniu problemom wychowania młodych pokoleń. Ze strony władzy miała miejsce egzaltacja relacji opartych na posłuszeństwie w rodzinach. Wywyższano

posłuszeństwo jako cnotę życia społecznego, która jednocześnie stwarzała szczególne podstawy autorytaryzmu rodzicielskiego i szkolnego. Zauważany był on również w rodzinach katolickich, gdzie autorytaryzm umacniany był także przez postępujące instytucjonalizowanie się Kościoła.

Warto jednak przypomnieć, że właśnie na kanwie ogólnych tendencji do przekształcania się rządów kolejnych państw i form władzy w absolutystyczne, następowało w ogóle mitologizowanie życia społecznego i osób posiadających autorytet, co także wpływało na relacje w rodzinie. Powstawał też specyficzny układ wzajemnego wsparcia, który możemy zawrzeć w słowach: „Religia konsekruje rodzinę, rodzina zaś umacnia religię”. W tym też sensie możemy mówić o sakralizowaniu rodziny przez aktualnie funkcjonujące rządy – i nie należałoby jej wiązać z chrześcijańskim (zwłaszcza w Kościele katolickim i w Kościele prawosławnym) sakramentalnym uświęcaniem rodziny (Hrycuniak 1994, s. 62).

Istniejący obyczaj społeczny, jak również świeże rany związane z wojnami religijnymi, zwłaszcza z wojną trzydziestoletnią i niesprawiedliwą zasadą – „cuius regio eius religio” („czyja władza tego religia”) – niekorzystnie wpływał na proces zawierania małżeństw między członkami różnych wyznań. Dostrzega się też obiektywne uwarunkowania, powodujące osłabienie motywacji religijnej z racji życia w związku mieszanym, wskazywano na różnice w hierarchii wartości i w pojmowaniu związku małżeńskiego, jego funkcji i istoty.

Na ogół zatem mamy do czynienia z tzw. *homogamią*, czyli jednowyznaniowością w rodzinie, natomiast *endogamia* religijna, tzn. zróżnicowanie wyznaniowe w rodzinie, zaznacza się w społecznościach bardziej zróżnicowanych, dzisiaj powiedzieliśmy – wielokulturowych.

Najczęściej występuje to zjawisko wśród katolików, protestantów, prawosławnych, czy wyznawców Mojżesza.

Te aspekty w sposób dość głęboki dotyczą także relacji związanych z takimi okresami jak narzeczeństwo i z relacjami np. seksualnymi przedmałżeńskimi oraz samym już małżeństwem i życiem seksualnym w małżeństwie. Na ogół też współżycie przedmałżeńskie spotyka się z surową naganą społeczną, a zawarcie małżeństwa opiera się na obyczajowości, w niektórych przypadkach także przedchrześcijańskiego pochodzenia, zawartych w tradycji ludowej. Na ogół też małżeństwo (aż do XX wieku) religijnie zawarte, pozostaje normą ogólnie obowiązującą (Touraine 1969, s. 24-32).

Współżycie w małżeństwie jest uważane za dozwolone i prawomocne, w relacji oczywiście do swojej celowości, którą jest prokreacja. Cele zaś przyjemnościowe, hedonistyczne i ludyczne współżycia małżeńskiego odsuwane są na dalszy plan. Cel prokreacyjny jest widziany w wymiarze sakralnym, jako istotny element religijnej koncepcji małżeństwa, stanowiąc jego ostateczny i pełny cel.

Małżeństwo jest uważane ogólnie za narzędzie przedłużenia życia społecznego oraz za podstawę jego stabilizacji. Ogólnie też taka sytuacja sprzyja rodzinom wiejskim, które potrzebują rąk do pracy na własne utrzymanie. Odpowiednio liczna rodzina, bogata w dzieci, jest uważana za szczególnie obdarzoną Bożym błogosławieństwem.

3. Religijność i sakralność współczesnego życia rodzinnego

Rzeczywistość nauki i techniki doprowadza do szczególnego uwypokolenia się dążeń do rozumowej dominacji nad światem, a w tym kontekście też do sekularyzacji postaw i dążeń ludzi, którzy chcą się opierać na logice zdroworozsądkowej, a nie na nauce Chrystusa.

Społeczeństwo i całe życie społeczne ulega coraz większemu zróżnicowaniu, stając się pluralistyczne i zróżnicowane, podzielone na różne grupy przynależności w społeczeństwie postindustrialnym.

Obraz współczesnej rodziny charakteryzuje swoisty pluralizm stanowisk, który zarazem oznacza upadek jednolitości istniejącego obrazu wartości, ustanowionych wokół pewnego doświadczenia *wiary*, obyczajowości i modeli życia. Mnożą się i rozwijają się różne koncepcje życia, ideologie, filozofie życia. Dynamika pluralizmu rejestruje zjawiska relatywizmu i zróżnicowania, z podziałem na poziomy i systemy wartości oraz wierzeń.

Obok pluralizmu zaznacza się również zjawisko zmienności życia społecznego i jego struktur, dając wraz z pluralizmem, początek dynamice społecznej bardziej złożonej. Interakcje społeczne, nawet te w rodzinie, są coraz bardziej intensywne i coraz bardziej umodelowane według pewnej *etykiety poprawności*, a tym samym coraz bardziej formalne i zimne, jednocześnie coraz bardziej perfekcyjne pod względem formalnym.

W takim społecznym kontekście, całkowicie odmiennie kształtuje się w ogóle obraz rodziny, także sakralności jej życia i charakteru:

1. nade wszystko zauważamy, że rodzina zaczyna tracić swój charakter instytucjonalny. Niektórzy mówią o postępującym procesie *deinstytucjonalizacji rodziny*;
2. zauważa się postępującą emancypację członków rodziny, wyłamujących się spod kontroli rodzicielskiej, powstaje nowy status kobiet i dzieci, wraz z postępującym procesem demokratyzacji życia;
3. zmiany dotyczą także instytucji małżeństwa: wolne związki, rozwody, separacje, dewiacje itd.
4. małżeństwo zawierane jest w oparciu o wolny wybór małżonków, a nie w wyniku racjonalnych porozumień rodzin.
5. Kreuje się model rodziny opartej na partnerstwie, w którym jedni zauważają obecność coraz większego wyizolowania; inni znowu akcentują, jako wyróżniającą cechę – otwartość rodziny na relacje z innymi.

6. koncentracja rodziny na samej sobie, zwiększa jej problemy, jakie ma sama z sobą i powiększa tendencje neurotyczne.
7. wraz z licznymi funkcjami, rodzina traci na swojej liczebności. Upowszechnia się model rodziny dwupokoleniowej (nuklearnej), złożonej z rodziców i ich dzieci w młodszy wiek, jako przeciwstawny strukturze rodziny nuklearnej z przeszłości (Touraine 1969, s. 46nn).

Są także pewne pozytywne strony tych przemian, do których możemy zaliczyć chociażby fakt, że rodzina odkrywana jest jako grupa podstawowa, ale obok innych wspólnot – z nimi współdziała i pozostaje otwarta na społeczność. Uwolniona od licznych poprzednio pełnionych funkcji, rodzina staje się zdolna do tego, aby zgłębić swoją rolę socjalizacyjną, przez bardziej krytyczne wprowadzenie swoich członków w życie społeczne.

Zakłada to również możliwość krytycznego przepracowania przesłania kulturowego swojego środowiska, formując w ten sposób osobowości zdolne zająć własne stanowisko w wybranych problemach, potrafiące bardziej aktywnie i bez konformizmu uczestniczyć w życiu społecznym.

W związku natomiast z religijnością współczesnej rodziny i obecnością *sacrum* w jej życiu, zauważamy proces marginalizacji religii i poszczególnych Kościołów w społecznoścach technologiczno-uprzemysłowionych. Dawne miejsce Kościoła w życiu społecznym i w życiu indywidualnych ludzi oraz rodzin, zajmują wielkie i nowe instytucje, kierujące bezpośrednio społeczeństwem i poszczególnymi grupami.

Możemy zauważać natomiast ciekawy fenomen zaistniały w krajach o innym światopoglądzie niż chrześcijański, jak np. w Polsce, czy w republikach radzieckich, w których Kościół był prześladowany i gdzie stał się on miejscem wyrażania i kanalizowania protestu i innowacji społecznej – tym samym odrodzenia społeczeństwa.

Kościół wyłączony z biegu życia społecznego, nabywał świadomości ewangelicznej krytyki logiki społeczności uprzemysłowionej i post-industrialnej oraz przyjmuje funkcję krytyczną wobec samej społeczności (kraje post-socjalistyczne, czy Ameryki Łacińskiej).

Ogólna krytyka biurokracji i centralizacji, które utrudniają realizację modeli demokratycznych, wpisuje obecność Kościoła w szereg aktualnych tendencji. To z kolei przyczynia się także do innowacji i unowocześnienia oraz reformy samej instytucjonalnej struktury Kościoła.

Ogólnie jednak zauważamy, że kontekst normatywny w tych czasach jest stanowiony w kontekście takich cech jak: *pluralizm* i *mobilność*. Kultura nie prezentuje się nam w postaci jakiegoś jednolitego obrazu i hierarchii wartości, norm i zwyczajów skoncentrowanych na jakimś centrum religijnym, lecz jako cała gama znaczeń i systemów znaczeń. Wartości religijne nie są uznane przez wszystkich

w sposób oczywisty i zgodny. Wartościom religijnym nie nadaje się zresztą charakteru fundamentu i szczytu kultury lub jakiegoś ostatecznego kryterium. To wszystko prowadzi do postępującej marginalizacji wartości religijnych i dalej nawet do ich odrzucenia.

Socjologowie mówią o postępującej prywatyzacji religijności w obrębie jedynie sfery prywatnej jednostki, rodziny, czy grupy. Religijność staje się motywującą jedynie jednostkę, rodzinę lub grupę. Oczywiście cały czas należy też pamiętać o tym, co było podkreślane na początku artykułu i zapytać o jakiej „religijności” i o jakiej „sakralności” mówimy:

1. tradycyjnej, czy też o
2. jakimkolwiek „doświadczeniu *sacrum*”.

Ad. 1) w pierwszym przypadku oznaczałoby to tylko zanikanie pewnego obiektywnego modelu przeżywania *sacrum*, co nie wyklucza ukazywania się też jego nowych sposobów i odmian religijności;

Ad. 2) w drugim przypadku, marginalizacja byłaby wstępem do ostatecznego zlikwidowania i zaniku *sacrum*, zmuszonego pozostać w kręgu jedynie prywatności i niezdolnego do wnoszenia nowych społecznych doświadczeń.

Sakralność utrzymuje się w tradycyjnym wymiarze w środowiskach wiejskich, w ludowej obyczajowości, bardziej odpornej na przemiany społeczne, lub w grupach bardziej przed tymi zmianami zabezpieczonych – zwykle obejmuje to kręgi starszych osób, emerytów. Klasy średnie wykazują na ogół swoiste odzyskiwanie postaw religijnych, ogólnie jednak niektóre aspekty poprzedniego stylu życia rodziny pozostają w sytuacji zmienności.

Rozwijają się subkultury i specyficzne postawy, jak promowanie *ateizmu*, *niewiary*, *obojętności* i *profetyzmu* na które warto zwrócić bliższą uwagę:

1. postawy związane z ateizmem. Ateiści zdają się realizować, we własnym doświadczeniu hipotezę radykalnego usunięcia doświadczenia *sacrum* i poszukują świadomości świeckiej. Odrzucają oni uwzględnienie doświadczenia religijnego, ale ich świadomość jest raczej złączona z pewną mistyką, w której transcendencja byłaby ujęta według jakiegoś rodzaju religijności, a więc też jest tam jakaś postać *sacrum*, jak też pewne doświadczenie *sacrum*.
2. postawy całkowicie indyferentne, czy też tzw. indyferentyści, żyją na ogół jeszcze w jakiejś sytuacji rozumienia religijności jedynie z pozycji faktu kulturowego, trzymając się też modeli w szerokim zakresie zsekularyzowanych. Pozostają oni na ogół obojętni wobec religijności Kościoła i wiążące się z Kościołem – *doświadczeniem sacrum*, zachowując dla siebie kontrolowanie sfery *sacrum* – na forum wewnętrznym (w sumie zatem o małej obiektywizacji). Tego rodzaju postawa, niesie ze sobą bardzo poważne zagrożenie zaniku uniwersalności.

3. *profetyści* z kolei, odrzucają jako niewłaściwą *religijność sakralną*, a ich poszukiwania możemy określić jako idące raczej w kierunku swobodnego przepowiadania kataklizmów i nieszczęść, czy zbiorowych katastrof, sięgając do prywatnych objawień, czy wizji subiektywistycznych (Touraine 1969, s. 54nn);

Proces sekularyzacji zatem jest łatwiejszy do zdefiniowania w aspekcie negatywnym i łączy się on z tendencją do zniszczenia religijności Kościoła, dominującej w minionych okresach, podczas, gdy wydaje się, że jest trudno dostrzegalny jakiś etap dalszego rozwoju *sacrum* o nowych obliczach.

Tak zatem współistnieją obok siebie dawne formy religijności z formami zanikającego *sacrum*, ale też pojawiają się pozytywne wysiłki wydobywania *sacrum* w nowych uwarunkowaniach i o nowych perspektywach, czego konkretnym wyrazem są chociażby organizowane Dni Kultury Chrześcijańskiej, w wielu odnotowujących wieloletnią i wspólną swoją działalność.

Prawdziwa zatem *religijność*, chociaż dzisiaj wydaje się czasami być niewidoczna i jakby podziemna, ale przecież wpływa na aktualny kształt życia i podejmowane wielorakie inicjatywy.

Dlatego pozostaje zawsze pytanie zasadnicze, które trzeba postawić przy problematyce *sekularyzacji*, pomijając wszelkie intencjonalne działania ateistów, a mianowicie, czy to *religijność* i *doświadczenie sacrum* przeżywa swój kryzys, czy też język i stereotypy, które przypisaliliśmy do religijności, dzisiaj wymagają czegoś nowego?

Mamy przecież *doświadczenia sacrum* nowych ruchów i czasami należy także umieć czekać na pełny rozwój nowych form obecności wiary i mentalności ewangelicznej, tym bardziej, że mamy spuściznę ostatnich dziesięcioleci i okres oficjalnego wykreślenia *sfer sacrum* z życia ludzi.

Kościół napotyka dzisiaj na szereg trudności w sprawowaniu opieki nad rodziną (brakuje też zrozumienia dla pewnych ustaw dyscyplinujących życie rodzinne: in vitro, czy aborcja), ale wydaje się zyskuje nową rolę odślaniającą się dzisiaj, do końca jeszcze nie odkrytą w zakresie pracy duszpasterskiej i posługi wobec rodziny i małżeństwa, oferując nową wizję parafii jako wspólnoty wspólnot, czy rodziny – rodzin.

Są też ewidentne przejawy kryzysowych stron życia rodzinnego, do których nade wszystko należy problem absolutyzacji władzy państwa, która chce (jak w czasach wręcz Bismarcka), zachować sobie kontrolę nad wszelkimi strukturami i nawet w państwach o przewadze katolicyzmu, małżeństwo jest legitymizowane przez państwo, a nawet jeśli zawierane sakramentalnie w Kościele, ciąży nad nim wymóg jego zapisania w urzędzie państwowym.

Czasami krążą opinie, że *desakralizacja* zaznacza się także w samej strukturze rodziny, m.in. dotycząc kształtu rodziny i także autorytetu ojca. Należy jednak pytać, czy ten autorytet ojca w rodzinach chrześcijańskich jest w ogóle sakralny, skoro

św. Paweł w *Liście do Efezjan* w rozdziale piątym nie zamieszcza takiego aspektu, ale raczej sugeruje relację braterstwa i oparcia się na logice Chrystusa.

Zaznacza się też wyraźne przejście od *omogamii* (małżeństw pomiędzy podobnymi sobie pod względem religijnym), w kierunku coraz większej obecności *endogamii religijnej*. Pomimo tego wszystkiego, wydaje się jednak, że współczesne tendencje w życiu rodzinnym nie marginalizują *sacrum*, lecz wydaje się, że jest ono nawet rozwijane i czyni to właśnie *religijność zlaicyzowana*, występująca jako *laicyzm*, który przecież w tak wielu formach i w potrzebach, na jakie odpowiada – stał się religią.

Być może zatem można mówić o procesach odwrotnych do sekularyzacji, a mianowicie o postępującej *sakralizacji* świadomości jednostek i doświadczenia rodzinnego?

W przypadku rodziny możemy bowiem mówić o pewnym zjawisku, zauważanym jako oddzielanie codziennego życia rodziny od jej związku z *sacrum*, ale nowe etykiety i narzucane modele laicyzmu wspierają utrwalanie się pewnych wymagań na rzecz rodziny i jej poszanowania.

Na ogół, ponieważ rzeczywistość *wiary* i *sacrum* – są ze sobą tak bardzo łączone w mentalności ludzi – że chociaż nie należy ich łączyć, to na ogół one właśnie powodują, że mówi się o fakcie swobodnego procesu *desakralizacji życia chrześcijańskiego*.

Pamiętać jednak powinniśmy, że nawet jeśli o tym zjawisku mówimy, chodzi o bardzo powierzchowne i w gruncie rzeczy mało konsekwentne chrześcijaństwo – jak to w ostatnim okresie zauważał m.in. papież Benedykt XVI.

Jak wykazały badania Giancarlo Milanese'go we Włoszech, przeprowadzonych w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX wieku na skalę Europy i Ameryki Północnej, rozumienie religijnego charakteru życia rodzinnego jest obecne w większości rodzin i wśród większości małżonków (Milanesi 1981; Touraine 1969).

Taki fakt wymusza potrzebę wyprowadzenia także odpowiednich wniosków pedagogicznych, które ten stan rzeczy mogą umocnić tak w odniesieniu do poszczególnych jednostek, jak też całych grup społecznych i pomóc dzisiaj rodzinom w przeżywaniu doświadczeń religijnych, dotyczących wyboru wartości i życia według nich. Należy wspierać rodzinę chrześcijańską w przeżywaniu prawdziwej swej godności i tajemnicy realizowanej i przeżywanej w niej więzi, aby przebić się przez tworzoną wokół „mgłę” laickiej propagandy.

Chrześcijańska rodzina współczesna jest po prostu zakrzyczana ateistyczną propagandą małych grup i ich agresją czasami zastraszoną. Odwaga bycia-rodziną, programy prorodzinne, edukacja prorodzinna, rodzinne święta i świętowanie, ruchy zrzeszające rodziny chrześcijańskie, to szczególna droga umacniania rodziny chrześcijańskiej w jej wartościach i w odkrywaniu jej istoty. Jest to szczególne zadanie i wyzwanie dla pedagogiki rodziny w ujęciu chrześcijańskim.

Literatura:

1. Bell R.R. (1971), *Marriage and family interaction*, Dorsey, New York, Dorsey (rozdział II).
2. Goode W.J. (1964), *World resolution and family patterns*, New York, Free Press.
3. Guardini R. (1991), *Istota chrześcijaństwa (1929)*, W: R. Guardini, *Bóg daleki – Bóg bliski*, wyboru tekstów dokonała Ingeborg Klimmer, Poznań, „W drodze”, s. 177-181.
4. Hrycuniak S., abp. (1994), *Prawosławne pojmowanie małżeństwa*, Białystok, Bractwo Prawosławne św. św. Cyryla i Metodego.
5. Jan Paweł II (1997), *Ku małżeństwu i rodzinie*, oprac. A. Sujka, Kraków, Wydawnictwo M.
6. Jan Paweł II (1981), *Mężczyznę i niewiastę stworzył ich...*, T. 1: *Chrystus odwołuje się do początku* (red. T. Styczeń), Lublin.
7. Katański A. (1877), *Dogmatyczno-uczeniowe o siedmiu sakramentach w twórczościach dawniejszych ojców i pisarzy Cerkwi do Origena włącznie*, S. Petersburg.
8. Mariański J. (2006), *Sekularyzacja i desakralizacja w nowoczesnym świecie*, Lublin, KUL.
9. Milanesi G. (1981), *Oggi credono così. Indagine multidisciplinare sulla domanda religiosa dei giovani italiani*, Torino, LDC.
10. Morgan E.S. (1944), *The puritan family*, Boston, Mass.
11. Mroczkowski I. (1994), *Osoba i cielesność. Moralne aspekty teologii ciała*, Płock.
12. Otto R. (1917), *Das Heilige. Über das Irrationelle in der Idee des Göttlichen und sein Verhältnis zum Rationalen*, Breslau.
13. Św. Ignacy (1959), *Ad Polycarpum*, V, 3 (Ed. Funk, I, 290), W: M. Righetti U. J. D., *Manuale di storia liturgica*, vol. 4, *I sacramenti – i sacramentali*, Milano.
14. Tertulian (PL), *Ad uxorem*, 2,9, w: *PL (Patrologia Latina)* 1,1302.
15. Tertulian (EH), *Ad Uxorem. Adversus Hermogenem Adversus Iudaeos De Virginibus Velandis Adversus*, II, 8: 6-9, W: *Ecclesiastical History*, 206.
16. Touraine A. (1969), *La société post-industrielle*, Paris, Denoël.
17. Zimmermann C.C. (1949), *The family of tomorrow*, New York, Harper@Boro.

THE FAMILY – A SACRAL OR DESACRALISED UNION? – PEDAGOGICAL IMPLICATION

Social Dissertations, Issue 1 (VI), 2012

Marian Nowak

The John Paul II Catholic University of Lublin

Summary: In the face of contemporary opinions about the family that allegedly is desacralized or secularized, in this article by asking about the substance of desacralization of life, we refer these issues to the substance of Christian and family life in Christian perspective.

Reaching to teachings of Jesus Christ about marriage and virginity, the author points to the history of shaping the history of the concept of marriage and family in the history of Christianity, above of all in the Catholic Church, but also in the Orthodox and Protestant ones. The substance of marriage and family from the perspective of Catholic Church brings the need for considering it from perspective of the secret of relation of the Christ and church (according to teachings of St. Paul), and in perspective of sacrament making the spouses "marital we" (John Paul II). In this sense the sociologists may also write about desacralization or laicization as phenomena associated with behaviour of a human being towards sacrum, it is not possible to talk about secularization of marital or family life in Christian ground, because we are dealing with relation of Concrete Person – Jesus Christ, Who is accepted or rejected, but this is the question of faith or disbelief and not laicization.

This fact forces also the relevant pedagogical conclusion that may strengthen this fact in relation to both, individuals and entire social groups, and help contemporary families in experiencing religious encounters referring to selection of values and living according to them. The Christian family should be supported in living the true dignity and mystery, and in realising experiencing the bond in order to get through the "fog" of laic propaganda.

The contemporary Christian family is simply bombarded with atheistic propaganda of small groups, sometimes even intimidated by their violence. The bravery of being a family, pro-family programmes, family holidays and celebrations, and movements associating Christian families, are particular ways of strengthening the Christian family in its values and discovering its substance. This is a particular task and challenge for family pedagogy in Christian perspective.

Key words: the family, the marriage, the sacrament of the marriage, the mixed marriage, the religiousness, the sacralization, the desacralization, the sacral community, Reformation, Catholicism, Protestantism, Orthodox Church

In many contemporary discussions referring to the issues of family pedagogy, we may encounter the statement that the contemporary family is secularised, namely desacralized. But what does *desacralization of the family life* mean? What should *secularization* be based on? How are the processes of *secularization* and *desacralization* interpreted in positions of theology and Christianity? And how are they perceived from the perspective of different disciplines, e.g. sociology or sociology of religion?

The problems seem to be far more complex than roughly thought, and requires at least to be highlighted. This is the aim of this article. This goal is "oriented pedagogically" in the sense of supporting initiatives on the discovery of the essence of marriage and family in order to regain their identity as communal forms of life. The analysis that is performed will also form the basis for discussing of the pedagogical implications, particularly in respect of the realisation of the Christian concept of family life and formation.

However, from the start, we should make introductory clarifications in relation to the specificity of Christianity, in respect of which it is suggested that, to the contrary to what is commonly done, two things should not be combined, namely:

1. dimension of *sacrum*;
2. and the unique fact of the God's revelation in Jesus Christ with the realities of faith.

In regard to Christianity, the experience of the

sacrum is only a stage on the route to the process of revealing the Finite God, where we are dealing with the Absolute, concrete PERSON, and not with a religious system or ideology (Otto 1917; Guardini 1991, p. 177-181).

Therefore, we should differentiate between the *sacrum* present in each value, including the family as such, as well as *holiness* and *the Act of God* – namely, as it is sometimes said by theologians, *God's seal placed on the Christian family*. Therefore, in authentically experienced Christian faith, it is rather difficult to talk about or imagine any possible *process of desacralization*. This statement referring to the Christian family and its description is supported by numerous arguments, e.g.:

1. it is linked not with the idea or ideology, but with personal links among particular persons;
2. withdrawal or contestation of the Christ is the taking of opinion against the Christ, against the assertion of His Person, and not the selection of a particular concept of life or hierarchy of values¹.

¹ Guardini pisze w związku z powyższym: „Ostatecznie chrześcijaństwo nie jest jakąś nauką o prawdzie lub sztuką wyjaśniania istoty życia. Ma ono wprawdzie i ten aspekt, ale nie w tym zawiera się jego istota. Istotą chrześcijaństwa jest Jezus z Nazaretu. Jego konkretny byt, dzieło, losy – jednym słowem konkretna postać historyczna. Czegoś podobnego doświadcza ktoś, dla kogo drugi człowiek, zyskuje istotne znaczenie. Nie 'ludźkość', nie 'to, co ludzkie', lecz konkretna osoba. Ta osoba nadaje piętno wszystkiemu innemu i to tym głębiej, im silniejsze jest wiążące nas z nią uczucie” (Guardini 1991, s. 180).

Then, there are no grounds for discussion about Christian family as *sacrum*, but rather we should talk about some kind of phenomenon relating to family life in general, and related to the family as values that can be considered as being a kind of *sacrum*.

So, what would be unique about marriage and the Christian family? What symptoms of crises may be perceived that could result (if any) from their loss of its Christian specificity?

These questions may be answered by way of reference to family pedagogy, but also through exegesis, biblical theology and theological sciences. Therefore, the specificity of the Christian family may be revealed in the teachings of Jesus Christ, and then in the traditions of the Church, as well as in the practice of authentic (not only superficial) Christian life, creating in this way the specific outline of pedagogical concept of education for marriage and life in Christian family.

1. Family, woman and marriage in the light of Jesus Christ's teachings

In the teaching of Jesus Christ, the issues relating to family life are encountered when he left Galilee and moved beyond the Jordan River (to Judea). During his teachings and answering questions asked by his listeners, the notion of divorce appears. To the question: "Is it lawful for a man to divorce his wife for any and every reason?", Jesus gives an answer corresponding to the beginning of the work of creation and the substance of the relationship between a woman and man in marriage. His answer was straight: "at the beginning, the Creator 'made them male and female'" (*Mt 19, 4*; John Paul II 1981).

His interlocutors seemed to not to accept this state of affairs and referred to the tradition reaching back to Moses' times, recalling the existence of the option for giving a certificate of divorce and the legal termination of marriage. In response, Jesus recalled an even farther tradition: "Haven't you read that at the beginning the Creator 'made them male and female'" (*Mt 19,1-12*).

Recalling this state of affairs, Jesus refers to the personal greatness and dignity of a man and woman resulting from God's act of creation, which additionally enables the picturing of values and the inseparability of marriage. As an effect, this provoked a strong reaction amongst the students of Jesus saying: "If this is the situation between a husband and wife, it is better not to marry." (*Mt 19, 10*).

This opinion expressed by the students made Jesus establish another important foundation for the issue of celibacy for the God's Kingdom. According to Jesus, not all understand that, but among the people there are:

1. those who were born that way (i.e. incapable of marriage),
2. those who have been made incapable of marriage by others, and

3. those who choose to live without marriage for the sake of the Kingdom of Heaven (*Mt 19, 12*).

These statements form the foundation to the next issue related to the questions: What is a woman for Jesus? What is a Man? First, we may say that Jesus is not afraid of the sexual dimension of a human being, nor does he not combat it, or despise the issue and matters related to it.

Jesus, being full of deep warmth for every human being, makes his love something spontaneous. From the whole attitude of Jesus towards family and marriage, we may perceive his to be the image of a Person who has a very positive attitude towards humans and their sexuality (Mroczkowski 1994).

Jesus loved family life. He was friends with and loved his siblings in Bethany: Mary, Martha and Lazarus. By way of his attitudes to marriage life and the family community, authentic human love and friendship can be seen. Moreover, He emanates with a certain special power possessing the instincts and impulses related to sexuality, and in this context, we may also talk about the specific Christian "sexual order".

What is *Christian sexual order*? What is it about?

We are not able to answer these questions exactly through referring to any kind of special doctrine, but we can rely on the will of Jesus himself. For Christians, He is the only Way, Truth and Life, both in matters of marriage and celibacy.

Unity and will of being in marriage make spouses, not only people staying in a relationship of the two, but also it makes the two, one body. In the light of the teaching of the blessed Pope John Paul II on marital love, love is able to transform individuals and societies, making that an individual is not only blessed under their influence, but also moves out of the narrow circle of "ego" and is heading through "you" to *communio personarum* – "we" (John Paul II 1997).

A man may get married, namely taking this decision and doing this – is capable of it. But when it is done, a relationship that is authorised by the God himself is created upon which the human being has no authority. This is the explanation of the superhuman nature of Christian marriage.

Hearing this answer, the Pharisees ask Jesus, in the context of a proper understanding of the explanation given by Jesus: Why then did Moses command that a man give his wife a certificate of divorce and send her away?

As a response, they obtain an explanation indicating the human condition of Moses: "Moses permitted you to divorce your wives because your hearts were hard" (*Mt 19, 8*).

This is a very interesting suggestion that in the situations in which Moses had to play his role, the will of the Creator had been deprived by the nation and their withdrawal from the actual order of faith and freedom had occurred. And here lies the first answer to our question on *desacralization* of con-

temporary family referring to “hardness of human hearts”.

And because this answer was shocking even for students of Jesus, hence their response being: “If this is the situation”, namely that since a concluded relationship may not be dissolved, it is better not to marry, this provokes the need for deeper explanation of this issue.

The order cited by the followers of Jesus is the order, as it seems, of a common-sense and natural way of thinking. Logically, some aspects of the objections raised on the part of these people are justified. Seemingly, an ordinary common-sense thinking is, therefore contrary to what was popularised and taught by Jesus.

In contemporary discussions, even in Christian circles, where a common-sense approach to marriage is sometimes cited, it is worthwhile remembering about the need for relating to the teachings of Christ. In his arguments, Jesus cites different concepts than nature and logic itself – namely, He refers to the notions of faith and grace.

This new order may not be explained either by Nature, nor the human world or the law (even related to Moses and written – as the “Law”), but the concept of faith is needed here, and these requirements can be fulfilled otherwise than by grace.

We also are informed about yet another order in a situation described in the Gospel of St. Matthew, namely, resignation from any sexual bond. Accordingly, this does not have anything in common with any forced inability (caused by people or nature), but comes about through a decision resulting right from the love to God and His Kingdom. This order does not come to a Man from Nature or from another person or the society in which he lives, but from the God, and this is a particular invitation for the selection of this type of life.

Therefore, we have a juxtaposition of two, specifically different orders that may pose a question “Which of these two is of a higher rank?”

It is said that Christian marriage is consistent with human nature. It corresponds to human’s nature, but that one that was created before the original sin. But according to the Bible, this order was disturbed in every human being and in human community. Now, this nature means impulses that are in fact ambivalent and spontaneous.

Therefore, love and faith have to come through the grace of the God, as forces ordering the need for sacrifices for the sake of faith. From Nature itself, a human being would not be capable of accomplishing all of this. God himself opens before a given human being, the opportunity of experiencing the love totally engrossing him. These gifts, understood as originating from God, are necessary for life in both marriage and celibacy for the sake of God’s Kingdom.

The power of the Christ himself is the strength for establishing both orders, namely the formation and realisation of life in family and marriage, as well

as in living in celibacy. The Christ (and not some kind of moral, social or legal and parliamentary *ethos*, or any interpretation – even ethically important and commonly accepted) depicts the final understanding and explanation of the substance of marriage, but also the act of celibacy for the Kingdom of God.

Therefore, Christian marriage and celibacy are inexplicable, when the Christ is not its substance, standard and reality anymore, and we should attempt to replace him with some kind of *sacrum*.

So, we should not talk about *desacralization of marriage or desacralization of celibacy* in Christianity, because even if this was the truth, first of all, it is hard to define *desacralization*. Thus, we should rather talk about deprivation of faith, but then, we are far from the context of faith, far from Christianity.

We are able to correctly understand both, the value of life in marriage and in celibacy for the Kingdom of God only by remaining in the context of faith and grace. In this context, St. Paul considers marriage as a manifestation (image) of the relationship between the Christ and Church.

The sacramental relationship is then based on some kind of a prototype, namely the personal model of the Christ. For St. Paul, he is the great secret that can be discussed about only through analogy, by reference to the relationship between the Christ and Church.

It is only in this context of the issue, although very briefly, can we draw the effects of contemporary scientific reflection, and attempt to consider this issue by ourselves, and through the works of scholars drawn from different fields.

Definitely, the family may be analysed and studied by sociology – as a social fact, but also by psychology and pedagogy – as a fact of interpersonal relation, as well as a manifestation of experiences and psychical sensations. However, the family can be analysed through philosophy and theology. In the last case, we are reaching to the context of faith and grace.

In his sociological study, C.C. Zimmermann shows the qualitative innovation of family life provoked by Christianity and related tendencies to the *desacralization* of all aspects of family life (relationships in family, delivery, brotherhood, motherhood and fatherhood, etc.).

Sociologists, observing the transformations occurring in family life under the influence of Christianity, may perceive these as the rules of the progressing *sacralisation* of the family and social life. In contemporary times, as a result of contemporary phenomena, the sociologist may also define the so-called reverse process, namely that we observe a progressing *desacralization* of family life (Mariański 2006). And although sociologists are authorised to write about desacralization or laicization as phenomena correlated to attitudes of humans towards *sacrum*, we should stress that no option exists in talking about the secularisation of family or marriage life, because we are dealing with a relationship with

a particular Person – Jesus Christ, which is accepted or rejected. Hence, this is a question of faith or lack of faith, and not laicization.

Zimmermann tries to convince us that existing transformations of sacralisation of family life, after the incoming of the Christ, and in relating to extended influences of his teachings, are in majority, very positive for human social life. This is because these lead to revalidation and impartation of values to family and marriage itself. Moreover, sacralisation allows for the healing of some kinds of familiar customs (morality of family life) and contributes to, if not stopping to significant limitation of number of divorces, appreciating the role of a woman and the strengthening the whole structure of family (Zimmermann 1949).

This order was imprinted not only in social morality, but also in law, especially in times after *Constantine's Edict* in 313. The ancient church writers say that the Eucharist makes marriage of special, Christian importance.

St. Ignatius, the Bishop of Antioch (near the year 100), in the *Epistle to Polycarp* recommended entering in marriage through the consent of the Bishop so as to solemnise the act by way of God, and not by the will and lust of a human being (St. Ignatius 1959, p. 456). According to Tertullian, marriage cannot be concluded without the blessing of the Church. This is because only a blessed marriage may be happy, as "the marriage concluded in the Church, sacred by Eucharist, sealed with a Blessing is written by the angels in heaven" (Tertullian, EH, 206); Tertullian writes that Christian newlyweds at the Sunday liturgy, in the presence of the whole community of the local Church, are seen to have received the blessing of their Bishop and received the Holy Communion. The spouses, therefore, entered through this act in eternal community with the Christ (Katański 1877, p. 42). From this moment on, their civil marriage gained also "sacramental power", becoming an eternal value, because their marriage was "written in heaven", and not only in secular "authority" (Tertullian PL, 1, 1302).

Hence, the Holy Communion of newlyweds is the seal of marriage burdening them with all obligations. Thus, marriage concluded out of the Church is equal to adultery and dissipation E.g. the Pope *Callistus II* (formerly Guido, Guy de Vienne, died in 1124, the Pope from 2 February 1110 until 13 December 1124, who called up the Lateran council) in 12th century brings to the conclusion of marriage not only a liturgical dimension, but at the same time, a civilian act, which is the obvious sign of the entering of the Church in performing this official function.

At the same time, the larger institutionalisation of family and the Church itself occurred. Indeed, mass conversion is recorded in the times of reigns of Constantine the Great (272 -337) leading to the enlargement of influence of the Church on different commonwealths in the social, cultural and public life.

2. Family vs. reformation

The most serious innovations and radical changes in the understanding of the family and marriage occur in times of the Reformation. In as far as the Eastern Schism (withdrawal from unity of the Latin and Orthodox Church) did not induce any major changes, the most important breakthrough occurred during the reformation – speaking in terms of understanding the notion of marriage among Christians. The reformers, including Martin Luther (1483-1546), popularise a doctrine of the family life and marriage that resulted in the rejection of the guardianship of the Church over marriage and family, and which moved this guardianship towards that of the state. This is the moment of the beginnings of secularization of family and marital relationships – if we perceive them as being the exclusion of marriage from sacramental dimension in the orthodox church.

The family is sacred (as some kind of *sacrum*), but marriage is not perceived by Protestantism as sacramental reality. On the other hand, Protestantism does not perceive marriage as a sacrament, but is a matter of conscience, a certain obligation to the God, but also towards the church.

The Reformation brings a certain appreciation of the internal freedom of spouses, but this is the beginning of the growth in the number of divorces conditioned by stressing the role of external circumstances and the larger subjectivity of human decisions. Some authors attribute to the Protestant Commonwealth, a certain contribution towards the democratisation of family relations. However, according to W.J. Goode, development of family relations towards more extensive democratisation would be the result of the general influence of Christianity, and not the Reformation itself. While contemporary studies show the broader opening of Protestant families to the individuality that exists in family, we also perceive this also in relation to Catholic families. It is, however, stressed that Protestant families are characterised by having a higher intensity of mutual interactions (Goode 1964).

The subjectivity of decision about the conclusion of marriage in the Protestant Commonwealth induced a wave of divorces, particularly in aristocratic families, from the times of the Enlightenment. This is also observed in Polish history. Maybe here, we deal again with the fact that in the light of Evangeline, the then teachings of the Christ may be perceived as showing "hardness of the heart", as in times of the *Moses divorce certificate*, leading to withdrawal of the will of the Creator, as well as the actual order of faith and freedom by certain groups of people.

Since then, we may not talk about the unified image of a family in Christianity, neither about uniform relationships between religion and family, because they are different, depending on certain fractions of Christianity and religion in general.

If we talk about Christian marriages in the period of the Reformation, we already think about

two, separately functioning concepts of marriage: the concept of marriage as sacrament in the Catholic meaning (also Orthodox), and a different, non-sacramental concept of Protestant marriage. Also within the Protestant family, the more and more stressed internal family problems and the role of free will in regard to its components that are often conditioned by time and experience of crisis, definitely depends on tradition and the teachings of certain Protestant fractions. Hence, this situation is even far more differentiated.

On the other hand, families in Orthodox and Catholic churches headed more to the realisation of the traditions of the first centuries of Christianity and accentuated the sacramental nature of the family and life in marriage, as well as marital obligations and the integrity of marriage. This is considered as being some sort of distinguishing mark and charisma of family in these churches.

These transformations have their negative side, namely Protestant families are, to a larger extent, egoistic and more differentiated in the sexual spheres of marital life and the importance in the relationship between spouses. These families also, to lesser extent, utilise religious motifs. What is more, Protestant families, especially Puritan ones, have contributed to the development and popularising of a type of a life style promoting rationalisation, capitalism and autonomy, leading to particular accentuation of the value of autonomy and independence in family life (Morgan 1944; Bell 1971).

On the other hand, as far as Catholic families are concerned, we may say that in the period after the Trident Council, a higher clarity on the sacramental dimension and integrity of marriage has occurred, and regulations were implemented on canonical and legal regulation of the form of marriage conclusion. This has led to further institutionalisation of marriage and family, but also poses a problematic situation and polemic in regard to the state, the more *laic*. This comes about because the modern state has demanded the full right to take decisions in regard to the institution of marriage (Bell 1971, p. 212-220).

In the context of the influence of the Catholic church, the family was strengthened as institution, and this fact plays an important role in social life, where it was distinguished by the higher stabilisation of the family. This also brought its stativity, strengthening the existing *status quo* of family and related institutions. Moreover, these processes have strengthened the status of the family in social, cultural and political dimensions. Indeed, we may talk about the sacralisation of the role of father and mother, and of all parents, including godparents, in Catholic families and marriages.

Yet further transformations in the situation of family and family life shall occur with appearance of leftist ideology. Karl Marx (1818 – 1883), and also in this line, the so-called *Frankfurt School* present in this regard, a new look at marriage and family as being totally immersed in the attempt of transferring

the ideology of class war to the relationships among spouses. For these authors, the family would be characterised by having authoritarianism resulting from the authoritative structure allegedly seated in the manners of production respecting the effective economic dominance of one class and one person over the other.

According to the Frankfurt School, this situation may be changed by a radical change in production relations, in a way, enabling anybody to freely express their freedom. In other words, according to Marxists, the family would not be authoritative anymore if the society was not capitalistic (e.g. repressive).

In general, this idea was quite narrowly popularised as it referred to the practice of family life, because the states were usually interested in the family and needed the support of parents in problems with the upbringing of younger generations. Thus, the administration tended to exalt relationships based on obedience inside families. Hence, obedience as a value in social life was elevated, and at the same time, the state created special foundations for parental and school authority. This was also observed in Catholic families, where authoritarianism was also strengthened by progressing institutionalisation of the Church.

However, it is worth mentioning that in the background, general tendencies towards the transformation of the reigns of government and forms of authority in the absolutistic, general mythologization of social life and of people of authority, was occurring. This also had impact on family relationships. Therefore, a specific set of mutual support was created that may be expressed by the words: "Religion consecrates family, and family strengthens religion". In this sense, we may talk about the sacralisation of family through existing reigns, and remember that this should not be solely related to Christian, (also in Catholic and Orthodox church) sacramental consecrations of family (Hrycuniak 1994, p. 62).

The existing social custom, as well as the fresh wounds from religious Wars, especially the Thirty Years war, as well as unjust rule – "cuius regio eius religio" ("you have the power, you have the religion") – had a disadvantageous impact on the process of marriage conclusion among members of different religious fractions. We also can perceive because of the aforementioned, objective conditioning causing the weakening of religious motivation for living in mixed relationships, differences in hierarchies of values and the understanding of marriage, its function and substance.

In general, we are dealing with the so-called *homogamy*, namely single religious belief in family, and religious *endogamy*, e.g. religious differentiation in family that is stressed in communities of more differentiated, as we said today – multicultural ones. This phenomenon is most often observed among Catholics, Protestants, Orthodox and the followers of Moses.

These aspects, in quite deep ways, refer also to periods such as engagement and pre-marital sexual relations, as well as marriage itself and sexual life in marriage. In general, pre-marital sexual encounters are strictly condemned by society, and the conclusion of marriage is based on customs, in some cases also of pre-Christian origin, included in folk tradition. What is more, religious marriage (until 20th century) remains the commonly existing standard (Touraine 1969, p. 24-32).

Intercourse in marriage is perceived as permitted and lawful, of course in relation to its advisability, namely procreation. The pleasure, hedonistic and playful goals of marital intercourse is shifted to the further plane. Procreation is perceived in sacred dimension as being an important element of the religious concept of marriage, constituting its ultimate and complete objective.

Generally, marriage is perceived as a tool for the prolongation of social life and foundation for its stability. This situation was promoted in village families in need of labour force for maintenance. Hence, an adequately large family, full of children, was considered as particularly blessed by the God.

3. Religiousness and sacredness of contemporary family life

The development of science and science-based techniques lead to the special enhancement of attempts to express logics as being the dominant notion in our world, and in this context, secularization of human attitudes and efforts occurs amongst people want to base their lifestyles on logic and not on teaching of the Christ.

Because of this society and social life has become more and more differentiated, more pluralistic and differentiated, and divided in different groups of membership.

The image of the contemporary family is characterised by having a special pluralism of opinions, which means a downfall of unification of an existing image of values founded around a certain experience of *faith*, customs and models of life. Moreover, different concepts of life are proliferating and developing, just like ideologies and philosophies of life. Pluralism dynamics registers the phenomena of relativism by a division into various levels and systems of values and beliefs.

The phenomenon of continuous changes in social life and its structures, coexists with pluralism, and with pluralism, this constitutes the beginning of more complex social dynamics. Social interactions, even those of family, are becoming more intense and modelled by certain etiquette of *correctness*, and at the same time, are becoming more formal and cold, more perfect in a formal sense.

In this social context, the image of family, and the sacredness of its life and nature is completely differently shaped:

1. above all, we may see that a family is deprived of its institutional nature. Some talk about the progressing process of *family de-institutionalisation*;
2. progressing emancipation of family members dissenting from parental control is observed, the new status of women and children is established along the progressive process of life democratisation;
3. these changes also refer to the institution of marriage: free relations, divorces, separations, deviations, etc.;
4. marriage is concluded on the basis of free will of spouses and not as a result of national arrangement between families;
5. it creates the model of a family based on partnership, which by some, is perceived as having the presence of a larger isolation; while others accentuate its distinguishing mark – openness of the family for relationships with others;
6. concentration of a family on itself broadens its problems and neurotic tendencies;
7. with its numerous functions, family is deprived of its numerousness. The bigenerational (nuclear) family model is becoming more popular, namely composed of parents and their children at younger age, as opposed to the past structure of the nuclear family (Touraine 1969, p. 46nn).

There are also some positive aspects of these transformations, namely the fact that the family is perceived as the basic group, but situated near other communities – and collaborates with them and is open to society. Freed from the numerous functions performed in the past, the family is capable of deepening its socializing role through the more critical introduction of their members into social life.

This also assumes the option for the critical assessment of the cultural message of their environment, in this way forming personalities capable of formulating their own opinions on selected issues, and more actively and without conformity, participate in social life.

In regard to the religiousness of the contemporary family and the presence of *sacrum* in its life, we observe a process of marginalisation of religion and individual churches in technological and industrialised communities. The former position of the Church in social life and the lives of individuals, as well as families has been taken-over by large and new institutions directly managing the society and individual groups.

We may also perceive an interesting phenomenon in the countries of an outlook different than the Christian one, e.g. in Poland or in the Soviet Republics, where the Church was persecuted, and where it became a place for expressing and channelling protestations and social innovations, hence the revival of society.

The church, excluded from an official place in the nation, became increasingly aware of the evan-

gelical criticism of the logics of the industrialised and post-industrialised community, and also took a critical attitude towards the community itself (as in post-socialist and Latin America states). General criticism of the bureaucracy and centralisation hindering the realisation of democratic models put the Church in line with contemporary trends.. This, in turn, has contributed to innovation and modernisation, as well as the reform of institutional structures of the Church.

In general, however, we see that the normative context in these times is established in the notion of such features as: *pluralism* and *mobility*. Culture is not presented to us in the form of any monolithic image and hierarchy of values, standards and habits that are focused in a some kind of religious centre, but rather as a whole set of meanings and system of meanings. Moreover, religious values are not accepted by all in an obvious and consistent manner. Nor are religious values perceived as the foundation and top of the culture or any ultimate criterion. All of this has led to the progressing marginalisation of religious values and even to their rejection.

Sociologists are talking about the progressing privatisation of religiousness into only the private sphere of an individual, family or a group. Religiousness is thus, motivating only for an individual, family or a group. Definitely, we need to remember about what was stressed in the opening to this article and ask about what kind of “*religiousness*” and “*sacredness*” we are talking:

1. traditional, or
2. any kind of „*sacrum*” experience.

Re 1) in the first case, this would mean only the decline of a certain objective model of experiencing *sacrum*, which does not exclude its new ways and variants of religiousness;

Re 2) in the second case, marginalisation would be introduction to the final elimination and decline of *sacrum*, this being forced to remain only in the circle of privacy and incapable of bringing about new social experiences.

Sacredness is maintained only in its traditional dimension in rural environments, where folk customs exist that are more resistant to social transformations, or in groups strongly protected against these changes – usually this relates to elderly, retired people. Medium class seems to show a certain regaining of religious attitudes, but some aspects of the former life style of a family remain changed.

The sub-cultures and specific attitudes, such as promotion of *atheism*, *lack of faith*, *indifference* and *prophetism* are developing, and we should take a closer look at them:

1. atheistic attitudes. The atheists seems to realise, in their own experience, the hypothesis of the radical experiencing of *sacrum* and search for secular awareness. They reject religious experience, but their awareness is rather associated with some kind of mysticism, where transcendence would be encompassed

by some sort of religiousness, therefore some kind of *sacrum*, and experience of *sacrum* is there.

2. totally indifferent attitudes, expressed by the so-called indifferent, who usually live in understanding of religiousness as cultural fact, being attracted to the models that have been secularised to large extent. Usually, they are indifferent about the religiousness of the Church – the experiencing of *sacrum*, keeping control over *sacrum* for themselves (generally showing insignificant objectivity). This attitude is related to the very serious threat of universality demise.
3. *prophetists*, on the other hand, reject *sacred religiousness* as improper, and their search may be defined as leading to catastrophic and fatal visions, or collective disasters resulting from private revelations or subjective visions (Touraine 1969, p. 54nn).

Therefore, *the process of secularization* is easier defined in a negative aspect, and is associated with the tendency towards the destruction of the religiousness of the Church that was dominant in the past days, whereas some stage of further development of *sacrum* in new dimensions seems to be hardly perceived.

This is the co-existence of the past forms of religiousness and the forms of declining *sacrum*, but some positive efforts for exploring *sacrum* under new conditions and perspectives are observed, which is proved for example by the Days of Christian Culture, organised by many centres characterised by their long-term and extraordinary activity.

Therefore, the real *religiousness*, although nowadays seemingly invisible and somehow underground, influences the current shape of life and the different initiatives taken.

So, there is always the fundamental question that should be asked in regard to the problem of secularization, neglecting any intentional action of the atheists. This is whether religiousness and *experience of sacrum* is in crisis, or has the language and stereotypes attributed to religiousness, call for redefining nowadays?

We have experiences of sacrum in the new movements, and sometimes we should be able to wait for the full development of the presence of forms of the faith and evangelic mentality, especially in view of the fact that there is the tradition of the last decades and the period of the official deletion of *sacrum* sphere from life.

Today, the Church encounters numerous difficulties in its custody over family (there is also a lack of understanding of certain attitudes disciplining family life: in vitro, or abortion), but as it seems, it gains a new modern role, not completely revealed, in terms of pastoral work and service for family and marriage, offering a new vision of a parish as the commonwealth of communities or the family of families.

There are also some evident aspects of a crisis inside family life, including above of all, the problem of absolute authority of the state, which wants to (like in times of Bismarck), keep control over any structures. Hence, even in states of Catholic advantage, marriage is legitimized by the state - even if it is concluded in the Church, it has to be recorded in the state authority.

Some say that de-sacralisation is also visible in the family structure, e.g. referring to the shape of a family and the father's authority. However, we should ask whether this authority is sacred at all, if St. Paul in the Ephesians, in chapter five does not talk about this aspect, but rather suggests the relationship of brotherhood and basing it on the logic of the Christ.

The shift from *omogamy* (marriages between those of a similar religious background) towards the more popular *religious endogamy* is clearly visible. Despite all of this, contemporary trends in family life do not marginalise *sacrum*, but it seems that it is even developed by laicized religiousness (present as laicism) that in so many forms and needs to which it responds, has become a religion.

Therefore, maybe we may talk about the processes opposed to secularisation, namely about progressing sacralisation of awareness of individuals and family experience?

In regard to the family, we may talk about a certain phenomenon perceived as a separation of everyday family life from its relations with *sacrum*, but the new etiquettes and imposed model of laicism support the importance of certain requirements for the family and its respect.

In general, because the reality of faith and *sacrum* are closely related in peoples' awareness, although these should not be related, they ensure that we are talking about the fact of a special process of desacralization of Christian life. But we should remember that even if we talk about this phenomenon, this is rather related to a superficial and not consequential Christianity – as it was recently stressed by the Pope Benedict XVI.

According to the research of Giancarlo Milanese in Italy, conducted in the seventies and eighties of the 20th century, in the scale of Europe and Northern America, the understanding of the religious nature of family life is present in a majority of families and spouses (Milanesi 1981; Touraine 1969).

This fact forces also the relevant pedagogical conclusion that may strengthen this fact in relation to both, individuals and entire social groups, and help contemporary families in experiencing religious encounters referring to selection of values and living according to them. The Christian family should be supported in living the true dignity and mystery, and in realising experiencing the bond in order to get through the "fog" of laic propaganda.

The contemporary Christian family is simply bombarded with atheistic propaganda of small groups, sometimes even intimidated by their vio-

lence. The bravery of being a family, pro-family programmes, family holidays and celebrations, and movements associating Christian families, are particular ways of strengthening the Christian family in its values and discovering its substance. This is a particular task and challenge for family pedagogy in Christian perspective.

References:

1. Bell R.R. (1971), *Marriage and family interaction*, Dorsey, New York, Dorsey (chapter II).
2. Goode W.J. (1964), *World resolution and family patterns*, New York, Free Press.
3. Guardini R. (1991), *Istota chrześcijaństwa (1929)*, W: R. Guardini, *Bóg daleki – Bóg bliski*, wyboru tekstów dokonała Ingeborg Klimmer, Poznań, „W drodze”, p. 177-181.
4. Hrycuniak S., abp. (1994), *Prawosławne pojmowanie małżeństwa*, Białystok, Bractwo Prawosławne św. św. Cyryla i Metodego.
5. John Paul II (1997), *Ku małżeństwu i rodzinie*, study A. Sujka, Kraków, Wydawnictwo M.
6. John Paul II (1981), *Mężczyznę i niewiastę stworzył ich...*, V. 1: *Chrystus odwołuje się do początku* (ed. T. Styczeń), Lublin.
7. Katański A. (1877), *Dogmatyckie uczenie o siemi cerkownych tainstwach w tworenijach drevniejszych otcow i pisatielej Cerkwi do Origiena wkluczytelno*, S. Petersburg.
8. Mariański J. (2006), *Sekularyzacja i desakralizacja w nowoczesnym świecie*, Lublin, KUL.
9. Milanese G. (1981), *Oggi credono così. Indagine multidisciplinare sulla domanda religiosa dei giovani italiani*, Torino, LDC.
10. Morgan E.S. (1944), *The puritan family*, Boston, Mass.
11. Mroczkowski I. (1994), *Osoba i cielesność. Moralne aspekty teologii ciała*, Płock.
12. Otto R. (1917), *Das Heilige. Über das Irrationelle in der Idee des Göttlichen und sein Verhältnis zum Rationalen*, Breslau.
13. St. Ignatius (1959), *Ad Polycarpum*, V, 3 (Ed. Funk, I, 290), W: M. Righetti U. J. D., *Manuale di storia liturgica*, vol. 4, *I sacramenti – i sacramentali*, Milano.
14. Tertullian (PL), *Ad uxorem*, 2,9, in: *PL (Patrologia Latina)* 1,1302.
15. Tertullian (EH), *Ad Uxorem. Adversus Hermogenem Adversus Iudaeos De Virginibus Velandis Adversus*, II, 8: 6-9, in: *Ecclesiastical History*, 206.
16. Touraine A. (1969), *La société post-industrielle*, Paris, Denoël.
17. Zimmermann C.C. (1949), *The family of tomorrow*, New York, Harper@Boro.

PIELGRZYMKI I MIEJSCA ŚWIĘTE W ROSJI – KRÓTKI RYS HISTORYCZNY

Rozprawy Społeczne, Nr 1 (VI), 2012

Edyta Klimiuk

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

Streszczenie: Potrzeba obcowania z sacrum, chęć duchowego doskonalenia się, wiara, że są miejsca, gdzie modlitwa szybciej dociera do Boga – wszystko to przyczyniło się do powstania i uкорнення się zjawiska pielgrzymowania. Na Rusi, wprowadzonej w krąg kultury wschodniego chrześcijaństwa, także podtrzymywane były tradycje pątnicze. W artykule ukazano krótki zarys rozwoju peregrynacji w Rosji z uwzględnieniem pielgrzymek poza granice kraju i do własnych narodowych sanktuariów. Zwraca się uwagę na czasy współczesne, w których zmiana systemu politycznego, otwarcie granic i wolność wyznania wpłynęły na odrodzenie zwyczaju nawiedzania miejsc świętych. W artykule przedstawiono również cztery monastera, pozostające do dnia dzisiejszego głównymi centrami rosyjskiego prawosławia.

Słowa kluczowe: chrześcijaństwo, miejsca święte, pielgrzymki, prawosławie w Rosji, zagraniczne peregrynacje Rosjan, monastera Rosji

Wstęp

Powstanie świata i pojawienie się człowieka przedstawione w Księdze Rodzaju stanowi religijny i jednocześnie literacki opis aktu tworzenia z niczego (łac. *creatio ex nihilo*). Ta biblijna kosmologia jednoznacznie wskazuje na pochodzenie wszechświata i istoty ludzkiej od transcendentnego i jedyne Boga¹, będącego tym samym źródłem i przyczyną wszechrzeczy. Tradycja judaistyczno-chrześcijańska podkreśla bliskie i pełne miłości związki stworzenia ze swoim Stwórcą, co wyrażone zostało w obrazie Edenu – rajskiego ogrodu, uformowanego dla prarodziców. Nieposłuszeństwo pierwszych ludzi przyczyniło się do zerwania tej niepowtarzalnej więzi, pociągnęło za sobą wygnanie i utratę rajskiego miejsca, które od tej pory stało się synonimem straconej radości i niewinności. Odzyskanie Raju i powrót do miejsc szczęśliwości jest równoznaczne z odzyskaniem pierwotnej jedności z Bogiem, a to stanowi cel wszystkich wierzących.

Idea powrotu do utraconego Edenu towarzyszy ludzkości od wieków. Ziemskim, zmaterializowanym znakiem tego dążenia wydają się tzw. miejsca święte (łac. *loca sacra*) – sanktuaria, klasztory, świątynie, przyciągające pielgrzymów czasami z najodleglejszych zakątków świata. F. i G. Lanzi piszą: „Stworzenie było w objęciach Stwórcy w całkowitej zażyłości, jak to dobrze ilustruje Księga Rodzaju: Bóg przechadzał się z Adamem w ziemskim raju, który był szczęśliwym mieszkaniem. Potem przyszedł grzech i wygnanie. Od tamtej pory to szukanie utraconej ziemi pochodzenia, ojczyzny, ziemi Ojca, naznaczyło ludzkość. Człowiek jest stale w drodze, pragnąc tam wrócić. Ze względu na sposób powstania i życia sanktuaria są jakby zadatkami i znakiem możliwości tego powrotu” (Lanzi 2006, s. 9).

Chrześcijanie początkowo pielgrzymowali do miejsc naznaczonych ziemską działalnością i życiem Chrystusa. Wraz z rozwojem i umacnianiem się chrześcijaństwa, na terytoriach poszczególnych państw zaczęły powstawać ośrodki kultu związane ze śmiercią męczenników, życiem świętych, relikwiami, cudami czy objawieniami.

W początkach istnienia chrześcijaństwa idea pielgrzymowania miała bardzo ograniczony charakter. Wzmożenie ruchu pielgrzymkowego przypadło na IV wiek, tj. okres panowania Konstantyna Wielkiego, który nie tylko przyznał wolność wyznawcom Chrystusa (313 rok), ale także aktywnie wspierał rozwój Kościoła poprzez finansowanie budowy świątyń, oraz korzystne regulacje prawne, co w dużej mierze przyczyniło się do formowania jego ekonomicznej bazy i powstawania infrastruktury służącej wiernym. Nie bez znaczenia był również osobisty przykład matki cesarza Konstantego – Heleny, która w 326 roku odbyła pielgrzymkę do miejsc w Ziemi Świętej, a następnie objęła je opieką. Ważne znaczenie miały przeprowadzone wówczas prace wykopaliskowe, dzięki którym odnaleziono szereg relikwii, m.in. relikwie drzewa Krzyża Świętego, w późniejszych wiekach podzielone na liczne kawałki i przewiezione do wielu świątyń poza Ziemią Świętą (Jackowski 2003, s. 12-13).

Należy jednak podkreślić, że pielgrzymowanie, wędrowanie motywowane czynnikami religijnymi sięga czasów dużo wcześniejszych niż chrześcijaństwo. Jest ono jedną z najstarszych form oddawania czci bogom i towarzyszy ludzkości na wszystkich etapach jej historycznego rozwoju w różnych zakątkach globu ziemskiego, a szczególne znaczenie zyskało wraz z pojawieniem się wielkich religii świata (Jackowski 2003, s. 11-14; Kosiewicz 2003, s. 29-32).

Niniejszy artykuł stanowi krótki zarys historycznego rozwoju rosyjskich tradycji pielgrzymowania do światowych i własnych narodowych centrów pra-

¹ Idea monoteizmu, tj. jedynobóstwa, zawarta w księgach Starego Testamentu, wyróżniała się na tle ówczesnych wierzeń, w których czczono wielu bogów i różne bóstwa.

wosławia z uwzględnieniem czasów współczesnych. Wskazuje na najważniejsze czynniki kształtujące te tradycje, a także zapoznaje z czterema najważniejszymi prawosławnymi monasterami w Rosji.

Rosyjskie tradycje pielgrzymowania

Oficjalne przyjęcie chrztu² w 988 roku było jednym z ważniejszych wydarzeń określających dalszy kierunek rozwoju Słowiańszczyzny wschodniej. Ruś Kijowska³ trafiła w krąg cywilizacji bizantyjskiej⁴, co znalazło odzwierciedlenie w tworzonym ówczesnie systemie politycznym i funkcjonowaniu instytucji państwowych i kościelnych (Madej 1993, s. 28). Z biegiem czasu chrześcijaństwo zaczęło kształtować także obrzędowość religijną i pielgrzymowanie do miejsc świętych, znajdujących się na terytorium Cesarstwa Bizantyjskiego, stało się tradycją również Rusinów. Trzema głównymi punktami docelowymi peregrynacji dla Słowian wschodnich przez wieki były Konstantynopol (zwany Carogrodem), Ziemia Święta (Palestyna, Jerozolima) i Święta Góra Athos (ros. Afon). Wymienione ośrodki w istotny sposób wpłynęły na kształt ideologiczny chrześcijaństwa na Rusi. A. Poppe zauważa: „więzy łączące kościoł ruski z kościołem bizantyńskim w ciągu stulecia uległy zacieśnieniu, i to nie tyle dzięki powiązaniom instytucjonalnym, ile pogłębiającym się związkom ideowym ruskiego ruchu monastycznego z ośrodkami monastycyzmu bizantyńskiego. One to właśnie przesądziły o wierności Rusi ortodoksji w jej bizantyńskiej wykładni” (Poppe 1968, s. 234). W XIII wieku niewola mongolska i zależność od Złotej Ordy na jakiś czas odgrodziła wiernych od prawosławnych świętych miejsc Wschodu. Poczynając od połowy XIV wieku zwyczaj nawiedzania ośrodków kultu, znajdujących się poza granicami państwa ruskiego zaczął powoli odradzać się, jednakże poważne zmiany na Bliskim Wschodzie związane z umacnianiem się i wpływami islamskiego imperium osmańskiego, a także cała seria wojen

rosyjsko-tureckich, prowadzonych z przerwami od XVII do XIX wieku, nie pozostawały bez wpływu na podtrzymywanie tradycji podróży pątniczych. Znaczna poprawa nastąpiła dopiero w drugiej połowie XIX i początku XX wieku. Wówczas to pielgrzymowanie do Ziemi Świętej upowszechniło się także wśród najniższej warstwy społecznej – chłopów. Duże wsparcie rosyjskim pielgrzymom okazywała Rosyjska Duchowna Misja w Jerozolimie⁵ i Imperatorskie Prawosławne Towarzystwo Palestyńskie⁶. Skarb państwa wydelał duże środki materialne na zakup ziemi i budowę różnego rodzaju obiektów o charakterze sakralnym i świeckim. Służyły one licznie przybywającym pątnikom i tworzyły zakątek ojczyzny na obcym terytorium, zwanym *Rosyjską Palestyną* (*Русская Палестина*).

Odwiedzanie odległych ziem wiązało się z nie małym trudem, wyrzeczeniami, pociągało za sobą koszty i różnego rodzaju niebezpieczeństwa, toteż ci, którym udało się tam dotrzeć, stawali się niejako wysłannikami większej wspólnoty wiernych i uważali za swój obowiązek przekazanie wszystkiego, co widzieli. Osoby wykształcone spisywały relacje z własnych wypraw, co przyczyniło się do powstania nowego gatunku literatury staroruskiej – tzw. *choźdienij* (*хождения*). Spośród znanych około 70 tego typu utworów do najstarszych zalicza się *Wędrówkę ihumena ziem ruskiej Daniela*⁷, który z faktyczną dokładnością opisywał zabytki i miejsca według tradycji kościelnej, związane z życiem i działalnością Chrystusa i innych postaci biblijnych, tworząc tym samym przewodnik dla przyszłych pielgrzymów⁸. Autorami późniejszych *choźdienij* byli i duchowni, i osoby świeckie, a jako gatunek piśmiennictwa staroruskiego stanowiły one nie tylko źródło wiedzy o innych krajach, ale także odegrały ważną rolę w rozwoju ówczesnej prozy (Nieuważny 1994, s. 82-83).

Równoległe z dalekimi wyprawami umacniał się ruch pielgrzymkowy wewnątrz kraju, czemu sprzyjało powstawanie kolejnych centrów prawosławia. Szczególnie znaczenie dla podkreślenia ważności

² Przyjęcie chrześcijaństwa było przemyślaną strategią w rozwoju powstającego państwa. Podyktowane było względami politycznymi i utilitarnymi – zjednoczenie poddanych, dzięki wspólnemu kultowi religijnemu, oraz podniesienie rangi Rusi i umocnienie jej pozycji na arenie międzynarodowej (Nizioł 2004, s. 20-21).

³ Początki dzisiejszej Rosji sięgają przełomu IX i X wieku i związane są z powstaniem Rusi Kijowskiej, pierwszej organizacji państwowej wschodnich Słowian. Słowo *Ruś* używane jest dla nazywania także późniejszych struktur państwowych tworzonych na obszarach Europy Wschodniej w okresie rozbiegania dzielnicowego i niewoli tatarsko-mongolskiej (XII-XV w.). Długotrwały proces jednoczenia oddzielnych ziem wokół Moskwy zakończył się na początku XVI wieku i, jak pisał Bazyłow, „od tego czasu zaczyna się już historia monarchii rosyjskiej”. Wielkie Księstwo Moskiewskie dało początek państwu wielkoruskiemu. Słowo *Rosja* (forma greckiej nazwy Rusi, tj. *Roussia*) od XV do XVII wieku było używane zamiennie z nazwami *Ruś*, *Państwo Ruskie*, *Państwo Moskiewskie*. Obecnie słowo *Ruś* traktuje się jako nazwę etniczną, a *Rosja* jako nazwę państwa (Bazyłow 1982, s. 174, *Britannica - edycja polska*, 2003, T. 36, s. 413).

⁴ Wybór Bizancjum był świadomą decyzją Włodzimierza Wielkiego, któremu „zależało na tym, by nie popaść w polityczną zależność od Zachodu. Ruś okazała się wystarczająco silna, by dokonać wyboru i przyjąć chrześcijaństwo nie z Zachodu, jak inne państwa słowiańskie, lecz ze Wschodu, unikając przy tym zależności lennej od Bizancjum” (Nizioł 2004, s. 21).

⁵ *Русская духовная миссия в Иерусалиме* – misja, powołana w 1847 roku na mocy dekretu cara Mikołaja I i przy ogromnym zaangażowaniu arcybiskupa Porfiryja Uspienskiego, miała za zadanie nie tylko pomoc rosyjskim pielgrzymom, ale również wzmacnianie prawosławia na terenach Ziemi Świętej, wypełnienie misji Imperium Rosyjskiego jako obrońcy prawosławia. Misja także dzisiaj pomaga i wspiera rosyjskich pielgrzymów. Oficjalna strona: <http://www.rusdm.ru/>

⁶ *Императорское Православное Палестинское Общество (ИППО)* – powołane w 1882 roku Towarzystwo ze zmieniającymi się nazwami funkcjonuje do dnia dzisiejszego. Oprócz pomocy pielgrzymom jego działalność ukierunkowana była także m.in. na rozwój szkolnictwa, ochronę świątyń i miejsc świętych, budowę nowych obiektów sakralnych i domów pielgrzyma, rozwój wydawnictw, badania naukowe w zakresie historii, kultury, tradycji krajów śródziemnomorskich i Bliskiego Wschodu. Oficjalna strona: <http://www.ippo.ru/>

⁷ *Житие и хождение игумена Даниила из Русской земли* – utwór powstał w trakcie wędrówki 1106-1108 roku, był bardzo popularnym i wielokrotnie go przepisywano.

⁸ Warto podkreślić, że rosyjskie słowo *паломник* – pielgrzym, pochodzi od słowa *palma* w znaczeniu *gałązka palmowa*/ *gałązka z drzewa palmy*, i oznacza *tego, który niesie gałązkę palmową*; początkowo określało ono wędrowców udających się do Ziemi Świętej i było związane ze zwyczajem przywożenia stamtąd palmowych liści (por. np., <http://www.slovoblog.ru/krylov/palomnik/>; <http://www.familii.ru/component/poll/144-25848>).

własnych świątyń i monasterów miał upadek Konstantynopola w 1453 roku i zajęcie go przez wojska tureckiego sułtana. Ruś zaczęła uważać się za spadkobiercę wschodniego chrześcijaństwa, państwa zachowującego wierność prawdziwej wierze, kontynuatora tradycji Bizancjum, co zostało potwierdzone m.in. poprzez małżeństwo (1472 rok) dynastyczne Iwana III z Zofią Paleolog spokrewnioną z ostatnim cesarzem bizantyjskim, przejęcie dwugłowego orła na książęcej pieczęci, zmiany w ceremoniale dworskim, z czasem tytułowanie władcy jako cara, który rządzi „z bożej łaski”⁹ i pozostaje jedynym prawowiernym władcą wszystkich prawosławnych. Małżonka z rodu bizantyjskich cesarzy bardzo podniosła prestiż władcy i znaczenie Rusi na arenie międzynarodowej (Bazyłow 1982, s. 171). Pociągnięto to za sobą również umocnienie pozycji Cerkwi i uniezależnienie się jej dzięki utworzeniu w następnym wieku (1589 rok) Patriarchatu Moskiewskiego. W kształtowaniu obrazu Rosji jako bastionu prawdziwej wiary, centrum światowego prawosławia z jej mesjanistyczną powinnością, ważną rolę odegrała także, stworzona w XVI wieku i przypisywana mnichowi Filoteuszowi¹⁰, koncepcja historiograficzna, znana jako „teoria trzech Rzymów”. W myśl tej idei po upadku starożytnego Rzymu i Konstantynopola, tj. drugiego Rzymu, Moskwa jako trzeci Rzym, jest ostatnim wybranym przez Boga miejscem rozwoju ludzkości w prawosławnej wierze (Nieuważny 1994, s. 117-118; Bazyłow 1982, s. 173). Znamienne było również, często pojawiające się w różnego rodzaju twórczości ludowej i literackiej, określenie „Święta Ruś”¹¹, kolejny raz podkreślające zakorzenienie narodu rosyjskiego w tradycji chrześcijańskiej.

Wszystko to wpłynęło na wzrost znaczenia własnych, narodowych sanktuariów, do których podróżowali przedstawiciele różnych warstw społecznych, nie wyłączając książąt i carów. Natężenie wewnętrznego i zewnętrznego ruchu pielgrzymkowego w Rosji przez kolejne wieki było zmienne, jednakże zawsze stanowiło ono nieodłączny element duchowości wiernych. Wiek XX wraz z nowym system politycznym przyniósł duże zmiany w życiu

religijnym. Prawosławie jako część carskiej, burżuazyjnej i niewolniczej przeszłości miało zniknąć z życia i umysłów ludzi, stąd prześladowania wierzących, usuwanie osób duchownych, wyburzanie świątyń lub zmiana ich przeznaczenia. Pielgrzymowanie w czasach ZSRR, choć nie zamarło, zostało bardzo ograniczone i nabrało cech działania tajnego, nielegalnego.

Rosja współczesna – odrodzenie ruchu pielgrzymkowego

Lata 90. XX wieku przyniosły w Rosji wolność wyznania i przyczyniły się do odnowy życia duchowego wyznawców prawosławia i innych religii. Należy jednak podkreślić, iż na tle pozostałych wyznań prawosławie zajmuje szczególne miejsce, zarówno ze względu na liczbę osób deklarujących swój związek z nim, jak również jego historyczną rolę jako religii narodowej. M. Nizioł pisze: „Kościół nieprzerwanie uważany jest za jedną z niewielu instytucji, które Rosjanie szanują; mogą nie uczęszczać na nabożeństwa, ale większość uważa prawosławie za ważny element prawdziwej rosyjskiej tożsamości. Pośród pustki duchowej i kryzysu tożsamości (...) Kościół jest cennym wsparciem” (Nizioł 2004, s. 76). Odnowa dotyczy także materialnego dziedzictwa prawosławia – do dnia dzisiejszego trwa odzyskiwanie, odbudowa i zakładanie nowych prawosławnych cerkwi, obiektów sakralnych. W pracach remontowych i tych na rzecz świątyni czy monasteru udział biorą nie tylko duchowni, ale nierzadko osoby świeckie, tzw. *trudniki* (*трудники*), którzy bezpłatnie i dobrowolnie oferują swoją pomoc, a przy dłuższych pracach w klasztorze mieszkają tam, biorą udział w codziennych nabożeństwach i modlitwach¹².

Nawiedzanie znanych i tych mniej popularnych miejsc świętych ma dziś charakter indywidualnych, rodzinnych czy grupowych wyjazdów, organizowanych przez firmy, biura lub specjalne służby pielgrzymkowe, zarówno te świeckie, jak i działające przy Cerkwi. Oferują one różnego rodzaju trasy pielgrzymkowe po rosyjskich prawosławnych sanktuariach i ważnych, historycznych dla rosyjskich pielgrzymów szlakach pątniczych za granicą. Obecnie, tak jak i w ubiegłych wiekach, najwięcej Rosjan udaje się do Ziemi Świętej¹³, niezmiennie ważnym ośrodkiem dla męskiej części wierzących pozostaje Święta Góra Athos z rosyjskim klasztorem św. Pantelejmona, część pielgrzymów jeździ także do włoskiego

⁹ O początkach kształtowania na Rusi szczególnego autorytetu władcy i przypisywaniu mu boskiego pochodzenia patrz, np. Poppe (1968), s. 223-234.

¹⁰ B. Uspienski właściwego autora koncepcji *Moskwa – Trzeci Rzym* upatruje nie w Filoteuszu, lecz w Simonie, ihumenie klasztoru Troicko-Siergiejewskiego. Wersja Filoteusza byłaby zatem kolejną redakcją omawianej idei (Uspienski 1999, s.70-71).

¹¹ Idea *Świętej Rusi*, chociaż często łączona z koncepcją *Moskwa – Trzeci Rzym* w rzeczywistości powstała wcześniej, wraz z umacnianiem się chrześcijaństwa, jego rozkwitu na ziemiach ruskich. Okres niewoli, stałe najazdy, grabieże wpłynęły na pojawienie się myśli o upadku Rusi, który może powstrzymać jedynie powrót do Boga, zwrócenie się ku prawdziwej, tj. prawosławnej wierze (Piekarz-Winkiel 2007, s. 22-23). Znany literaturoznawca i kulturoznawca Dmitrij Lichaczow tak charakteryzuje to pojęcie: „Co to jest ta „Święta Ruś”? To wcale nie to samo co Rosja; nie jest to cały kraj z tym, co jest grzeszne i niskie, i co zawsze w nim było. „Święta Ruś” – to zebrane w jedną całość wszelkie jej świętości. To jej monastery, cerkwie, kapłani, relikwie, ikony, naczynia liturgiczne, święci, święte wydarzenia z historii Rusi. Wszystko to niejako łączyło się pod pojęciem Świętej Rusi, uwalniało się od wszystkiego co grzeszne, stawiało się czymś nie ziemskim i oczyszczonym, zaczynało istnieć poza ziemią, realnością i było nieśmiertelne.” (tłum. E.K.), <http://www.bibliotekar.ru/zhizneopisaniya/1.htm>

¹² Według danych z 2008 roku do Rosyjskiego Kościoła Prawosławnego należą 804 monastery, z czego, m.in. 234 męskich i 244 żeńskich znajduje się na terytorium Rosji. Z Rosyjską Cerkwią związane są także monastery w krajach tzw. *bliskiej zagranicy*, tj. byłych republikach ZSRR, a obecnych członków WNP, i w krajach tzw. *dalekiej zagranicy*, tj. innych państwach Środkowowschodniej Europy i leżących poza nią. Por. <http://www.patriarchia.ru/db/text/508396.html>

¹³ Przed rewolucją 1917 roku w posiadaniu Rosyjskiej Misji Prawosławnej na Ziemi Świętej było ok. 70 działek, większość z nich została utracona w czasach ZSRR i na dzień dzisiejszy pozostało ich ok. 10. Warto podkreślić, że obecnie w Jerozolimie równolegle działają dwie Rosyjskie Misje Prawosławne – jedna związana z Rosyjskim Kościołem Prawosławnym Patriarchatu Moskiewskiego i druga należąca do Rosyjskiego Kościoła Prawosławnego na Uchodźstwie.

miasta Bari, żeby pokłonić się relikwiom Mikołaja Cudotwórcy, jednego z najważniejszych świętych czczonych przez prawosławnych. Celem peregrynacji są również monasterium Ukrainy – głównie w Kijowie (Ławra Pieczerska) i świątynie na Krymie.

Ci, którzy z różnych przyczyn nie mogą wyruszyć w zagraniczną podróż, odwiedzają rosyjskie miejsca święte o znaczeniu lokalnym, regionalnym i ogólnokrajowym.

Najważniejsze rosyjskie monasterium

Życie monastyczne odegrało szczególną rolę w kształtowaniu rosyjskiej duchowości prawosławnej. Mnisi, poprzez życie pełne wyrzeczeń, poświęceń i modlitwy, stawiali się misjonarzami wiary i wzorem do naśladowania. Taka postawa przyciągała innych, gotowych służyć Bogu i ludziom. Małe wspólnoty przeradzały się w monasterium, które stały się nieodłączną częścią rosyjskiej historii. Budowane przez mnichów i wiernych, wspierane przez carów były one miejscem nie tylko krzewienia wiary, ale także rozwoju kultury, nauki, wypełniały społeczne funkcje dzięki organizowanym w nich przytułkom, szpitalom, a jako właściciele ziemscy wpływały na rozwój ekonomiczny i polityczny kraju.

Przedstawione poniżej główne sanktuaria na stałe wpisały się w krajobraz rosyjskiej duchowości. Stanowią one część ogromnego i wartego poznania dziedzictwa rosyjskiego prawosławia.

Troice-Siergijewa Ławra (Троице-Сергиева лавра)

Położenie: około 70 km na północny wschód od Moskwy, miejscowość Siergijew Posad (od 1930 do 1991 roku nazwa miejscowości – Zagorsk).

Czas powstania i założyciel: około 1340 roku; Sergiusz z Radoneża (jeden z najważniejszych świętych rosyjskiego prawosławia, asceta, cudotwórca, odnowiciel życia monastycznego, wielki zwolennik zjednoczenia ziem ruskich, patron i opiekun Rusi).

Wybrane fakty związane z historią monasterium: od początku powstania do dnia dzisiejszego ławra pozostaje najważniejszym prawosławnym sanktuarium w Rosji, przez wieki była nie tylko duchowym, religijnym, ale także kulturalnym, oświatowym, ekonomicznym i politycznym centrum Rusi i Rosji;

- zwycięstwo Dymitra Dońskiego nad Tatarami w bitwie na Kulikowym Polu w dużej mierze przypisuje się modlitwom i błogosławieństwu Sergiusza, a także jego kazaniom, które doprowadziły do zjednoczenia sił ruskich; to zwycięstwo przyczyniło się do wzrostu znaczenia klasztoru i objęcie go opieką przez kolejnych władców;
- w latach 1608-1610 (okres Wielkiej Smuty) klasztor wytrzymał 16-miesięczne oblężenie wojsk polsko-litewskich, i w tym czasie także aktywnie wspierał pospolite ruszenie Minina i Pożarskiego przeciw polskiej interwencji;

- w czasie walki o tron Piotr I dwukrotnie znajdował w murach klasztoru schronienie;
- w 1744 roku monaster został podniesiony do rangi ławry;
- w 1814 roku do ławry przeniesiono Moskiewską Akademię Duchowną;
- od 1920 do 1946 roku ławra była zajmowana przez instytucje świeckie, po II wojnie światowej zezwolono na odprawianie nabożeństw i wznowienie działalności seminarium.

Główne zabytki architektury: ławra otoczona jest potężnymi murami z 12 wieżami o łącznej długości 1,6 km;

- sobór Świętej Trójcy (XV wiek) to najstarszy budynek ławry, znajdują się w nim relikwie św. Sergiusza; bezcenną ozdobą jest ikonostas, wykonany pod kierunkiem A. Rublowa z jego ikoną *Święta Trójca*;
- sobór Zaśnięcia Bogarodzicy był ufundowany przez Iwana IV Groźnego, obok niego znajduje się grobowiec Godunowych;
- inne zabytki: dzwonnica (XVIII wiek), złożona z 5 kondygnacji, jest najwyższą budowlą ławry (88 m); refektarz o powierzchni powyżej 500 m kw. zbudowany bez żadnych kolumn podpierających sklepienie; kaplica nad cudownym źródłem.

Ciekawostki: z monasterem związany był największy twórca ikon – A. Rublow (oryginał jego znakomitej ikony *Święta Trójca* obecnie można oglądać w Galerii Trietiańskiej w Moskwie), a także inni artyści, pisarze; z klasztoru wyszło około 70 świętych Rosyjskiej Cerkwi Prawosławnej;

- przez wieki klasztor był miejscem pielgrzymek zwykłych wiernych i osób z wyższych warstw społecznych, w tym samych książąt i carów, którzy nie szczędzili środków na budowę nowych świątyń i miejsc kultu;
- w strukturę Moskiewskiej Akademii Duchownej wchodzi nie tylko seminarium, ale także Szkoła dyrygentów chórów cerkiewnych i Szkoła pisania ikon;
- w 1993 roku ławra wpisana została na listę światowego dziedzictwa UNESCO.

Walaamski Monaster Przemienienia Pańskiego (Валаамский Спасо-Преображенский монастырь)

Położenie: północna Rosja, Republika Karelia, wyspa Walaam w północnej części Jeziora Ładoga.

Czas powstania i założyciel: brak jednoznacznych danych – wiadomo, że już w X-XI wieku na tych ziemiach były wspólnoty mnichów; udokumentowana historia klasztoru sięga XIV wieku; za założycieli uważa się świętych Siergija i Germana; wg legendy już w I wieku n.e. na wyspę przybył sam Apostoł Andrzej i pozostawił na archipelagu kamienny krzyż.

Wybrane fakty związane z historią monasterium: ze względu na położenie klasztor niejednokrotnie był niszczone i życie monastyczne na wyspie zamierało, np. podczas walk o strategiczny komunikacyjny

szlak zw. „od Waregów do Greków” (*путь «из варяг в греки»*), w czasie wojen rosyjsko-szwedzkich, czy w XX wieku w okresie władzy komunistycznej;

- w XIX wieku nastąpił religijny (odrodzenie tzw. *starczestwa*¹⁴) i ekonomiczny rozkwit monasteru, sprawnie funkcjonowały różnego rodzaju pracownie rzemieślnicze m.in. stolarskie, ślusarskie, jubilerskie, ikonograficzne, mnisi zajmowali się także rolnictwem i rybołówstwem; ogromne zasługi w rozwoju monasteru miał ihumen Damaskin;
- w 1843 roku zorganizowano transport wodny dla pielgrzymów licznie odwiedzających wyspę;
- w latach 1917-1940 wyspa znalazła się w granicach Finlandii, po powrocie tych obszarów do ZSRR mnisi w obawie przed prześladowaniami opuścili klasztor, wywożąc ze sobą najcenniejsze przedmioty, w fińskiej miejscowości Heinävesi założyli oni monaster – Nowy Wałaam;
- w końcu lat 40. na wyspie założono sowchoz, w latach 1952–1984 funkcjonował tam dom dla inwalidów wojennych i osób w podeszłym wieku; w tym okresie zniszczeniu uległo wiele zabytków architektury i przedmiotów związanych z historią klasztoru;
- w 1989 roku sześciu mnichów powróciło na Wyspę Wałaam, zaczęli oni odbudowę monasteru, odrodziło się życie zakonne (obecnie jest ok. 200 mnichów) i tradycje pielgrzymkowe.

Główne zabytki architektury: po licznych pożarach drewnianej zabudowy w latach 80. XVIII wieku zaczęto intensywne prace nad budową kamiennego kompleksu;

- Sobór Przemienienia Pańskiego (*Спано-Преображенский собор*) – stanowi główne kompozycyjne centrum monasteru, w jego krypte znajdują się relikwie założycieli – Siergija i Germana;
- inne zabytki: Cerkiew Zaśnięcia NMP (*Успения Пресвятой Богородицы*); dzwonnica (72 m) z 16-tonowym dzwonem zw. *Andriej Pierwozwannyj*;
- monasterowi podlegają także rozrzucone po wyspach archipelagu Wałaamskiego 11 skitów (tj. pustelni), kapliczki, krzyże połączone z nim mostami lub kanałami, wiele z nich budowano na wzór miejsc z Ziemi Świętej; należy podkreślić harmonijność architek-

ry i wpisanie jej w piękno surowej północnej przyrody.

Ciekawostki: męski monaster mający status stauropeigialnego, czyli podporządkowany bezpośrednio patriarche, nazywany jest często Północnym Afo-nem, jako podkreślenie związków z greckimi klasztorami na wzgórzu Athos;

- wg reguły możliwe są trzy formy trybu życia mnichów – wspólne w monasterze, w mniejszych grupach w skitach i odosobnione życie pustelnicze;
- pomimo surowego i kapryśnego północnego klimatu monaster sławił się swoimi sadami i ogrodami z licznymi gatunkami jabłoni, wiśni, malin, w cieplarniach hodowano nawet arbuzy i dynie;
- piękno klasztoru i jego szczególna duchowa atmosfera przyciągała malarzy (A. Kuindzi, I. Szyszkin, N. Roerich, I. Korowin), pisarzy (N. Leskow, F. Tjutczew, A. Murawjow, A. Apuchtin), kompozytorów (P. Czajkowski, A. Głazunow).

Sołowiecki Stauropeigialny Monaster Męski Przemienienia Pańskiego – Sołowki (Спано-Преображенский Соловецкий ставропигиальный мужской монастырь – Соловки)

Położenie: północna Rosja, obwód archangielski, Wielka Sołowiecka Wyspa na Morzu Białym.

Czas powstania i założyciel: koniec lat 20. XV wieku; mnisi monasteru Kiriłło-Biełozierskiego – święci Sawwacjusz, German i Zosima.

Wybrane fakty związane z historią monasteru: XVI wiek to okres wzrostu ekonomicznego i politycznego znaczenia klasztoru dzięki działalności handlowej (warzono i sprzedawano sól, a także dary morza) i innym rozwijającym rzemiosłom;

- od lat 80. XVI wieku zaczęto wznosić potężne kamienne mury z wieżami (grubość murów 5-7 m, wysokości – do 11 m, długości – 1,2 km), później umieszczono tam garnizon strzelców, co wpłynęło na powstanie jednej z najpotężniejszych twierdz w Rosji;
- w latach 1668-1676 w okresie reformy Niko-na klasztor był niezdobytą twierdzą raskolników;
- od XVI do początku XX wieku miejsce zsyłania carskich więźniów politycznych i przeciwników oficjalnej Cerkwi, a w latach 1923-1939 ciężkie więzienie polityczne i część systemu obozów pracy – późniejszego Gułagu; okres ten został upamiętniony przez utworzenie muzeum, poświęconego pamięci ofiar terroru stalinowskiego;
- 1990 rok – początek odrodzenia życia monastycznego, w 1992 roku przeniesiono z Petersburga relikwie założycieli monasteru.

Główne zabytki architektury: najważniejsze sobory z II połowy XVI wieku – Zaśnięcia NMP i Przemienienia Pańskiego; w kompleks monasteru wchodzi również liczne budynki gospodarcze, mieszkalne, refektarz, dzwonnica, zachowany z początku XVII

¹⁴ Starczestwo – swoisty, charakterystyczny dla prawosławia, rodzaj przewodnictwa duchowego, duchowego ojcostwa, zapoczątkowany w starożytnym Kościele wśród Ojców Pustyni. Starcem nazywano nie ze względu na wiek lecz na głębię doświadczenia duchowego, zdobywanego całymi latami ascezy, modlitwy, rozmyślaniami, surowymi postami i ciężkiej fizycznej pracy. Starzec to ten, który został obdarzony szczególnym charyzmatem, taską pośredniczenia między Bogiem i ludźmi. Starzec – to przewodnik duchowy, nauczający przykładem swojego życia, ale i słowem, pouczeniem, które miało poprowadzić ku Stwórcy, pomóc wybrać właściwą drogę. O fenomenie starczestwa patrz np.: Sołowjew A. (1997), *Ojcowie Cerkwi o starcostwie i monastyczmie*. Wyd. Bratczyk, Hajnówka; Cieślak I. (2005), *Starcy pustelni opytńskiej*. Wyd. Homini, Kraków.

wieku młyn wodny, w podziemiach znajdują się lochy i kazamaty.

Ciekawostki: w 1992 roku obiekt wpisano na listę światowego dziedzictwa UNESCO;

- w najbardziej na północ wysuniętym klasztorze Rosji, znajdującym się 165 km od koła podbiegunowego, mnisi założyli ogród botaniczny, oranżerię, sady;
- miejsce, z którym związani byli liczni czczeni przez prawosławnych święci i tzw. starcy.

Pustelnia Optyńska (Оптина Пустынь)

Położenie: obwód kałuski, 3 km od miasta Koziełska.

Czas powstania i założyciel: brak danych odnośnie konkretnej daty założenia (przyjmuje się XV wiek) i założyciela (wg legendy był nim nawrócony rozbójnik Opta, co objaśniałoby nazwę klasztoru, jednak bardziej prawdopodobnym wydaje się tłumaczenie słowa *optyńska* jako pustelnia *wspólna* dla mnichów i mniszek).

Wybrane fakty związane z historią monasteru: do końca XVIII wieku w klasztorze było stosunkowo niewielu mnichów, nierzadko borykał się on z trudnościami finansowymi, na co wpływ miał także kryzys cerkwi prawosławnej w XVIII wieku;

- 1795 rok uważa się za nową kartę w historii monasteru, przełożony Awraamij rozpoczął prace nad materialną i duchową odnową pustelni, zwiększyła się także liczba mnichów;
- w 1821 roku decyzją metropolity Filareta w pobliżu monasteru powstał skit, co przyczyniło się do szczególnego rozkwitu *starcstwa*; optyńscy starcy – lekarze ludzkich dusz, przyciągali niezliczone rzesze pielgrzymów, poszukujących własnej drogi życia, wsparcia, pomocy, uzdrowienia duchowego i fizycznego;
- w 1839 roku utworzono drukarnię;
- w 1923 roku władza komunistyczna zamknęła monaster; w latach 1939-1940 przetrzymywano tu polskich jeńców, rozstrzelanych później w lasach katyńskich;
- w 1987 roku zwrócono własność cerkwi rosyjskiej, co zapoczątkowało ponowne odradzanie się monasteru;
- w 1993 roku w święto Paschy w klasztorze z rąk satanisty zginęło trzech mnichów, którzy w oczach wiernych stali się współczesnymi męczennikami za wiarę.

Główne zabytki architektury: w głównym soborze Wprowadzenia Matki Bożej do Świątyni (*Введенский собор*) znajdują się relikwie starców, a także czczona Smoleńska Ikona Matki Boskiej; z początku XIX wieku pochodzi największa cerkiew Kazańskiej Ikony Matki Bożej, w niej również umieszczono relikwie optyńskich starców.

Ciekawostki: 14 optyńskich starców zostało kanonizowanych przez cerkiew rosyjską;

- sława mnichów-starców przyciągała pielgrzymów wszystkich stanów, wśród nich

także licznych przedstawicieli świata kultury i sztuki, w monasterze byli m.in. M. Gogol, F. Dostojewski, L. Tołstoj, K. Leontiew, W. Sołowiow, P. Czajkowski.

Miejsca święte od wieków przyciągają tych, którzy chcą odnaleźć Boga, pragną pogłębić wiarę i doznać szczególnego przeżycia duchowego. Szukanie rozwiązania w trudnych sytuacjach życiowych, potrzeba uzyskania duchowej porady u starców, pragnienie doświadczenia cudu, chęć podziękowania za doznane łaski, ale także ciekawość, moda, zwiedzanie – to kolejne motywy skłaniające rosyjskich pielgrzymów do wyruszenia na pątnicze szlaki. Dla współczesnych Rosjan, pielgrzymki i nawiedzanie sanktuariów za granicą i w ojczyźnie jest wyrazem podtrzymywania wielowiekowych tradycji prawosławnej Rosji, przerwanych w okresie ZSRR. Dla wielu jest to również możliwość poznania wiary przodków w miejscach jej pojawienia i kultywowania. Jest to ważne zwłaszcza dzisiaj, gdy, jak pokazują ankiety¹⁵, wiara Rosjan ma charakter głównie deklaracyjny, jest istotnym elementem ich narodowej tożsamości, ale często nie przekłada się ani na wiedzę o własnym wyznaniu, ani na aktywność religijną.

Literatura:

1. Bazyłow L. (1982), *Historia Rosji*. PWN, t. I, Warszawa.
2. *Britannica - edycja polska* (2003). Wyd. Kurpisz, t. 36, Poznań.
3. Chelini J., Branthomme H. (1996), *Drogi Boże. Historia pielgrzymek chrześcijańskich*. Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa.
4. Jackowski A. (2003), *Pielgrzymki oraz turystyka religijna – problemy terminologiczne*. W: J. Bergier, J. Żbikowski (red.), *Turystyka a religia*. Wyd. PWSZ w Białej Podlaskiej, Biała Podlaska, s. 11-26.
5. Kosiewicz J. (2003), *Turystyka pątnicza – perspektywa teoretyczna i historyczna*. W: J. Bergier, J. Żbikowski (red.), *Turystyka a religia*. Wyd. PWSZ w Białej Podlaskiej, Biała Podlaska, s. 27-34.
6. Lanzi F. i G. (2006), *Miejsca święte chrześcijan. Najświętsze sanktuaria i pielgrzymki świata*. Wyd. Jedność, Kielce.
7. Madej Z. (1993), *Rosyjskie zmagania cywilizacyjne*. Oficyna Naukowa, Warszawa.
8. F. Nieuważny (red) (1994), *Słownik pisarzy rosyjskich*. Wiedza Powszechna, Warszawa.
9. Nizioł M. (2004), *Dylematy kulturowe międzynarodowej roli Rosji*. Wyd. UMCS, Lublin.
10. Piekarska-Winkler D. (2007), *Idea Świętej Rusi a reformatorska działalność Piotra Wielkiego*. W: Przegląd Humanistyczny, Nr 2, s. 21-34.

¹⁵ Patrz np. <http://www.pravmir.ru/portret-sovremennogo-palommnika-opros-v-ocheredi-k-poyasu-presvyatoy-bogorodicy/> (30.05.2012).

11. Poppe A. (1968), *Państwo i kościół na Rusi w XI wieku*. PWN, Warszawa.
12. Uspienski B. (1999), *Percepcja historii w dawnej Rusi i doktrynie „Moskwa – Trzeci Rzym”*. W: Konteksty, Nr 4, s. 66-75.
13. Самойленко А. А. (2006), *География туризма*. Изд. Феникс, Ростов-на-Дону.
14. <http://palomnic.org/heritages/history/poplavskaya/> (27.02.2012)
15. <http://www.patriarchia.ru/db/text/508396.html> (27.02.2012)
16. <http://www.bibliotekar.ru/zhizneopisaniya/1.htm> (29.02.2012)
17. <http://www.hraam.ru/photo/russia> (16.03.2012)
18. <http://www.valaam.ru/> (16.03.2012)
19. <http://drevo-info.ru/articles/14818.html> (16.03.2012)
20. <http://janpielgrzym.ucoz.com> (19.03.2012)
21. <http://www.solovki-monastyr.ru/> (19.03.2012)
22. <http://www.stsl.ru/> (19.03.2012)
23. <http://www.optina.ru> (19.03.2012)
24. <http://www.slovoblog.ru/krylov/palomnik/> (19.03.2012)

PILGRIMAGES AND SANCTUARIES IN RUSSIA – A BRIEF HISTORICAL PROFILE

Social Dissertations, Issue 1 (VI), 2012

Edyta Klimiuk

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

Summary: The need of contact with the sacred, the will of spiritual improvement, the belief that there are places from which prayer reaches God quicker – all this influenced the creation and preservation of the phenomenon of pilgrimage. Rus (Ruthenia), which was introduced to the circle of eastern Christianity, also preserved pilgrimage traditions. This article presents a brief outline of the development of peregrination in Russia, including pilgrimages abroad and to domestic national sanctuaries. It also covers the contemporary times when the transformation of the political system, the opening of the borders and the restored freedom to practice a faith all influenced the resurrection of the custom of visits to holy places. The article also profiles four monasteries which continue to be the main centres of the Russian Orthodox Church.

Key words: Christianity, sanctuaries, pilgrimages, Orthodox Church in Russia, foreign peregrinations of Russians, Russian monasteries

Introduction

The creation of the world and man presented in the Book of Genesis is at the same time a religious and literary description of the act of creating something out of nothing (lat. *creatio ex nihilo*). This biblical cosmology also explicitly indicates that the universe and mankind were created by the transcendent and only God¹, who is the source and cause of everything that is. The Judeo-Christian tradition emphasises the close and love-filled relations between the creation and the Creator, which was expressed in the depiction of Eden – the paradise garden created for the first humans. The disobedience of Adam and Eve led to the break of this unique bond and entailed banishment and loss of the paradise, which has since become synonymous with lost joy and innocence. A return to Paradise and to the places of happiness is equal to the return to the initial unity with God, which is the goal of all believers.

The idea of returning to the lost Eden has accompanied mankind for centuries. The earthly, material signs of this intention seem to be the so-called holy places (lat. *loca sacra*) – sanctuaries, monasteries and temples attracting pilgrims, who often come from the farthest parts of the world. As F. and G. Lanzi write:

“Creation was fully in the hands of the Creator, in total intimacy, which is well-illustrated by the Book of Genesis: God strolled about the earthly paradise, a happy home, with Adam. Then came sin and banishment. Since then, humanity has been marked with the search for the lost land, the land of the Father. Man is always on the journey to return. Due to the way of creation and life, sanctuaries are like advances and signs of opportunity for such return” (Lanzi 2006, p. 9).

Initially, Christians travelled to places marked

with the earthly activities and life of Christ. The development and strengthening of Christianity entailed the creation of places of cult associated with the deaths of martyrs, the lives of saints, relics, miracles or revelations in specific countries.

In the early stages of Christianity, the idea of pilgrimages was very limited. Its expansion fell to the 4th Century, i.e. the rule of Constantine the Great, who not only granted freedom to the followers of Christ (in the year 313), but also actively supported the development of the Church by financing church constructions and passing favourable legal regulations. These had a great impact on the formation of its economic foundation and creation of infrastructure for the faithful. The personal example of Constantine's mother, Helen, was also of significance, as she travelled to the Holy Land in 326 and took it under her care. Another factor was produced by the excavations of the time, which led to the discoveries of several relics, including the relics of the Holy Cross, later divided into numerous fragments and distributed among many places of worship outside the Holy Land (Jackowski 2003, p. 12-13).

However, it should be noted that pilgrimages, journeys motivated by religious factors, have their roots in times long before Christianity. It is one of the oldest forms of worshipping gods and accompanies mankind in all stages of its historical development in various parts of the world. It gained particular significance with the foundation of the great religions of the world (Jackowski 2003, p. 11-14; Kosiewicz 2003, p. 29-32).

This article constitutes a short historical profile of the development of Russian pilgrimage traditions to foreign and domestic Orthodox centres, also covering modern times. It indicates the most important factors shaping these traditions and presents the four most important Orthodox monasteries in Russia.

¹ The idea of monotheism, i.e. the belief that there is only one God, contained in the volumes of the Old Testament stood out among the beliefs of the times, which were based on worship of many gods and deities.

Russian pilgrimage traditions

Its official baptism² in the year 988 was one of the most important events defining the further development directions of east Slavdom. Kievan Rus³ found itself in the circle of the Byzantine civilisation⁴, which was reflected in the political system being constructed and operations of state and church institutions (Madej 1993, p. 28). With time, Christianity began to develop religious customs and pilgrimages to holy lands in the Byzantine Empire, which also became a tradition in Rus. For ages, the three main destinations for eastern Slavs were Constantinople, the Holy Land (Palestine, Jerusalem) and the Holy Mountain Athos (Rus. Afon). The aforementioned centres significantly influenced the ideological formation of Christianity in Rus. A. Poppe notes:

over a century, the bonds between the Russian Church and the Byzantine Church were strengthened, not only due to the institutional associations, but mainly by way of the expanding ideological relations of the Russian monastic movement with the Byzantine monastic centres. They determined the allegiance of the Rus Orthodox Church towards its Byzantine teacher (Poppe 1968, p. 234).

In the 13th Century, the Mongol captivity and dependence on the Golden Horde temporarily separated the believers from the Orthodox sanctuaries of the East. Starting midway through the 14th Century, the custom of visiting places of cult outside of the state of Rus began to slowly resurrect, however, the vital transformations in the Near East associated with the growing strength and influence of the Ottoman empire, as well as the several scattered wars between Russia and Turkey between the 17th and 19th Centuries, also had impact on the preservation of the pilgrimage traditions. A significant improvement did not take place until the second half of the 19th and the beginning of the 20th Century, when pilgrimages to the Holy Land also became popular among the lowest social class - the peasants. The Russian Spiritual Mission in Jerusalem⁵ and the

Palestine Imperial Orthodox Association⁶ provided these pilgrims with a lot of support. What is more, the national treasury assigned significant material resources for purchases of land and construction of various religious and secular buildings. These were to serve the numerous pilgrims and to create a semblance of home in the foreign land, referred to as *Russian Palestine* (Русская Палестина).

The journeys to faraway lands were associated with great difficulty, sacrifices, costs and dangers. Thus, those able to reach their destination became perceived somewhat as being messengers to the larger community, and hence, felt obliged to share all of their experiences. In this regard, those with education wrote about their experiences, which gave birth to a new genre of old Russian literature (*хождения*). The approximately 70 known works of this nature include *Hegumen Daniel's Journey to the Holy Land*⁷, which provided factographic precision in his descriptions of the monuments and places according to church traditions, associated with the life and activity of Christ and other biblical figures, thus creating a guide for future pilgrims⁸. Later authors included both clergymen and laics. As an Old Russian literary genre, not only did it provide information on other countries, but also played a key role in the development of the prose of the time (Nieuważny 1994, p. 82-83).

Along with the distant journeys, the pilgrim traffic inside the country also grew, which resulted in the creation of more centres of the Orthodox Church. The fall of Constantinople and its occupation by the army of the Turkish sultan in 1453, had great impact upon the significance of Russia's own places of worship and its monasteries. Rus began to consider itself as the inheritor of eastern Christianity, a nation preserving devotion in the true faith, a continuer of the Byzantine tradition. This was confirmed by the dynastic marriage in the year 1472 between Ivan III and Sophia Palaiologina, who was related to the final Byzantine emperor, as well as the use of the two-headed eagle on the royal seal, changes to the court ceremonies and, with time, addressing the ruler as

² The adoption of Christianity was a well thought-out strategy in the development of a rising state. It was dictated by political and utilitarian reasons – unification of the subjects through a religious cult and elevation of the rank of Rus and strengthening of its international position (Nizioł 2004, p. 20-21).

³ The origins of the present-day Russia reach the turn of the 9th and 10th Centuries and are associated with the foundation of the Kievan Rus, the first state organisation of the eastern Slavs. The word *Rus* is also used for the later state structures founded in East Europe during the period of the feudal fragmentation and the Tatar and Mongol captivity (12th – 15th Centuries). The long process of uniting separate lands surrounding Moscow ended in the early 16th century, and, as told by Bazylow, "this time saw the beginning of the history of Russian monarchy". The Grand Duchy of Moscow gave birth to the Great Russian State. Between the 15th and 17th Centuries, the word *Russia* (a form of the Greek name of Rus, i.e. *Roussia*) was used interchangeably with the names *Rus*, *State of Ruse*, *State of Moscow*. Today, the word *Rus* is considered an ethnic name, while the word *Russia* the name of the state (Bazylow 1982, p. 174, *Britannica – Polish edition*, 2003, T. 36, p. 413).

⁴ The choice of Byzantium was a conscious decision of Vladimir the Great, who "did not want to fall under the political dependency of the West. As it turned out, Rus was strong enough to make the decision and accept Christianity from the East, rather than the West like many Slavic states, while avoiding feudal dependency to Byzantium" (Nizioł 2004, p. 21).

⁵ *Русская духовная миссия в Иерусалиме* – a mission founded in 1847 on the basis of the decree of Tsar Nicholas I and with great involvement

of archbishop Porphyry Uspenski, aimed to not only assist Russian pilgrims, but also support the Orthodox Church in the Holy Land and fulfil the mission of the Russian Empire as the protector of the Orthodox Church. The mission continues to provide assistance and support to Russian pilgrims to this day. Official website: <http://www.rusdm.ru/>

⁶ *Императорское Православное Палестинское Общество (ИППО)* – under different names, this Association is active to this day. Besides assisting pilgrims, its operations included the development of education, protection of temples and sanctuaries, construction of new religious structures and pilgrimage houses, development of publishing houses, as well as scientific research in the fields of the history, culture and tradition of Mediterranean and Near East countries. Official website: <http://www.ippo.ru/>

⁷ *Житие и хождение игумена Даниила из Русской земли* – created during the journey of 1106-1108, it gained great popularity and was copied numerous times.

⁸ It should be noted that the Russian word *паломник* – pilgrim – is derived from the word *palm*, in the meaning of *palm branch/a branch from a palm tree*, and means *one who carries the palm branch*. The term was originally used to describe the journeyers on their way to the Holy Land and was associated with the custom of bringing back palm leaves (see e.g., <http://www.slovoblog.ru/krylov/palomnik/>; <http://www.familii.ru/component/poll/144-25848>).

the tsar who rules by the "grace of God"⁹ and the stating that he remains the only righteous ruler of all followers of the Orthodox Church. The fact that Ivan III's bride was from the house of the Byzantine Emperors greatly elevated the ruler's prestige and the importance of Rus on the international arena (Bazyłow 1982, p. 171). This also made the Orthodox Church stronger and made it achieve independence thanks to the creation of the Moscow Patriarchate in the following century (in the year 1589). The formation of Russia's image as a bastion of true faith and the locus of the global Orthodox Church with its messianic duty, was also greatly influenced by the 16th Century historiographic concept known as the "theory of three Romes" attributed to the monk Philotheus¹⁰. According to this idea, after the fall of Rome and Constantinople, i.e. the second Rome, Moscow, as the third Rome, is the final place for the development of humanity under the Orthodox faith and was chosen by God (Nieuważny 1994, p. 117-118; Bazyłow 1982, p. 173). The concept of "Holy Rus"¹¹, which frequently appeared in various folk and literary works, once again emphasised the roots of the Russian nation in Christian tradition.

This all combined to influence the rise in the significance of the national sanctuaries. These began to be visited by representatives of various social groups, including dukes and tsars. During the following centuries, the intensity of the internal and external pilgrim traffic in Russia varied, but it always constituted an inseparable element of the spirituality of the believers. With its new political system, the 20th Century brought many changes to the religious life. As a part of the tsarist, bourgeois and slavish past, the Orthodox Church was to disappear from the lives and minds of the people. In accomplishing this, persecutions of the followers occurred, clergymen were removed and places of worship were demolished. In the USSR, although pilgrimages did not die out, they were very limited and of a secret, illegal nature.

Contemporary Russia – resurrection of the pilgrimage movement

The 1990s brought Russia freedom of faith and contributed to the revival of the spiritual life of the Orthodox Church, as well as other religions. However, it should be noted that when compared to other religions, in Russia, the Orthodox Church is special, due to both the number of people declaring association and its historical role as a national religion. M. Nizioł writes:

The Church is continuously considered one of the few institutions, which the Russians respect; they may not attend masses, but most of them consider the Orthodox Church an important element of true Russian identity. Among the spiritual void and identity crisis (...) the Church provides valuable support (Nizioł 2004, p. 76).

The revival also concerns the material heritage of the Orthodox Church – the recovery, reconstruction and foundation of new churches and religious buildings continues to this day. The renovations and work for the benefit of the churches or monasteries are done by not only clergymen, but also laics, the so-called *trudniki* (трудники), who offer their assistance voluntarily and free of charge, live in the monastery and take part in the everyday masses and prayers during longer operations¹².

Today, visits to the more and less known sanctuaries are made by individuals, families or groups organised by travel offices or special pilgrimage agencies, both secular and those operating under the Orthodox Church. They offer various pilgrimage routes through Russian Orthodox sanctuaries and historically important pilgrim routes abroad. Today, much like in previous centuries, the highest number of Russians visit the Holy Land¹³. Moreover, male followers continue to consider the Holy Mountain Athos, with the Russian monastery of St. Panteleimon, a significant centre. Some pilgrims also travel to the Italian town of Bari, to bow before the relics of Nicholas the Wonder-worker, one of the most important saints worshipped by the Orthodox Church. Other destinations include the monasteries of the Ukraine – mainly in Kiev (the Pechersk Lavra), and the temples in Crimea.

Those who for various reasons are unable to travel abroad, visit the Russian sanctuaries of local, regional and national significance.

⁹ For further reading on the formation of the special authority of the ruler and its attributed divine origin in Rus, see e.g. Poppe (1968), p. 223-234.

¹⁰ B. Uspienski sees the actual author of the *Moscow – The Third Rome* conception not in Philotheus, but in Simon, the hegumen of the Trinity Lavra of St. Sergius. Thus, the version of Philotheus would be another edition of the idea in question (Uspienski 1999, p. 70-71).

¹¹ Although it was often associated with the *Moscow – The Third Rome* conception, the idea of Holy Rus was actually older, born with the growth of Christianity and its expansion in Rus. The period of captivity, the frequent invasions and pillages gave birth to the idea of the fall of Rus, which could only be prevented by a return to God, to the true, i.e. Orthodox faith (Piekarska-Winkiel 2007, p. 22-23). Dmitry Likhachov, a recognised literature and culture specialist, describes this concept as follows: "What is this 'Holy Rus'? It is not the same thing as Russia; it is not an entire country, with everything sinful and low and all that has always been there. 'Holy Rus' is a collection of all its sanctities. Its monasteries, churches, priests, relics, icons, liturgical vessels, saints, holy events from the history of Rus. All this was somewhat combined in the concept of Holy Rus, releasing from everything sinful, becoming something unearthly and cleansed, beginning to exist beyond earth and reality, immortal" <http://www.bibliotekar.ru/zhizneopisaniya/1.htm>.

¹² According to data from 2008, the Russian Orthodox Church owns 804 monasteries (234 friaries and 244 nunneries) of which the majority are located in Russia. The Russian Orthodox Church is also associated with monasteries in the countries of the so-called *near abroad*, i.e. former USSR republics and current CIS members, as well as countries of the so-called *far abroad*, i.e. other countries of Central Eastern Europe and beyond. See <http://www.patriarchia.ru/db/text/508396.html>

¹³ Before the revolution of 1917, the Russian Orthodox Mission in the Holy Land held approximately 70 lots, most of which were lost during the era of the USSR. Only about ten are left today. It should be noted that there are currently two Russian Orthodox Missions active in Jerusalem – one associated with the Orthodox Church of the Moscow Patriarchate and one of the Russian Orthodox Church in Exile.

The most important Russian Orthodox monasteries

Monastic life played a key role in the formation of the Russian Orthodox spirituality. Through a life full of sacrifice, devotion and prayer, the monks became missionaries of the faith, and role models. This approach attracted others willing to serve God and man. Small communities with time, transformed into monasteries, which became an inseparable part of Russian history. Built by the monks and followers, supported by the Tsars, they served not only the propagation of faith, but also the development of culture and science. They also fulfilled social functions thanks to their organisation of shelters and hospitals and, as land owners, influenced the economic and political growth of the state.

The main sanctuaries presented below are permanent features in the landscape of Russian spirituality. They constitute a part of the enormous and interesting heritage of the Russian Orthodox Church.

The Trinity Lavra of St. Sergius (Троице-Сергиева лавра)

Location: about 70 km to the north-east of Moscow, in the town of Sergiyev Posad (named Zagorsk between the years 1930 and 1991).

Time of foundation and founder: around the year 1340; Sergius of Radonezh (one of the more important saints of the Russian Orthodox Church, ascetic, wonder-worker, reviver of the monastic life, great supporter of uniting the land of Rus, patron and protector of Rus).

Selected facts from the history of the monastery: from its beginnings to this day, the lavra remains the most important Orthodox sanctuary in Russia; for centuries, it was not only the religious and spiritual, but also the cultural, educational, economic and political hub of Rus and Russia:

- a great part of Dmitry Donskoy's victory over the Tatars in the Battle of Kulikovo is attributed to the prayers and blessing of Sergius, as well as his sermons, which led to the union of the Russian forces; this victory influenced the rise of the monastery's prominence and provided it with the care of successive rulers;
- during the years 1608-1610 (the Time of Troubles), the monastery withstood the 16-month siege of the Polish-Lithuanian army; during this time, it actively supported the common uprising of Minin and Pozharsky against the Polish intervention;
- during the battles for the throne, Peter I found refuge within the walls of the monastery twice;
- in 1744, the monastery was promoted to the rank of *lavra*;
- the Moscow Clergy Academy was moved to the lavra in 1814;
- between the years 1920 and 1946, the lavra was occupied by laic institutions; after World War II, the seminar was permitted to operate and masses were allowed.

Main architectural monuments: the lavra is surrounded by great walls with 12 towers and total length of 1.6 km;

- the Holy Trinity Cathedral (15th Century) is the oldest building of the lavra. It contains the relics of Saint Sergius; the iconostasis made under the supervision of A. Rublev, and containing his *Holy Trinity* icon, is a priceless decoration;
- the Dormition of the Theotokos Cathedral was funded by Ivan IV the Terrible, the Godunov tomb is located nearby;
- other monuments: the bell tower (18th Century), composed of 5 storeys, is the tallest structure of the lavra (88 m); the refectory has an area exceeding 500 sq. m, and is built without any columns supporting the vault; the chapel with a miraculous spring.

Interesting facts: the monastery was associated with the greatest of Russia's icon artists – A. Rublev (the original of his grand *Holy Trinity* icon is currently located in the Tretyakov Gallery in Moscow) – as well as other artist and writers; the monastery produced approximately 70 saints of the Russian Orthodox Church.

- for ages, the monastery was the destination of the pilgrimages of ordinary believers and people from higher social classes, including dukes and tsars, who spared no money on the construction of new temples and places of cult;
- the structure of the Moscow Clergy Academy includes not only the seminary, but also the School of Church Choir Conductors and the School of Writing Icons;
- in 1993, the lavra was inscribed on UNESCO's World Heritage List.

The Valaam Monastery of the Transfiguration of the Saviour (Валаамский Спасо-Преображенский монастырь)

Location: northern Russia, Republic of Karelia, Valaam Island, in the northern part of Lake Ladoga.

Time of foundation and founder: conclusive data not available – it is known that there were monk communes here as early as in the 10th and 11th Centuries; the documented history of the monastery reaches back to the 14th Century; the founders are considered to be saints Sergey and German; according to legend, in the 1st Century, Andrew the Apostle himself arrived on the island and left a stone cross on the archipelago.

Selected facts from the history of the monastery: due to its location, the monastery was destroyed numerous times and the monastic life on the island died down, e.g. during the battles for the strategic transport route called “from the Varangians to the Greeks” (*путь «из варяг в греки»*), the wars between Russia and Sweden, and during the communist rule of the 20th Century;

- the 19th Century saw the religions (resurrection of the so-called staretism¹⁴) and economic prime of the monastery; the various craft shops, including carpentry, locksmithery, jewellery and iconography, prospered; the monks were also active in agriculture and fishery; the hegumen Damaskin made great contributions to the development of the monastery;
- the year 1843 saw the organisation of water communication for the numerous pilgrims visiting the island;
- during the years 1917-1940, the island found itself within the borders of Finland; after its return to the USSR, the monks abandoned the monastery in fear of persecution and took the most valuable items with them; they founded a new monastery – New Valaam – in the Finnish town of Heinävesi;
- a sovkhos was created on the island during the 1940s; during the years 1952–1984 it was home to war invalids and the elderly; during this period many architectural monuments and items associated with the history of the monastery were destroyed;
- in 1989 six monks returned to Valaam Island and began the reconstruction of the monastery; this revived the monastic life (today, there are approximately 200 monks) and pilgrimage traditions.

Main architectural monuments: after its wooden buildings had caught fire numerous times, the 1780s saw the beginning of intensive work on the construction of a stone complex;

- the Transfiguration of the Saviour Cathedral (*Спасо-Преображенский собор*) is the main compositional centre of the monastery; its crypt hosts the relics of its founders – Sergei and German;
- other monuments: Dormition of the Theotokos Orthodox Church (*Успения Пресвятой Богородицы*); bell tower (72 m) with a 16-tonne bell called *Saint Andrew*;
- the monastery also governs the 11 *skits* (hermitages) scattered around the islands of the Valaam Archipelago, as well as chapels, crosses connected by bridges or channels, many of which were constructed to replicate the models found in the Holy Land; the harmony of the architecture and its composition with the raw beauty of the northern environment is worthy of note.

Interesting facts: the male stavropegial (i.e. sub-

ject directly to the patriarch) monastery is often referred to as the North Athos, to emphasise the relations with the Greek monasteries on Athos Mountain;

- according to the rule, there are three possible lifestyles for monks – together in the monastery, in smaller groups in skits and secluded hermitage;
- despite the rough and capricious northern climate, the monastery was famous for its orchards and gardens which contained numerous kinds of apples, cherries and raspberries; even watermelons and pumpkins were cultivated in the greenhouses;
- the monastery's beauty and extraordinary spiritual atmosphere attracted painters (A. Kuindzhi, I. Shishkin, N. Roerich, I. Korovin), writers (N. Leskov, F. Tyutchev, A. Muraviov, A. Apuchtin) and composers (P. Tchaikovsky, A. Glazunov).

The Solovetsky Monastery of the Transfiguration of Jesus – Solovki (*Спасо-Преображенский Соловецкий ставропигиальный мужской монастырь – Соловки*)

Location: northern Russia, Arkhangelsk Oblast, Bolshoy Solovetsky Island on the White Sea.

Time of foundation and founder: late 1420s; monks of the Kirillo-Belozersky Monastery – saints Savvati, German and Zosima.

Selected facts from the history of the monastery: the 16th Century was a time of economic and political growth for the monastery, thanks to trade (salt production and sale of salt and sea gifts) and other developed crafts;

- the 1580s saw the erection of the great stone walls with towers (wall thickness 5-7 m, height – up to 11 m, length – 1.2 km), this later became the home of the riflemen garrison, which influenced the creation of one of the most powerful fortresses in Russia;
- during the years 1668-1676 of the Nikon reform, the monastery was the unconquered fortress of the *raskols*;
- between the 16th and the beginning of the 20th Century, it served as the place of exile for tsarist political prisoners and opponents of the official Orthodox Church; during the years 1923-1939, it was a hard-labour prison and part of the labour camp system – the later gulag; this period was commemorated with the foundation of the museum dedicated to the memory of the victims of the Stalin terror;
- 1990 – beginning of the revival of monastic life; the relics of the monastery founders were brought back in from Saint Petersburg, in 1992.

Main architectural monuments: the most important cathedrals from the second half of the 16th Century – Dormition of the Theotokos and the Transfiguration of Jesus; the monastery complex – this also

¹⁴ Staretism – a peculiar, Orthodox type of spiritual guidance, spiritual fatherhood, initiated in the ancient Church among the Desert Fathers. Staret (old man) was a name not given due to age, but rather the depth of spiritual experience gained from many years of asceticism, prayer, contemplation, strict fasts and hard physical labour. A staret is one who is blessed with particular charisma, the grace of mediation between God and men. A staret is a spiritual guide, teaching by the example of his life, but also words and advice intended to lead to the Maker, to choose the right path. For further reading on the phenomenon of staretism, see e.g. Sołowjew A. (1997), *Fathers of the Orthodox Church on staretism and monasticism*. Pub. Bratczyk, Hajnówka; Cieślak I. (2005), *The starets of the Optina monastery*. Pub. Homini, Kraków.

includes numerous utility and residential buildings, a refectory, bell tower, a preserved watermill from the beginning of the 17th Century, and dungeons and casemates in the undergrounds.

Interesting facts: in 1992, the site was inscribed on UNESCO's World Heritage List;

- in the northernmost Russian monastery, 165 km away from the polar circle, the monks created a botanic garden, an orangery and orchards;
- numerous Orthodox saints and *starets* were associated with this place

The Optina Monastery (Оптина Пустынь)

Location: Kaluga Oblast, 3 km from the town of Kozelsk.

Time of foundation and founder: no available information on the precise date of foundation (it is assumed as the 15th Century) and the founder (according to legend, the founder was Opta, a reformed highwayman, which would explain the name of the monastery, but it is more likely that the name translates to *common* hermitage for monks and nuns).

Selected facts from the history of the monastery: until the end of the 18th Century, there were few monks in the monastery; it had frequent financial problems, which was also influenced by the 18th Century Orthodox Church crisis;

- the year 1795 is considered a new page in the history of the monastery, as the Superior Avraamy began work on the material and spiritual renovation of the hermitage; the number of monks also increased;
- in 1821, the Metropolitan Filaret decided to create a skit near the monastery, which significantly affected the development of the Staretism; the Optina starets – the doctors of human souls – attracted countless legions of pilgrims searching for their way of life, for support, assistance, spiritual and physical healing;
- the print workshop were created in 1839;
- in 1923, the Communist government closed the monastery; it served as a prison for Polish captives who were later executed in the Katyn forests during the years 1939-1940;
- in 1987, the ownership was transferred back to the Russian Orthodox Church, which once again brought the revival of the monastery;
- during the holiday of Passover in 1993, three monks were murdered by a Satanist in the monastery and became contemporary martyrs to their faith.

Main architectural monuments: the major Cathedral of the Introduction of the Virgin Mary to the Temple (*Введенский собор*) contains the relics of many starets, as well as the cult Smolensk Icon of the Virgin Mary; the largest church of the Kazan Icon of the Virgin Mary dates back to the beginning of the 19th Century and also contains the relics of many of Optina's starets.

Interesting facts: 14 Optina starets have been canonised by the Russian Orthodox Church;

- the fame of the starets-monks attracted pilgrims of all states, including numerous representatives from the worlds of culture and arts. The monastery's visitors included N. Gogol, F. Dostoyevsky, L. Tolstoy, K. Leontyev, W. Solovyov, P. Tchaikovsky.

For ages, the holy places have attracted those, who wish to find God, strengthen their faith and have an extraordinary spiritual experience. Other motives persuading Russian pilgrims include the search for solutions in difficult life situations, the need of spiritual guidance from the starets, the will to experience a miracle, and the need to give thanks for obtained blessings. Pilgrimages were also undertaken out of curiosity, the desire to follow contemporary trends and for sightseeing purposes. To contemporary Russians, pilgrimages and visits to domestic and foreign sanctuaries are expressions of preserving the historical traditions of Orthodox Russia, which were interrupted during the era of the USSR. For many, it is also an opportunity to learn about the faith of their ancestors in the places of its origin and cultivation. This is particularly important today, since, as shown by research¹⁵, the faith of Russians is mainly declarative; it is a significant element of their national identity, but does not translate into knowledge of their own faith or religious activeness.

References:

1. Bazyłow, L. (1982), *Historia Rosji*. PWN, Vol. I, Warszawa.
2. *Britannica – Polish edition* (2003). Pub. Kurpisz, Vol. 36, Poznań.
3. Chelini J., Branthomme H. (1996), *Drogi Boże. Historia pielgrzymek chrześcijańskich*. PAX Publishing Institute, Warszawa.
4. Jackowski, A. (2003), *Pielgrzymki oraz turystyka religijna – problemy terminologiczne*. In: J. Bergier, J. Żbikowski (ed.), *Turystyka a religia*. Pub. PWSZ in Biała Podlaska, Biała Podlaska, pp. 11-26.
5. Kosiewicz, J. (2003), *Turystyka pątnicza – perspektywa teoretyczna i historyczna*. In: J. Bergier, J. Żbikowski (ed.), *Turystyka a religia*. Pub. PWSZ in Biała Podlaska, Biała Podlaska, pp. 27-34.
6. Lanzi F. i G. (2006), *Miejsca święte chrześcijan. Najśłynniejsze sanktuaria i pielgrzymki świat*. Pub. Jedność, Kielce.
7. Madej, Z. (1993), *Rosyjskie zmagania cywilizacyjne*. Oficyna Naukowa, Warszawa.
8. F. Nieuważny (ed.) (1994), *Słownik pisarzy rosyjskich*. Wiedza Powszechna, Warsaw.

¹⁵ See e.g. <http://www.pravmir.ru/portret-sovremennogo-palommnika-opros-v-ocheredi-k-poyasu-presvyatoy-bogorodicy/> (30.05.2012).

9. Nizioł, M. (2004), *Dylematy kulturowe międzynarodowej roli Rosji*. Pub. UMCS, Lublin.
10. Piekarska-Winkler, D. (2007), *Idea Świętej Rusi a reformatorska działalność Piotra Wielkiego*. Przegląd Humanistyczny, Issue 2, p. 21-34.
11. Poppe, A. (1968), *Państwo i kościół na Rusi w XI wieku*. PWN, Warszawa.
12. Uspienski, B. (1999), *Percepcja historii w dawnej Rusi i doktrynie „Moskwa – Trzeci Rzym”*. Konteksty, Issue 4, p. 66-75.
13. Самойленко, А. А. (2006), *География туризма*. Изд. Феникс, Ростов-на-Дону.
14. <http://palomnic.org/heritages/history/poplavskaya/> (27.02.2012)
15. <http://www.patriarchia.ru/db/text/508396.html> (27.02.2012)
16. <http://www.bibliotekar.ru/zhizneopisaniya/1.htm> (29.02.2012)
17. <http://www.hraam.ru/photo/russia> (16.03.2012)
18. <http://www.valaam.ru/> (16.03.2012)
19. <http://drevo-info.ru/articles/14818.html> (16.03.2012)
20. <http://janpielgrzym.ucoz.com> (19.03.2012)
21. <http://www.solovki-monastyr.ru/> (19.03.2012)
22. <http://www.stsl.ru/> (19.03.2012)
23. <http://www.optina.ru> (19.03.2012)
24. <http://www.slovoblog.ru/krylov/palomnik/> (19.03.2012)

MŁODZIEŻ PRAWOSŁAWNA WOBEC ZNACZENIA TRADYCJI RELIGIJNEJ

Rozprawy Społeczne, Nr 1 (VI), 2012

Wiesław Romanowicz

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

Streszczenie: W oparciu o pilotażowe badania autor prezentuje stanowisko młodzieży prawosławnej wobec tradycji religijnej. Z badań wynika, że religijność dla młodzieży prawosławnej stanowi zasadniczy element samoidentyfikujący. Wyrażnie widać, że młodzi definiują siebie poprzez pryzmat przynależności do konkretnego wyznania. Badana młodzież silnie utożsamia się z instytucją kościelną, która jest nośnikiem wartości i pozwala zachować odrębność. Respondenci trafnie interpretują istotę tradycji religijnej oraz podkreślają jej ważność w kontekście swojej konfesji.

Słowa kluczowe: tradycja, religijność, młodzież, prawosławie

Dynamiczne zmiany, jakie obserwujemy od kilkudziesięciu lat, skłaniają współczesnych badaczy do refleksji nad kierunkiem i zasięgiem przeobrażeń w życiu społeczno-kulturowym współczesnych społeczeństw. W tym obszarze zawierają się również przemiany w życiu religijnym ludności reprezentujących różne konfesje.

O roli religii we współczesnych społeczeństwach spór toczą nie tylko socjologowie religii czy teologowie, lecz coraz częściej ekonomiści i politolodzy. Głównie ci ostatni formułują nowe paradygmaty dotyczące współczesnych przemian cywilizacyjnych i wkomponowują w swój tok myślenia religię, jako czynnik przemian społecznych. W tym miejscu warto przytoczyć dobrze wszystkim znaną koncepcję „zderzenia cywilizacji” Samuela Huntingtona. W myśl tego autora to różnice kulturowe wywodzące się z podziałów religijnych będą w przyszłości źródłem konfliktów międzynarodowych i rywalizacji cywilizacyjnych formułowanych religijnie (Huntington, 2008).

W związku z tak sformułowaną koncepcją przemian społecznych, podejmę próbę refleksji nad prawosławiem, jako elementem określonej kultury, która wypełnia treścią jedną z wielu cywilizacji. Swoje analizy przedstawię, opierając się na wycinkowych badaniach, przeprowadzonych w środowisku młodzieży prawosławnej. Umiejscowienie badań w grupie wiekowej wkraczającej w dorosłe życie i będącej na etapie kształtowania świadomości religijnej, umożliwi skuteczniejsze przedstawienie roli tradycji, jako podstawowego czynnika identyfikującego młodzież z daną grupą wyznaniową.

Znaczenie tradycji w Kościele prawosławnym

Do dnia dzisiejszego pojęcie terminu tradycja nie doczekało się precyzyjnego określenia i jasnej definicji. Dotychczas w literaturze polskojęzycznej ukazało się niewiele kompleksowych publikacji dotyczących tej problematyki. Zasadniczym dziełem w tym zakresie jest praca J. Szackiego, w której autor

stwierdza, iż tradycja, w związku z istnieniem wielu niespójnych stanowisk, jest obdarzona bardzo urozmaiconym zbiorem desygnatów i wciąż nie ma ściśle określonego znaczenia, co bywa przyczyną emocji, które budzi jego używanie (Szacki, 1971). W związku z tym autor koncentruje się nie na sformułowaniu odpowiedniej definicji lecz bardziej interesuje się jej ogólną problematyką.

Natomiast J. Styk uważa, że tradycja służy do opisu i analizy rzeczywistości społecznej oraz systemów kulturowych. Jednak znacznie częściej jest pojęciem wyjaśniającym niż wyjaśnianym. Trudności definicyjne wynikają przede wszystkim z rozległości zjawisk społecznych i kulturowych, które humaniści zwykli kwalifikować do desygnatu nazwy „tradycja”. Oznacza to, że jedną nazwą określa się bardzo różnorodne zjawiska, struktury i procesy. Dlatego przedstawiciele każdej dyscypliny humanistycznej są żywo zainteresowani wypracowaniem własnej definicji pojęcia tradycja, aby je wprowadzić do swojego systemu teoretycznego. Trudność pogłębia to, że nawet w tej samej dyscyplinie naukowej tradycję odmiennie ujmuje się w poszczególnych koncepcjach teoretycznych (Styk, 2009).

W ujęciu socjologicznym przyjęło się odróżniać dziedzictwo w sensie przedmiotowym (wzorów reakcji mięśniowych, uczuciowych i umysłowych, przekazywanych z pokolenia na pokolenie) od dziedzictwa w sensie podmiotowym (treści, jakie dana grupa społeczna słusznie lub niesłusznie uznaje za swoje dziedzictwo i które, z tego powodu, iż stanowi „jej” przeszłość, może być przyczyną dumy lub wstydu). Wśród badaczy kultury historycznej mówiąc o dziedzictwie najczęściej ma się na myśli dziedzictwo w znaczeniu przedmiotowym, mówiąc zaś o tradycji, dziedzictwo w sensie podmiotowym (Szpociński, 2008).

Podążając za klasykami socjologii możemy przyjąć, że tradycja stanowi substancję kulturową *sui generis*, która z jednej strony współrozstrzyga o tożsamości jednostkowej i zbiorowej, a z drugiej strony jest pomostem między przeszłością – poprzez teraźniejszość – a przyszłością danej struktury społecznej. W konsekwencji oznacza to, że tradycja

musi być „żywa”, jak „żywe” są pielęgnujące ją zbiorowości ludzkie. Ich członkowie traktują bowiem tę substancję jako swoje dziedzictwo po przodkach i równocześnie odczuwają obowiązek jego kontynuacji jako zespołu wartości rodzimych (Styk, 2009).

Tradycję w sensie ogólnym rozumiemy jako wartość wszystkiego, co dziedziczymy z przeszłości, co jest nam przekazywane w narastającym procesie historycznym. Takie określenie, gdy odnosi się do społeczeństwa czy innej zbiorowości nazywamy dziedziczeniem grupowym, natomiast wszystko, co jednostka otrzymuje w spadku po wcześniejszych fazach jej biografii składa się na dziedzictwo osobiste.

Jeżeli uznamy, że istota tradycji polega na związku między przeszłością, a teraźniejszością to możemy wyróżnić dwa podejścia.

Przez tradycję, w pierwszym generalnym sensie tego słowa, będziemy rozumieli ogół obiektów i idei, które wywodzą się z przeszłości, ale są możliwe do odnalezienia w teraźniejszości, czyli te, które nie zostały zniszczone, uszkodzone, zarzucone lub zapomniane. Tradycja oznacza tu po prostu dziedzictwo, czyli wszystko, co faktycznie pozostało z przeszłości.

Przez tradycję – w drugim, węższym ujęciu tego terminu – będziemy rozumieli tylko specjalne wybrane fragmenty dziedzictwa, a mianowicie te, które nie tylko przetrwały i są obecne w teraźniejszości, ale pozostają w silnym, bliskim związku (Sztompka, 2005).

W związku z tymi określeniami przez tradycję religijną będziemy rozumieli pewien zakres identyfikacji jednostki bądź zbiorowości z systemem wierzeń i praktyk religijnych, które wywodzą się z przeszłości i instytucjonalnie przekazywane są kolejnym pokoleniom.

Już wstępna analiza poszczególnych prawd wiary Kościoła prawosławnego ogniskuje zainteresowanych wokół przekazu tradycji rozumianej, jako wierność Kościołowi pierwotnemu. Tradycja w Kościele prawosławnym należy do podstawowego źródła wiary. Aby jeszcze bardziej podkreślić znaczenie i jej zakres treściowy, wielu teologów prawosławnych mówi nawet o Świętej Tradycji, co można odczytać jako uobecnienie w niej sacrum. To w tym sensie K. Ware mówi, że „(...)Tradycja to coś jeszcze bardziej konkretnego i szczególnego. Oznacza mianowicie: księgi Pisma Świętego, Symbol Wiary, postanowienia soborów powszechnych i pisma Ojców Kościoła, kanony, księgi liturgiczne i święte ikony – w rzeczywistości jest to cały system nauki, ustroju Kościoła, nabożeństwa, duchowości i sztuki, którym prawosławie od wieków dawało swój wyraz. Współcześni prawosławni uważają się za spadkobierców i strażników bogatego dziedzictwa chrześcijańskiej przeszłości i wierzą, że ich obowiązkiem jest przekazać tę spuściznę w nienaruszonym stanie przyszłym pokoleniom” (Ware, 2002).

Poprawnie pojmowana wierność Tradycji nie jest czymś mechanicznym, biernym i automatycznym procesem przekazywania mądrości nagromadzonej w zamierzchłej przeszłości. Prawosławny myśliciel musi postrzegać Tradycję od wewnątrz, musi przenik-

nać do głębi jej ducha, swoim własnym życiem musi ponownie zgłębiać jej znaczenie w pełny twórczej wyobraźni, odważny i odkrywczy sposób. Aby żyć w Tradycji nie wystarczy jedynie rozumowo uznać zespół dogmatów, bowiem Tradycja to znacznie więcej niż zbiór oderwanych twierdzeń – to życie, osobiste spotkanie z Chrystusem w Duchu Świętym. Tradycja nie jest przez Kościół jedynie podtrzymywana – ona żyje w Kościele. Prawosławne pojmowanie Tradycji nie jest statyczne, lecz dynamiczne, nie jest ślepą akceptacją przeszłości, ale żywym odkrywaniem Ducha Świętego w teraźniejszości. Choć pozostaje wewnętrznie niezmienna, Tradycja ciągle przyjmuje nowe formy i postacie, które uzupełniają stare nie usuwając ich. Prawosławni często wyrażają się tak, jak gdyby ich okres dogmatycznych sformułowań dobiegł już końca, ale tak jednak nie jest (Ware, 2002).

Dla człowieka ukształtowanego w kulturze Zachodu, te określenia sprawiają dużo kłopotów interpretatorskich. Problem ten wynika z różnic w uprawianiu teologii, a generalnie dotyczy rozumienia istoty Boga i relacji między Bogiem, a człowiekiem.

Jeżeli chodzi o prawosławny wschód, panuje tu tradycja św. Dionizego Areopagity. Był to teolog z V wieku, który sformułował sposób mówienia o Bogu określany jako teologia apofatyczna. Natomiast wyznacznikiem teologii zachodniej, w kwestii rozumienia Boga jest św. Tomasz z Akwinu. Jest to autor z XIII stulecia, który sformułował zasady wyznawanej w teologii katolickiej idei transcencji. Teologia apofatyczna mówi, czego nie wolno o Bogu powiedzieć. Z tego wynika, że nic o Bogu nie można powiedzieć. Natomiast Tomasz z Akwinu sformułował całą teologię Boga. Wynika stąd wniosek kolejny; skoro nie możemy Boga umiejscowić, ani wyobrazić i nie możemy o nim powiedzieć, to możemy Go odczuć – nie rozumem lecz sercem. Wtedy Bóg jest wśród nas, dostrzegamy Go w twarzy innego człowieka, Bóg jest w geście, pieśni czy nawet w tańcu. Reasumując – Bóg jest w bycie, sam jest bytem. Natomiast idea zachodnia stworzyła określenia racjonalne w stosunku do Boga, próby zrozumienia Go, stąd też zachodni racjonalizm i zachodni kult prawdy (Pawluczuk, 1999).

Stąd można mówić w przypadku Wschodu o prawie serca, a w przypadku Zachodu o prawie rozumu.

Założenia metodologiczno-badawcze

W tym kontekście stosunek młodzieży prawosławnej do tradycji staje się podstawowym elementem wyróżniającym jednostkę i zbiorowość. Można powiedzieć, że uświadamienie przez jednostkę tradycji religijnej jest sposobem na przewyciężenie zmienności i wszechobecnego chaosu charakteryzującego ponowoczesność, oraz ma bezpośredni wpływ na kształtowanie się tożsamości osobistej i zbiorowej. Dlatego na podstawie zebranego materiału pragnę przedstawić stosunek młodzieży prawosławnej do tradycji religijnej. Ważnym ele-

mentem określającym stosunek badanych będzie uzyskanie wiedzy na temat obecności tradycji religijnej w świadomości badanych oraz poznanie opinii na temat ewentualnych zmian organizacyjnych w Kościele prawosławnym.

Niniejsze badania przeprowadziłem na przełomie stycznia i lutego 2009 roku wśród młodzieży prawosławnej mieszkającej na Lubelszczyźnie. Wszyscy badani uwzględniając strukturę Polskiego Autokefalicznego Kościoła Prawosławnego należeli do diecezji lubelsko-chełmskiej. Z uwagi na fakt, że wyznawcy prawosławia w tym regionie Polski stanowią zdecydowaną mniejszość wyznaniową i funkcjonują w diasporze, dostępność do potencjalnych respondentów była ograniczona. Wybór próby badawczej miał charakter losowo-celowy. Celowość jego wynikała z uwzględnienia przynależności konfesyjnej badanej młodzieży oraz założeń dotyczących wieku respondentów, bowiem w badaniach wzięła udział młodzież ucząca się w szkołach ponadgimnazjalnych i studenci.

Natomiast losowość wynikała z tzw. „lawinowego” poszukiwania badanych, polegało to na tym, że młodzież samodzielnie przekazywała wśród znajomych ankiety do wypełnienia - uprzednio przygotowane przez autora badań. Muszę stwierdzić, iż ten sposób zbierania danych ilościowych zdecydowanie sprawdził się w przypadku niniejszych badań, które dotyczyły środowiska rozproszonego, charakteryzującego się wysoką samoidentyfikacją i doskonale znającego się. Świadczy o tym fakt „zwrotu ankiet”, generalnie nie powróciło do autora badań - z różnych przyczyn - ok. 12% uprzednio przekazanych ankiet. Tym sposobem przebadano 105 osób, z czego 57 stanowiły kobiety, a 48 mężczyźni.

Charakteryzując badanych pod względem zamieszkania widzimy, że 7,6% badanych mężczyzn pochodzi z dużych miast liczących powyżej 100 tys. mieszkańców. Prawie, co trzeci badany mieszka w mieście liczącym od 20 do 100 tys. mieszkańców, 14,6% kobiet i 37,2% mężczyzn w małym miasteczku do 20 tys. mieszkańców. Najwyższy odsetek ba-

Tabela 1. Cechy społeczne i demograficzne a płeć (w %)

Cechy	Kobiety	Mężczyźni
<i>Płeć</i>	61,1	38,9
<i>Miejsce stałego zamieszkania</i>		
Miasto ponad 100 tys	0	7,6
Miasto od 20 do 100 tys	39,4	29,5
Miasto do 20 tys	14,6	37,2
Wieś	46,3	25,7
Razem	100	100
<i>Sytuacja materialna rodziny</i>		
Bardzo dobra	9,7	11,5
Dość dobra	44,0	60,6
Przeciętna	46,3	40,6
Raczej zła	0	0
Zdecydowanie zła	0	0
Razem	100	100
<i>Stosunek do praktyk religijnych</i>		
Praktykujący regularnie	82,8	69,2
Praktykujący nieregularnie	14,6	19,4
Praktykujący rzadko, jedynie w tradycyjne święta	2,4	7,6
Zachowuję praktyki ze względu na obyczaj	0	3,8
W ogóle nie praktykuję	0	0
Razem	100	100
<i>Stosunek do wiary</i>		
Głęboko wierzący/a	29,4	19,2
Wierzący/a	68,2	73,2
Niezdecydowany/a	2,4	3,8
Obojętny/a	0	3,8
Niewierzący/a	0	0
Razem	100	100

danych (46,3% kobiet i 25,7% mężczyzn) za miejsce swojego zamieszkania podało wieś.

Sytuację materialną swojej rodziny badani określili jako dobrą (średnio 49,1%) i przeciętną (średnio 40,6%). Pozostali, czyli 9,7% kobiet i 11,5% mężczyzn swoją sytuację materialną określili najwyżej, jako bardzo dobrą.

Z danych ogólnych wartym podkreślenia jest wysoki poziom autodeklaracji wiary. Znaczącą większość badanych stanowią osoby wierzące (68,2% kobiet i 73,2% mężczyzn) i głęboko wierzące (29,4% kobiet i 19,2% mężczyzn). Tylko 3,8% mężczyzn określiło się, jako obojętni, a 24% kobiet i 3,8% mężczyzn, jako niezdecydowani, lecz przywiązani do tradycji religijnej.

Dla porównania zestawie postawy młodzieży katolickiej wobec wiary. W przedziale wiekowym 18-19 lat głęboko wierzący stanowią 6,0%, wierzący 76,0%, obojętni 2,0%, niewierzący 4,0% i niezdecydowani 12,0%. Natomiast w przedziale 20-29 lat głęboko wierzący stanowią 9,8%, wierzący 75,2%, obojętni 3,0%, niewierzący 2,6%, niezdecydowani 7,7% i 1,7% nie udzieliło odpowiedzi (Zdaniewicz, 2001).

Należy również odnotować różnice w obu grupach w kwestii praktyk religijnych. Z danych wynika, że około 75% młodzieży prawosławnej praktykuje regularnie, a 16,0% nieregularnie. Nikt z badanych nie określił się, jako osoba nie praktykująca.

Dla porównania wskaźniki młodzieży katolickiej w przedziale wiekowym 18-19 lat przedstawiają się następująco: systematycznie praktykuje 42,0%, niesystematycznie 34,0%, rzadko 12%, a 10% w ogóle nie praktykuje (Zdaniewicz, 2001).

Jak wynika z obu zestawień, młodzież prawosławna w większym odsetku deklaruje swoją wiarę na poziomie najwyższym i określa siebie, jako głęboko wierzący oraz charakteryzuje się większą systematycznością praktyk religijnych.

Tradycja religijna w świadomości młodzieży

W warunkach globalizacji procesy ukościelniania religii ulegają pewnemu zahamowaniu, co nie oznacza zerwania łączności z Kościołem. W krajach, w których istnieje kilka religii, poczucie przynależności do tej albo innej wspólnoty religijnej czy wyznaniowej staje się niejednokrotnie jednym z podstawowych elementów grupowej identyfikacji (czasem na tle etnicznym), mimo postępujących procesów osłabienia więzi z Kościołami i dekonfesyjonalizacji społeczeństwa. W krajach o homogenicznej strukturze wyznaniowej procesy te mogą przebiegać nieco odmiennie. Polska jako kraj o dominacji wyznania katolickiego stanowi doskonałą podstawę do śledzenia przekształceń w tożsamościach religijnych (Mariański, 2004).

Precyzyjne określenie świadomości społecznej - której integralną częścią dla człowieka religijnego jest świadomość religijna - jest zadaniem niezwykle trudnym. Pojęcie to jest na tyle ogólne i nieostre, że

do dnia dzisiejszego funkcjonuje wiele określeń. Na gruncie socjologii klasycznej przyjmuje się, że świadomość zbiorowa jest to zintegrowana całość indywidualnych świadomości oraz wspólnych wierzeń i uczuć przeciętnych członków danej grupy społecznej, której przypisuje się cechy bytu ponadjednostkowego.

Natomiast leksykalne rozumienie świadomości społecznej mówi o wzajemnym powiązaniu i zintegrowaniu całości treści życia duchowego, poglądów, wartości, idei, postaw i przekonań charakterystycznych dla danej zbiorowości, grupy społecznej czy też społeczeństwa w całości (Olechnicki, Załęcki, 1999).

Analizując przytoczone powyżej określenia, sformułowanie jasnej i klarownej definicji świadomości religijnej jest zadaniem niełatwym z uwagi na szeroki zakres treściowy, różnorodność założeń ontologicznych oraz na sposób interpretowania religii, jako zjawiska społecznego. W takim przypadku uzasadnione jest przyjęcie założeń na tyle ogólnych, aby świadomość religijną rozumieć nie tylko w wymiarze zbiorowym lecz również jako kategorię wyrażającą jednostkowy wymiar stosunku do religii. Niniejsze założenia wypełnia definicja zaproponowana przez A. Sadowskiego w myśl, której obejmuje całokształt idei, wartości, poglądów, przekonań, postaw i opinii o rzeczywistości pozaempirycznej, o relacji człowieka względem tej rzeczywistości oraz wynikających z tego stosunku zadaniach, jakie ma człowiek do spełnienia w życiu doczesnym, właściwych poszczególnym jednostkom, a także wspólnych dla całych grup społecznych i utrwalonych w różnych formach życia zbiorowego (Sadowski, 1999).

Analizę zebranego materiału badawczego rozpocznę od szerokiego spojrzenia na znaczenie tradycji w prawosławiu. Zadałem młodzieży następujące pytanie: Czy według Pana/i tradycja w prawosławiu jest?

Powyższe zestawienie w sposób jednoznaczny informuje nas, że badana młodzież w 98,5% potwierdza ważność tradycji prawosławnej. Warty podkreślenia jest fakt, że 72,1% respondentów uważa tradycję za bardzo ważny element swojego wyznania, a tylko 1,5% w stosunku do tak sformułowanego problemu nie jest w stanie ustosunkować się. Płeć w tym względzie tylko częściowo różnicuje odpowiedzi w taki sposób, że mężczyźni bardziej od kobiet podkreślają rolę tradycji.

Tabela 2. Waga prawosławnej tradycji (w %)

	Kobiety	Mężczyźni	Ogółem
Bardzo ważna	68,2	74,6	72,1
Ważna	31,8	21,6	26,4
Mało ważna	0	0	0
W ogóle nie ważna	0	0	0
Trudno powiedzieć	0	3,8	1,5
Razem	100	100	100

Kolejnym aspektem konkretyzującym stosunek respondentów do tradycji będzie zestawienie przedstawiające jej poszczególne elementy. Przedstawię je w układzie rangowym.

Tabela 3. Układ rangowy najważniejszych elementów tradycji prawosławnej.

Ranga	Element tradycji	%
1	Łącznie wszystkie elementy (Biblia, postanowienia soborów, pisma Ojców, Symbol Wiary)	71,9
2	Biblia	14,2
3	Symbol Wiary	7,4
4	Pisma Ojców Kościoła	4,5
5	Postanowienia Soborów	2,0

Badana młodzież miała możliwość wyboru tylko jednej odpowiedzi lub zaprezentowania innego elementu tradycji spoza listy. Jak wynika z powyższego zestawienia 71,9% młodzieży uznało, że najważniejsze są wszystkie proponowane w kwestionariuszu ankiety elementy, nikt z badanych nie udzielił innej odpowiedzi. Pozostali respondenci za najważniejszy element uznali: Biblię-14,2%, Symbol Wiary-7,4%, Pisma Ojców Kościoła-4,5% i postanowienia Soborów-2,0%.

Uzyskanie informacji dotyczącej istoty prawosławia jest zadaniem niezwykle trudnym w kontekście technik ankietowych. Stąd zaproponowałem badanym kilka określeń i poprosiłem o odniesienie się do nich. Respondenci mieli również możliwość udzielenia własnej odpowiedzi, jednak nikt z badanych nie skorzystał z takiej możliwości. Może to świadczyć o pełnej liście zaproponowanych określeń lub braku głębszej refleksji na ten temat.

Tabela 4. Rozkład rangowy odpowiedzi na pytanie: Co najpełniej określa istotę prawosławia (w %)

Ranga	Wyszczególnienie	%
1	Ciągłość i niezmiennność tradycji	43,2
2	Przestrzeganie zasad Kościoła pierwotnego	40,2
3	Bogactwo form religijnych	38,8
4	Język liturgiczny	16,4
5	Poczucie wspólnoty	14,9
6	Organizacja Cerkwi	10,4

Wyniki w tabeli nie sumują się do 100 %, ponieważ respondenci mieli możliwość udzielenia więcej niż jednej odpowiedzi.

Badana młodzież uznała ciągłość i niezmiennność tradycji za element, który najbardziej oddaje istotę prawosławia. Na kolejnych miejscach rangowych znajduje się wierność zasadom Kościoła pierwotnego, bogactwo form religijnych, język liturgiczny, poczucie wspólnoty i organizacja Cerkwi.

Powyższe zestawienie w sposób klarowny ukazuje przeświadczenie młodzieży o tradycji, jako elemencie legitymizującym ich wiarę. Ustosunkowując się w taki sposób do tego pytania, młodzież wskazała na podstawową cechę prawosławia, którą jest ciągłość i niezmiennność. Wspólnotowość i organizacja instytucji religijnej dla respondentów jest najmniej istotna w zestawie przedstawionych elementów.

Pewnym uzupełnieniem, a zarazem potwierdzeniem ortodoksyjności religijnej badanych jest niechęć do zmian w przestrzeni doktrynalnej swojego Kościoła. Nikt z respondentów nie opowiedział się za zamianami nauczania Kościoła prawosławnego. Badana młodzież uważa, że Kościół prawosławny w dużym stopniu zaspokaja ich potrzeby religijne. Aż 80,4% badanych uważa, że te potrzeby są w pełni zaspokajane, 13,4% raczej w pełni, częściowe zaspokajanie ma 2,9% badanych, a 6,2% nie ma zadania na ten temat.

Kolejne zagadnienia będą dotyczyły faktycznych relacji wobec przeszłości i teraźniejszości. Zostało zadane pytanie o chęć zmiany języka liturgicznego ze starocerkiewnoślawiańskiego na język polski i ewentualne zmiany kalendarza.

Tabela 5. Młodzież wobec zmian w Kościele prawosławnym (w %)

Czy chcesz...	Tak	Raczej tak	Raczej nie	Nie	Trudno powiedzieć
...aby nabożeństwa były odprawiane w języku polskim?	8,9	13,4	29,8	43,2	4,7
...aby K. prawosławny w Polsce opierał się na tzw. kalendarzu gregoriańskim?	7,4	14,9	32,8	38,8	6,1

Reakcje wobec sugestii zmian w obu przypadkach są bardzo zbliżone. Generalnie tylko co 5-ty badany oczekuje takich zmian, z czego przeważają stanowiska bardziej umiarkowane niż radykalne. Zdecydowana większość – ponad 70% w sposób bardziej lub mniej zdecydowany odrzuca język polski - jako język nabożeństw oraz zmiany kalendarza. Podczas badań te dwa elementy były celowo dobrane, ponieważ autorowi badań wydawało się, że akceptacja tych zmian „ułatwi” młodzieży prawosławnej funkcjonowanie w środowisku zdominowanym przez konfesję katolicką. Jednak przewidywania badawcze nie potwierdziły się, gdyż badana młodzież potwierdziła pragnienie trwania w swojej kulturze

Takie stanowisko młodzieży prawosławnej naj-

prawdopodobnie wynika z kwestii samoidentyfikacyjnych, które określają ich tożsamość osobową i zbiorową. W tym względzie ewentualne zmiany mogłyby doprowadzić do „rozmycia się” tożsamości lub całkowitej zmiany. Można przypuszczać, iż stąd tak silne przywiązanie młodzieży do tradycji religijnej, jako warunku określania siebie wobec innych. Powyższą tezę potwierdzają sami badani, ustosunkowując się do pytania: Kim Pan/i przede wszystkim jest?

Tabela 6. Rangowy układ utożsamień młodzieży prawosławnej.

Ranga	Wyszczególnienie	%
1	Prawosławnym chrześcijaninem	62,2
2	Człowiekiem	13,4
3	Chrześcijaninem	13,3
4	Prawosławnym	8,9
5-6	Europejczykiem	1,4
5-6	Członkiem narodu - Polakiem	1,4

Z powyższego zestawienia wynika, że młodzież prawosławna w przeważającej większości – 62,2% określa siebie, jako prawosławnego chrześcijanina. Następnymi 13,4% respondentów wskazuje na identyfikację ogólnoludzką, 13,3% uznaje, że jest wyznawcą religii chrześcijańskiej bez akcentu konfesyjnego, 8,9% identyfikuje się z szeroko pojętą kulturą prawosławną, a pozostali to Europejczycy lub członkowie narodu polskiego. Taki rozkład wskazuje na to, że młodzież prawosławna jednocześnie postrzega siebie – lub chce postrzegać – jako osoby związane z religią chrześcijańską i prawosławiem jako formą ukonkretniającą wspomnianą religię. Niewielki odsetek badanych utożsamia się z europejskością lub narodowością. Zdecydowanie przeważa samoidentyfikacja religijna. Jest to obraz młodych ludzi, u których kultura prawosławia stanowi zasadniczy element ich tożsamości. Dystans wobec określeń ogólnoludzkich, europejskich, czy narodowych spowodowany jest obawą przed utratą tożsamości, a trwanie w tradycji religijnej jest dostatecznym gwarantem niezmienności i ciągłości istnienia oraz podłożem na którym kreuje się światopogląd i system znaczeń młodzieży prawosławnej.

Uwagi końcowe

Mając na uwadze stosunkowo niewielką próbę badanych, jak również pilotażowy charakter badań pragnę przedstawić kilka uwag, które powinny raczej stymulować dalsze badania niż tworzyć uogólnienia.

Tradycja dla młodzieży prawosławnej stanowi zasadniczy element samoidentyfikujący. Potwier-

dzeniem tej tezy jest niechęć ok.70% badanych do zmian w sferze języka i kalendarza liturgicznego oraz wysoki wskaźnik – 62,2% utożsamień z „prawosławnym chrześcijaninem”. Wyraźnie widać, że młodzi definiują siebie przez fakt przynależności do konkretnego wyznania.

Młodzież prawosławna silnie utożsamia się z Kościołem, jako instytucją, która pełni funkcje nie tylko religijne lecz także kulturowo-społeczne. Jest nośnikiem wartości, pozwala zachować odrębność, integruje wyznawców będących w mniejszości i na co dzień żyjących w rozproszeniu.

Młodzież rozumie istotę tradycji religijnej i wskazuje na ciągłość i niezmiennność prawosławia, jako ważnego i istotnego elementu charakteryzującego prawosławie.

Tak silny związek młodzieży z tradycją i chęć jej zachowania znamionuje ludowy oraz instytucjonalny wymiar religijności badanej młodzieży.

Charakter badań i sposób wyłonienia grupy badawczej nie upoważnia do zastosowania uogólnień stąd postuluje się, aby wspomniane wnioski i zaprezentowane dane poddać ponownej weryfikacji, poprzez przeprowadzenie badań na większej populacji i w różnym przedziale wiekowym.

Literatura:

1. Huntington S. P. (2008), *Zderzenie cywilizacji*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza SA, Warszawa, s. 8.
2. Mariański J. (2004), *Religijność społeczeństwa polskiego w perspektywie europejskiej*, Zakład Wydawniczy „Nomos”, Kraków, s. 133.
3. Olechnicki K., Załęcki P. (1999), *Słownik socjologiczny*, Wyd.Graffiti BC, Toruń, s. 215.
4. Pawluczuk W. (1999), *Prawosławie jako typ kultury*, Wyd. Bractwo Młodzieży Prawosławnej św. Cyryla i Metodego, Białystok, s.46.
5. Sadowski A. (1999), Świadomość religijna wyznawców Kościoła prawosławnego na białostockczyźnie, „ΕΛΠΙΣ”, Zeszyt 1, s.147-169.
6. Styk J., *Tradycja w społecznym przekazie kultury*, W: Adamowski J., Styk J., *Tradycja: wartości i przemiany*, Wydawnictwo UMCS. Lublin 2009, s. 18-19.
7. Szacki J. (1971), *Tradycja. Przegląd problematyki*, Warszawa, s. 9.
8. Szpociński A. (2008), *Nowe formy tradycji*, W: S. Krzemień-Ojak (red.), *Przyszłość tradycji*, Wyd. Libra SC, Białystok, s. 29.
9. Sztompka P. (2005), *Sociologia zmian społecznych*, Wyd. Znak, Kraków, s. 70.
10. Ware K. (2002), *Kościół prawosławny*, Wyd. Bractwo Młodzieży Prawosławnej św. Cyryla i Metodego, Białystok, s. 218.
11. Zdaniewicz W. (red.) (2001), *Religijność Polaków 1991-1998*, Instytut Wydawniczy PAX, Instytut Statystyki Kościoła Katolickiego SAC, Warszawa, s. 16-29.

THE VIEWS OF ORTHODOX YOUTH REGARDING THE MEANING OF RELIGIOUS TRADITION

Social Dissertations, Issue 1 (VI), 2012

Wiesław Romanowicz

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

Summary: The author presents the attitude of Orthodox youth towards religious tradition, based on pilot studies. The results of the research prove that religiousness is a basic element in the self-identification of Orthodox youth. It can be clearly seen that young people define themselves through the prism of belonging to a given religion. The surveyed young people strongly identified with the institution of the church which is a carrier of values and allows preserving individuality. The respondents accurately interpreted the essence of religious tradition and underlined its importance in the context of their confession.

Key words: tradition, religiousness, youth, the Orthodox Church

The rapid changes which have been observed for several dozen years now lead contemporary researchers to reflect on the direction and scope of transformations in the socio-cultural life of contemporary societies. This area also includes transformations in the religious life of people representing different creeds.

The role of religion in contemporary society is the subject of dispute not only among religion sociologists and theologians, but also increasingly among economists and political scientists. Especially this last group is forming new paradigms regarding contemporary civilisation transformations and it includes religion in its way of thinking as a factor in social change. It is worth mentioning here the well-known concept of Samuel Huntington's "clash of civilisations". According to this author, it is the cultural differences resulting from religious divisions that will in the future be a source of international conflicts and civilisational competitions formulated in a religious way (Huntington, 2008).

In connection to this formulation of the concept of social transformations I will make an attempt at reflecting on the Orthodox Church as an element in a certain culture which fills with content one of many civilisations. I will present my analyses based on sample research carried out in the environment of Orthodox young people. Placing the research in the age group of people entering adult life and being at the stage of the shaping of religious consciousness will allow a more precise presentation of the role of tradition as a basic factor identifying young people with a given religious group.

The meaning of tradition in the Orthodox Church

Even up to today the meaning of the term "tradition" has not acquired a precise description and a clear definition. So far, only few thorough publications on this subject have been published in Polish

literature. A basic work in this sphere is a work by J. Szacki in which the author states that tradition in connection to the existence of many incoherent positions is endowed with a diversified collection of referents and still has no defined meaning which is sometimes the reason for the emotions caused by its use (Szacki, 1971). In connection to that, the author concentrates not on formulating an adequate definition but is more interested in its general subject matter.

J. Styk believes that tradition is used for the description and analysis of social reality and cultural systems. But it is much more often an explanatory concept than a concept explained. Definition difficulties result mainly from the extent of the social and cultural phenomena which used to be classified under the name "tradition" by the humanists. It means that one name serves to denote very diversified phenomena, structures, and processes. This is why the representatives of each humanistic discipline are very interested in working out their own definition of the concept of "tradition" in order to introduce it into their theoretical system. The difficulty is exacerbated by the fact that even within the same scientific discipline "tradition" is differently formulated in individual theoretic concepts (Styk, 2009).

From the sociological perspective, it has become a custom to distinguish heritage in an objective sense (a pattern of muscle, feeling, and reason reactions passed from generation to generation) from heritage in a subjective sense (the content which a given social group rightly or wrongly considers their heritage and which, as it constitutes "its" past, can be a reason for pride or shame). Among researchers of historical culture, when talking about heritage, people mean heritage with an objective meaning, while when talking about tradition - heritage in the subjective sense (Szpociński, 2008).

Following the classics of sociology we can accept that tradition is a cultural substance *sui generis*, which on the one hand co-decides about the indivi-

dual and collective identity and on the other hand is a bridge between the past - through the present, and the future of a given social structure. In consequence, it means that tradition has to be "alive" as the groups of people fostering it are "alive". Their members treat this substance as their heritage left by their ancestors and at the same time they feel responsible for continuing it as a set of native values (Styk, 2009).

Tradition in a general sense is understood as the contents of everything we inherit from the past, which is given to us in a growing historical process. This kind of definition, when it refers to a society or another community is called group inheritance, while everything that an individual receives as an inheritance from previous phases of his/her biography constitutes personal heritage.

If we regard the essence of tradition as based on the link between past and present we can distinguish two approaches.

Tradition in the first general sense of this word will be understood as the entirety of objects and ideas which come from the past but are possible to be found in the present; that is those which have not been destroyed, damaged, rejected, or forgotten. Tradition here means simply heritage, which is everything that was actually left from the past.

Tradition, in the second and narrower sense of this term will be understood as only specially-chosen pieces of heritage, and that is those which have not only survived and exist in the present but which stay in a tight, close relation (Sztompka, 2005).

In connection with these definitions, a religious tradition will be understood as a certain sphere of individual or community identification with the belief and religious practice system which derive from the past and are institutionally passed to the next generations.

Even a preliminary analysis of the truths of the faith of the Orthodox Church makes those interested focus on tradition transfer, understood as loyalty towards the primal Church. Tradition in the Orthodox Church belongs to the basic sources of faith. In order to underline its meaning and content scope even more, many Orthodox theologians talk about Holy Tradition, which can be read as a presence of sacrum in tradition. In this sense K.Ware states that (...) Tradition is something even more definite and special. It means books of the Holy Scripture, the Symbol of Faith, the regulations of common councils, the writings of Church Fathers, canons, liturgical books and holy icons - in reality it is an entire system of science, the Church system, services, spirituality and art which have been expressed by the Orthodox Church throughout the centuries. Contemporary members of the Orthodox Church consider themselves to be heirs and guardians of a rich heritage of Christian past and they believe that it is their duty to pass this legacy intact on to future generations "(Ware, 2002).

Correctly understood loyalty to Tradition is not something mechanical, passive, or an automatic

process of passing on wisdom collected in the past. An Orthodox thinker has to see Tradition from the inside; he has to penetrate to the depth of its spirit, with his own life he has to investigate its meaning in a way full of creative imagination, brave and exploratory. In order to live in Tradition it is not enough to rationally accept a set of doctrines, because Tradition is much more than a collection of separate statements - it is life, a personal meeting with Christ in the Holy Spirit. Tradition is not only maintained by the Church-it lives in the Church. The Orthodox understanding of Tradition is not static, but dynamic; it is not a blind acceptance of the past but a live discovering of the Holy Spirit in the present. Even though it stays internally invariable, Tradition all the time takes new forms and characters which supplement the old ones without removing them. The members of the Orthodox Church express themselves in such a way as their period of dogmatic formulations was over but this is not so (Ware, 2002).

For a person shaped in Western culture these definitions create a lot of interpretation difficulties. This problem is the result of differences in theological practice and it commonly concerns the understanding of the essence of God and relations between God and man.

In the Orthodox east the tradition of St. Dionysius the Areopagite is alive. He was a theologian in the 5th Century who formulated a way of talking about God defined as apophatic theology. The indicator of Western theology in the matter of understanding God is Thomas Aquinas. He is an author from the 13th Century who formulated the rules of transcendent ideas confessed in Catholic theology. Apophatic theology says what cannot be said about God. We can infer, that we cannot say anything about God. Whereas, Thomas Aquinas formulated the whole theology of God. Another deduction occurs if we cannot place God, or imagine Him, and we cannot say anything about Him, we can feel him - not with our reason but with our heart. Then God is among us, we see Him in the face of another human being, God is in a gesture, a song, and even in dance. Summing up - God is in existence, He is a being himself. However, the Western idea created a rational definition regarding God, an attempt to understand Him; hence the Western rationalism and Western cult of truth (Pawluczuk, 1999).

Hence, we can speak in the case of the East about the right of the heart, and in the case of the West about the right of the reason.

Methodological and research assumptions

In this context the attitude of Orthodox young people towards tradition becomes the basic element distinguishing the individual and the community. We can say that realising religious tradition by an individual is a way to overcome changeability and the omnipresence of chaos characterising postmodern times and it has a direct influence on the shaping of

personal and collective identity. On the basis of the material collected I wish to present the attitude of Orthodox young people towards religious tradition. An important element defining the attitude of respondents will be acquiring knowledge about the presence of religious tradition in the awareness of respondents and familiarising themselves with the opinions regarding possible organisational changes in the Orthodox Church.

I carried out the present research between January and February 2009 among Orthodox young people living in the Lublin region. Taking into consideration the structure of the Polish Autocephalous Orthodox Church all respondents were members of Lublin-Chełm Diocese. Because of the fact that in this region of Poland the believers in the Orthodox Church constitute a religious minority and they function in a Diaspora, the availability of potential respondents was limited. The choice of sample group was of a random-purpose character. Its purposefulness resulted from the acceptance of the creed belonging of the surveyed young people and assump-

tions regarding the age of respondents, because the survey included young people studying at high schools, and students.

While the randomness resulted from the so called "avalanche" search for respondents, which meant that the young people passed the questionnaires - previously prepared by the author - among themselves, I must say that this way of collecting of large amounts of data was successful in the case of the present research which involved a dispersed environment, characterised by a high self-identification and familiarity among its members. This can be inferred from the fact of the "questionnaire return"; overall the author did not receive back - for of many reasons - about 12% of questionnaires. In this way 105 people were researched including 57 women and 48 men.

Characterising respondents by their place of abode we see that 7.6% of the surveyed men come from big cities with over 100 thousands residents. Almost every third respondent lives in a city with from 20 to 100 thousand residents; and 14.6% of women and

Table1. Social and demographic features vs. gender (in %)

Features	Women	Men
<i>Gender</i>	61.1	38.9
<i>Place of permanent residence</i>		
City with over 100 thousand residents	0	7.6
City from 20 to 100 thousand	39.4	29.5
City up to 20 thousand	14.6	37.2
Village	46.3	25.7
Total	100	100
<i>Financial standing of the family</i>		
Very good	9.7	11.5
Quite good	44.0	60.6
Average	46.3	40.6
Rather poor	0	0
Definitely poor	0	0
Total	100	100
<i>Attitude towards religious practice</i>		
Regularly practising	82.8	69.2
Not regularly practising	14.6	19.4
Practising rarely, only at traditional holidays	2.4	7.6
I keep practising because of the customs	0	3.8
I do not practise	0	0
Total	100	100
<i>Attitude towards faith</i>		
A deep believer	29.4	19.2
Believer	68.2	73.2
Undecided	2.4	3.8
Indifferent	0	3.8
Non-believer	0	0
Total	100	100

37.2% of men live in a city with up to 20 thousand residents. The biggest percentage of respondents (46.3% of women and 25.7% of men) wrote "village" as their place of living.

The material situation in the family was described by the respondents as good (average 49.1%), and average (average 40.6%). The rest, that is 9.7% of women and 11.5% of men, described their material situation to be very good.

From general data the high level of self-declaration of faith is worth underlining. The majority of respondents is constituted from believers (68.2% women and 73.2% men) and deep believers (29.4% women and 19.2% men). Only 3.8% of men declared themselves to be indifferent and 24% of women, and 3.8% of men to be undecided but attached to a religious tradition.

In order to compare the situation I will present the attitude of the young Catholic people towards faith. In the age range 18-19, deep believers constitute 6.0%, believers 76.0%, indifferent 2.0%, non-believers 4.0%, and undecided 12.0%. While in the age range 20-29 deep believers constitute 9.8%, believers 75.2%, indifferent 3.0%, non-believers 2.6%, undecided 7.7% and 1.7% did not provide an answer (Zdaniewicz, 2001).

We should also note the differences in both groups regarding the matter of religious practice. From the data we can infer that about 75% of young Orthodox people practise regularly, and 16.0% not regularly. Nobody defined himself or herself as a not practising person.

In comparison, the indicators for young Catholics in the age range 18-19 present the following situation: 42.0% practises regularly, 34.0% not regularly, 12% rarely, and 10% does not practise at all (Zdaniewicz, 2001).

As it results from both comparisons, Orthodox young people declare their faith in a greater percentage at the highest level and define themselves as deep believers and are characterised by a greater regularity of religious practice.

Religious tradition in the consciousness of young people

In the conditions of globalisation, the processes of placing religion in church become limited, which does not mean breaking the contact with the Church completely. In countries where several religions exist at the same time, the sense of belonging to this or other religious or denominational community becomes one of the main elements in group identification (sometimes with an ethnic background), despite the progressive processes of weakening the bonds with Churches and the deconfessionalisation of society. In countries with a homogeneous religious structure, these processes can assume different forms. Poland as a country dominated by the Catholic religion constitutes a great base for observing

the transformations in religious identities (Mariani, 2004).

The precise definition of social consciousness - whose integral part is religious consciousness for a religious person - is a very difficult task. The term is so general and fuzzy that up to the present there have been many definitions. On the grounds of classical sociology, it is accepted that collective consciousness is an integrated wholeness of individual consciousnesses and the common beliefs and feelings of the average members of a given social group which has attributed features of extra-individual existence.

The lexical understanding of social consciousness talks about the mutual connection and the integration of the wholeness of spiritual life content, views, values, ideas, attitudes, and beliefs characteristic of a particular community, social group, or the whole society (Olechnicki, Załęcki, 1999).

Analysing the definitions provided above, the formulation of a clear and simple definition of religious consciousness is not an easy task due to the broad sphere of content, the diversity of ontological assumptions, and the way of interpreting religion as a social phenomenon. In such a case, it is justified to accept assumptions so general that we could understand religious consciousness not only in a collective dimension but also as a category expressing an individual dimension of attitude towards religion. The present assumptions are completed by the definition proposed by A. Sadowski, according to whom religious consciousness embraces the wholeness of ideas, values, views, beliefs, attitudes, and opinions regarding extra-empirical reality, the relationship of man with this reality, and the tasks resulting from this relationship which a man has in his present life and which are suitable for each individual and those common to whole social groups and fixed in different forms of collective life (Sadowski, 1999).

I will start the analysis of the collected material with a broad look at the meaning of tradition in the Orthodox Church. I asked the young people the following questions: *According to you, is the tradition in the Orthodox Church..?*

Table 2. The importance of Orthodox tradition (%)

Importance	Women	Men	Total
Very important	68.2	74.6	72.1
Important	31.8	21.6	26.4
Insignificant	0	0	0
Completely unimportant	0	0	0
Difficult to say	0	3.8	1.5
Total	100	100	100

The above comparison unequivocally informs us that 98.5% of the surveyed young people confirm the importance of the Orthodox tradition. It is worth underlining that 72.1% of respondents consider tradition to be a very important element in their faith, and only 1.5% is not able to have an attitude towards a problem formulated in this way. Gender at this point only partially differentiates the answers in such a way that men more often than women underline the role of tradition.

Another aspect specifying the attitude of respondents towards tradition will be a comparison presenting its individual elements. I will present them in a ranking system.

Table 3. A ranking of the most important elements of Orthodox tradition.

Rank	Element of tradition	%
1	All elements combined (the Bible, decisions of church councils, writings of Fathers, Symbols of Faith)	71.9
2	The Bible	14.2
3	The Symbol of Faith	7.4
4	Writings of Church Fathers	4.5
5	Decisions of Church Councils	2.0

The surveyed young people had a one-answer choice or could present other elements from outside the list. As can be concluded from the above table 71.9% of the young people decided that the most important are all recommended elements from the questionnaire, and none of the respondents provided a different answer. The rest of the respondents as the main important element defined the Bible-14.2%, Symbols of Faith-7.4%, Writings of Church Fathers-4.5% and decisions of Church Councils-2.0%.

Acquiring the information on the essence of the Orthodox Church is a very difficult task in the context of questionnaire techniques. Thus, I proposed a few definitions and I asked to refer to them. Respondents also had the opportunity to provide their own answer, but no one took this opportunity. It can prove that the list of proposed definitions was complete or that the respondents did not think deeper about the problem.

Table 4. Rank in the arrangement of answers to the question What in the best way defines the essence of the Orthodox Church? (%)

Rank	Essential element	%
1	Continuity and permanence of tradition	43.2
2	Observance of rules of the primal Church	40.2
3	Richness of religious forms	38.8

4	Liturgical language	16.4
5	Sense of community	14.9
6	The organisation of the Orthodox Church	10.4

The results in the table do not add up to 100% because the respondents had the possibility of providing more than one answer.

The researched young people defined continuity and permanence of tradition as the element which in the best way defines the Orthodox Church. In second place was observance of the rules of the primal Church, richness of religious forms, liturgical language, sense of community and the organisation of the Orthodox Church.

The above comparison in a clear way presents the attitude of young people towards tradition as an element legitimising their faith. Taking an attitude to this question in this way the young people indicated the most basic feature of the Orthodox Church which is continuity and permanence. The community and organisation of religious institutions is not less important for the respondents in the combination of presented elements.

A certain supplement to and at the same time a confirmation of religious Orthodoxy are dislikes of changes in the doctrinal sphere of their Church. None of the respondents was for the changes to preaching in the Orthodox Church. The researched young people believe that the Orthodox Church in a great way satisfies their religious needs. 80.4% of respondents believe that these needs are completely satisfied, 13.4% that rather completely, 2.9% of respondents have partial reservations, and 6.2% have no opinion.

Other issues were about the actual attitude towards the past and the present. I asked a question regarding the willingness to change the liturgical language from Old Church Slavonic into Polish, and possible changes to the calendar.

Table 5. The young people's attitude towards changes in the Orthodox Church (in %)

Do you want...	Yes	Rather yes	Rather no	No	Difficult to say
...the service to be performed in Polish?	8.9	13.4	29.8	43.2	4.7
...the Orthodox Church in Poland to be based on the so-called Gregorian calendar?	7.4	14.9	32.8	38.8	6.1

Reactions towards the suggestions of changes in both cases are close. Generally only every fifth respondent expects such changes, out of which rather moderate attitudes prevail over radical. The great

majority - over 70% in a more-or-less determined way reject Polish - as a language for services and a change to the calendar. During the research, the two elements were chosen on purpose, because the author of the research believed that accepting these changes would "facilitate" Orthodox young people functioning in an environment dominated by the Catholic faith. But the research expectations were not confirmed, because the surveyed young people confirmed their will to stay in their culture.

Such an attitude of Orthodox young people probably results from the self-identification factors, which define their personal and collective identity. Probable changes in this respect could lead to the "blurring" of identity, or a complete change. It can be assumed that such a strong connection of young people to religious tradition as a condition of defining oneself among others is a result of that situation. The above thesis is confirmed by the respondents themselves, answering the question: Who are you most of all?

Table 6. Rank system of the identification of the Orthodox young people.

Rank	Identification	%
1	An Orthodox Christian	62.2
2	A human	13.4
3	A Christian	13.3
4	A member of the Orthodox Church	8.9
5-6	A member of the European Union	1.4
5-6	A member of the Polish nation	1.4

From the above comparison we can infer that Orthodox young people in the great majority - 62.2% - define themselves as an Orthodox Christian. Another 13.4% of respondents indicate universal identification, 13.3% believe that they are Christians without any other emphasis, 8.9% identify themselves with the broad Orthodox culture and the rest are Europeans or Poles. Such an arrangement indicates that Orthodox young people at the same time see themselves - or want to see - as people connected with the Christian religion and the Orthodox religion as a form concretising the mentioned religion. A small percentage of respondents identify themselves with being a member of the European Union or of a nation. Religious self-identification prevails. It is a picture of young people for whom the Orthodox culture is a basic element in their identity. Distancing themselves from universal, European, or national definitions is caused by fear of losing identity, and staying in religious tradition is a good guarantee of permanence and continuity of existence and a base onto which their outlook on life and the system of meanings of Orthodox young people is directed.

Closing remarks

Taking into consideration the relatively small sample group and also the pilot character of the research I wish to present a few remarks which should stimulate further research rather than formulate generalisations.

Tradition for Orthodox young people constitutes a basic element in self-identification. The confirmation of this thesis can be reluctance towards changes in the sphere of language and the liturgical calendar in about 70% of respondents and a high indicator - 62.2% of identification with "the Orthodox Christian". It can be clearly seen that the young people define themselves by the fact of membership in the given religion.

Orthodox young people strongly identify themselves with the Church as an institution which has not only religious functions but also cultural and social. It is a carrier of values, allows maintaining individuality, and integrates believers being in minority and living in dispersion.

The young people understand the essence of religious tradition and indicate the permanence and continuity of the Orthodox Church to be an important and essential element characterising the Orthodox Church.

Such a strong bond of the young people with tradition and a willingness to maintain it characterises the popular and institutional dimension of religiousness in the researched young people.

The character of the research and the method of choosing the sample group does not allow using generalisations, so it is suggested that the conclusions referred to and the data presented should undergo another verification, by carrying out research on a larger population and with different age ranges.

References:

1. Huntington S. P. (2008), *Zderzenie cywilizacji*. Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza SA, Warszawa, p. 8.
2. Mariański J. (2004), *Religijność społeczeństwa polskiego w perspektywie europejskiej*. Zakład Wydawniczy „Nomos”, Kraków, p. 133.
3. Olechnicki K., Załęcki P. (1999), *Słownik socjologiczny*. Wyd. Graffiti BC, Toruń, p. 215.
4. Pawluczuk W. (1999), *Prawosławie jako typ kultury*. Wyd. Bractwo Młodzieży Prawosławnej św. Cyryla i Metodego, Białystok, p. 46.
5. Sadowski A. (1999), Świadomość religijna wyznawców Kościoła prawosławnego na białostockczyźnie. „ΕΛΠΙΣ”, Issue 1, pp. 147-169.
6. Styk J., *Tradycja w społecznym przekazie kultury*, In: Adamowski J., Styk J., *Tradycja: wartości i przemiany*. Wydawnictwo UMCS. Lublin 2009, pp. 18-19.
7. Szacki J. (1971), *Tradycja. Przegląd problematyki*. Warszawa, p. 9.

8. Szpociński A. (2008), *Nowe formy tradycji*, In: S. Krzemień-Ojak (ed.), *Przyszłość tradycji*. Wyd. Libra SC, Białystok, p. 29.
9. Sztompka P. (2005), *Socjologia zmian społecznych*. Wyd. Znak, Kraków, p. 70.
10. Ware K. (2002), *Kościół prawosławny*. Wyd. Bractwo Młodzieży Prawosławnej św. Cyryla i Metodego, Białystok, p. 218.
11. Zdaniewicz W. (ed.) (2001), *Religijność Polaków 1991-1998*. Instytut Wydawniczy PAX, Instytut Statystyki Kościoła Katolickiego SAC, Warszawa, pp. 16-29.

RELACJE SPRAWNOŚCI FIZYCZNEJ I WYNIKÓW W NAUCE SZKOLNEJ UCZNIÓW ZE SZKÓŁ PODSTAWOWYCH W BIAŁEJ PODLASKIEJ

Rozprawy Społeczne, Nr 1 (VI), 2012

Marta Mandziuk

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

Streszczenie: Celem badań było poznanie związków sprawności fizycznej i wyników w nauce szkolnej uczniów klas IV - VI ze szkół podstawowych w Białej Podlaskiej. Badania przeprowadzono w roku szkolnym 2008/2009 metodą sondażu diagnostycznego oraz Międzynarodowym Testem Sprawności Fizycznej. Badaniami objęto 740 uczniów z 26 oddziałów klas IV, V i VI. Wyniki badań wykazały, że badani uczniowie w większości posiadali średni poziom sprawności fizycznej. Wraz z wiekiem zmniejszał się procent uczennic z wysoką sprawnością fizyczną, a rósł tych z niską sprawnością. Wśród chłopców odsetek uczniów z wysokim poziomem sprawności fizycznej zwiększał się wprost proporcjonalnie do ich wieku. Badani uczniowie uzyskali w większości średnie i wysokie wyniki w nauce szkolnej. Procent chłopców z wysokimi wynikami w nauce zmniejszał się w klasach starszych, a wśród dziewcząt odwrotnie. Odsetek uczniów z niskimi wynikami w nauce szkolnej zwiększył się w klasach VI. Dziewczeta z wysoką sprawnością fizyczną uzyskały wyższą ogólną średnią ocen za naukę szkolną, niż chłopcy z wysoką sprawnością fizyczną. Uczennice z niskim poziomem sprawności fizycznej, także osiągnęły wyższą ogólną średnią ocen za naukę, niż chłopcy.

Słowa kluczowe: sprawność fizyczna, wyniki w nauce, szkoła podstawowa

Wprowadzenie

Naczelnym celem kształcenia i wychowania współczesnej szkoły jest tworzenie optymalnych warunków do wszechstronnego rozwoju ucznia. Realizacja tego celu wymaga wielokierunkowego oddziaływania na ucznia, zarówno w sferze cielesnej, jak i umysłowej, społecznej i duchowej. Celem kształcenia i wychowania szkolnego jest – zdaniem Bielskiego (2005, s.4) – nie tylko podniesienie poziomu wiedzy, rozwijanie sprawności i umiejętności ucznia, lecz również „... przygotowanie go, poprzez przekazanie odpowiednich wartości, do całościowej troski o zdrowie i rozwój psychiczny i fizyczny”.

Jednym, z wielu zadań szkoły, jest przygotowanie młodego człowieka do uczestnictwa w kulturze, w tym także w kulturze fizycznej. Do uczestnictwa w kulturze fizycznej uczeń przygotowuje się, m. in. podczas lekcji wychowania fizycznego, to właśnie w ich trakcie uczy się i doskonali umiejętności praktyczne potrzebne do rozwijania i kształtowania swojej sprawności fizycznej. Podczas lekcji uczeń poznaje sposoby dbania o sprawność fizyczną i jej podtrzymywania przez całe życie. Sprawnym fizycznie – zdaniem Trześniowskiego (1990) – jest ten, kto w różnych sytuacjach życiowych podejmuje się i rozwiąże zadania ruchowe bez szkody dla organizmu. Inaczej sprawność fizyczną definiuje Nowocień (2005), którego zdaniem, to nie tylko umiejętności wykonywania ćwiczeń ruchowych, wydolność układów krążenia i oddychania, ale także, styl życia, którego ważnym elementem powinna być aktywność fizyczna. W szkolnym wychowaniu fizycznym człowiek uczestniczy przez krótki okres swojego życia, dlatego tak ważne jest aby przekazać mu wartości jakie niesie za sobą udział w kulturze fizycz-

nej. Sprawność fizyczna jest - zdaniem Żaka (1996 s.169) - „... ważnym elementem osobowości, swoistym wyróżnikiem społecznym i wyrazem sposobu życia”. Umiejętności ruchowe nabyte podczas edukacji szkolnej zanikają w miarę upływu lat, ale zdobyta wiedza na temat wartości sprawności fizycznej i zdrowia w życiu człowieka pozostaje. Wiadomości z tego zakresu nie są jednak wystarczające, aby być sprawnym należy jeszcze wykorzystywać je w systematycznej aktywności fizycznej. Wzrost poziomu sprawności fizycznej, wydolności i odporności organizmu – podkreśla Grabowski (2004, s.38) - „... może być efektem pracy nad sobą, która zależy od wychowania”.

Człowiek charakteryzujący się względną równowagą sprawności fizycznej i sprawności intelektualnej jest określany mianem wszechstronnie rozwiniętego. Współcześni rodzice zapominają często o zachowaniu tej równowagi, skazując dziecko już od najmłodszych lat na ograniczenie ruchu i na siedzący tryb życia. Rodzice zwykle dużo pracują zawodowo, z braku czasu, a często też dla własnej wygody włączają dziecku telewizję, gry komputerowe, internet. W okresie szkolnej edukacji rodzice posyłają dziecko na zajęcia pozalekcyjne, jednak są to głównie zajęcia mające na celu podniesienie poziomu jego sprawności intelektualnej. Wybierając zajęcia dodatkowe rodzice pomijają te utrzymujące i podnoszące poziom sprawności fizycznej, zapominając o jej roli w życiu człowieka. Przyczyną takiego postępowania jest być może obawa przed obniżeniem się poziomu wyników w nauce szkolnej ich dzieci. Tymczasem badania empiryczne dowodzą, iż zwiększona aktywność sportowa nie powoduje obniżania się wyników w nauce szkolnej. Badania prowadzone w klasach sportowych i szkołach spor-

towych wykazały, iż zwiększona liczba godzin wychowania fizycznego nie wpływa na pogorszenie wyników w nauce szkolnej uczniów, a wręcz przeciwnie, dostrzeżono u nich lepsze efekty nauczania w porównaniu z uczniami z klas niesportowych. Do takich wniosków doszli, m. in.: Przewęda (1977), Wlazło (1993), Maszorek (1994), Guskowska (1997). Odmienne stanowisko reprezentują, m.in. Olejniczak (1975), Dąbrowska (1978). Zaobserwowali oni, że uczniowie w klasach sportowych poczynili mniejsze postępy w nauce szkolnej, niż ci z klas tradycyjnych. Zwrócili także uwagę, na subiektywne odczucia uczniów, zdaniem których zmęczenie po treningu utrudnia uczenie się.

Cel badań

Celem badań było poznanie związków sprawności fizycznej i wyników w nauce szkolnej uczniów klas IV - VI ze szkół podstawowych w Białej Podlaskiej. Osiągnięcie celu badań uznano za możliwe przez uzyskanie odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

1. Jaki jest poziom sprawności fizycznej badanych z uwzględnieniem wieku i płci?
2. Jakie wyniki w nauce szkolnej osiągają badani w obrębie wieku i płci?
3. Czy istnieją zależności i jakie między sprawnością fizyczną a wynikami w nauce uczniów w poszczególnych klasach i w obrębie płci?

Metody, techniki i narzędzia badań

W badaniach zastosowano metodę sondażu diagnostycznego oraz Międzynarodowy Test Sprawności Fizycznej. W ramach sondażu diagnostycznego wykorzystano technikę analizy dokumentów.

Pomiar sprawności fizycznej przeprowadzono Międzynarodowym Testem Sprawności Fizycznej służącym do określania sprawności ogólnej osób w wieku od 6. do 32. lat. Test zawiera osiem prób: bieg na 50m ze startu wysokiego; skok w dal z miejsca; bieg na 600m (dziewczeta i chłopcy do 12. r.ż.), 800m (dziewczeta w wieku 12. lat i powyżej), 1000m (chłopcy w wieku 12. lat i powyżej); pomiar siły dłoni za pomocą dynamometru; zwis na ugiętych ramionach (dziewczeta i kobiety oraz chłopcy do 11. r.ż.), podciąganie na drążku (chłopcy od 12. r.ż.); bieg wahadłowy 4x10m; siady z leżenia tyłem w ciągu 30 s.; skłon tułowia w przód (Pilicz 1997).

Uzyskane przez uczniów wyniki w poszczególnych próbach przeliczono na punkty wg skali odpowiedniej dla płci i wieku. Badany za wykonanie każdej próby mógł uzyskać maksymalnie 100 punktów, a to oznacza, że w całym teście mógł otrzymać 800 punktów. Suma uzyskanych punktów dała obraz ogólnej sprawności fizycznej badanych. Normy klasyfikacyjne dla trzech poziomów sprawności fizycznej wynoszą odpowiednio (Pilicz, Przewęda,

Dobosz, Nowacka-Dobosz 2004):

- sprawność wysoka – 481punktów i więcej;
- sprawność średnia – od 320 do 480 punktów;
- sprawność niska – 319 i mniej punktów.

Analizy wyników badań dokonano ograniczając się do uczniów z wysokim i niskim poziomem sprawności fizycznej. Tym samym pominięto w analizie przedmiotowej wyniki tych ze średnim poziomem.

W celu poznania wyników w nauce szkolnej badanych przeprowadzono analizę arkuszy ocen. W badaniach wykorzystano oceny końcowe, ponieważ oceny semestralne często nie stanowią dla uczniów wartości, a uzyskanie oceny niedostatecznej nie wiąże się dla nich z żadnymi konsekwencjami. Na podstawie średniej arytmetycznej ocen szkolnych określono trzy poziomy wyników w nauce:

- wysoki - od 4,5 do 6,0;
- średni - od 3,1 do 4,4;
- niski - do 3,0.

Wyniki badań poddano analizie statystycznej przy użyciu programu *Statistica (Version 7,1)*. Wyliczono średnie arytmetyczne, które charakteryzują średni lub typowy poziom wartości zmiennych. Statystycznie istotnymi określono te różnice średnich współczynników, których prawdopodobieństwo przypadkowości było mniejsze od 0,05.

Materiał badań

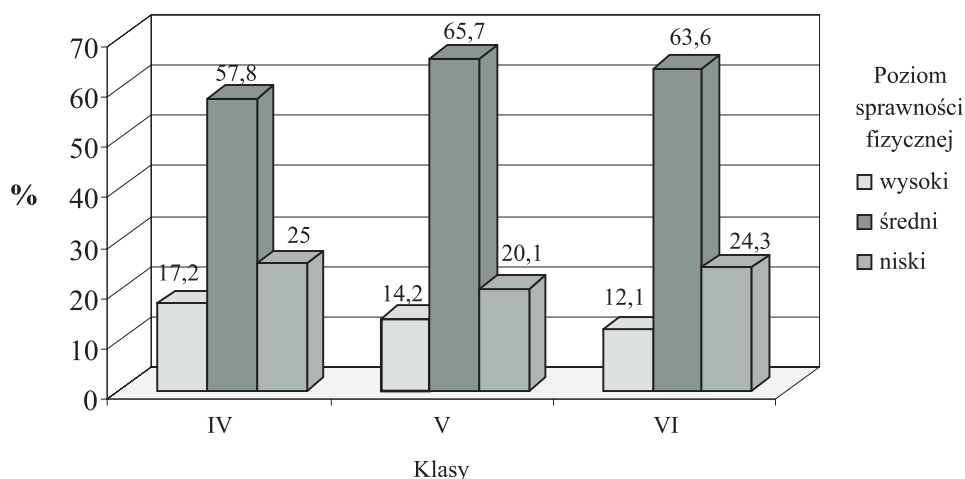
Badania przeprowadzono w roku szkolnym 2008/2009 w dwóch celowo wybranych szkołach podstawowych, nr 2 i nr 9 w Białej Podlaskiej, zlokalizowanych w sąsiadujących osiedlach mieszkaniowych. Obie szkoły posiadają zbliżone do siebie warunki lokalowe i boiska sportowe potrzebne do realizacji programu dydaktyczno-wychowawczego.

Badania przeprowadzono w dwóch etapach. Pierwszy obejmował pomiar sprawności fizycznej uczniów i odbył się w miesiącach kwietniu i maju w 2009r. Drugi etap badań polegał na uzyskaniu ocen końcowych uczniów z arkuszy ocen zatwierdzonych przez radę pedagogiczną właściwych szkół i odbył się w czerwcu 2009r.

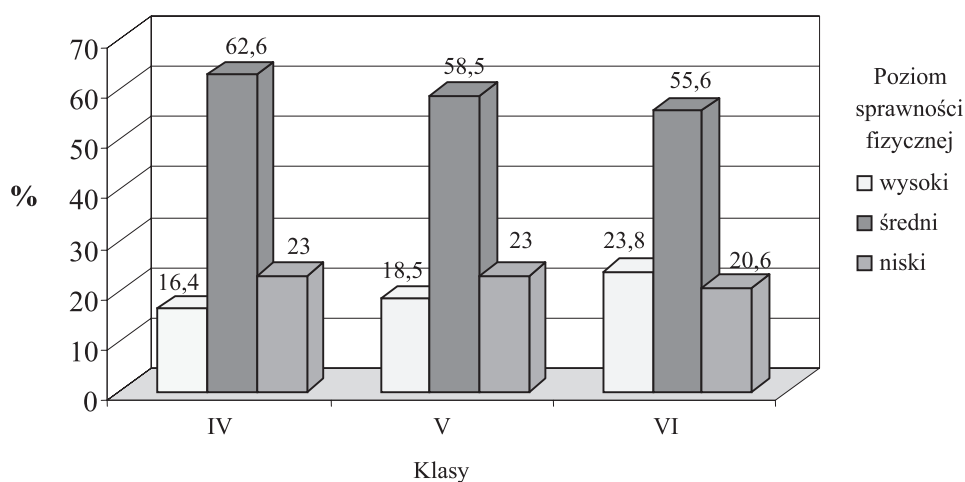
Badaniami objęto 740 uczniów z 26 oddziałów klas IV, V i VI, w tym 381 dziewcząt (51,5%). W klasach IV przebadano 214 uczniów, w tym 116 dziewcząt, w klasach V - 268 uczniów, w tym 133 dziewcząt i w klasach VI - 258 uczniów, w tym 132 dziewczynki. Wiek badanych mieścił się w przedziale 11-13 lat.

Wyniki badań

W badanych klasach IV-VI zdecydowany odsetek dziewcząt posiadał średni poziom sprawności fizycznej. Pogłębionej analizie poddano wyniki dziewcząt posiadających wysoką i niską sprawność fizyczną. Wśród uczennic zaobserwowano, że odsetek tych posiadających wysoką sprawność fizyczną maleje



Rysunek 1. Ocena sprawności fizycznej dziewcząt klas IV, V i VI w %



Rysunek 2. Ocena sprawności fizycznej chłopców klas IV, V i VI w %

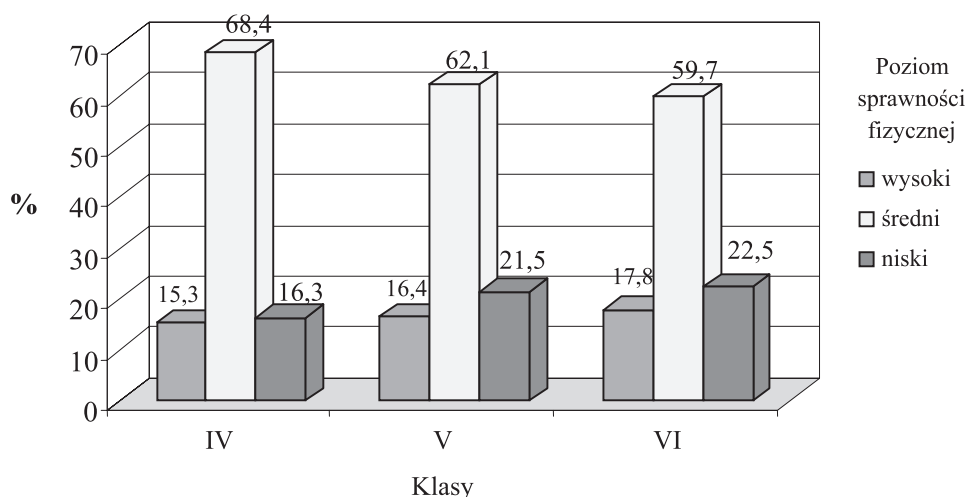
odwrotnie proporcjonalnie do ich wieku. Procent uczennic z niską sprawnością fizyczną zmniejszył się w klasach V (20,1%), jednak ponownie wzrósł w VI (24,3%). Oceny sprawności fizycznej dziewcząt klas IV – VI przedstawiono na rysunku 1.

Wyniki badań pokazały, że wśród chłopców, podobnie jak u dziewcząt, największy odsetek stanowili uczniowie ze średnią sprawnością fizyczną, zmniejszał się on odwrotnie proporcjonalnie do wieku badanych. Zaś procent uczniów posiadających wysoki poziom sprawności fizycznej wzrastał proporcjonalnie do ich wieku. Odsetek uczniów z niską sprawnością fizyczną zmniejszał się wraz z wydłużaniem się pobytu badanych w szkole (rysunek 2.).

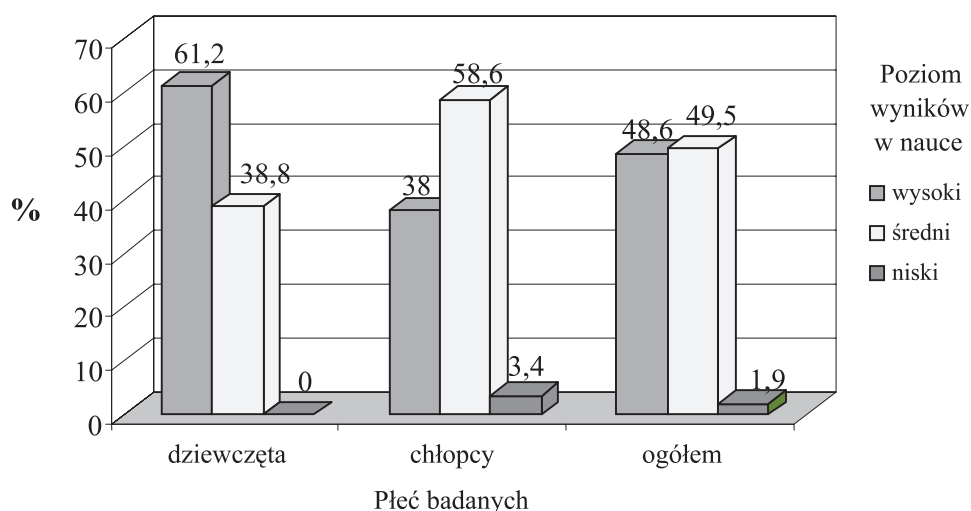
Wyniki badań sprawności fizycznej uczniów klas IV – VI pokazały, że we wszystkich klasach największy odsetek stanowili ci ze średnim poziomem. Procent badanych ze średnią sprawnością fizyczną zmniejszał się odwrotnie proporcjonalnie do ich wieku. Wśród badanych zaobserwowano, że wraz z ich wiekiem zwiększał się procent uczniów po-

siadających wysoką sprawność fizyczną. W klasach starszych wzrastał również odsetek badanych odznaczających się niską sprawnością fizyczną. W klasach V zanotowano o ponad 5% więcej uczniów z niską sprawnością, niż w klasach IV. Zwiększenie tej wartości jest prawdopodobnie spowodowane rozpoczęciem dojrzewania badanych lub zwiększeniem im obowiązków szkolnych. W klasach VI odsetek uczniów z niską sprawnością fizyczną zwiększył się o 1%, a więc można stwierdzić, że nastąpiła stabilizacja poziomu sprawności fizycznej badanych (rysunek 3.).

Sprawność umysłową uczniów w szkolnej praktyce pedagogicznej określamy, m.in. ocenami za naukę szkolną. Uzyskane przez uczniów oceny są wynikiem stosowanych przez nauczycieli różnorodnych testów osiągnięć szkolnych, które w 70-90% - zdaniem Łobockiego (2003) – są jedynie sprawdzianem podstawowych wiadomości bez wnikanania w umiejętność ich wykorzystania przez uczniów w praktyce. Liczni pedagodzy uznają, że oceny szkol-



Rysunek 3. Sprawność fizyczna uczniów klas IV, V i VI w %



Rysunek 4. Wyniki w nauce szkolnej uczniów klas IV w %

ne odzwierciedlają poziom sprawności intelektualnej dzieci, dlatego mogą być wykorzystywane jako symptom jej rozwoju (Guszkowska 1997; Niemierko 1999; Kosińska 2000; Nowocień 2005, Czechowski 2007).

W dalszej części doniesienia zaprezentowano wyniki w nauce szkolnej badanych według klas, począwszy od klasy IV.

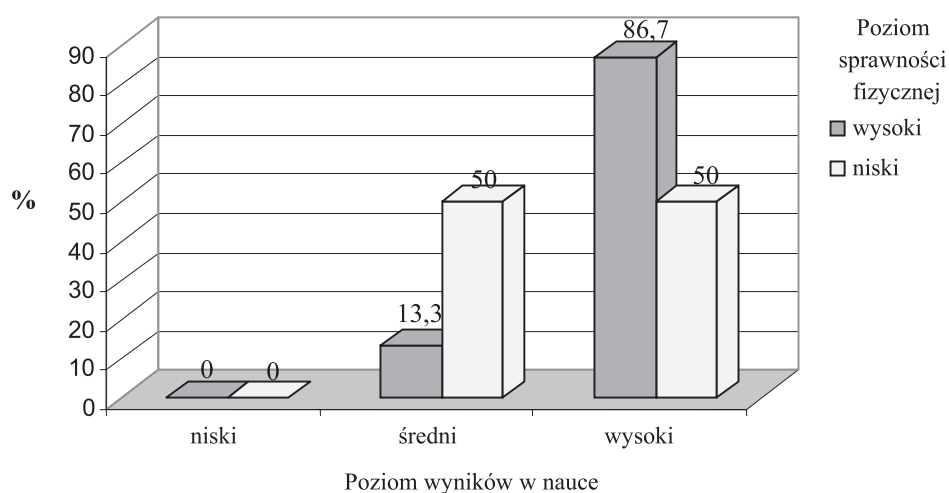
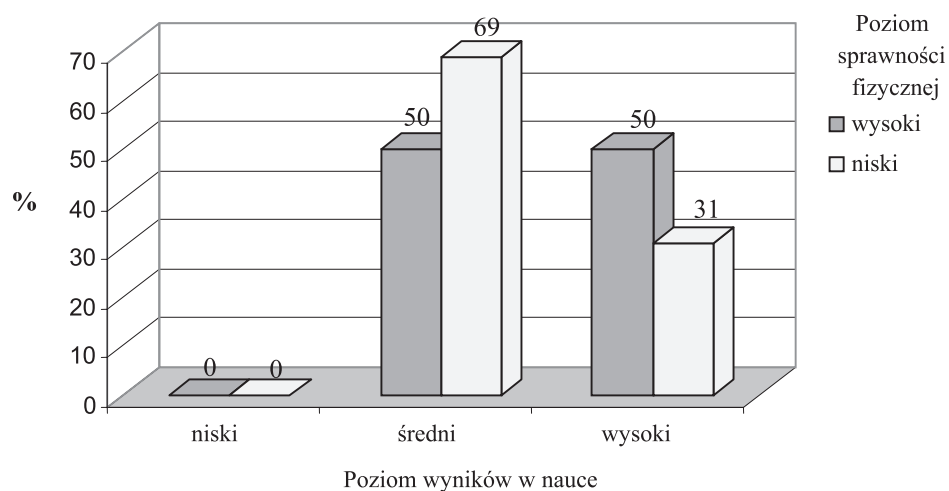
Uczniowie klas IV uzyskali w 49,5% średnie i 48,6% wysokie wyniki w nauce szkolnej. W grupie badanych odnotowano także uczniów z niskimi wynikami w nauce (1,9%). W klasach IV wśród uczniów uzyskujących wysokie wyniki w nauce szkolnej zdecydowaną większością były dziewczęta (61,2%), a wśród badanych ze średnimi wynikami w nauce przeważali chłopcy (58,6%). Wśród dziewcząt nie zarejestrowano uczennic z niskimi wynikami w nauce szkolnej, zaś wśród chłopców było ich 3,4% (rysunek 4.).

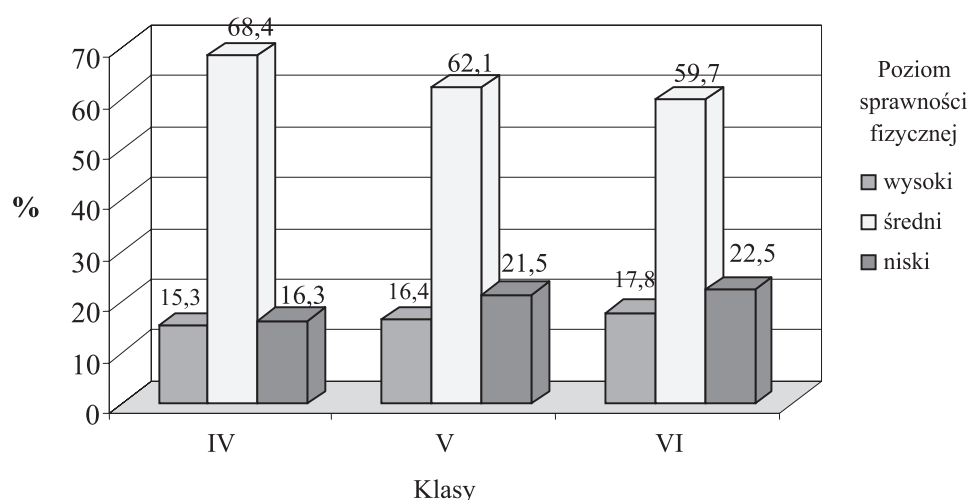
Dziewczęta, zarówno te z wysokim poziomem sprawności fizycznej, jak i te z niskim uzyskały wyższe średnie ocen za naukę szkolną niż chłopcy. W grupie badanych z wysokim poziomem sprawności fizycznej dziewczęta uzyskały wysokie wyniki w nauce (4,89), a chłopcy średnie (4,34). Zaobserwowane różnice w nauce szkolnej dziewcząt i chłopców z wysoką sprawnością fizyczną były istotne statystycznie na poziomie $p < 0,05$. W grupie uczniów z niskim poziomem sprawności fizycznej, zarówno dziewczęta, jak i chłopcy uzyskali średnie wyniki w nauce. Zarejestrowane różnice w wynikach w nauce szkolnej między dziewczętami a chłopcami w grupie tych z niskim poziomem sprawności fizycznej nie były istotne statystycznie (tabela 1.).

Z analizy danych wynika, iż większość dziewcząt z wysoką sprawnością fizyczną osiągnęła wysokie wyniki w nauce szkolnej (86,7%). Znacznie mniej dziewcząt z wysoką sprawnością fizyczną uzyskało średnie wyniki w nauce (13,3%). Nie zarejestrowa-

Tabela 1. Wyniki w nauce szkolnej uczniów klas IV z wysoką i niską sprawnością fizyczną (test t Studenta)

Średnia ocen za naukę szkolną	Dziewczęta			Chłopcy			Test t Studenta	
	Średnia wartość	Odchylenie standardowe	N badanych	Średnia wartość	Odchylenie standardowe	N badanych	Wartość t	Wartość p
wysoka sprawność fizyczna	4,89	0,40	15	4,34	0,48	20	3,404	0,002*
niska sprawność fizyczna	4,43	0,41	16	4,20	0,43	29	1,612	0,114

* zależność istotna statystycznie na poziomie $p < 0,05$ **Rysunek 5.** Poziom wyników w nauce szkolnej dziewcząt klas IV z wysoką i niską sprawnością fizyczną w %**Rysunek 6.** Poziom wyników w nauce szkolnej chłopców klas IV z wysoką i niską sprawnością fizyczną w %



Rysunek 7. Wyniki w nauce szkolnej uczniów klas V w %

no uczennicy z wysoką sprawnością fizyczną i niskimi wynikami w nauce szkolnej.

W grupie dziewcząt z niską sprawnością fizyczną, połowa z nich uzyskała wysokie wyniki w nauce szkolnej, a druga połowa średnie wyniki. Nie odnotowano uczennicy z niskim poziomem sprawności fizycznej i niskimi wynikami w nauce (rysunek 5.).

Chłopcy z wysoką sprawnością fizyczną uzyskali wysokie i średnie wyniki w nauce szkolnej. Nie zarejestrowano wśród nich uczniów z niskimi wynikami w nauce szkolnej. Wysokie wyniki w nauce szkolnej osiągnęła połowa chłopców z wysoką sprawnością fizyczną, a druga ich połowa uzyskała średnie wyniki.

Wśród uczniów posiadających niską sprawność fizyczną większość stanowili ci ze średnimi wynikami w nauce szkolnej (69%), zaś wysokie wyniki odnotowano u 31% (rysunek 6.).

Wśród uczniów klas V największy odsetek stanowili badani, którzy uzyskali średnie wyniki w nauce szkolnej (52,9%). Wysokie wyniki w nauce odnotowano u 40,8% badanych, a 6,3% uczniów uzyskało

niskie. Dziewczęta uzyskały wyższe wyniki w nauce szkolnej od chłopców. Świadczy o tym duży odsetek uczennic z wysokimi wynikami w nauce szkolnej (52,6%) i znikomy procent tych z niskimi wynikami w nauce (0,8%). Ponad połowa chłopców uzyskała średnie wyniki w nauce szkolnej (59,2%), wysokie wyniki odnotowano u 29% uczniów, a niskie u 11,8% (rysunek 7.).

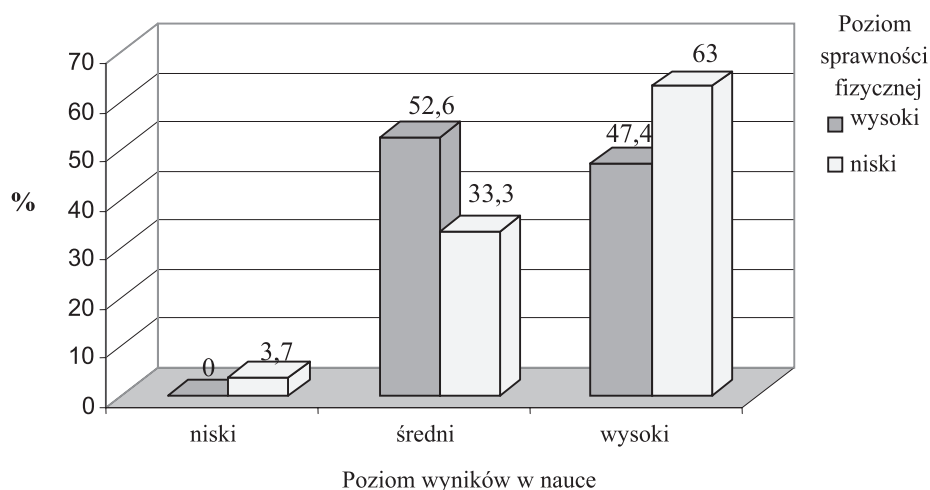
Dziewczęta i chłopcy z wysoką sprawnością fizyczną uzyskali średnie wyniki w nauce szkolnej. Dziewczęta z wysokim poziomem sprawności osiągnęły wyższą średnią ocen za naukę (4,41), od średniej ocen chłopców (3,97). Zauważone różnice w wynikach w nauce uczniów z wysoką sprawnością fizyczną były istotne statystycznie na poziomie $p < 0,05$.

Uczennice z niską sprawnością fizyczną osiągnęły także wysokie wyniki w nauce szkolnej. Ich średnia ocen była wyższa (4,47), od średniej ocen kolegów (3,75). Różnice w wynikach w nauce w tej grupie uczniów były istotne na poziomie $p = 0,001$ (tabela 2.).

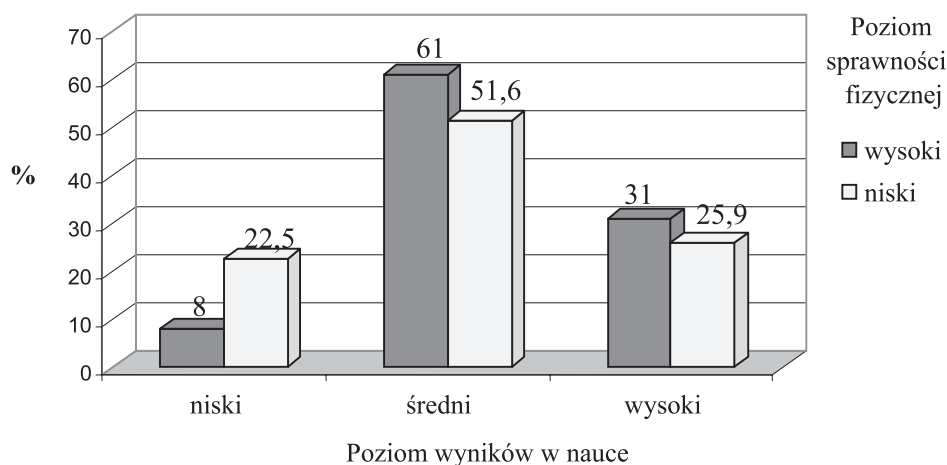
Tabela 2. Wyniki w nauce szkolnej uczniów klas V z wysoką i niską sprawnością fizyczną (test t Studenta)

Średnia ocen za naukę szkolną	Dziewczęta			Chłopcy			Test t Studenta	
	Średnia wartość	Odchylenie standardowe	N badanych	Średnia wartość	Odchylenie standardowe	N badanych	Wartość t	Wartość p
wysoka sprawność fizyczna	4,41	0,70	19	3,97	0,66	25	1,986	0,049*
niska sprawność fizyczna	4,47	0,62	27	3,75	0,74	31	3,968	0,001*

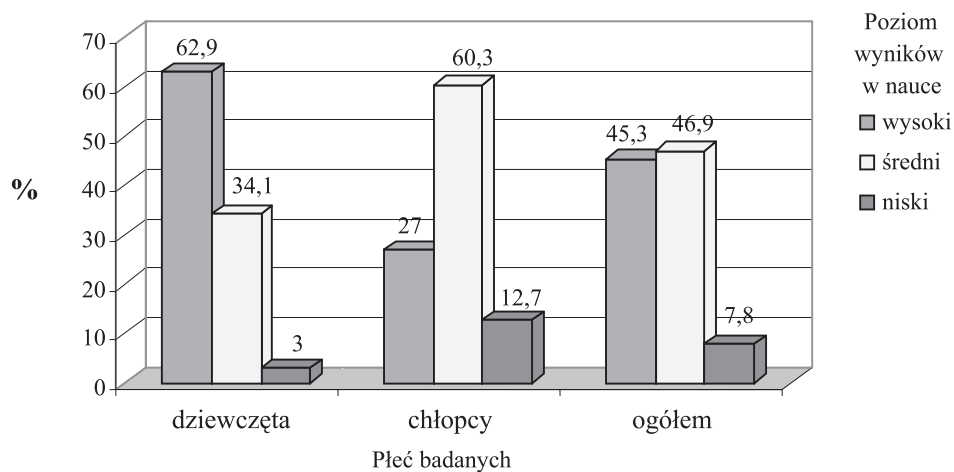
* zależność istotna statystycznie na poziomie $p < 0,05$



Rysunek 8. Poziom wyników w nauce szkolnej dziewcząt klas V z wysoką i niską sprawnością fizyczną w %



Rysunek 9. Poziom wyników w nauce szkolnej chłopców klas V z wysoką i niską sprawnością fizyczną w %



Rysunek 10. Wyniki w nauce szkolnej uczniów klas VI w %

Ponad połowa dziewcząt (52,6%) z wysoką sprawnością fizyczną osiągnęła średnie wyniki w nauce szkolnej, zaś wysokie wyniki uzyskało 47,4% uczennic. Nie odnotowano przypadku z wysokim poziomem sprawności fizycznej i z niskimi wynikami w nauce. Wśród dziewcząt z niską sprawnością fizyczną zdecydowana większość (63%) osiągnęła wysokie wyniki w nauce, a co trzecia badana średnie wyniki (33,3%). Niskie wyniki w nauce odnotowano u 3,7% uczennic z niskim poziomem sprawności fizycznej (rysunek 8.).

Zdecydowana większość chłopców z wysoką sprawnością fizyczną (61%) uzyskała średnie wyniki w nauce szkolnej. Wysokie wyniki w nauce osiągnął co trzeci uczeń (31%) z wysokim poziomem sprawności fizycznej, a niskie wyniki 8%. Uczniowie z niską sprawnością fizyczną uzyskali słabsze wyniki w nauce szkolnej, niż ich koledzy z wysoką sprawnością. Świadczy o tym odsetek uczniów z niskimi wynikami w nauce (22,5%). Ponad połowa chłopców z niską sprawnością uzyskała średnie wyniki w nauce szkolnej (51,6%). Wysokie wyniki w nauce osiągnął co czwarty uczeń (25,9%) w tej grupie (rysunek 9.).

W klasach VI odnotowano zbliżony odsetek uczniów ze średnimi i wysokimi wynikami w nauce szkolnej. Średnie wyniki w nauce zarejestrowano u 46,9% szóstoklasistów, a wysokie u 45,3%. Niskie wyniki w nauce uzyskało 7,8% uczniów. Dziewczęta w klasach VI uzyskały zdecydowanie wyższe wyniki w nauce szkolnej niż chłopcy, świadczy o tym odse-

tek uczniów z wysokimi wynikami w nauce (62,9% uczennic i 27% uczniów). Średnie wyniki w nauce uzyskało 60,3% chłopców i 34,1% dziewcząt, zaś niskie wyniki odnotowano u 3% dziewcząt i u 12,7% chłopców (rysunek 10.).

Analiza wyników badań testem nieparametrycznym wykazała różnice w wynikach w nauce szkolnej między dziewczętami a chłopcami z wysoką sprawnością fizyczną, istotne na poziomie $p=0,001$. Dziewczęta z wysokim poziomem sprawności fizycznej uzyskały wyższą średnią ocen (5,1) od chłopców z tym samym poziomem sprawności (3,9) (tabela 3., rysunek 11.).

Dziewczęta z niską sprawnością fizyczną uzyskały nieco wyższą średnią ocen za naukę szkolną (4,1), niż chłopcy z tym samym poziomem sprawności (4,0). Różnice te nie były istotne statystycznie (tabela 4.).

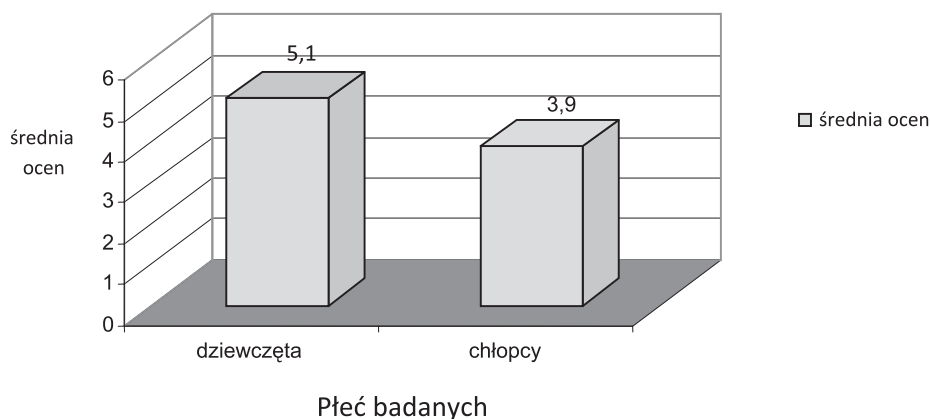
Z badań wynika, że dziewczęta z wysoką sprawnością fizyczną w większości (93,7%) uzyskały wysokie wyniki w nauce szkolnej. Średnie wyniki w nauce odnotowano u 6,3% badanych z wysoką sprawnością fizyczną. W grupie uczennic z wysoką sprawnością fizyczną nie zarejestrowano osób z niskimi wynikami w nauce szkolnej.

Większość uczennic z niskim poziomem sprawności fizycznej (58,3%) uzyskała średnie wyniki w nauce szkolnej. Wysokie wyniki w nauce osiągnęła co trzecia badana z niską sprawnością fizyczną (32,3%), a niskie wyniki co dziesiąta uczennica z tym samym poziomem sprawności (9,4%) (rysunek 12.).

Tabela 3. Wyniki w nauce szkolnej uczniów klas VI z wysoką sprawnością fizyczną (test U Manna-Whitneya)

Poziom sprawności fizycznej	Suma rang dziewczęta	Suma rang chłopcy	Wartość testu Z	Poziom p
wysoki	529,0	606,0	4,430	0,001*

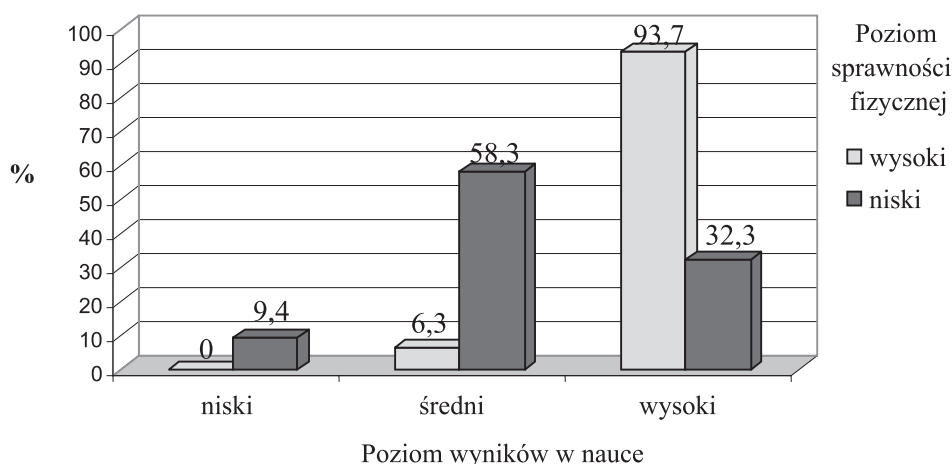
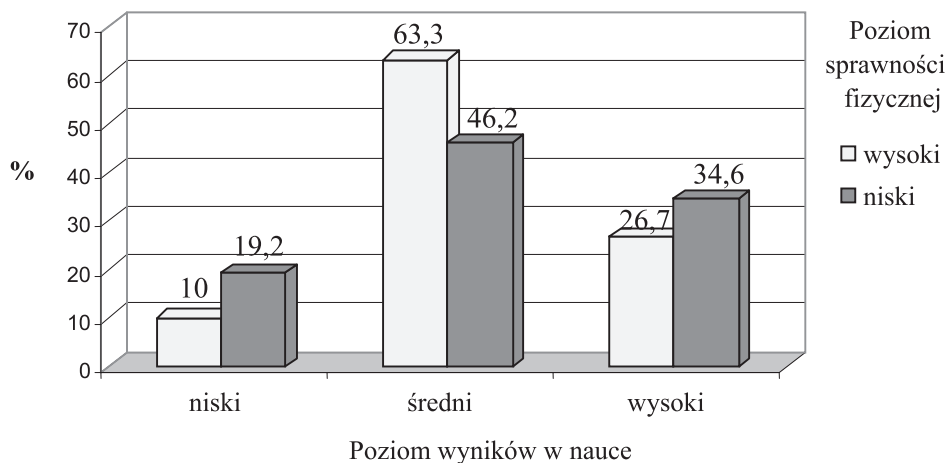
* zależność istotna statystycznie na poziomie $p<0,05$



Rysunek 11. Wyniki w nauce szkolnej uczniów klas VI z wysoką sprawnością fizyczną

Tabela 4. Wyniki w nauce szkolnej uczniów klas VI z niską sprawnością fizyczną (test t Studenta)

Średnia ocen za naukę szkolną	Dziewczęta			Chłopcy			Test t Studenta	
	Średnia wartość	Odchylenie standardowe	N badanych	Średnia wartość	Odchylenie standardowe	N badanych	Wartość t	Wartość p
niska sprawność fizyczna	4,1	0,6	31	4,0	0,7	26	0,439	0,662

**Rysunek 12.** Poziom wyników w nauce szkolnej dziewcząt klas VI z wysoką i niską sprawnością fizyczną w %**Rysunek 13.** Poziom wyników w nauce szkolnej chłopców klas VI z wysoką i niską sprawnością fizyczną w %

Wysokie wyniki w nauce szkolnej uzyskał co czwarty chłopiec z wysokim poziomem sprawności fizycznej (26,7%). Zdecydowana większość uczniów z wysoką sprawnością (63,3%) uzyskała średnie wyniki w nauce, niskie zaś odnotowano u 10% badanych z tym samym poziomem sprawności.

Co trzeci badany z niską sprawnością fizyczną

(34,6%) osiągnął wysokie wyniki w nauce szkolnej. Niskie wyniki w nauce uzyskało prawie dwukrotnie więcej uczniów z niską sprawnością fizyczną (19,2%), niż ich rówieśników z wysoką sprawnością (10%). Średnie wyniki w nauce szkolnej uzyskało 46,2% chłopców z niską sprawnością fizyczną (rysunek 13.).

Uczniowie z wysoką sprawnością fizyczną najczęściej reprezentują szkołę w różnego rodzaju zawodach sportowych. W praktyce pedagogicznej uczniowie-sportowcy, nierzadko są postrzegani, z jednej strony jako dobrzy sportowcy uzyskujący wysokie wyniki w sporcie, a z drugiej strony jako ci z niskimi wynikami w nauce szkolnej. Opinia dobrego sportowca, niekiedy pomaga uczniowi w spełnianiu obowiązków szkolnych, w tym, w uzyskaniu promocji do następnej klasy. Uczniowie-sportowcy, reprezentanci szkoły w wyniku udziału w zawodach sportowych opuszczają lekcje, a powstałe w ten sposób zaległości sami uzupełniają. W tej sytuacji rodzi się pytanie: czy ci uczniowie są w stanie sami uzupełnić powstałe zaległości w taki sposób, aby ich wyniki w nauce szkolnej były na wysokim poziomie? W dalszej części doniesienia podjęto próbę określenia relacji między sprawnością fizyczną, a wynikami w nauce szkolnej badanych, i tym samym udzielenia odpowiedzi na zadane wyżej pytanie. Pogłębionej analizie poddano wyniki w nauce szkolnej uczniów poszczególnych klas o wysokiej i niskiej sprawności fizycznej.

Dziewczęta z klas IV z wysokim poziomem sprawności fizycznej osiągnęły wysokie wyniki w nauce szkolnej. Świadczy o tym ogólna średnia ich ocen (4,89). Równieżniczki z niską sprawnością fizyczną uzyskały średnie wyniki w nauce szkolnej. Ogólna średnia ich ocen wyniosła 4,43. Zaobserwowane różnice między wynikami w nauce szkolnej dziewcząt z wysokim i niskim poziomem sprawności fizycznej były istotne statystycznie na poziomie $p=0,001$ (tabela 5.).

Wyniki w nauce szkolnej chłopców, zarówno tych z wysoką, jak też z niską sprawnością fizyczną były na średnim poziomie. Wśród chłopców, podobnie jak u dziewcząt, uczniowie z wysoką sprawnością fizyczną uzyskali wyższą ogólną średnią ocen za naukę, niż rówieśnicy z niską sprawnością. Ogólna średnia ocen uczniów z wysoką sprawnością fizyczną wyniosła 4,34, a tych z niską 4,20. Zaobserwowane różnice w wynikach w nauce między chłopcami z wysokim i niskim poziomem sprawności fizycznej nie były istotne (tabela 6.).

Przedstawione wyniki badań wskazują na istnienie relacji między poziomem sprawności fizycznej, a wynikami w nauce szkolnej uczniów klas IV. Wyniki badań pokazały, że zarówno dziewczęta, jak też chłopcy z wysoką sprawnością fizyczną uzyskali wyższe ogólne średnie ocen za naukę niż rówieśnicy z niską sprawnością, a to świadczy o tym, że ich wyniki w nauce szkolnej były wyższe.

Analiza porównawcza wyników w nauce szkolnej dziewcząt klas V z wysokim i niskim poziomem sprawności fizycznej pokazała, że mniej sprawne uczennice osiągnęły nieznacznie wyższą ogólną średnią ocen. Dziewczęta z wysoką sprawnością fizyczną uzyskały średnią ocen równą 4,41, a te z niską sprawnością 4,47. Sprawność fizyczna dziewcząt klas V nie okazała się zmienną różnicującą wyniki w nauce szkolnej badanych (tabela 7.).

Chłopcy z wysokim poziomem sprawności fizycznej uzyskali wyższą ogólną średnią ocen za naukę szkolną (3,97), od rówieśników z niską sprawnością (3,75). Jednak różnice te nie były istotne statystycznie (tabela 8.).

Tabela 5. Wyniki w nauce szkolnej dziewcząt klas IV z wysoką i niską sprawnością fizyczną (test t Studenta)

Wyniki w nauce szkolnej	wysoka sprawność fizyczna			niska sprawność fizyczna			Test t Studenta	
	Średnia wartość	Odchylenie standardowe	N badanych	Średnia wartość	Odchylenie standardowe	N badanych	Wartość t	Wartość p
Średnia ocen	4,89	0,40	15	4,43	0,40	16	3,729	0,001*

* zależność istotna statystycznie na poziomie $p<0,05$

Tabela 6. Wyniki w nauce szkolnej chłopców klas IV z wysoką i niską sprawnością fizyczną (test t Studenta)

Wyniki w nauce szkolnej	wysoka sprawność fizyczna			niska sprawność fizyczna			Test t Studenta	
	Średnia wartość	Odchylenie standardowe	N badanych	Średnia wartość	Odchylenie standardowe	N badanych	Wartość t	Wartość p
Średnia ocen	4,34	0,49	20	4,20	0,41	29	1,053	0,297

Tabela 7. Wyniki w nauce szkolnej dziewcząt klas V z wysoką i niską sprawnością fizyczną (test t Studenta)

Wyniki w nauce szkolnej	wysoka sprawność fizyczna			niska sprawność fizyczna			Test t Studenta	
	Średnia wartość	Odchylenie standardowe	N badanych	Średnia wartość	Odchylenie standardowe	N badanych	Wartość t	Wartość p
Średnia ocen	4,41	0,70	19	4,47	0,62	27	- 0,261	0,794

Tabela 8. Wyniki w nauce szkolnej chłopców klas V z wysoką i niską sprawnością fizyczną (test t Studenta)

Wyniki w nauce szkolnej	wysoka sprawność fizyczna			niska sprawność fizyczna			Test t Studenta	
	Średnia wartość	Odchylenie standardowe	N badanych	Średnia wartość	Odchylenie standardowe	N badanych	Wartość t	Wartość p
Średnia ocen	3,97	0,66	25	3,75	0,74	31	1,184	0,241

W klasach V różnice w wynikach w nauce szkolnej, zarówno dziewcząt, jak i chłopców z wysoką i niską sprawnością fizyczną nie były istotne statystycznie. Wśród dziewcząt zauważono, iż uczennice z wysoką sprawnością fizyczną osiągnęły nieznacznie niższą średnią ocen za naukę, od koleżanek posiadających niską sprawność. W grupie chłopców wyższe średnie ocen uzyskali ci z wysoką sprawnością fizyczną.

Uczennice klas VI z wysoką sprawnością fizyczną uzyskały wyższą ogólną średnią ocen (5,12), niż rówieśniczki z niską sprawnością (4,13). Ogólna średnia ocen za naukę szkolną informuje o poziomie wyników w nauce mianowicie: uczennice z wysoką sprawnością osiągnęły wysokie wyniki w nauce szkolnej, a te z niską sprawnością średnie wyniki. Różnice w wynikach w nauce szkolnej między dziewczętami z wysoką sprawnością fizyczną, a tymi z niską sprawnością były istotne na poziomie $p=0,001$ (tabela 9.).

W tabeli 10. przedstawiono różnice w wynikach w nauce szkolnej chłopców z wysokim i niskim poziomem sprawności fizycznej. Uczniowie z wysoką sprawnością fizyczną uzyskali wyższą średnią ocen (4,05), niż rówieśnicy z niską sprawnością (3,90). Zaobserwowane różnice w wynikach w nauce chłopców w analizowanych grupach sprawności fizycznej nie były istotne.

Analiza zgromadzonego materiału pokazała, że dziewczęta z wysoką sprawnością fizyczną w klasach IV i VI w zdecydowanej większości osiągnęły wysokie wyniki w nauce szkolnej. Ogólna średnia ich ocen była wyższa od średniej ocen rówieśniczek z niską sprawnością, istotnie na poziomie $p=0,001$. W klasach V wyniki w nauce uczennic z wysoką sprawnością fizyczną w większości były średnie, jednak procent badanych z wysokimi wynikami był duży. Wśród dziewcząt z wysoką sprawnością fizyczną nie zarejestrowano badanych z niskimi wynikami w nauce (rysunek 14.).

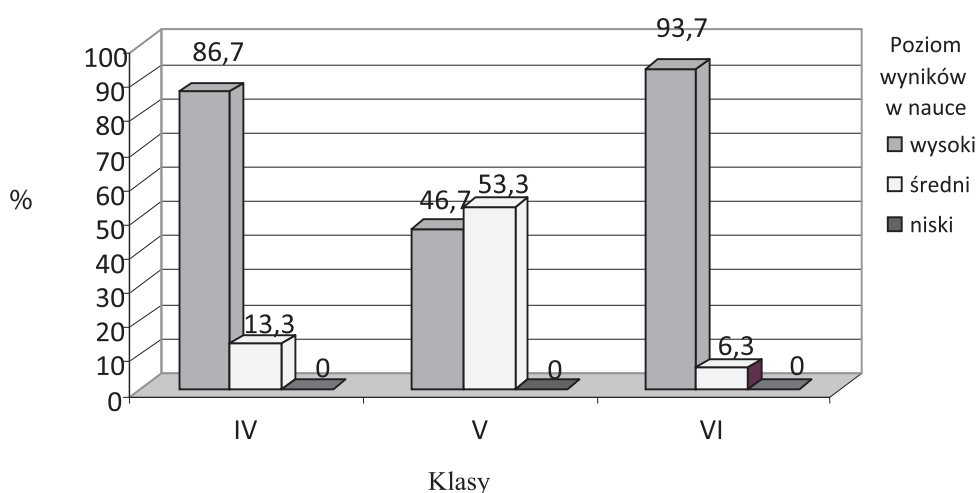
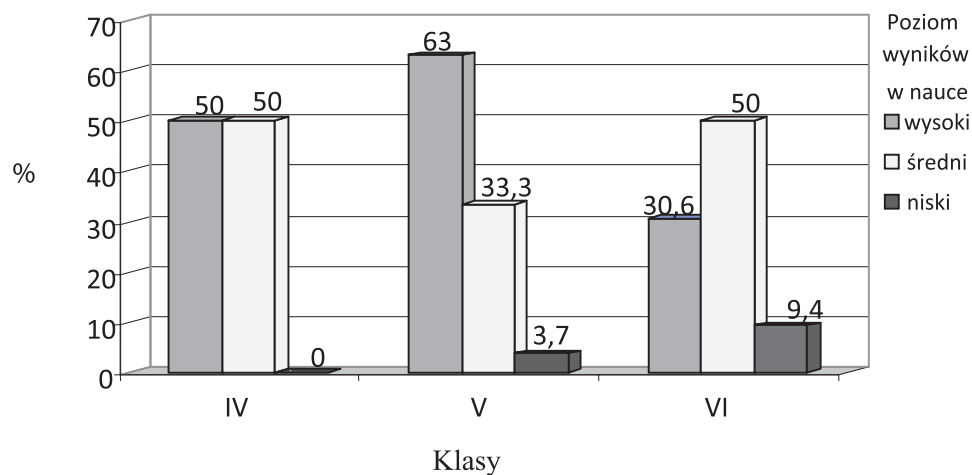
Tabela 9. Wyniki w nauce szkolnej dziewcząt klas VI z wysoką i niską sprawnością fizyczną (test t Studenta)

Wyniki w nauce szkolnej	wysoka sprawność fizyczna			niska sprawność fizyczna			Test t Studenta	
	Średnia wartość	Odchylenie standardowe	N badanych	Średnia wartość	Odchylenie standardowe	N badanych	Wartość t	Wartość p
Średnia ocen	5,12	0,37	16	4,13	0,67	32	5,241	0,001*

* zależność istotna statystycznie na poziomie $p<0,05$

Tabela 10. Wyniki w nauce szkolnej chłopców klas VI z wysoką i niską sprawnością fizyczną (test t Studenta)

Wyniki w nauce szkolnej	wysoka sprawność fizyczna			niska sprawność fizyczna			Test t Studenta	
	Średnia wartość	Odchylenie standardowe	N badanych	Średnia wartość	Odchylenie standardowe	N badanych	Wartość t	Wartość p
Średnia ocen	4,05	0,78	30	3,90	0,96	26	0,623	0,535

**Rysunek 14.** Poziom wyników w nauce szkolnej dziewcząt z wysoką sprawnością fizyczną klas IV, V i VI w %**Rysunek 15.** Poziom wyników w nauce szkolnej dziewcząt z niską sprawnością fizyczną klas IV, V i VI w %

Wśród dziewcząt z niską sprawnością fizyczną wyniki w nauce szkolnej były bardziej zróżnicowane. W klasach IV połowa badanych osiągnęła średnie wyniki w nauce, a druga połowa wysokie. W klasach V większością były dziewczęta z wysokimi wynikami w nauce szkolnej (63%), co trzecia badana w tej grupie osiągnęła średnie wyniki (33,3%). W kla-

sach VI co druga uczennica uzyskała średnie wyniki w nauce szkolnej i co trzecia wysokie (30,6%). W klasach V i VI zarejestrowano uczennice z niskimi wynikami w nauce (rysunek 15.).

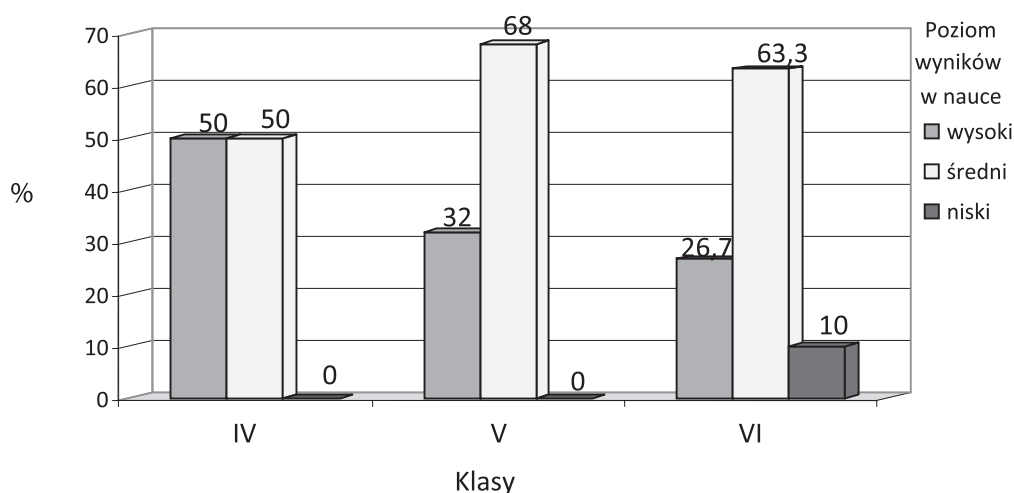
Na podstawie zgromadzonych wyników badań dziewcząt nie można definitywnie stwierdzić, że istnieje silny związek sprawności fizycznej z wyni-

kami w nauce szkolnej. Można jednak mówić, o istnieniu wyraźnej tendencji. Otóż uczennice z wysoką sprawnością fizyczną uzyskały w większości wysokie wyniki w nauce szkolnej. Wśród dziewcząt z niską sprawnością fizyczną sytuacja nie była tak jasna. Zarejestrowano wśród nich więcej uczennic zarówno ze średnimi, jak też z niskimi wynikami w nauce szkolnej, niż u rówieśniczek z wysoką sprawnością.

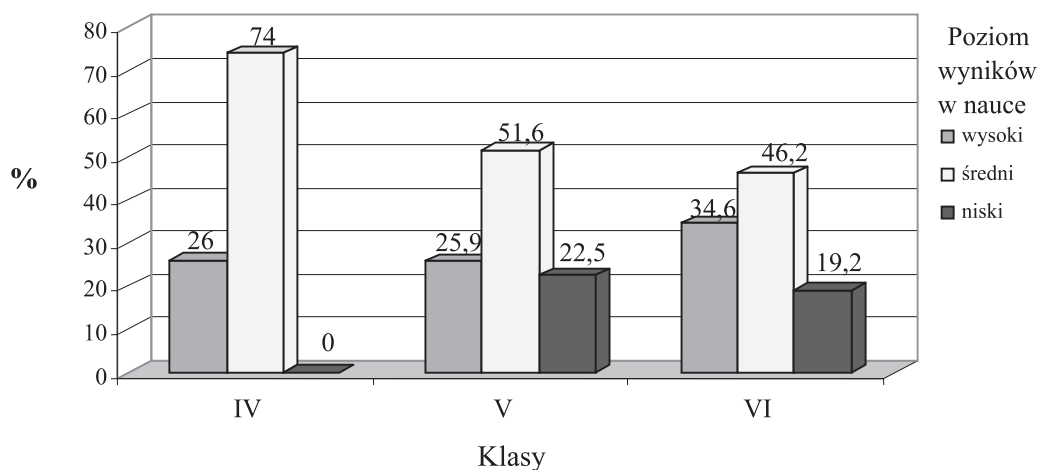
W klasach IV wśród chłopców z wysoką sprawnością fizyczną zaobserwowano, że ich wyniki w nauce szkolnej były na średnim i wysokim poziomie, nie zanotowano przypadku z niskimi wynikami w nauce. W klasach V i VI, kiedy to rozpoczął się okres dojrzewania uczniów, zwiększyły się wpływy rówieśników na ich postępowanie i zachowanie, wyniki w nauce szkolnej u większości chłopców były niższe w stosunku do klasy IV. Uczniowie klas V i VI uzyskali w większości średnie wyniki w nauce szkolnej. W klasach starszych zmniejszył się procent uczniów z wysokimi wynikami w stosunku do klas IV (z 50% w IV, przez 32% w V do 26,7% w VI). W klasach VI 10% badanych

chłopców z wysoką sprawnością fizyczną uzyskało niskie wyniki w nauce szkolnej (rysunek 16.).

Wśród chłopców z niską sprawnością fizyczną zauważono, że we wszystkich klasach większość stanowili uczniowie ze średnimi wynikami w nauce szkolnej. Odsetek uczniów ze średnimi wynikami w nauce zmniejszał się w klasach starszych. W klasach IV nie zanotowano uczniów z niskimi wynikami w nauce szkolnej, ale w V i VI co piąty badany takie posiadał. Wysokie wyniki w nauce szkolnej w klasach IV i V uzyskali badani w zbliżonym procencie (26% w IV i 25,9% w V), a w VI prawie o 10% więcej. Wzrost odsetka badanych z wysokimi wynikami w nauce w klasach VI, mógł być spowodowany przygotowaniem się uczniów do końcowego sprawdzianu klas VI, odbywającego się na zakończenie szkoły podstawowej (rysunek 17.).



Rysunek 16. Poziom wyników w nauce szkolnej chłopców z wysoką sprawnością fizyczną klas IV, V i VI w %



Rysunek 17. Poziom wyników w nauce szkolnej chłopców z niską sprawnością fizyczną klas IV, V i VI w %

Podsumowanie i wnioski

1. Sprawność fizyczna uczniów badanych klas IV – VI nie różniła się od prezentowanego w literaturze obrazu sprawności fizycznej rówieśników. Świadczy o tym fakt, iż większość z nich posiadała średni poziom sprawności fizycznej. Wraz z wiekiem zmniejszał się procent uczennic z wysoką sprawnością fizyczną, a rósł tych z niską sprawnością. Wśród chłopców odsetek uczniów z wysokim poziomem sprawności fizycznej zwiększał się wprost proporcjonalnie do ich wieku.
2. Badani uczniowie uzyskali w większości średnie i wysokie wyniki w nauce szkolnej. Procent chłopców z wysokimi wynikami w nauce zmniejszał się w klasach starszych, a wśród dziewcząt odwrotnie. Odsetek uczniów z niskimi wynikami w nauce szkolnej zwiększył się w klasach VI.
3. Dziewczeta z wysoką sprawnością fizyczną uzyskały wyższą ogólną średnią ocen za naukę szkolną, niż chłopcy z wysoką sprawnością fizyczną. Uczennice z niskim poziomem sprawności fizycznej, także osiągnęły wyższą ogólną średnią ocen za naukę, niż chłopcy.

Poznanie relacji sprawności fizycznej z wynikami w nauce przyczyni się do zmiany opinii panującej zarówno wśród uczniów, jak też nauczycieli o uczniach-sportowcach jako o tych uzyskujących niskie wyniki w nauce. Wiedza o tym, iż sprawność fizyczna i wyniki w nauce szkolnej idą ze sobą w parze być może dostarczy argumentów nauczycielom, wychowawcom i rodzicom za rozwijaniem i podtrzymywaniem wysokiego poziomu obu tych sprawności.

dagogicznych. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

8. Maszorek A. (1994), *Współzależność między wynikami w nauce i sporcie.* „Lider”, 10.
9. Niemierko B. (1999), *Pomiar wyników kształcenia.* WSiP, Warszawa.
10. Nowocień J. (2005), *Współzależność między sprawnością fizyczną i sprawnością umysłową uczniów w wieku 11-13 lat.* W: A. Klim-Klimaszewska (red.), *Pedagog jednej czy wielu dróg?* Cz.2, Akademia Podlaska, Siedlce.
11. Olejniczak T. (1975), *Organizacja klas sportowych na przykładzie Szkoły Podstawowej nr 13 w Poznaniu.* Zeszyty Naukowe nr 19, AWF, Wrocław.
12. Pilicz S. (1997), *Pomiar ogólnej sprawności fizycznej.* Studia i Monografie, nr 65, AWF, Warszawa.
13. Pilicz S., Przewęda R., Dobosz J., Nowacka-Dobosz S. (2004), *Punktacja sprawności fizycznej młodzieży polskiej wg Międzynarodowego Testu Sprawności Fizycznej.* Studia i Monografie nr 86, AWF, Warszawa.
14. Przewęda R. (1977), *Klasy sportowe w polskich szkołach.* Cz.I, „Kultura Fizyczna”, 12.
15. Trzeźniowski R. (1990), *Rozwój fizyczny i sprawność fizyczna młodzieży szkolnej w Polsce.* Z *Warsztatów Badawczych.* AWF, Warszawa.
16. Wlazło E. (1993), *Wpływ zwiększonej liczby godzin wychowania fizycznego i sportu szkolnego na sprawność umysłową uczniów z klas sportowych.* Zeszyty Naukowe nr 55, AWF, Wrocław.
17. Żak S. (1996), *Somatyczne i rozwojowe uwarunkowania sprawności motorycznej – aspekty teoretyczne i implikacje praktyczne.* W: J. Szopa, E. Mleczo (red.). *Podstawy Antropomotoryki.* AWF, Kraków.

Literatura:

1. Bielski J. (2005), *Wartości, cele, kompetencje ucznia, podstawy programowe (w wychowaniu fizycznym).* „Lider”, 12.
2. Czechowski M. (2009), *Związek sprawności fizycznej uczniów z ich wynikami w nauce szkolnej.* W: J. Nowocień (red.). *Społeczno-edukacyjne oblicza współczesnego sportu i olimpiizmu. Sprawność fizyczna dzieci i młodzieży.* Tom I. AWF Warszawa, PAOL, Fundacja „Centrum Edukacji Olimpijskiej”, Warszawa.
3. Dąbrowska M. (1978), *Z badań nad przyczynami rezygnacji młodzieży z treningu sportowego.* „Kultura Fizyczna”, 3.
4. Grabowski H. (2004), *Uwagi krytyczne o wychowaniu fizycznym i kształceniu nauczycieli.* Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
5. Guskowska M. (1997), *Wyniki w nauce a poziom intelektualny uczniów Szkoły Mistrzostwa Sportowego,* „Psychologia Wychowawcza”, 4.
6. Kosińska E. (2000), *Ocenianie w szkole.* Rubikon, Kraków.
7. Łobocki M. (2003), *Metody i techniki badań pe-*

THE INTERRELATION OF PHYSICAL FITNESS AND ACADEMIC RESULTS AMONG STUDENTS FROM PRIMARY SCHOOLS IN BIAŁA PODLASKA

Social Dissertations, Issue 1 (VI), 2012

Marta Mandziuk

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

Summary: The purpose of this study was to discover existing connections between physical fitness and academic results among the IV - VI grade students of primary schools in Biała Podlaska. The study was conducted in the school year 2008/2009, using the diagnostic poll method and the International Physical Fitness Test. 740 students from 26 classes of IV, V and VI grade students took part in the study. The results showed that most of the students displayed average physical fitness. Moreover, among the girls, the older the individuals, the lower the percentage with above-average physical fitness and the higher the percentage with below-average physical fitness. Among the boys, the percentage of students with above-average physical fitness increased proportionally to their age. The students had mostly average and above-average academic results. The percentage of boys with above-average academic results decreased in higher grades, the opposite can be said about the girls. The percentage of students with below-average academic results increased in the group of VI grade students. The girls with above-average physical fitness had a higher general grade average than boys with above-average physical fitness. Female students with below-average physical fitness also had a higher general grade average than did boys.

Key words: physical fitness, academic results, primary school

Introduction

The primary educational goal of a modern school is to create optimal conditions for the all round development of the student. The accomplishment of this goal requires a cross-curricular approach, not only in respect of body and mind, but also spiritual and social awareness. The purpose of school education is, according to Bielski (2005, p. 4), not only to raise the level of knowledge and develop students' abilities and skills, but also to "...prepare them, through the bequeathment of certain values, for a life-long nurturance of their own health and physical and mental development".

One of many tasks of a school is to prepare a young person to participate in the nation's cultural life. This includes its physical culture. Students are prepared for participation in a physical culture by, among other means, physical education classes, during which they perfect the practical skills necessary to develop and shape their personal physical fitness. During these classes, students learn how to maintain physical fitness throughout their entire lives. A person is physically fit, according to Trześniowski (1990), if he or she takes up and completes physical activities, without any harm to his or her body, in various life situations. Nowocień (2005) defines physical fitness in a different manner, as he believes that it is not only the ability to complete physical activities and maintain the efficiency of the circulatory and pulmonary systems, but also to lead a life style which should hold physical activity as one of its more important aspects. A person participates in physical education classes at school only for a fraction of their life, which is why it is so important to bequeath onto him or her values inherent in phy-

sical culture. Physical fitness is, according to Żak (1996, p. 169), "...a vital element of one's personality, a social characteristic of sorts and an expression of a life style". As much as physical skills acquired during school education diminish with the passing years, knowledge acquired on the subject of the value of physical fitness and health in a person's life remains. Nonetheless, information on this subject is insufficient. In order to be physically fit, this knowledge has to be applied during systematic physical activity. The increase in the level of physical fitness, efficiency and immunity of the body, as underlined by Grabowski (2004, p. 38), "...it may be an effect of self-development, which is dependent upon upbringing".

A person who is relatively balanced in physical fitness and mental acuity can be described as versatile in development. Modern parents often forget about maintaining that balance, restricting their children's physical activity and dooming them to a sedentary life style. Due to the lack of time, and sometimes for their own convenience and the maintenance of their busy professional lives, they often simply occupy their child with television, computer games or the Internet. Moreover, during their period of formal education, parents often send the child to extracurricular classes which are usually of intellectual nature. While choosing these classes, they forget about activities that maintain and raise the physical fitness of their child, as well as the role of fitness in his or her life. Such behaviour may be a result of the fear of decreasing the academic results of their children. Meanwhile, empirical studies reveal that an increased in sport activity does not result in worse academic results. Indeed, studies conducted among the students from classes and schools focu-

sing on physical education show, that an increased number of physical education lessons does not lead to the worsening of academic results during the students' formal education. To the contrary, better academic results have been observed in comparison with regular classes. Such results were observed by, among others: Przewęda (1977), Wlazło (1993), Maszorek (1994) and Guskowska (1997). However, Olejniczak (1975) and Dąbrowska (1978) represent a different position on the matter. They observed that students from classes with a focus on physical education had been making less progress in academic skill development than students from regular classes. They also focused on the subjective feeling of fatigue after training sessions and its effect on the learning process, as expressed by the students.

The goal of the study

The purpose of the study was to examine the connections between physical fitness and the academic results of IV, V and VI grade students from primary schools in Biała Podlaska. The achievement of the goal of the study was deemed as possible through obtaining answers to the following research questions:

1. What is the level of physical fitness of the subjects, with respect to age and gender?
2. What were the academic results of the subjects with respect to age and gender?
3. Are there any connections - if so, what are they - between physical fitness and academic results of students in individual classes and with respect to gender?

Research methods, techniques and tools

The study used a diagnostic poll method and the International Physical Fitness Test. A document analysis technique was applied as part of the diagnostic poll.

The measurement of physical fitness was conducted using the International Physical Fitness Test for the specification of general fitness of a person between 6 and 32 years of age. The test consists of 8 parts: a 50-metre dash from a standing position; a stationary long jump; 600-metre (boys and girls of up to 12 years of age), 800-metre (boys and girls of 12 years of age or more), 1000-metre (boys of 12 years of age or more) runs; hand strength measurement using a dynamometer; a flexed arm-hang test (girls, women and boys of up to 11 years of age), chin-ups (boys of 12 years of age or more); 4x10m shuttle run; sit-ups from a laying position in the period of 30s.; torso flexion (Pilicz 1997).

Students' results in each part were converted into points according to a scale, specific to gender and age. For each part, the subject could receive a maximum of 100 points, which means, that there

was a maximum of 800 points for the whole test. The sum of all obtained points comprised a general view of the physical fitness of the subjects. The classification norms for the three levels of physical fitness are as follows (Pilicz, Przewęda, Dobosz, Nowacka-Dobosz 2004):

- above-average physical fitness – 481 points or more;
- average physical fitness – from 320 to 480 points;
- below-average physical fitness – 319 or less points.

An analysis of the results was conducted with the restriction to students with above-average and below-average physical fitness. Therefore, students with average physical fitness were not included in the analysis.

In order to obtain the academic results of the subjects, an analysis of their grade transcripts was conducted. The study was based on final grades of the students, as semester grades are not as important to them and receiving an unsatisfactory grade does not entail any consequences. Three levels of academic results were distinguished on the basis of grade average:

- above-average – from 4.5 to 6.0;
- average – from 3.1 to 4.4
- below-average – up to 3.0

The results of the study were statically analysed using the *Statistica* (Version 7.1) software. It calculated arithmetic means characterised by either an average or typical level of variables. Differences of average coefficients with the probability of randomness lower than 0.05 were defined as statistically relevant.

The research material

The study was conducted in the school year 2008/2009, in two specifically selected primary schools, no. 2 and no. 9, in Biała Podlaska, located in neighbouring housing developments. Both schools are similar in terms of the facilities and sports fields needed to execute the didactic and educational programme.

The studies were conducted in two stages. The first stage comprised the measurement of physical fitness of the students. This took place in April and May of 2009. The second stage comprised of obtaining the final grades of the students from their grade transcripts approved during the faculty meetings of respective schools. This took place in June of 2009.

740 students from 26 classes of IV, V and VI grade students, including 381 girls (51.5%) took part in the study. 214 IV grade students were studied, including 116 girls, 268 V grade students - including 133 girls, took part, as did 258 VI grade students, including 132 girls. The subjects were between 11 and 13 years of age.

The results of the studies

In the classes of IV-VI grade students that were the basis for this study, a significant percentage of girls displayed an average physical fitness. The results of girls displaying an above-average and below-average physical fitness were analysed more carefully. Among the female students, the percentage of those with above-average physical fitness decreases inversely proportionally to their age. The percentage of female students with below-average physical fitness decreased in the classes of V grade students (20.1%). However, this increases again among the VI grade students (24.3%). An assessment of the physical fitness of female students from IV-VI grades is displayed in figure 1.

The results of the studies showed that among boys, as among girls, the biggest percentage of students displayed an average physical fitness and that this also decreased inversely proportionally to their age. However, the percentage of students with above-average physical fitness increased proportionally to

their age. The percentage of students with below-average physical fitness decreased proportionally to their presence at the school. (figure 2.).

The results of the physical fitness studies among IV—VI grade students showed that in every grade, the students with average physical fitness were the majority. The percentage of the subjects with average physical fitness decreased inversely proportionally to their age. It was observed, that as they got older, the percentage of students with above-average physical fitness increased. The higher grades also showed an increase in the percentage of subjects with below-average physical fitness. The V grade students showed a more than 5% increase in students with below-average physical fitness, as compared with the students in the IV grade. The increase of this value was probably caused by puberty or an increase in school duties. The percentage of VI grade students with below-average physical fitness increased by 1%, which means a stabilisation of the level of physical fitness occurs among the subjects (figure 3.).

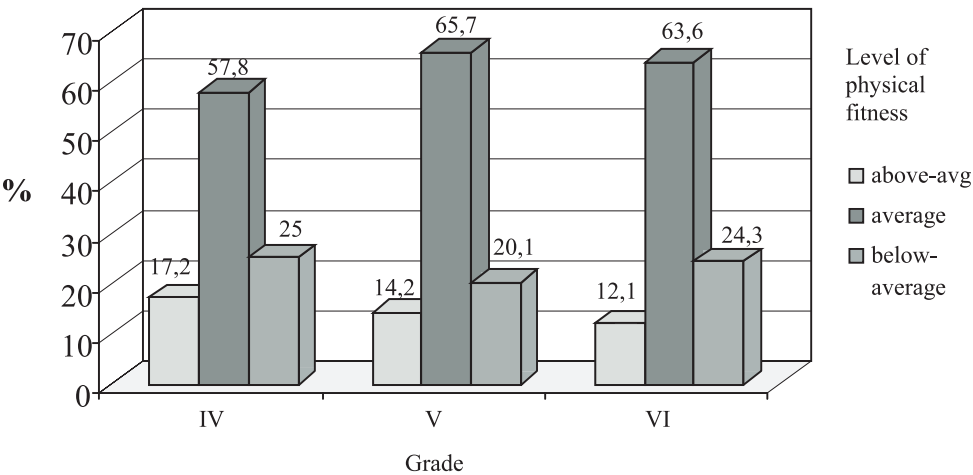


Figure 1. An assessment of physical fitness of girls in the IV, V and VI grades, in %

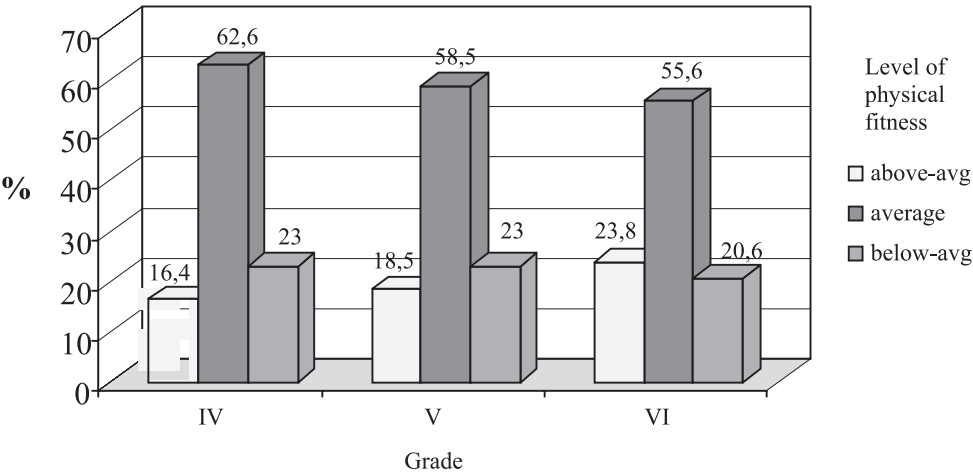


Figure 2. An assessment of physical fitness of boys in the IV, V and VI grades, in %

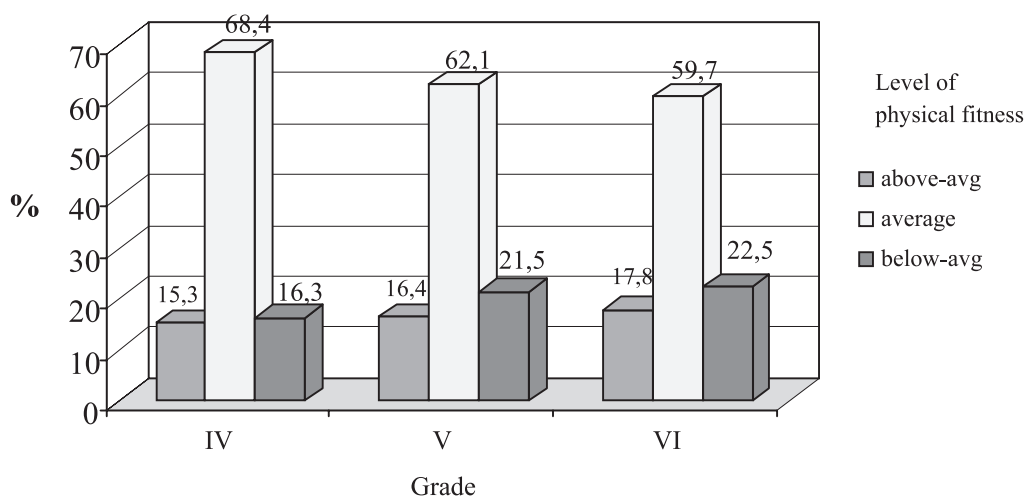


Figure 3. Physical fitness of IV, V and VI grade students, in %

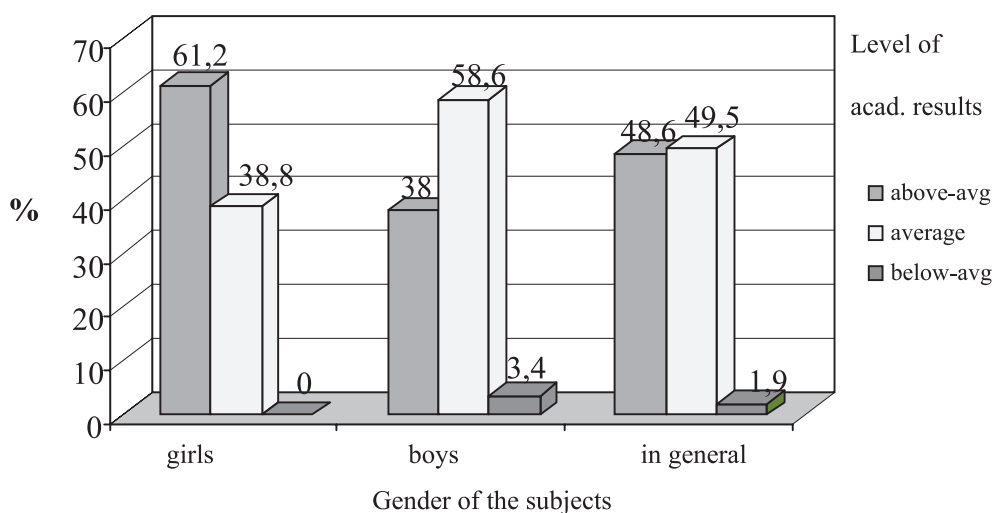


Figure 4. The academic results of IV grade students, in %

The mental fitness of students in the school environment can be determined by, among other means, grades. Grades are a result of various academic achievement tests implemented by teachers, which in 70-90% of the time, according to Łobocki (2003), only tests basic information without ascertaining students' ability to apply this in practice. Many pedagogues, however, believe that school grades illustrate the level of mental fitness of children and because of this fact, they may be used as signs of its degree of development (Guszkowska 1997; Niemierko 1999; Kosińska 2000; Nowocień 2005, Czechowski 2007).

The following part of the dissertation contains the academic results of the subjects with respect to their grade-level, beginning with the IV grade.

Students in the IV grade have a 49.5% average and a 48.6% above-average academic result. The group also showed that 1.9% of the students had below-average academic results. The girls comprised

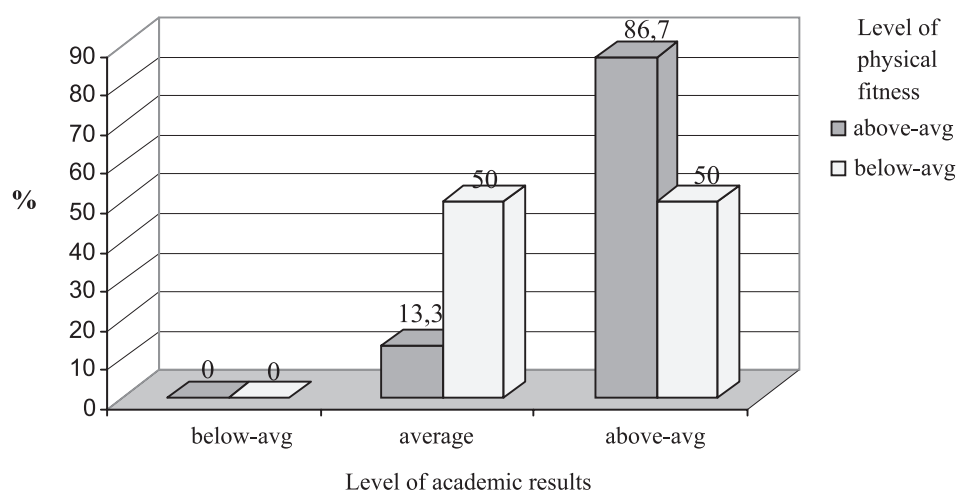
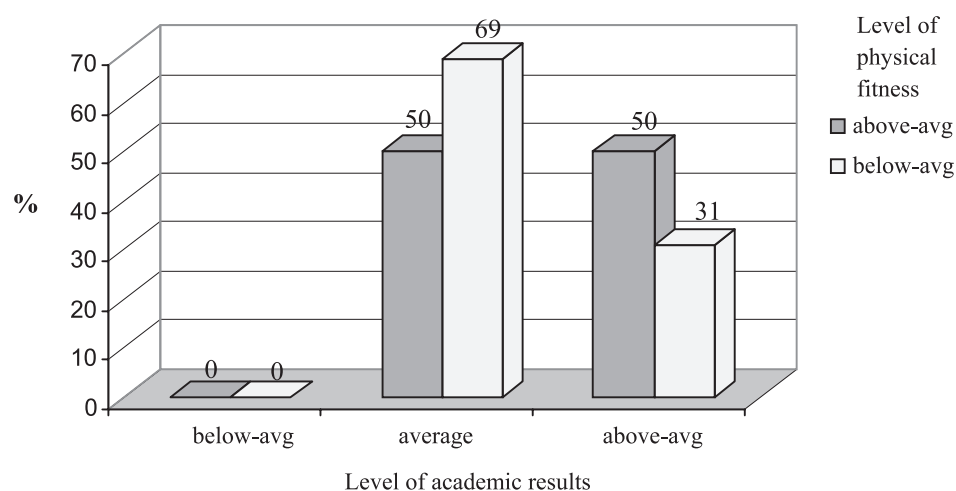
the majority among students in the IV grade with above-average academic results (61.2%), while boys were dominant in the group of students with average academic results (58.6%). There were no girls with below-average academic results, while 3.4% of boys showed such results (figure 4.).

Girls, those with above-average physical fitness, as well as those with below-average physical fitness, had higher school grade averages than did the boys. In the group with above-average physical fitness, the girls also had above-average academic results (4.89), while the boys had average academic results (4.34). The observed differences in school grades of boys and girls with above-average physical fitness were statistically relevant, with the p -value < 0.05 . In the group of students with below-average physical fitness, both girls and boys had average academic results. Registered differences in the academic results of girls and boys with below-average physical fitness were not statistically relevant (table 1.).

Table 1. The academic results of IV grade students with above-average and below-average physical fitness (Student's t-test)

School grade average	Girls			Boys			Student's t-test t-test values	
	Average value	Standard deviation	No. of subjects	Average value	Standard deviation	No. of subjects	t-value	p-value
above-average physical fitness	4.89	0.40	15	4.34	0.48	20	3.404	0.002*
below-average physical fitness	4.43	0.41	16	4.20	0.43	29	1.612	0.114

*this interrelation is statistically relevant with the p-value <0.05

**Figure 5.** The level of academic results among IV grade students with above-average and below-average physical fitness, in %**Figure 6.** The level of academic results of IV grade boys with above-average and average physical fitness, in %

The analysis of the above data shows that the majority of girls with above-average physical fitness, had above-average academic results (86.7%). Moreover, significantly less girls with above-average physical fitness had average academic results (13.3%). There were no female students with above-average physical fitness and below-average academic results.

Among the girls with below-average physical fitness, half of them had above-average academic results, and the other half had average academic results. There were no female students with below-average physical fitness and below-average academic results (figure 5).

Boys with above-average physical fitness had above-average and average academic results. There were no male students with below-average academic results. Half of the boys with above-average physical fitness had above-average academic results, while the other half had average academic results.

Among the students with below-average physical fitness, the majority had average academic results (69%), while above-average academic results were present in 31% of the cases (figure 6.).

Among the V grade students, the biggest percentage consisted of students with average academic results (52.9%). Above-average academic results were registered in 40.8% of the subjects, while 6.3% registered below-average results. Generally, the girls had higher academic results than did the boys. The veracity of this statement is confirmed by the presence of a high percentage of girls with above-average academic results (52.6%), while a minute percentage of girls had average academic results (0.8%). More than half of the boys had average academic results (59.2%), while above-average results were registered in 29% of the male subjects, and 11.8% demonstrated below-average results (figure 7.).

At this grade-level, girls and boys with above-

average physical fitness generally had average academic results. However, girls with above-average physical fitness had a higher school grade average (4.41) than did boys (3.97). The differences in the academic results of students with above-average physical fitness were statistically relevant with the p-value <0.05.

Female students with below-average physical fitness also had above-average academic results. Their school grade average (4.47) was higher than boys (3.75). The differences in the academic results of the students in this group were statistically relevant, with the p-value =0.001 (table 2.).

More than a half of the girls with above-average physical fitness (52.6%) had average academic results, while 47.4% had above-average academic results. There were no girls with above-average physical fitness and below-average academic results. Among the girls with below-average physical fitness, the majority (63%) had above-average academic results, while every third student (33.3%) had average academic results. In addition, 3.7% of female students with below-average physical fitness also had below-average academic results (figure 8.).

The majority of boys with above-average physical fitness (61%), had average academic results. Every third student (31%) with above-average physical fitness had above-average academic results, while 8% had below-average academic results. Students with below-average physical fitness had worse academic results than their colleagues with above-average physical fitness. This is indicated by the percentage of students with below-average academic results (22.5%). More than half of the boys with below-average physical fitness, also had average academic results (51.6%). Every fourth student (25.9%) in this group had above-average academic results (figure 9.).

The percentage of VI grade students with aver-

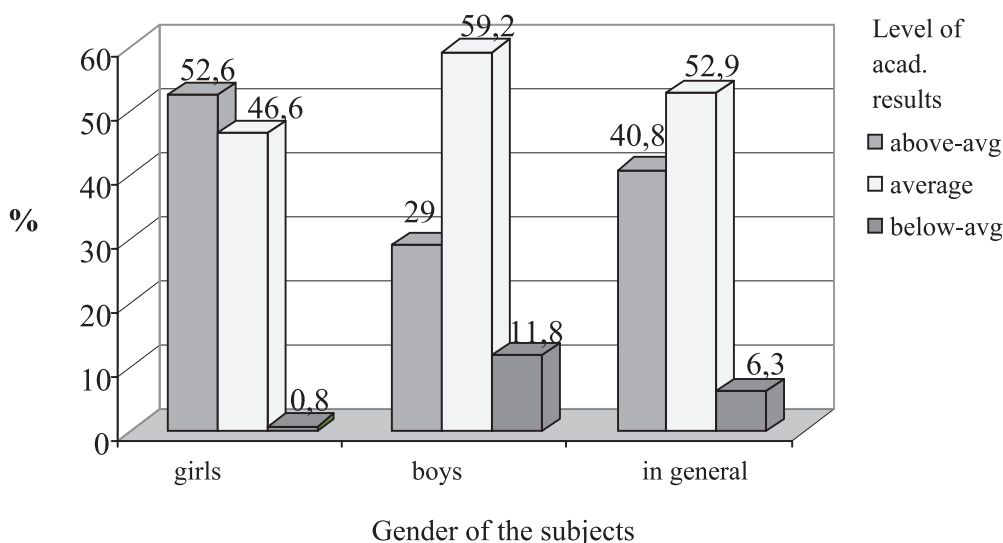
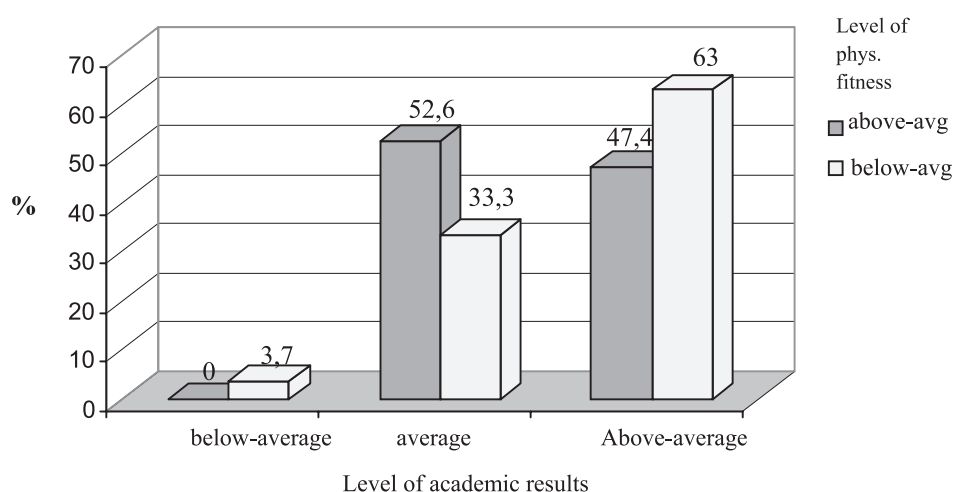
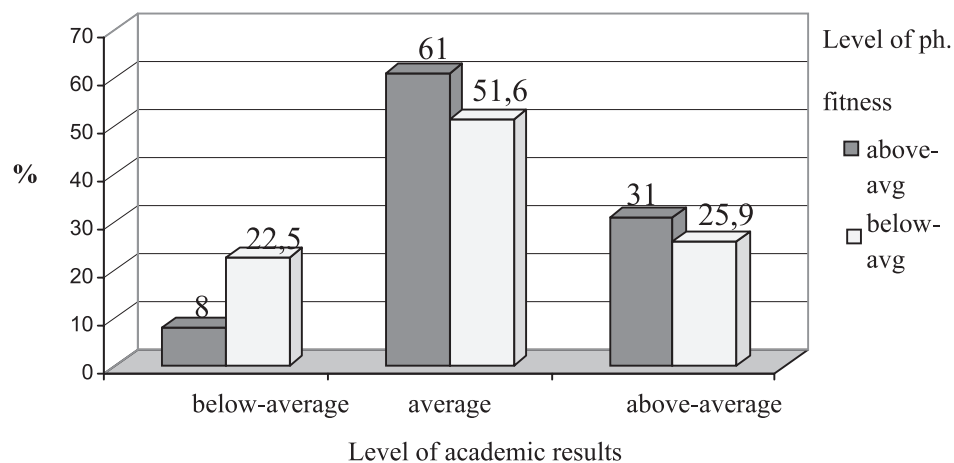


Figure 7. The academic results of V grade students, in %

Table 2. The academic results of V grade students with above-average and below-average physical fitness (Student's t-test)

School grade average	Girls			Boys			Student's t-test	
	Average value	Standard deviation	No. of subjects	Mean value	Standard deviation	No. of subjects	t-value	p-value
above-average physical fitness	4.41	0.70	19	3.97	0.66	25	1.986	0.049*
below-average physical fitness	4.47	0.62	27	3.75	0.74	31	3.968	0.001*

*this interrelation is statistically relevant with the p-value <0.05

**Figure 8.** The academic results of V grade girls with above-average and below-average physical fitness, in %**Figure 9.** The academic results of V grade boys with above-average physical fitness, in %

age and above-average academic results is similar. In the study, 46.9% of the VI grade students had average academic results, while 45.3% had above-average academic results. 7.8% of students had below-average academic results. Girls from the VI grade had significantly better academic results than did the boys, as can be seen in the percentage of students with above-average academic results (62.9% of girls and 27% of boys). Moreover, 60.3% of the

boys and 34.1% of the girls had average academic results, while 12.7% of the boys and 3% of the girls had below-average academic results (figure 10).

An analysis of the results using a non-parametric test showed differences in the academic results of the girls and the boys with above-average physical fitness. These results are statistically relevant with the p-value = 0.001. Girls with above-average physical fitness had a higher school grade average (5.1)

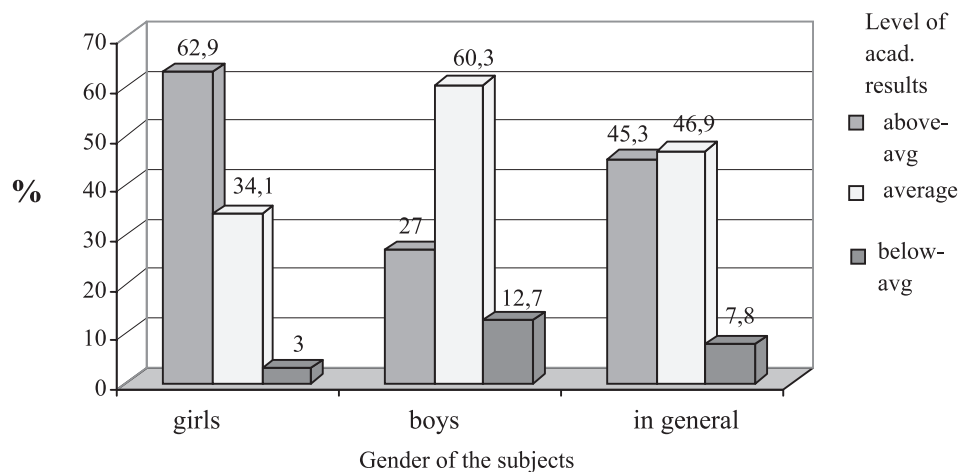


Figure 10. The academic results of VI grade students, in %

Table 3. The academic results of VI grade students with above-average physical fitness (Mann-Whitney U test)

Level of physical fitness	Girls' rank sum	Boys' rank sum	Z-test value	p-value
above-average	529.0	606.0	4.430	0.001*

*this interrelation is statistically relevant with the p-value<0.05

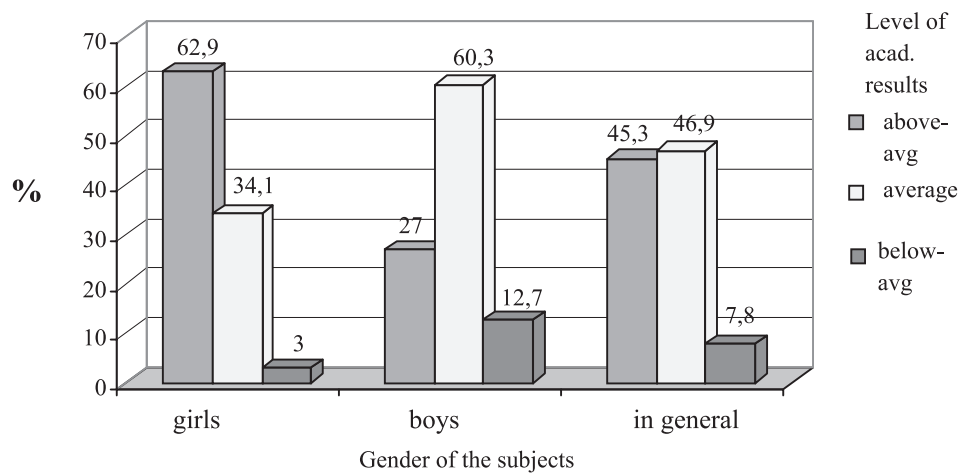


Figure 11. The academic results of VI grade students with above-average physical fitness

Table 4. The academic results of VI grade students with below-average physical fitness (Student's t-test)

School grade average	Girls			Boys			Student's t-test	
	Mean value	Standard deviation	No. of subjects	Mean value	Standard deviation	No. of subjects	t-value	p-value
below-average physical fitness	4.1	0.6	31	4.0	0.7	26	0.439	0.662

than did boys with the same level of physical fitness (3.9) (table 3., figure 11.).

Girls with below-average physical fitness also had a slightly higher school grade average (4.1) than did boys with the same level of physical fitness (4.0). These differences, however, were not statistically relevant (table 4).

This study shows that the majority of girls with above-average physical fitness had above-average academic results (93.7%). 6.3% of the girls with above-average physical fitness had average academic results. There were no girls with above-average physical fitness and below-average academic results.

The majority of female students with below-average physical fitness (58.3%) had average academic results. Every third female student with below-average physical fitness had above-average academic results (32.3%), while every tenth female student with the same level of physical fitness (9.4%) had below-average academic results (figure 12.).

Every fourth boy with above-average physical fitness had above-average academic results (26.7%).

The majority of students with above-average physical fitness had average academic results (63.3%), while every tenth subject with the same level of physical fitness had below-average academic results.

Every third subject with below-average physical fitness (34.6%) had above-average academic results. There was almost twice the number of students with below-average physical fitness and below-average academic results (19.2%) than their counterparts with above-average physical fitness (10%). 46.2% of boys with below-average physical fitness had average academic results (figure 13.).

Students with above-average physical fitness often represent their schools in various kinds of sports competitions. At the same time, student athletes are often visible on the radar of pedagogic work as good athletes with above-average sports results, but below-average academic results. In some cases, the reputation of being a good athlete helps them to fulfill their school obligations, e.g. get promoted to the next grade. It should be noted that

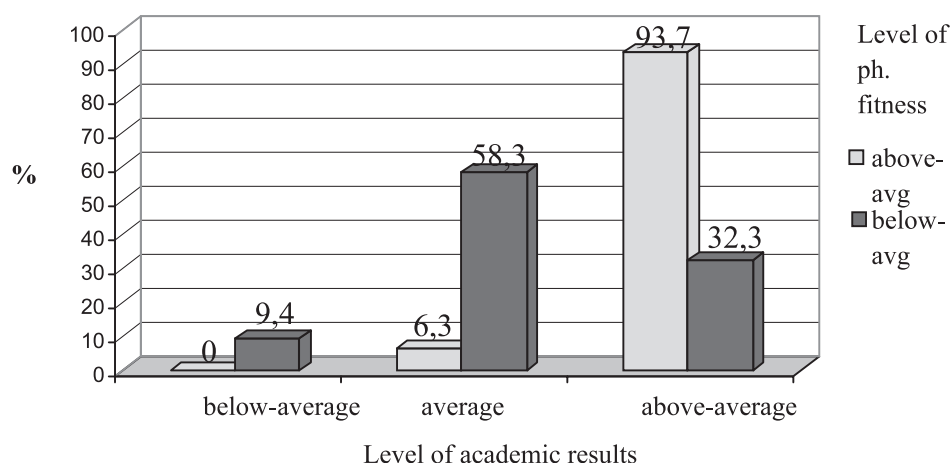


Figure 12. The academic results of VI grade girls with above-average and below-average physical fitness, in %

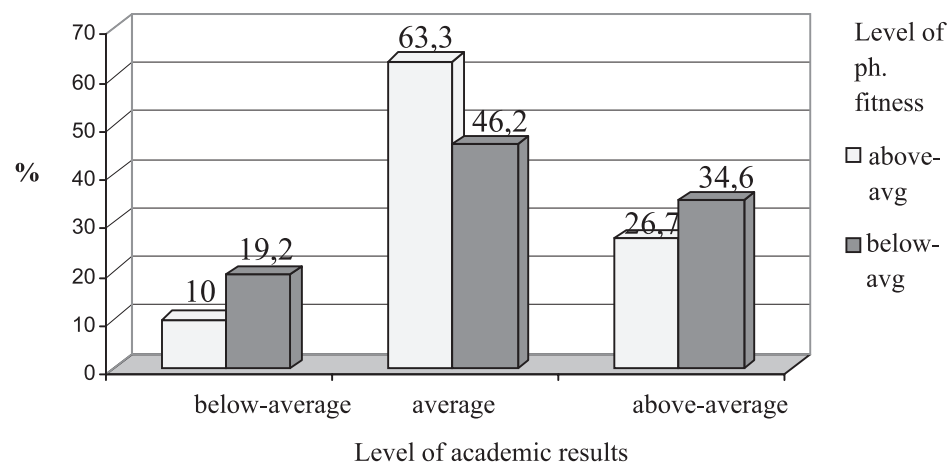


Figure 13. The academic results of VI grade boys with above-average and below-average physical fitness, in %

student athletes and school representatives frequently miss classes as a result of their participation in sports competitions, and have to deal with the backlog on their own. In this situation, a question should be asked: will those students be able to learn the information they missed in classes on their own, to the point where their academic results are above-average? The following part of this dissertation attempts to establish the relationship between physical fitness and the academic results of the subjects, therefore answering the above-mentioned question. To accomplish this, the academic results of students with above-average and below-average physical fitness have been more thoroughly analysed.

IV grade girls with above-average physical fitness had above-average academic results. This is evident by their school grade average (4.89), while their peers with below-average physical fitness had average academic results (their general school grade average being 4.43). The observed differences in the academic results of girls with above-average and below-average physical fitness were statistically re-

levant with the p-value = 0.001 (table 5).

The academic results of boys, both those with above-average and below-average fitness, remained at an average level. Among the boys, just as with the girls, students with above-average physical fitness had a higher school grade average than their peers with below-average physical fitness. The boys with above-average physical fitness had a general grade average of 4.34, while boys with below-average physical fitness had an average of 4.20. Observed differences in the academic results of boys with above-average and below-average physical fitness were not statistically relevant (table 6.).

The presented results indicate the existence of interrelations between physical fitness and the academic results of IV grade students. The results of the studies showed that both girls and boys with above-average physical fitness had higher school grade averages than their peers with below-average physical fitness, i.e. achieved better academic results.

A comparative analysis of the academic results of V grade girls with above-average and below-average physical fitness was also conducted.

Table 5. The academic results of IV grade girls with above-average and below-average physical fitness (Student's t-test)

Academic results	above-average physical fitness			below-average physical fitness			Student's t-test	
	Mean value	Standard deviation	No. of subjects	Mean value	Standard deviation	No. of subjects	t-value	p-value
grade average	4.89	0.40	15	4.43	0.40	16	3.729	0.001*

* this interrelation is statistically relevant with the p-value < 0.05

Table 6. The academic results of IV grade boys with above-average and below-average physical fitness (Student's t-test)

Academic results	above-average physical fitness			below-average physical fitness			Student's t-test	
	Mean value	Standard deviation	No. of subjects	Mean value	Standard deviation	No. of subjects	t-value	p-value
grade average	4.34	0.49	20	4.20	0.41	29	1.053	0.297

Table 7. The academic results of V grade girls with above-average and below-average physical fitness (Student's t-test)

Academic results	above-average physical fitness			below-average physical fitness			Student's t-test	
	Mean value	Standard deviation	No. of subjects	Mean value	Standard deviation	No. of subjects	t-value	p-value
grade average	4.41	0.70	19	4.47	0.62	27	-0.261	0.794

rage physical fitness, showed that less physically fit female students had a slightly higher general grade average. Girls with above-average physical fitness had a grade average of 4.41, while those with below-average physical fitness had a grade average of 4.47. The physical fitness of V grade girls was not a variable differentiating the academic results of the subjects (table 7.).

Boys with above-average physical fitness generally had a higher general school grade average (3.97) than their peers with below-average physical fitness (3.75). However, these differences were not statistically relevant (table 8.).

Differences in academic results in the V grade of both boys and girls with above-average and below-average physical fitness, were not statistically relevant. It was, however, observed that girls with above-average physical fitness had a slightly lower school grade average than their peers with below-average physical fitness. Among the boys, those with above-average physical fitness had higher grade averages.

Female V grade students with above-average physical fitness had a higher general grade average (5.12) than their peers with below-average physical fitness (4.13). The general grade average reflects academic achievements: female students with above-average physical fitness had above-average academic results, while those with below-average physical fitness had average academic results. Differences in the academic results of girls with above-average and below-average physical fitness were statistically relevant with the p-value = 0.001 (table 9.).

Table 10 presents the differences in the academic results of boys with above-average and below-average physical fitness. In this regard, students with above-average physical fitness had a higher grade average (4.05) than their peers with below-average physical fitness (3.90). However, the observed differences in the academic results of boys from the analysed fitness groups were not statistically relevant.

The analysis of gathered material showed that the majority of IV and VI grade girls with above-average physical fitness, had above-average aca-

Table 8. The academic results of V grade boys with above-average and below-average physical fitness (Student's t-test)

Academic results	above-average physical fitness			below-average physical fitness			Student's t-test	
	Mean value	Standard deviation	No. of subjects	Mean value	Standard deviation	No. of subjects	t-value	p-value
grade average	3.97	0.66	25	3.75	0.74	31	1.184	0.241

Table 9. The academic results of VI grade girls with above-average and below-average physical fitness (Student's t-test)

Academic results	above-average physical fitness			below-average physical fitness			Student's t-test	
	Mean value	Standard deviation	No. of subjects	Mean value	Standard deviation	No. of subjects	t-value	p-value
grade average	5.12	0.37	16	4.13	0.67	32	5.241	0.001*

*this interrelation is statistically relevant with the p-value <0.05

Table 10. The academic results of VI grade boys with above-average and below-average physical fitness (Student's t-test)

Academic results	above-average physical fitness			below-average physical fitness			Student's t-test	
	Mean value	Standard deviation	No. of subjects	Mean value	Standard deviation	No. of subjects	t-value	p-value
grade average	4.05	0.78	30	3.90	0.96	26	0.623	0.535

demographic results. Their general grade average in this group was higher than that of their peers with below-average physical fitness. This was statistically relevant with the $p\text{-value} = 0.001$. The academic results of V grade female students with above-average physical fitness were mostly average, but the percentage of subjects with above-average academic results was high. Among the girls with above-average physical fitness, there were no subjects with below-average academic results (figure 14.).

The academic results were more widely differentiated among the girls with below-average physical fitness. In the IV grade, half of the subjects had average academic results, and the other half had above-average academic results. In the V grade, the majority consisted of girls with above-average academic results (63%), while every third subject (33.3%) had average academic results. In the VI grade, every second female student had average academic results, while every third (30.6%) above-average academic results. In the V and VI grade-levels, there were also female students with below-average academic results (figure 15.).

On the basis of the gathered results of the study of girls, it cannot be definitively stated that there is a strong connection of physical fitness with academic results. However, one can distinguish a distinct tendency, as the majority of female students with above-average physical fitness had above-average academic results. Among girls with below-average physical fitness, the situation was not as clear. There were a lot more female students with average and below-average academic results among them, than among their peers with above-average physical fitness.

Among IV grade boys with above-average physical fitness, there were average and above-average academic results, while there were no below-average academic results. In the V and VI grade, with the onset of puberty, peer pressure seems to have influenced their behavior and conduct, and the academic results of the majority of the boys were worse than in the IV grade. The majority of V and VI grade students had average academic results. In the higher grades, the percentage of students with above-average academic results decreased as compared to

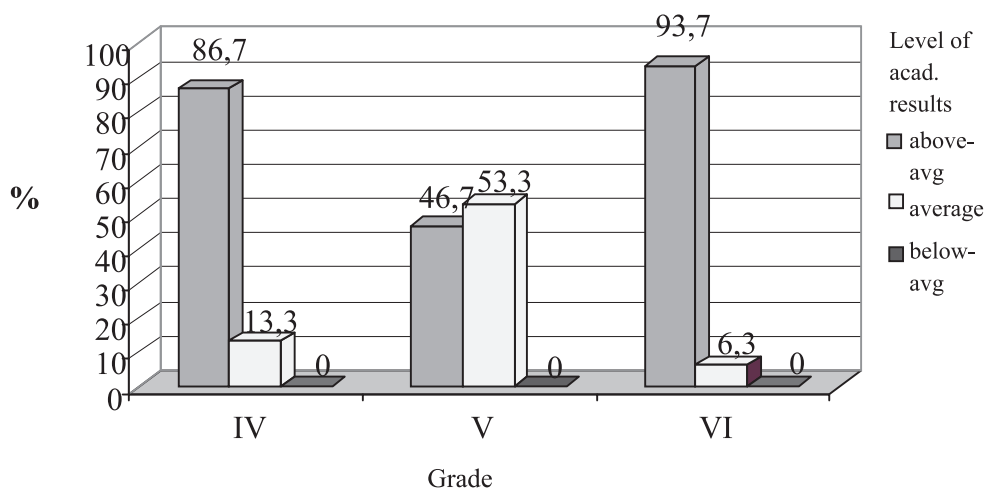


Figure 14. The academic results of IV, V and VI grade girls with above-average physical fitness, in %

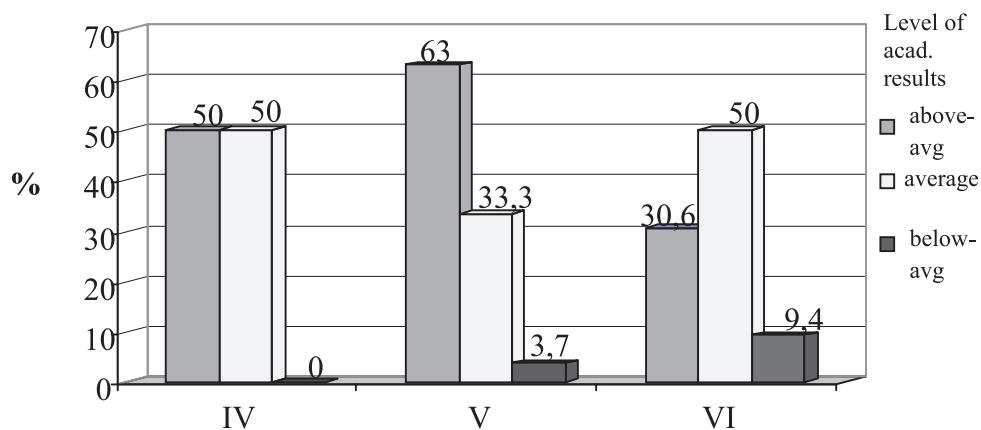


Figure 15. The academic results of IV, V and VI grade girls with below-average physical fitness, in %

the IV grade (from 50% in the IV grade to 32% in the V grade and 26.7% in the VI grade). 10% of the VI grade boys with above-average physical fitness achieved below-average academic results (figure 16.).

Among boys with below-average physical fitness, it was observed that in all grades, the majority consisted of students with average academic results. The percentage of students with average academic results, decreased in the higher grades. In the IV grade, there were no students with below-average academic results, while in the V and VI grade, every fifth student had such results. In the IV and V grades, the percentages of students with above-average academic results were similar (26% in the IV grade and 25.9% in the V grade), while in the VI grade, this was higher by almost 10%. The increased percentage of students with above-average academic results in the VI grade might have been caused by the students' preparations to take the final test for VI graders, which takes place at the end of primary school (figure 17.).

Conclusion

1. The physical fitness of IV – VI grade students did not vary from the image of peer physical fitness presented in the available literature. Results of the study show that the majority had an average physical fitness level. As the subjects got older, the percentage of female students with above-average physical fitness decreased and those with below-average physical fitness increased. Among boys, the percentage of students with above-average physical fitness increased in direct proportion to their age.
2. The majority of students had average and above-average academic results. The percentage of boys with above-average academic results decreased in the higher grades, while that of girls increased. The percentage of students with below-average academic results increased in the VI grade.

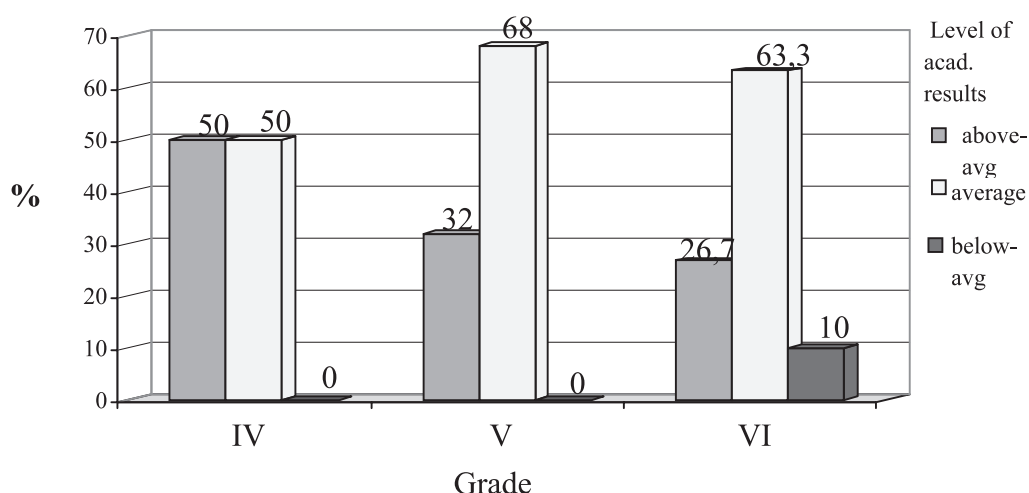


Figure 16. The academic results of IV, V and VI grade boys with above-average physical fitness, in %

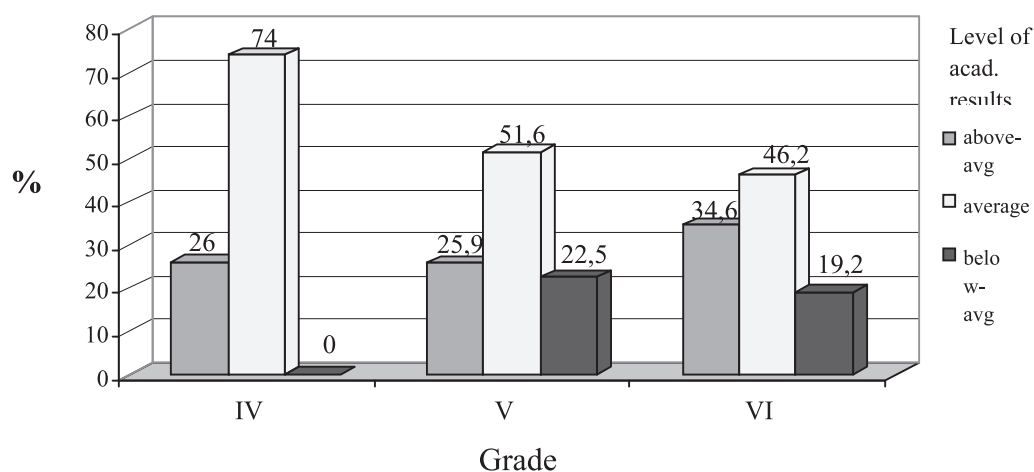


Figure 17. The academic results of IV, V and VI grade boys with below-average physical fitness, in %

3. Girls with above-average physical fitness had a higher general school grade average than did boys with above-average physical fitness. Female students with below-average physical fitness also had a higher general school grade average than did boys.

The discovery of interrelations between physical fitness and academic results will help change the opinion dominant, not only among students, but also among teachers, that student athletes achieve below-average academic results. The knowledge that physical fitness and academic results go hand in hand may provide subject teachers, homeroom teachers and parents, with arguments to develop and maintain the above-average level of both of these aspects.

References:

1. Bielski J. (2005), *Wartości, cele, kompetencje ucznia, podstawy programowe (w wychowaniu fizycznym)*. „Lider”, 12.
2. Czechowski M. (2009), *Związek sprawności fizycznej uczniów z ich wynikami w nauce szkolnej*. In: J. Nowocien (ed.). *Spółeczno-edukacyjne oblicza współczesnego sportu i olimpizmu. Sprawność fizyczna dzieci i młodzieży*. Volume I. AWF Warszawa, PAOL, Fundacja „Centrum Edukacji Olimpijskiej”, Warszawa.
3. Dąbrowska M. (1978), *Z badań nad przyczynami rezygnacji młodzieży z treningu sportowego*. „Kultura Fizyczna”, 3.
4. Grabowski H. (2004), *Uwagi krytyczne o wychowaniu fizycznym i kształceniu nauczycieli*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
5. Guskowska M. (1997), *Wyniki w nauce a poziom intelektualny uczniów Szkoły Mistrzostwa Sportowego*, „Psychologia Wychowawcza”, 4.
6. Kosińska E. (2000), *Ocenianie w szkole*. Rubikon, Kraków.
7. Łobocki M. (2003), *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
8. Maszorek A. (1994), *Współzależność między wynikami w nauce i sporcie*. „Lider”, 10.
9. Niemierko B. (1999), *Pomiar wyników kształcenia*. WSiP, Warszawa.
10. Nowocien J. (2005), *Współzależność między sprawnością fizyczną i sprawnością umysłową uczniów w wieku 11-13 lat*. In: A. Klim-Klimaszewska (ed.). *Pedagog jednej czy wielu dróg?* pt. 2, Akademia Podlaska, Siedlce.
11. Olejniczak T. (1975), *Organizacja klas sportowych na przykładzie Szkoły Podstawowej nr 13 w Poznaniu*. Zeszyty Naukowe, Issue 19, AWF, Wrocław.
12. Pilicz S. (1997), *Pomiar ogólnej sprawności fizycznej*. Studia i Monografie, Issue 65, AWF, Warszawa.
13. Pilicz S., Przewęda R., Dobosz J., Nowacka-Dobosz S. (2004), *Punktacja sprawności fizycznej młodzieży polskiej wg Międzynarodowego Testu Sprawności Fizycznej*. Studia i Monografie, Issue 86, AWF, Warszawa.
14. Przewęda R. (1977), *Klasy sportowe w polskich szkołach*. Cz. I, „Kultura Fizyczna”, 12.
15. Trześniowski R. (1990), *Rozwój fizyczny i sprawność fizyczna młodzieży szkolnej w Polsce*. Z *Warsztatów Badawczych*. AWF, Warszawa.
16. Wlazło E. (1993), *Wpływ zwiększonej liczby godzin wychowania fizycznego i sportu szkolnego na sprawność umysłową uczniów z klas sportowych*. Zeszyty Naukowe, Issue 55, AWF, Wrocław.
17. Żak S. (1996), *Somatyczne i rozwojowe uwarunkowania sprawności motorycznej – aspekty teoretyczne i implikacje praktyczne*. In: J. Szopa, E. Mleczko (ed.), *Podstawy Antropomotoryki*. AWF, Kraków.

WYCHOWANIE I KSZTAŁCENIE AKADEMICKIE W KONTEKŚCIE PROCESÓW SOCJALIZACJI I INKULTURACJI

Rozprawy Społeczne, Nr 1 (VI), 2012

Marian Nowak

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Streszczenie: W kształceniu akademickim jest nie tylko istotne nauczanie, lecz również wychowanie, które nadaje szczególnego znaczenia procesowi kształcenia. Proces akademickiego kształcenia realizowany w ramach kształcenia zawodowego na poziomie wyższym, możemy rozpatrywać na przykładzie relacji między wychowaniem a socjalizacją zawodową i inkulturacją, a także szeroko rozumianą edukacją. W tym ostatnim pojęciu Zbigniew Kwieciński upatruje możliwość połączenia oddziaływań związanych z rozwojem człowieka i wspierających go w osiągnięciu pełnej harmonii i dojrzałej osobowości w relacji do siebie samego, do świata i do społeczeństwa w ramach koncepcji dziesięciościanu, gdzie edukacja jest rozumiana jako złożona z dziesięciu procesów, charakteryzowanych przez dobór treści, przedmiotów, celów, procesów i skutków edukacyjnych jako: globalizacja, etatyzacja, nacjonalizacja, kolektywizacja (socjalizacja wtórna), polityzacja, biurokratyzacja, profesjonalizacja, socjalizacja (uspołecznienie pierwotne), inkulturacja i personalizacja wychowanie i juredyfikacja, kształcenie i humanizacja. Taka koncepcja stawia edukację w relacji nadrzędności wobec wychowania rozumianego w znaczeniu wąskim oraz socjalizacji, a w relacji podrzędności wobec wychowania rozumianego w znaczeniu szerokim i stanowi wskazanie w planowaniu wychowania i kształcenia akademickiego, w kierunku opracowań bardziej złożonych, systemowych, kompleksowych – a najogólniej mówiąc – integralnych. Dokonując rozróżnienia między socjalizacją dziecięcą a socjalizacją dorosłych, artykuł wskazuje na uwikłanie kształcenia akademickiego w dużej mierze w socjalizację typu dziecięcego i na nieuchronność szoku kontaktu z rzeczywistością (reality shock) w zetknięciu z realiami pracy zawodowej, także w zawodzie pedagoga i nauczyciela. Nie oznacza to jednakże, że nie mamy podejmować działań zapobiegających tym wszystkim szkodom jakie powstają w wyniku nieprzygotowania absolwentów szkół wyższych do podjęcia profesjonalnych działań w pierwszych dniach ich pracy zawodowej po ukończeniu studiów. W związku z tym autor postuluje większe zbliżenie studiów do konkretnej rzeczywistości i do rzeczywistych problemów, a nade wszystko wyzwalanie nauczania akademickiego od jego tak często niestety obecnych alienujących je związków z ideologiami i stereotypami.

Słowa kluczowe: wychowanie, kształcenie, socjalizacja, socjalizacja pierwotna, socjalizacja wtórna, inkulturacja, humanizacja, szok rzeczywistością, socjalizacja dziecięca i socjalizacja zawodowa, dziesięciościan edukacji

Wprawdzie na poziomie akademickim nie spotykamy zbyt wielkiej uwagi poświęcanej wychowaniu, a przynajmniej nie tak znaczącej jak ta skupiona na kształceniu akademickim. Nie oznacza to jednak, że wychowanie należałoby lokalizować jedynie na niższych poziomach edukacji szkolnej. Człowieka należy wychowywać i kształcić – a współczesny fakt rozszerzenia się przedmiotu badań pedagogiki na całe życie człowieka, tym bardziej przekonuje o ważności i potrzebie tego rodzaju działalności również w ramach kształcenia i wychowania akademickiego. Możemy to usiłować wykazać na przykładach procesów socjalizacji zawodowej i inkulturacji – co czynimy przedmiotem analizy w niniejszym artykule.

Wychowanie możemy wiązać z procesami wprowadzenia człowieka w życie społeczne i kulturalne, tym bardziej, że jest ono procesem o bardzo dużym zabarwieniu społecznym i kulturowym – wiąże się z wprowadzeniem wychowanka w życie społeczne oraz kulturalne. Podstawowymi pojęciami w takim kontekście problemowym stają się: *socjalizacja, inkulturacja*, a także w szerokim rozumieniu *edukacja* (rozumiana jako zawierająca w sobie m.in. wychowanie i socjalizację).

1. Wprowadzenie do życia w społeczeństwie (socjalizacja a wychowanie)

Proces socjalizacji jest rozumiany jako przygotowanie i wprowadzenie jednostki do życia w społeczeństwie. Wyróżnia się:

- *socjalizację pierwotną* – taką, „którą jednostka przechodzi w dzieciństwie i z której pomocą staje się członkiem społeczeństwa” (Berger, Luckmann, 1983, s. 204);
- *socjalizację wtórną* – stanowi ją „każdy następny proces, który wprowadza jednostkę, mającą już za sobą socjalizację pierwotną, w nowy sektor obiektywnego świata jego społeczeństwa” (tamże). Z tym rodzajem socjalizacji wiąże się także często *socjalizację zawodową* – o czym z bezpośrednimi odniesieniami do kształcenia akademickiego chemy mówić obecnie.

Jak słusznie zauważa D. Zajac, tak rozumiana socjalizacja pozostaje w stosunku podrzędności do wychowania w znaczeniu szerokim i w stosunku nadrzędności do wychowania w znaczeniu wąskim (Kubiak-Szymborska, Zajac, 2002, s. 58).

Związki socjalizacji z wychowaniem są akcentowane współcześnie zwłaszcza przez trzy ujęcia:

- 1) Wychowanie i socjalizacja są uczeniem się wartości i norm społecznych. Aby wychowanek

przyjmował postawy społeczne, powinien poznać wartości i normy danej społeczności (grupy). Problem wartości należy do filozofii i bywa ujmowany wielorako¹.

W wychowaniu warto zwrócić się ku wartościom wyrażającym to, co powinno być, ujmującym to, czego oczekujemy, ukazującym to, co jest najbardziej godne ludzkiego dążenia. Wartości są filarami, na których opiera się życie społeczne. Tworzą one podstawowy element ludzkich postaw i stosunków międzyludzkich. Człowiek wybiera lub odrzuca pewne poczynania w zależności od wybranych i przeżywanych wartości.

Należy pamiętać, że nasze wyobrażenia o wartościach, utrwalone także w procesie wychowania, funkcjonują jako wspólne (ogólnie ważne) postawy i przekonania właściwe członkom danej społeczności lub grupy. Wartości mogą być jednak interpretowane w różny sposób i sama idea (pojęcie) wartości nie mówi nic o tym, jak je zrealizować lub jak je konkretnie zastosować w życiu. Takie przepisy ilustrujące w sposób konkretny, jak członkowie danej społeczności widzą możliwości realizacji pewnych wartości, ujmujemy jako *normy społeczne*².

Normy społeczne są przepisami zachowań, wskazują na konkretne postawy i sposoby, poprzez które członkowie danej społeczności chcą wyrażać (realizować) określone wartości. Wychowanie, jako pomoc w socjalizacji, powinno być wprowadzeniem w realizację norm społecznych. Musi więc prowadzić wychowanka do odróżniania wartości od tego, co nie jest wartością, do wyboru takich czy innych wartości oraz do ich rozumienia w kontekście norm społecznych.

2) Wychowanie i socjalizacja przygotowują do podjęcia i realizacji ról społecznych. Konkretnie zasady realizowania danych wartości, ukazywane przez normy społeczne, są związane z pewnymi oczekiwanymi relacjami. Te oczekiwania możemy określić jako odnoszące się do pełnienia określonych funkcji społecznych (np. związanych z zawodem nauczyciela, lekarza, pielęgniarki, ale także z rolą matki i ojca). Jeśli ktoś nie odpowiada stawianym wymaganiom, w pewnym sensie *wypada z roli*, przynosi rozczarowanie społeczności, a jego niewłaściwe postępowanie prowadzi do określonych konsekwencji (także zawodowych i społecznych). W tym właśnie rozumieniu wydaje się akcentować nawet rozumienie wychowania zdrowotnego Edward Mazurkiewicz, według którego jest ono „integralną składową kształtowania pełnej osobowości oraz istotnym elementem fachowego przygotowania w wielu dziedzinach pracy ludzkiej” (Mazurkiewicz 2001, s. 83-84).

Z tego punktu widzenia wychowanie może być rozumiane jako zamierzona pomoc w socjalizacji, czyli także w przyjmowaniu ról społecznych. Powinno też służyć uczeniu się tych ról i wchodzenia

w uregulowane życie społeczne. Bardzo istotną rzeczą jest w tym wypadku wartościowanie i ukazywanie na jego tle ważnych funkcji społecznych. Rozwój osobowości, nie może być celem samym w sobie. Przeznaczeniem człowieka jest życie społeczne i ubogacanie tego życia o swój własny (autorski) wkład (Giugni 1984, s. 64-65).

3) Wychowanie odgrywa szczególną rolę w kształtowaniu świadomości moralnej wychowanka, w *formowaniu sumienia*. Kwestię formacji/wychowania sumienia można rozpatrywać z różnych perspektyw. Socjologiczne podejście do kwestii kształtowania sumienia widzimy m.in. u E. Durkheima, który wyraźnie łączy ten proces z faktem życia społecznego.

Sumienie jest instancją, która jakby od wewnątrz reguluje ludzką postawę pod względem jej zgodności z wartościami, normami oraz oczekiwanymi postawami, których przykłady są podawane wychowankowi z zewnątrz. Mają one umożliwić człowiekowi, który jest istotą wolną, oparcie swojego działania na jakichś stałych podstawach.

Łączy się z tym wiele problemów. Badania L. Kohlberga, J. Piageta i innych psychologów wykazują, że nawet gdy dana osoba przyswoi sobie pewną listę przypadków „wolno mi – nie wolno mi”, istnieje małe prawdopodobieństwo, że dana lista zostanie zinternalizowana. Jeśli za wartość uważamy osiągnięcie dojrzałości moralnej, to najbardziej właściwą drogą jest pobudzanie wychowanka do podnoszenia własnego poziomu myślenia o problemach moralnych. Powstawanie pojęć moralnych ma charakter ewolucyjny – nie polega na (*imprinting*³) wdrukowaniu zasad, wartości, norm czy cnót, zachodzącym przez modelowanie, nauczanie, czy przez środki wychowawcze (nagrody i kary). Proces ten ma raczej charakter restrukturyzacji pojęciowej. Analizy L. Kohlberga koncentrują się nie tylko na zasadach moralnych w ogólności (jak to ma miejsce u J. Piageta), lecz także, przez odniesienie ich do konkretnych sytuacji, kierują się na poszukiwanie wartości moralnych w myśleniu poszczególnych osób (Kohlberg 1963, s. 11-33, Kohlberg 1964, s. 383-431; Kohlberg 1981; Arto 1984).

Osoba ludzka wchodzi w życie społeczne, odpowiadając na jego potrzeby w sposób dynamiczny, co prowadzi, według G.W. Allporta, do „wykształcenia w sobie niepowtarzalnych sposobów adaptacji do otoczenia i opanowywania go; te właśnie sposoby tworzą osobowość” (Allport 1988, s. 53).

2. Wprowadzenie w świat wartości kultury (inkulturacja a wychowanie)

Człowiek żyje zawsze w pewnej kulturze, jest istotą nie tylko społeczną, lecz także kulturalną. Musi jednak nauczyć się kulturalnego sposobu życia,

¹ W artykule *O wartościach chrześcijańskich w wychowaniu* (Nowak 1992b, s. 41-43), przedstawiam główne stanowiska, jakie powstały w związku z rozumieniem pojęcia „wartości”. (Stróżewski, 1981).

² Szerzej ten problem omawiam w artykule *Wychowanie a wartości* (Nowak 1993, s. 43-73).

³ *Imprinting* jest pojęciem używanym przez etologów, które w jęz. angielskim oznacza pojmowanie czegoś w sensie właściwym dla danego gatunku, w sensie czegoś, co jest jakby wyciśnięte od pierwszych momentów życia organizmu.

musi poznać kulturę (Nowak 1999, s. 328n). Proces wchodzenia w życie kulturalne danej społeczności określamy jako *inkulturację*. Wychowanie powinno być zamierzoną, świadomą i celową pomocą w uczeniu się kultury.

Podobnie jak na to wskazywano w odniesieniu do adaptacji i socjalizacji, również wychowanie pojmowane w sensie inkulturacji nie może poprzestać na zwykłym przekazie i pomocy w przyswajaniu kultury, lecz powinno zmierzać do kształtowania świadomości *bycia podmiotem kultury* i zdolności twórczego przemieniania struktur oraz poprawy aktualnego stanu kultury (Jankowski 1996, s. 138-151).

Chociaż trudno mówić o całkowitej zależności rozwoju człowieka od czynników środowiskowo-kulturowych, to jednak poważnym przeoczeniem byłoby pominiecie kultury i jej form. Złożoność problemów współczesnej kultury i jej kryzysy, które dotyczą zwłaszcza młodego człowieka, wymagają nowego stylu pracy kulturalnej o znaczeniu wychowawczym. Określa się go czasem jako „animację kulturalną” (Kargul 1997; Gajda 1993).

Wprowadzenie w kulturę nie może być bowiem pojmowane tylko jako przyjmowanie. Musi w nim wystąpić również nabywanie zdolności produktywnego, aktywnego tworzenia kultury. W tym sensie należy widzieć inkulturację jako ofertę pewnej kultury, która oczekuje na twórcze podjęcie (Loch 1976, s. 122-140).

Z jednej strony chodzi o przekaz i pomoc w uczeniu się technik i sposobów funkcjonowania kultury oraz dalszego jej przekazywania (np. opanowanie języka, czytania, pisanie, myślenie, świadomość wartości i pojęć moralnych). Z drugiej strony natomiast wychowanie ma prowadzić do uzdalniania człowieka do zmiany swoich relacji życiowych lub do ich nowego kształtowania (zdolność do krytyki, kreatywność, zaangażowanie, poczucie odpowiedzialności, zdolność rozpoznawania błędnych kierunków rozwoju kultury) (Loch 1976, s. 137-140).

O ile w społeczności tradycyjnej (statycznej) przez wychowanie można było łatwiej rozumieć przekaz wartości, modeli życia oraz form kultury, o tyle w społeczności współczesnej (dynamicznej i pluralistycznej) musi być podjęte zadanie budowania żywej relacji między przeszłością a przyszłością. Prawdziwa mądrość pedagogiczna, a zarazem tajemnica wychowania, polega na tym, aby nie wykorzystać braku doświadczenia młodych w celu poddania ich pod rządy i roszczenia dorosłych, ale również by nie dopuścić do oderwania się młodzieży od tradycji i ogólnoludzkiego doświadczenia (Nowak 1992a, s. 8-9; Reboul 1989, s. 22-25, 54-59).

Można stwierdzić, że proces wychowania człowieka realizuje się w polu wzajemnych oddziaływań pomiędzy inkulturacją (podobnie jak to jest z socjalizacją i adaptacją) a sprzeciwem. Zdolność zauważenia, gdzie zachodzi potrzeba adaptacji, socjalizacji, inkulturacji, a gdzie sprzeciwu, w celu budowania własnej tożsamości, jest istotna w nabywaniu wolności przez wychowanka.

Wychowanie, zwłaszcza to akademickie, powinno w zasadzie pełnić podwójną funkcję: 1) uodpornić na społeczeństwo i jego kulturę, 2) stymulować do dania pozytywnej odpowiedzi na wymagania społeczno-kulturalne współczesnego świata. Oba dążenia nie wykluczają się wzajemnie, lecz powinny współwystępować, wskazując na podwójne zadanie wychowania: przekaz tradycji oraz wychowanie dla przyszłości (Nowak 1992c, s. 14).

3. Edukacja akademicka w kontekście życia społecznego a wychowanie

Swoistym zsumowaniem przedstawionych wyżej aspektów i podejść do wychowania wydaje się ujęcie edukacji, które zaznacza swoją obecność właśnie w kontekście życia społecznego. W tym pojęciu zaczyna się upatrywać połączenie oddziaływań związanych z rozwojem człowieka i wspierających go w osiąganiu pełnej harmonii i dojrzałej osobowości w relacji do siebie samego, do świata i do społeczeństwa.

Interesującą próbę takiego ujęcia edukacji przedstawia w tym względzie Z. Kwieciński, ujmujący *edukację* jako „ogół wpływów na jednostki i grupy ludzkie, wpływów sprzyjających takiemu ich rozwojowi i wykorzystaniu posiadanych możliwości, aby w maksymalnym stopniu stały się świadomymi i twórczymi członkami wspólnoty społecznej, narodowej, kulturowej i globalnej oraz by stały się zdolne do aktywnej samorealizacji, niepowtarzalnej i trwałej tożsamości i odrębności, były zdolne do rozwijania własnego Ja poprzez podejmowanie «zadań ponadosobistych», poprzez utrzymywanie ciągłości własnego Ja w toku spełniania «zadań dalekich». Edukacja to ogół czynności prowadzenia drugiego człowieka i jego własnej aktywności w osiąganiu pełnych i swoistych dlań możliwości, jak też ogół wpływów i funkcji ustanawiających i regulujących osobowość człowieka i jego zachowanie, w relacji do innych ludzi i wobec świata” (Kwieciński 1995, s. 13).

Z. Kwieciński porządkuje wpływy społeczne i procesy szczegółowe składające się na edukację⁴. Jako zagadnienia najszerze przyjmuje globalne problemy świata, jako najwęższe – gatunkowy wymiar człowieka jako organizmu. Tak utworzony zbiór procesów edukacyjnych „można wyobrazić sobie jako regularny dziesięciomian, w którym każda ze ścian miałaby podobną wielkość pola (symbolizującą siłę wpływu na osobowość) i w którego środku umieścić można kształtowaną przez te procesy osobowość w postaci «jądra promieniującego», oddającego aktywnie te wpływy tak, że już w toku jego zmieniania się jednocześnie ono samo zmieniałoby owe pierwotne «płaszczyzny» wpływów” (Kwieciński 1998, s. 39).

⁴ Interesującą próbę zastosowania tej koncepcji jako teoretycznej podstawy wyprowadzenia szans edukacyjnych młodzieży gimnazjalnej podjęła A. Petkowicz 2002 (maszynopis).

W związku z tak zharmonizowanymi wpływami, jednostka miałaby szansę wszechstronnego i pełnego rozwoju swoich możliwości w wymiarze osobistym i społecznym, w odniesieniu do siebie i do świata, w perspektywie czasowej bliższej i dalszej.

Edukacja, w ramach *dziesięciościanu*, jest złożona z dziesięciu procesów, charakteryzowanych przez dobór treści, przedmiotów, celów, procesów i skutków edukacyjnych:

1. *Globalizacja* – świat, problemy globalne, wojna, zagrożenie środowiska, wygasanie źródeł energii; polityczny podział świata na centrum i peryferie; problemy mono- i policentryczności układu globalnego.
2. *Etatyzacja* – państwo, jego suwerenność, ustrój, urządzenia demokratyczne, konieczne zależności, miejsce w świecie, sojusznicy i przeciwnicy, siła i stabilność, „racja stanu”.
3. *Nacjonalizacja* – naród i jego tradycje, swoistość kulturowa, istota więzi i odrębności.
4. *Kolektywizacja (socjalizacja wtórna)* – klasa społeczna, więź i interes klasowy, odrębność etosu, solidarność z ludźmi o podobnych poglądach i położeniu, kształtowanie przekonań o szczególnym miejscu i misji własnej klasy i jej partii.
5. *Polityzacja, biurokratyzacja, profesjonalizacja* – organizacje i instytucje; wychowanie do podziału pracy, racjonalności i dyscypliny w społeczeństwie organizacyjnym i w świecie zinstytucjonalizowanym; kształtowanie ideologicznych przekonań o słuszności istniejącego porządku, o konieczności i słuszności zastanego podziału funkcji; kształcenie do pracy i zawodu.
6. *Socjalizacja (uspołecznienie pierwotne)* – oddziaływanie grup pierwotnych: rodziny, grupy rówieśniczej, społeczności lokalnej; wrastanie w zastane normy.
7. *Inkulturation i personalizacja* – osobowość kulturowa i społeczna, istota ludzka jako rezultat wrastania w kulturę i autonomicznych wyborów wartości; przekazywanie systemów filozoficznych i religijnych.
8. *Wychowanie i jurydyfikacja* – obywatel, wdrażanie do realizowania i akceptowania ról i czynności obywatelskich, kształtowanie świadomości prawnej.
9. *Kształcenie i humanizacja* – osoba ludzka, wiedza, światopogląd, umiejętności, nawyki, wartości godnościowe, kompetencje interakcyjne; zasada wzajemności i współczulności; kształtowanie potrzeb wtórnych.
10. *Hominizacja* – organizm, kształtowanie cech gatunkowych człowieka, wychowanie zdrowotne, higieniczne, seksualne; zasada unikania kary i maksymalizowania przyjemności, gratyfikacji bez szkodenia innym; kształtowanie i kanalizacja potrzeb pierwotnych (Kwieciński 1998, s. 38–39).

Taka koncepcja stawia *edukację* w relacji nad-

rzędności wobec *wychowania* rozumianego w znaczeniu wąskim oraz *socjalizacji*, a w relacji podrzędności wobec *wychowania* rozumianego w znaczeniu szerokim. Takie ujęcie edukacji wydaje się być także szczególnie wartościowym wskazaniem w planowaniu wychowania i kształcenia akademickiego, które powinno obecnie coraz bardziej optować w kierunku opracowań bardziej złożonych, systemowych, kompleksowych – a najogólniej mówiąc – integralnych.

4. Problemy socjalizacyjne ogólne i zawodowe związane z kształceniem akademickim

Mówiliśmy już o relacji między podstawowymi kategoriami pedagogicznymi, jak wychowanie i socjalizacja, czy wychowanie a inkulturation, wskazując przy tym m.in., że procesy: *wychowania* i *socjalizacji*, wyłaniają możliwości ustalenia wspólnych płaszczyzn pozwalających na ujmowanie procesu wychowania jako pomocy w socjalizacji, a co za tym idzie – przekazywanie wartości i norm społecznych, wychowanie sumienia oraz wprowadzeniem do podejmowania ról społecznych. Nie są one także wolne od powiązań z inkulturacją rozumianą jako swoiste dopełnienie treściowe procesów socjalizacyjnych. Obecnie chcemy te procesy ukazać w ich związku skupiając uwagę konkretnie na tzw. socjalizacji zawodowej.

Rozwój poszczególnych zawodów prowadził do coraz większej autonomii każdego z nich i postępującej specjalizacji. Działania przedstawicieli poszczególnych zawodów stawały się coraz wyraźniej podporządkowane pewnym zasadom, powstałym na podstawie teorii naukowych. Własne oczekiwania podejmujących określone role zawodowe stawały się coraz wydatniej współbieżne z oczekiwaniami innych podmiotów zaangażowanych w proces służenia jakości życia jednostek i grup społecznych, ich zdrowia i jego promocji, czy też promocji określonych wartości i treści kultury.

Rola zawodowa każdemu z nas jest przekazywana w procesie zwanym *socjalizacją*. Zmiany w zachowaniu i postawach, odnoszące się do procesu socjalizacyjnego, w związku z rolą zawodową, podlegają internalizacji w ramach samego programu kształcenia i związanych z nim praktyk zawodowych, pozwalając studentom na asocjacje nowych obrazów, sprawności, norm i wartości, w których kontekście osoby definiują same siebie. Przemiany te dokonują się w dwojakich wymiarach: zewnętrznym i wewnętrznym, w związku z czym socjalizacja może być zgodna z motywacją osoby do działania i z jej systemem wartości, ale też niezgodna z nią w jakimś zakresie. W tym względzie mogą zaistnieć trzy możliwości:

1. jednostka może wpisać się w wartości określonej kultury lub subkultury, ale nie w wymagane czy praktykowane wzory i style życia społeczności;

2. jednostka może podjąć zachowania, wzory i style życia, ale nie podejmie wartości tych kultur lub subkultur;
3. może ona nie przyjąć wartości ani też zachowań wymaganych w danej społeczności.

W tym znaczeniu można się dopatrywać w podstawach przedstawicieli poszczególnych zawodów i personelu kształcącego przyjęcia zarówno wartości, jak i sposobów zachowania się społeczności. Można spotkać także tzw. *kameleony*, czyli osoby, które nie przyjmują przekazywanych wartości, a w swoim postępowaniu dostosowują się jedynie zewnętrznie do zachowań i stylu życia danej społeczności. Są też i takie, które nie przyjmują ani jednych, ani drugich. Niektóre osoby łatwo socjalizują się w jednej kulturze lub subkulturze, natomiast w innej – nie.

Rozróżnienia te możemy przenieść na konkretne zawody. Szkoły wyższe, a z drugiej strony instytucje, w których w przyszłości podejmą pracę ich absolwenci, to często całkowicie odmienne światy, wręcz subkultury. Podkreśla się często m.in., że normy, wartości i oczekiwane postawy lansowane w systemie szkolnym różnią się od tych oczekiwanych w pracy. Bywa to różnica nawet większa niż to między dwoma różnymi zawodami (Kwieciński 1998, s. 101-102).

Student w okresie studiów nabywa wprawdzie wielu cech i wartości bardzo istotnych, np. autonomii, stając się odpowiedzialnym za proces uczenia się i poznawania oraz za jego jakość (np. korzystając z oferty programów wymiany studentów, sympozjów i wykładów otwartych). Ponadto proces kształcenia, wywołując wiele zmian zewnętrznych i wewnętrznych, może się przyczyniać do nabywania tych wszystkich kwalifikacji, postaw i cech, które mogą być uznane za szczególnie ważne w socjalizacji zawodowej.

Socjalizacja – wprowadzenie człowieka w życie społeczne i jego wymogi – jest zwykle dzielona, jak o tym już była mowa wyżej, na socjalizację pierwotną, tzn. taką, jaką przechodzi człowiek we wczesnym dzieciństwie, i socjalizację wtórną, czyli każdą następną socjalizację. W socjalizacji wtórnej można wyodrębnić dwie fazy, różniące się dość istotnie: dziecięcą i młodzieńczą oraz dorosłą. Socjalizacja zawodowa, która zawiera elementy zarówno socjalizacji dzieci, jak i dorosłych, nie może być w pełni identyfikowana z żadną z nich, gdyż jest odrębna zarówno od jednej, jak i od drugiej.

Dla lepszego zrozumienia tej specyfiki spójrzmy na podobieństwa i różnice między *socjalizacją dzieci* a *socjalizacją dorosłych*, jak również na różnice i podobieństwa w socjalizacji dorosłych między edukacją np. pedagogiczną a zawodową edukacją nauczycielską, zwłaszcza odwołując się do prac poświęconych kształceniu lekarzy i pielęgniarów A.G. Olmsteda i M.S. Pageta (1969, s. 663-669).

Socjalizacja dziecięca rozwija osobowość i wyposaża dziecko w poczucie tożsamości (Brim Jr. 1966). Socjalizacja dziecięca jest w istocie włączająca i funkcjonuje zwykle z takimi określeniami, jak *na-*

leży i powinno, wskazując na to, co ludzie powinni robić, a nie co faktycznie czynią. Podkreśla się też, że socjalizacja dziecięca jest ukierunkowana bardziej na uczenie się wartości, natomiast *socjalizacja dorosłych* – na uczenie się zachowań, postaw i stylu życia. Nie tylko treść różni socjalizację dziecięcą od dorosłej, lecz także są one zróżnicowane pod względem struktury. Socjalizacja dorosłych zwykle nie wymaga od osoby odgrywania roli ucznia, podczas gdy w socjalizacji dziecięcej tego rodzaju rola jest nieodzowna i dominująca, a na socjalizowanego oddziałują osoby wyposażone w autorytet i władzę.

Biorąc pod uwagę te właśnie cechy socjalizacji dziecięcej, Olmsted i Paget wskazują, że szkoły wyższe stanowią jedynie swoiste rozszerzenie socjalizacji dziecięcej, podobnie jak wszelkiego rodzaju studia nauczycielskie. W obu wypadkach, jak zauważają V. Olesen i E. Whittaker (1968, s. 222-228), student jest wyposażony w wiedzę o tym, co należy robić i zachowywać: wartości, cechy, normy itd. Cechy te mają jednak wydźwięk raczej ogólny niż specyficzny, bardziej dotycząc abstrakcyjnie rozumianej roli nauczyciela danego przedmiotu, aniżeli jego specyficznych zadań, jakie w przyszłości będzie wykonywał (Kramer 1976, s. 102-103).

W czasie studiów pedagogicznych zauważa się raczej ukierunkowanie na *bycie studentem* na kierunku pedagogicznym czy na specjalizacji nauczycielskiej, a nie na *bycie pedagogiem* lub nauczycielem. W tym sensie na etapie kształcenia akademickiego student przyswaja sobie jedynie ogólną wiedzę dotyczącą swego przyszłego zawodu. Dopiero po ukończeniu studiów mamy do czynienia z *socjalizacją dojrzałą*, co oznacza, że pracownik przyswaja sobie zarówno wartości, jak i odpowiednie postawy bardziej konkretne i związane z wykonywanym zawodem dopiero poza uczelnią. W tym sensie przyswaja on sobie nie tylko wiedzę i umiejętności, ale również odpowiednie role i postawy (Kramer 1976, s. 103-104).

Przywoływani wyżej Olmsted i Paget zauważają, że dopiero po ukończeniu studiów medycznych następuje wzmożona socjalizacja zawodowa, gdy w bezpośrednim kontakcie z pacjentami absolwent bardzo intensywnie zdobywa konkretne kwalifikacje (Olmsted, Paget 1969, s. 665-666). To samo możemy dostrzegać również w związku z kształceniem pedagogicznym, do którego najintensywniejsze przygotowanie zaczyna się w istocie dopiero po ukończeniu studiów.

Dopiero zatem praca zawodowa pozwala, zachęca i domaga się dojrzałej socjalizacji, w której uznaje się także konieczność opieki i kontaktu z wychowankiem, posiadającym dość złożoną sytuację, z wieloma niewiadomymi i licznymi dodatkowymi okolicznościami jego sytuacji życiowej. Na etapie kształcenia akademickiego student nie jest jeszcze na tyle otwarty, aby ująć i rozumieć globalnie złożoną rzeczywistość życia ludzkiego, stąd niemożliwe jest jego pełne przygotowanie w tym właśnie czasie do przyszłej pracy.

Dopiero w konkretnej pracy zawodowej pedagog i nauczyciel może doświadczyć, że jego własne wartości i ich hierarchia mogą być inne niż te w jej środowisku lub nawet w gronie współpracowników. Często odkrywa się też dość istotną różnicę pomiędzy wartościami przekazywanymi w kształceniu a wartościami wymaganymi w pracy zawodowej. Dlatego też wydają się dość utopijne współczesne nawoływania wielu, wydawałoby się, nawet poważnych gremiów i wielu projektów reformy szkolnictwa wyższego do większego zbliżania kształcenia uniwersyteckiego do tzw. *potrzeb rynku*. Doprowadziłoby to do zaniku podstawowych wartości kształcenia akademickiego, wypracowanych i sprawdzonych w wielowiekowej już tradycji uniwersyteckiej, gdzie podstawowym wymogiem wydaje się tzw. nieintencjonalność, broniona m.in. przez Humboldta w ramach postulatu kształcenia humanistycznego (*humanistische Bildung*), a wyrażana m.in. w uczeniu się rzeczy bezpośrednio nieprzydatnych na rynku pracy np. języków starożytnych (łaciny czy greki) (Humboldt 1889).

Oczywiście, nie oznacza to rezygnacji z wysiłków dynamizowania oferty kształceniowej szkół wyższych, dążenia do coraz większej elastyczności i przewyższania zbyt sztywnej listy kierunków studiów, aby w ten sposób jeszcze lepiej odpowiadać na oczekiwania poszczególnych studiujących, jak również potrzeby rynku (Chmielecka 2010, s. 9).

W gruncie rzeczy mamy tutaj swoisty paradoks, który jest przypisany do pracy akademickiej. Z jednej strony tego rodzaju sytuacja, jaką mamy obecnie, a mianowicie, że student nie jest w pełni przygotowany do odpowiadania na wyzwania środowiska podejmowanej pracy i własnego zawodu i wielu rzeczy po ukończeniu studiów musi się szybko nauczyć, wydaje się koniecznym kryzysem przejścia od etapu socjalizacji dziecięcej do etapu socjalizacji zawodowej dojrzałej. Z drugiej strony możemy wiele zmienić, aby wejście absolwentów w dorosłe życie zawodowe nie było czymś tak dramatycznym, zdając sobie sprawę z tego, że istnieje swoisty brak ciągłości między procesem kształcenia a późniejszą pracą zawodową, określaną czasami nawet jako szok związany z pierwszym kontaktem z rzeczywistością (*reality shock*) (Kramer 1976, s. 104-105).

Takie właśnie stwierdzenie wskazujące na *szok spotkania z twardą rzeczywistością* jest używane do wyrażenia tych przeżyć, jakich doznaje absolwent studiów w kontakcie z konkretną rzeczywistością, gdy konstatuje, że wprawdzie otrzymał pewne przygotowanie, ale niestety nie ma tych wymaganych umiejętności, które aktualnie są potrzebne. Jako zjawisko *szok* ten ma szereg odmian, takich jak m.in. *szok kulturowy*, gdy konkretna osoba odkrywa, że jej kultura nie tylko nie jest wzorcowa, ale też nie jest jedynym ani najlepszym sposobem uregulowania relacji międzyludzkich. Taki szok przeżywają m.in. antropologowie, misjonarze, działacze społeczni na terenach misyjnych, migranci i emigranci, a także niejednokrotnie turyści, gdy przybędą nagle

do nowego całkowicie kontekstu kulturowego. Za uważa się tutaj także występowanie tych stanów, jakie wiążą się z dokonującymi się gwałtownymi, szeroko zakrojonymi i długotrwałymi zmianami w społeczeństwie (w ramach transformacji społecznej) (Kramer 1976, s. 104-105).

Inną postacią tego szoku może być *szok akulturacyjny*, związany z funkcjonowaniem w odmiennej kulturze, niż to miało miejsce dotychczas, m.in. po opuszczeniu wioski i podjęciu konfrontacji z kulturą wielkiego miasta lub po wyjściu z więzienia czy, np. w przypadku osób zakonnych – z klasztoru.

Wszystkie te zjawiska mają wspólne dwie cechy, a mianowicie:

1. Wynikają nade wszystko z nierówności między kulturami, pomiędzy aktualną sytuacją a przyszłością, jak też pomiędzy tym, czego się ktoś nauczył w szkole, a co jest od niego oczekiwane i wymagane w pracy zawodowej.
2. Tego rodzaju niezgodność (możemy powiedzieć współczesnym językiem – *niekompatybilność*) między kulturami może dotyczyć także tego, jak dana osoba odpowiada na takie sytuacje. Jeśli bowiem jednostka nie jest odpowiednio przygotowana i odporna na tego rodzaju nieodpowiedniości między kulturami, łatwo powstaje szereg emocjonalnie zabarwionych i stresujących przeżyć, takich jak: lęk, złość, nienawiść, użalanie się nad sobą, oburzenie, wycofywanie. Tego rodzaju reakcje mogą mieć miejsce także w działalności nauczycielskiej i pedagogicznej, w kontaktach ze współpracownikami, uczniami, innymi nauczycielami (Kramer 1976, s. 104-106).

Taka dysproporcja może powstać pomiędzy aktualną sytuacją w pracy nauczyciela i pedagoga różnych specjalności a np. zbyt rozbudowaną wizją roli nauczyciela i pedagoga w przyszłości. Wymaga to od nauczycieli kształcących przyszłych pedagogów i nauczycieli szczególnej intuicji i wyobraźni pomagającej w ukierunkowywaniu ich na zawodowe zadania w przyszłości. W tym zakresie ważne byłoby analizowanie możliwych modeli funkcjonowania do zaproponowania w kształceniu pedagogów i nauczycieli, które mogłyby się przyczynić do zmniejszenia poziomu stresu związanego z ich kontaktem z konkretną rzeczywistością – po ukończeniu kształcenia. Jeśli przyjmiemy zatem, że podstawowa rola pedagogów i nauczycieli to zapewnienie optymalnego rozwoju uczniów i wychowanków powierzonych ich opiece, niezależnie od tego, czy ma to miejsce w szkole, w internacie, w świetlicy, w zakładzie wychowawczym, w domu, czy w jakiejś wspólnotie, należy rozważyć dwa aspekty negatywnego wpływu szoku wynikłego z kontaktu tak wykształconego pedagoga i nauczyciela z rzeczywistością po ukończeniu studiów, a mianowicie:

- negatywne skutki szoku powstałego w zepchnięciu po studiach z konkretną rzeczywistością, jaką jest chociażby osobowość konkretnego dziecka jako ucznia i wychowanka;

- negatywne skutki, jakie z powodu szoku powstałego w wyniku pierwszego kontaktu z rzeczywistością pracy zawodowej mogą wpływać dla danej instytucji systemu edukacyjnego.

Jeśli chodzi o negatywne skutki szoku początkującego nauczyciela, czy pedagoga, doświadczającego nieodpowiedniości swojego przygotowania, to wiążą się one na ogół z mniejszą efektywnością tej pierwszej fazy jego pracy pedagogicznej czy nauczycielskiej. Początkujący nauczyciel i pedagog często czuje się obco w otaczającym go środowisku, nie zna też całego klimatu wychowania, nauczania czy opieki, którego składową jest przecież funkcjonowanie nauczyciela i pedagoga. Niewątpliwie to funkcjonowanie rzutuje na proces uczenia się i wychowania przez ucznia i wychowanka, co warunkuje jego percepcję i także dobre samopoczucie. Pedagog i nauczyciel, który nie czuje się szczęśliwy, jest jakby zagubiony w swym środowisku i zniechęcony do wszelkich innowacji, z pewnością nie będzie wpływał korzystnie na uczenie się i wychowanie przez swoich uczniów a także na ich samopoczucie (Kramer 1976, s. 105-106).

Jedną z dróg przemiany tej sytuacji jest zastąpienie wartości idealistycznych w kształceniu pedagogów i nauczycieli, rzeczywistymi wartościami konkretnej pracy. Ważnym aspektem w kształceniu nauczycieli i pedagogów, wymagającym zmiany, i to bardzo radykalnej, jest podjęcie wreszcie rozstrzygnięcia z ideologizacją systemu i programu kształcenia.

Analizując aktualne sytuacje życia społecznego, a zwłaszcza to wszystko, co się dzieje w mediach, zauważamy niemal namacalnie, zamiast rozstrzygnięcia, nawet swoiste wzmocnienie stanowisk ideologicznych, zamiast merytorycznych dyskusji i budzenia krytycznej postawy wobec podawanych informacji, mamy ideologiczne i emocjonalne narzucanie gotowych już rozwiązań – niemal jak za czasów Polski Ludowej – jedynie słusznych! W takiej sytuacji niewielkie znaczenie ma nawet kurs etyki zawodu nauczyciela, czy pedagoga, zwłaszcza jeśli jest on realizowany zgodnie z zasadami obowiązującej „poprawności politycznej”, a nie np. w formie problematyzowania sytuacji i ukazywania złożoności aktualnej sytuacji egzystencjalnej współczesnych dzieci i młodzieży.

Koniecznością najwyższej wagi wydaje się być zatem odejście od stanowisk zbyt ideologicznych w kierunku większego otwarcia na rzeczywistość. Jest to nieodzowne dla nauczycieli i pedagogów w ich kształceniu. Powinno to dotyczyć także nauczycieli akademickich zaangażowanych w kształceniu akademickim przyszłych nauczycieli i pedagogów: nie mogą to być doktrynerzy i ideolodzy, ideologowie i ludzie skonfliktowani z otoczeniem, ale też nie mogą to być ludzie bez wyrazu, bez konkretnego świadectwa autentycznego i opartego na określonym światopoglądzie stylu życia i hierarchii wartości (Kramer 1976, s. 106-107).

Nauczyciel i pedagog, który potrafi przewycię-

żyć ten szok wywołany rozbieżnością między wartościami proponowanymi przez program kształcenia a doświadczeniami i potrzebami w konkretnej pracy nauczycielskiej i pedagogicznej, potrafi pokonać rozbieżność między szkołą a życiem i czuje się zdolny do zaprowadzania zmian naprawdę istotnych. Wymaga to także przewycięcia tylko profesjonalnego, niemal technicznego podejścia do pracy nauczycielskiej i pedagogicznej oraz biurokratycznych procedur, na rzecz kształtowania podejścia bardziej humanistycznego i zindywidualizowanego. Pojawia się zatem kolejny problem, a mianowicie przechodzenia od monolitycznego sposobu kształcenia nauczycieli i pedagogów do alternatywnych form kształcenia i sposobów poprawienia obecnej sytuacji.

Literatura:

1. Allport G.W. (1988), *Osobowość i religia*, Warszawa, IW PAX.
2. Arto A. (1984), *Crescita e maturazione morale*, Roma, LAS.
3. Berger P.L., Luckmann T. (1983), *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, Warszawa, PIW.
4. Brim O.G., Jr. (1966), *Socialization Through the Life Cycle*, w: tenże (ed.), *Socialization after Childhood: Two Essays*, New York, Wiley.
5. Chmielecka E., red. (2010), *Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, Projekt Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego „Krajowe Ramy Kwalifikacji w szkolnictwie wyższym jako narzędzie poprawy jakości kształcenia”, Warszawa, Oficyna Drukarska Jacek Chmielewski.
6. Gajda J., red. (1993), *Wybrane problemy animacji kulturalnej (Animator – proces i formy animacji kulturalnej – efekty)*, Lublin, UMCS.
7. Giugni G. (1984), *Introduzione allo studio delle scienze pedagogiche*, Torino, SEI.
8. Humboldt A. (1889), *Gesammelte Werke*, t. III, Berlin.
9. Jankowski D. (1996), *Aktywność kulturalna – aspekty socjalizacyjne i edukacyjne*, w: J. Gajda (red.), *Pedagogika kultury a edukacja kulturalna. Rozwój historyczny, aktualność, perspektywy*, Lublin–Dęblin, WSOSP, s. 138-151.
10. Kargul J. (1997), *Od upowszechnienia kultury do animacji kulturalnej*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
11. Kohlberg L. (1963), *Sequence in Development of Moral Thought*, „Vita Umana” 6, s. 51-63.
12. Kohlberg L. (1963), *The Development of Children's Orientations toward a Moral Order*, „Vita Umana” 6, s. 11-33.
13. Kohlberg L. (1964), *Development of Moral Character and Moral Ideology*, w: M.L. Hoffman, L.W. Hoffman (eds), *Review of Child Development Research*, vol. I, New York, Russell Sage Foundation, s. 383-431,

14. Kohlberg L. (1981), *The Philosophy of Moral Development. Moral Stages and the Idea of Justice*, San Francisco, Harper & Row.
15. Kramer M. (1976), *Educational preparation for nurse roles*, w: J.A. WILLIAMSON (ed.), *Current perspectives in nursing education. The changing scene*, Saint Louis, The C.V. Mosby Company, s. 102-103.
16. Kubiak-Szymborska E., D. Zając D. (2002), *Wokół podstawowych zagadnień teorii wychowania*, Bydgoszcz, Wers.
17. Kwieciński Z. (1995), *Socjopatologia edukacji*, Olecko, Mazurska Wszechnica Nauczycielska.
18. Kwieciński Z. (1998), *Dziesięciościan edukacji (składniki i aspekty – potrzeba całościowego ujęcia)*, w: T. Jaworska, R. Leppert R. (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*, Kraków, „Impuls”.
19. Loch W. (1976), *Enkulturation als anthropologischer Grundbegriff der Pädagogik*, w: E. Weber (Hrsg.), *Der Erziehungs- und Bildungsbegriff im 20. Jahrhundert*, Bad Heilbrunn/Obb., Verlag Julius Klinkhardt, s. 122-140.
20. Mazurkiewicz E. (2001), *Pożytki z osiągnięć pedagogiki społecznej dla edukacji zdrowotnej*, w: B. Woynarowska, M. Kapica (red.), *Teoretyczne podstawy edukacji zdrowotnej. Stan i oczekiwania*, Warszawa, PZWL.
21. Nowak M. (1992a), *Ku zbuntowanej młodzieży*, „Przegląd Uniwersytecki KUL”, nr 3(17), s. 8-9.
22. Nowak M. (1992b), *O wartościach chrześcijańskich w wychowaniu*, „Kultura i Edukacja”, nr 2 (2), s. 41-43.
23. Nowak M. (1992c), *Pedagogika adaptacji w społeczności pluralistycznej*, Materiały z Konferencji Komitetu Prognoz „Polska w XXI wieku” przy Prezydium PAN nt. Adaptacja – Ucieczka - Przyszłość, Jachranka, listopad, ss. 14.
24. Nowak M. (1993), *Wychowanie a wartości*, „Wychowanie do Wartości”, Zeszyty Problemowe Kwartalnika „Problemy Edukacji” 1, s. 43-73.
25. Nowak M. (1999), *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin RW KUL.
26. Olesen V., Whittaker E. (1968), *Conditions under which college students borrow, use and alter slang*, „American Speech”, 43, s. 222-228.
27. Olmsted A.G., Paget M.S. (1969), *Some theoretical issues in professional socialization*, „International Journal of Medical Education”, 44, s. 663-669.
28. Olmsted A.G., Paget M.S. (1969), *Some theoretical issues in professional socialization*, „International Journal of Medical Education” 44, s. 665-666.
29. Petkowicz A. (2002), *Szanse edukacyjne młodzieży gimnazjalnej w opinii podmiotów szkoły*, Lublin, KUL (maszynopis).
30. Reboul O. (1989), *La philosophie de l'éducation*, Paris, PUF.
31. Stróżewski W. (1981), *Istnienie i wartość*. Kraków, Znak.

ACADEMIC FORMATION AND EDUCATION IN THE CONTEXT OF SOCIALISATION AND INCULTURATION PROCESSES

Social Dissertations, Issue 1 (VI), 2012

Marian Nowak

The John Paul II Catholic University of Lublin

Summary: The important feature of academic teaching is not only education, but also formation, which adds special significance to the process of education. The process of academic teaching within the framework of higher professional education may be considered based on an example of relations between formation and professional socialisation and inculturation, and widely interpreted education. The last concept is seen by Zbigniew Kwiecieński as an opportunity to combine impacts referring to the development of a human being and supporting it in achieving complete balance and mature personality as related to the self, the world and society within the concept of a decagon, where education is understood as composed of ten processes characterised by the selection of content, subjects, goals, processes and educational effects as: globalisation, work organisation, nationalisation, collectivisation (secondary socialisation), politicisation, bureaucratisation, professionalisation, socialisation (primary), inculturation and personalisation, formation and juridification, education and humanisation. This concept makes education superior towards formation interpreted narrowly and socialisation, and subordinate to formation interpreted in a broad sense, and forms a recommendation for the planning of formation and academic education aimed at more complex, systemic, comprehensive – generally – integral preparation. Making a differentiation between a child's and adult socialisation, this article points to the entangling of academic education in child-type socialisation and the inevitable shock resulting from the contact with reality (reality shock), realities of professional work, also in the profession of a teacher and pedagogue. However, this does not mean that we should not take preventive action for all of these damages forming as a result of the fact that graduates of high schools are not prepared to undertake professional activities in the first days after completion of studies. Considering this, the author suggests a greater approximation of studies to the specific reality and actual problems, and most of all, releasing academic teachers from frequently existing links with ideologies and stereotypes which have an alienating effect.

Key words: the education, the socialization, the primitive socialization, the secondary socialization, inculturation, humanisation, reality shock, the childish socialization and the professional socialization, decagon of education

Although at the academic level not much attention is placed upon formation, at least not as much as upon training, this does not mean that formation should be an issue only at the lower levels of formal education. A human being should be formed and trained - and the contemporary fact of broadening the area of pedagogical research to encompass the entire life of a human being is a strong determinant of the importance and need for this type of activity also within the framework of academic education and formation. We may try to illustrate this by way of examples of the processes of professional socialisation and inculturation, which is the subject of the analysis conducted in this article.

We can associate formation with the process of introducing human beings into their community's social and cultural life, especially because this process has an intense social and cultural background, being associated with bringing a pupil into the social and cultural life. The basic concepts in this context are: *socialisation*, *inculturation*, and widely-understood *education* (perceived as including *i.a.* formation and socialisation).

1. Initiation into social life (socialisation vs. formation)

The process of socialisation is understood as the preparation and acquaintance of an individual with a certain social life. The following should be differentiated:

- *primary socialisation* – one “to which the individual is subordinated to in childhood and by which an individual becomes a member of society” (Berger, Luckmann, 1983, p. 204);
- *secondary socialisation* – which is “each consecutive process of entering an individual, who has experienced primary socialisation, in the new sector of objective environment of its community” (ibid.). This type of socialisation is often combined with *professional socialisation* – which, with direct references to academic education will be the subject of this paper.

As D. Zajac rightly points out, socialisation interpreted in this way is secondary to broadly-interpreted formation, and primary to narrowly-interpreted formation (Kubiak-Szymborska, Zajac, 2002, p. 58).

Nowadays, the relationships of socialisation and formation are emphasised mainly in three approaches:

1) Formation and socialisation constitute the learning of social values and standards; for a pupil to accept the social standards, he or she should get to know the values and norms of a given community (group). The issue of values is a part of philosophy, and it is interpreted in various ways¹.

In formation, we should address the values of what should be, what we expect and what is worth attempting. These values are the pillars on which social life is founded. They form the basic elements of human attitudes and relationships. Moreover, an individual chooses or refrains from certain behaviour depending on the selected and experienced values.

We should remember that our notions of values, which are also established in the process of formation, function as the common (generally important) attitudes and convictions that are characteristic for members of a given community or group. However, these values may be interpreted in different ways, and the idea (concept) of values itself does not refer to the way they will be realised or their particular application in life. Such regulations illustrating specifically how members of a given community perceive the potential to apply certain values are called *social standards*².

These social standards are regulations of behaviour, which indicate certain attitudes and ways in which members of a given community want to express (apply) particular values. Formation as aiding in socialisation should serve as an introduction to the application of social standards. Therefore, formation has to guide an individual through the process of differentiating what particular values mean, and what is or is not a value. Furthermore, formation has to guide the individual through the selection of one value or another, and the understanding of these values in the context of social standards.

2) Formation and socialisation prepare us to undertake and realise social roles. The particular rules of applying certain values expressed by social standards are associated with certain expected relationships. These expectations may be defined as referring to taking on particular social functions (e.g. related to the profession of a teacher, a doctor, a nurse, and also the roles of a mother and a father). If an individual does not correspond to the requirements posed, that person, in a sense, *drops his role*, is disappointing to the community, and this perceived improper behaviour brings about certain consequences (also professional and social ones). In this context, Edward Mazurkiewicz accentuates even the interpretation of health education, and in his opinion, it is "an integral element of building a comprehensive personality, as well as a significant component of professional preparation in many fields of human labour" (Mazurkiewicz 2001, p. 83-84).

From this perspective, formation may be inter-

preted as providing support in socialisation, also in taking up social roles. This should serve as motivation towards learning these roles and entering a regulated social life. In this case, assessing and depicting important social functions against this background is a matter of crucial significance. The development of personality should not be pursued for its own sake. Social life and the enrichment of this life by way of contribution is the purpose of a human being (Giugni 1984, p. 64-65).

3) Formation is a particularly important tool in shaping the individual's moral consciousness, and hence, in *forming their conscience*. The issue of conscience shaping/formation may be perceived from various perspectives. A sociological attitude towards shaping conscience may be found in e.g. E. Durkheim, who clearly interrelates this process with the facts of social life.

Conscience is an instance that from the inside shapes the individual's attitude in terms of its compatibility with their community's values, standards and expected behaviour, examples of which are fed to the individual from the outside. These are to enable this human being, an entity with a free will, to base their activities on certain fixed foundations.

This is related to many issues. Research conducted by L. Kohlberg, J. Piaget and other psychologists show that even if a given individual acquires a certain list of cases that are "allowed – not allowed", there is a small probability that such a list will be internalised. If achieving moral maturity is perceived as a value, the most appropriate way to advance this, is to stimulate the individual to improve their level of thinking about moral problems.

The generation of moral concepts is of an evolutionary nature: it does not rely on *imprinting*³ rules, values, standards or virtues made through modelling, learning or educational means (awards and penalties). This nature of this process is that of a conceptual restructuring. Therefore, the analyses performed by L. Kohlberg are focused, not only on general moral rules (as in case of J. Piaget), but also, in the way of reference to specific circumstances, on making us search for moral values in the thinking processes of particular individuals (Kohlberg 1963, p. 11-33, Kohlberg 1964, p. 383-431; Kohlberg 1981; Arto 1984).

A human being enters social life dynamically responding to its needs, which according to G.W. Allport, leads to "the development of unique ways of adapting to environment and subordinating it; these are the ways that form the personality" (Allport 1988, p. 53).

2. Introduction into the world of cultural values (inculturation vs. formation)

A human being always lives in a certain culture, being not only a social, but also cultural entity. However, individuals have to learn a cultural way

¹ The article *O wartościach chrześcijańskich w wychowaniu* (Nowak 1992b, p. 41-43), presents the main positions established in relation to interpretation of the concepts of "values". (Stróżewski, 1981).

² This issue is discussed in more detail in the article *Wychowanie a wartości* (Nowak 1993, p. 43-73).

³ *Imprinting* is a concept used by ethologists that in English means the understanding of something in the sense characteristic for a given species, impressed upon them from the first moments of their lives.

of living and get to know the culture (Nowak 1999, p. 328n). The process of entering the cultural life of a given community is defined as *inculturation*. Formation should be a targeted, wilful and intentional support mechanism in the learning of culture.

As it was shown with reference to adaptation and socialisation, formation is also interpreted in the sense of inculturation, and may not be limited in usage only to enabling the gaining or receiving of ordinary messages and in providing support in the understanding of culture. Rather it should be aimed at shaping the awareness of being *a subject of culture* and the capability to creatively transform the existing structures and improve the current state of culture (Jankowski 1996, p. 138-151).

Although we can hardly say that human development is fully dependent on environmental and cultural factors, omitting culture and its forms would be a serious neglect. The complexity of the issues of contemporary culture and its many crises that relate mostly to young people, require a new style of cultural work of educational character. This is sometimes referred to as "cultural animation" (Kargul 1997; Gajda 1993).

Entering into a culture should not be interpreted only as receiving. It also has to be linked with acquiring the ability to participate in the productive and active formation of culture. In this sense, inculturation should be seen as the offer of a certain culture that expects creative participation (Loch 1976, p. 122-140).

On one hand, formation deals with a message and provides support in the learning of the techniques and ways of functioning within a target culture, as well as their further popularising (e.g. learning of language, reading, writing, thinking, awareness of values and moral concepts). On the other hand, formation is employed as a way to improve the individual, to change their life relationships or bring about their shaping (their ability to criticise, be creative, involved, a sense of responsibility, the ability to identify negative trends in cultural development) (Loch 1976, p. 137-140).

Although in traditional (static) communities, formation helped in the understanding of the communication of values, life models and forms of culture, contemporary communities (dynamic and pluralistic) have to take on the task of building a lively relationship between the past and future. The real pedagogical wisdom and secret of formation is to refrain from taking advantage of the lack of experience of young people in order to subordinate them to the rulings and claims of adults, and also to avoid the separation of young people from traditional and general human experience (Nowak 1992a, p. 8-9; Reboul 1989, p. 22-25, 54-59).

We may say that the process of formation of a human being is realised through mutual interactions between inculturation (similarly to socialisation and adaptation) and opposition. Hence, the ability to perceive a spot for adaptation, socialisation, incul-

turation and objection is important for the freedom of individual members of any culture.

Formation, especially academic education, as a rule, should play a double function: 1) immunizing the student to society and its culture, 2) stimulating positive responses to the social and cultural requirements of the contemporary world. Both attempts are not mutually exclusive, but should coexist indicating the double role of formation: communicating tradition and providing a formation for the future (Nowak 1992c, p. 14).

3. Academic education in the context of social life vs. formation

The perception of education through its presence in the context of social life, is a kind of summary of the aspects and approaches presented above. This approach seems to refer to discerning the connections among impacts relating to an individual's development, and supporting that person in achieving a complete balance, as well as maturing that person's personality with relation to that individual, the world and society in general.

An interesting attempt to adopt this approach to education is presented by Z. Kwieciński. He interprets *education* as being the totality of impacts upon individuals and human groups, impacts contributing to their development and utilisation of abilities in a way that maximises their awareness and creativity as members of the community, nation, culture and global environment so as to make them capable of active self-realisation, of forming a unique and permanent identity and individuality, and of developing their "ego" through «extra-personal tasks», and through continuity of their ego in compliance with «far tasks». Education is a comprehensive set of activities of guiding another person and his or her own activity through achievement of complete and individual abilities, and general impacts or functions establishing and regulating human personality and behaviour as related to other people and the world (Kwieciński 1995, p. 13).

Z. Kwieciński organises social impacts and detailed processes forming education⁴. In his opinion, the broadest issues include global problems; the narrowest are the generic aspects of the individual being as a living organism. The collection of educational processes formed in this way may be interpreted as a regular decagon, where each wall should be of a similar size (symbolising the strength of impact upon personality), and in the centre of which personality is shaped, in this way, «a radiating core» is placed, actively giving back these impacts in a way that in the process of changing, the core itself also changes its initial «layers» of impacts (Kwieciński 1998, p. 39).

Due to the impacts harmonised in this way, an in-

⁴ An interesting attempt to apply this concept as the theoretical basis for the educational opportunities of secondary school pupils, was taken by A. Petkowicz 2002 (copy).

dividual would have a chance for the comprehensive and full development of their capabilities in both the personal and social dimensions, as referred to that individual, and the surrounding world in nearer and further time frames.

Education as a *decagon* is composed of ten processes characterised by the selection of content, subjects, goals, processes and educational effects:

1. *Globalisation* – the world, global issues, war, environmental threats, the depletion of energy sources; the political division of the world into the core and peripheries; the issue of mono and polycentricism of global settings.
2. *Work organisation* – the state, its sovereignty, its political system, available democratic tools, necessary interrelations, the place of the state in the world, allied and opposing nations, strength and stability; national interest.
3. *Nationalisation* – the nation and its traditions, its cultural identity; the issue of inter-relationships and individuality.
4. *Collectivisation (secondary socialisation)* – social class, links and class interests, ethos, individuality, solidarity with people of similar attitudes and situations; the shaping of concepts about the particular place and mission of one's own class and party.
5. *Politicisation, bureaucratisation, professionalisation* – organisations and institutions; education for distribution of work, the rationalisation and discipline in the organisational society and in an institutionalised world; the shaping of ideological perceptions of the rightness of the existing order, the perceptions of the necessity and correctness of the existing division of function; the provision of education to succeed in work and profession.
6. *Socialisation (primary socialisation)* – impact of primary groups: the family and peer groups, the local community; the acknowledgement of existing standards.
7. *Inculturation and personalisation* – cultural and social personality, perceptions of the individual being as a result of acknowledging the effects of culture; the transmission of philosophical and religious systems.
8. *Formation and juridification* – notions of citizenship, adjustment to the realisation and acceptance of civil roles and activities; the shaping of a legal conscience.
9. *Education and humanisation* – developing the human being, knowledge, ideology, abilities behaviour, dignity values, interactive competences; the rule of mutuality and sympathy; the shaping of secondary needs.
10. *Hominisation* – the organism, the shaping of the genotypic features of a human, the provision of health, hygienic, and sexual education; the rule of avoiding penalty and maximising pleasure and gratification without harming

others; the shaping and channelling of primary needs (Kwieciński 1998, p. 38–39).

This concept makes *education* superior towards *formation* when this last notion is interpreted narrowly, as well as to *socialisation*, but makes it subordinate to *formation* when this notion is widely interpreted. This concept of education seems to be a particularly valuable recommendation for the planning of formation, and for the planning of an academic education that nowadays should be increasingly opted towards more complex, systemic, comprehensive, and generally integral preparation.

4. General and professional socialising problems referring to academic education

We have already discussed the relationship between the basic pedagogical categories, such as education and socialisation, as well as formation and inculturation. We have also shown that the processes of *formation* and *socialisation* lead to the establishment of common layers for interpreting the process of formation as assisting socialisation, and simultaneously, communicating social values and standards, developing conscience and acknowledging social roles. These are also not free from interrelations with inculturation when this concept is interpreted as the complementation of content of socializing processes. Now, we aim at picturing these processes in relation to so-called professional socialisation.

The development of individual professions led to a greater autonomy of each of these, as well as to advancing specialisation. The activities of the representatives of individual professions were, to a larger extent, subordinated to certain rules established in scientific theories. The individual expectations of those who take particular professional roles have therefore, become more and more correlated with the expectations of other entities involved in the process of servicing the quality of lives of individuals and social groups, their health and promotion, as well as the promotion of particular values and cultural norms.

Professional roles are attributed to each of us by way of the process called *socialisation*. The changes in behaviour and attitudes referring to the socialising process in relation to professional roles, undergo internalisation in the framework of the programme of education and professional traineeships. These enable the student to associate the new images, abilities, standards and values in the context of how these individuals define themselves. These transformations occur in two dimensions: external and internal, and due to this socialisation, may be consistent with the motivations of a given person to actively gain the ascribed system of values. However, these transformations, may be incompatible with the individual to some extent. In this regard, we may encounter three options:

1. an individual may identify himself or herself with the values of a definite culture or sub-culture, but not the required or practised patterns and styles of living of the larger community;
2. an individual may take on certain behaviour, patterns and styles of living, but exclude some other values of these cultures or sub-cultures;
3. an individual may not accept any of the values or attitudes required by a given community.

In this sense, the attitudes of representatives of particular professions and educational staffs may be characterised by having the values and way of behaving of a given community. We may however, encounter the so-called *chameleons*, namely persons who do not accept the communicated values, and in their behaviour only externally adjust themselves to the attitudes and life styles of a certain community. There are also some who accept neither of these. In addition, some people socialise easily in one culture or sub-culture, but not in the other.

The acknowledgement of these differences may be translated to individual professions. The high schools and institutions where some academic graduates will work in the future are often completely different worlds, even sub-cultures. Moreover, it is often stressed that the standards, values and expected attitudes popularised in a school system are different than those expected in business or on the factory floor. This difference may be even larger than between two different professions (Kwieciński 1998, p. 101-102).

During the course of studies, a student acquires a lot of very important features and value-systems, such as autonomy: becoming responsible for the process of learning and cognition, as well as for its quality (e.g. utilising the offer of student exchange programmes, symposia and open lectures). Moreover, the process of education, as it induces a lot of external and internal changes, will contribute towards the acquisition of all qualifications, attitudes and features that are particularly important for professional socialisation.

Socialisation, the entering of a human being into a community's social life and the practice of its requirements, is usually divided, as it was mentioned above, into primary socialisation, e.g. to which a human being is subordinated in early childhood; and secondary socialisation, namely every subsequent type of socialisation that is experienced. Secondary socialisation may be divided in two quite different stages: childhood and adolescence, and adulthood. Professional socialisation incorporates elements of both stages may not be fully identified with any of them, because it is different from the first and the second.

In order to better understand this specificity, we should take a look at the similarities and differences between the *socialisation of children* and the *socialisation of adults*, as well as the differences and

similarities of socialisation of adults in terms of education, e.g. pedagogical and professional teachers' education, in particular, referring to works on the education of doctors and nurses as put forth by A.G. Olmsted and M.S. Paget (1969, p. 663-669).

The *child's socialisation* develops personality and equips children with a sense of identity (Brim Jr. 1966). The child's socialisation is inclusive and usually co-exists with such terms as *should* and *ought to*: pointing at what people should do, and not what they actually do. It is stressed that a child's socialisation is targeted towards it acknowledging the values imposed by its society, while *adult socialisation* is the learning of the accepted behaviours, attitudes and life styles of a particular culture. A child's socialisation is different from an adult's socialisation, not only in terms of content, but also in structure. Adult socialisation usually does not require a person to play the role of a pupil, whereas in a child's socialisation, this role is intrinsic and dominant, and a socialised person is under the influence of persons equipped with authority and knowledge.

Considering these features of child's socialisation, Olmsted and Paget show that higher schools are only an extension of child's socialisation, similar to any type of teachers' studies. According to V. Olesen and E. Whittaker (1968, p. 222-228), a student, by way of formal learning, becomes equipped with the knowledge of what should be done and maintained: values, features, standards, etc. However, these features are of rather a general than a specific nature, and are more related to the abstract roles played by a teacher of a given subject, than the specific tasks that are to be performed in the future (Kramer 1976, p. 102-103).

During pedagogical studies, we rather observe a tendency towards *being a student* of a pedagogy faculty or of a teaching specialisation, than being a pedagogue or a teacher. In this sense, at the stage of academic education, a student acquires only the general knowledge that is related to their future profession. Thus, we deal with *mature socialisation* only after the studies are completed. This means that an employee acquires both the values and attitudes that are more specific to their practised professions only out of the university. In this sense, a working teacher acquires not only knowledge and abilities, but also their relevant roles and attitudes (Kramer 1976, p. 103-104).

Olmsted and Paget note that intense professional socialisation occurs only after the completion of medical studies, when the graduates intensely acquire particular skills through being in direct contact with patients (Olmsted, Paget 1969, p. 665-666). The same may be perceived as well in relation to pedagogical education, towards which the most intense preparation starts only after the completion of studies.

It can be said then that only professional work facilitates, encourages and requires mature socialisation. This is because this involves the necessity

of practising care and establishing fruitful relationships with students, while inside quite complex situations, with many question marks and numerous additional circumstances. At the stage of academic education, a student is not sufficiently opened-up to understanding and acknowledging the globally complex reality of human life. Hence, full preparation for future work is impossible.

It is, therefore, only in particular professional work that pedagogues and teachers will come to recognize that their own values and their hierarchy of values may be different than those encountered in their working environment or even within the circle of their colleagues. Often, a quite important difference exists among the values communicated in education and the values required in professional work. Hence, it seems quite utopian that many people, sometimes even in serious circles, as well as many academics call for higher education reform so as to better approximate academic education to the so-called *market requirements*.

This however, would lead to the neglect of the fundamental values of academic education that have been worked out and verified through long-term university tradition. Among these the basic requirement is 'non-intentionality' that was propounded by Humboldt, in the framework of a postulate for humanistic education (*humanistische Bildung*), and which is expressed in the learning of things that are of no direct use on the labour market, e.g. old languages (Latin or Greek) (Humboldt 1889). Definitely, this does not mean that reformers should refrain from efforts towards enhancing the dynamic educational offerings of universities, or from attempting increased academic flexibility and combating the too stiff list of courses of studies, so as to bring about a better response to the expectations of individual studies, as well as to market needs (Chmielecka 2010, p. 9).

As a matter of fact, we have here a certain paradox inherent in academic work. On one hand, the present situation, namely that students are not fully prepared to respond towards the challenges and needs of the environment in which they will work, and that they have to learn many things quickly after they graduate, seems to be the necessary crisis of transiting from a child's socialisation to mature, professional socialisation. On the other hand, we can effect many changes in order to make the entering of graduates into mature professional life less dramatic, by enabling them to become aware that there is a certain lack of continuity between the process of education and their later professional work. This is sometimes defined as a *shock* related to the first contact with reality (*reality shock*) (Kramer 1976, p. 104-105).

The term, *reality shock*, is used to describe the situations experienced by graduates in their first contact with reality when they find out that, although academically prepared, they lack certain necessary skills, which are currently on demand. As a phenomenon, this *shock* has many dimensions, such as e.g.

cultural shock, when individuals discover that their culture is not only far from being exemplary, but is also neither the only nor the best way of regulating interpersonal relations. This type of a shock is experienced by anthropologists, missionaries, social activists, migrants and immigrants, as well as tourists suddenly finding themselves within a completely different cultural context. Here, we also perceive conditions corresponding to sudden, wide-ranging and long-term transformations in society (in the framework of social transformation) (Kramer 1976, p. 104-105).

Acculturation shock is another form of this shock. This is related to having the necessity to function in a different culture than that of the home, e.g. after leaving a village and confronting the culture of a big city or after leaving prison or convent.

All of these phenomena share two common features, namely:

1. Most of all, they originate from inequalities among cultures, between the contemporary situation and future, and also between what was learnt by someone at school and what is expected and required in professional work.
2. This type of discrepancy (in contemporary language – *incompatibility*) between cultures may refer also to the way in which a given person reacts towards such situations. If an individual is not adequately prepared and is resistant to this type of irregularity among cultures, a series of emotional and stressful experiences is formed, among these: anxiety, anger, hatred, complaint and withdrawal. Moreover, this type of reaction can take place in teaching and pedagogical activities, in the relationships with collaborators, pupils and other teachers (Kramer 1976, p. 104-106).

This disproportion may occur between the current working environment of a teacher or pedagogue of various specialisations and too developed visions of the teacher's and pedagogue's roles in education. This requires from teachers educating future pedagogues, and teachers the exhibition of a particular intuition and imagination so as to facilitate their future professional tasks. In this scope, importance should be attached to the analysis of possible models of functioning that could be proposed in the training of pedagogues and teachers, so as to limit the level of stress originating from contact with reality after completion of education. Therefore, if we assume that the basic role of pedagogues and teachers is to ensure the optimal development of pupils entrusted to them whether at school, dormitory, educational institute or at home and community, two aspects of the negative impact of the aforementioned shock should be considered, namely:

- the negative effects of a shock resulting from the contact with reality after formal studies, namely the personality of a given child as a pupil;
- the negative effects that come about as a re-

sult of the shock from a first contract with the realities of professional work that are placed upon a given institution in the educational system.

In regard to the negative effects of shock experienced by new teachers, usually these are related to the lower efficacy of the first stage of their pedagogical or teaching work. Beginning teachers often feel isolated from their surrounding environment, and are not fully conversant with the whole atmosphere of education, formation and nurturing, which is part of the proper functioning of a teacher and pedagogue. Undoubtedly, this situation definitely impacts the process of the learning, education and perceptions of their pupils, as well as the well-being of these teachers themselves. These pedagogues and teachers, feeling unhappy, feeling lost, have no advantageous influence upon the learning and education of their pupils (Kramer 1976, p. 105-106).

The replacement of idealistic values in the education of pedagogues and teachers with the realistic values of their particular work, is one of many ways towards the transformation of this situation. A break with the ideologisation of the system and curriculum is an important aspect in the education of teachers and pedagogues requiring a radical change.

Upon analysing the current situation of social life, especially all that is going on in media, we clearly see that instead of a break with, we are encountering the strengthening of ideological attitudes. Moreover, instead of substantial discussions and critical approaches to communicated information, we have ideological and emotional ready-made solutions. Indeed, just as in times of the Polish Peoples' Republic, there is only right way! In these circumstances, even a course of ethics for a teacher's or pedagogue's professional education is insignificant, especially if it is conducted according to the rules of existing "political correctness" and not in the form of revealing the problematic aspects of situation and the complexity of the current existential situation of contemporary children and youth.

Therefore, we must resign from a too ideologically-driven approach. Rather, we must achieve a broader opening to reality. This is a necessity for the proper education of teachers and pedagogues. This requirement is also one that must be met by academic teachers involved in teacher education: they should not be doctrinarians and ideologists or ideologists of what-ever stripe, nor should they be in conflict with environment, and these may not be people who are bland and without appropriate credentials based on a specific outlook and hierarchy of values (Kramer 1976, p. 106-107).

Teachers and pedagogues able to combat the shock resulting from the discrepancy between the values proposed in set curricula and the experiences or needs of their particular work and workplaces, are able to combat the irregularity between school and life, and can feel that they can contribute to making really relevant changes. This also requi-

res overcoming a professional, nearly technical approach to their work, as well as to the bureaucratic procedures necessary for shaping a more humanistic and individualised approach to learning. Hence, formal methodological education must shift away a monolithic way of educating teachers and pedagogues, and toward alternative forms of teaching as well as ways of improving the present situation.

References:

1. Allport G.W. (1988), *Osobowość i religia*, Warsaw, IW PAX.
2. Arto A. (1984), *Crescita e maturazione morale*, Roma, LAS.
3. Berger P.L., Luckmann T. (1983), *Spółeczne tworzenie rzeczywistości*, Warsaw, PIW.
4. Brim O.G., Jr. (1966), *Socialisation Through the Life Cycle*, in: there (ed.), *Socialisation after Childhood: Two Essays*, New York, Wiley.
5. Chmielecka E., ed. (2010), *Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, Project of the Ministry of Science and Higher Education „The National Framework of Qualifications in Higher Education as a Tool of Improvement of Quality of Education”, Warsaw, Oficyna Drukarska Jacek Chmielewski.
6. Gajda J., ed. (1993), *Wybrane problemy animacji kulturalnej (Animator – proces i formy animacji kulturalnej – efekty)*, Lublin, UMCS.
7. Giugni G. (1984), *Introduzione allo studio delle scienze pedagogiche*, Torino, SEI.
8. Humboldt A. (1889), *Gesammelte Werke*, v. III, Berlin.
9. Jankowski D. (1996), *Aktywność kulturalna – aspekty socjalizacyjne i edukacyjne*, in: J. Gajda (ed.), *Pedagogika kultury a edukacja kulturalna. Rozwój historyczny, aktualność, perspektywy*, Lublin–Dęblin, WSOSP, p. 138-151.
10. Kargul J. (1997), *Od upowszechnienia kultury do animacji kulturalnej*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
11. Kohlberg L. (1963), *Sequence in Development of Moral Thought*, „Vita Umana” 6, p. 51-63.
12. Kohlberg L. (1963), *The Development of Children's Orientations toward a Moral Order*, „Vita Umana” 6, s. 11-33.
13. Kohlberg L. (1964), *Development of Moral Character and Moral Ideology*, w: M.L. Hoffman, L.W. Hoffman (ed.), *Review of Child Development Research*, vol. I, New York, Russell Sage Foundation, p. 383-431.
14. Kohlberg L. (1981), *The Philosophy of Moral Development. Moral Stages and the Idea of Justice*, San Francisco, Harper & Row.
15. Kramer M. (1976), *Educational preparation for nurse roles*, in: J.A. WILLIAMSON (ed.), *Current perspectives in nursing education. The changing scene*, Saint Louis, The C.V. Mosby Company, p. 102-103.

16. Kubiak-Szymborska E., D. Zając D. (2002), *Wokół podstawowych zagadnień teorii wychowania*, Bydgoszcz, Wers.
17. Kwieciński Z. (1995), *Socjopatologia edukacji*, Olecko, Mazurska Wszechnica Nauczycielska.
18. Kwieciński Z. (1998), *Dziesięciościan edukacji (składniki i aspekty – potrzeba całościowego ujęcia)*, in: T. Jaworska, R. Leppert R. (ed.), *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*, Kraków, „Impuls”.
19. Loch W. (1976), *Enkulturation als anthropologischer Grundbegriff der Pädagogik*, in: E. Weber (Hrsg.), *Der Erziehungs- und Bildungsbegriff im 20. Jahrhundert*, Bad Heilbrunn/Obb., Verlag Julius Klinkhardt, p. 122-140.
20. Mazurkiewicz E. (2001), *Pożytki z osiągnięć pedagogiki społecznej dla edukacji zdrowotnej*, in: B. Woynarowska, M. Kapica (ed.), *Teoretyczne podstawy edukacji zdrowotnej. Stan i oczekiwania*, Warsaw, PZWL.
21. Nowak M. (1992a), *Ku zbuntowanej młodzieży*, „Przegląd Uniwersytecki KUL”, no 3(17), p. 8-9.
22. Nowak M. (1992b), *O wartościach chrześcijańskich w wychowaniu*, „Kultura i Edukacja”, no 2 (2), p. 41-43.
23. Nowak M. (1992c), *Pedagogika adaptacji w społeczności pluralistycznej*, Materials from the Conference of Forecast Committee „Polska w XXI wieku” at PAN Chair Committee on Adaptacja – Ucieczka - Przyszłość, Jachranka, November, p. 14.
24. Nowak M. (1993), *Wychowanie a wartości*, „Wychowanie do Wartości”, Zeszyty Problemowe Kwartalnika „Problemy Edukacji” 1, p. 43-73.
25. Nowak M. (1999), *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin RW KUL.
26. Olesen V., Whittaker E. (1968), *Conditions under which college students borrow, use and alter slang*, „American Speech”, 43, p. 222-228.
27. Olmsted A.G., Paget M.S. (1969), *Some theoretical issues in professional socialisation*, „International Journal of Medical Education”, 44, p. 663-669.
28. Olmsted A.G., Paget M.S. (1969), *Some theoretical issues in professional socialisation*, „International Journal of Medical Education” 44, p. 665-666.
29. Petkowicz A. (2002), *Szanse edukacyjne młodzieży gimnazjalnej w opinii podmiotów szkoły*, Lublin, KUL (copy).
30. Reboul O. (1989), *La philosophie de l'éducation*, Paris, PUF.
31. Stróżewski W. (1981), *Istnienie i wartość*. Kraków, Znak.

CZĘŚĆ II: RECENZJE

JANUSZ MARIAŃSKI „KATOLICYZM POLSKI – CIĄGŁOŚĆ I ZMIANA. STUDIUM SOCJOLOGICZNE”, WYDAWNICTWO WAM, KRAKÓW 2011, SS.405.

Rozprawy Społeczne, Nr 1 (VI), 2012

Wiesław Romanowicz

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

Z wielką pokorą, jak również z ogromną przyjemnością podejmuję się wyrażenia kilku swoich myśli dotyczących kolejnej publikacji ks. prof. dra hab. Janusza Mariańskiego opisującej przemianę katolicyzmu polskiego. Jestem w pełni świadomy pozycji jaką we współczesnej socjologii religii zajmuje wspomniany autor oraz jak bogaty dorobek naukowy posiada. Uważni obserwatorzy dokonali J. Mariańskiego doliczyli się ponad 40 książek i powyżej 1000 publikacji. Wiem też, że recenzowana książka wpisuje się w jubileusze autora, a mianowicie siedemdziesięciolecie urodzin i czterdziestolecie pracy naukowej. Jestem przekonany, że nie ma w Polsce socjologa religii, który nie odwoływałby się do prac czy koncepcji badawczych autora powyższego studium.

Jego publikacje – jak podkreśla M. Libiszowska-Zółtkowska – zapełniają i nadal będą zapełniać wiele półek w bibliotekach akademickich, na stałe weszły do kanonu obowiązkowych lektur na kierunkach nauk społecznych wszystkich uniwersytetów oraz szkół wyższych. Do annałów polskiej socjologii religii autorska teoria socjologii religii Janusza Mariańskiego została już na stałe wpisana. Uznanie i szacunek dla dotychczasowych dokonań Autora pozwala z nadzieją oczekiwać na nowe autorskie publikacje, które uzupełniać lub weryfikować będą dotychczasową teorię i wiedzę na temat stanu religijności społeczeństwa polskiego, zmierzając, być może, ku stworzeniu jeszcze innego – niż tu zaprezentowane – paradygmatu w socjologii polskiego katolicyzmu¹.

Recenzowana książka jest kolejną publikacją, która przedstawia religijność katolików w Polsce. Składa się ona z siedmiu rozdziałów, liczy 405 stron i posiada bogatą bibliografię. Autor opisując specyfikę katolickiej religijności dosyć wyraźnie zakłada jej instytucjonalny wymiar. Jest to świadome założenie, które uwarunkowane jest społeczno-kulturowym kontekstem funkcjonowania religii w naszym kraju. Niniejsza książka wpisuje się w szeroko podjęty dyskurs nad losami katolicyzmu polskiego, jego przemian i uwarunkowań. Jest to ważne przede wszystkim w kontekście transformacji ustrojowej,

która systematycznie dokonuje się od 1989 roku.(...) Kościół – według autora – podlega wielkiemu eksperymentowi wychodzenia z epoki ukształtowanej mniej lub bardziej przez religię katolicką, a wchodzenia do nowej sytuacji nacechowanej pluralizmem społeczno-religijnym. Ta nowa faza charakteryzuje się przede wszystkim przemianą wartości religijno-kościelnych, wymuszoną przez zmieniające się sytuacje społeczne. W okresie przejściowym może dochodzić do konfliktów pomiędzy społeczeństwem pluralistycznym a Kościołem katolickim (s.10).

Okres przemian kulturowych jest szczególnie ważny dla opisu rzeczywistości społecznej. Doskonałym „papierkiem lakmusowym” tych przemian jest młodzież, która kształtuje swoją tożsamość religijną w oparciu o tradycyjne formy religijności, jak również z dużą swobodą eksperymentuje i w indywidualny sposób kreuje swoją wiarę. Autor opierając się na wynikach sondaży opinii publicznej oraz przytaczając wyniki badań własnych i innych socjologów opisuje podstawowe wymiary religijności. Koncentruje się m.in. na autoidentyfikacjach religijnych, wierzeniach, praktykach religijnych, a także charakteryzuje wpływ Kościoła instytucjonalnego na społeczeństwo polskie.

Pomimo zauważalnego spadku zaufania, a nawet wzrostu niechęci do Kościoła w Polsce, autor uważa, że nieuprawnione jest twierdzenie o daleko idącym kryzysie polskiego katolicyzmu czy o swoistym „wieku emerytalnym” Kościoła. Są to raczej konieczne przeobrażenia niż wyraźny kryzys. Deklarowane emocjonalne zaufanie społeczne do Kościoła podlegać może częstym zmianom, ponieważ kształtuje się pod wpływem bieżącej sytuacji społeczno-politycznej i konkretnej działalności instytucji kościelnych. Potrzebna jest nie tyle troska o umacnianie pozytywnych emocji wobec Kościoła, ile przede wszystkim kształtowanie tego, co można nazwać „kulturą zaufania” wobec Kościoła i jego przedstawicieli.

Większość Polaków jest przekonana o wpływie Kościoła na różne sfery życia publicznego, zwłaszcza w dziedzinie politycznej. Pogląd ten dominuje wśród prawie dwóch trzecich dorosłych Polaków,

¹ M. Libiszowska-Zółtkowska, *Janusza Mariańskiego socjologia religii [w:] Między socjologią a teologią*, red. J. Baniak, Poznań 2010, s.63.

ale także wśród młodzieży (jeszcze w nieco wyższym stopniu). Oznacza to, że Kościół jest postrzegany przez część polskiego społeczeństwa jako instytucja quasi-polityczna, a przynajmniej usiłująca pełnić funkcje polityczne (s.173).

Ważnym aspektem przemian religijności katolickiej jest refleksja nad społeczno-kulturowym wymiarem parafii w Polsce. Badania socjologiczne E. Filrlit z lat 90-tych informowały o istnieniu stosunkowo silnych więzi wierzących z parafią. Wspomniana autorka zauważyła wysoką aktywność parafian w samej parafii i społeczności lokalnej, jednak w dalszym ciągu znaczny odsetek wierzących obojętnie odnosi się do parafii. Takie postawy są głównie spowodowane odgórnym traktowaniem wiernych przez duszpasterzy oraz zbyt zamkniętą i nie dopuszczającą do dialogu rzeczywistość. Aby to zmienić, J. Mariański proponuje odejście od przeakcentowanego modelu Kościoła instytucjonalnego, w kierunku modelu wspólnotowego, podkreślającego „ludzkie” wymiary duszpasterstwa i ewangelii. Ważna jest również rozbudowa różnorodnych form duszpasterstwa, w tym duszpasterstwa ponadparafialnego (s.247-248).

We współczesnych parafiach coraz częściej można zauważyć funkcjonowanie różnych wspólnot bądź organizacji kościelnych. Jest to sygnał zmian zachodzących w Kościele katolickim w Polsce, jednak szeroka i różnorodna oferta organizacji czy ruchów, aktywizuje tylko nieznaczny odsetek wiernych. Swoją wolny czas poświęcało na działalność w organizacjach, ruchach kościelnych, religijnych, we wspólnotach parafialnych, 3,6% ogółu Polaków w 1998 roku, 3,9% - 1999 roku i tylko 2,0% w 2002 roku. Niepokojącym zjawiskiem jest brak odpowiednio szerokiej współpracy kapłanów ze świeckimi w planowaniu przedsięwzięć duszpasterskich i materialnych w parafii. Świeccy często nie zdają sobie sprawy z możliwości takiej współpracy pod przewodnictwem proboszcza. W praktyce w wielu parafiach nie istnieją lub nie wypełniają swych zadań rady duszpasterskie i ekonomiczne (s.263-266).

Bardzo interesujące poznawczo są końcowe rozdziały książki, w których autor przedstawia problematykę edukacji religijnej w szkołach państwowych. Charakterystykę tego problemu przedstawia poprzez wypunktowanie najważniejszych tez:

- obecna dyskusja na temat religii w szkołach już nie jest tak emocjonalna jak w momencie jej wprowadzania w latach 90-tych;
- dla większości społeczeństwa polskiego lekcje religii są stanem „naturalnym”;
- lekcje religii są traktowane jako przedmiot drugorzędny, którego wybór powinien być dobrowolny;
- większość uczniów jest zdania, że nauczanie religii nie powinno być formą indoktrynacji katolickiej, optują za szerszą formułą nauczania (religioznawstwo, etyka).

Oblicze polskiego katolicyzmu trudno jest sobie wyobrazić bez osoby Jana Pawła II. W recenzowanej

książce możemy zapoznać się z opiniami różnych osób na temat roli, jaką pełnił i dotychczas pełni papież. Ten pozytywny wizerunek papieża, a co za tym idzie i Kościoła w Polsce, może nie być stanem stałym. J. Mariański ma wątpliwość, czy katolicyzm polski utrzymujący w okresie powojennym swój ludowy i masowy charakter, także dzięki podtrzymującym wpływom Jana Pawła II zachowa go w najbliższych dekadach. Niektórzy nawet wysuwają tezę, że Jan Paweł II w swoisty sposób przysłonił Episkopat Polski i duchowieństwo, a pośrednio ukształtował ich swoistą bezradność pastoralną. Jeżeli nawet wpływ Jana Pawła II na świadomość religijną i moralną Polaków będzie się zmniejszał, to z pewnością będzie ważny i znaczący przez jeszcze długi czas, a sekularyzacja społeczeństwa polskiego będzie przebiegać w zwolnionym tempie (s.369).

Wyżej przytoczona myśl jest według mnie esencją tej książki, bowiem autora najbardziej interesowały dwie kwestie: przyszłość Kościoła i zmiana religijności. Jako wieloletniego badacza religijności i znawcy polskiego katolicyzmu najbardziej przyciąga go pytanie o przyszłość, jednak bezpośredniej i jednolitej drogi rozwoju i przemian religijnych w Polsce autor nie określił. Stwierdził, że przyszłość nie rysuje się zbyt radykalnie czy rewolucyjnie i dość sceptycznie wypowiada się na temat przyjęcia „zachodniego” modelu przemian religijności. W dalszych rozważaniach sugeruje, że w wyniku zmian modernizacyjnych całego społeczeństwa nastąpi zróżnicowanie tradycyjnej kościelności i religijności. Według niego zmiany społeczno-kulturowe prowadzące do kształtowania się społeczeństwa ponowoczesnego w naszym kraju będą wywierać coraz większy wpływ na społeczną postać katolicyzmu i innych wyznań chrześcijańskich. Być może będzie zmniejszał się pewien społeczny typ katolicyzmu polskiego (katolicyzm tradycyjny), ale równocześnie będą rodzić się nowe jego kształty odpowiadające zmieniającym się kontekstem społeczno-kulturowym (s.404).

Recenzowana książka dotyka bardzo ważnego aspektu przemian społecznych w Polsce, którym jest społeczny wymiar religii. Tę bardzo skomplikowaną i złożoną przestrzeń autor zaprezentował w sposób jasny i precyzyjny. Owa precyzyjność połączona z obiektywizmem i rzetelnością analiz jest wielką wartością tej publikacji. Dlatego też warto polecić tę książkę nie tylko badaczom religii lecz wszystkim tym, którzy aktywnie uczestniczą w życiu społecznym naszego kraju. Sądzę, że wnioski płynące z tej książki mają wartość nie tylko poznawczo-wyjaśniającą, lecz są realnym obrazem przemian rzeczywistości religijnej. Natomiast lektura tej książki jest dla początkujących badaczy sposobnością do weryfikacji własnych warsztatów badawczych i doskonałym impulsem do prowadzenia dalszych badań. Z uwagi na podjęty temat, profesjonalny opis i szeroki zakres odbiorców z głębokim przekonaniem polecam recenzowaną książkę, jako przykład intelektualnej refleksji nad religijnym wymiarem współczesnego człowieka.

SECTION II: REVIEWS

**JANUSZ MARIAŃSKI – "POLISH CATHOLICISM – CONTINUITY
AND CHANGE. A SOCIOLOGICAL STUDY"**

(„Katolicyzm polski – ciągłość i zmiana. Studium socjologiczne”),
published by WAM, Kraków 2011, p. 405.

Social Dissertations, Issue 1 (VI), 2012

Wiesław Romanowicz

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

With great humility, and also with great pleasure, I undertake to express a few of my thoughts on another publication of Rev. Prof. Janusz Mariański PhD hab describing the transformation of Polish Catholicism. I am fully aware of the position the mentioned author has in the contemporary sociology of religion and how great are his scientific achievements. Careful observers of J. Mariański's achievements have counted more than 40 books and over 1000 publications. I also know, that the reviewed book is part of the anniversaries of the author, namely his seventieth birthday and forty years of scientific work. I am convinced that there is not a single sociologist in Poland who would not refer to the works or research ideas of the author of this study.

His publications – as pointed out by M. Libiszowska-Żółtkowska – fill and will continue filling many shelves in academic libraries, and have permanently entered the canon of required reading in the fields of social sciences of all universities and colleges. The author's theory of the sociology of religion by Janusz Marian has already been permanently inscribed in the annals of the Polish sociology of religion. Recognition and respect for his achievements so far allow us to hope for new publications by the author, which will supplement or verify the existing theory and knowledge on the state of religiosity in Polish society, aiming, perhaps, at the creation of yet another - than the one presented here - paradigm in the sociology of Polish Catholicism¹.

The reviewed book is another publication which presents the religiosity of the Catholics in Poland. It consists of seven chapters, 405 pages and an extensive bibliography. By describing the characteristics of Catholic religiosity the author quite clearly assumes its institutional dimension. It is a deliberate assumption, which is conditioned by the socio-cultural context of the functioning of religion in our country. This book is part of the widely-accepted discourse

on the fate of Polish Catholicism, its transformations and conditions. This is especially important in the context of the political transformation that has been regularly continuing since 1989. (...) The Church – according to the author – is subject to the great experiment of leaving the era shaped more or less by the Catholic religion, and entering the new situation marked by socio-religious pluralism. This new phase is mainly characterised by the transformation of religious and ecclesial values, forced by changing social situations. During the transition period there can be conflicts between the pluralistic society and the Catholic Church (p.10).

The period of cultural change is particularly important for the description of social reality. An excellent "litmus test" of these changes are the young people who shape their religious identity based on traditional forms of religiosity, and experiment and create their faith freely and in an individual way. The author draws on the results of public opinion polls, and, citing the results of his own and other sociologists' studies, he describes the basic dimensions of religiosity. He focusses, inter alia, on religious self-identification, beliefs, and religious practices, and he also characterises the influence of the institutional Church on Polish society.

Despite a noticeable drop in confidence, and even an increase in the reticence about the Church in Poland, the author thinks that the claim of a far-reaching crisis in Polish Catholicism, or a kind of "retirement age" of the Church is unjustified. The phenomena observed rather constitute necessary transformations than a noticeable crisis. The declared emotional public confidence in the Church may be subject to frequent changes, as it is shaped by the current socio-political situation and the specific activity of church institutions. It is not the concern for strengthening positive emotions toward the Church, but above all the formation of what might be called the "culture of trust" in the Church and its representatives.

The majority of Poles are convinced about the influence of the Church on different spheres of public

¹ M. Libiszowska-Żółtkowska, *The sociology of religion by Janusz Mariański. (Janusza Mariańskiego socjologia religii)* [in:] *Between sociology and theology* (Między socjologią a teologią), ed. J. Baniak, Poznań 2010, p.63.

life, especially in the political area. This view is prevalent among almost two thirds of adults in Poland, but also among the young (even to a slightly larger extent). This means that the Church is seen by part of Polish society as a quasi-political institution, or at least attempting to fulfil political functions (p.173).

An important aspect of the transformation of Catholic religiosity is a reflection on the socio-cultural dimension of the parish in Poland. Sociological studies by E. Filrlit from the 90's showed the existence of a relatively strong relationship between believers and the parish.

The aforementioned author has observed high activity of parishioners in the parish itself and the local community, but a significant percentage of believers are still indifferent to the parish. Such attitudes are mainly caused by the formal attitude of pastors towards the faithful and a too-closed reality that does not allow any dialogue. In order to make changes to that, J. Mariański suggests a departure from the exaggerated model of the institutional Church in the direction of the Community model, highlighting the "human" dimensions of pastoral office and the gospel. It is also important to develop various forms of the pastoral office, including the one reaching beyond the parish in the hierarchy (pp. 247-248).

Contemporary parishes are experiencing more and more frequently the functioning of various communities or church organisations. This is a sign of the changes that the Catholic Church in Poland is undergoing, yet a wide and diverse range of organisations or movements activates only a small percentage of the faithful. 3.6% of the overall population of Poles in 1998, 3.9% in 1999 and only 2.0% in 2002 devoted their free time to activities in organisations, ecclesial and religious movements and in parish communities. A worrying phenomenon is the lack of a suitably-wide range of cooperation of priests with lay people in planning pastoral and material projects in the parish. Lay people often do not realise the opportunities for such cooperation under the leadership of the pastor. In practice, there are either no pastoral and economic councils or they do not fulfil their duties (p. 263-266).

The final chapters of the book are very interesting from the cognitive point of view. In them the author presents the problem of religious education in public schools. I will present the characteristics of the problem by bulleting the most important theses:

- the current discussion on religion in schools is not as emotional as at the moment of its introduction in the 90's;
- for the majority of Polish society religion classes are a "natural" state;
- religion classes are treated as a subject of secondary importance, and their choice should be voluntary;
- most students are of the opinion that teaching religion should not be a form of Catholic indoctrination, and they opt for a broader curriculum (religious studies, ethics).

The face of Polish Catholicism is difficult to ima-

gine without the person of John Paul II. In the reviewed book, we read the opinions of different people on the role that he fulfils and that has been fulfilled by the Pope so far. This positive image of the Pope, and thus the Church in Poland, may be not a permanent condition. J. Mariański doubts whether Polish Catholicism, maintaining its popular and mass character after the war, also owing to the supporting influence of Pope John Paul II, will keep it in the coming decades as well. Some even put forward the thesis that John Paul II in a specific way overshadowed the Polish Episcopate and the clergy, and indirectly shaped their peculiar pastoral helplessness. Even if the influence of John Paul II on the religious and moral consciousness of the Poles is being reduced, it will certainly be important and significant for a long time, and the secularisation of Polish society will occur at a slow pace (p.369).

The idea quoted above is the essence of this book to me, as the author was most interested in two issues: the future of the Church and religiosity change. As a long-term religiosity scholar and an expert on Polish Catholicism he is most attracted to the questions about the future, but the direct and consistent path of the development and transformation of religion in Poland was not specified by him. He said that the future did not present itself in a too radical or revolutionary way and he was quite sceptical about the adoption of the "western" model of religiosity change. Further in the discussion he suggests that due to changes in the modernisation of the whole of society there will be differences in traditional Church matters and religiosity. According to him, the socio-cultural changes leading to the formation of a postmodern society in our country will have an increasing impact on the social character of Catholicism and other Christian religions. Perhaps some social type of Polish Catholicism (traditional Catholicism) will decrease, but at the same time it will create its new forms corresponding to the changing socio-cultural context (p.404).

The reviewed book touches on a very important aspect of social change in Poland, which is the social dimension of religion. This very complicated and complex area was presented in a clear and precise way by the author. This accuracy, combined with the objectivity and reliability of the analyses, is the great value of this publication. That is why it is worth recommending this book not only to scholars of religion but to all those who actively participate in the social life of our country. I think that the conclusions in this book are not only of a cognitive-explanatory value but they are also a real reflection of the transformation of religious reality. Reading this book is an opportunity for novice researchers to review their own research competence and a great stimulus for further research. In view of the subject discussed, the professional description, and the wide audience range, I strongly recommend the reviewed book, as an example of intellectual reflection on the religious dimension of modern man.

CZĘŚĆ III: SPRAWOZDANIA

PROBLEMATYKA REFERATÓW ZAPREZENTOWANYCH NA KONFERENCJI
„UCHODŹCY – PROBLEM CZY WYZWANIE W EDUKACJI”

Rozprawy Społeczne, Nr 1 (VI), 2012

Edyta Klimiuk

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

Współcześni nauczyciele w swojej pracy stale stykają się z nowymi sytuacjami, które wpływają na jakość i efektywność ich dydaktycznych i wychowawczych działań. Jedno z takich zjawisk dotyczy pojawienia się dzieci uchodźców podejmujących naukę w polskiej szkole.

28 maja 2012 roku dzięki współpracy dwóch białskich ośrodków – Biblioteki Pedagogicznej i Oddziału Lubelskiego Samorządowego Centrum Doskonalenia Nauczycieli, odbyła się konferencja poświęcona zagadnieniom nauczania dzieci cudzoziemców, ze szczególnym uwzględnieniem uczniów dotkniętych problemem uchodźstwa.

Program konferencji z przewodnim tematem *Uchodźcy – problem czy wyzwanie w edukacji*, obejmował sześć wystąpień i adresowany był nie tylko do nauczycieli, wychowawców, ale także rodziców, których dzieci uczą się z obcokrajowcami.

Anna Michalczuk (konsultant LSCDN Oddział w Białej Podlaskiej) swój referat *Uchodźcy w polskiej szkole i ich wpływ na kształtowanie postaw uczniów* rozpoczęła od przytoczenia definicji pojęcia *uchodźca*. Prelegentka nazwała najważniejsze problemy, z którymi zderza się nauczyciel, ale także uczniowie z chwilą pojawienia się w ich klasie dziecka -uchodźcy. Jednak główne rozważania dotyczyły wychowawczego wpływu wielokulturowości na postawę uczniów. Zaistniała sytuacja, przy mądrym i rozsądnym podejściu nauczyciela, może w trakcie procesu wychowawczego pozytywnie wpłynąć na trzy elementy postawy, tj. na wiedzę (np. poznanie elementów innej kultury, tradycji, języka), na emocjonalną sferę (kształtowanie empatii, tolerancji, postawy otwartości) i na działanie (chęć niesienia pomocy, realizowania własnych pomysłów, współpracy). Wymienione korzyści mogą dotyczyć zarówno dzieci polskich jak i cudzoziemskich.

Agata Marek (filozof, kulturoznawca, współzałożycielka i wiceprezes Stowarzyszenia Vox Humana¹)

przedstawiła *Aspekty prawne i kulturowe w edukacji cudzoziemców w polskich szkołach*. Polska dla większości uchodźców (głównie z Czeczeni, w mniejszym stopniu z Gruzji, Osetii i in. państw) jawi się jako kraj tranzytowy. Jednakże przekroczenie granicy weryfikuje ich założenia – w myśl prawa UE o status uchodźcy i prawo legalnego pobytu mogą starać się wyłącznie w pierwszym kraju UE, do którego wjechali (na dzień dzisiejszy obserwuje się większą ilość deportacji uchodźców z Zachodu, niż napływ nowych emigrantów ze Wschodu). W wystąpieniu A. Marek poruszyła szereg ciekawych i ważnych problemów związanych m.in. z formami prawnej ochrony uchodźców w Polsce, ze stosunkiem Polaków do zakładanych w pobliżu miejsca ich zamieszkania ośrodków dla cudzoziemców, z rolą organizacji pozarządowych działających na rzecz osób dorosłych, ale także dzieci, które stanowią ok. 50% przybywających do Polski emigrantów. Niezwykle interesujące były również zagadnienia dotyczące różnic kulturowych i mentalnych, wpływających na funkcjonowanie cudzoziemców w naszym kraju i postrzeganie ich przez polskie społeczeństwo. Z niezrozumieniem i stereotypami, wynikającymi ze zderzenia kultur, stykają się także dzieci, które po przekroczeniu polskiej granicy podlegają obowiązkowi szkolnemu, na takich samych zasadach jak nasi uczniowie. Obowiązek nauki i wprowadzenie do polskiej szkoły uczniów-cudzoziemców powoduje szereg realnych trudności i napięć, w dużej mierze spowodowanych nieznaną języka polskiego, ale również kodu kulturowego przez obie strony (np. wynikający z islamu obowiązek modlitwy, zasady przestrzegania postu w miesiącu ramadan, zakaz spożywania wieprzowiny). Stawia to przed nauczycielami nie lada wyzwanie pogodzenia różnych działań – przełamywanie bariery językowej i kulturowej, nauczanie przedmiotu na odpowiednim poziomie, pogodzenie odmiennych potrzeb w procesie edukacji dzieci polskich i cudzoziemskich, nie dopuszczenie do izolacji, faworyzowania, bądź też nierównego traktowania uczniów ze względu na ich pochodzenie.

Norbert Rafalik, zapoznał uczestników konfe-

¹ Stowarzyszenie VOX HUMANA zostało założone w 2005 r. Jego działania mają na celu m.in. przeciwdziałanie szeroko pojętemu wykluczeniu społecznemu, nietolerancji, szerzenie edukacji międzykulturowej. Oficjalna strona: <http://www.voxhumana.pl/>

rencji z *Funkcjonowaniem Ośrodka UDSC² w Białej Podlaskiej*, w którym pełni funkcję kierownika. Jest to jedna z czterech państwowych placówek, powstałych na bazie byłych jednostek wojskowych, co zapewnia jej większą stabilność finansową. Ośrodek funkcjonuje od 2007 roku, ma charakter otwarty³ i jest ośrodkiem recepcyjnym, tj. ci, którzy przekraczają granicę w Terespolu i ubiegają się o status uchodźcy trafiają tu w celu przeprowadzenia wstępnych czynności proceduralnych (badania medyczne, ustalenie statusu prawnego), stąd są kierowani do innych ośrodków na terenie kraju. W związku z krótkim okresem pobytu (średnio do dwóch miesięcy) rotacja osób jest wysoka. N. Rafalik zarysował warunki lokalowe w Ośrodku, a także wspominał o pomocy socjalnej i finansowej, którą otrzymują osoby w nim przebywające. Przedstawił również sytuację najmłodszych, którzy do dyspozycji mają boisko, bibliotekę⁴, a także świetlicę aktywnie wspieraną przez wolontariuszy. Na zakończenie prelegent wymienił korzyści z istnienia Ośrodka dla Cudzoziemców w Białej Podlaskiej m.in. wielokulturowość, rozwój wolontariatu, możliwość odbywania praktyki i stażu, oraz utworzenie miejsc pracy, co niewątpliwie przychylnie ustosunkowało mieszkańców miasta do inicjatywy utworzenia tego typu placówki.

Kolejne wystąpienie pt. *Dzieci cudzoziemskie w polskiej klasie* przygotowane zostało przez Annę Sudewicz-Welk, nauczyciela w Szkole Podstawowej nr 3 w Białej Podlaskiej. Jako wychowawca V klasy, do której na początku drugiego półrocza zapisano czworo dzieci gruzińskich praktycznie bez znajomości języka polskiego, podzieliła się ona swoim doświadczeniem w pracy z takimi uczniami. Aby umożliwić im naukę konieczne było zorganizowanie zajęć języka polskiego jako obcego (2 godz. tygodniowo), a także wzmocnienie współpracy między nauczycielami. Powołanie zespołu wychowawczego stworzyło możliwość wymiany uwag i pomysłów, nieodzownych w realizowaniu tak trudnego zadania. A. Sudewicz-Welk podkreślała bardzo pozytywne przyjęcie nowych kolegów przez grupę, co mogło być rezultatem obecności w niej od klasy pierwszej dwojga dzieci narodowości Romskiej i niejako przygotować polskich uczniów do kontaktów z przedstawicielami innych narodów.

Potrzebę wprowadzania w temat wielokulturowości wśród najmłodszych zaznaczyła Barbara Kراتiuk (konsultant LSCDN Oddział w Białej Podlaskiej) w referacie *Jak rozmawiać z przedszkolakami o wielokulturowości*. Autorka zwracała uwagę na prawidłowości rozwoju dzieci w wieku przedszkolnym i konieczność dostosowania przekazywanych treści do ich możliwości percepcyjnych i emocjonalnych. Odniosła się również do poglądu o dziecięcej natu-

ralnej otwartości i akceptacji odmienności, który w badaniach amerykańskich (ze względu na nikły stan badań w Polsce) nie do końca znajduje potwierdzenie, zwłaszcza w odniesieniu do dzieci w wieku do 5 lat, które wyraźnie preferują własną grupę etniczną. Taka postawa jest sygnałem, że akceptacji i tolerancji w stosunku do odmiennego koloru skóry, tradycji itp. warto i należy uczyć, gdyż taki proces daje szansę na stworzenie spójnego i prawdziwego wyobrażenia o otaczającym nas świecie.

Konferencję zakończyła Dorota Bojarczuk-Dziurda z prezentacją *Edukacja międzykulturowa w Bibliotece Pedagogicznej*. Jako nauczyciel bibliotekarz w Bibliotece Pedagogicznej w Białej Podlaskiej zaprezentowała ona swój projekt zajęć skierowany do uczniów szkół podstawowych i poświęcony trudnemu zagadnieniu uchodźstwa.

Nawiązując do tytułu przewodniego konferencji należy stwierdzić, że zagadnienie poddane przez referentów pod dyskusję wskazuje na zasadność użycia jego obu członów – pojawienie się ucznia-uchodźcy/ucznia-emigranta w polskiej klasie niesie za sobą różnorakie poważne problemy. Zmierzenie się z nimi, ich rozwiązanie stawia nauczyciela przed ogromnym wyzwaniem i wymaga od niego dodatkowego wysiłku, szukania nowych rozwiązań, stałego podwyższania własnych kwalifikacji i ciągłego doskonalenia warsztatu pracy.

Konferencja zorganizowana przez Bibliotekę Pedagogiczną i LSCDN Oddział w Białej Podlaskiej wskazała na zjawisko stosunkowe nowe w placówkach oświatowych w naszym mieście. Położenie Białej Podlaskiej w pobliżu wschodniej granicy UE i nie gasnący ruch migracyjny może jednak na stałe wpisać uczniów innej narodowości w krajobraz szkoły naszego regionu.

² UDSC – Urząd do Spraw Cudzoziemców

³ W Białej Podlaskiej w bliskim sąsiedztwie znajduje się zamknięty Ośrodek dla Cudzoziemców podległy Straży Granicznej.

⁴ Wyposażenie w księgozbiór możliwe było dzięki zbiorce książek, przeprowadzonej przez Bibliotekę Pedagogiczną w Białej Podlaskiej. Uroczyste otwarcie biblioteki w Ośrodku miało miejsce 6 grudnia 2011 r.

SECTION III: REPORTS

ISSUES OF THE REPORTS PRESENTED AT THE "REFUGEES – PROBLEM OR EDUCATIONAL CHALLENGE" CONFERENCE

Social Dissertations, Issue 1 (VI), 2012

Edyta Klimiuk

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

During their work, contemporary teachers constantly face new situations which affect the quality and effectiveness of their didactic and educational activities. One such situation concerns the children of refugees attending Polish schools.

On 28 May 2012, the cooperation of two Biała Podlaska centres – the Pedagogy Library and the Department of the Lublin Local Government Teacher Training Centre (LSCDN), produced a conference dedicated to the teaching of foreign children, with particular focus on refugee students.

The agenda of the conference, under the theme *Refugees – Problem or Educational Challenge*, covered six speeches and was addressed not only to teachers and educators, but also to the parents of the children attending schools along-side foreigners.

Anna Michalczyk (consultant of the Biała Podlaska LSCDN Department) began her report entitled *Refugees in Polish schools and their impact on the formation of student attitudes* by quoting the definition of a *refugee*. The speaker listed the most important problems faced not only by teachers, but also students, when a refugee child joins their class. However, the main contemplations concerned the educational impact of multicultural issues on the attitudes of the students. With a wise and reasonable approach of the teacher, this situation can positively affect the following three elements of attitude during the educational process, i.e. knowledge (e.g. learning about the elements of other cultures, traditions, languages), emotions (formation of empathy, tolerance, openness) and action (will to assist, realise own ideas, cooperate). The aforementioned benefits can affect both the Polish and the foreign children.

Agata Marek (philosopher, culture expert, co-founder and vice-president of the Vox Humana Association¹) presented the *Legal and cultural aspects in the education of foreigners in Polish schools*. For most refugees (particularly those from Chechnya, to a lesser extent from Georgia, Ossetia and other

states), Poland is a transit country. However, once they cross the border, their plans are verified – in light of the EU law, refugee status and right of legal stay can only be pursued in the first entered EU country (as of today, there is a higher number of deportations of refugees from the West than the inflow of new emigrants from the East). In her presentation, A. Marek touched upon several interesting and important issues. These included forms of legal protection for refugees in Poland, the approach of Poles towards refugee centres established near their place of residence, as well as the role of non-government organisations acting for the benefit of adults, but also children, who compose approximately 50% of the emigrants arriving in Poland. The issues concerning the cultural and mental differences affecting the lives of foreigners in our country and their image in the eyes of the Polish society were also very interesting. As A. Marek explains, children also experience misunderstandings and stereotypes resulting from cultural clashes, as once they cross the Polish border, they fall under the duty of going to school under equivalent conditions as Polish students. The duty of education and the introduction of foreign students to Polish schools however, creates numerous difficulties and tensions, caused mainly by the learners' inability to communicate in Polish, but are also engendered by the cultural code of both sides (e.g. the responsibility to pray, obedience of the fast during the month of Ramadan, prohibition to eat pork resulting from Islam). This creates a challenge for the teachers in harmonising the various activities – bridging the language and cultural gaps, teaching subjects at an adequate level, harmonising the different educational needs of the Polish and the foreign children, preventing isolation, discrimination or unequal treatment of the students caused by their origin.

Norbert Rafalik acquainted the participants of the conference with the *Operations of the UDSC Centre² in Biała Podlaska*, of which he is the manager. This is one of the four national centres founded on the basis of former military units, which provides

¹ The VOX HUMANA association was founded in 2005. Its objectives include countering the broadly defined social exclusion and intolerance, as well as promotion of intercultural education. Its official website is: <http://www.voxhumana.pl/>

² UDSC – Office for Foreigners

it with more financial stability. The centre, which has been active since 2007, has an open³ nature and acts as a reception centre, i.e. the people crossing the border in Terespol and applying for the status of refugee, are directed here for initial procedures (medical examinations, establishment of legal status). They are subsequently directed to other centres in the country. Due to the short period of stay (up to two months on average), the rotation is high. N. Rafalik profiled the local conditions of the centre and mentioned the social and financial assistance provided to its visitors. He also presented the situation for the children, who can enjoy a sports field, a library⁴, as well as a day-room, which is actively supported by volunteers. In conclusion, the speaker listed the benefits flowing from the existence of the Office for Foreigners in Biała Podlaska, including multicultural issues, volunteer service development, opportunity for training and internship and creation of workplaces, which had undoubted positive impact on the approach of the local residents to the creation of such an institution.

The next presentation, entitled *Foreign children in Polish classes*, was prepared by Anna Sudewicz-Welk, a teacher in Elementary School No. 3 in Biała Podlaska. As the homeroom teacher of grade five, which has been attended by four children from Georgia with virtually no command of the Polish language since the beginning of the second semester, she shared her experience in working with such students. As she informed us, in order to make their education possible, it was necessary to organise lessons of Polish as a foreign language (2 hours per week), as well as strengthen cooperation between the teachers. The subsequent appointment of a teacher's group allowed the exchange of notes and ideas necessary for the accomplishment of such a difficult task. She also emphasized the positive reception of the new students by the group, which she noted, may have been influenced by the fact that it has been attended by two Romanian children since grade one, which in turn could have somewhat prepared the Polish children for contacts with representatives of other nations.

The need of introducing the youngest children to the subject of multicultural issues was stressed by Barbara Kratiuk (consultant of the Biała Podlaska LSCDN Department) in the paper entitled *How to talk with pre-schoolers about multicultural issues*. The author focused on the correct development of children in preschools and the need to adapt the presented content to their perceptive and emotional abilities. She also referred to the opinion on the natural openness and acceptance of distinctness in children. This, she noted, does not quite find confirmation in American research (used due to the poor

state of Polish research), particularly in relation to children aged 5 and under, who decisively prefer their own ethnic group. This attitude, Barbara Kratiuk stated, is a signal that acceptance and tolerance towards a different skin colour, tradition, etc. should be taught, since this process provides an opportunity to create a coherent and true opinion on the world surrounding us.

The conference was concluded with Dorota Bojarczuk-Dziurda's presentation entitled *Intercultural education in the Pedagogy Library*. As a teacher in the Biała Podlaska Pedagogy Library, she presented her outline of classes directed towards the students of all Polish elementary schools and dedicated to the difficult issue of refugees.

Referring to the leading theme of the conference, it should be noted that the issues taken under consideration by the speakers indicate that both elements of the conference subject are relevant. The appearance of a refugee student/immigrant student in a Polish classroom entails varied and significant problems. In order to face and solve these, the teacher faces a great challenge and needs to put in additional effort in the search for new solutions, as well as continuously improve their personal qualifications and fields of activity.

The conference was organised by the Pedagogy Library and the Biała Podlaska LSCDN Department. It focused on a relatively new situation in our city's educational facilities. However, the location of Biała Podlaska near the eastern border of the European Union, and the continuing migration traffic, may permanently write foreign students into the landscape of our regional schools.

³ The closed Centre for Foreigners under the Border Patrol is located nearby in Biała Podlaska.

⁴ The acquisition of the book collection was possible thanks to the book gathering conducted by the Pedagogy Library in Biała Podlaska. The official opening of the library in the Centre took place on 6 December 2011.