

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

# **ROZPRAWY NAUKOWE**

**TOM I**

## WYCHOWANIE OSOBY W NAUCZANIU JANA PAWŁA II

**Słowa kluczowe:** Jan Paweł II, wychowanie, jego istota, cele i zadania, nowość, atrakcyjność i aktualność, ontyczna struktura osoby, przyczyny podejmowania czynności wychowawczych, realizm, radykalizm i otwartość papieskiej wizji wychowania osobowego.

Mając za sobą próbę odczytania *Integralnego wychowania w myśli Jana Pawła II*<sup>1</sup> w niniejszej publikacji odwołując się do wcześniejszych analiz i przemyśleń chcę przywołać istotę, cele i zadania papieskiego wychowania. Chodzić mi będzie o ukazanie struktury i funkcji wychowania widzianego integralnie i realistycznie, a ujmowanego w kategorii bytu osobowego. Ukazując wychowanie jako „twórczość w przedmiocie najbardziej osobowym” wskażę nie tylko na osobowy wymiar celów, ale na nowość życia wpisaną w papieski ideał wychowawczy i przyczyny podejmowania działalności wychowawczej.

Mając na uwadze cel niniejszej publikacji dostrzegam zasadność przeprowadzenia tego przedsięwzięcia na tle przyjmowanych przezeń przesłanek filozoficznych wyprowadzanych z ontycznej struktury osoby, jak również odczytanie teoretycznego kontekstu wychowania i przybliżenie przyjmowanego przez Jana Pawła II sposobu jego definiowania. Nie roszczę sobie pretensji do wyczerpania bogactwa zagadnień składających się na integralne wychowanie osoby w papieskim nauczaniu, zwrócę uwagę na realizm, radykalizm i otwartość analizowanej wizji wychowania.

Wydaje się, że przyjęty plan rekonstrukcji elementów papieskiego sposobu widzenia wychowania w płaszczyźnie osobowej pozwoli dostrzec nie tylko istotne założenia dotyczące jego celów i zadań, ale i podstawy treściowe, na których Jan Paweł II opierał swoje przesłanie pedagogiczne. Przesłanie to jest zaskakująco atrakcyjne i aktualne, a przez to godne poznania i realizacji.

---

<sup>1</sup> Zob. A. Rynio, *Wychowanie w myśli Jana Pawła II*, Lublin 2004 s. 477.

### Przesłanki wprowadzane z ontycznej struktury osoby

Biorąc pod uwagę życie i twórczość Jana Pawła II, z całą pewnością powiedzieć można, że w centrum jego papieskiego nauczania znajdował się człowiek zdolny do poznania i odczytania sensu obiektywnej prawdy, doświadczający własnego ciała, faktów moralnych i religijnych, widziany w kategorii osoby i podmiotu działania. Jako osobę wyróżnia go to, że jest samoświadomy, doświadczający, wolny, samostanowiący, odzwierciedlający i refleksyjny, a przez to zdolny do odkrywania ciała, które ma instynkty, jakości zmysłowe takie jak: zmysł moralny, religijny, społeczny, estetyczny i to, co duchowe. Papież ujmując człowieka jako osobę widzianą przez pryzmat natury, czyli aktywności bez reszty zawartej w dynamicznej gotowości podmiotu i jedności duchowo-materialnej, charakteryzuje ją jako zdolną do odbierania wrażeń, wzruszeń, czuć, przeżywania wartości, doświadczania wolności, godności, prawdy, piękna i dobra; wreszcie doświadczania wartości samej siebie jako źródła dochodzenia do własnej tożsamości, adekwatnego sposobu widzenia elementów konstytuujących jej osobowość, a więc: popędów i temperamentu, potrzeb, motywów, postaw, wartości, charakteru, dojrzałości w aspekcie dojrzałości intelektualnej, uczuciowej, moralnej; noetycznego wymiaru osobowości czy doświadczenia wartości samej siebie w dialogu z innymi. Godnym też podkreślenia jest i to, iż w papieskiej koncepcji osoba jako podmiot istnienia i działania, jako konkretny człowiek, to „ktoś”, kto poprzez wszystko co czyni i co się w nim dzieje, staje się coraz bardziej jakimś, a nawet poniekąd coraz bardziej „kims”. Nade wszystko staje się nim poprzez swoje czyny świadomie podejmowane. Ta postać ludzkiego *ferii* (stawania się) zakłada sprawczość, czyli przyczynowanie właściwe dla osoby. Owocem tego przyczynowania i homogennym skutkiem sprawczości osobowego „ja” jest moralność. Zaś jedność i tożsamość ludzkiego „ja” jako bytu podmiotowego jest możliwa dzięki transcendencji, w której znajduje ono swą rację bytu i sens.

Z pedagogicznego punktu widzenia godnym zauważenia jest też fakt, że dla Jana Pawła II istnienie (*esse*) właściwe człowiekowi jest osobowe, a nie indywidualne w znaczeniu indywidualizacji natury, a intelekt nie tworzy prawdy, lecz ją odczytuje. Zaś jedność duszy i ciała jest jednością ontyczną. Jedność ta sprawia, że natura zawiera w sobie treściowe i moralnie wiążące znaczenia, ponieważ odzwierciedla w sobie prawo Boże. Stąd myśl Jana Pawła II sprzeciwia się takiemu rozumieniu człowieka, w którym natura rozumiana jest jako efekt działania ślepych sił ewolucji.

Kolejną istotną i możliwą do odczytania z ontycznego wymiaru osoby przesłanką dla wychowania jest papieska teza, że człowiek z natury jest otwarty na transcendencję, jest otwarty na Boga. Nie jest on bytem wyłącznie naturalnym (przyrodniczym). Autor *Osoby i czynu* sprzeciwiał się poję-

ciu „czystej natury”, które zakłada, że sfera Bożej łaski nie znajduje uwarunkowań w antropologicznej strukturze człowieka.

Już z powyższych bardzo fragmentarycznych przywołań wynika, że rozumienie natury człowieka widzianego w kategorii osoby legło u podstaw wychowania przypominającego *ars cooperativa naturae*, tzn. sztukę na usługach natury, przy czym natura nie utożsamia się tu z materią ogołoconą z sensów, lecz stanowi rodzaj języka domagającego się odczytania i respektowania jego praw. Intelkt nie jest tu czymś w rodzaju *tabula rasa* jak mówił Arystoteles, lecz stanowi żywotne i aktywne źródło poznania.

Charakteryzując człowieka widzianego przez Jana Pawła II w kategorii bytu osobowego – ujmowanego przez pryzmat doświadczenia, transcendencji, godności osoby i integracji – zauważyć można zbieżność jego poglądów w tym względzie z poglądami prezentowanymi przez wielu współczesnych filozofów. Egzemplifikacją tego może być stanowisko W. Chudego, który korzystając z tradycji tomistycznej i należąc do przedstawicieli i kontynuatorów tego samego nurtu personalistycznego co Jan Paweł II twierdził, że „człowieka w pełni scharakteryzować można tylko jako osobę”<sup>2</sup> Autor ten wśród głównych cech charakteryzujących osobę wymienia: aktywność intelektualną, samostanowienie, odpowiedzialność za wartości, godność i uczestnictwo we wspólnocie<sup>3</sup> W nauczaniu papieskim cechy te z wszystkimi ich treściowymi konsekwencjami znajdują miejsce w realistycznie ujmowanym wychowaniu integralnym, otwartym nie tylko na wymiar natury, ale także religii i kultury. Nie dziwi zatem, że wychowanie to nie wyklucza transcendencji człowieka i konieczności ustawicznego stawania się mającego na celu pozostanie sobą i wzrastanie w istnieniu poprzez nabywanie realnych doskonałości. Wymienione cechy dobrze opisują człowieka pełnego i ujawniają trzy wymiary osoby ludzkiej: Wymiarami tymi są: wymiar bytu człowieka, wymiar wartości i wymiar znaku Bożego<sup>4</sup>

### **Teoretyczny kontekst wychowania w płaszczyźnie osobowej**

W nauczaniu Jana Pawła II przyjęcie antropologicznych podstaw wychowania rodzi określone konsekwencje natury pedagogicznej i pozwala rozumieć proces samego wychowania jako wprowadzanie w prawdę i pomoc w odkrywaniu i osiąganiu tego, co dobre. Z obiektywnej prawdy ontologicznej, której człowiek sam może doświadczyć, poznać i zrozumieć –

---

<sup>2</sup> W. Chudy, *Prawda człowieka i prawda o człowieku*, W: *Człowiek – wartości – sens*. Studia z psychologii egzystencjalnej, Lublin 1996, s. 139.

<sup>3</sup> Tamże, s. 139-140.

<sup>4</sup> Tamże, s. 140.

odczytując jej sens i znaczenie – można wyprowadzić nie tylko specyficzne dla Jana Pawła II rozumienie fenomenu wychowania, ale i charakterystyczny sposób formułowania jego celów, zasad i treści w każdej płaszczyźnie. Mam na uwadze płaszczyznę etyczno-aksjologiczną, moralno-społeczną i teologiczną nie wyłączając osobowej.

Z kolei z analiz właściwych na gruncie teorii wychowania wynika, że sposób definiowania fenomenu wychowania zakłada określoną jego koncepcję, zależną od przyjmowanej wizji człowieka, świata, moralności i jego miejsca w świecie.

Z doświadczenia jak i teorii wychowania wynika też, że niemal każdy pedagog–wychowawca, we właściwy sobie sposób, podejmuje próbę zdefiniowania wychowania, którym się zajmuje. W efekcie możemy znaleźć wiele określeń, które wykluczają się lub uzupełniają. W teorii zauważyć można jego węższe i szersze, społeczne, interakcyjne i relacyjne rozumienie.

Ważne jest tu rozumienie celu życia i miejsca wychowania, roli wychowawcy, stylu wychowania i miłości wychowującej. Zagadnienia te w sposób uszczegółowiony zostały podjęte w dysertacji mojego autorstwa, do której odwoływałam się na początku dlatego też mając na uwadze temat niniejszej publikacji świadomie je pomijam.

### **Istota papieskiego wychowania i jego „uczłowieczającej” funkcji**

W nauczaniu Jana Pawła II a wcześniej Kard. Karola Wojtyły, wychowanie ma także różne ujęcia i znaczenia i oprócz aspektu pedagogicznego, socjologicznego i psychologicznego zakłada perspektywę ontyczną, którą należy rozpatrywać jak to zostało uczynione w rozdziale pierwszym od strony antropologicznej, aksjologicznej i teologicznej. Istotę wychowania Jan Paweł II upatruje w tym „ażeby człowiek stawał się coraz bardziej człowiekiem – o to, ażeby bardziej „był” a nie tylko więcej „miał” – aby więc poprzez wszystko, co „ma”, co „posiada”, umiał bardziej i pełniej być człowiekiem – to znaczy ażeby również umiał bardziej „być” nie tylko „z drugimi”, ale i „dla drugich”<sup>5</sup>. Przywołana definicja wychowania kieruje naszą uwagę na szczególną właściwość człowieka, jaką jest jego potencjalność, możliwość rozwoju a zarazem zdolność transcendowania. W praktyce tak rozumiane wychowanie sprowadza się do rozwijania wewnętrznych osobowych zdolności i mocy ludzkich. Prowadzi – jak mówi – Jan Paweł II do rozwoju doskonałości, właściwej danemu człowiekowi pełni, spełnienia czło-

---

<sup>5</sup> Jan Paweł II, *W imię przyszłości kultury*, Przemówienie i UNESCO Paryż 2 VI 1980, w: *Wiara i kultura ,Dokumenty, przemówienia i homilie*, Red. M. Radwan, S. Wylęzek, T. Gorzkula, Rzym-Lublin 1988, s. 58-59; Tenże, *Teologia kultury*, Wybór tekstów, w: *Poznać człowieka w Chrystusie Jan Paweł II o godności ludzkiej*, Częstochowa 1983, s. 203.

wieka. Tak rozumiane wychowanie posiada podstawowe znaczenie dla kształtowania postawy względem siebie, Boga i stosunków międzyludzkich. Jest ono bliskie rozumieniu I. Verhack'a – moralisty i eksperta do spraw wychowania na Soborze Watykańskim II, dla którego wychowanie to coś „więcej niż funkcjonalna pomoc przy dorastaniu”. Autor ten utożsamiał wychowanie ze „wzbudzaniem poznania własnego istnienia”, a wśród jego celów preferował „szeroko rozumianą odpowiedzialność, budzenie do życia dobrego i wzrastanie ku samodzielności poprzez uczenie się z doświadczenia”<sup>6</sup>.

Warto zauważyć, że papieskie pojęcie „uczłowieczania” na drodze wychowania bynajmniej nie zostało zaczerpnięte z teorii wychowania. Znaleźć je można w homilii Jana Pawła II wygłoszonej do rodzin z Braga w Portugalii, w dniu 15 maja 1982 roku. Rozwijając znaczenie tego słowa Papież wyjaśnia, iż „człowiek, będąc człowiekiem od pierwszej chwili swego poczęcia w łonie matki, stopniowo uczy się być człowiekiem – i ta podstawowa wiedza utożsamia się właśnie z wychowaniem”. Od niego zależy przyszłość człowieka, rodziny i całej ludzkości. Idąc tokiem rozumowania Jana Pawła II spróbuję przybliżyć podstawowe wymiary ideału owej „uczłowieczającej funkcji wychowania”. Ku czemu zatem należy dążyć na drodze wychowania? I co w tym wychowaniu, będącym prawem i powinnością przede wszystkim rodziców jest najistotniejsze? Są to pytania, których odpowiedzi szukać można z powodzeniem w nauczaniu niekwestionowanego autorytetu, a równocześnie człowieka nie będącego teoretykiem wychowania.

Wychowywać dla Jana Pawła II znaczyło bardzo wiele. Wśród różnorodnych znaczeń i kontekstów na czoło wysuwa się „wzrastanie w pełnię człowieczeństwa”, w pełnię życia. Pełnię tę ma człowiek z Boga, w Chrystusie, za pośrednictwem Ducha Świętego. I w tym znaczeniu jest to wychowanie sięgające prawdy początku, uwzględnia przeznaczenie każdego człowieka, a papieską naukę o wychowaniu ująć można w ramy żywej „pedagogii wiary”, wiążącej człowieka z Bogiem i z ludźmi w osobie Jezusa Chrystusa, bez którego nie sposób zrozumieć ludzkich dziejów i dziejów świata czy kultury.

Owa „pedagogia wiary” w Boga, który objawił człowiekowi kształt jego przeznaczenia, objawiając Siebie samego i dał poznać imię ludzkiego przeznaczenia poprzez Swoją Obecność, pozwala wyodrębnić specyficzne dla papieskiego nauczania płaszczyzny wychowania. Jedną z nich jest opisywana tu płaszczyzna osobowa. Istotnymi wymiarami tego wychowania, ujmowanego przez pryzmat celów i zadań, są: wierność Bogu, sumieniu, zasadom i ludziom, formowanie się myślenia realistycznego i etycznego, mądrość, prawda, wolność, dobro, świętość, szczęście, nawrócenie, wiara, nadzieja,

---

<sup>6</sup> Por. I. Verhack, *Wychowywać, czyli wzbudzać poznanie własnego istnienia*, w: *Pedagogika katolicka. Zagadnienia wybrane*, Red. A. Rynio, Stalowa Wola 1999, s. 79-89.

miłość, szacunek, dialog, odpowiedzialność czy przynależność. Przy czym lista nie ma charakteru zamkniętego. Do tak widzianych wymiarów wychowania mających na celu pełnię doskonałości wyrażającą się w odpowiedzialności za integralny rozwój osobowości wychowujących i wychowywanych, wypadnie jeszcze szerzej powrócić w dalszych analizach niniejszego opracowania. Mając zaś na uwadze papieski sposób widzenia istoty procesu „uczłowieczania” warto zauważyć, iż w jego ujęciu wychowania, jak mało gdzie, podkreślana jest specyfika wzrastania w człowieczeństwie ze świadomością tego, kim się jest, jakie się ma predyspozycje i kim być się powinno. W świadomości tego tkwi siła osoby, jej ideał i to, co do niego prowadzi. Najprostszą drogą prowadzącą do realizowania ideału jest odkrycie prawdy o własnym powołaniu i misji i życie nimi niezależnie od okoliczności. Treści wychowania odnoszone są tu do ontycznych korzeni osoby ludzkiej. Są nimi: istnienie, rozwój, celowość, samopoznanie, rozumność, doświadczenie, wolność, przeżycie sprawstwa czynu, wstyd, wina, grzech, miłość, śmierć, samozależność, czy samopanowanie. Jan Paweł II budząc świadomość bycia osobą i świadomość działania, zwracał uwagę na wpisane w ludzkie serce potrzeby. Według niego fundamentalnymi potrzebami są: miłość, prawda, dobro, piękno, szczęście, doskonałość czy przynależność<sup>7</sup>.

### **Nowość życia wpisana w papieski ideał wychowania**

Nie ulega wątpliwości, że w tak rozumiany ideał wychowania wpisana jest nowość życia. Polega ona na przyłgnięciu do prawdy i dobra, które mają swoje źródło w Bogu żywym i obecnym objawiającym się w osobie Jezusa Chrystusa. Jan Paweł II widząc w Nim źródło, podstawę i ostateczny autorytet moralny w swoim nauczaniu, pokazuje wartość przynależności i wierności Bogu. Z jego życia i nauczania wynika, że w Boga należy się wpatrywać tak jak dziecko wpatruje się we własną matkę. Co więcej, przez pryzmat tej przynależności i oddania siebie do dyspozycji Temu, który z niczego powołuje człowieka do istnienia, i którego obraz człowiek nosi w sobie – Jan Paweł II każe patrzeć na rzeczywistość nie wyłączając z niej ludzkiego grzechu i nieadekwatności. Stąd wychowanie, jakie proponuje, uczy nie tylko cnoty, czyli sprawności, przyzwyczajenia trudno osiągalnego, stanowiącego zarazem siłę życia i charakteru, ale uczy też bólu grzechu, prostoty serca i budowania własnego życia i życia bliźnich na pewności, iż niezależnie od sytuacji i okoliczności człowiek jest przez Boga miłowany. Wychowanie to oparte jest na pamięci wielkich dzieł Boga; przyjaźni z Nim i innymi. Co więcej ono tej pamięci uczy i ją wydoskonala. To, co Jan Paweł II mówił, dotyczyło najgłębszych pragnień serca człowieka i z nimi korespon-

---

<sup>7</sup> Por. Rynio, *Integralne wychowanie w nauczaniu Jana Pawła*, s. 109.

dowało. Dotykając życia ludzkiego i tego wszystkiego, co się nań składa, Ojciec Święty apelował do czystości i pokory myśli. Głosząc orędzie wiary, nadziei i miłości uczył jak pokonywać wszystko to, co negatywne, jak współżyć z innymi, jak kochać by smakować jedność, a przez to spełnić się na wieczność.

Swoich słuchaczy Jan Paweł II traktował i traktuje jako świadków i powierników prawdy. Oczekiwał, że słuchający go ludzie poznając normatywną moc prawdy i doświadczając miłości Boga zaczną nią promieniować, siebie oddając Bogu do dyspozycji. Ojciec Święty za Soborem Watykańskim II powtarzał, że „prawdziwe wychowanie zdąża do kształtowania osoby ludzkiej w kierunku jej celu ostatecznego, a równocześnie dla dobra społeczności, których człowiek jest członkiem i w których obowiązkach, gdy dorosnie, będzie brał udział”. By to zadanie osiągnąć, zgodnie z tym co zaleca cytowany wcześniej dokument soborowy, „należy zgodnie z postępem nauk psychologicznych, pedagogicznych i dydaktycznych dopomagać dzieciom i młodzieży do harmonijnego rozwijania wrodzonych właściwości fizycznych, moralnych i intelektualnych, do zdobywania stopniowo coraz doskonalszego zmysłu odpowiedzialności w należytych kształtowaniu własnego życia przez nieustanny wysiłek i w osiąganiu prawdziwej wolności, po wielkodusznych i stanowczym przewyciężaniu przeszkód. Winni oni otrzymać pozytywne i roztropne wychowanie seksualne, dostosowane do ich wieku. Poza tym trzeba ich tak przygotować do uczestniczenia w życiu społecznym, aby wyposażeni należycie w konieczne do tego i odpowiednie środki, mogli włączyć się czynnie w różne zespoły ludzkiej społeczności i chętnie zabiegali o wspólne dobro” (DWCH 1, a,b, por.3 a). Wydaje się, że przywołana charakterystyka w pełni oddaje istotne aspekty wychowania osobowego obecne w nauczaniu Jana Pawła II. Aspekty te poniekąd wyznaczają postać brania pełnej odpowiedzialności za stopień własnej dojrzałości osobowej we wszystkich jej sferach: intelektualnej, moralnej, emocjonalnej, kulturalnej (duchowej) oraz społecznej i nakładają konkretne obowiązki dotyczące rozwoju osoby.

### **Człowiek w pełni wychowany, to człowiek dojrzały**

Innym sposobem papieskiego ujmowania istoty wychowania jest przeswiadczenie, że „człowiek w pełni wychowany, zdolny wychowywać sam siebie i innych, to człowiek w pełni dojrzały we wszystkich wymiarach i możliwościach”<sup>8</sup>. Mając na względzie papieski sposób ujmowania istoty wychowania przynależącego, do *cultura animi* rozumianej jako dojrzewanie człowieka we wszystkich jego zdolnościach i wymiarach należy zauważyć,

---

<sup>8</sup> Tamże s. 110.



że wychowanie to ma uczyć człowieka poznawania rzeczywistości i wychowywać go tak, aby stawał się człowiekiem w całokształcie swego istnienia i relacji międzyludzkich. Przy czym, „człowiek nie może zrealizować siebie w pełni, zrealizować w pełni swego człowieczeństwa, jeśli nie żyje nadprzyrodzonym wymiarem swego własnego istnienia w świecie i swym związkiem z Bogiem”.<sup>9</sup> Właściwe znaczenie wychowania człowieka objawia odwieczne Słowo Ojca, „które stając się człowiekiem, objawiło człowiekowi jego własne człowieczeństwo i jego pełny wymiar, to znaczy synostwo Boże” (GS 16).

W świetle tak formułowanej istoty wychowania szczególnego znaczenia nabiera fakt nie tylko usynowienia ale „bycia człowiekiem”, jak również wszystko to, co człowiek „ma” i „posiada”, czyli to, co człowiekowi zostało jakoś „dane i zadane”, za co ponosi odpowiedzialność. Tym zaś, co zostało mu dane i zadane jest jego własne człowieczeństwo i pragnienie postępu ku „bardziej ludzkiemu światu”, „ludzkiemu życiu” opartemu na prawdzie i wolności. Wyrażenia te mają charakter nie tylko kwalifikujący, ale i postulatyczny, o czym świadczy występowanie przysłówka „bardziej”. Niezależnie też od szczegółowych treści, jakie ten niesłychanie pojemny termin niesie ze sobą, trzeba w nim podkreślić uzależnienie wizji „nowego świata” i wychowania od przyjmowanej koncepcji człowieka. Termin „bardziej ludzki świat” odniesiony do wychowania pojawia się w nauczaniu Jana Pawła II w kontekstach wyraźnie nawiązujących do wypowiedzi soborowych. Niejednokrotnie jest to wołanie o „pełną prawdę o człowieku” (CA 41) realizującym się na drodze „prawdziwego” (SRS 9,35,42; CA 29; CL 42), „integralnego” (CL 32) i „pełnego rozwoju”(nr 28;32). Przy czym celem i szczytem tego rozwoju jest przede wszystkim sam człowiek stanowiący jego podmiot (LE 18). Jednak, aby rozwój odpowiadał naturze człowieka stanowiącej podstawę dla wychowania, musi uwzględniać ludzkie dążenie do prawdy, moralność i związek człowieka z Bogiem. Musi uwzględniać ludzką transcendencję (FC 6; RS 28,33; CA 29) i powołanie do świętości.

Nie dziwi, zatem fakt, o czym była już mowa wcześniej, iż papieskie rozumienie wychowania było warunkowane koniecznością zdobycia pełnej prawdy o człowieku jako osobie i realistycznego jej odczytania. Przy czym prawda ta nie jest idealizacją. Jak to widzieliśmy, polega ona na odczytaniu statusu ontycznego człowieka jako osoby (świadomości bycia i świadomość działania), czyli tej formy bytowania, która ma swoje uwarunkowania płynącym z natury. Chodzi tu o świadomość przygodności, kruchości, niewystarczalności wreszcie grzeszności. Integralna wizja wychowania człowieka nie może nie dostrzegać tych elementów w jego naturze, które z jed-

---

<sup>9</sup> Jan Paweł II, *W dziele kultury Bóg zawarł przymierze z człowiekiem*. Przemówienie do świata kultury Rio de Janeiro 1VII 1980., w: Jan Paweł II, *Wiara i kultura*, Rzym 1986 s. 72.

nej strony stanowią źródło bycia wychowywanym a z drugiej utrudniają jego realizację. Autentyczne wychowanie jest dla Jana Pawła II wychowaniem integralnym w swej strukturze i treści. Najpierw wymaga uznania integralności bytu ludzkiego, w którym tak cielesność jak i duchowość – mimo ich naturalnego powiązania – są nieredukowalne do siebie.

### **Potrzeba refleksji nad własnym doświadczeniem warunkiem realizacji wychowania**

Realizowanie tak rozumianej istoty wychowania zakładała refleksję nad własnym doświadczeniem i zamiłowanie do obiektywnej prawdy, w szczególności zaś dotyczy to człowieka młodego potrzebującego wychowania w sposób szczególny. W relacji do młodych Jan Paweł II mówił o „sztuce wychowania pozytywnego, ukazującego dobro właściwych i angażujących doświadczeń, urzekających szlachetnością i pięknem” (JP 8). Co więcej jest to „sztuka pomagania młodym w «wewnętrznym wzrastaniu» przez rozbudzanie ich wewnętrznej wolności oraz przez przewyciężanie zewnętrznych uwarunkowań i formalizmów” (nr 8). Do istoty tej sztuki należy „pozyskiwanie młodzieńczych serc, by z radością i zadowoleniem zapalać je do dobra, prostując wypaczenia i przysposabiając je do przyszłych zadań poprzez rzetelną pracę nad charakterem.” (nr 8) Owo pozyskiwanie odbywa się na drodze prawdziwego bycia do dyspozycji młodzieży, szczerzej życzliwości i umiejętności dialogu.

Ujmując wychowanie jako „sztukę” Jan Paweł II zauważa, że wychowanie będąc jednym z rodzajów ludzkiej działalności jest świadomym i celowym działaniem zachodzącym między wychowawcą a wychowankiem i przede wszystkim polega „na wzajemnym obdarzaniu człowieczeństwem” i wymaga szczególnej postawy wychowawcy i całego zespołu sposobów i poczynań, opartych na przekonaniach płynących z rozumu i wiary. W liście do Rodzin *Gratissimam sane* opublikowanym z okazji Roku Rodziny w 1994 czytamy, iż jest to „obdarzanie dwustronne.” „Rodzice obdarzają swym dojrzałym człowieczeństwem nowo narodzonego człowieka, a ten z kolei obdarza ich całą nowością i świeżością człowieczeństwa, które z sobą przynosi na świat. Nie przestaje to być aktualne również w przypadku dzieci ułomnych i niedorozwiniętych fizycznie lub psychicznie. Pod tą postacią również objawia się człowieczeństwo, które może być wychowawcze i to w szczególnie sposób.”(GS 16).

Rodzicielstwo jako pierwszy i podstawowy fakt obdarzania człowieczeństwem otwiera przed rodzicami i dziećmi daleko wiodącą perspektywę. Zdaniem Jana Pawła II „zrodzenie co do ciała oznacza początek dalszego „rodzenia”, stopniowego i wielostronnego rodzenia poprzez cały proces wychowania opartego na „zasadzie czci”, czyli afirmacji człowieka jako

człowieka. Nic zatem dziwnego, że bezpośrednimi wychowawcami w stosunku do swoich dzieci pozostają zawsze na pierwszym miejscu rodzice. Są wychowawcami ponieważ są rodzicami (nr 16), a wychowanie dla Jana Pawła II „jest zawsze emanacją ojcostwa i macierzyństwa. W ten sposób jest zawsze związane z rodziną i związane z Bogiem Ojcem”<sup>10</sup>, który nadal oczekuje od człowieka, aby „był poznany i wybrany jako ideał osobowy w osobie Jego Syna Jezusa Chrystusa, który nade wszystko jest zbawicielem i nauczycielem dobrym”. Z analiz nauczania papieskiego wynika jednoznacznie, iż ojcem i matką jest się z powołania i przeznaczenia do odzwierciedlenia podobieństwa do samego Boga. W Nim jest moc ale i pomoc dla tych, którzy chcą według tego obrazu się spełniać. Papież uczył też, iż „aby człowiek wzrósł i został wychowany nie starczy jednego życia”<sup>11</sup>. Wszyscy inni uczestnicy procesu wychowawczego działają poniekąd w imieniu rodziców, w oparciu o ich zgodę, a w pewnej mierze, jak to jeszcze szerzej zostanie ukazane, nawet na ich zalecenie. Proces wychowawczy prowadzi do fazy, do której się dochodzi wtedy, gdy po osiągnięciu pewnego stopnia dojrzałości psychofizycznej „człowiek zaczyna wychowywać się sam” (GS 16). Z biegiem czasu owo samowychowanie przerasta dotychczasowy proces wychowawczy. Przerastając nie przestaje jednak z niego wyrastać. „Młody człowiek – uczy Jan Paweł II – spotyka nowe osoby i nowe środowiska, a w szczególności nauczycieli i kolegów w szkole, którzy zaczynają odgrywać w jego życiu wpływ wychowawczy, dodajmy: dodatni albo ujemny” (nr 16).

Wychowawca w kontakcie z wychowankiem zmierzając do doprowadzenia w nim trwałych zmian w jego postawie, pamiętać musi o tym, że „człowiek jest powołany do życia w prawdzie i miłości” i „że każdy urzeczywistnia siebie przez bezinteresowny dar z siebie samego”. Prawdy te Jan Paweł II odnosił zarówno do tych, którzy wychowują jak i tych, którzy są wychowywani. Mając na względzie fakt, iż „wychowanie jest procesem, w którym wzajemna komunika osób dochodzi do głosu w sposób szczególny” w wychowawcy widział on osobę, która „rodzi” w znaczeniu duchowym” (GS 16).

### **Wychowanie jako twórczość w podmiocie najbardziej osobowym**

Jan Paweł II, a wcześniej jako kard. Karol Wojtyła podkreślał wielokrotnie, że „wychowanie to twórczość o przedmiocie najbardziej osobowym”<sup>12</sup>. W licznych spotkaniach z młodzieżą różnych kontynentów, w orędziach z jakimi się

---

<sup>10</sup> *Agli operatori scolastici nel Duomo di Torino* – 4 settembre 1989, w: *Pensieri del magistero di Giovanni Paolo II*, Roma 1989 s. 97.

<sup>11</sup> *Omelia a Prato, in Piazza Mercatale* – 19 marzo 1986, w: *Pensieri del magistero di Giovanni Paolo II*, s. 96.

<sup>12</sup> K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin 1986 s. 54.

do niej zwraca, a szczególnie w *Liście* z 1985 roku stwierdza: „Chodzi tu zarazem o pełną i dogłębną autentyczność człowieczeństwa, o taką *autentyczność* rozwoju *ludzkiej osobowości*, kobiecej czy męskiej, z wszystkimi właściwościami, jakie stanowią niepowtarzalny rys tej właśnie osobowości, a równocześnie wywołują wieloraki rezonans w życiu środowisk i wspólnot, poczynając od samej rodziny. Każdy z Was ma w jakiś sposób przyczynić się do *bogactwa* tych *wspólnot* przede wszystkim *przez to, kim jest*” (PS 7). Jan Paweł II uważał, że „w takim ujęciu wychowanie może być równocześnie uważane za prawdziwe apostołstwo.” Swoje stanowisko w tym względzie uzasadniał faktem, iż tak rozumiane wychowanie „jest wspólnym uczestnictwem w prawdzie i miłości, w tym ostatecznym celu, który stanowi powołanie człowieka z strony Boga Ojca, Syna i Ducha Świętego”(nr 7). Wysiłki wychowawcy mogą być uwieńczone powodzeniem lub porażką. Zarówno wychowawca jak i wychowanek oddziałują na siebie. Następuje między nimi przepływ informacji, dokonuje się komunikacja społeczna i wymiana darów. Kto wpływa na drugiego jednocześnie mu coś przekazuje.

### **Przyczyny podejmowania działalności wychowawczej**

Mając na względzie przyczyny podejmowania działalności wychowawczej nauczanie Jana Pawła II suponuje, iż należy ich szukać w założeniach antropologii teologicznej wskazującej na istnienie w człowieku dysharmonii tłumaczonej faktem grzechu pierworodnego jak również antropologią filozoficzną, społeczną i kulturową. Mając na względzie tę ostatnią warto zwrócić uwagę na fakt, iż w nauczaniu Jana Pawła II ogólne i szerokie rozumienie kultury analogicznie do wychowania zostaje doprecyzowane w określeniach opisowych i normatywnych. Także cel kultury jakim jest integralny i harmonijny rozwój osoby we wszystkich wymiarach i zdolnościach,<sup>13</sup> dokonujący się poprzez kształtowanie jednostki i duchowe kształtowanie się społeczeństwa<sup>14</sup> jest zbieżny z celem wychowania, a „pierwszym i zasadniczym zadaniem kultury w ogóle i każdej kultury jest wychowanie”.<sup>15</sup> Na tym stwierdzeniu sygnalizującym zaledwie wychowawczą funk-

---

<sup>13</sup> Jan Paweł II, *W dziele kultury Bóg zawarł przymierze z człowiekiem*. Przemówienie do przedstawicieli świata kultury, Rio de Janeiro. 1 VII 1980, w: *Wiara i kultura*, s. 69-70.

<sup>14</sup> Zob. T. Sułtan, *Wymiar kultury – wymiar człowieczeństwa*. Kultura – Oświata – Nauka 1987. Nr 3/4 s. 23.

<sup>15</sup> Jan Paweł II, *W imię przyszłości kultury*, Paryż. 2 Czerwca 1980, w: *Wiara i kultura*, s. 58; Na temat roli kultury w wychowaniu w nauczaniu Jana Pawła II zob. też: W.F. Bednarski, *Kultura w nauczaniu Jana Pawła II*, „Polonia Sacra” 1998 nr 2 s.11-40; L. Dyczewski, *Kultura i praca w nauczaniu Jana Pawła II*, w: *Żeby nie ustała wiara. KUL przed wizytą Ojca Świętego Jana Pawła II*, Lublin 1989 s. 249-269; A. Kaczor, *Koncepcja kultury Jana Pawła II*, „Akcent” 1998 Nr 3 s. 146-153; A Kowalski, *Kultura w integralnym rozwoju człowieka w świetle nauczania papieża Jana Pawła II*, w: *Służyć prawdzie i miło-*

cję kultury wypada mi pozostać bowiem szczegółowym związkom zachodzącym między kulturą a wychowaniem poświęciłam odrębne, kompleksowe opracowanie<sup>16</sup>.

### **Realizm, radykalizm i otwartość papieskiej wizji wychowania**

Z tego, co już udało się przywołać, wynika, że Jana Pawła II koncepcja wychowania osoby jest realistyczna, radykalna i otwarta. Ów realizm pedagogiczny widoczny jest, w podejściu do problemu przyczyn, struktury i skuteczności oddziaływań wychowawczych. Papież jak przystało na następcę Św. Piotra, ukazywał sens działalności wychowawczej w ujęciu chrześcijańskim. Doceniał wartość osoby ludzkiej i jej dobro rozwojowe tkwiące w otwarciu na Transcendencję i realizowaniu powołania do prawdy na drodze rozwoju cywilizacji miłości i wzrastaniu w dobru.

Rzeczywistość wychowania jest tu postrzegana jako bardzo złożona w swojej istocie, strukturze i przejawach. Związana ze sferą życia duchowego aktualizuje się w sumieniu wychowanka, przyjmowanych wartościach, aspiracjach i motywacjach. W procesie tym chodzi o to, „aby podjąć całe to potencjalne bogactwo, jakim jest każdy człowiek rozwijający się pośród rodziny: chodzi o to, aby nie pozwolić mu zginąć albo ulec degeneracji, natomiast zaktualizować je w coraz dojrzalsze człowieczeństwo”(PS 7). Wychowanie jest tu poniekąd „aktem osobowym, osadzonym na spotkaniu osób”<sup>17</sup>. „Komunia osób”, która stoi u początku rodziny jako miłość małżeńska dopełnia się poprzez wychowanie i rozprzestrzenienie się na dzieci.

Z dokonanych analiz wynika, iż w papieskim nauczaniu problem rozumienia istoty wychowania jawi się jako złożony i wieloaspektowy. Wyjaśnienie jego złożoności tkwi w złożoności człowieka, od którego wychowanie bierze swój początek i stanowi apogeum ludzkiego działania. Mówiąc o wychowaniu Jan Paweł II umieszcza je w kręgu pojęć związanych z egzystencją podmiotu tzn. z osobowym statusem bytu ludzkiego wyrażającym się w jego celowości, wolności, godności, sprawczości, niepowtarzalności, działaniu i odpowiedzialności. Pojęcie odpowiedzialności ma tu podwójne odniesienie: odpowiada się „za coś” lub „za kogoś” i jest się odpowiedzialnym „przed”. To podwójne odniesienie: „za” i „przed” konstituuje pełny

---

ści, Częstochowa 1986 s. 251-268; R. Rybicki, *Pedagogiczne treści w nauczaniu Jana Pawła II*, „Wychowawca” 1995 nr 11 s. 5-7; A. Rynio, *Jana Pawła II wizja wychowania*, w: *Pedagogika katolicka, Zagadnienia wybrane* Stalowa Wola 1999, red. Tejże s. 263 –280; Z. Stachowski, *Kultura w ujęciu Jana Pawła II*, w: *Jan Paweł II a wyzwania współczesności*, Warszawa 1991 s. 25-54.

<sup>16</sup> Por. Tejże, *Społeczno-kulturowy wymiar osoby podstawą integralnego wychowania w nauczaniu Jana Pawła II*, „Pedagogika kultury” 2, 2006, s.101-121.

<sup>17</sup> Por. T. Gadacz, *Wychowanie jako spotkanie osób*, „Znak” 436 (9):1991 s. 67.

sens odpowiedzialności. Z kolei odpowiedzialność rozumiana w aspekcie postawy domaga się ciągłego doskonalenia się, zaś proces wychowania do autentycznej odpowiedzialności stanowi skomplikowany splot uspołecznienia i doskonalenia wewnętrznego, które nie da się uwolnić od poczucia winy, normy, reguły czy prawa. Przyjmowanie tej postawy owocuje m.in. wnikliwością myślenia, trafnym odróżnianiem prawdy od fałszu, świadoma autorefleksją i zrozumieniem głębokiego sensu tego co się robi. By jednak to mogło mieć miejsce biorąc pod uwagę choćby tylko wymiar odpowiedzialności za własny rozwój intelektualny – należy rozwijać swoje władze poznawcze, pogłębiać samodzielność, logiczność i przenikliwość własnej refleksyjności, dbać o postawę racjonalną a nawet krytyczną, rozwijać swoje zainteresowania i uzdolnienia, kształtować pozytywny obraz siebie, pogłębiać postawę twórczą, pogłębiać kompetencje zawodowe, pogłębiać znajomość wszelkich norm regulujących międzyludzkie relacje a równocześnie dbać o rozwój równowagi emocjonalnej i kierować się swoim sumieniem, które jest strażnikiem prawidłowej oceny etycznej ludzkich czynów, rozmów i myśli.

### **Wnioski podsumowujące papieski sposób definiowania wychowania**

Mając na uwadze to, co dotychczas zostało ukazane odnośnie do papieskiego sposobu definiowania fenomenu wychowania, zakończę kilkoma wnioskami o charakterze pedagogicznym. Po pierwsze potwierdzam, że przyjęcie antropologicznych podstaw wychowania, wyrażające się w próbie odpowiedzi na pytanie dotyczące tego kim jest człowiek i co go konstytuuje, rodzi określone konsekwencje natury pedagogicznej i pozwala rozumieć samo wychowanie jako wprowadzanie w prawdę i pomoc w odkrywaniu i osiąganiu tego, co dobre tak dla człowieka, jak i społeczności, w których on żyje. Po wtóre: podmiotem tego wychowania jest konkretny człowiek w aspekcie indywidualnym i społecznym, byt cielesno-duchowy, niepowtarzalny, potencjalny, aktualizujący się w wymiarze przyrodzonym jak i nadprzyrodzonym. Po trzecie: będąc podmiotem wychowania, którego cel dyktowany jest jak to jeszcze będzie można zobaczyć, przez treści wiary i normy ogólne, jest osobą, która na mocy godności osobowej ma prawo do wychowania zgodnego z naturą i ostatecznym przeznaczeniem. Po czwarte: Jan Paweł II nie definiując wychowania w jeden określony sposób sprowadza je do kształtowania człowieka w znaczeniu doskonalenia każdego indywidualnego bytu ludzkiego we wszystkich jego dziedzinach życia i działania. Jest to więc wychowanie otwarte na wartość osoby i wartości ogólnoludzkie i chrześcijańskie ze szczególnym uwzględnieniem dobra, prawdy i piękna. Należy też zauważyć, iż Jan Paweł II nie deprecjonując czegokolwiek, co w integralnym wychowaniu osoby ważne i znaczące moc-

no eksponuje moralistyczny aspekt wychowania. Po piąte: nauczając, iż wychowanie jest dla człowieka powołaniem, zadaniem, prawem i obowiązkiem, a człowiek stanowi jego podmiot, twórcę i adresata Papież zwraca uwagę, iż dokonuje się ono zawsze w relacji osoby do Boga, innych osób żyjących w świecie i otaczającej rzeczywistości. Terenem działalności wychowawczej i samowychowawczej jest przede wszystkim osobiste wnętrze każdego człowieka. Po szóste: wychowanie, o którym mowa będąc wychowaniem personalistycznym jest zawsze wychowaniem osoby w jedności wartości materialnych i duchowych, jedności ciała i duszy, natury i łaski. Z tej jedności, podobnie jak Prymas Stefan Wyszyński, Papież wyprowadza harmonię umysłu, woli i serca, jak również wolne dążenie osoby do dobra czynionego w miłości<sup>18</sup>. Po siódme: tak rozumiane wychowanie mając charakter dopełniający i kształtujący naturę ludzką jest koniecznością i powinnością wpisaną w ludzkie powołanie do odczytywania i tworzenia nowych wartości w samym sobie i wokół siebie. Przede wszystkim jednak jest ono wprowadzaniem w przestrzeń tego co prawdziwe zawsze i dla każdego. To z obiektywnej prawdy ontologicznej, której człowiek sam może doświadczyć, poznać i zrozumieć – odczytując jej sens i znaczenie, można wyprowadzić charakterystyczne dla osoby w rozumieniu Jana Pawła II cele wychowania, w każdej płaszczyźnie.

Jeśli chodzi o płaszczyznę osobową, celem tym była i jest dojrzałość osobowa warunkowana samoświadomością tego, kim się jest, kim chce się być i jakie wartości ceni się ponad wszystko. Dojrzałość ta ma wiele wymiarów i trudno orzec, który z nich jest najistotniejszym ponieważ mają one charakter wzajemnie się dopełniający.

Niewątpliwą troską Jana Pawła II było, aby wychowanie „uczłowieczało”, a mówiąc językiem maritainowskim „budziło w człowieku to, co ludzkie” i pozwalało być tym, kim człowiek z natury i przeznaczenia być powinien. Chodziło o to, aby człowiek był świadomym i wolnym podmiotem, indywidualną substancją natury rozumnej, rządzącą swoimi czynami, aby był człowiekiem sumienia spełniającym się jako osoba na drodze prawdy, dobra, wolności, miłości i ładu społecznego opartego na zasadzie uczestnictwa, sprawiedliwości, dobra wspólnego, odpowiedzialności i solidarności. Ma szansę być takim, jeśli zostanie wprowadzony w przestrzeń prawdy o samym sobie i otaczającym go świecie, o ile tę prawdę przyjmie i będzie próbował żyć nią na każdy dzień. Do tego jednak potrzeba wychowania w duchu samostanowienia, zakładającego przekazywanie prawdy o komunijnej strukturze osoby i potrzebie odpowiedzialności za siebie wyrażającej się w samozależności, tzn. w relacji zależności od własnego „ja” i w relacji stanowienia o własnym „ja”. Potrzeba wychowania w duchu pozytywnego

---

<sup>18</sup> Por. A. Rynio, *Wychowanie młodzieży w nauczaniu Kardynała Stefana Wyszyńskiego*, Lublin 1995 s. 84-85.

rozumienia wolności, respektującego prawdę o dobru i potrzebie czynienia z siebie daru, wychowania w duchu samopanowania i samoposiadania z uwzględnieniem doświadczenia własnego „ja”, własnej podmiotowości, tożsamości i wolności w stanowieniu o sobie. Potrzeba wychowania, które doceniałoby każdy odruch prawdy i było realizowaniem dzieła Boga w świecie. Dziełem tym jest człowiek żyjący w nowości życia, do jakiej dochodzi na drodze akceptacji prawdy o swoim powołaniu i przeznaczeniu.

Analiza pedagogicznego przesłania Jana Pawła II pozwala zauważyć, iż wychowanie w wymiarze osobowym będąc opartym na rozumnie odczytanych obiektywnych sensach zawartych w ciele i psychice człowieka docenia wartość uczuć i doświadczeń, które są źródłem poznania wartości wyższego rzędu, w tym wartości moralnych. Tak rozumiane wychowanie uwrażliwia na integralność ludzkiego doświadczenia, a więc tego wszystkiego co płynie i pochodzi z własnego ciała, faktów moralnych, estetycznych i religijnych.

### **Osobowy wymiar celów wychowania**

Wśród możliwych do odczytania w nauczaniu Jana Pawła II celów wychowania w wymiarze osobowym nie mogło zabraknąć wychowania do otwartości, uwagi i odwagi w duchu wartości moralnych i religijnych. W omawianej koncepcji wartości te nie są jednak wymyślane przez człowieka, ale odczytywane jako istniejące od zawsze. Ich przyjmowanie i interioryzacja dokonuje się na drodze wychowania do miłości posuniętej aż po miłość nieprzyjaciół, wychowania w duchu szacunku wobec ludzkiego życia, myślenia i działania. Proces ten prowadzi do realizowania życia na drodze wiary, zaufania, wolności, posłuszeństwa, ofiary, dziewictwa, ubóstwa, właściwie pojmowanego ekumenizmu, uczestnictwa, przynależności i pokoju, a także odpowiedzialności i służby na rzecz dobra osobistego i wspólnego.

Realizacja tak rozumianych celów zakłada wychowanie, które szanuje przeszłość, teraźniejszość i dawne nadzieje na przyszłość. Jak można łatwo zauważyć chodzi tu o wychowanie do twórczej dojrzałości, która rodzi się z wolności a owocuje różnego rodzaju odpowiedzialnością, świadomością misji, potrzebą przyjaźni, pracy, modlitwy i pasji wobec czasu, który jest człowiekowi dany i zadany.

W papieskim wychowaniu poznana prawda o sobie samym służyć miała pełnej integracji wewnętrznej umysłu, woli i serca, umożliwia stawanie się wolnym i odpowiedzialnym. Dzieje się to poprzez wewnętrzną integrację tego, co ludzkie z tym co nadprzyrodzone. Stąd tak ważne jest, aby wychowywany poznać ostateczny cel i sens swojego istnienia. Nic zatem dziwnego, że wychowanie to w wymiarze osobowym przygotowuje do życia w różnych społecznościach i przygotowuje do poznania i przekazania dziedzictwa



kultury i wartości. Człowiek wychowany w prawdzie we wszystkich jej wymiarach ma szansę stać się samodzielnym w myśleniu i działaniu, wolnym, odpowiedzialnym i realizującym dobro w każdej ludzkiej niedoli i cierpieniu. Wychowanie, o którym mowa, szanując normatywną moc prawdy i ludzką pracę i będąc zadaniem i powinnością pozwala, używając słów burmistrza Zakopanego A. Bachledy-Córusia, który w imieniu Górali składał hołd Papieżowi w trakcie jego wizyty w Zakopanym w roku 1997 – „walczyć mężnie z chwastem życia rodzinnego i społecznego i być jak te Boże drożdże, co to mają ruszyć serca do czystego kochania braci, bez samolubstwa, wyzysku, szukania korzyści, bez wad i brzydoty mowy”<sup>19</sup>.

Wychowanie, które Jan Paweł II proponował człowiekowi współczesnemu jest wychowaniem integralnym i godnym osoby ludzkiej niezależnie od sytuacji w jakiej się ona znajduje. To przez nie człowiek ma szansę stać się prawym, dobrym, wolnym i szczęśliwym. Ono nie redukuje i nie gubi czegokolwiek z tego, co w życiu osoby ważne i konieczne. Budząc w człowieku „to co ludzkie” i budując na naturze człowieka uwzględnia wymiar cielesny i duchowy. Dlatego też Jan Paweł II respektując potrzeby ludzkiego rozwoju nie deprecjonuje wychowania fizycznego, opartego na rozwijaniu różnego rodzaju sprawności, uprawianiu sportu, aktywnego odpoczynku czy obcowania z przyrodą. Owo uwzględnianie wymiaru cielesnego i duchowego jest bardzo ewidentne w celach jakie wyznacza wychowaniu do życia na płaszczyźnie realizowania powołania do życia w rodzinie czy też realizowania powołania kapłańskiego czy zakonnego.

Mając na uwadze rozumienie celów wychowania osoby do życia w rodzinie Jan Paweł II za istotne uznawał poznanie natury, znaczenia i wartości sfery uczuć i płciowości, poznanie uwarunkowań i czynników harmonijnego rozwoju osobowego i uwzględnienie doświadczenia samego siebie na płaszczyźnie czynu. Jan Paweł II stał na stanowisku, że harmonijny rozwój osoby ludzkiej winien przebiegać ku dojrzałości psycho-duchowej i wyrobieniu zdolności kierowania swoimi potrzebami w zakresie wychowania fizycznego, umysłowego, moralnego i religijnego. Chodzi o to, by ukształtować człowieka w pełni jego natury, świadomego czynników go konstytuujących i świadomego zadań koniecznych do podjęcia w procesie wychowania zmierzającym do pełnej integracji osobowej. Integracja ta jest możliwa na płaszczyźnie miłości rozumianej w kategorii daru osoby dla osoby i obowiązku dającego siłę aby być wiernym i lojalnym do końca miłości, która na podobieństwo Chrystusa zakłada pełne oddanie się, a nie egoizm i szuka zawsze dobra ukochanej osoby a nie własnej, egoistycznej satysfakcji. Problematyka ta jest szczególnie obecna w *Miłości i odpowiedzialności*<sup>20</sup>, *Personalistycznej*

---

<sup>19</sup> Szerzej komentuję to zagadnienie w artykule *Treść przesłania papieskiej pielgrzymki do Polski*. „Inspiracje” 6 (48):1997 s. 7-9.

<sup>20</sup> K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin 1986.

koncepcji człowieka<sup>21</sup>, encyklice *Evangelium vitae*<sup>22</sup>, katechezach śródowych z cyklu: *Mężczyznę i niewiastę stworzył ich*<sup>23</sup> i licznych spotkaniach z młodymi.

Płciowość i płodność ujmowana jest tu z punktu widzenia antropologii chrześcijańskiej, w myśl której człowiek jest nie tylko osobą, ale osobą stworzoną przez samego Boga na Jego wzór i podobieństwo, co nadaje mu godność niezbywalną i nieporównywalną z żadnym innym stworzeniem<sup>24</sup>. Uduchowione ciało, będąc darem Stwórcy dla stworzenia i ujawniając osobę ludzką w świecie jest „świątynią ducha”. Jest dane wraz z daniem istnienia i przeznaczone dla wieczności. Osoba ludzka będąc jednością złożoną z ducha i ciała z uwagi na tę złożoność i skłonność do grzechu domaga się integracji. Obdarowanie życiem i ciałem staje się zarazem zadaniem wychowawczym. Życie jako zadanie do spełnienia, zasadniczo ma być drogą do wieczności, w której człowiek spotka się ze swoim Stwórcą. Wieczna szczęśliwość wpisana w życie ludzkie nie jest osiągnięta automatycznie. Warunkowana jest sposobem przeżywania ziemskiej wędrówki. Sposób życia jest wyznaczony przez dar płodności – która nie jest tylko strukturą cielesną uwarunkowaną genetycznie ale daje człowiekowi szczególny przywilej bezpośredniej współpracy ze Stwórcą w dziele stworzenia. Płciowość, heteroseksualizm, męskość i kobiecość tłumaczą się wyłącznie płodnością. Bez dopuszczenia człowieka do prokreacji, płciowość nie miałaby sensu, mogłaby nie istnieć. W nauczaniu papieskim ten jednoznaczny związek płciowości z płodnością nie da się zaprzeczyć i stawia ludziom dodatkowe zadania wychowawcze związane z wychowaniem do dojrzałej miłości wyrażającej się w odpowiedzialnych działaniach i postawach. Te ostatnie mają szansę bycia odpowiedzialnymi o ile człowiek będzie miał jasny cel swojego życia i działania i określone przekonania do świata prawdziwych wartości. Świat wartości i posiadanie określonych celów w życiu dają motywację do urzeczywistniania w swoim życiu dobra. Pierwszą wartością do której się powinno odnosić życie seksualne jest rodzina, małżeństwo, życie i miłość. Płodność jednostki jest zawsze potencjalna i realizuje się w jeden jedyny sposób, a mianowicie przez akt jednoczący dwoje ludzi różnych płci dojrzałych biologicznie i związanych węzłem sakramentu małżeństwa. Profetycznie głoszona Jana Pawła II wizja seksualizmu i ludzkiej miłości bazując na

---

<sup>21</sup> K. Wojtyła, *Personalistyczna koncepcja człowieka*, w: *Specjalistyczne problemy antykoncepcji*, Sesja naukowa lekarzy i teologów 7-8 02 1976, Kraków 1980 s. 5-31.

<sup>22</sup> Jan Paweł II, *Evangelium vitae*, w: *Encykliki Ojca Świętego Jana Pawła II*, Kraków 1996 s. 841-990.

<sup>23</sup> Jan Paweł II, *Mężczyznę i niewiastę stworzył ich. Chrystus odwołuje się do „początku”*. *O Jana Pawła II teologii ciała*, t. 1, Red. T. Styczeń, Lublin 1981; *Chrystus odwołuje się do serca*, t. 2, Red. T. Styczeń. Lublin 2001.

<sup>24</sup> W. Półtawska, *Płciowość i płodność z punktu widzenia antropologii chrześcijańskiej* (część pierwsza) „Wychowawca” 5:1994 s.12.

personalistycznej koncepcji człowieka niesie określony program wychowawczy, który wychodzi naprzeciw problemom, jakie wnosi aktualnie AIDS i innego typu dewiacje i zagrożenia. Jego koncepcja teologii ciała (*Mężczyznę i niewiastę stworzył ich*) przenosi ciało w inny wymiar, odkrywając inne niż potocznie się rozumie znaczenie. Płciowość ludzka, która jest sposobem istnienia człowieka, nabiera szczególnego wymiaru. Jest darem i zadaniem etycznym. Wokół tej zasady winny się skoncentrować wysiłki wychowania prorodzinnego, które ma prowadzić do poznania natury i znaczenia sfery płciowości, wyrobienia zdolności panowania nad sobą, umiejętności odróżniania dobra od zła i wybierania dobra.

Wszystko, co przez lata mówił i pisał Ojciec Święty, i co pisał już jako biskup i kardynał dowodzi, że ciało ludzkie i jego płciowość są nie tylko dane jako dar, ale równocześnie zadane jako zadanie do spełnienia. Albowiem kontakt człowieka z człowiekiem nigdy nie jest wyłącznie cielesny, gdyż ciało ludzkie zawsze jest uduchowione i od człowieka i od jego wychowania zależy jakiemu duchowi zostanie podporządkowane<sup>25</sup>. Ciało można nauczyć, dzięki czemu może być narzędziem Ducha Świętego, przekazującym miłość i altruistyczną czułość, jak i narzędziem „ducha tego świata”. Człowiek ma szansę zrealizować się w pełni właśnie wtedy gdy ciało jego zostanie wyuczone czystości i podporządkowane miłości, wierności i sprawiedliwości. Ciało wtedy staje się sposobem ujawniania miłości, jej znakiem i symbolem, a mowa ciała może być właściwym przekazywaniem najgłębszych treści.

Jan Paweł II wskazując na powszechność powołania człowieka do miłości przestrzega przed pożądlivością i wskazuje na konkretne zadanie wychowawcze jakie człowiek ma wobec siebie i swojego ciała polegające na wyuczeniu go reakcji wolnej od pożądlivości. Pożądanie nasycy się samo sobą i wygasa, nie ma mocy trwania ani łączenia ludzi, ani nie ma mocy kochania. Natomiast czułość, jako bezinteresowne przekazywanie dobra drugiemu człowiekowi stanowi bazę właściwego porozumienia, które Karol Wojtyła nazywa *communio personarum*. Nie jest to kontakt cielesny, ale osobowy i jest to najgłębsze porozumienie, w którym człowiek przeżywać może nie tylko wzruszenie, ale także uniesienie, bez którego właściwie nie potrafi żyć ani się rozwijać. Wychowując do miłości Jan Paweł II wskazuje, iż „jej doświadczenie za każdym razem posiada swój niepowtarzalny wyraz podmiotowy, swoje uczuciowe bogactwo i wręcz metafizyczne piękno. Zawiera się w tym równocześnie potężne wezwanie, ażeby tego wyrazu nie sfałszować, bogactwa nie zniszczyć, a piękna nie zeszpecić”. Wezwaniu temu można sprostać, gdy wychowanie prowadzi do podjęcia odpowiedzialności za swoje działanie z pełnym przewidywaniem skutków i gotowością do ich ponoszenia. Stąd miejsce na opanowanie pożądlivości i respektowa-

---

<sup>25</sup> Tejże, *Aids i wychowanie* (część druga), „Wychowawca” 5:1994 s. 8.

nie warunków świętości aktu seksualnego spełnianego przez osoby posiadające do tego prawo, a więc związane nierozzerwalnym węzłem sakramentu, stanowiące wyraz szacunku względem daru rodzicielstwa, obopólnej zgody, wyłącznej miłości, oddania i będące w porządku wobec prawa Stwórcy. W wychowaniu tym ważna jest też świadomość, że nie ma obojętnego etycznie działania seksualnego, a sobą i swoimi popędami można kierować. Przydatna jest w tym względzie wiedza o funkcjonowaniu własnego organizmu i znajomość zasad życia etycznego i religijnego, cenie sobie swojej kobiecości, lub męskości i znajomość atrybutów z nimi związanych.

Przekazywana przez Jana Pawła II wizja wychowania miłości z uwzględnieniem znaczeniowej funkcji płodności i poprawności etycznej działania seksualnego zakłada, że ci, którzy nie mają powołania do małżeństwa muszą w kontaktach osobowych odnaleźć inny jej wyraz i inny sposób realizowania. Chodzi o celibat i wychowanie do czystości. Propozycją Ojca Świętego z jednej strony jest czułość altruistyczna wyrażająca się w postawie zadań – życzyć ci dobra – a z drugiej strony postawa podziwu dla tego kim jesteś, co z kolei musi przynieść właściwy stosunek do Stwórcy i wdzięczność za dar drugiego człowieka. Do wychowania do miłości podobnie jak do innych zasygnalizowanych zaledwie w płaszczyźnie osobowej celów wypadnie jeszcze powrócić wielokrotnie w różnych kontekstach.

### **Podsumowanie**

Należy stwierdzić, iż w sferze rozwoju i wychowania w wymiarze osobowym Papieżowi chodziło o spełnienie się człowieka jako istoty rozumnej i wolnej. Przy czym w analizowanym nauczaniu rozumność i wolność realizują się w relacji do rzeczywistości, czyli tego wszystkiego co istnieje i czego człowiek doświadcza. Stąd jednym ze szczególnych zadań tego wychowania jest kształtowanie postawy realistycznej, w jej klasycznym rozumieniu. Postawa ta wyraża się w poznaniu, które mieści w sobie istotne rozwojowo i wychowawczo elementy takie jak: otwartość, obecność i istnienie. Dlatego poznanie, czyli zbliżenie się do rzeczywistości i kierowanie się prawdą, będąc źródłem poczucia wolności, podobnie jak u J. Maritaina jest tym pełniejsze i gruntowniejsze im bogatszy będzie kontakt człowieka ze światem<sup>26</sup>.

Jan Paweł II – podobnie jak przywołany powyżej J. Maritain – z obszarów poznania rzeczywistości nie wyłączał poznania mądrościowego, dzięki któremu człowiek staje się w pełni sobą i jest zdolny do osądu zgodnego z prawdą. Owo poznanie mądrościowe dotyczy mądrości metafizycznej związanej ze zrozumieniem bytu, czyli umożliwieniem mu poznania podsta-

---

<sup>26</sup> M. Legault, *Pour une philosophie de l'éducation*, "Cahiers Jacques Maritain" 14: 1986 s. 233-234.

wowych prawd o charakterze metafizycznym<sup>27</sup>. Chodziło o to by poprzez wychowanie ukształtować w człowieku taki zestaw zdolności, które pozwoliłyby mu na doświadczenie i zrozumienie natury bytu i jego właściwości. Egzystencjalną konsekwencją tego wysiłku jest tworzenie spójności i solidarności istnienia, odkrywanie znaczenia własnego życia i sensu istnienia ciała i całego bytu. Kształtowanie takiej postawy owocuje w wychowaniu poczuciem pewności, która wyzwala człowieka od sceptycyzmu i ciągłej płynności wrażeń zmysłowych. Jest to wprowadzenie w podstawowe doświadczenie zmierzające do odkrycia tego, co istnieje i co jest prawdziwe.

Zdobycie mądrości tego typu nie jest sprawą jedynie intelektu, ale wymaga współdziałania woli, która podtrzymuje aktywność rozumu i oczyszcza go ze wszystkiego, co może być źródłem fałszującym poznawaną rzeczywistość. Mądrość tego typu przekracza wiedzę w jej obecnym rozumieniu i jest oglądem rzeczywistości w jej podstawowych wymiarach konstytuowanych przez doświadczenie osoby. Tak rozumiana mądrość ma charakter kontemplatywny i jest związana ze sposobem bycia i działania człowieka. W katechezie *O psalmach i hymnach* z 29 01 03 Jan Paweł II pisał: „Mądrość jest jak lampa, która oświeca nasze wybory moralne każdego dnia i prowadzi nas po właściwych ścieżkach ku poznaniu «co jest miłe w oczach Pana, co słuszne według Jego przykazań» (por. Mdr 9. w. 9)<sup>28</sup>. Należy do porządku naturalnego ale pozwala dojść do porządku i poznania nadnaturalnego. W tym ostatnim mieści się mądrość teologiczna i mistyczna, w której człowiek zostaje w różny sposób obdarowany tym poznaniem jakie posiada Bóg. Stąd wychowanie rozwijając możliwości poznawcze osoby ma pomóc człowiekowi nie tylko w otwarciu się na prawdę samego siebie i otaczającego go świata ale i na Nieskończoność objawiającą się w osobie Boga, z którym człowiek może wejść w kontakt i przemienić własne myślenie i postępowanie stając się „nowym ja”, „nowym stworzeniem”.

Problemem zatem najistotniejszym w określeniu wychowania i jego celu jest ludzkie ja, osoba, zdolna do nawiązania relacji z Tajemnicą Boga, który w „Mądrości swojej stworzył człowieka” (Mdr 9. 2). Zaś siłą osoby jest świadomość tego, czym jest i świadomość ideału, dla którego powinna korzystać z tego czym jest i co posiada. W analizowanym nauczaniu osoba ma świadomość bycia, świadomość działania i jest sobą dzięki swojej rozumności i wolności, która jest uznaniem zależności od Kogoś Innego. Stąd uwzględniając kontekst papieskiego nauczania na poziomie dokonanych tu analiz można powiedzieć, iż ostatecznym celem kultury fizycznej jest kultura moralna stanowiąca zwieńczenie kultury duchowej, a drogowskazem i sprawdzianem w stosowaniu rozmaitych środków wychowania osobowego i fizy-

---

<sup>27</sup> T. Ożóg, *J. Maritaina koncepcja wychowania człowieka*, RNS T. XXI z. 2: 1993 s. 12.

<sup>28</sup> Jan Paweł II, *Panie udziel mi mądrości*. Audiencja generalna 29 I 2003, „Niedziela” 6: 2003 s. 3.

cznego są normy etyczne. One to odnoszą działanie człowieka do ostatecznego celu jego życia. Od zgodności z tym celem zależy wartość moralna każdego czynu. Jan Paweł podkreślał przy tym, że źródłem, motorem i celem kultury ciała i wszelkiego wychowania powinna być uporządkowana miłość Boga, bliźniego i siebie samego. Zaś w harmonizowanie sił cielesnych jak i duchowych ważna jest zarówno roztropność, sprawiedliwość, męstwo, umiarkowanie i inne sprawności z nimi związane, jak chociażby: stałość, długomyślność, odwaga, wytrwałość, czy czystość moralna jakże istotne w wychowaniu charakteru, ludzkich popędów i uczuć. Jest to jednak zagadnienie na tyle obszerne, że wymagałoby odrębnego opracowania, podobnie jak odrębnego opracowania wymagałby pozostające częścią wychowania osoby, a przecież zaledwie zasygnalizowane wcześniej wychowanie umysłowe, estetyczne czy ekologiczne. Niezależnie jednak od tego, co jeszcze można by wydobyć z nauczania papieskiego odnośnie zasad i celów wychowania w płaszczyźnie osobowej, społecznej czy religijnej, to godnym podkreślenia wydaje się fakt ujmowania osoby jako istoty zdolnej do rozumnego i samodzielnego myślenia i postępowania tak, by nie przestała ona być „animal rationale” i była zdolna do urzeczywistniania przykazania Chrystusowego: „Bądźcie więc doskonali, jak doskonały jest wasz Ojciec niebieski (Mt 5.48).

### **Streszczenie**

Publikacja uwzględniając bogatą spuściznę nauczania Jana Pawła II zasadniczo ma jako cel odczytanie i rekonstrukcję przyjmowanego sposobu definiowania fenomenu wychowania osoby. Skoncentrowana jest wokół analizy jego istoty i zadań w płaszczyźnie osobowej. Nadto przywołuje strukturę i funkcje, cele osobowe i novum tegoż wychowania. Artykuł, nie roszcząc sobie pretensji do wyczerpania bogactwa zagadnień składających się na integralne wychowanie osoby w nauczaniu papieskim, zwraca też uwagę na realizm, radykalizm i otwartość analizowanej wizji wychowania. Ukazując wychowanie jako „twórczość w przedmiocie najbardziej osobowym” wskazuje nie tylko na osobowy wymiar celów ale także na nowość życia wpisaną w papieski ideał wychowawczy i przyczyny podejmowania działalności wychowawczej.

## **THE EDUCATION OF PERSON IN EDUCATIONAL IDEA OF JOHN PAUL II**

**Key words:** John Paul II, education, aims and tasks, innovation, attractiveness and topicality, structure of person, reasons of taking the educational activity, reality, radicalism, receptivity of John Paul II reasons of personal education

### **Summary**

The article, which is taking into consideration the great scientific work of John Paul II, has the aim to rebuild the way of phenomena of people's education.

It is concentrated on the analysis of its essence and tasks connecting with individuality. Moreover, it talks about the structure and functions, the personal aims and new problems of education. The article can't run down all values used in John Paul II education but pays its attention to the reality, radicalism and straightforwardness of the analyzing educational vision. Showing education as "creation in the most individual aspect" we can see not only individual purposes but also the innovation of life registered in John Paul II educational idea and the reasons of taking the educational activity.

## **WOLNOŚĆ I PRAWDA W KSZTAŁCENIU I W WYCHOWANIU W KONTEKŚCIE NAUCZANIA JANA PAWŁA II**

**Słowa kluczowe:** prawda, etos (ethos) prawdy, koncepcja prawdy, klasyczna koncepcja prawdy, prawda logiczna, prawda poznawcza, wolność, odpowiedzialność, fakt ludzki, wychowanie, praxis, świadomość, antropologia, Uniwersytet.

Człowiek potrzebuje wiedzy, poszukuje jej jako rozpoznanej i uznanej prawdy, która nadaje mu dopiero prawdziwą wolność. Prawda poznana a następnie funkcjonująca jako przyjęta wiedza, wyzwala nas z ignorancji, przesądów i własnego egoizmu<sup>1</sup>. Prawda, zgodnie z nauczaniem Jezusa Chrystusa, czyni człowieka wolnym: „Poznacie prawdę, a prawda was wyzwoli”. W istocie chodzi tutaj w każdym przypadku o człowieka. To człowiek jest ostatecznym kryterium równowagi pomiędzy obu wartościami, stanowiącymi odwieczny cel ludzkich dążeń, a jednocześnie bardzo ściśle ze sobą związanych<sup>2</sup>. W tym też sensie możemy mówić o obecności tych wartości – jako podstawowych – w problematyce pedagogicznej. Obecny zatem artykuł stawia sobie za cel przybliżenie problemów wolności i wychowania do zagadnień związanych z kształceniem i wychowaniem, zwłaszcza z wykorzystaniem nauczania Jana Pawła II podejmującym te dwie wartości i poszukującym ich implikacji dla życia ludzkiego dzisiaj.

Człowiek w realistycznym ujęciu jest istotą, która poszukuje prawdy, także tej o swoim własnym celu życia i sensie istnienia. Tej prawdy potrzebują też społeczeństwa, a jej znaczenie możemy rozpatrywać w odniesieniu do podstawowych spraw życia ludzkiego indywidualnego i zbiorowego, jak chociażby do zagadnienia wojny i pokoju oraz demokracji.

Historyk i analityk prądów kulturowych i nurtów duchowości w Europie, Karol Górski w 1936 r. wydał książkę *Wychowanie personalistyczne*<sup>3</sup>, w której porusza m.in. *zagadnienie wojny*. Stwierdza on tam fakt istnienia przed

---

<sup>1</sup> Zob. PLATON, *Politeia* (tł. polskie Stanisław Lisiecki: Rzeczpospolita), Kraków, Nakładem Polskiej Akademii Umiejętności, 1928, VII 486a.

<sup>2</sup> Zob. W. SZYMCZAK, *Edukacja a problemy ubóstwa w nauczaniu Jana Pawła II*, Kraków, „NOMOS”, 2003, s. 217.

<sup>3</sup> K. GÓRSKI, *Wychowanie personalistyczne*, Poznań, Drukarnia Diecezjalna we Włocławku, 1936.



wybuchem wojny, specyficznej atmosfery wojennej, której cechą jest kłamstwo. To właśnie taka atmosfera, a nie jednostki, czy grupy, doprowadzają do wojny, której „pierwszym poległym ... jest prawda”. Współwinnymi wojny, jego zdaniem są ci, którzy posługują się kłamstwem, ci którzy je łatwowiernie przyjmują i dają się używać jako „narzędzia szerzenia kłamstw i nienawiści”. Koniec wojny zaś, zdaniem tego uczonego wynika ze zde-maskowania kłamstwa w imię którego rozpoczęła się wojna, oczywiście za cenę rozlewu krwi, strasznych zniszczeń i klęsk<sup>4</sup>.

Ponieważ prawda jest wartością aż tak istotną, jak to akcentuje powyższy wywód, ludzkość wytworzyła nawet swoisty *etos prawdy*, którego nie sposób zastąpić w życiu społecznym jakimikolwiek regulacjami prawnymi uchwalanymi przez parlamenty poszczególnych państw. By bliżej tę kwestię wyjaśnić sięgnijmy do ważnych rozróżnień etymologicznych i ujęcia kontekstów związanych z życiem społecznym i politycznym oraz chociażby poszukiwaniem prawdy w pracy uniwersytetów i badaczy.

Można o tym przekonywać się już na etapie analizy samej etymologii słowa „parlament” wywodzonej od słów „parlare”, czyli „mówić” i pomyślanej na określenie instytucji, w której ustami swych przedstawicieli, społeczeństwo chce mówić na swój temat; trafnie rozpoznać swoje potrzeby i wybierać właściwe drogi zaradzenia im. Parlamentarzyści dyskutują ze sobą, a więc odwołują się do jakichś argumentów, a ostatecznie odnoszą się do prawdy, o której sami są przekonani i do której pragną przekonać innych – gotowi zarazem odstąpić od swych przekonań, jeśli inni ich o swojej racji (czyli prawdzie) przekonają. Gdy miejsce takiej dyskusji zajmuje wyłącznie gra sił obliczona na zyskanie głosów wyborców, może to być poważnym i niepokojącym znakiem trudnej do naprawienia korupcji całego systemu.

Natomiast uniwersytety i szkoły wyższe stanowią jedno z nielicznych we współczesnej „cywilizacji demokratycznej” środowisk, w których wysoko ceni się prawdę. Poszukując jej z całą determinacją, na jakimkolwiek odcinku, nie tylko bezpośrednio doniosłym społecznie, spełniają one też swą podstawową funkcję wychowawczą i to one umacniają pośrednio w całym społeczeństwie wymieniony wyżej *ethos prawdy*. Zauważał ten fakt papież Jan Paweł II, który w swoim przemówieniu w czerwcu 1987 r. w auli Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego podkreślał: „Kiedy przemawiam do Was, czcigodni Państwo, mam przed oczyma duszy wszystkie te środowiska, te wspólnoty, w których służba poznaniu – czyli służba Prawdzie – staje się podstawą kształtowania człowieka”<sup>5</sup>.

Problem wolności i prawdy na gruncie pedagogicznym wpisuje się w szeroką dyskusję w różnych dziedzinach współczesnego życia. Wyróżnia się on jednak na gruncie pedagogiki i zachowuje swoją specyfikę wśród innych

---

<sup>4</sup> Zob. *Tamże*, s. 130-131.

<sup>5</sup> JAN PAWEŁ II, *Do świata nauki*, „Ethos”, 1988, nr 2/3, s. 11n.

ujęć ogólnie pojętej i dyskutowanej kwestii wolności i prawdy a z nimi także związanej odpowiedzialności ludzkiej, która jest nieodzowna, jeśli się przyjmuje wolność i prawdę.

### Wolność i prawda jako podstawy wychowania i pedagogiki

W kwestii wolności i prawdy, na szczególną uwagę zasługuje zwłaszcza stanowisko R. Guardiniego, który w swoim traktacie *Podstawy pedagogiki*<sup>6</sup> ukazuje je jako podstawowe fakty związane z egzystencją ludzką, a w niej zwłaszcza z procesem wychowania i rozwoju człowieka. Jego zdaniem, w odróżnieniu od innych istot żywych, człowiek posiada specyficzną jakość swojego życia – jest on mianowicie obdarzony *wolnością*. Zaznacza się to zwłaszcza w działaniu, które jako *moje własne* bierze początek we mnie samym. Wolność osoby zaś znajduje swoją szczególną możliwość wyrażenia się w poczuciu odpowiedzialności.

Zwraca uwagę na ten związek zwłaszcza personalizm, wskazując jednocześnie na pewną ich rangę i podporządkowanie we wzajemnych relacjach. Jak podkreśla Cz.-S. Bartnik, „we współczesnej personologii wysuwają się na czoło trzy pola tematyczne: natura, osoba i wolność”<sup>7</sup>. Niektórzy przeciwstawiają *wolność* – *osobie* (a jeszcze bardziej *naturze*), co jest, zdaniem Bartnika, przejawem błędu subiektywizmu i buntu przeciwko prawdzie: *natura* bowiem, jest zawsze darem i warunkiem *wolności*. *Wolność* nie jest sama dla siebie, lecz dla *osoby*. Jest ona podstawową kategorią *osoby* i jej funkcją, dlatego podlega *osobie*, z kolei *osoba* jest regulowana przez *naturę*<sup>8</sup>. W życiu osobowym jednakże to nie natura nabiera decydującego znaczenia, lecz sfera duchowa, której pierwszeństwo wskazuje też na możliwość i dogłębną rację poświęcenia swojego życia i zdrowia dla jakiejś wartości, np. dla drugiej osoby. Człowiek nie może więc dowolnie i lekomyślnie tego daru niszczyć, zabijać w sobie lub w innych. Powinien być natomiast coraz bardziej świadomy, że nad tym, co cielesne, musi panować

---

<sup>6</sup> R. GUARDINI, *Grundlegung der Bildungslehre. Versuch einer Bestimmung des Pädagogisch-Eigentlichen*, Würzburg, Werkbund-Verlag, 1953 (tł. polskie: *Podstawy pedagogiki* (1928), w: tenże, *Bóg daleki - Bóg bliski*, Poznań, W drodze, 1991, s. 270-278).

<sup>7</sup> Pomijam kwestię rozumienia poszczególnych pojęć, a zwłaszcza rozumienia pojęcia *natura*, zwracając uwagę na te stwierdzenia jako na rejestrację pewnych faktów we współczesnej personologii. (Zob. Cz.-S. BARTNIK, *Personalizm*, Lublin, Oficyna Wydawnicza „Czas”, 1995, s. 286).

<sup>8</sup> Bardzo interesującym jest określenie wolności jako „własnego autorstwa” i przejście także ku ilościowemu wyznacznikowi, przez podkreślenie, że „tyle jest wolności, ile jest tego własnego autorstwa”. (Zob. Cz.-S. BARTNIK, *Personalizm*, s. 286).

to, co duchowe, co też sprawia, że ostatecznie człowiek jest zorientowany na dobro<sup>9</sup>.

Pierwszeństwo sfery duchowej w osobie zaznacza się szczególnie właśnie w jej dążeniu do dobra. Człowiek jest powołany do czynienia dobra. Tak sformułowane stwierdzenie jest niemal powszechne i funkcjonuje jako przekonanie w każdym z nas, że należy odwracać się od zła oraz wybierać dobro, czego wyrazem są chociażby znane od starożytności wskazania: *Bonum agendum, malum vitandum*, wskazujące na przynależną człowiekowi możliwość wyboru<sup>10</sup>.

Dla chrześcijanina źródłem wszelkiego dobra, a zarazem podstawowym celem dążeń jest Bóg. Dlatego też w chrześcijańskich ujęciach osoby ludzkiej podkreśla się jej zdolność do poznania Boga na podstawie poznania stworzeń (mówił o tym wyraźnie Sobór Watykański I.), do czego logiczną podstawę daje zwłaszcza analogia stosowana w poznaniu i rozumowaniu. Św. Tomasz z Akwinu uzasadniał racjonalność takiej analogii faktem, że istnieje „jakiś stosunek do Boga, do początku i przyczyny, w której istnieją wszystkie doskonałości”<sup>11</sup>.

We wstępie do części drugiej *Sumy Teologicznej* św. Tomasz – wychodząc z założenia, że człowiek jest stworzony *na obraz i podobieństwo Boże* – podkreśla, iż musi on też zależeć od swego wzoru i ku niemu się kierować. Dlatego już w pierwszej z poruszanych kwestii, pisze o ostatecznym celu człowieka i o *doskonałym dobru*, jakim może być tylko Bóg<sup>12</sup>. Życie człowieka i jego rozwój (także wychowawczy), nabierają sensu i znaczenia, gdy zostają zwrócone ku dobru, a ostatecznie ku Bogu. Jest to pewien stan rzeczy widziany od strony przedmiotowej i jest on określany jako *wolność do* (dobra). Można jednak nań spojrzeć również w wymiarze podmiotowym, gdzie mówimy o „*wolności od*”<sup>13</sup>.

W takim ujęciu nasza uwaga koncentruje się zwłaszcza na *sumieniu* jako *podstawowym tajemniku urzeczywistniania człowieczeństwa* przez doświadczenie wolności i odpowiedzialności. Tak właśnie określał sumienie J.M. Sailer, który stwierdzał: „w sumieniu tkwi podstawowy tajemnik (arcanum) wszelkie-

---

<sup>9</sup> Zob. H. ROHDE, *Die Verwirklichung der Person. Grundlegung der christlichen Pädagogik*, Freiburg-Basel-Wien, Herder, 1963, s. 66.

<sup>10</sup> H. ROHDE, *Die Verwirklichung der Person*, s. 79.

<sup>11</sup> Zob. Św. TOMASZ Z AKWINU, *Suma Teologiczna I*, q. 13, a.5.

<sup>12</sup> Czytamy tam m.in.: *Każdy, kto działa, musi działać celowo* ('Suma Teologiczna' I-II, q.1 a.2), *a w układzie celów nie można iść w nieskończoność* (a.4) *Suma Teologiczna III Prologus*.

<sup>13</sup> W tej kwestii odsyłamy także do stanowiska R. Ingardena w jego rozprawie *O odpowiedzialności i jej podstawach ontycznych*, W: TENŻE, *Książeczka o człowieku*, Kraków, 1975, s. 78-109.

go wychowania człowieka”<sup>14</sup>. Człowiek dzięki sumieniu odkrywa dobro, zaś jego zdolności poznawcze prowadzą go do poszukiwania i odkrywania prawdy (o Bogu, o świecie, o sobie samym). Skoro bowiem wychowanie dotyczy człowieka i nawiązanych przez niego relacji, to w szczególny sposób taka relacja wkracza na poziom naprawdę dogłębny, gdy realizuje się w fakcie *sumienia*. Sumienie nie jest jednak jakimś gotowym stanem rzeczy, lecz dynamizmem – jest ono w rozwoju ku czemuś większemu, a może lepiej – ku komuś, ku Bogu, którego wolę chcemy wypełniać, dając mu naszą odpowiedź. Wychodząc z tego stanowiska, możemy za M. Gogaczem rozumieć „wychowanie jako powodowanie relacji człowieka do prawdy i do dobra”<sup>15</sup>.

W takiej relacji człowiek, jako osoba, tkwi zawsze w polu odpowiedzialności. Oczywiście za każdym razem, w różnych sytuacjach swojego życia jest inaczej odpowiedzialny i w innej mierze. W ostateczności jest on odpowiedzialny za egzystencję swoją i innych. Ta odpowiedzialność jest jakby *dwuwymiarowa: jestem odpowiedzialny przed kimś, za coś lub za kogoś*<sup>16</sup>. Taką instancją zaś nie jest jakaś anonimowa siła (historia, społeczność, natura, państwo czy kultura), lecz nawołująca mnie do odpowiedzialności instancja osobowa, transcendentna wobec mnie. Jedynie w kontekście tej odpowiedzialności, moja wolność osobowa staje się naprawdę żywa. Łatwo można tu zauważyć, że należycie pojęta *wolność* jest po prostu możliwością wyrażenia istoty mojej osobowej egzystencji. Wolność przejawia się więc w decyzjach woli wobec konkretnych wyzwań, na które udzielamy odpowiedzi – odpowiedzialnie i w miłości<sup>17</sup>.

Dobrze wiemy, że fakt *bycia-osobą* opiera się na istotnym otwarciu się człowieka na inne osoby. Można zatem powiedzieć, że miarą najbardziej decydującą jest „TY” drugiej osoby, widziane jako konstytutywne dla osobowego życia mojego „JA”. Dogłębnie wejrzał w tę kwestię F. Nietzsche, stwierdzając: *Ty jest starsze od Ja*, a zwłaszcza M. Buber, wyrażając tę myśl w lapidarnym stwierdzeniu: „Człowiek staje się *Ja* dopiero przez *Ty*”<sup>18</sup>.

Istota ludzka jako osoba jest zatem od podstaw swojej egzystencji wpisana w *Ty* innych osób, a w sensie ostatecznym i najwyższym w *TY* Boga. Jest to podstawa ludzkiej egzystencji. Człowiek zatem nie tylko jakby okazjonal-

---

<sup>14</sup> J.M. SAILER, *Über Erziehung für Erzieher*, (München, 1807), hrsg. v. Eugen Schoelen. Paderborn, Schöningh Verlag, 1962.

<sup>15</sup> M. GOGACZ, *Podstawy wychowania*, Niepokalanów, Wydawnictwo O.O. Franciszkanów, 1993, s. 91.

<sup>16</sup> Por. K. OLBRYCHT, *Odpowiedzialność pedagoga*, W: K. OLBRYCHT (red.), *Edukacja aksjologiczna*, T. 2: *Odpowiedzialność pedagoga*, Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1995, s. 11-18.

<sup>17</sup> Zob. H. ZÖPFL – H. HUBER, *Über Grundlagen von Bildung und Erziehung*, Donauwörth, Verlag Ludwig Auer, 1990, s. 89;

<sup>18</sup> Zob. F. STIPPEL, *Grundlinien personaler Pädagogik*, „Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik“, Münster, 3 (34) 1958, s. 156-160.

nie, lecz istotowo istotą społeczną, która realizując swoją egzystencję, jest włączona w relację z drugim Ty. Od drugiego Ty przychodzi do mnie *zawołanie*, wypowiedzenie *słowa*, które ukierunkowując się na mnie stwarza mi możliwość wyrażenia istoty mojej egzystencji. Dopiero w takim kontekście *zawołania* i *udzielania odpowiedzi* zaczynam realizować moją *wolność*. Z *zawołaniem* i z *odpowiedzią*, jak na to wskazuje już sama gra słów wyżej uwypuklana, łączy się ściśle kategoria *odpowiedzialności* (od-powiedź).

Pomijamy jednak obecnie bliższe analizy zagadnienia odpowiedzialności, poprzestając na stwierdzeniu, że pomiędzy wolnością i prawdą zachodzi bardzo ścisła zależność, a obie spaja i warunkuje odpowiedzialność. Należycie rozumiana i przeżywana *wolność*, wyraża się w odpowiedzialności wpisanej w możliwość i w siłę decyzji człowieka a ostatecznie przejawia się ona w odpowiednim posłuszeństwie wobec istoty mojej egzystencji. *Wolność* zatem jest to decyzja woli będąca odpowiedzią wychodzącą z istoty istnienia osobowego, na pojawiające się wyzwania i zawołania, a ostatecznie wyraża się ona w odpowiedzialności.

### **Prawda – jej aspekty i rodzaje**

Prawda najpełniej wyraża się w ludzkim wysiłku poznawczym i drogą tego wysiłku jest odkrywana. Odwołujemy się tu do koncepcji poznania J. Maritaina<sup>19</sup>, choć stwarza ona pewną trudność dla ujęcia teorii pedagogicznej. J. Maritain widzi poznanie ludzkie jako specyficzne wznoszenie się ducha ludzkiego przez poszczególne stopnie (etapy), aż do nieskończoności. Może to prowadzić łatwo do pionowej hierarchizacji poziomów poznania, która owocuje często wystąpieniem wyraźnych podziałów na klasy, typy, rodzaje, schematy, itp.<sup>20</sup> Byłoby to ze szkodą zwłaszcza dla pewnych form wstępnych i pośrednich. Mogłoby prowadzić do pomijania owego dialektycznego ruchu, wewnętrznej relacji, jaka zachodzi pomiędzy różnymi formami ludzkiego poznania. W koncepcji J. Maritaina ważna jest jednak problematyka epistemologiczna – to wszystko, co odnosi się do natury, sensu, znaczenia i granic poznania ludzkiego, a więc do kwestii istotnych także dla pedagogiki<sup>21</sup>.

---

<sup>19</sup> J. MARITAIN, *Distinguer pour unir où les degrés du savoir*, Paris, Desclée de Brouwer, 1963; w polskich przekładach tegoż autora *Dynamika wychowania*, „Znak”. Kraków, R. 43, 1991, 436 (9), s. 34-39; S. KOWALCZYK, *Wprowadzenie do filozofii J. Maritaina*, Lublin, RW KUL, 1992, s. 24-34, 106-115.

<sup>20</sup> Mogłaby to sugerować typologia J.H. Turnera. Zresztą na jej wyidealizowany charakter wskazuje P. SZTOMPKA, *Teoria socjologiczna końca XX wieku. Wstęp do wydania polskiego*, W: J. H. TURNER, *Struktura teorii socjologicznej*, s. 13.

<sup>21</sup> Zob. m.in. włoskie wydanie zbioru artykułów na temat edukacji w: J. MARITAIN, *L'educazione della persona*, Brescia, „La Scuola” Editrice, 1987.

U podstaw każdej teorii pedagogicznej znajduje się zwykle mniej lub bardziej określona *koncepcja prawdy*. Jest wiele stanowisk na ten temat, ponieważ *prawda* może być różnie rozumiana i definiowana oraz może dotyczyć różnych aspektów rzeczywistości<sup>22</sup>.

Najczęściej mówimy o *prawdzie* w dwojakim znaczeniu: *logicznym* i *ontycznym*. *Prawda w znaczeniu logicznym* (logiczna lub epistemiczna) dotyczy naszego poznania i jest jego cechą. W *koncepcji klasycznej* definiowana jest jako *zgodność intelektu (poznania) i rzeczy (do której się ono odnosi)*. Jest to więc zgodność naszego sądu o rzeczywistości z samą rzeczywistością; jej przeciwieństwem jest fałsz (nieprawda). *Prawda logiczna* to prawdziwość samej rzeczy (wziętego pod uwagę *bytu*). Jest ona cechą bytu, która wskazuje na jego związek z rozumem. *Byt* jest racjonalny i poznawalny, a ujawnia się to w ludzkim poznaniu przez fakt istnienia i rozwoju nauki. Prawa bytu (rzeczywistości) stają się poprzez poznanie tzw. *prawami naukowymi*<sup>23</sup>.

Prawda nie jest jedynie jakimś prostym logicznym porządkiem pomiędzy pojęciami ani jakimś jedynie poprawnym użyciem reguł, technik lub narzędzi poznania, bardziej dotyczy ona ludzkiego sposobu przybliżania się do rzeczywistości, ustosunkowywania się *wobec* niej i ujmowania jej. Chodzi więc o poznanie jej poprzez zmysły, rozum, intuicję, uczuciowość, działanie, dynamikę, siłę woli<sup>24</sup>.

Możemy mówić o specyficznej zdolności człowieka do prawdy, o wrodzonej sprawności, widzianej jako pewna struktura charakteryzująca egzystencjalną sytuację człowieka<sup>25</sup>. Warto też podkreślić, że stwierdzenie istnienia konkretnego bytu dokonuje się spontanicznie, bez naszego wysiłku poznawczego. Stwierdzamy po prostu fakt istnienia czegoś, nie wiedząc nawet, czym dany byt w istocie jest. Zresztą człowiek, gdy działa, *podmiotuje* swoje akty (*JA poznaje; JA tworzę; JA wychowuję*, itd.), nie wiedząc bliżej kim jest, poza tym, że jest podmiotem w tym działaniu. W ten sposób, bezznakowo i bezpośrednio, człowiek jest otwarty na istnienie otaczających go bytów. Fakt istnienia dany jest zatem bezpośrednio i stanowi punkt wyjścia w poznaniu w ogóle oraz rację bytu samego poznania. Dzięki temu

---

<sup>22</sup> Celowo pomijam spory i stanowiska na temat *prawdy*, gdyż zostały przedstawione w wielu studiach i publikacjach. Ograniczam się do tego, co wydaje się istotne do ukazania procesu tworzenia się teorii pedagogicznej i w ogóle wiedzy pedagogicznej. Odsyłam do A.B. STĘPIEŃ, *Wstęp do filozofii*, Lublin, TN KUL, 1989, s. 126-148; M.A. KRAPIEC, *Metafizyka*, Lublin, TN KUL, 1988, s. 41-72.

<sup>23</sup> Zob. M.A. KRAPIEC, *Metafizyka*, s. 163-245; 477-513; A. B. STĘPIEŃ, *Wstęp do filozofii*, s. 126-148; W. DŁUBACZ, *O kulturę filozofii. Zagadnienia podstawowe*, Lublin, Polihymnia, 1994, s. 98-117.

<sup>24</sup> Zob. C. NANNI, *Educazione e scienze dell'educazione*, Roma, LAS, 1984, s. 21-23.

<sup>25</sup> O prawdzie jako fakcie złączonym z egzystencją człowieka rozważa J. GEVAERT, *Il problema dell'uomo*, Torino-Leumann, LDC, 1973, s. 119-145.

w aktach poznania dotyczących zarówno bytów, jak i istnienia własnego JA, realizuje się stan *nadprawdziwości poznania*. Jest to najbardziej pierwotny stan poznawczy. Gdyby go nie było, nie można byłoby mówić o istnieniu prawdy. Zdaniem M. A. Krapca tego rodzaju stan gwarantuje jednocześnie, że nasze dalsze akty poznawcze, wyrażone w poznaniu pośrednim przez znaki i sądy, będą skupione na świecie realnym, a nie idealnym czy intencjonalnym, którego istnienia należy dopiero dowodzić<sup>26</sup>. Jest to też powodem spotykania się w człowieku (i to na różne sposoby), takich aspektów, jak uniwersalność i szczegółowość, podmiotowość i przedmiotowość, transcendencja i historyczność. W tym znaczeniu, jak zauważa Jacek Woroniecki: „Poznanie jest prawdziwe, ponieważ prawdziwy jest sam przedmiot poznania. Nie stąpamy po trzęsawisku, mamy bowiem pod stopami pewny grunt bytu. Uzasadniona pewność, jaką daje byt, polega na tym, że bezpośrednio pod nim jest nicość”<sup>27</sup>.

Ujmowana w sensie klasycznym jako prawda – odpowiedniość pomiędzy rzeczywistością a umysłem ludzkim jest często efektem bardzo długiego procesu, związanego z wielkim wysiłkiem. Tego rodzaju odpowiedniość jest efektem intuicji, twierdzeń i autopoprawek, podejmowanych przy każdorazowym zderzeniu się z praktyką. W tym trudzie intelektualnym ma swój udział również zwątpienie, badanie, krytyczność (sceptycyzm, kryzys), walka o znaczenie i dzielenie się swoimi spostrzeżeniami z innymi. Istnieją prawdy zdobyte w wielkim trudzie i dlatego zawsze przynależą do ich *odkrywców* (np. prawo Newtona, prawo Archimedesza, itp.). Często występują w nich elementy nieprzekazywalne, niewyraźne werbalnie, naznaczone *osobniczym piętnem* historii danego człowieka oraz kontekstem kulturalnym, w jakim powstały<sup>28</sup>. Istnieje też wiedza i prawda przekazywana przez wspólnoty religijne, duszpasterzy i teologów – jest to tzw. *prawda objawiona*. Oprócz niej istnieje również *prawda* zdobywana i powiększana przez rodziców, nauczycieli, wychowawców, uniwersytety i instytucje kulturalno-oświatowe. Często spotykamy się również z tzw. *prawdami obiegowymi, truizmami*, które są powszechnie uznane i nie odnosi się ich do jakiejś osoby czy uwarunkowań<sup>29</sup>.

---

<sup>26</sup> Zob. M.A. KRAPIEC, *Prawda – dobro – piękno jako wartości humanistyczne*, W: B. SUCHODOLSKI (red.), *Alternatywna pedagogika humanistyczna*, Wrocław, Zakład Ossolińskich, 1990, s. 53-59.

<sup>27</sup> J. WORONIECKI, *Długomyślność jako cnota wychowawcy*, „Cywilizacja”, nr 10, 2004, s. 38.

<sup>28</sup> Zob. J. GEVAERT, *Il problema dell'uomo*, s. 119-145; C. NANNI, *Educazione e scienze dell'educazione*, s. 22-23.

<sup>29</sup> Zob. K. DICKOPP, *Lehrbuch der systematischen Pädagogik*, Düsseldorf, Schwann, 1983, s. 495n; E. DEVEAUD, *Per una scuola attiva secondo l'ordine cristiano*, Brascia, La Scuola, 1940.

Podstawową cechą *prawdy poznawczej* jest jej uniwersalność. Oznacza to m.in. „wymienność” podmiotu poznania tzn. dostępność *każdemu* poznającemu podmiotowi (choć oczywiście nie w taki sam sposób, gdyż poznanie zawsze jest aspektywne). Uniwersalność, czyli powszechność prawdy, umożliwia komunikację między ludźmi, co więcej, na niej buduje się ogólnoludzki „wspólny świat”. Stanowi ona czynnik jednoczący, staje się „mostem” łączącym odizolowane w swej subiektywności jednostki ludzkie. Każdy, kto zna prawdę, staje się członkiem pewnej „wspólnoty prawdy”. Prawda poznawcza jest więc nie tylko narzędziem komunikacji, ale jest miejscem i warunkiem wszelkiej komunikacji międzyludzkiej.

Tak zatem *prawda* jest wartością osobową (angażującą całego człowieka) i wartością poznawczą, nadającą sens zarówno poznaniu przednaukowemu, jak i naukowemu<sup>30</sup>. Różnorodność stanowisk przyjętych wobec *prawdy*, wpływa też na rozumienie pojęcia *nauka* (*teoria naukowa*). Przyjęcie określonej koncepcji *prawdy* (wpływającej na koncepcję *teorii* i *teorii naukowej*) wyznacza podstawowe formy myślenia naukowego i badań naukowych, a także będzie wywierało wpływ na koncepcję wychowania.

### **Wychowanie i pedagogika wobec faktu wolności i prawdy**

Wychowanie jest ujmowane często jako proces nabywania wolności, a więc prowadzenia osoby ku wolności. Wstępnie nazwaliśmy już wolność jako urzeczywistnianie istoty swojej osoby, a zatem chodzi o możliwość określenia siebie z własnej istoty wychodząc i w relacji ku innym. Istota rozumienia pojęcia *wolności* w pedagogice najbardziej odślania się w kontekście pytania o sens i cel wychowania. W tym sensie bardzo blisko znajdujemy się do ujęcia wychowania w myśli i nauczaniu Jana Pawła II: „W wychowaniu bowiem chodzi właśnie o to, ażeby człowiek stawał się coraz bardziej człowiekiem – o to, ażeby bardziej ‘był’, a nie tylko więcej ‘miał’ – aby więc poprzez wszystko co ‘ma’, co ‘posiada’ umiał bardziej i pełniej ‘być’ nie tylko z drugimi, ale i także ‘dla drugich’.”<sup>31</sup>

Wolność jako wymóg autonomii jest warunkiem możliwości podejmowania odpowiedzialności. Byłoby bez sensu wychowanie do odpowiedzialności, gdyby nie istniała możliwość odpowiedzialności dla każdego.

Jeśli wolność nie byłaby z zasady możliwa dla człowieka, zatem sam człowiek jako instancja autonomicznych decyzji byłby wątpliwy. Człowiek nie mógłby po prostu przejmować odpowiedzialności za swoje działanie i myślenie, gdyż nie mógłby on być ostateczną przyczyną. A zatem skoro jest

<sup>30</sup> Zob. M.A. KRAPIEC, *Prawda – dobro – piękno jako wartości humanistyczne*, s. 58-59.

<sup>31</sup> Jan Paweł II, *W imię przyszłości kultury. Do przedstawicieli UNESCO. Paryż, 2 czerwca 1980*, w: *Wiara i kultura. Dokumenty, przemówienia, homilie*, (red.) M. Radwan, S. Wylęzek, T. Gorzkula, Fundacja Jana Pawła II - RW KUL, Rzym - Lublin 1988, s. 51-68.



wolność można mówić o odpowiedzialności, jak też analogicznie o dojrzałości, autonomii, sumieniu, itd. I chociaż nie można rozumowo wykazać istnienia wolności, to jednak musimy ją przyjąć jako coś danego. Jak podkreślał Guardini: *Wolność nie jest problemem, jest faktem*.

Fakt wolności jest wpisany w antropologię, a zatem specjalną naukę wyjaśniającą egzystencję ludzką. Jest on zatem problemem antropologicznym. W realizacji egzystencji człowiek może być wolny, o ile nie jest zdeterminowany przez czas i przestrzeń, przez naturę i przypadkowość. Dlatego pytając o możliwość bycia wolnym, musimy pytać o charakter egzystencji ludzkiej, o to, co jest w niej szczególnego?

Wolność jest wskaźnikiem autonomii i samowystarczalności ludzkiej egzystencji, ale urzeczywistnienie wolności, jak to już ukazywano w związku z odpowiedzialnością, zachodzi w relacji do innych ludzi. Wolność jest zatem osadzona w życiu wspólnotowym, jako element porządkujący wspólne życie ludzi. Jest to w zasadzie element konstytutywny życia ludzkiego<sup>32</sup>.

Wolność nie może być jednak pojmowana jako coś z zewnątrz przydzielanego człowiekowi, lecz jako źródło, z którego wypływa zdolność wchodzenia w relacje międzyludzkie. Na wolności dopiero opierają się wszelkie inne wartości i relacje do nich, wśród których mamy również takie jak: dojrzałość, odpowiedzialność, tolerancja, sumienie, itp. Z tego względu każda społeczność, czy też instytucja zrzeszająca ludzi, powinna być podporządkowana kategorii wolności: rodzina, szkoła, miejsce pracy, itd. Powinny one się pytać, nie tylko o to na ile przydzielają każdemu pojedynczemu człowiekowi wolność, ale także na ile są one takimi formami organizacji życia, które wymagają, jako celów i przydzielają im takie wartości jak dojrzałość, odpowiedzialność, pytają o sumienie.

Ku temu winna zmierzać także relacja do innych, do społeczności, aby wyzwalać wolność, czyniąc z wolności podstawową zasadę życia wspólnotowego i miernik wielorakich form relacji międzyludzkich. W ten sposób wolność przyjmowałaby formę międzyludzkiej wolności. Sensem wychowania jest zatem wyzwalać ku wolności, i to jest głównym celem wychowania. Nabywanie wolności i jej urzeczywistnianie jest tutaj podstawowym wymogiem.

Często podkreślamy fakt, że proces wychowania ma strukturę teleologiczną, tzn. jest zorientowany na cel. Takim elementem teleologicznym jest postawa jednostki wyrażająca się w wolności. Ale tak jak wszystkie inne cele, również i wolność nie jest jakąś rzeczywistością wrodzoną, naturalną w człowieku, lecz ukierunkowanie się na nią i jej urzeczywistnianie jest owocem autodyscypliny, wysiłku i osiągania dojrzałości przez każdego pojedynczego człowieka. Natomiast dla zrozumienia w tym kontekście kategorii

---

<sup>32</sup> Zob. K. H. DICKOPP, *Lehrbuch der systematischen Pädagogik*, Düsseldorf, Schwann Verlag, 1983, s. 403-409.

odpowiedzialności, podobnie jak sumienia, dojrzałości, itd., oznacza to, że takie cele mają znaczenie jako indywidualne przejawy wolności i jako konkretyzacja wolności. W strukturze procesu podejmowania decyzji są one punktami odniesienia do normatywnych rozstrzygnięć w konkretnej sytuacji.

Można nawet stwierdzić, że *wychowanie* jest zawsze podjęciem pewnej decyzji. Wymaga ono tym więcej zadecydowania, im mniej mamy do czynienia z istnieniem ustalonej hierarchii wartości. Im bardziej kwestia dotycząca wzajemnych relacji interpersonalnych, relacji do Boga i do otaczającego świata jest różna, tym bardziej wychowanie staje się świadomie podjętą decyzją. Taki element decyzyjny ma miejsce zwłaszcza w społeczności pluralistycznej i wielokulturowej<sup>33</sup>.

Nie należy się więc dziwić, że właśnie w naszych czasach chrześcijańskie, niechrześcijańskie i antychrześcijańskie hierarchie wartości drastycznie kontrastują ze sobą i stają naprzeciwko siebie. Ta sytuacja w miarę postępującej demokratyzacji życia powinna się jeszcze bardziej nasilać. Rodzi to szczególne i całkowicie nowe wyzwania dla pedagogów. *Wychowanie* dla poszczególnych opcji kulturalnych i światopoglądowych staje wobec konieczności jasnego opowiedzenia się za własną hierarchią wartości i dokonania wyborów. Zatem dla chrześcijanina staje się ono jak nigdy wcześniej kwestią opowiedzenia się za chrześcijańską hierarchią wartości<sup>34</sup>.

Ten wybór nie może być sprowadzony, jak czasami się sugeruje, do sfery prywatności i getta, lecz powinien pociągać za sobą wzajemną współpracę i pomoc. Na gruncie np. pracy szkoły wymaga to szczególnej bliskości między nią a domem rodzinnym. Dla dziecka bowiem, szkoła nie jest jedynie miejscem, gdzie może zdobywać wiedzę, ale jest ona miejscem, w którym zapadają ostateczne rozstrzygnięcia w odniesieniu do wyboru określonej hierarchii wartości. Te rozstrzygnięcia nie zapadają przez to, że wprowadzi się lekcje z wychowania państwowego, katechezę czy edukację seksualną. Taka logika w myśleniu szkoły i poszczególnych gremiów oświatowych oznaczałaby w istocie wprowadzanie w sytuację niezdolności do podjęcia jakiegokolwiek decyzji i braku odpowiedzialności. Dochodzić może wtedy do konfliktu między domem rodzinnym a szkołą, co rodzi swoistą schizofrenię sumienia wychowanka, a co współcześnie, zdaniem G. Möbus'a, wyraźnie przejawia się w postawach ludzi stosujących i znających swoją etykę zawodową, ale żyjących jakby *bez sumienia*, gdy chodzi o wybór określonej hierarchii wartości i pewnego porządku życia. W tym względzie zdaniem

---

<sup>33</sup> Zob. C. NANNI, *Educazione e pedagogia in una cultura che cambia*, Roma, LAS, 1992, s. 103-124.

<sup>34</sup> Zob. G. MÖBUS, *Erziehung als Entscheidung*, „Katholische Frauenbildung“. Organ des Vereins katholischer deutscher Lehrerinnen. Essen, 9, 1955, 56 Jhrg., September, s. 583-584.

Möbus'a nie możemy się okłamywać: Tam gdzie w procesie wychowania jest bylejakość i obojętność, tam jako rezultat wychowania otrzymuje się obojętność i bylejakość<sup>35</sup>.

Z pozycji wiary chrześcijańskiej, jak podkreślaliśmy wyżej, skierowane do człowieka *Słowo* oczekuje na odpowiedź, a jak na to wskazywaliśmy wyżej, *odpowiedź* pociąga za sobą *odpowiedzialność*, z którą dogłębnie jest związana.

Co zaś może oznaczać odpowiedzialność? Chodziłoby najpierw o świadomość wymagań, jakie stają wobec osoby. Jest to świadomość, że właśnie tak, a nie inaczej należy działać, a zatem pewne zobowiązanie się do własnego działania. Przejmować odpowiedzialność oznacza zatem odpowiadać na wymagania tego, co powinno być (*das Sollen*). To, co *powinno być*, jest oparte na ważności dla poszczególnego człowieka, tzn. w jego argumentacji i motywacji. I w tym właśnie aspekcie najbardziej ukazuje się wyjątkowość psychiki ludzkiej, która z jednej strony jest niezależna od przypadkowości, ale z drugiej strony zależy od konieczności argumentowania i motywowania. Te działania przejawiają się najbardziej w wartościowaniu, poznaniu, w emocjach, które jako akt ludzkiej spontaniczności podane są wymogom argumentowania i poznania<sup>36</sup>.

W związku z owym argumentowaniem i poznawaniem, K. Wojtyła, powodowany zamiarem głębszej analizy *faktu ludzkiego* postanawia pójść inną drogą, niż św. Tomasz, który zgodnie z drogą klasycznej filozofii przyjmował w swoim postępowaniu naukowym za podstawę sformułowanie: „operari sequitur esse”, które należy odczytywać w znaczeniu „praxis sequitur theoriam”. Tę drogę postępowania uważa Wojtyła za ważną, wręcz nieuniknioną: „Tak więc droga ‘praxis sequitur theoriam’, droga od teorii ku praktyce, jest nieunikniona nie tylko w etyce, ale we wszystkich naukach o działaniu (w medycynie, technice, sztuce itp.)”<sup>37</sup>.

Wojtyła uważa, że jest to droga dobrze znana i gruntownie już „przedep-tana”, dlatego też postanawia zmienić kierunek swoich poszukiwań prawdy o człowieku, formułując pytanie: Czy jest to droga jedyna? „Powstaje pytanie, czy droga ta ma tylko jeden kierunek, od teorii do praxis. Czy nie prowadzi jednocześnie w kierunku przeciwnym, mianowicie od *praxis* do *teoria*, a przynajmniej od ‘operari’ do ‘esse’ (jeżeli już godzimy się na pewną utożsamialność tych dwu par pojęć). Chodzi o to, czy nasze poznanie tego,

---

<sup>35</sup> Zob. G. MÖBUS, *Erziehung als Entscheidung*, s. 584-586.

<sup>36</sup> Zob. K-H., DICKOPP, *Lehrbuch der systematischen Pädagogik*, s. 418-420.

<sup>37</sup> K. WOJTYŁA, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Lublin, TN KUL, 2000, s. 136.

kto działa, nie kształtuje się w zasadniczej mierze poprzez doświadczenie i zrozumienie tego 'że' – i tego 'jak' działa ów działający podmiot"<sup>38</sup>.

Zajmując takie stanowisko, Karol Wojtyła przybliżył się do stanowiska współczesnej filozofii, której bliższe są problemy epistemologiczne i teorio-poznawcze, aniżeli metafizyczne: „Stanowisko takie szczególnie bliskie filozofii nowożytnej, w której dominuje nastawienie epistemologiczne bardziej niż metafizyczne”.

Jednocześnie Wojtyła nie zrywa więzi z tomizmem i stanowiskiem metafizycznym klasycznej filozofii. Jego zdaniem bowiem, skoro jednak dla św. Tomasza, sam rdzeń ludzkiej 'praxis' stanowi „actus humanus” (czyli „czyn”), to: „oznacza on zarazem doskonałość i spełnienie, uzależnione od określonej władzy, a więc możliwości, ściślej od woli. Tak więc na drodze *praxis* człowiek, spełniając czyny (*actus humanus*), zarazem spełnia siebie, aktualizując swe możliwości. Przechodząc od nastawienia metafizycznego do epistemologicznego, można i trzeba stwierdzić, że najpełniejsze doświadczenie, a w konsekwencji najpełniejsze zrozumienie kim jest człowiek – działający podmiot, możemy zdobyć poprzez gruntowną analizę czynu, a więc na drodze *praxis*”<sup>39</sup>.

Wychodząc z faktu „człowiek działa”, przyjmujemy za podstawę doświadczenie i jego zrozumienie. One bowiem towarzyszą naszemu wysiłkowi w dokonywanej analizie czynu i w konsekwencji też doprowadzają do ujawnienia się człowieka jako osoby. W związku z tym, Wojtyła nazywa „czynem”, świadome działanie człowieka<sup>40</sup>, którego istotnym elementem, a zarazem konstytutywnym czynnikiem dynamicznej struktury osoby ludzkiej i dokonywanych przez nią czynów jest *świadomość*: „świadomość towarzyszy czynowi i odzwierciedla go, kiedy ten się rodzi, kiedy jest spełniany – kiedy zaś został spełniony, wówczas jeszcze go odzwierciedla, ale oczywiście już mu nie towarzyszy”<sup>41</sup>.

Działając, człowiek *zarazem spełnia siebie i aktualizuje* swoje możliwości, swój potencjał. Tak zatem wiedzę o tym, kim jest człowiek, możemy zdobyć również na drodze gruntownej analizy czynu, a więc badając *działanie człowieka*<sup>42</sup>. Należy bowiem podkreślić, jak zaznacza T. Styczeń, że świadomość jest odzwierciedleniem również tego, co dzieje się w człowieku, że pełni ona

---

<sup>38</sup> K. WOJTYŁA, *Teoria-praxis: un tema umano e cristiano*, “Rassegna di Pedagogia. Pädagogische Umschau”. Pisa-Roma, 1-4 (LXII), 2004, gennaio-dicembre, s. 17nn; oraz TENŻE, *Teoria – 'praxis': temat ogólnoludzki i chrześcijański*, W: TENŻE, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Lublin, TN KUL, 2000, s. 468 – 469n.

<sup>39</sup> K. WOJTYŁA, *Teoria-praxis: un tema umano e cristiano*, s. 17n; oraz TENŻE, *Teoria – 'praxis': temat ogólnoludzki i chrześcijański*, s. 468 – 469.

<sup>40</sup> Por. K. WOJTYŁA, *Osoba i czyn – oraz inne studia antropologiczne*, s.73.

<sup>41</sup> *Tamże*, s. 79.

<sup>42</sup> Zob. K. WOJTYŁA, *Teoria – 'praxis': temat ogólnoludzki i chrześcijański*, W: TENŻE, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Lublin, TN KUL, 2000, s. 468 – 469.

także swoistą funkcję „prześwietlania” tego, co człowiekowi jest w jakikolwiek poznawczo dane. Dzięki samowiedzy, własne „ja” zostaje ujęte jako przedmiot<sup>43</sup>.

W konsekwencji takiej analizy, Wojtyła dochodzi do antropologii, w której podstawowym źródłem wiedzy o człowieku jest bezpośredni kontakt poznawczy człowieka z samym sobą, odbywającym się niejako ze współistniejącym z nim światem. Można stwierdzić, że na tej drodze dokonuje się pewnego rodzaju odkrycia samego siebie i wyboru siebie samego, które jest odkryciem prawdy o osobie, której nie wolno się sprzeniewierzyć. Owo odkrycie prawdy o sobie samym jest dla Wojtyły, zarazem aktem osobistej wolności: „Osobie ludzkiej przysługuje wolność, nie jako czysta niezależność, ale jako samo – zależność, w której zawiera się zależność od prawdy. Ona to stanowi przede wszystkim o duchowym dynamizmie osoby. Ona też równocześnie wskazuje na dynamikę spełniania się osoby, jak i jej nie spełniania się w znaczeniu etycznym. Kryterium podziału i przeciwstawienia sprowadza się do prawdy: osoba jako ‘ktoś’ obdarzony dynamizmem duchowym spełnia się poprzez dobro prawdziwe, nie spełnia się natomiast poprzez nieprawdziwe dobro. Linia podziału, rozszczepienia i przeciwstawienia między dobrem a złem jako wartością i *przeciw-wartością moralną*, sprowadza się do prawdy. Chodzi tutaj właśnie o przeżywaną w sumieniu prawdę o dobru. Zależność od tej prawdy konstituuje osobę w jej transcendencji; transcendencja wolności przechodzi w transcendencję moralności”<sup>44</sup>.

W rozumieniu Wojtyły zatem człowiek dokonuje autodeterminacji do takiego, czy innego czynu, wolność polega na odkryciu prawdy o sobie i uzależnieniu się od niej. A więc dynamizm osoby ludzkiej, aktualizacja jej potencjalności, polega na spełnianiu się poprzez prawdziwe dobro.

Częste przypadki jednak aplikowania do nauk społecznych, modelu uprawiania nauk przyrodniczych, który także przypisywano do badań rzeczywistości wychowania, bez należytego jego integrowania z całością i właśnie z tym kontekstem: antropologicznym, filozoficznym i aksjologicznym (czy ogólnie – *humanistycznym*), doprowadzało do zaniku tej perspektywy, która możemy określić – „humanistyczną”, już nie mówiąc o „chrześcijańskiej”.

---

<sup>43</sup> T. STYCZEŃ, *Być sobą to przekraczać siebie – o antropologii Karola Wojtyły*, W: K. WOJTYŁA, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Lublin, TN KUL, 2000, s. 496.

<sup>44</sup> K. WOJTYŁA, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, s. 198 – 199.

## Pedagogia wolności i prawdy

Jak wychowywać do wolności i jak formować świadomość bycia wolnym i prawdziwym w wychowanku?

Ukształtowanie właściwej relacji do prawdy czy też „wychowanie do wolności” i „wychowanie do prawdy” zwykle rozumiane jako wypracowanie całościowej postawy człowieka w związku z wymienionymi wartościami nie może pominąć jednego elementu – a mianowicie aspektowości i niepełności naszego poznania, a także jego niedoskonałości. Prawda, którą człowiek poznaje, a także prawda o nim samym pozostaje tylko częściowo odkryta. To, co w niej najistotniejsze jest zasłonięte nawet dla niego samego.

Oczywiście, nikt ze śmiertelnych nie ma monopolu na prawdę. Z tego względu wymieniany wyżej *ethos prawdy* wyraża się gotowością do dialogu z myślącymi inaczej<sup>45</sup>. Katolicki Uniwersytet np. w tym względzie określa swą tożsamość nie tylko przez rozwijanie doktryny Kościoła, ale także przez otwartość na dialog z innymi.

Wynika z tego, że prawda z istoty ma postać dialogu. W przypadku prawdy ontycznej jest wskazana postawa „otwartości dla”, a w przypadku poznania postawa pozwalająca na dopełnianie się prawd częściowych. Dążenie do prawdy musi więc wejść w fazę dialogu i zdane jest na to, aby w niej pozostać. Nie ma bowiem dla człowieka innej drogi do prawdy jak tylko przekształcanie się prawd częściowych, wynikających z aspektowości indywidualnego poznania, w prawdę pełniejszą, obejmującą wiele punktów widzenia. Sens dialogu polega na tym właśnie, aby przekazywać innym prawdy częściowe i poszukiwać u innych prawdy pełniejszej, która nie zniechęca posiadanej prawdy częściowej, lecz ją dopełni, lepiej rozświetli, głębiej obejmie.

Dialog zatem nie jest jakąś tymczasową taktyką zachowującą swą wartość tylko do czasu, kiedy pochwyci się prawdę. Jest on nie tylko trwałym dla człowieka sposobem poznania, ale również sposobem życia, ponieważ nieustanne obdzielanie się prawdami częściowymi przez ludzi, którzy pozostają w dialogu, samo w sobie jest wartością. Rzeczywistość jest niewyczerpalna z poznawczego punktu widzenia. Poznanie ma zaś to do siebie, że wywołuje pragnienie jeszcze większego i głębszego poznania. Spełnienie aktu poznawczego, poznanie prawdy, nie wygasza zaangażowania osoby, lecz rozbudza w niej jeszcze większe pragnienie poznania. Im bardziej prawda jest poznawana, z tym większą siłą odsłania się jako wartość, która może spełnić osobę.

Tego rodzaju nawiązujący się dialog wymaga wzajemnej otwartości, której istotnym elementem jest przekonanie o własnej ułomności i gotowość

---

<sup>45</sup> Zob. A. SZOSTEK, *Prawda a zasada pluralizmu w dialogu społecznym i organizacji państwa*, „Ethos”, 1992, nr 2/3, s. 17-28.

skorygowania tego, co w dyskusji okazało się błędne lub jednoaspektowe. Wymaga także uczciwości; której przeciwieństwem może być brak rzetelności w prezentowaniu własnego stanowiska, czy też wykorzystywanie jakichkolwiek możliwości pozamerytorycznych przewagi, pozwalających uciec od prawdy, którą się w gruncie rzeczy widzi, ale która jest niewygodna. Dialog taki wymaga wreszcie postawy cierpliwości, ponieważ mówimy i posługujemy się różnymi kodami językowymi i nie od razu umiemy uchwycić świat znaczeń partnera dialogu. Szkołą takiego właśnie dialogu jest w nauczaniu akademickim np. seminarium naukowe i wszelkie podobnego typu naukowe dyskusje. I pod tym względem uniwersytet jest „szkołą życia”, nawet jeśli temat dysput seminaryjnych zdaje się daleko od życia odbiegać.

Fakt antropologicznej niedoskonałości i braków natury ludzkiej wskazuje, że człowiek nabywa wolności, a drogą ku temu jest wychowanie. Nabywanie wolności i odpowiedzialności polega zatem na wysiłku na rzecz ich urzeczywistniania jako celów wychowania. Podobnie jak człowiek nabywa cnoty i wartości na drodze wychowawczego wysiłku, podobnie nabywa wolności i prawdziwości w relacji zawsze, jak to już podkreślano wyżej, do odpowiedzialności<sup>46</sup>.

W. Weischedel mówi o trzech rodzajach odpowiedzialności wypracowanych na podstawie trzech przejawów dialogicznej postawy człowieka: wobec społeczności (*odpowiedzialność społeczna*), wobec Boga (*odpowiedzialność religijna*), przed sobą samym (*autoodpowiedzialność*)<sup>47</sup>. Ta ostatnia jest dla niego wyrazem najbardziej radykalnej wolności człowieka, a jej najgłębsze uzasadnienie znajduje się w wolności, w zdolności zajęcia stanowiska, otrzymania odpowiedzi i udzielania jej<sup>48</sup>. Od strony antropologicznej jednakże odniesienie się do wolności nie wystarczy dla zrozumienia, jak człowiek w swoim chceniu i działaniu może dojść do zajęcia stanowiska wobec świata i rzeczywistości i w jaki sposób może on w swojej najwyższej odpowiedzialności działać dla budowania a nie dla niszczenia. Skutki działania ludzkiego mogą być pod kontrolą i odpowiedzialne, gdy w wolności jednocześnie działa rozum, a więc rozsądna zdolność regulowania relacji wewnętrznych i zewnętrznych na rzecz zaprowadzania porządku i obrony przed wszelkimi niewłaściwymi wpływami. W tym sensie wolność i rozumność są podstawowymi wymogami świadomości odpowiedzialności i poczuwania się do niej. One też warunkują możliwość poczuwania się jednostki do zadań coraz większych. W tym sensie też należy widzieć zdolność jednostki do oddania się czemuś, co jest przekraczające samego człowieka

---

<sup>46</sup> Zob. G. PALUMBO, *La fondazione critica del problema della persona*, Palermo, Palumbo, s. 178-200.

<sup>47</sup> Zob. W. WEISCHEDEL, *Das Wesen der Verantwortung. Ein Versuch*, Frankfurt a.M., 1933 (2. Aufl. 1958), s. 26.

<sup>48</sup> Zob. W. WEISCHEDEL, *Das Wesen der Verantwortung*, s. 110.

i jego możliwości, a w tym oddaniu się tkwiłyby najgłębsze korzenie wszelkiej odpowiedzialności i zdolności do niej.

Inną cechą najbardziej wyróżniającą człowieka jest rozumność jego natury, która również łączy się z odpowiedzialnością. Otto Friedrich Bollnow w swoim traktacie *Rozsądek a siła irracjonalności*<sup>49</sup> wyraźnie postawił sobie kiedyś za cel, ukazanie człowieka jako istoty określonej przez rozum oraz wskazanie na odpowiedzialność rozumu w chaosie współczesności<sup>50</sup>. W tym m.in. znaczeniu, również R. Guardini podejmował kiedyś kwestię odpowiedzialności studentów i uniwersytetu za kulturę. Postęp niesie ze sobą nie tylko korzyści, ale także zagrożenie, że wynalazki ludzkie zwrócą się przeciwko samemu człowiekowi. W takiej sytuacji wzrastającego postępu i rozwoju techniki, itd., Guardini widzi szczególne zadanie studentów i uniwersytetu, aby kierując się racjonalnością i sumieniem, wnosili element porządkowania i realizmu oraz przejmowania odpowiedzialności za kulturę współczesną<sup>51</sup>.

Dlatego też, jak znajdujemy to w *Fides et ratio* w nr 5, Jan Paweł II pisze: „Bez odniesienia do niej, do prawdy, każdy zdany jest na samowolę ludzkiego osądu, a jego istnienie jako osoby, oceniane jest wyłącznie według kryteriów pragmatycznych, opartych zasadniczo na wiedzy doświadczalnej” (*Fides et ratio*, n. 5).

Jeszcze w tzw. *Rekolekcjach Watykańskich*<sup>52</sup> kardynał K. Wojtyła pisze: „Właściwa człowiekowi godność, ta, która jest mu dana i równocześnie zadana, wiąże się ściśle z odniesieniem do prawdy. Myślenie w prawdzie i życie w prawdzie stanowi o tej godności”<sup>53</sup>. Z tego punktu widzenia tajemnicy człowieka nie można „zawiesić”, a tym bardziej odrzucić czy usunąć z prawdy o człowieku ani z procesu wychowania, gdyż jest przecież tym, co w niej najistotniejsze.

Z „prawdą” przekazywaną w nauczaniu, zwłaszcza w szkole wyższej, podobnie jak z prawdą poszukiwaną, powinna być złączona kategoria „dobra”, która wynika z faktu, że w procesie zdobywania wiedzy nie jest zaangażowany tylko intelekt, lecz cały człowiek. To sprawia, że *prawda* ukazuje się człowiekowi jako to, co *dobrze* i wraz z rodzącym się zaangażowaniem, to ona kształtuje wymiar moralny życia i funkcjonowania człowieka, którego

---

<sup>49</sup> O. F. BOLLNOW, *Die Vernunft und die Mächte des Irrationalen. Festschrift für H. Pleßner*, Göttingen, 1957.

<sup>50</sup> Zob. O. F. BOLLNOW, *Die Vernunft und die Mächte des Irrationalen*, s. 106.

<sup>51</sup> Zob. R. GUARDINI, *Die Verantwortung des Studenten für die Kultur*, W: R. GUARDINI-W. DIRKS-M. HORKHEIMER, *Die Verantwortung der Universität*, Würzburg, Werkbund-Verlag, 1954, s. 5-35.

<sup>52</sup> Chodzi o nauki rekolekcyjne ogłoszone dla papieża Pawła VI i Kurii Rzymskiej w Watykanie w dniach od 5 do 12 marca 1976 roku i opublikowane w książce *Znak sprzeciwu*, Kraków, Wydawnictwo Znak, 1995.

<sup>53</sup> K. WOJTYŁA (kard.), *Znak sprzeciwu*, s. 145.



zwieńczającym dążeniem winno się stawać „oddanie chwały Bogu”. W tym też sensie Jan Paweł II zauważa: „Kluczem wysiłków intelektualnych powinno być poszukiwanie prawdy, dążenie ku Dobru Najwyższemu. Tylko bowiem w ten sposób można pokonać ryzyko fragmentaryczności poznania, rozbijającego wewnątrznie osobę żyjącą drobiazgami w rozmaitych, nie związanych ze sobą dziedzinach, całkowicie obojętnych wobec powinności i przeznaczenia człowieka”<sup>54</sup>.

Dlatego też zdaniem Jana Pawła II, prawdy o człowieku nie może zabraknąć w procesie kształcenia i wychowania, zarówno rozumianym ogólnie, jak i w sensie specyficznych zadań i powołań, o jej zaś charakterze uniwersalnym i transcendentnym przemawiałby fakt, że „Prawda ma w sobie wymiar Boski, należy do natury samego Boga, osobowo utożsamia się ze Słowem Przedwiecznym – a jednocześnie jest ona istotowym wymiarem ludzkiego poznania i bytowania, nauki, sumienia i mądrości, którym nadaje właściwy sens. Każdy człowiek przychodzi na świat, aby dać świadectwo prawdzie odpowiednio do właściwego mu powołania”<sup>55</sup>.

### Streszczenie

Dążenia człowieka w sferze poznawczej charakteryzuje (jak wskazywał już Arystoteles) dążenie do poznania prawdy. Prawda poznana a następnie funkcjonująca jako przyjęta wiedza, wyzwala nas z ignorancji, przesądów i własnego egoizmu, a zgodnie z nauczaniem Jezusa Chrystusa, czyni człowieka prawdziwie wolnym: „Poznać prawdę, a prawda was wyzwoli”.

W istocie przy tak postawionej kwestii prawdy, chodzi w każdym przypadku o człowieka i jest kwestią antropologiczną. W dążeniu człowieka do prawdy odzwierciedla się swoiste dążenie społeczeństw i całej ludzkości. Oczywiście prawda przybiera różne formy i są różne jej rodzaje. Jest prawda, z jaką spotykamy się w logice (prawda logiczna), prawda w procesie poznania (prawda poznawcza). Artykuł stawia sobie jako cel przybliżenie problemów związanych z prawdą i związanej z nią: wolności i odpowiedzialności odniesionych do zagadnień związanych z kształceniem i wychowaniem, odwołując się w tym względzie do tekstów nauczania Jana Pawła II.

---

<sup>54</sup> Zob. JAN PAWEŁ II, *Wymiar moralny studiów i poszukiwań naukowych. Audiencja dla uczestników Międzynarodowego Kongresu „Univ ‘80”, Rzym, 01.04, 1980*, W: TENŻE, *Uniwersytety w nauczaniu Jana Pawła II (1978-1999)*, T.1, Warszawa, 1999, s. 317.

<sup>55</sup> Tamże, s. 148.

**THE LIBERTY AND TRUTH  
IN PROCESS OF INSTRUCTION AND EDUCATION  
IN CONTEXT OF THE TEACHING OF JOHN PAUL II**

**Keys words:** truth, ethos of truth, conception of truth, classical conception of truth, logical truth, perceptual truth, freedom, responsibility, human fact, education, practice, consciousness, anthropology, University.

**Summary**

One of the principal aspiration of human been is the aspiration to knowledge of truth (and this is present just by Aristotle). The truth accepted and then functioned as the knowledge, liberate the man from the ignorance, from superstitions and from owner egoism, and according to teaching of Jesus Christ, can doing the man in reality free: You will know the truth and the truth will be do you free.

With the question of truth is concerned the human been self (it is a anthropological question). We can see in the desire of truth of the human been the desire of the society and the entire humanity. We have different species of truth. It is the truth in the logic (logical truth), in perception (perceptual truth) The article put up as his purpose approximation to the question of truth and united with her liberty and responsibility related to the problems united with the instruction and education, founded on the texts of teaching of John Paul II.



## **POCZUCIE OSAMOTNIENIA U MŁODZIEŻY SZKOLNEJ**

**Słowa kluczowe:** poczucie osamotnienia, młodzież szkolna

Poczucie osamotnienia jest problemem dotykającym wielu ludzi. Należy do najbardziej dotkliwych i bolesnych przeżyć. Wywiera istotny wpływ na życie człowieka. Często łączy się z alkoholizmem, samobójstwami, agresją czy zaburzeniami psychicznymi.

Problem osamotnienia jest coraz częściej podejmowany w literaturze naukowej. Wiedza na ten temat jest ważna zarówno ze względów poznawczych jak i praktycznych, dotyczących przewycięzania osamotnienia. Wiedza na ten temat jest jeszcze dość skąpa. Brak jest jednoznacznych ustaleń pojęciowych. Używane pojęcia: osamotnienie, samotność są różnie rozumiane. Przez osamotnienie rozumie się często cierpienie bycia samotnym.

Pojęcie samotności obejmuje różne jej odmiany takie, jak np.: samotność zdeterminowana kulturowo, odznaczająca się odcięciem od świata i osamotnieniem cywilizowanego człowieka, czyli samotność jako charakterystyczne dla naszej kultury zjawisko; samotność narzucona sobie przez jednostkę, określana mianem twórczej. Ten rodzaj samotności bliski jest aktywności artystycznej i naukowej; samotność przymusowa, kiedy jest się zmuszonym do wyłączenia z kontaktów lub ich ograniczenia; samotność osoby cierpiącej z powodu utraty kogoś bliskiego.

Złożoną problematykę samotności ukazuje różnorodność poglądów w tym zakresie. Ich przegląd pozwala wyłonić trzy ważne i wspólne cechy większości z nich. Po pierwsze, samotność wynika z niedostatków w międzyosobowych stosunkach. Po drugie, samotność jest subiektywnym doświadczeniem a nie synonimem obiektywnie społecznej izolacji. Po trzecie, samotność jest nieprzyjemna i stresująca (Rembowski 1992 s. 27).

Jedni badacze definiując samotność akcentują brak satysfakcjonujących związków społecznych z towarzyszącymi im objawami psychologicznego stresu. Inni większy nacisk kładą nie na podkreślenie zewnętrznych związków jednostki z otoczeniem a na wewnętrzny stan osoby przeżywającej poczucie samotności.

Większość badaczy podkreśla rolę procesów poznawczych w doświadczaniu samotności. Z tego punktu widzenia samotność jest rezultatem uświadomienia sobie niezadowolenia ze swoich kontaktów społecznych.

Istnieje jednak inne podejście, które zwraca uwagę na to, że niezaspokojone potrzeby nie zawsze muszą być uświadomione. Ludzie mogą więc doświadczać samotności nie rozpoznając istoty swojego niezadowolenia. Mogą też mieć opory w przyznaniu się do samotności przed samym sobą lub przed innymi.

Większość poglądów ukazuje samotność jako negatywne przeżycie. Jednak zwraca się uwagę, jak już wcześniej sygnalizowano, na twórczy charakter samotności. Samotność może prowadzić do rozwoju osobowości i twórczości.

Analizując złożoną problematykę pojęcia samotności należy również zwrócić uwagę, że jedni badacze uważają, że mimo różnych odmian samotności istnieje jeden wspólny rdzeń doświadczeń reprezentujących samotność. Inni wyróżniają różne typy samotności, uważając, że przeżycia z nimi związane są całkowicie odmienne. Wychodząc z takich założeń R. Weiss wyróżnia dwa typy samotności: samotność emocjonalną i samotność społeczną. Samotność emocjonalna wynika z braku bliskiego, intymnego związku z drugą osobą. Samotność społeczna powstaje w wyniku braku sieci powiązań społecznych (nowe miasto, nowa szkoła). Zdaniem autora subiektywne doświadczenie pochodzące z obu typów jest odmienne. Samotność emocjonalna przejawia się odczuciem niepokoju i izolacji. Samotność społeczna cechuje poczucie bezcelowości i marginalności. (za: Rembowski 1992 s. 29).

W innych koncepcjach wyróżnia się jeszcze inne rodzaje samotności. Gajda (1997 s. 24) oprócz samotności społecznej i psychicznej wyróżnia jeszcze samotność moralną. Stan moralnej samotności związany jest z brakiem sensu życia, który prowadzi do frustracji egzystencjalnej.

Łukaszewski (1984 s. 330) przyjmuje, że istnieją dwie kategorie samotności: obiektywna i subiektywna oraz wyróżnia trzy kryteria ukazujące poziomy nasilenia poczucia osamotnienia czy samotności. Pierwsze kryterium stanowią kontakty z innymi ludźmi. Według tego kryterium nie ma ludzi obiektywnie samotnych, gdyż każdy utrzymuje jakieś kontakty. Poczucie osamotnienia zależy od rodzaju kontaktów i osób, z którymi utrzymuje się kontakt.

Drugim kryterium jest obecność w pamięci innych osób. Ważne jest kto o nas myśli i pamięta, czy i jak daje temu wyraz i w jakim stopniu jednostka jest o tej pamięci przekonana.

Trzecie kryterium stanowi „przedmiotowość – podmiotowość”. Poczucie osamotnienia zależy od instrumentalnego traktowania przez innych a także od własnego przekonania o przedmiotowym traktowaniu.

Łukaszewski stwierdza, że samotność obiektywna to brak związków uczuciowych i instrumentalne traktowanie przez innych. Samotność subiektywna czyli poczucie osamotnienia to przekonanie o własnej izolacji, braku pozytywnych uczuć ze strony innych osób i własnej przedmiotowości.

Różne teoretyczne podejścia do zjawiska samotności w odmienny sposób ukazują jej genezę. Na przykład w podejściu psychosomatycznym, ujmującym samotność jako siłę dynamiczną i patologiczną, genezy samotności szuka się w przeżyciach w dzieciństwie, K. Rogers przyczyn samotności upatruje nie we wpływie dzieciństwa, ale w aktualnych przeżyciach jednostki. Odmienny punkt widzenia reprezentują egzystencjaliści uważając, że ludzie z założenia są samotni.

Odpowiedzi na pytanie o przyczyny samotności Gajda ujmuje w dwie grupy zagadnień. Pierwsza ukazuje uwarunkowania wewnętrzne, psychoegzystencjalne. Druga dotyczy uwarunkowań zewnętrznych, związanych ze zjawiskami i zagrożeniami, jakie niesie rozwój współczesnej kultury (1997 s. 35).

Podsumowując ujęcie samotności w literaturze można stwierdzić, że samotność jest złożonym i wielowymiarowym psychospołecznym doświadczeniem człowieka występującym pod różną postacią i z różnym nasileniem.

W dalszych rozważaniach, które dotyczą poczucia osamotnienia u młodzieży szkolnej w okresie dorastania, przyjmuję operacyjną definicję sformułowaną przez Rembowskiego, jako emocjonalną reakcję braku satysfakcji spowodowaną niedoborem stosunków z osobami znaczącymi oraz rówieśnikami wspólnych zajęć (1992 s. 33).

Samotność badana jest w różnych aspektach. Szczególnie ważne są badania nad samotnością młodzieży w okresie dorastania. Według wielu badaczy osamotnienie dorastającej młodzieży nie tylko negatywnie wpływa na rozwój osobowości, ale ma znaczenie kryminogenne. Właściwości okresu dorastania sprzyjają powstawaniu uczucia osamotnienia.

Nie jest rzeczą konieczną dokonywanie szczegółowej charakterystyki okresu dojrzewania. Zwrócę jedynie uwagę na niektóre problemy istotne dla podjętego tematu. Okres dojrzewania charakteryzowany jest jako czas przechodzenia z dzieciństwa w dojrzałość. Jest to nie tylko okres mian fizycznych, ale okres tendencji do wyzwalać się z uległości rodzicom, intensywnego dążenia do dostosowania się do standardów norm panujących w grupach rówieśniczych. Jest to czas zdobywania doświadczenia i wiedzy w różnych dziedzinach życia oraz poszukiwanie wartości.

Proces dorastania jest trudny i napotyka na wiele problemów, głównie w stosunkach z dorosłymi i rówieśnikami. Grupa rówieśnicza jest miejscem, gdzie dorastający ma największą możliwość znalezienia akceptacji społecznej lub odrzucenia. W przypadku odrzucenia rodzi się poczucie samotności. Jego powstawaniu sprzyja też osłabienie więzi z rodzicami. Przyczyną

samotności może być też brak atrakcyjności i sprawności fizycznej. Do powstawania samotności u dorastającej młodzieży przyczyniają się też czynniki społeczne. Należy do nich przede wszystkim niezdrowa i niepożądana rywalizacja rozpowszechniona w szkołach i życiu społecznym. Niesie ona często niepowodzenia, bo tylko nieliczni mogą odnieść sukces.

O tym, że samotność doświadczana jest szczególnie silnie w okresie dojrzewania świadczą wyniki badań, szczególnie Rembowski.

Celem przeprowadzonych przeze mnie badań było uzyskanie odpowiedzi na pytanie: czy i w jakim stopniu badana młodzież przeżywa poczucie osamotnienia?

W badaniach posłużono się skalą samotności LLCA (Louvain Loneliness Scale for Children and Adolescents) przeznaczoną do badania problemów samotności młodzieży w wieku 11–17 lat. Analizuje ona poczucie samotności w stosunkach z rodzicami i rówieśnikami (Rembowski, 1992).

W badaniach wzięło udział 100 losowo wybranych osób w wieku 16–17 lat, uczniów trzecich klas czterech losowo wybranych gimnazjów w Lublinie. W badanej grupie większość (70%) stanowiły dziewczęta.

Z badań wynika, że badana młodzież czuje się samotna. Nigdy nie czuje się samotnie 37% badanych osób. Większość badanych od czasu do czasu czuje się wyizolowana od innych i odczuwa swoją samotność.

Analizując poczucie osamotnienia w kontakcie z rówieśnikami stwierdzono, że około połowa badanych nigdy nie czuje się odsunięta od swoich rówieśników. Około 8% badanych osób często przeżywa samotność, czuje się opuszczona przez swoje koleżanki i kolegów, odizolowana od nich. Często jest im przykro, że nie mają koleżanek i kolegów. 15% badanych uczniów czasami odczuwa różne przejawy samotności w kontakcie z rówieśnikami. U 25% badanej młodzieży przeżycia takie występują rzadko.

Wyniki badań dotyczące poczucia samotności wynikającej z relacji z rodzicami są zbliżone, ale nieco korzystniejsze. Połowa badanej młodzieży nigdy nie czuła się opuszczona przez swoich rodziców, jest z nimi zżyta, pozytywnie ocenia swoje stosunki z rodzicami, czuje się przez nich kochana i wspierana. 7% badanych przeżywa dotkliwe poczucie osamotnienia w kontakcie z rodzicami. Osoby te często czują się opuszczone przez swoich rodziców, stwierdzają, że ich stosunki z rodzicami nie układają się dobrze, odczuwają brak zainteresowania sobą ze strony rodziców. 10% czasem czuje się samotnie w swoich rodzinach, a około 30% rzadko odczuwa samotność w wyniku swoich kontaktów z rodzicami.

Podsumowując można stwierdzić, że przy umiarkowanej samotności przeżywanej przez większość badanych osób są takie osoby, które mają wysoki stopień poczucia osamotnienia.

Otrzymane wyniki są zbliżone do wyników badań Rembowski i Wyczesany. Powstaje pytanie czy samotność doświadczana jest bardziej przez dziewczęta czy chłopców. Niektórzy uważają chłopców za bardziej

samotnych, ale wielu badaczy nie znalazło różnic pomiędzy płciami. W moich badaniach ze względu na zdecydowaną przewagę dziewcząt nie dokonywano takich porównań.

Młodzież zagrożona poczuciem samotności wymaga pozytywnych wzmocnień i wsparcia w wychowaniu. Pomoże jej to odnaleźć wiarę w siebie i ludzi, zachęcić do działania (Wyczesany 2002 s. 43). Ważne jest, aby osoby z najbliższego otoczenia: rodzice, nauczyciele interesowali się problemami swoich podopiecznych i starali się wyjść im naprzeciw. Pomoc taka jest konieczna, gdyż jak zwraca uwagę M. Łopatkowa (1983 s. 4) dzieci i młodzież nie mają jeszcze ukształtowanego swojego wewnętrznego świata, w którym mogłyby się schronić. Ich psychika jest wystawiona na niszczące skutki osamotnienia. Konieczne jest przygotowanie nauczycieli do udzielania młodzieży wsparcia psychicznego i pomocy w tym trudnym okresie rozwoju. Ważną rolę w realizacji tych zadań może spełniać rozmowa wychowawcy z wychowankiem. W literaturze psychopedagogicznej nie poświęca się jej zbyt wiele miejsca. Stanowi najmniej docenianą formę oddziaływań opiekuńczo-wychowawczych. Publikacje dotyczące rozmowy ukazują raczej jej zastosowanie dla celów badawczych.

Rozmowa wychowawcy z wychowankiem powinna znaleźć się w programie zajęć z pedagogiki dla przyszłych nauczycieli i wychowanków.

### **Streszczenie**

Artykuł dotyczy poczucia osamotnienia młodzieży szkolnej. Ukazuje wyniki badań, którymi objęło 100 losowo wybranych osób w wieku 16–17 lat. Na podstawie badań stwierdzono, że w jakimś stopniu poczucie osamotnienia przeżywa większość badanych. Głębokie poczucie osamotnienia, odizolowania, opuszczenia przeżywa ok. 8% badanych osób. Z badań wynika, że zainteresowanie problemami młodzieży, udzielanie jej wsparcia stanowi ważny problem pedagogiczny.



## THE SENSE OF ISOLATION BY SCHOOL YOUTH

**Key words:** sense of isolation, school youth.

### Summary

The article is about the sense of isolation by school youth. It shows the results of examines in which a hundred pupils randomised aged 6-17 years took place. On the base of examines it was claimed that the most pupils under examinations experienced the sense of isolation. The deep feeling of isolation, seclusion, desolation underwent 8% pupils under examination.

From researches it gets out of that interest in youth's problem and giving them support is a vital pedagogical problem.

### Literatura

1. Gajda J. (1997), Wartości w życiu człowieka: prawda, miłość, samotność. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie Skłodowskiej, Lublin.
2. Izdebska. J. (2004), Dziecko osamotnione w rodzinie. Trans Humana, Białystok.
3. Łobocki M. (1982), Wybrane zagadnienia z metodyki pracy opiekuńczo-wychowawczej. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
4. Łopatkowa M. (1983), Samotność dziecka. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
5. Łukaszewski W. (1884), Szanse rozwoju osobowości. Książka i Wiedza, Warszawa.
6. Mellibruda J. (1980), Ja-Ty-My. Psychologiczne możliwości ulepszania kontaktów międzyludzkich. Nasza Księgarnia, Warszawa.
7. Rembowski J. (1992), Samotność. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
8. Wyczęsany J. (2002), Poczucie osamotnienia u młodzieży szkolnej. W: Dziecko w kręgu wychowania (red.) B. Jodłowska, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

## **SPOŁECZNE DEFINIOWANIE OSÓB UPOŚLEDZONYCH UMYSŁOWO PRZEZ GIMNAZJALISTÓW POCHODZĄCYCH ZE ŚRODOWISK WIEJSKICH**

**Słowa kluczowe:** Upośledzenie umysłowe, postawa, sondaż diagnostyczny

### **Wstęp**

Zdaniem A. Hulka, termin „upośledzenie należy odnosić przede wszystkim do konsekwencji zaistniałej niepełnosprawności i rozumieć jako „łączny rezultat przeszkód, które inwalidztwo spiętrza między jednostką dotkniętą nim a osiągnięciem przez nią maksymalnego poziomu funkcjonowania” (Hulek 1969 s. 17). W takim rozumieniu pojęcie upośledzenia wymaga sprecyzowania w kontekście analizowanego zjawiska. Z pojęciem upośledzenia stykamy się bowiem w dwojakim tego słowa rozumieniu. Jedno z nich obrazuje upośledzenie o charakterze funkcjonalnym, zachodzące w obrębie fizycznych lub psychicznych czynności danej jednostki i sprawiające, iż osiągane przez nią wyniki znajdują się poniżej tych, które osiągają osoby uchodzące za normalne. Tak ujmowane pojęcie odnosi się do powszechnie używanego określenia „upośledzenia umysłowego” do dzieci, dorosłych i młodzieży ze specyficznym rodzajem deficytów intelektualnych. Termin ten może mieć jednak i inne, społeczne konotacje. W drugim tego słowa znaczeniu „upośledzenie” rozumiane jest przede wszystkim jako zdeklasowanie jednostki jako gorszej w stosunku do innych członków grupy społecznej. W niniejszym opracowaniu będzie zwrócona uwaga na społeczne definiowanie upośledzenia przez gimnazjalistów pochodzących ze środowisk wiejskich.

Wyniki badań S. Guskina zwracają uwagę na fakt, że społeczeństwo w niewielkim stopniu różnicuje upośledzonych umysłowo od chorych psychicznie, cierpiących na zaburzenia emocjonalne i przestępców (Kowalik 1989 s. 111). W tym społecznym zwierciadle osoby upośledzone są postrzegane jako przestępcy, a przynajmniej jako grupa patologiczna.

Opisane szeroko w literaturze naukowej procesy depersonalizacji i stereotypizacji jednostek powodują, że społeczny obraz osób z niepełnosprawnością intelektualną bardzo się różni od współczesnych poglądów naukowych na niepełnosprawność intelektualną. Szkoda jednak – pisze K. Błeszczyńska, że zdobycze nauki w tak niewielkim stopniu przenikają do

społecznego otoczenia. W efekcie tego panuje przekonanie o osobach upośledzonych umysłowo, które zakłada, że nic się nie da z nimi zrobić. Wciąż funkcjonuje twierdzenie, iż niepełnosprawność to kara za grzechy. Badania sygnalizują, że to błędne przekonanie występuje obecnie już dużo rzadziej niż kilkanaście lat wcześniej. Najdziwniejszy jest jednak fakt, że autorami wielu stereotypowych opinii są często osoby bezpośrednio związane z osobami niepełnosprawnymi (Błaszczczyńska 2001 s. 38).

Istnienie mitów i stereotypów dotyczących funkcjonowania i cech osób upośledzonych umysłowo, jak można przypuszczać, jest dla nich krzywdzące. W rzeczywistości poglądy na ich temat są w dużej mierze uzależnione od naszych ogólnych właściwości, przyjętego systemu wartości, a zatem i procesu naszej socjalizacji. Istnieje więc potrzeba, a może nawet konieczność, propagowania właściwych informacji na temat tej grupy społecznej a wcześniej badania opinii społecznej różnych środowisk na temat osób upośledzonych umysłowo. W zakres tej działalności niech wpiszą się badania zanalizowane w niniejszym referacie.

### **Cel, metoda badań, charakterystyka badanej grupy**

Celem badań było poznanie postaw uczniów pochodzących ze środowisk wiejskich wobec osób upośledzonych umysłowo.

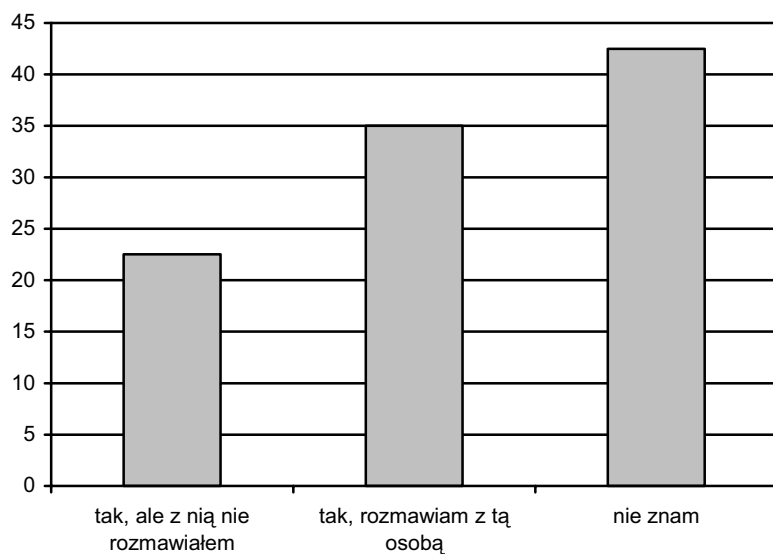
Podstawową metodą zbierania materiału badawczego był sondaż diagnostyczny, w ramach którego zastosowano kwestionariusz ankiety. Autorska ankieta zawierała głównie pytania zamknięte i półotwarte. Pytania dotyczące postaw społecznych wobec osób upośledzonych umysłowo koncentrowały się one wokół następujących zagadnień:

- Wiedzy o osobach upośledzonych umysłowo
- Kształcenia dzieci upośledzonych umysłowo
- Emocji wzbudzanych w kontakcie z osobą upośledzoną
- Funkcjonowania obok osób upośledzonych umysłowo w społeczeństwie.

Badania przeprowadzono w Gimnazjum w Łomazach w styczniu 2007 r. W badaniach wzięło udział losowo wybranych 40 uczniów gimnazjum tej szkoły. Dziewczęta stanowiły 40% badanej grupy, chłopcy 60%. Grupa składała się z uczniów w wieku 14 lat (47,5%), 15 lat (35%) i 16 lat (17,5%). Oczywiście wszyscy uczniowie mieszkali na wsi. Największa grupa uczniów pochodziła z rodzin chłopskich – 40%, następna deklarowała pochodzenie robotnicze – 35%, pozostali uczniowie określili swoje pochodzenie jako inteligenckie – 25%. Sytuację materialną badanej grupy należy ocenić jako dość dobrą.

Zapytano badaną grupę, czy zna osobiście osobę upośledzoną umysłowo.

**Ryc. 1.** Znajomość osób upośledzonych umysłowo

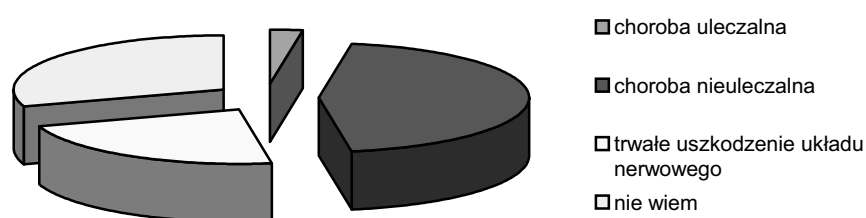


Większość badanych uczniów nie zna lub nie jest w bezpośrednim kontakcie z osobą upośledzona umysłowo.

### Wyniki

Wiedzę na temat osób upośledzonych umysłowo stanowiły pytania ogólne o możliwościach tej grupy osób niepełnosprawnych. Jednym z nich jest opinia badanych na temat istoty upośledzenia umysłowego.

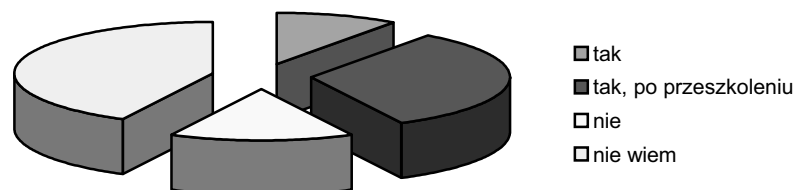
**Ryc. 2.** Istota upośledzenia umysłowego w opinii badanych (%)



Wyniki wskazują, że wiedza na ten temat nie jest pełna. Zaledwie 22,5% prawidłowo określa upośledzenie umysłowe jako trwałe uszkodzenie układu nerwowego. Pozostali uczniowie mają nieprawdziwe informacje na ten temat, ewentualnie zgłaszają brak wiedzy w badanym zakresie.

Kolejnym badanym obszarem były opinie badanych na temat możliwości pracy zawodowej osób z głębokim upośledzeniem umysłowym.

**Ryc. 3.** Możliwości pracy zawodowej osób upośledzonych w stopniu głębokim (%)



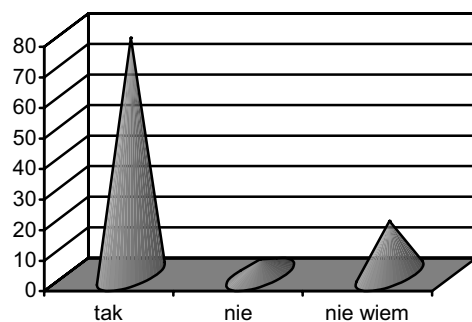
Prawidłową ocenę podało 15% uczniów. Według nich osoba o głębokim stopniu upośledzenia nie ma możliwości pracy zawodowej. Największa część badanych przyznała się, że nic na ten temat nie wie (42,5%). Pozostałe osoby stwierdziły, że osoba o tak dużym upośledzeniu może pracować zawodowo (odpowiedzi: tak – 10%, tak, po przeszkoleniu – 32,5%).

Osoba upośledzona w stopniu głębokim w przewodniku dla nauczycieli została opisana w następujący sposób: „jest całkowicie zależna od innych, nie rozumie otaczającego ją świata, nie potrafi rozwiązać najprostszych problemów dnia codziennego. Często nie umie poruszać się samodzielnie, musi być karmiona, obsługiwana w toalecie. Często nie umie wyrazić swoich potrzeb, uczuć, jest zagubiona nawet pośród bliskich; sposób w jaki woła o pomoc jest bowiem niezrozumiały dla otoczenia” (Orkisz 2000 s. 6).

Osoba taka nigdy nie będzie pracownikiem zakładu pracy chronionej, nawet po przeszkoleniu. Deficyt intelektualny tych osób jest zbyt duży aby osoby takie mogły zawodowo pracować. Większość z nich nigdy nie będzie samodzielnie ubierać się, mówić, jeść, a nawet poruszać.

Grupa badana opiniowała możliwości opanowania umiejętności czytania, pisanie i liczenia przez osoby lekko upośledzone umysłowo.

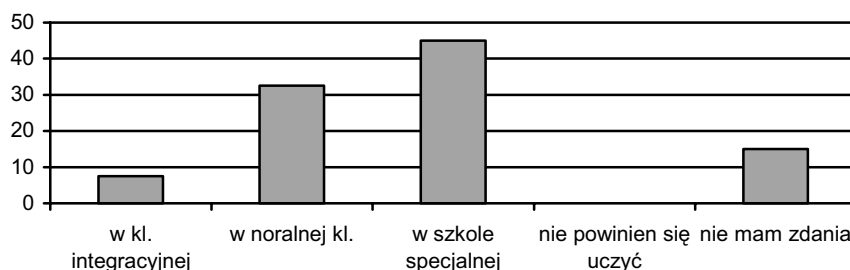
**Ryc. 4.** Możliwość opanowania umiejętności czytania i pisania przez osobę upośledzoną w stopniu lekkim (%)



Wiedza uczniów na ten temat jest o wiele wyższa niż w poprzednio analizowanych pytaniach. Większość uczniów gimnazjum (77,5%) zgodnie z prawdą stwierdziła, że osoba lekko upośledzona umysłowo, o ile nie ma dodatkowych zaburzeń, może opanować te podstawowe umiejętności szkolne. Zaprzeczyło temu 5% respondentów, brak wiedzy na ten temat zgłosiło 7,5% badanych uczniów.

Wydaje się, że w świadomości społecznej ciągle popularny jest model kształcenia segregacyjnego dzieci upośledzonych umysłowo. Badając postawy gimnazjalistów nie można było nie zapytać ich o opinie na temat systemu kształcenia dzieci z niepełnosprawnością intelektualną.

**Ryc. 5.** Opinia o systemie kształcenia dzieci upośledzonych umysłowo (%)

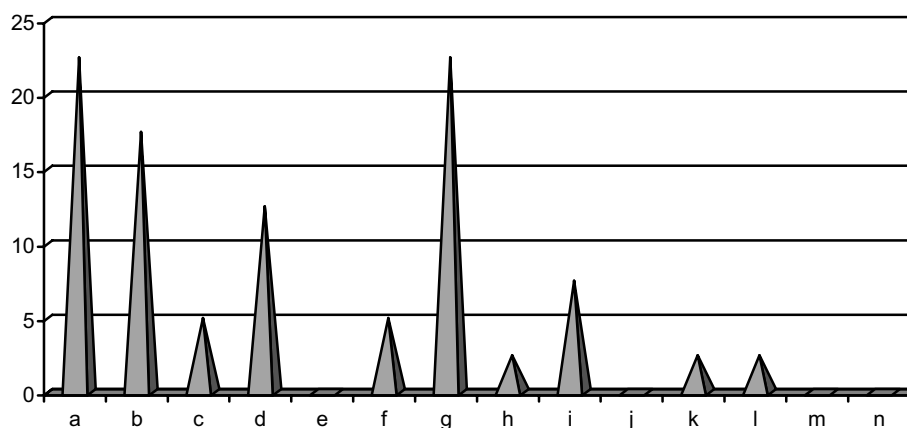


Duża część badanej grupy (40%) optowała za integracyjnym systemem kształcenia dzieci upośledzonych umysłowo: klasę integracyjną polecałoby 7,5% uczniów, klasę normalną w szkole masowej 32,5% badanych. Korzyst-

niejszym środowiskiem edukacyjnym jest klasa integracyjna. W takiej klasie pracę dydaktyczno-wychowawczą nauczyciela prowadzącego wspiera pedagog specjalny. Zbyt wielu uczniów chciałoby, aby ci niepełnosprawni uczyli się w szkole specjalnej – 45% respondentów. Podobnie jak w poprzednich pytaniach byli uczniowie, którzy nie mieli zdania na ten temat (15%).

Kolejnym badanym komponentem postawy były emocje związane ze stosunkiem do osób upośledzonych umysłowo.

**Ryc. 6.** Stosunek emocjonalny do osób upośledzonych w badanych grupach (%)



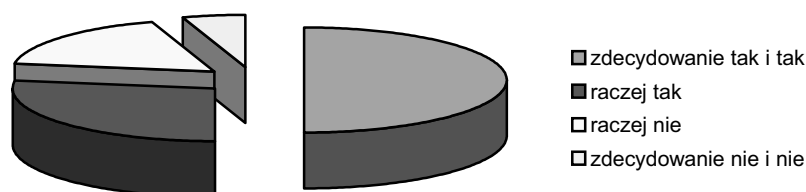
Legenda:

- a) wzbudzają we mnie litość
- b) wzbudzają we mnie współczucie
- c) wzbudzają we mnie ciekawość
- d) akceptuję ich obecność
- e) wzbudzają we mnie lęk
- f) wzbudzają we mnie szacunek
- g) traktuję ich tak jak innych ludzi
- h) nie toleruję ich
- i) wzbudzają we mnie chęć pomocy
- j) jestem w ich obecności skrępowany (-a)
- k) jest mi to obojętne
- l) czuję się zażenowany (-a)
- m) wzbudzają we mnie wstręt
- n) inaczej, jak?

Stosunek emocjonalny badanych studentów do osób upośledzonych umysłowo był zróżnicowany. 22,5% badanych gimnazjalistów stwierdziło, że osoby upośledzone wzbudzają w nich litość. Taka sama grupa uczniów (22,5%) stara się traktować ich tak jak innych ludzi. Współczucie wobec osób upośledzonych przejawiało 17,5% badanych. Akceptuje ich obecność 12,5% uczniów. Chęć pomocy tym osobom deklarowało 7,5% badanych. Pojedyncze osoby swój stosunek do ludzi upośledzonych określali jako: ciekawość, szacunek, skrupowanie, zażenowanie, obojętność, brak akceptacji. Deklarowany stosunek emocjonalny wielu uczniów wobec jednostek upośledzonych umysłowo nie sprzyja procesowi ich społecznej i psychofizycznej rehabilitacji. Szczególnie niekorzystna jest postawa litości i współczucia wobec osób niepełnosprawnych.

*Deklaracja przyjaźni z osobą upośledzoną, lub zgoda na siedzenie obok niej w kinie to obszary angażujące w sposób bezpośredni respondentów w kontakt z osobą upośledzoną umysłowo. Dystans społeczny między osobą badaną i niepełnosprawną praktycznie nie istnieje.*

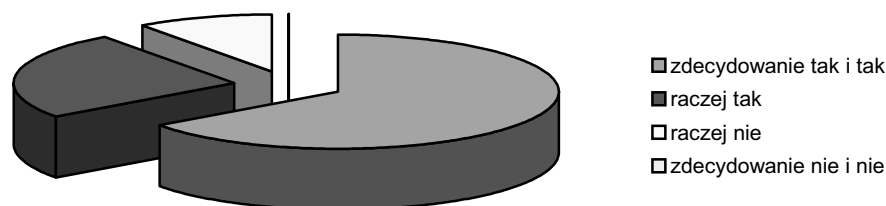
**Ryc. 7.** Stosunek badanych do przyjaźni z osobą upośledzoną (%)



Wybory badanych w przeważającej większości wskazują na brak oporów w zaprzyjaźnieniu się z osobą niepełnosprawną. Opinię taką wyraziła połowa badanych – oceny „tak”, i „zdecydowanie tak”. Raczej zaprzyjaźniłoby się 27,5% uczniów, raczej nie zaprzyjaźniłoby się 17,5%. Nie zgadzałoby się na przyjaźń zaledwie 2 uczniów (5%). Mniej oporów uczniowie posiadają we wspólnym oglądaniu seansu kinowego.



**Ryc. 8.** Stosunek uczniów do siedzenia w kinie obok osoby upośledzonej umysłowo (%)



Zdecydowałoby się siedzieć obok człowieka upośledzonego w kinie 65% badanych uczniów, „raczej tak” stwierdziło kolejne 25% badanych gimnazjalistów. Raczej nie usiadłoby obok osoby upośledzonej w kinie tylko 10% badanych.

Jak wynika z wypowiedzi większość badanych nie miała wątpliwości, aby usiąść obok człowieka z niepełnosprawnością intelektualną w kinie lub zaprzyjaźnić się z nim.

### Wnioski

W wyniku przeprowadzonych badań można stwierdzić:

1. Wiedza badanych o funkcjonowaniu poszczególnych grup osób z niepełnosprawnością intelektualną jest fragmentaryczna. Większość badanych nie rozumie istoty upośledzenia umysłowego. Większość respondentów prawidłowo twierdzi, że osoba upośledzona w stopniu lekkim może opanować podstawowe umiejętności szkolne, niestety zbyt duża grupa badanych uczniów potwierdza również możliwość pracy zawodowej osoby upośledzonej umysłowo w stopniu głębokim (ewentualnie zgłasza brak wiedzy na ten temat). Zaprzecza możliwości aktywności zawodowej osoby głęboko upośledzonej umysłowo jedynie 15% uczniów.
2. Uczniowie pochodzący ze środowisk wiejskich posiadają ambiwalentny stosunek emocjonalny wobec osób upośledzonych umysłowo. Część z nich deklaruje emocje pozytywne, takie jak: akceptacja ich obecności, traktowanie ich tak samo jak innych ludzi, chęć pomocy osobom upośledzonym umysłowo, część twierdzi, że odczuwa litość i współczucie.
3. Wątpliwości budzi stosunek badanej młodzieży wobec formy kształcenia dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. klasę integracyjną polecało

- zaledwie 7,5% badanych. Zbyt duża grupa badanych optuje za segregacyjnym modelem – 45% lub nie ma zdania w tej sprawie (15% uczniów).
4. Badani nie odczuwali oporów przed bezpośrednim kontaktem z osobą upośledzoną umysłowo. Młodzież mieszkająca na wsi w większości zaprzyjaźniłaby się z osobą upośledzoną i usiadłaby obok niej w kinie.

Mankamentem przeprowadzonych badań była mała liczba osób badanych. Autor chciał rozpoznać, czy istnieje problem akceptacji niepełnosprawnych w środowisku młodzieży wiejskiej. Wydaje się, że analiza badań wskazuje na ogromną potrzebę prowadzenia badań na szerszą skalę w środowisku wiejskim w zakresie omawianej problematyki.

Kolejną refleksję budzi stan wiedzy o niepełnosprawnych intelektualnie wśród gimnazjalistów. Wydaje się, że w procesie formowania osobowości społecznej instytucjonalnie należy włączyć treści z zakresu oligofrenopedagogiki, w celu kreowania współczesnego społeczeństwa humanistycznego. Ponadto rzetelny odbiór osób upośledzonych umysłowo ułatwi im włączenie się w życie społeczne.

Odbieranie osób niepełnosprawnych z szacunkiem i godnością stanowi pozytywny bodziec w procesie samorealizacji. Myśl tę przekazuje nam A. Sobolewska: „Ludzie upośledzeni budzą w nas nie tyle litość, co pewien rodzaj wzruszenia, które kieruje nas w głąb nas samych, do sfery, gdzie nie ma ani przymusu, ani lęku. Za pośrednictwem tych osób możemy dotknąć samego jądra człowieczeństwa, które nie zależy od tego jak funkcjonuje nasze ciało i nasz umysł. Kalekie ciało, niesprawny umysł wskazują – w sposób paradoksalny – na doskonałość tych ludzi. I wszystkich ludzi. Patrząc w ten sposób na upośledzonych, możemy w nich dostrzec nie „innych” – lecz siebie” (Sobolewska 1997 s. 289). Traktowanie osoby upośledzonej umysłowo stanowi w pewnym sensie zwierciadło, w którym widzimy własne niedoskonałości lub własne piękno.

### **Streszczenie**

Celem badań było poznanie opinii uczniów pochodzących ze środowisk wiejskich wobec osób upośledzonych umysłowo. Podstawową metodą zbierania materiału badawczego był sondaż diagnostyczny. Badania zrealizowano w styczniu 2007r. w gimnazjum w Łomazach. W badaniach wzięło udział 40 uczniów. Wyniki badań wskazują na istnienie zróżnicowanych postaw badanych wobec osób upośledzonych umysłowo.

## GIVING THE SOCIAL DEFINITION OF HANDICAPPED PUPILS WHO COME FROM COUNTRIES

**Key words:** Mentally handicapped, an attitude, a diagnostic sounding

### Summary

The aim of these studies was to achieve the knowledge about pupil's from countries attitudes towards mentally handicapped people.

The basic method of maintaining information was diagnostic sounding.

The examinations were realised in January 2007y. at Gymnasium in Łomazy. 40 pupils took part in these examinations. The results show substantially differences between pupils' attitudes towards mentally handicapped people.

### Literatura

1. Błeszczyńska K. (2001), Niepełnosprawność a struktura identyfikacji społecznych, Żak, Warszawa.
2. Dryżałowska G. (2004), (red.), Integracja społeczna osób niepełnosprawnych, Żak, Warszawa.
3. Dykciak W. (2002), (red.), Pedagogika specjalna, UAM, Poznań
4. Janiszewska-Nieścioruk Z, (2004), (red.), Człowiek z niepełnosprawnością intelektualną, Impuls, Kraków.
5. Orkisz M. in. (2000), (red.), Edukacja uczniów z głębokim upośledzeniem umysłowym, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, Warszawa, s. 6.
6. Hulek A. (1969), Teoria i praktyka rehabilitacji inwalidów, Warszawa 1969, s. 17.
7. Kowalik S. (1989), Upośledzenie umysłowe. Teoria i praktyka rewalidacji, Warszawa, s. 111.
8. Chodkowska M. (1998), (red.), Pedagogika specjalna wobec potrzeb teraźniejszości i wyzwań przyszłości, wyd. UMCS, Lublin.
9. Sadowska S. (2005), Ku edukacji zorientowanej na zmianę społecznego obrazu osób niepełnosprawnych, Akapit, Toruń.
10. Sobolewska A. (1997), Maski Pana Boga. W: Upośledzenie w społecznym zwierciadle, (red.) Gustavsson A., Zakrzewska-Manterys E., Żak, Warszawa.

## RODZINA ZASTĘPCZA FORMĄ KOMPENSACJI SIEROCTWA

**Słowa kluczowe:** rodzina zastępcza, kompensacja, sieroctwo, rodzina niepełna

Nie od dziś wiadomo, że rodzina to pierwsze i podstawowe środowisko życia dziecka. To tutaj dziecko uczy się ról, które będzie pełnić w przyszłości, kiedy samo będzie rodzicem. W rodzinie realizowane są funkcje opiekuńczo-wychowawcze, zaspokajane są potrzeby dziecka, sprawiające, że czuje się ono kimś ważnym, kochanym i niezastąpionym.

Niestety wśród nas jest wiele dzieci, które z różnych przyczyn nie mogą mieszkać z obojgiem biologicznych rodziców od urodzenia aż do pełnoletności.

Może to być spowodowane śmiercią rodzica, rozwodem, separacją, samotnym wychowywaniem dziecka patologią czy destrukcją rodziny.

Ważnym problemem w pedagogice wydaje się być zjawisko narastającego ciągle sieroctwa nie tyle naturalnego, co społecznego i możliwości jego kompensacji.

Za „sierotę społecznego uznaje się dziecko, które jest pozbawione naturalnego środowiska rodzinnego, nie utrzymujące z nim systematycznego kontaktu i przebywające pod stałą lub okresową opieką całkowitą poza rodziną własną” (Maciaszkowa 1996/97 s. 291).

Kompensacja natomiast oznacza „złożony proces uzupełniania, wyrównywania braków oraz zastępowania deficytów rozwojowych, narządów i przystosowania się na innej drodze” (Matyjas 2003 s. 147). Działania kompensacyjne wiążą się z przejściowymi lub stałymi zaburzeniami układu rodzina – szkoła – środowisko i polegają m.in. na zaspokajaniu potrzeb emocjonalnych i uczuciowych, potrzeby poczucia bezpieczeństwa, przynależności, stabilizacji i innych.

W przypadku sieroctwa kompensacja będzie oznaczała zastępowanie dziecku sierocemu rodziny naturalnej innymi formami zastępczego rodzicielstwa.

Szczegółne miejsce zajmują tu rodzinne formy opieki całkowitej nad dzieckiem sierocym a wśród nich rodzina zastępcza, która zaraz po adopcji jest najbardziej cenioną formą opieki nad dzieckiem pozbawionym rodziny naturalnej.

Powstaje ona, gdy małżeństwo lub osoba samotna bierze na wychowanie nie więcej jak troje dzieci, ale w przeciwieństwie do adopcji między opiekunami a dziećmi nie występują skutki prawne. D. Lalak, T. Pilch piszą: „jest to forma całkowitej, okresowej opieki dla dzieci opuszczonych, pozbawionych opieki rodzicielskiej, które z powodu przeszkód prawnych (rodzice pozbawieni władzy rodzicielskiej) lub wieku (dzieci starsze) nie mogły być przysposobione” (Lalak, Pilch 1999 s. 242).

Rodzina zastępcza jako forma kompensacji sieroctwa ma uzupełnić wszelkie straty związane z niemożnością wychowywania się w rodzinie biologicznej. W związku z tym ma ona: stworzyć w domu atmosferę wzajemnego zaufania, zrozumienia i życzliwości; zapewnić dziecku bezpieczeństwo i opiekę lekarską, racjonalne żywienie, odpowiednią odzież i kulturalne warunki życia codziennego; umożliwić dziecku systematyczne uczęszczanie do szkoły i motywować je do nauki i zdobycia zawodu; zapewnić dziecku warunki wszechstronnego rozwoju osobowości, kształcenie umiejętności i nawyków pracy, rozwijać wrażliwość estetyczną; przygotować dziecko do życia społecznego i udzielać pomocy w starcie do samodzielnego życia (Maciaszkowa 1991 s. 125-126).

Do tej formy opieki możemy się odnieść jako do środowiska wychowawczego służącego możliwościom kompensacyjnym w związku ze szkodami wywołanymi brakiem normalnie funkcjonującej i spełniającej swoje zadania własnej rodziny dziecka.

Zastanawiam się nad pytaniami: czy rodzina zastępcza może spełniać rolę kompensacyjną? Czy może ona być widziana jako środowisko kompensacji braków opieki i wychowania powstałych w rodzinach niepełnych, patologicznych lub w sytuacjach życia i rozwoju dziecka poza rodziną własną?

Potrzeba wyjaśnienia powyższych problemów, oparta została głównie na osobistych doświadczeniach pedagogicznych zdobytych na drodze praktycznego sprawowania opieki zastępczej nad kilkorgiem dzieci sierocych, gdzie mój codzienny kontakt z dziećmi pozwolił na zetknięcie się z wieloma różnymi zachowaniami i reakcjami dziecka, umożliwił także podejmowanie różnorodnych działań mających na celu kształtowanie i przekształcanie jego postaw, zwalczanie trudności szkolnych i wychowawczych.

Oprócz własnych przemyśleń, wnioski nasunęły się w oparciu o rozmowy z kilkoma innymi zaprzyjaźnionymi opiekunami zastępczymi.

Rodzina zastępcza niewątpliwie stanowi jedną z najbardziej cenionych form opieki, ponieważ stwarza najbardziej optymalne warunki wychowawcze, które w najwyższym stopniu zbliżają ją do warunków panujących w rodzinach naturalnych.

Jednakże, kandydaci na opiekunów zastępczych, zanim podejmą się trudnego zadania opieki nad dzieckiem sierocym, powinni przede wszystkim pamiętać o tym, że decyzja o opiece zastępczej ma wpływ nie tylko na

życie opiekunów zastępczych i ich rodziny, ale także na życie dziecka, którym się zaopiekują, nie należy, więc takich działań podejmować zbyt pochopnie.

Stelmaszuk uważa, że „podstawowym obowiązkiem rodziny zastępczej jest zaspokajanie potrzeb dziecka przyjętego pod opiekę i nie tyle ma „zastępować”, co „uzupełniać” i wspierać jego rodzinę naturalną” (Stelmaszuk 2000 s. 111).

Oderwanie dziecka od korzeni, może powodować szereg różnych silnych reakcji emocjonalnych. Wśród nich mogą wystąpić: „smutek, poczucie osamotnienia i opuszczenia, poczucie winy i obarczanie siebie odpowiedzialnością za utratę rodziny, wrogość, lęk o przetrwanie, wstyd, itp. (Stelmaszuk 2000 s. 108-109).

Problemy dotyczące kontaktów z rodziną biologiczną dziecka stanowią jedną z najtrudniejszych grup problemów, z jakimi mogą się spotkać opiekunowie zastępczy.

Rodzice biologiczni (poza niektórymi wyjątkami) mają prawo odwiedzać swoje dzieci.

Dla rodziców zastępczych jest to trudny etap w sprawowaniu przez nich opieki nad dzieckiem sierocym. Każdy kontakt z rodziną biologiczną powoduje zazwyczaj u dziecka ogromny stres i różne reakcje emocjonalne od agresji, po zamykanie się w sobie, bierność, rezygnację, apatię.

Dzieci umieszczone w rodzinach zastępczych bardzo często potrzebują wsparcia i pomocy specjalistów. Niestety częstym zjawiskiem jest brak należytego oparcia w psychologach i psychoterapeutach specjalizujących się w pracy z dziećmi przebywającymi w opiece zastępczej. Wynika to z faktu, że takich specjalistów jest po prostu niewielu.

Inną grupą problemów są trudności wychowawcze i szkolne. Do rodzin najczęściej trafiają dzieci zaniedbane środowiskowo i edukacyjnie, opóźnione, wymagające ciężkiej i długotrwałej pracy oraz wielu wyrzeczeń ze strony nowego opiekuna.

W tym trudnym zadaniu zwykle rodzinę powinni wspierać nauczyciele, specjaliści z poradni psychologiczno-pedagogicznych, pracownicy ośrodków pomocy społecznej. Jednakże w rzeczywistości jest tak, że opiekunowie zastępczy często muszą radzić sobie sami z ogromem problemów, ponieważ nauczyciel w szkole ma zbyt dużo uczniów, a poradnie i ośrodki mają zbyt mało odpowiednio przeszkolonych pracowników.

W takich trudnych sytuacjach potrzebna byłaby czasami zwykła rozmowa z innymi osobami zajmującymi się opieką zastępczą i stykającymi się, na co dzień z podobnymi problemami. Niestety nie wszystkie gminy czy powiaty widzą potrzebę tworzenia tzw. grup wsparcia, dających możliwość podzielenia się doświadczeniami.

Jeszcze inną grupę problemów stanowią kwestie związane z funkcjonowaniem własnej rodziny osoby, która podjęła się opieki nad cudzym dzieckiem.

Nowa rodzina będzie miała przecież wpływ na relacje między małżonkami, kontakty z własnymi dziećmi, relacje z bliższą i dalszą rodziną, znajomymi, przyjaciółmi.

Opieka zastępcza oznacza przede wszystkim brak czasu dla siebie i swojej rodziny, często brak zrozumienia dla takiej decyzji ze strony bliskich i otoczenia.

Sytuacja zawsze jest dodatkowo złożona jeśli rodzice zastępczy posiadają dzieci własne, które mogą się czuć odrzucone, zaniedbane czy zagrożone przybyciem nowych osób do rodziny.

Częstym zjawiskiem jest problem wyalienowania w społeczeństwie lokalnym, szykanowanie rodzin zastępczych i dzieci w nich się wychowujących, często wynikających ze zwykłej ludzkiej zazdrości i braku podstawowych informacji na temat tej formy opieki.

Niewątpliwie wszystkie wyżej zasygnalizowane problemy mają ogromny wpływ nie tylko na funkcjonowanie rodzin zastępczych już istniejących, ale także na fakt, iż ostatnio maleje zainteresowanie tą formą opieki, ponieważ praca rodzica zastępczego stanowi ogromne wyzwanie, często większe niż wychowanie swoich własnych dzieci i często przerasta możliwości niejednego opiekuna.

Podkreślić należy także, że stale wzrasta zapotrzebowanie na wyspecjalizowanych opiekunów zastępczych, co związane jest ze wzrostem liczebności dzieci potrzebujących opieki i wychowania poza własną rodziną biologiczną.

Na koniec należałoby odpowiedzieć na postawione wcześniej pytania, a mianowicie czy rodzina zastępcza może spełniać funkcje kompensacyjne i być widziana jako środowisko kompensujące braki opieki i wychowania?

Rodzina zastępcza mimo tego, że często poddawana jest słowom krytyki to niewątpliwie posiada najwięcej zalet jako forma opieki zastępczej nad dzieckiem sierocym.

Wspiera ona rozwój dziecka we wszystkich jego sferach (fizycznej, psychicznej, społecznej, kulturalnej), zaspokaja jego podstawowe potrzeby zarówno materialne jak i emocjonalne, daje możliwość zachowania równowagi psychicznej, stwarza poczucie bezpieczeństwa i stabilizacji, przygotowuje do pełnienia przyszłych ról społecznych.

Tylko w rodzinie czy to zastępczej czy adopcyjnej opiekun może sobie pozwolić na poświęcenie swemu podopiecznemu większej ilości czasu, stworzenie ciepłej, przyjaznej atmosfery w domu i obdarzenie dziecka sierotego uczuciami.

Dla opiekunów zastępczych, którzy wytrwają do końca w zadaniu jakiego się podjęli największą nagrodą jest fakt, że ich ciężka praca przynosi

pozytywne efekty i daje mnóstwo satysfakcji i poczucia, że robi się coś dobrego nie tylko dla siebie, ale i dla drugiego człowieka.

### **Streszczenie**

Ważnym problemem w pedagogice wydaje się być zjawisko narastającego ciągle sieroctwa nie tyle naturalnego, co społecznego i możliwości jego kompensacji.

W przypadku sieroctwa kompensacja będzie oznaczała zastępowanie dziecka sierocemu rodziny naturalnej innymi formami zastępczego rodzicielstwa.

Rodzina zastępcza niewątpliwie stanowi jedną z najbardziej cenionych form opieki, ponieważ stwarza najbardziej optymalne warunki wychowawcze, które w najwyższym stopniu zbliżają ją do warunków panujących w rodzinach naturalnych.

Wspiera ona rozwój dziecka we wszystkich jego sferach (fizycznej, psychicznej, społecznej, kulturalnej), zaspokaja jego podstawowe potrzeby, daje możliwość zachowania równowagi psychicznej, stwarza poczucie bezpieczeństwa i stabilizacji, przygotowuje do pełnienia przyszłych ról społecznych.

### **FOSTER FAMILY AS A FORM OF COMPENSATION OF ORPHANCY**

**Key words:** foster family, compensation, orphanage, incomplete family

### **Summary**

The vital problem in pedagogy is the increasing process of orphanage – not natural one – but social and possibilities of its compensation.

In case of orphanage compensation will mean substitution of the normal family for the orphaned child with other ways of substitution of parenthood.

The special place is represented for family forms of full care of orphaned child and among them a foster family which behind adoption is the most valuable form of child is care deprived natural family.

Foster family is undoubtedly one of the most valuable form of care, because it creates the most optimal conditions of upbringing, which are very similar with the conditions existing in natural families.

It stimulates children's development in all spheres ( physical, mental, social and cultural), it meets its basic needs, gives the chance to keep mental balance, creates the feelings of security and prepares to future social roles.



### **Literatura**

1. Lalak D., Pilch T., (1999), (red.), Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej, „Żak”, Warszawa.
2. Maciaszkowa J., (1991), Z teorii i praktyki pedagogiki opiekuńczej, WSiP, Warszawa.
3. Maciaszkowa J., (1996/1997), W sprawie sieroctwa społecznego, w: Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze, nr 10.
4. Matyjas B., (2003), Kompensacja sieroctwa społecznego w działalności ośrodków adopcyjno-opiekuńczych, w: W świecie dziecka osieroconego, red. A. Kalus, Wydawnictwo Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Opolskiego, Opole, s. 147-161.
5. Stelmaszuk Z. W., (2000), Dziecko w rodzinie zastępczej, w: Rodzice i dzieci, pod red. Milewskiej E., Szymanowskiej A., Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa, ss. 100-114.

## **SZPITALNE I KOMUNALNE REZERWUARY BAKTERII Z RODZAJU *LEGIONELLA* ORAZ ZAPOBIEGANIE ZAKAŻENIOM (KOMUNIKAT Z BADAŃ)**

**Słowa kluczowe:** legionella pneumophila, legioneloza, gorączka Pontiac

Legioneloza jest to zakaźna choroba człowieka, wywołana przez bakterię z rodzaju *Legionella*. W obrębie rodzaju *Legionella* znane są 42 gatunki, z których 20 jest chorobotwórczych dla człowieka. Najważniejsze z nich to *L. pneumophila*, *L. micdadei*, *L. bozemani*, *L. longbeache*. Za ponad 85% zakażeń u ludzi odpowiedzialna jest *L. pneumophila*. Spośród jej 15 serotypów większość zakażeń wywołuje typ 1 (Krenke 2003 s. 13009).

Od 1977 roku legioneloza jest rozpoznawana i w wielu krajach wprowadzono obowiązek jej rejestracji. W Polsce obowiązek rejestracji zachorowań na legionelozę wprowadzono 1 stycznia 2002 roku (Dz. U. Nr 126, poz. 1384, Stypułkowska-Misiurewicz, Pancer 2002 s. 567).

### **Kliniczne postacie zakażeń**

Nazwą legioneloza objęte są wszystkie postaci choroby wywoływanej przez pałeczki *Legionella*. Najczęściej opisywane i najlepiej poznane postaci legionelozy, to:

1. Choroba legionistów – okres wylegania średnio 5 dni. Choroba rozpoczyna się nagle zespołem objawów: złym samopoczuciem, bólami mięśni, głowy. Gorączka z dreszczami pojawia się zwykle 24 godziny później, a temperatura ciała nierzadko przekracza 40° C.
2. Gorączka Pontiac – jest ostrą samoograniczającą się infekcją o bardzo krótkim okresie inkubacji (najczęściej do 48 godzin). Charakteryzuje się grypopodobnymi objawami: złym samopoczuciem, bólami mięśniowymi, bólami głowy (Stypułkowska-Misiurewicz, Pancer 2002 s. 567, Kajfasz 2000 s. 148, Abigail Salyers, Dixie Whitt 2005 s.15).

### **Patogeneza i źródła zakażenia**

Pałeczki z rodzaju *Legionella* należą do bakterii wewnątrzkomórkowych. *L. pneumophila* jest urzęsioną tlenową pałeczką gram ujemną. W warun-

## **SZPITALNE I KOMUNALNE REZERWUARY BAKTERII Z RODZAJU *LEGIONELLA* ORAZ ZAPOBIEGANIE ZAKAŻENIOM (KOMUNIKAT Z BADAŃ)**

**Słowa kluczowe:** legionella pneumophila, legioneloza, gorączka Pontiac

Legioneloza jest to zakaźna choroba człowieka, wywołana przez bakterię z rodzaju *Legionella*. W obrębie rodzaju *Legionella* znane są 42 gatunki, z których 20 jest chorobotwórczych dla człowieka. Najważniejsze z nich to *L. pneumophila*, *L. micdadei*, *L. bozemani*, *L. longbeache*. Za ponad 85% zakażeń u ludzi odpowiedzialna jest *L. pneumophila*. Spośród jej 15 serotypów większość zakażeń wywołuje typ 1 (Krenke 2003 s. 13009).

Od 1977 roku legioneloza jest rozpoznawana i w wielu krajach wprowadzono obowiązek jej rejestracji. W Polsce obowiązek rejestracji zachorowań na legionelozę wprowadzono 1 stycznia 2002 roku (Dz. U. Nr 126, poz. 1384, Stypułkowska-Misiurewicz, Pancer 2002 s. 567).

### **Kliniczne postacie zakażeń**

Nazwą legioneloza objęte są wszystkie postaci choroby wywoływanej przez pałeczki *Legionella*. Najczęściej opisywane i najlepiej poznane postaci legionelozy, to:

1. Choroba legionistów – okres wylegania średnio 5 dni. Choroba rozpoczyna się nagle zespołem objawów: złym samopoczuciem, bólami mięśni, głowy. Gorączka z dreszczami pojawia się zwykle 24 godziny później, a temperatura ciała nierzadko przekracza 40° C.
2. Gorączka Pontiac – jest ostrą samoograniczającą się infekcją o bardzo krótkim okresie inkubacji (najczęściej do 48 godzin). Charakteryzuje się grypopodobnymi objawami: złym samopoczuciem, bólami mięśniowymi, bólami głowy (Stypułkowska-Misiurewicz, Pancer 2002 s. 567, Kajfasz 2000 s. 148, Abigail Salyers, Dixie Whitt 2005 s.15).

### **Patogeneza i źródła zakażenia**

Pałeczki z rodzaju *Legionella* należą do bakterii wewnątrzkomórkowych. *L. pneumophila* jest urzęsioną tlenową pałeczką gram ujemną. W warun-

kach naturalnych bytuje w środowisku wilgotnym lub wodnym. Rozwojowi drobnoustroju sprzyja wyższa temperatura wody (optymalny rozwój w temperaturze 40-45° C) i zawartości soli żelaza. Naturalnym rezerwuarem są ameby i pierwotniaki, w których drobnoustrój się rozmnaża. Głównym źródłem zakażenia są: gleba, systemy klimatyzacyjne, domowe instalacje wodne, woda pitna, nawilzacze, nebulizatory, płuczki (Krenke 2003 s. 13009).

### **Zapobieganie**

Badania środowiskowe prowadzone przez wielu autorów potwierdzają, że od 12% do 70% systemów dystrybucji wody jest skolonizowanych przez bakterie z rodzaju *Legionella*. Doskonale warunki dla rozwoju tych bakterii istnieją w zbiornikach i instalacjach, szczególnie wody ciepłej, gdzie pałeczki te wchodzą w skład biofilmu powstającego na wewnętrznych powierzchniach rur i elementów urządzeń kontaktujących się z wodą, a ich namnażaniu sprzyja korozja oraz obecność osadów i pierwotniaków, które są bogatym źródłem związków organicznych. Najintensywniej zasiedlane są przewody zasilane wodą o temperaturze 35-46° C. *L. pneumophila* była wykrywana w wodzie wodociągowej o zakresie temperatur 20-55° C (Matuszewska, Krogulska 2002 s. 138).

W wodzie, w tym również pitnej, szczepy *Legionella* mogą przeżywać do roku. Stwierdzono, że pałeczki te nie są radykalnie likwidowane przez ogólnie stosowane środki dezynfekcyjne w wodociągach, a więc chlor, ozon, promienie UV, a także podgrzewanie nawet do 60° C. Całkowicie niszczy je dopiero ogrzewanie do temperatury około 80° C (Strojek 2000 s. 62).

Jedną z metod zapobiegania jest, więc okresowa kontrola bakteriologiczna wody pitnej, a szczególnie znanych źródeł infekcji, jakimi są urządzenia klimatyzacyjne czy urządzenia do terapii balneologicznej. Konieczna jest tam częsta zmiana filtrów oraz unikanie recyrkulacji powietrza wentylacyjnego (Strojek 2000 s. 62).

Właściwa dystrybucja, dezynfekcja oraz nadzór nad jakością wody pozwala na uniknięcie problemów związanych z wtórnym mikrobiologicznym zanieczyszczeniem wody. Bardzo ważnym elementem profilaktyki jest utrzymywanie we właściwym stanie technicznym i higienicznym wewnętrznych instalacji wodociągowych w budynkach mieszkalnych i użyteczności publicznej. Zapobieganie namnażaniu pałeczek *Legionella* w systemach wodociągowych jest przede wszystkim problem właściwych rozwiązań technicznych (Matuszewska, Krogulska 2002 s. 138). Podczas projektowania i eksploatacji systemów dystrybucji wody szczególną uwagę należy zwracać na to, aby:

1. Instalacje wody zimnej i ciepłej były odpowiednio izolowane, w celu zapewnienia właściwej temperatury (wody zimnej poniżej 20° C, wody ciepłej powyżej 55° C)
2. Materiały, z których wykonana jest instalacja wodna nie sprzyjały wzrostowi mikroorganizmów
3. Instalacja wody ciepłej była odporna na temperaturę 70-80° C (dezynfekcja termiczna)
4. Konstrukcja podgrzewaczy i zbiorników umożliwiała łatwy do nich dostęp
5. Nie powstawały zastoiny wody (likwidacja tzw. ślepych odcinków instalacji)
6. Konstrukcja perlatorów i główek natrysków nie pozwalała na powstawanie mikroaerozoli o średnicy kropeł 2,0-5,0mm
7. Stosować samoopróżniające się przewody prysznicowe
8. Zapobiegać procesom korozji i tworzenia złogów, osadów
9. Okresowa kontrola jakości wody pod kątem obecności bakterii *Legionella*

Należy zwrócić uwagę, że dopiero wdrożenie wszystkich elementów systemu dystrybucji wody pozwala na osiągnięcie bardzo wysokiego poziomu zabezpieczenia instalacji (Krogulska, Matuszewska 2006 s. 41, Walczak, Ostrowski 2006 s. 44).

### **Streszczenie**

*Legionella pneumophila* jest czynnikiem etiologicznym legionelozy przebiegającej pod dwoma postaciami klinicznymi: gorączki Pontiac lub postacią choroby legionistów manifestującej się ciężkim, atypowym zapaleniem płuc. Głównym źródłem zakażenia są: gleba, systemy klimatyzacyjne, domowe instalacje wodne, woda pitna, nawilżacze płuczek, neulizatory. Najważniejszymi metodami zapobiegania zakażeniom bakterią *Legionella* jest właściwa dystrybucja, dezynfekcja oraz nadzór nad jakością wody.

## HOSPITAL AND MUNICIPAL RESERVOIRS OF LEGIONELLA AND INFECTIONS PREVENTION

**Key words:** legionella pneumophila, legionellosis, Pontiac fever

### Summary

Legionellosis has two distinct forms: Legionnaires' disease, which is more severe form of infection, and Pontiac fever which is milder. There is main source of infection are: soil, air-conditioner systems, home water installations, water. Proper distribution is most important methods of preventions Legionella infections are: disinfection and oversight of quality of water.

### Literatura

1. Abigail A. Salyers, Dixie D. Whitt (2005), Mikrobiologia. Różnorodność, chorobotwórczość i środowisko, PWN, s. 15.
2. Kajfasz P. (2000) [w]: Choroby zakaźne i pasożytnicze. Dziubek Z. (red.) PZWL, s. 148.
3. Krenke R. (2003), Atypowe zakażenia układu oddechowego. Nowa Klinika 13, s. 13009.
4. Krogulska B., Matuszewska R. (2006), Bakterie *Legionella* w instalacjach ciepłej wody – naświetlenie problemu. Polski Instalator 12, s. 41.
5. Matuszewska R., Krogulska B. (2002), Ocena skuteczności dezynfekcji termicznej instalacji wody ciepłej zanieczyszczonej bakteriami z rodzaju *Legionella* w szpitalu warszawskim. Nowiny Lekarskie 71, s. 138.
6. Strojek M. N. (2000), Zakażenia wywołane przez pałeczki z rodzaju *Legionella*. Medycyna Ogólna, s. 62.
7. Stypułkowska-Misiurewicz H., Pancer K. (2002), Legioneloza – nowe zagrożenie w Polsce. Przegląd Epidemiologiczny 56, s. 567.
8. Walczak M., Ostrowski J. (2006), Jak zapobiegać skażeniu systemu c.w.u. bakterią *Legionella* – rozwiązania techniczne. Polski Instalator 12, s. 44.

### Akty prawne

1. Ustawa o chorobach zakaźnych i zakażeniach z dnia 6 września 2001 roku – Dz. U. Nr 126, poz. 1384.

## MODELE I WŁASNOŚCI MECHANICZNE TKANKI KOSTNEJ

**Słowa kluczowe:** Model tkanki kostnej, własności mechaniczne kości, struktura trabekularna.

### Wstęp

Skomplikowany układ biologiczny, jakim jest tkanka kostna wymusza istotne założenia upraszczające i ograniczające modele fizyczne i matematyczne ją opisujące. Nie istnieje jeden podstawowy model definiujący materiał kostny w sensie równania konstytutywnego, jakim na przykład jest uogólnione prawo Hooke'a w teorii sprężystości. Różni autorzy, w zależności od funkcji, wymagań, możliwości adaptacyjnych obliczeniowych, stosują różne modele opisu, przy czym należy zaznaczyć, że zazwyczaj w literaturze spotyka się podejście do kości jako do materiału sprężystego o różnym stopniu anizotropii. Celem tego artykułu jest porównanie różnych modeli opisu tkanki kostnej i zamodelowania jej struktury.

### Modele sprężyste

Liniowe modele sprężyste są najczęściej używanymi modelami w biomechanice tkanki kostnej, tzn. wykorzystuje się równanie konstytutywne w postaci uogólnionego prawa Hooke'a:

$$\sigma_{ij} = c_{ijkl} \varepsilon_{kl} \quad (1)$$

gdzie:  $\sigma_{ij}, \varepsilon_{kl}$  – składowe tensorów naprężenia i odkształcenia,  $c_{ijkl}$  – tensor 4 rzędu stałych sprężystości. Przy założeniu istnienia potencjału sprężystości, determinującego symetrię tensora sprężystości (Nowacki, 1970), w najogólniejszym przypadku ciała anizotropowego otrzymuje się 21 niezerowych stałych materiałowych. Badania wytrzymałościowe i symulacje numeryczne przeprowadzone przez van Rietbergena B., Weinansa H., Huiskesa R. i Odgaarda A. (1995) (Rietbergen B., Weinans H., Huiskes R., Odgaard A., 1995) oraz Ulricha D., Mullera R., i Ruegseggera P. (1996) (Ulrich D., Muller R., Ruegsegger P., 1996) wykazały, że wystarczającym i w pełni oddającym własności sprężyste struktury kości (zarówno form

zbitej jak i trabekularnej) jest opis uwzględniający różne własności w trzech wzajemnie prostopadłych kierunkach. Zawężając wobec tego tkankę kostną do ciała ortotropowego otrzymujemy następującą macierz:

$$c_{ij} \leftrightarrow \begin{vmatrix} \frac{1}{E_{11}} & -\frac{\nu_{21}}{E_{22}} & -\frac{\nu_{31}}{E_{33}} & 0 & 0 & 0 \\ -\frac{\nu_{12}}{E_{11}} & \frac{1}{E_{22}} & -\frac{\nu_{32}}{E_{33}} & 0 & 0 & 0 \\ -\frac{\nu_{13}}{E_{11}} & -\frac{\nu_{23}}{E_{22}} & \frac{1}{E_{33}} & 0 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 0 & \frac{1}{G_{23}} & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 0 & 0 & \frac{1}{G_{31}} & 0 \\ 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & \frac{1}{G_{12}} \end{vmatrix} \quad (2)$$

Określającą stałe sprężystości tkanki kostnej. Takie podejście definiuje materiał ortotropowy o 12 niezerowych stałych materiałowych, z których tylko 9 jest niezależnych, gdyż:

$$\frac{\nu_{12}}{E_{11}} = \frac{\nu_{21}}{E_{22}}, \frac{\nu_{13}}{E_{11}} = \frac{\nu_{31}}{E_{33}}, \frac{\nu_{23}}{E_{22}} = \frac{\nu_{32}}{E_{33}} \quad (3)$$

Dla wielu form tkanki kostnej (np. kości długie, trzon żuchwy) uzasadnione jest przyjęcie tzw. izotropii poprzecznej, co ogranicza liczbę niezerowych stałych materiałowych do 6, z których tylko 5 jest niezależnych. Przy przyjęciu jako płaszczyzny izotropii np. płaszczyzny (1-2) otrzymuje się  $E_{11} = E_{22}; E_{33}; \nu_{12} = \nu_{21}; \nu_{31} = \nu_{32}; G_{23} = G_{31}$  oraz zależność:

$$G_{12} = \frac{E_{11}}{[2(1 + \nu_{12})]} \quad (4)$$

W najprostszym, ale i najczęściej stosowanym podejściu, tkankę kostną traktuje się jako materiał izotropowy definiowany tylko poprzez dwie stałe materiałowe: moduł sprężystości  $E$  i stałą Poissona  $\nu$ . Należy przy tym zaznaczyć, że dla materiału izotropowego często przyjmuje się zależność



modułu Younga od innych wielkości, np. od gęstości  $\rho$ , czy prędkości odkształcania  $(d\varepsilon/dt)$ , w postaci:

$$E = A\rho^B(d\varepsilon/dt)^C$$

czy

$$E = a\rho^b[c + (d\varepsilon/dt)^d]$$

gdzie stałe  $A, B, C, a, b, c, d$  wyznacza się eksperymentalnie.

W tabeli 1 (Buskirk W.C. Ashman R.B., Nowin S.C., 1984) zestawiono stałe materiałowe otrzymane na drodze badań wytrzymałościowych i ultradźwiękowych dla zwartej tkanki kostnej żuchwy w odniesieniu do kości udowej i piszczelowej człowieka.

**Tab. 1.** Stałe materiałowe kości [4, 5, 6].

| Rodzaj kości   | Kość udowa<br>(Reily D.T.,<br>Burstein<br>A.H. 1975) | Kość<br>piszczelowa | Kość udowa     | Żuchwa         |
|----------------|------------------------------------------------------|---------------------|----------------|----------------|
| Metoda pomiaru | mechaniczna                                          | mechaniczna         | ultradźwiękowa | ultradźwiękowa |
| $E_{11}$       | 11.50                                                | 6.91                | 13.00          | 11.30          |
| $E_{22}$       | 11.50                                                | 8.51                | 14.40          | 12.50          |
| $E_{33}$       | 17.00                                                | 18.40               | 21.50          | 20.50          |
| $G_{12}$       | 3.60                                                 | 2.41                | 4.75           | 3.90           |
| $G_{13}$       | 3.28                                                 | 3.56                | 5.85           | 4.80           |
| $G_{23}$       | 3.28                                                 | 4.91                | 6.56           | 5.70           |
| $\nu_{12}$     | 0.58                                                 | 0.49                | 0.37           | 0.43           |
| $\nu_{13}$     | 0.31                                                 | 0.12                | 0.24           | 0.24           |
| $\nu_{23}$     | 0.31                                                 | 0.14                | 0.22           | 0.23           |
| $\nu_{21}$     | 0.58                                                 | 0.62                | 0.42           | 0.45           |
| $\nu_{31}$     | 0.46                                                 | 0.32                | 0.40           | 0.41           |
| $\nu_{32}$     | 0.46                                                 | 0.31                | 0.33           | 0.37           |

### Modele strukturalne – kość jako materiał kompozytowy

Wielu autorów dla tkanki kostnej tworzy modele strukturalne, tzn. rozpatruje kość jako materiał kompozytowy (Katz J.L., 1981, Katz J. L., 1971,

Piekarski K., 1971, Currey J. D. 1987). W przypadku tym przyjmuje się, że kość składa się z dwóch faz: mineralnej i kolagenowej. Najprostsze podejście stosowane w mechanice kompozytów polega na wykorzystaniu do określenia stałych materiałowych reguły mieszania w postaci np. liniowej:

$$E = V_m E_m + V_c E_c; V_m + V_c = 1 \quad (5)$$

gdzie:  $E$  oznacza moduł sprężystości kości jako kompozytu  $E_m$ ,  $E_c$  oraz  $V_m$ ,  $V_c$  – odpowiednio moduły sprężystości oraz udziały objętościowe fazy mineralnej i kolagenowej.

Rozwinięciem tej najprostszej formuły są spotykane w literaturze (Katz, 1981) nieliniowe modyfikacje reguły mieszania związane z wymiarami lamelli tworzących fazę mineralną tzn. ich długością  $L$ , promieniem  $r_0$ , polem powierzchni poprzecznej  $A_m$

$$E = E_m V_m (1 - \tanh \frac{\beta L}{2}) / (\beta L / 2) + E_c V_c, \quad (6)$$

gdzie:

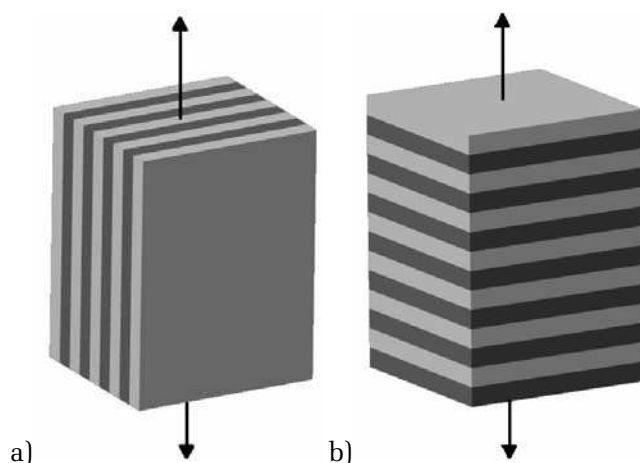
$$\beta = \sqrt{(G_c / E_m) \frac{2\pi}{A_m} \ln \frac{R}{r_0}}, \quad (7)$$

$G_c$  – moduł ścinania fazy kolagenowej;  $2R$  – odległość osi dwóch sąsiednich lamelli fazy mineralnej, czy wreszcie uwzględniające rozkład i orientację lamelli względem kierunków naprężeń

$$E = E_c V_c \frac{1 - \nu_c \nu_m}{1 - \nu_c^2} + \sum_n E_m V_m \alpha_n (\cos^4 \varphi_n - \nu_m \cos^2 \varphi_n \sin^2 \varphi_n) \quad (8)$$

gdzie:  $\nu_c, \nu_m$  – stałe Poissona faz: kolagenowej i mineralnej;  $\alpha_n$  – udział objętościowy tych lamelli (krystalitów) fazy mineralnej, których oś leży pod kątem  $\varphi_n$  w stosunku do osi naprężenia.

Modele strukturalne kości spotyka się również jako przykładowe konstrukcje wielowarstwowe składające się z warstw materiału kolagenowego i mineralnego (Currey, 1987). Zasadę tworzenia takiego modelu kompozytowego przedstawia ryc.1.



**Ryc. 1** Modele strukturalne kości jako przykładowe konstrukcje wielowarstwowe składające się z warstw materiału kolagenowego i mineralnego: a) model Voigta, b) model Reussa

W biomechanice tkanki kostnej dwa podstawowe rodzaje ułożenia warstw: mineralnej i kolagenowej określa się, przez analogię do liniowych modeli mechanicznych w reologii, odpowiednio jako modele Voigta i Reussa.

W pierwszym przypadku, jeżeli kość jako konstrukcja przykładowa obciążona jest równoległe do warstw, to sztywność kompozytu jest sumą ważoną sztywności warstw kolagenowej i mineralnych

$$E = E_c V_c + E_m V_m \quad (9)$$

W przypadku normalnego w stosunku do warstw obciążenia kości sumowaniu podlega podatność, tzn.

$$\frac{1}{E} = \frac{V_c}{E_c} + \frac{V_m}{E_m} \quad (10)$$

We wzorach (9) oraz (10), analogicznie jak zależność (5), przez  $E$  oznaczono moduł sprężystości kości jako kompozytu, natomiast przez  $E_m$ ,  $E_c$  oraz  $V_m$ ,  $V_c$  odpowiednio moduł sprężystości i udziały objętościowe fazy mineralnej i kolagenowej.

### Kość jako ciało porowate

W opisie kości jako materiału porowatego przyjmuje się, że jest to ciało sprężyste z wewnętrznymi pustkami. W zależności od kształtu i charakteru rozkładu pustek macierz efektywnych modułów sprężystości podlega różnemu stopniowi anizotropii. Jednorodny i przypadkowy w trzech kierunkach rozkład pustek prowadzi do materiału izotropowego. Przypadkowy i nie ukierunkowany rozkład pustek w dwóch kierunkach narzuca natomiast izotropię poprzeczną. Pustki modeluje się na ogół w postaci sferycznej, elipsoidalnej, dyskowej lub igłowej.

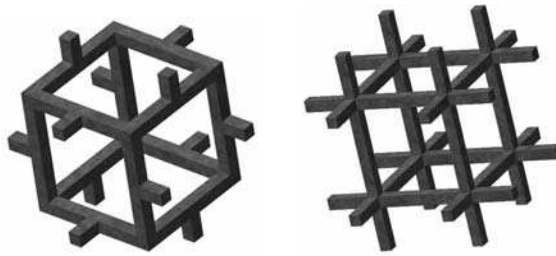
Przykładowo dla sferoidalnych pustek przypadkowo rozłożonych w izotropowej macierzy kostnej, odpowiednio o modułach sprężystości i ścinania  $E$  oraz  $G$ , efektywne stałe sprężystości kości jako materiału kompozytowego wynoszą:

$$\frac{E}{E_0} = 1 - \frac{c_1}{1 - c_0 \alpha_0}, \quad \frac{G}{G_0} = 1 - \frac{c_1}{1 - c_0 \beta_0} \quad (11)$$

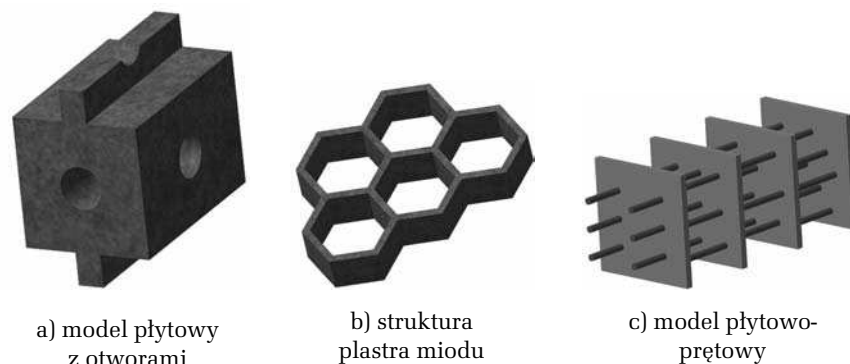
gdzie  $c_0$  i  $c_1$  stanowią udziały objętościowe kości i pustek, a stałe  $\alpha_0$  i  $\beta_0$  zależą od stałej Poissona.

W ostatnich latach w teorii modeli tkanek kostnych, szczególnie dla przypadku struktury trabekularnej, rozwijane są przestrzenne modele wypełnienia struktury kostnej.

Przykładowe modele symulujące mikrostrukturę kości trabekularnej, o różnych efektach wypełnienia, przedstawia ryc. 2 i ryc. 3.



**Ryc. 2.** Przestrzenne modele wypełnienia struktury trabekularnej kości  
– modele prętowe



**Ryc. 3.** Przestrzenne modele wypełnienia struktury trabekularnej kości.

### Wnioski

Przedstawiony w artykule przegląd modeli oraz równań konstytutywnych tkanek kostnych dowodzi, że nie funkcjonuje jeden model definiujący materiał kostny jako ciało odkształcalne. Najczęściej spotykane są modele sprężyste, które też znajdują najszerszą reprezentację i potwierdzenie zgodności stałych materiałowych w badaniach doświadczalnych. Z uwagi na złożoność własności tkanki kostnej uzasadnione jest upraszczanie ich modeli ale zgodnie z zasadą: *...model powinien być tak prosty jak to możliwe, ale nie prostszy...* (Cowin, 1995).

### Streszczenie

W artykule tym przedstawiono stosowane w technice obliczeniowej modele tkanki kostnej. Z punktu mechaniki, najistotniejszą rolę w zdolności układu do przenoszenia obciążeń pełni tkanka kostna zwarta. Dlatego też, przedstawione w tej pracy modele dotyczą w większości tkanki zwartej. Specyficzną grupę modeli fizycznych w biomechanice są, oparte na teorii funkcjonalnej adaptacji, modele tzw. sprężystości adaptacyjnej.

Przedstawiono również kość jako strukturę porowatą oraz jako materiał kompozytowy w tym modelowanie istoty trabekularnej w odniesieniu do teorii homogenizacyjnej.

## MODELS AND MECHANICAL ABILITIES OF A BONE TISSUE

**Key words:** Bone tissue model, bone mechanical abilities, trabecular meshwork.

### Summary

In his article, we have some models of bone tissues used in technology. Dense bone tissue, from the point of view of mechanics, fulfills the most important role in the system of workload transfer. Therefore, models presented in this work concern mentioned above structure. The specific group of physical models in the field of biomechanics, are so called models of elastic adaptation which are based on the theory of functional adaptation. We have got the bone described here as a porous structure and a composite material. Authors also present the modeling of trabecular meshwork that refers to the theory of homogenization.

### Literatura

1. Ashman R.B., Cowin S.C., van Buskirk W.C., Rice J.C., (1984), *A continuous wave technique for the measurement of the elastic properties of cortical bone*, Journal of Biomechanics, vol. 17, no. 3.
2. Buskirk W.C. Ashman R.B., Nowin S.C., (1984), *A continuous wale technique for the measurement of the elastic properties of cortical bone*, Journal of Biomechanics, vol.17, no.3 .
3. Cowin S.C., (1995), Proceed. Bone Cell and Tissue Mechanics, C.I.S.M., Udine.
4. Currey J.D., (1987), *Models of bone structure – mechanical properties*, Course on Bone Mechanics, C.I.S.M., Udine.
5. Katz J.L., (1981), Composite Material Models for Cortical Bone, Trans ASME, New York.
6. Katz J.L., (1971), Hard tissue as a composite material, Journal of Biomechanics, vol.4 no. 5.
7. Nowacki W., (1970), Teoria sprężystości, PWN, Warszawa.
8. Piekarski K., (1971), Analysis of bone as a composite material, International Journal of Engineering Science, vol. 7.
9. Rho J.-Y., (1994), Elastic properties of the human mandible, proceedings 2nd World Congress of Biomechanics, Amsterdam.
10. Rietbergen B., Weinans H., Huiskes R., Odgaard A., (1995), A New method to determine trabecular bone elastic properties and loading using micromechanical finite-element models, Journal of Biomechanics, vol. 28, no. 1.
11. Ulrich D., Muller R., Ruegsegger P., (1996), The quality of trabecular bone evaluated with micro-computed tomography, FEA and mechanical testing, proceedings 10th Conf. Of the European Society of Biomechanics, Leuven.

## **POGRANICZE JAKO PRZEDMIOT BADAŃ SPOŁECZNYCH**

**Słowa kluczowe:** pogranicze, społeczeństwo, naród, etniczność, kultura

Rzeczywistość społeczno-kulturowa od młodości sytuuje jednostkę w różnorodnej przestrzeni znaczeniowej. Kontakt ze światem, następuje na drodze naśladownictwa i identyfikacji z uniwersum, a w szczególności: z symbolami, obyczajami, zwyczajami, wartościami, językiem, religią. Wyjątkowość takiego obcowania charakteryzuje się możliwością wyboru i zmiany, oraz dowolnej akceptacji określonego systemu, czy modelu kulturowego. Kiedy przyjrzymy się tym procesom, to z łatwością zauważymy, że współcześnie jednostka znacznie częściej znajduje się w sytuacji bezpośredniej odmienności niż jednorodności. Taka sytuacja ma zasadniczy wpływ na rolę wartości i norm w kontekście tworzenia się więzi międzyludzkich w społecznościach wielokulturowych. Obserwacja życia społecznego upoważnia nas do zadania pytania o naturę procesów integracyjnych poszczególnych jednostek lub grup społecznych. Wyjaśnienie tego problemu z pewnością nie jest łatwe i jednoznaczne, lecz spojrzenie na funkcjonowanie społeczności na pograniczach, analiza zachowań jednostek i wzajemna koegzystencja odmienności, różnorodności i wielości, pozwoli szerzej spojrzeć na mechanizmy zachodzące obecnie w demokratycznych i pluralistycznych społeczeństwach.

Problemy pogranicza już od kilkunastu lat, są nieustannie poddawane refleksji naukowej różnych dyscyplin. To, że problematykę pogranicza interesują się socjologowie, etnografowie, etnologowie, politolodzy czy historycy, upoważnia nas do twierdzenia o ważności tego terminu, a intensywność i wielość publikacji opisujących różne sytuacje na pograniczach o aktualności tej problematyki. Fakt, że pograniczem zajmują się badacze wielu dyscyplin naukowych spowodował niejednorodność znaczeniową tego terminu.

### **Perspektywy pogranicza**

W połowie lat 70-tych jedną z pierwszych koncepcji pogranicza na gruncie polskim przedstawił Chlebowczyk (1975). Według niego o pograniczu możemy mówić wówczas, kiedy na określonym terenie stykają się i współ-

istnieją różne grupy językowo-etniczne, narodowości lub społeczności narodowe. Możemy zauważyć, iż wspomniany autor zdecydowanie pogranicze usytuował w perspektywie terytorialno-geograficznej. Konsekwencją takiego założenia jest przedstawiony podział na pogranicza stykowe i przejściowe. Do pogranicza stykowego Chlebowczyk zalicza obszary, na których zauważona jest zdecydowana odrębność językowo-etniczna, a za przykład podaje pogranicze polsko-niemieckie, czy słowacko-węgierskie. Takie ujęcie zazwyczaj ukazuje nam niewielki obszar, jaki zajmują wymienione pogranicza z uwagi na zdecydowany i jasno określony podział. Natomiast pogranicza przejściowe dotyczą większego terenu, z powodu mało zauważalnego podziału etnicznego, gdzie na przestrzeni dziejów następował bliski, a nawet wspólny rozwój społeczeństw. Przykładem takiego typu zbiorowości, są społeczeństwa słowiańskie.

Inaczej kwestię pogranicza przedstawił G. Babiński, który wyodrębnił trzy typy pogranicza. Pierwszy typ pogranicza „(...) to pogranicze między podobnymi, tj. podobnie ukształtowanymi całościami, takie jak pogranicze między narodowo-państwowymi kulturami znajdującymi się na podobnym poziomie rozwoju – niezależnie od tego, jak nieprecyzyjnie to brzmi. Jako przykład takiego pogranicza można tu podać pogranicze niemiecko-francuskie. Po obu stronach tego pogranicza istniały organizmy państwowe (choć historycznie się to zmieniało) i wyraźnie ukształtowane odrębne kultury, a poza tym wpływ obu centrów, choć historycznie zmienny, mniej więcej się równoważył. Do tego typu zaliczam także pogranicze polsko-niemieckie, choć w tym wypadku owa symetryczność oddziaływań była chyba mniejsza” (Babiński 1994 s. 9).

Drugi typ odpowiada według cytowanego autora sytuacji „kresów”, gdzie występuje styczność między jasno określoną, dominującą instytucją polityczno-kulturową, a najczęściej mniej zorganizowanymi, a przez to słabszymi zbiorowościami etnicznymi.

Najczęściej „kresy” są utożsamiane – według M. Barwińskiego – w polskiej literaturze wyłącznie z południowo-wschodnimi krańcami I i II Rzeczypospolitej. Jednak pojęcie to można zastosować do licznych obszarów pograniczy na wszystkich kontynentach, pełniących w dziejach podobną funkcję jak polskie „kresy”. Określa ono obszar położony poza pierwotnym terytorium państwa, przyłączone najczęściej na drodze podboju, sukcesji lub unii personalnej, wielokulturowy, o bardzo złożonych stosunkach etnicznych, politycznych, społecznych” (Barwiński 2004 s. 8). W związku z tym kresy zazwyczaj oddzielają określone regiony lub zbiorowości, czy wręcz izolują.

Trzeci typ pogranicza to sytuacja bez wyraźnego ośrodka dominującego (Babiński 1994 s. 10). Są to okoliczności, w których występuje naturalna koegzystencja wielu zbiorowości w podstawowych sferach ludzkiego życia.



Następuje wymiana kultury i tworzenie organizacji o znamionach lokalności.

Szerokie, a zarazem bardzo kompleksowe ujęcie tego terminu zaprezentował Andrzej Sadowski, który wyróżnia trzy aspekty pogranicza (Sadowski 1992 s. 5-7):

1. *Przestrzenny* – w tym ujęciu jest to obszar bądź terytorium, który znajduje się przy granicy lub daleko od centrum. Na terytorium zachodzi określony zazwyczaj specyficzny typ współżycia dwóch lub więcej grup etniczno – kulturowych.
2. *Społeczno-kulturowy* – pogranicze w tym aspekcie jest umiejscowione w tej przestrzeni jako styczność społeczno-kulturowa między dwoma lub więcej narodami lub grupami etnicznymi. Jest miejscem „kontaktu społeczno-kulturowego zaczyna się tam, gdzie pojawiają się nosiciele (przedstawiciele) kultury sąsiedniej, a kończy się tam, gdzie występują ostatni nosiciele (przedstawiciele) naszej kultury” (Sadowski 1995 s. 43).
3. *Osobowościowo-kulturowy* – w tym ujęciu pogranicze jest miejscem kształtowania się nowego człowieka i jego kultury. Sądzę, że w tym aspekcie istotną rolę stanowi tożsamość społeczna związana z przenikaniem różnych kultur. W wyniku interakcji zachodzących między mieszkańcami danego regionu następuje wzajemne oddziaływanie, wzajemna wymiana elementów kultury symbolicznej, w wyniku której kształtuje się nowa tożsamość – tożsamość pogranicza. Przykładem takich społeczności są Ślązacy, Mazurzy, Poleszacy czy Podlasiacy, wszyscy ci, u których istnieje wyraźna świadomość społecznej odrębności.

Przedstawione dotychczas socjologiczne konstrukty pogranicza, zazwyczaj są pogłębiane o analizy dotyczące tej problematyki w perspektywie dziedzin pokrewnych. Jednym z takich jest kontekst historyczno-polityczny. Historycy ukazują problem pogranicza wkomponowany w dzieje państw, narodów czy regionów. Opisują procesy tworzenia się, zanikania i przekształcania organizmów polityczno-narodowych w określonym wymiarze dziejowym. Przeszłość ma bezpośredni związek ze współczesnością, bowiem każdy człowiek kształtuje swoją osobowość w oparciu o otaczającą rzeczywistość, której poznawanie jest podstawowym celem socjalizacji. W procesach socjalizacyjnych człowiek nieodłącznie spotyka się z przekazami, w których zawarte są treści związane z najbliższą rodziną, znajomymi, współmieszkańcami, którzy w przeszłości tworzyli określoną rzeczywistość społeczną. Pamięć o przeszłości obszaru jest stale internalizowana w świadomości kolejnych pokoleń, która rzutuje na dzisiejszy wizerunek stosunków społecznych.

Nie bez znaczenia na formację historyczną miały procesy wytyczania, bądź zmiany granic politycznych. Niekiedy delimitacja granicy politycznej, rozdzielający jednolity pod względem etniczno-kulturowym obszar, prowa-

dziła do zwiększania się różnic społeczno-ekonomicznych oraz kulturowych pomiędzy rozdzielonymi społecznościami i powstania obszaru pogranicza. Z drugiej strony, likwidacja długoletniej granicy nie powoduje zaniku sfery specyficznego pogranicza wykształconego przez tę granicę. Różnice ekonomiczne, mentalne i kulturowe, spowodowane istnieniem granicy, zwłaszcza rozdzielające obszary wyraźnie różnicujące się pod względem gospodarczo-społecznym, z reguły utrzymują jeszcze długo po jej likwidacji (Barwiński 2004 s. 8).

Pogranicze w wymiarze kulturowym rozumiane, jako sytuacja współistnienia różnych kultur, a w naukach o kulturze rozpatrywane jest jako kontakt, zderzenie lub konflikt (Uliasz 1997 s. 10). W środowisku wielokulturowym jednostek, wzajemne kontakty powodują przepływ elementów kultury występującej na danym obszarze. Przenikanie i mieszanie się kultur czyni z pogranicza obszar przejściowy, rodzaj pomostu między wzajemnymi wartościami kultury. W takiej perspektywie kultura stanowi kategorię zewnętrzną tzw. zewnątrz kulturową (Bukowska-Floreńska 1994 s. 165).

Drugą kategorią będzie przeciwny sposób jej lokalizacji, a właściwie bezpośredniego jej tworzenia i uczestniczenia. W takiej sytuacji możemy mówić o kategorii wewnątrz kulturowej. Zazwyczaj występuje w obrębie społeczności lokalnych, które tworzą daną zbiorowość pogranicza. W tym sensie pogranicze stanowi samoistną wspólnotę kulturową, którą cechuje określony porządek normatywny i aksjologiczny.

Z bezpośredniego ujęcia, czy koncepcji pogranicza tworzy się określona kultura. Pogranicze w takim ujęciu nadaje sens i ogromną wartość, na obszarach gdzie występują różne sposoby interpretacji świata, odczuwania i reagowania na zastane zjawiska, oraz kreuje się styl i sposób tworzenia nowej sytuacji społecznej. Obecność kultury pogranicza samo w sobie nie jest jeszcze pełnią wartości. Stałe się wówczas, gdy jednostka uzmysłowi sobie odrębność otaczającej rzeczywistości i zechce ją przyjąć, celem wzbogacenia pierwiastków kulturowych, które funkcjonują obok siebie. Nic tak człowieka nie rozwija, jak poznanie innych doświadczeń i poglądów na zasadzie pełnej swobody i szacunku dla inności.

Przyjmując analityczne zestawienie istotowych elementów pogranicza w zakresie kultury, możemy wyodrębnić kilka zagadnień, które w zasadniczy sposób charakteryzują określoną rzeczywistość (Uliasz 1997 s. 15):

1. W warunkach pogranicza ważność zostaje nadana kategorii „inności”, ponieważ to inna kultura odsłania pełnię i głębię innych kultur, w tym własnej. Jest to jedyny sposób zobaczenia siebie, swojej kultury w zwierciadle innych poglądów i znaczeń. Obcowanie z inną bądź innymi kulturami daje możliwości praktycznej nauki tolerancji.
2. Pogranicze ukazuje polifoniczność i wielogłosowość społeczności. Jest to rodzaj dialogu, który realizuje się w ciągłym odnoszeniu się do siebie.

3. Bycie w kulturze pogranicza to trwanie na krawędziach rzeczywistości kulturowej, która inspiruje do aktywności celem poznawania i obcowania w dynamicznym systemie zmian. Jest to wychodzenie z jednolitości ku wielości w systemie równorzędnych podmiotów i zasad.
4. Człowiek skazany jest na ciągłe wybory i ciągłe wartościowanie. Taki charakter życia odkrywa prawdę o człowieku o jego ideach czy wartościach. Jest to ciągłe wystawianie człowieka na próbę.
5. Opowiedzenie się za złożonością pogranicza, to zgoda na współistnienie różnych sądów wartościujących, która pogłębia wrażliwość na odmienny sposób bycia i życia.

Najczęściej poruszonym aspektem opisu pogranicza stają się problemy narodowościowe, czyli strefa kontaktu dwu lub więcej zbiorowości etnicznych. Na obraz każdego pogranicza narodowościowego bezpośredni wpływ mają aspekty historyczne, społeczne, polityczne czy kulturowe, natomiast nie każde pogranicze jest pograniczem narodowościowym. Prowadzenie analiz i badań terenowych w zakresie pograniczy narodowościowych jest sprawą dosyć złożoną, ponieważ procesy integracyjne i asymilacyjne stale zamazują różnice etniczne. Zacieranie owych różnic zachodzi w świadomości jednostek, często wśród mieszkańców tego samego miasta czy wsi. Stad, że granice narodowościowe przebiegają w świadomości jednostek i brak jest jasno określonych zakresów, to taka sytuacja często prowadzi do tworzenia się konfliktów i wzajemnych antagonizmów.

G. Babiński opisując problematykę narodową uważa, że „współczesne pogranicza, a może już tylko granice kultur narodowych mają często wyłącznie subiektywny i symboliczny charakter, gdyż często nie ma tam nawet różnic językowych (...) Oznacza to, że zdecydowanie mniejszego znaczenia w tak zdefiniowanych obszarach pogranicza nabiera przestrzeń fizyczna, która przecież jest podstawowym konstytutywnym czynnikiem tradycyjnie pojmowanych pogranicz. Pogranicze staje się bardziej przestrzenią kulturową, wprost symboliczną niż fizyczną” (Babiński 1994 s. 20). Według tego stanowiska pogranicze nie utożsamiane jest tylko jako terytorium, lecz jako pewną sytuację w jakiej znalazł się człowiek bądź grupa społeczna. Jest bardziej przestrzenią kulturowo-symboliczną niż fizyczną. Pogranicze jest więc nie linią dzielącą bądź odgraniczającą jakąś część od większej całości, lecz sferą przejściową między dwoma lub więcej narodami.

### **Problematyka badawcza pogranicza**

W chwili obecnej literatura socjologiczna jest bogata ilością publikacji dotyczących problematyki pogranicza. W ostatnim czasie wykreowały się ośrodki akademickie, które analizują problemy pogranicza organizując konferencje, sympozja, czy systematycznie prowadząc badania naukowe.

Możemy wymienić następujące miasta, w których ogniskuje się praca nad poznaniem specyfiki pogranicza w Polsce, są to: Białystok, Zielona Góra, Szczecin, Rzeszów, Katowice.

Mając na uwadze ogromną dynamikę wzrostu zainteresowania się tymi problemami należy obiektywnie stwierdzić, że do dnia dzisiejszego brakuje dokładnie wypracowanej i przemyślanej metodologii badań. W praktyce dzieje się tak, że określony badacz przystępując do badań, stosuje na własny sposób dobór metod i technik badawczych oraz prowadzi analizy wokół problematyki przez siebie wybranej i określonej. Brak ściśle określonego warsztatu badań i sprecyzowanej problematyki, doprowadza do sytuacji, w której mamy ogromne rozbieżności w tematyce badań, a nasilenie trudności następuje podczas interpretacji wyników badań. Stąd trudno wymagać od badaczy, aby przedstawili określone teorie funkcjonujące w obrębie pogranicza i skorelowali je z prowadzonymi badaniami. Zazwyczaj podczas wyjaśniania problemów, badacz stosuje takie teorie, które są mu bliskie z racji specjalizacji naukowej którą prezentuje i na ich podstawie stara się rozstrzygnąć postawione przez siebie hipotezy badawcze.

W procesie tworzenia się nowej subdyscypliny socjologicznej, jaką mimo wykazanych trudności staje się socjologia pogranicza (Leszkowicz-Baczyński 2001 s. 11), bardzo cenne stają się wysiłki porządkujące metodologię badań pogranicza.

Interesująca propozycję rozwiązania tej kwestii przedstawiła E. Nowicka. Według założeń tej autorki, ważne staje się rozróżnienie pogranicza na zewnętrzne i wewnętrzne. Możliwe jest ich opisywanie w aspekcie terytorialnym (geograficznym, przestrzennym) i w aspekcie psychologicznym. „W aspekcie terytorialnym – jak podaje autorka – pogranicze zewnętrzne jest to mniej lub bardziej, wyodrębniający się obszar, terytorium, na którym dokonuje się zetknięcie się, i zazwyczaj także przemieszanie się, kultur i ludzi. Oznacza to równoległe istnienie pogranicza kulturowego, społecznego. Zgodnie z tą koncepcją, po jednej stronie pogranicza jest względnie „czysty” kulturowo obszar, a po drugiej inne, podobnie „czyste” terytorium. To zewnętrzne, terytorialne – pozaświadościowe – względy decydują o istnieniu tego rodzaju pogranicza (...). Elementy tak rozumianego pogranicza kulturowego odkrywa się wszędzie tam, gdzie występują nawet drobne enklawy kulturowe, wyznaniowe czy etniczne” (Nowicka 1998 s. 13).

Natomiast w aspekcie psychologicznym istotą staje się relacja jednostki wobec kultur czy grup etnicznych. Stąd pogranicze zewnętrzne w perspektywie psychologicznej można określić poprzez analizę sytuacji ludzi, którzy nie są osobiście uwikłani w kontakt kultur i odmiennych grup etnicznych czy religijnych. Pogranicze wewnętrzne w aspekcie psychologicznym występuje w doświadczeniach osób, które w życiu codziennym stykać się muszą z osobami odmiennych proveniencji narodowych, mają w rodzinie osoby należące do różnych porządków etnicznych, współmałżonków i po-

winowatych innej grupy etnicznej, dzieci o dyskusyjnej przynależności etnicznej lub dzieci z mieszanych etnicznie związków (Nowicka 1998 s. 14).

Mając na uwadze aspekt terytorialny i psychologiczny wspomniana autorka proponuje za podstawowe kryterium badawcze społeczeństw na pograniczu przyjąć kryterium swojskości i obcości. Swojskość i obcość to nie tylko kryteria analityczne, ale przede wszystkim realne kryteria porządkowania rzeczywistości. Badając więc intensywność poczucia swojskości i obcości danej zbiorowości wobec innej grupy, wnika się w kluczowy problem życia społecznego. Swojskość i obcość – według E. Nowickiej – są bez wątpienia kategoriami porządkowania świata wzajemnie sprzężonymi: o jakiejś grupie można myśleć jako o obcej wtedy i tylko wtedy, gdy jakąś inną grupę uważa się za swoją. Wydaje się, że im silniejszy istnieje związek z jakąś grupą jako własną, tym bardziej zdecydowanie odczuwa się obcość wobec innych grup tego samego rzędu (Nowicka 1998 s. 15).

W podobnym, antropologicznym wymiarze ukazana jest problematyka badań przez V. Krawczyk-Wasilewską. Wspomniana autorka wyróżnia trzy kryteria: geograficzne, genetyczne i kulturowe, uwypuklając przy tym problematykę mentalności. Mentalność według autorki wynika z poczucia tożsamości, które warunkuje świadome kształtowanie poglądów składających się na obraz własny („my”). Stan mentalności często bywa odzwierciedleniem harmonii z kontekstem przestrzenno-geograficznym i dysharmonii czy też kontrastu z innymi grupami etnicznymi („oni”).

Badania zatem nad mentalnością powinny koncentrować się wokół jej naturalnych i kognitywnych granic, przy uwzględnieniu aspektu geograficznego, narodowego, etnicznego, ideologiczno-politycznego, społecznego, religijnego i estetycznego (Krawczyk-Wasilewska 1998 s. 18).

Niebagatelną pracę w zakresie systematyzacji i porządkowania zagadnień metodologicznych – szczególnie w zakresie badań empirycznych – wykonała M. Zielińska, która wyodrębniła następujące obszary badawcze (Zielińska 2003 s. 133-150):

- Codzienne życie mieszkańców pogranicza. W tym obszarze celowe będzie zasygnalizowanie koncepcji A. Sadowskiego, który przedstawił zmiany funkcji miasta wobec mieszkańców. W procesie przeobrażenia miasta przygranicznego w pograniczne wspomniany badacz przedstawił trzy etapy przejścia, które charakteryzują się swoją wyjątkowością i specyficznością. W zakresie tego obszaru należy lokalizować badania rodzin na pograniczu i młodzieży zamieszkującej pogranicze oraz ukazywać problemy, takie jak: bezrobocie, przemoc czy narkomania.
- Stereotypy i kierunki ich przeobrażeń. Taka tematyka bywa bardzo często podejmowana przez socjologów systematycznie prowadzących badania empiryczne. Niemal na każdym Polskim pograniczu w ostatnim dziesięcioleciu zostały przeprowadzone badania, które ukazały wyobra-

zenie Polaków o innych narodach i na odwrót. Tego typu badania, są cennym źródłem wiedzy o procesach zachodzących na pograniczach.

- Tożsamość, osobowość człowieka pogranicza. Specyfiką tego obszaru badawczego jest określenie lub przedstawienie cech „człowieka pogranicza”. W tym aspekcie mamy dwie skrajne postawy. Jedną z nich jest koncepcja W. Pawluczuka określana jako radykalizm pogranicza. Przyczyną ukształtowania się takiej postawy jest kompensacja poczucia peryferyjności i zagrożenia tożsamości etnicznej czy religijnej. Zupełnie przeciwny obraz człowieka pogranicza przedstawia J. Nikitorowicz. Jest to człowiek, który posiada wysoki poziom tolerancji, akceptacji i zmian. Te cechy są kształtowane w oparciu o kulturę pogranicza, która stwarza szanse wyboru i przystosowuje do jego podjęcia.
- Mniejszości narodowe, etniczne, religijne na pograniczach. Wyszczególniony zakres problematyki jest najczęstszym obszarem dociekań socjologów. Istnieje wiele prac dotyczących konkretnych pograniczy. Najogólniej, możemy stwierdzić, iż pogranicze polsko-białoruskie zostało zbadane najdokładniej i kompleksowo. Tego typu badania są często doskonałym uzupełnieniem lub wypełnieniem badań przeprowadzonych przez centralne ośrodki badające społeczeństwo polskie w zakresie postaw wobec sąsiadów.
- Zjawiska patologiczne. Podstawowym tematem badań w tym obszarze jest ukazanie funkcjonowania „szarej strefy”. Występuje tutaj różnego rodzaju przemyt towarów i ludzi, różne elementy przestępczości zorganizowanej, prostytutka i narkomania. Należy odnotować olbrzymie trudności w przeprowadzaniu tego typu badań. Zazwyczaj głównym źródłem danych stają się raporty policyjne i procesy sądowe.

Mając na uwadze syntetyczne wyartykułowanie koncepcji badawczych w zakresie pogranicza, inspirującym terenem badań może stać się południowa część pogranicza polsko-białoruskiego. Podstawowym argumentem za lokalizacją badań na tym terytorium jest brak systematycznych analiz w tym zakresie oraz możliwości porównawcze. Sądzę, że interesującym przyczynkiem, który zmotywuje przyszłych badaczy, będzie zaprezentowanie rozumienia pogranicza przez młodzież polską i białoruską. Przedstawię ten problem w formie rangowej z uwzględnieniem obu badanych grup.

**Tab. 1.** Układ rangowy określeń terminu „pogranicze” przez młodzież polską (%)

| Ranga | Wyszczególnienie                      | %  |
|-------|---------------------------------------|----|
| 1     | Coś, co jest pomiędzy                 | 33 |
| 2     | Bariera oddzielająca, np. dwie rzeczy | 20 |
| 3     | Coś, co znajduje się na poboczu       | 17 |
| 4     | Teren znajdujący się blisko granicy   | 14 |
| 5     | Nie wiem                              | 10 |
| 6     | Miejscowości leżące przy granicy      | 5  |
| 7     | Teren odległy ok. 30 km od granicy    | 2  |

**Tab. 2.** Układ rangowy określeń terminu „pogranicze” przez młodzież białoruską (%)

| Ranga | Wyszczególnienie                            | %  |
|-------|---------------------------------------------|----|
| 1     | Terytorium wzdłuż granicy                   | 42 |
| 2     | Granica między kulturami                    | 17 |
| 3     | Strefa, która znajduje się na granicy       | 15 |
| 4     | Wspólnota kulturowa dwóch krajów            | 13 |
| 5     | Teren odległy 10-50 km od granicy           | 8  |
| 6     | Skrzyżowanie kultur, tradycji i religii     | 4  |
| 7     | Terytorium podlegające szczególnej kontroli | 1  |

Oba zestawienia pod względem treści są dosyć jednoznaczne i jednostronne. Dominują określenia pogranicza głównie, jako terytorium bądź przestrzeni między granicami. Rozumienie terminu przez młodzież białoruską jest szersze, ponieważ uwzględnia różne aspekty kultury, a właściwie jej różnorodność i wielość. Skojarzenia respondentów obu grup na temat pogranicza są pozytywne i pozbawione emocji. Nie spotkałem – analizując materiał badawczy – jakichkolwiek pejoratywnych określeń.

Ze swobodnych wypowiedzi dotyczących wyjaśnienia tego terminu wynika, że pojęcie to jest rzadko używane, a znaczenie słabo rozumiane. Do braku jakiegokolwiek wiedzy na temat pogranicza przyznaje się ok. 10 % badanej młodzieży polskiej. Należy również podkreślić, iż ok. 30 % młodzieży polskiej i ok. 15% młodzieży białoruskiej nie potrafiło ustosunkować się do tak postawionego pytania, co świadczy z jednej strony o braku zainteresowania się tymi zagadnieniami oraz ubytkach edukacyjnych młodzieży w tym zakresie.

Mam nadzieję, że niniejszy artykuł chociaż w minimalnym stopniu wzbogaci świadomość członków obu społeczeństw wobec pogranicza i pobudzi do głębszych refleksji na ten temat. Postuluję prowadzenie dalszych

badan skoncentrowanych wokół problemu związanego ze zmianami zachodzącymi w społeczeństwach bezpośrednio ze sobą sąsiadujących. Problemy pogranicza, są niezwykle ważne i istotne w aspekcie zmian i przekształceń ustrojowych, jakie od kilkunastu lat zachodzą w Polsce i Białorusi. Owa perspektywa pozwoli nie tylko uzyskać wiedzę na temat postaw obu społeczeństw wobec przemian zachodzących w konkretnym państwie, lecz dzięki wspólnemu zestawieniu wyników badań, będzie możliwe określenie ogólnych tendencji zmian zachodzących w porównywalnych społeczeństwach.

### **Streszczenie**

Podstawą do napisania tego artykułu była chęć przedstawienia pogranicza, jako problemu badawczego, który inspiruje badaczy z różnych dziedzin nauk społecznych. Autorowi zależało na przedstawieniu tego problemu w perspektywie rozwoju współczesnych społeczeństw w skali mikro i makrospołecznej. Analiza problemu badawczego jest ukazana w kontekście tych ośrodków socjologicznych, które już od kilkunastu lat prowadzą systematyczne badania nad specyfiką polskich i europejskich pograniczy.

Teoretyczny opis tego zagadnienia jest pogłębiony wynikami badań własnych, które autor prowadził wśród studentów na pograniczu polsko-białoruskim. Wyniki owych dociekań dość jednoznacznie ukazują powierzchowne znaczenie tego terminu wśród badanych oraz tradycyjne ujęcie tego terminu.

### **THE BORDERLAND AS THE SUBJECT MATTER OF THE SOCIAL RESEARCHES**

**Key words:** borderland, society, culture, nation, ethnicalism, ethnicity

### **Summary**

The basis for writing this article was the desire to present the borderland as the subject matter, which inspires different social disciplines researchers. The author tends to show this problem in the area of the modern societies development in the micro and macro society range. The analyse of the subject matter is shown in the context of these sociological centres, which



has been conducting researches on the specificity of Polish and European borderlands since many years.

The theoretical description of this problem is broadened by the author's own investigation results', which were conducted amongst the students living on the Polish-Belorussian borderland. The results of the investigation show unambiguously that samples perceive the borderland in the superficial and traditional way.

### **Literatura**

1. Babiński G. (1994), Pogranicze etniczne, pogranicze kulturowe, peryferie. Szkic wstępny problematyki, „Pogranicze” Studia Społeczne Tom IV, Białystok.
2. Barwiński M. (2004), Podlasie jako pogranicze narodowościowo-wyznaniowe, WUŁ Łódź.
3. Bukowska-Floreńska I. (1994), Pogranicze jako kategoria wewnątrzspołeczna i wewnątrz kulturowa. W: Pogranicze jako problem kultury (red.) T. Smolińska, Instytut Filologii Polskiej, Uniwersytet Opolski, Opole.
4. Chlebowczyk J. (1975), Procesy narodotwórcze we wschodniej Europie środkowej, PWN Warszawa.
5. Krawczyk-Wasilewska V. (1998) „My” czy „Oni”? Z problematyki metodologicznej badań pogranicza, WSP Olsztyn.
6. Leszkowicz-Baczyński J. (2001), Transgraniczność w perspektywie socjologicznej, Tom I, LTN Zielona Góra.
7. Nowicka E. (1998), Badanie pogranicza. Kilka propozycji metodologicznych, „Pogranicze” Studia Społeczne Tom VIII, Białystok.
8. Sadowski A. (1992), Pogranicze. Studia Społeczne. Zarys problematyki, „Pogranicze” Studia Społeczne Tom I, Białystok.
9. Sadowski A. (1995), Pogranicze polsko-białoruskie. Tożsamość mieszkańców, Trans Humana Białystok.
10. Ułasz S. (1997), O kategorii pogranicza kultur. W: Pogranicze kultur, (red.) Cz. Kłak, WSP Rzeszów.
11. Witkowski L. (1991), Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michała Bachtina w kontekście edukacji, WUT Toruń.
12. Zielińska M. (2003), Socjologiczne badania empiryczne na terenach pogranicznych. Między teorią a praktyką, W: Transgraniczność w perspektywie socjologicznej. Teorie, studia, interpretacje, Tom I, (red.) M. Zielińska, LTN Zielona Góra.



## KŁOPOTY Z „BIAŁĄ PODLASKĄ”, CZYLI O NIEKTÓRYCH NAZWACH POLSKICH MIAST W TEKSTACH ROSYJSKICH

**Słowa kluczowe:** nazwy własne, język rosyjski, toponimy, przekład.

W porównaniu języków zazwyczaj nie przywiązuje się szczególnej wagi do kwestii odpowiedniości międzysystemowych odnoszących się do sfery nazw własnych. Wymownym tego potwierdzeniem są słowniki dwujęzyczne, w których nazwy własne bądź w ogóle nie są uwzględniane – wzorem słowników jednojęzycznych, objaśniających, bądź też zajmują w nich marginalne miejsce. Nie inaczej przedstawia się sprawa w przypadku słowników polsko-rosyjskich; nie sposób jednak nie zauważyć, że w wydanym w roku 2005 *Wielkim słowniku polsko-rosyjskim* pod red. Jana Wawrzyńczyka, który stanowi dzieło całkowicie nowe, nie zaś skorygowaną czy uzupełnioną wersję słowników dawniejszych, po raz pierwszy nazwy własne zaistniały jako pokaźna grupa haseł. Jest to przy tym grupa wmontowana w siatkę hasłową słownika, a nie tak jak dawniej ujęta odrębnie w postaci suplementu<sup>1</sup>.

Kłopoty z mówieniem po rosyjsku o polskich realiach wynikają w dużej części z problemów, jakie sprawiają polskie nazwy własne, w tym nazwy miast. Nie jest to oczywiście specyficzna trudność, swoista tylko dla tej pary języków, lecz problem natury ogólniejszej, jednak w największym stopniu dotyczący takich par języków, które posługują się różnymi systemami pisma. Wynika z tego konieczność przekazania brzmienia nazwy obcojęzycznej za pomocą dostępnych środków graficznych. W niniejszym tekście pozwolę sobie jednak pominąć zagadnienie reguł przekazu w języku rosyjskim brzmienia obcych nazw własnych, tym bardziej że poświęcono już mu obszerne opracowania, ujmujące w postaci tabel reguły przekazu w języku rosyjskim nazw własnych z wielu języków, nie tylko z polskiego. Należy tu wymienić przede wszystkim kilkakrotnie wznawiany i aktualizowany poradnik R.S. Gilarewskiego i B.A. Starostina *Иностранные имена и названия в русском тексте* (1975, 1978, 1985), a ostatnio także aneks w książce D.I. Jermołowicza *Имена собственные: теория и практика межъязыковой*

---

<sup>1</sup> Suplement zatytułowany *Nazwy geograficzne* obok innych suplementów zawierających inne grupy nazw własnych znajduje się na przykład w wielokrotnie wznawianym *Wielkim słowniku polsko-rosyjskim* D. Hessena i R. Stypuły.

неподачу (2005). Ograniczę się więc do stwierdzenia, że rekomendacje zamieszczone we wszystkich tych wydaniach zawierają liczne rozwiązania dyskusyjne, a niekiedy nawet oczywiste błędy, widoczne nawet dla czytelnika nie zajmującego się profesjonalnie leksykografią. Także liczba nazw w nich ujętych jest bardzo ograniczona.

Strona fonetyczno-graficzna nie wyczerpuje jednak problemu. Nie mniej istotne są kwestie gramatyczne, przede wszystkim kwestia rodzaju gramatycznego oraz odmiany nazw polskich, zmuszonych do funkcjonowania w obcojęzycznym kontekście<sup>2</sup>.

Bardzo wymownym przykładem tych kłopotów jest nazwa *Biała Podlaska*, która nawet rodzimym użytkownikom polszczyzny sprawia trudności. Mówienie więc o tym mieście w języku rosyjskim jeszcze te trudności potęguje, rodzi nieporozumienia gramatyczne, mnoży niejasności. Jako źródła kłopotów z tą nazwą można wymienić:

- złożoność nazwy i związane z nią kwestie: pisowni oraz odmiany poszczególnych części;
- przymiotnikowy charakter obu członów.

Naturalne w tych warunkach poszukiwanie ratunku w słownikach dwujęzycznych (polsko-rosyjskich) oraz rosyjskich słownikach skupiających nazwy własne nie zawsze okazuje się owocne, ponieważ – co zamierzam wykazać w dalszej części niniejszego tekstu – zapisy słownikowe bywają po pierwsze niejasne (niejednoznaczne), a po drugie rozbieżne (różne w różnych słownikach bądź niekonsekwentne w ramach tego samego słownika).

Mówiąc o Białej Podlaskiej po rosyjsku, stajemy zatem przed następującymi pytaniami:

- czy tłumaczyć pierwszy człon, tj. przekazywać jego oczywistą dla każdego Polaka wewnętrzną semantykę, czy pozostawić ją w polskim brzmieniu?
- czy pisać obie części rozdzielnie, jak po polsku, czy z kreską (dywizem), jak nazwy dwuczłonowe rosyjskie?
- czy pisać drugi człon z jednym *c*, tj. tak jak po polsku z jednym *s*, czy z dwoma, uwzględniając sufiksarność drugiego z nich, a rdzeniowość pierwszego, tj. zgodnie z regułą pisowni rosyjskiej?
- czy odmieniać każdy z członów nazwy, czy tylko ostatni lub tylko pierwszy i według jakiej odmiany? A może w ogóle jej nie odmieniać?

---

<sup>2</sup> Do tych kwestii odnosi się mój słownik nazw własnych, którego koncepcję przedstawiłem w artykule *Polsko-rosyjski słownik nazw własnych – założenia programowe i wybrane materiały*. [w:] Pstyga A. (red.). *Słowo z perspektywy językoznawcy i tłumacza* II. Gdańsk 2005, s. 93–101. Słownik jest w druku w wydawnictwie UMCS.

Konieczność rozstrzygnięcia podobnych wątpliwości mocno utrudnia użycie nazwy w tekście rosyjskim, konieczne przecież w sytuacji, gdy przedmiotem rozmowy czy wypowiedzi pisemnej jest dane miasto, a zatem należy je jednoznacznie nazwać, trudno też uniknąć dalszego używania jego nazwy. Występowanie takich nazw w tekstach polskich sprawia także znaczną trudność przy ich tłumaczeniu na język rosyjski, narażając je na błędy, niejasności, nieporozumienia.

Materiałem, który posłuży mi do przedstawienia tego zagadnienia, są wybrane nazwy polskich miast, charakteryzujące się strukturą dwuczłonową, tak jak tytułowa nazwa *Biała Podlaska*. Nie są to w języku polskim nazwy rzadkie, rozpatrzmy tu więc szereg przykładów, poddamy analizie proponowane w słownikach rosyjskie odpowiedniki tych nazw, odniesiemy się do poszczególnych propozycji ich przekazu w języku rosyjskim. Wszystkie te nazwy odznaczają się szczególnymi właściwościami gramatycznymi, powodującymi w konfrontacji polsko-rosyjskiej problemy. Wśród dwuczłonowych nazw polskich miast można wyróżnić następujące grupy:

- a) nazwy złożone z dwóch członów przymiotnikowych, tj. nazwy dwuprzymiotnikowe;
- b) nazwy złożone z połączenia przymiotnika z rzeczownikiem, tj. nazwy przymiotnikowo-rzeczownikowe;
- c) nazwy złożone z połączenia rzeczownika z przymiotnikiem, tj. nazwy rzeczownikowo-przymiotnikowe.

Sposób przekazu tych nazw w tekście rosyjskim przedstawię na podstawie rekomendacji podawanych przez słowniki oraz rosyjski atlas geograficzny. Biorę pod uwagę dwa typy słowników: słowniki normatywne języka rosyjskiego wydane w Rosji oraz słowniki polsko-rosyjskie wydane w Polsce. Oto wykaz tych źródeł:

Ф.Л. Агеенко, М.В. Зарва, *Словарь ударений для работников радио и телевидения* pod red. Д.Э. Розенталя, Москва, 1984 (dalej: AZ);

Ф.Л. Агеенко, *Русское словесное ударение. Словарь имен собственных*, Москва, 2001 (dalej: Ag);

D. Hessen, R. Stypuła, *Wielki słownik polsko-rosyjski*, wydanie VII, Warszawa 2004 (dalej: HS);

J. Wawrzyńczyk, M. Kuratczyk, E. Małek, H. Bartwicka, *Wielki słownik polsko-rosyjski* (red. nacz. J. Wawrzyńczyk), Warszawa 2005 (dalej: Waw);

*Малый атлас мира*, Москва, 1987 (dalej: MAM).

Wszystkie te publikacje są edycjami autorytatywnymi, powszechnie stosowanymi, zatem powinny być źródłami poprawnych form, rozstrzygającymi w przypadku zaistnienia wątpliwości.

### Nazwy dwuprzymiotnikowe

Jest to grupa nazw stosunkowo nieliczna; do niej właśnie zalicza się tytułowa nazwa *Biała Podlaska* i dlatego niniejszy przegląd rozpoczyna się od tej grupy.

**Biała Podlaska:** *Бяла-Подляска* (MAM, HS); *Бяла-Подляска, -и* (AZ, Ag); *Бяла-Подляска, неизм.* (Waw).

Wszystkie źródła rekomendują postać *Бяла-Подляска*. Widzimy zatem, że w języku rosyjskim pierwszy człon, mimo jego oczywistego znaczenia, nie jest tłumaczony (\**Белая*), lecz przekazywany zgodnie z jego brzmieniem, tj. fonetycznie. Przymiotnikowy charakter drugiego członu również nie jest widoczny. Wyraża się to w szczególności w pisowni przez jedno *с*, to znaczy bez uwzględnienia granicy morfemowej pomiędzy rdzeniem a sufiksem *-ск-*. Oba człony łączy kreska (dywiz). Mimo tych wspólnych właściwości poszczególne zapisy nie są jednak zgodne. Zapis HS jest pozbawiony jakichkolwiek informacji o odmianie. Zapis z uwagą *-и* (AZ, Ag) sugeruje odmianę tylko drugiego członu, choć pewności nie ma. Należałoby z tego wnosić, że drugi człon odmieniałby się rzeczownikowo tj.: *Бяла-Подляски, ... в Бяла-Подляске*, a zatem tak, jak wielu Polaków odmienia ją błędnie po polsku: *Białej Podlaski, ... w Białej Podlasce*. Z kolei Waw podaje, że nazwa ta jest nieodmienna. Obie informacje są wzajemnie sprzeczne. Wydaje się, że wobec wątpliwości rodzących się przy próbie użycia nazwy w przypadkach zależnych rozwiązanie proponowane przez Waw jest wygodniejsze i zrzeczniejsze, jednak wydaje się, że dla jasności składniowej należałoby zalecać dodawanie odmieniającego się bez trudu wyrazu *город*: *города Бяла-Подляска, ... в городе Бяла-Подляска*.

**Sucha Beskidzka:** *Суха-Бескидзка* (MAM); w pozostałych źródłach brak.

Widzimy, że schemat przekazu tej nazwy w języku rosyjskim jest taki sam, jak w przypadku poprzednio analizowanej nazwy *Biała Podlaska*. Niestety poza atlasem na próżno szukać tej nazwy w słownikach, a szkoda, bo jej przekaz w języku rosyjskim nie jest jak widać łatwy.

### Nazwy przymiotnikowo-rzeczownikowe

To grupa liczna, włączająca głównie nazwy z pierwszym znaczącym członem *Nowy / Nowa*. Rozpatrzmy tu tylko niektóre spośród nich.

**Nowy Sącz:** *Новы-Сонч* (MAM, HS, Waw); *Новы-Сонч, -а* (AZ, Ag).

**Nowy Targ:** *Новы-Тарг* (MAM, HS); *Новы-Тарг, -а* (AZ, Ag), w Waw brak.

O odmianie obu nazw nie odnajdziemy w słownikach polsko-rosyjskich nic. W słownikach rosyjskich powtarza się zapis sugerujący odmianę tylko drugiego członu, a zatem mielibyśmy odmianę: *Новы-Сонча, ... в Новы-Сонче* i analogicznie w przypadku *Нового Таргу*: *Новы-Тарга, ... в Новы-Тарге*. Widzimy, że podobnie jak w przypadku *Białej Podlaskiej* mimo oczywistego

także dla Rosjanina znaczenia pierwszego członu nie jest on tłumaczony, lecz przekazywany fonetycznie. Jednak konsekwencją takiego podejścia jest jego nieodmienność, która kontrastuje z odmieniającym się drugim, rzeczownikowym członem. Kontrast ten może sprawiać wrażenie niezręcznego, bo wprowadzającego wewnętrzną nierównoległość gramatyczną w nazwie. Dlatego w obu przytoczonych (i podobnych) przypadkach słuszniejsze wydaje się rozwiązanie zaproponowane przy nazwie *Biała Podlaska*: użycie nieodmienne wraz z poprzedzającym wyrazem *город*: *города Новы-Сонч*, ... *в городе Новы-Сонч*, godzące bezproblemową odmiennością wyrazu *город* z nieodmiennością obu członów nazwy *Новы-Сонч*.

**Nowa Huta:** *Нова-Гута*, -ы (AZ); *Нова-Гута*, *Нова-Гуты* (Ag); *Нова-Гута* (HS); w MAM i w Waw brak.

Tu świadectwa są rzadsze, bo atlas nie podaje dokładnej mapy okolic Krakowa, a niezwykle skądinąd bogaty w nazwy własne Waw pomija tę nazwę. Poszczególne propozycje podawane przez słowniki HS, AZ i Ag różnią się, przy czym właściwie tylko ostatni z nich nie pozostawia wątpliwości co do odmiany. Jeśli znajdziemy tę nazwę w słowniku, to tak czy inaczej raczej z rekomendacją odmiany tylko drugiego członu. Rodzi to takie same wątpliwości, jak w przypadkach opisanych poprzednio. Uznajmy więc, że w tym wypadku także celowe będzie pozostawianie nazwy własnej w jej nieodmiennej postaci, poprzedzone jednak innym wyrażeniem: *пригород* <*Кракова*>. Wyraz *пригород*, trudny do jednoznacznego przetłumaczenia na język polski, oznacza bowiem miejscowość położoną w bezpośredniej bliskości dużego miasta, ściśle z nią związaną.

**Nowa Sól:** *Нова-Соль* (MAM, Waw); w ZA, w Ag i w HS brak.

**Zduńska Wola:** *Здунська-Воля* (MAM, AZ, Ag, HS, Waw).

W obu powyższych jednostkach zwraca uwagę brak w słownikach jakiegokolwiek informacji o odmianie, co wydaje się wyraźną wadą tych zapisów. Człony nie są tłumaczone, co widać szczególnie wyraźnie w przypadku nazwy *Nowa Sól*, lecz przekazywane fonetycznie.

**Zielona Góra:** *Зелёна-Гура* (MAM, HS, Waw); *Зелёна-Гура*, -ы (Ag); *Зелёна Гура*, -ы (*Зелёная Гура*) (AZ).

**Jelenia Góra:** *Еленя-Гура* (MAM, Ag, HS, Waw); *Еленя-Гура*, -ы (AZ).

Oba powyższe przypadki są w języku polskim analogiczne. Oczekiwanie, że analogicznie będą także wyglądać ich rosyjskie odpowiedniki, jednak okazuje się zawodne. Ponadto w każdym z tych obu przypadków rekomendacje są bardzo rozbieżne. Przy nazwie *Zielona Góra* jeden ze słowników rosyjskich dopuszcza nawet wariant z przetłumaczonym pierwszym (przymiotnikowym) członem nazwy. Niestety większość źródeł w obu rozpatrywanych tu przypadkach nie podaje odmiany nazw rosyjskich, ani też nie określa ich jako nieodmienne.

**Tarnowskie Góry:** *Тарновске-Гуры* (MAM); *Тарновске-Гуры*, нескл. (ZA); *Тарновске-Гуры*, ср. (Waw); w Ag i w HS brak.

Waw określa przy tej nazwie dodatkowo rodzaj gramatyczny nazwy, i jest to rodzaj... nijaki. Doprawdy trudno dopatrzeć się przyczyny takiego zaklasyfikowania: oczywiście rodzaj tej nazwy jest męski, zgodnie z zasadą określania rodzaju rzeczowników nieodmiennych według rodzaju rzeczownika semantycznie nadrzędnego (hiponimu): jest nim wyraz *gorod*, będący rodzaju męskiego.

### Nazwy rzeczownikowo-przymiotnikowe

**Bielsko-Biała:** *Бельско-Бяла* (MAM); *Бельско-Бяла*, -ї (AZ, Ag); *Бельско-Бяла неизм. м.* (Waw, HS).

Tu stwierdzamy sprzeczne rekomendacje: według słowników rosyjskich nazwa jest odmienna, według polskich – nieodmienna. Przypadek wydaje się do rozstrzygnięcia podobnie jak *Biała Podlaska*. Dodatkowo słowniki polskie podają informację o rodzaju męskim nazwy, co wydaje się istotne przy próbach połączenia jej z przymiotnikiem, np. *весь Бельско-Бяла*; praktycznie jednak znacznie naturalniej wygląda i tu użycie wyrazu *gorod*: *весь город Бельско-Бяла*, a w razie konieczności odmiany – odmienianie tego właśnie, dodanego członu: *города Бельско-Бяла*, ... *о городе Бельско-Бяла*.

**Piotrków Trybunalski:** *Пётркув-Трыбунальски* (MAM); *Пётркув-Трыбунальски*, нескл. (ZA, Ag, Waw); *Пётркув-Трибунальски* (HS).

HS adaptuje brzmienie drugiego członu do fonetyki rosyjskiej, zastępując twarde połączenie [try] miękkim [mpu], pozostałe źródła zachowują wymowę polską. Dodajmy jeszcze jedną uwagę: o tym mieście (jak zresztą o wszystkich innych z tej grupy) można mówić potocznie *Piotrków*, co odnotowuje tylko jeden słownik – Ag, podając jednak rozłącznie dwa hasła, co sugeruje, że chodzi o dwa różne miasta. Lepsze byłoby uwzględnienie obu zapisów jako wariantów, z zaznaczeniem potoczności drugiego.

**Tomaszów Mazowiecki:** *Томашув-Мазовецки* (MAM, HS); *Томашув-Мазовецки*, нескл. (ZA, Ag, Waw).

**Tomaszów Lubelski:** *Томашув-Любельски* (MAM); *Томашув-Любельски*, нескл. [бэ] (ZA); w Ag, HS i Waw brak.

Oba przypadki są analogiczne, ale drugi rzadziej uwzględniany, a szkoda: autorzy nie uwzględnili trudności w przekazaniu polskiego derywatu od nazwy miasta *Lublin*. Zaproponowany przez atlas i ZA zapis przekazuje fonetycznie nazwę polską, co prowadzi do naruszenia tożsamości morfologicznej, zrywając związek między *Lublin* a *lubelski* (por. ros. *Люблин* – *люблинский*); to samo obserwujemy w nazwie *Stargard Szczeciński*:

**Stargard Szczeciński:** *Старгард-Щециньски* (MAM, HS); *Старгард-Щециньски*, нескл. (ZA, Ag, Waw).

Użycie miękkiego znaku w zgodnie podawanej przez wszystkie źródła formie zapisu wskazuje na preferowanie bliskości fonetycznej kosztem tożsamości morfologicznej, ignoruje on bowiem więź między tą nazwą



a nazwą *Szczecin*: rosyjska postać tej ostatniej *Щецин* nie daje podstaw do użycia miękkiego znaku, ponieważ przymiotnik od niej zgodnie z regułami słowotwórstwa rosyjskiego powinien mieć postać *щецинский*.

**Ruda Śląska:** *Руда-Слѣнска* (MAM, HS, Waw); *Руда-Слѣнска, -и* (ZA), w Ag brak.

**Ostrowiec Świętokrzyski:** *Островец-Свентокишински* (MAM, Waw); *Островец-Свентокишински, нескл.* (ZA); w Ag i HS brak.

W obu przypadkach na podstawie Waw nie można dowiedzieć się niczego o odmienności bądź nieodmienności tych nazw. Przy tłumaczeniu konsekwencją może być przeniesienie charakterystyk z języka polskiego, co w świetle danych ZA będzie błędne. ZA podaje także wariant potoczny *Островец*, nie precyzując jednak odmiany.

**Gorzów Wielkopolski:** *Гожув-Велькопольски* (MAM); *Гожув-Велькопольски, нескл.* (ZA, Waw); *Гожув Велькопольски* (Ag).

Niespodzianką jest pojawienie się w Ag zapisu bez kreski (bez dywizu), co pozostaje w niezgodzie z zapisami w tym samym słowniku pozostałych, analogicznych przecież przypadków nazw, opisanych powyżej.

Przegląd rosyjskojęzycznych wariantów rozpatrywanej tu grupy nazw miast pozwala na kilka wniosków. Widzimy, że rosyjskie odpowiedniki polskich nazw dwuczłonowych nigdy nie zachowują polskiej odmiany przymiotnikowej. Pisane są z kreską (z dywizem), tak samo jak dwuczłonowe bądź trójczłonowe nazwy rosyjskie (por. np. *Переславль-Залесский, Ростов-на-Дону*). Kwestia odmienności tych nazw pozostaje jednak nierozstrzygnięta, co uwidacznia się w rywalizacji dwóch poglądów: o nieodmienności i o odmienności tylko drugiego członu (co w zasadzie nie dotyczy nazw rzeczownikowo-przymiotnikowych), w znacznych rozbieżnościach rekomendacji oraz w licznych przypadkach unikania informacji o odmianie. Wydaje się, że we wszystkich nazwach tego typu można rekomendować ich odmienianie za pomocą dodawania wyrazu *город*.

Przedstawiony tu przegląd, jak można przypuszczać, nie tylko pokazuje rzeczywiste kłopoty z nazwami polskich miast, które znajdują się w tekstach napisanych czy wygłaszanych w języku rosyjskim, lecz także ujawnia niezadowolający stan źródeł, które mogłyby, a nawet powinny służyć jako pomoc w rozwiązywaniu tych kłopotów. Spełnianie tej funkcji jest jednak w wielu, właściwie nieomal we wszystkich zanalizowanych tu przypadkach wątpliwe. Stwierdza się rozbieżności w rekomendacjach zamieszczonych poszczególnych źródłach, mające niekiedy charakter sprzeczności, przy czym zdarza się że rozbieżności te występują wewnątrz jednego i tego samego słownika. Ponadto szereg zapisów zastosowanych w słownikach zamiast rozwiewać wątpliwości mnoży je, zamiast odpowiadać na pytania powoduje powstawanie nowych.

## Streszczenie

Przedmiotem artykułu są trudności w formowaniu i używaniu rosyjskich odpowiedników nazw polskich miast o strukturze dwuczłonowej. Nazwy takie, w polskiej nomenklaturze toponimicznej częste (*Biała Podlaska*, *Gorzów Wielkopolski*, *Nowy Sącz* itp.), sprawiają znaczne trudności w tłumaczeniach tekstów o Polsce na język rosyjski oraz w redagowaniu wypowiedzi w tym języku. Dokonany w artykule przegląd odpowiedników pozwala na sformułowanie reguł ich tworzenia: dominację zapisu fonetycznego nad przekazem cech morfologicznych oraz pisownię z dywizem, ale nie likwiduje trudności występujących przy ich użyciu w tekstach. Analiza odpowiedników podawanych w słownikach jednojęzycznych i dwujęzycznych wykazuje wady zapisów leksykograficznych: rozbieżność rekomendacji, niekonsekwencje w zapisach, niejasność w charakterystyce gramatycznej, głównie dotyczącą sposobu odmiany nazw.

## „BIAŁA PODLASKA” IN TRANSLATION – PROBLEMS IN RENDERING THE NAMES OF SOME POLISH CITIES IN RUSSIAN TEXTS

**Key words:** proper names, the Russian language, toponymes, translation.

## Summary

The aim of the article is to present the problems in rendering and finding Russian counterparts for some two-part names of Polish cities. Such names as Biała Podlaska, Gorzów Wielkopolski or Nowy Sącz, which are common in the Polish toponymic terminology, cause much trouble both in translating texts about Poland into Russian and editing of the like publications in this language. The survey of such counterparts enclosed in the article helps to acquire the rules of their formation. Phonetic entries prevail over the ones rendering morphological features and hyphenated spelling, which does not eliminate all the problems of their usage in texts. Likewise, the analysis of city name counterparts enclosed in mono and bilingual dictionaries also points to the discrepancies in the lexicographical usage of two-part city names: inconsistent recommendation, varied forms accepted in publications, and a lack of clarity in grammatical description related mostly to the inconsistent flexion of the names.

### Literatura

1. Агеенко Ф.Л., *Русское словесное ударение. Словарь имен собственных*, Москва, 2001.
2. Агеенко Ф.Л., Зарва М.В., *Словарь ударений для работников радио и телевидения под ред. Д.Э. Розенталя*, Москва, 1984.
3. Ермолович Д.И., *Имена собственные: теория и практика межъязыковой передачи*, Москва, 2005.
4. Гиляревский Р.С., Старостин Б.А., *Иностранные имена и названия в русском тексте, изд. 3-е, исправл. и дополн.*, Москва, 1985.
5. Hessen D., Stypuła R., *Wielki słownik polsko-rosyjski*, wydanie VII, Warszawa 2004.
6. Lewicki R., *Polsko-rosyjski słownik nazw własnych – założenia programowe i wybrane materiały*. [w:] *Słowo z perspektywy językoznawcy i tłumacza* II. (red.) Pstyga A., Gdańsk 2005, s. 93–101.
7. *Малый атлас мира*, Москва, 1987.
8. *Национальный корпус русского языка*: [www.ruscorpora.ru](http://www.ruscorpora.ru).
9. Wawrzyńczyk J., Kuratczyk M., Małek E., Bartwicka H., *Wielki słownik polsko-rosyjski* (red. nacz. Wawrzyńczyk J.), Warszawa 2005.



## **WIZERUNEK BIBLIOTEKI PAŃSTWOWEJ WYŻSZEJ SZKOŁY ZAWODOWEJ W BIAŁEJ PODLASKIEJ NA PODSTAWIE BADAŃ PRZEPROWADZONYCH WŚRÓD STUDENTÓW**

**Słowa kluczowe:** bibliotekarstwo, biblioteka, badania, jakość usług

### **Wstęp**

Biblioteka PWSZ im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej istnieje od 2001 r. i jest podstawą systemu biblioteczno-informacyjnego uczelni, spełniającą zadania naukowe, dydaktyczne i usługowe. W ciągu niespełna sześciu lat działalności zgromadziła ponad 11 tys. woluminów, prenumeruje 85 tytułów czasopism, posiada pokaźny zbiór materiałów audiowizualnych. Dzięki dość dobrze rozwiniętej infrastrukturze informatycznej oferuje możliwość korzystania z szeregu nowoczesnych technik wyszukiwania i przetwarzania informacji, poprzez dostęp do katalogów komputerowych, baz danych i sieci Internet. Sukcesywnie z roku na rok rośnie oferowana przez bibliotekę gama usług i liczba jej użytkowników. Czytelnicy mają możliwość skanowania, kserowania, zapisywania wyników poszukiwań na nośnikach elektronicznych oraz ich drukowania.

Celem biblioteki jako organizacji non-profit jest zapewnienie użytkownikowi jak najlepszej jakości usług, zaspokojenie jego obecnych i przyszłych potrzeb oraz wymagań stawianych systemowi biblioteczno-informacyjnemu. Wysiłki te mają prowadzić do sukcesu, jakim jest pozytywny wizerunek biblioteki w opinii otoczenia.

Bibliotekarze wypracowują w studentach nawyk korzystania ze zbiorów i informacji, co w przyszłości ułatwić ma samodzielność procesu uczenia i wyposażyć ich w metody i narzędzia samoedukacji.

W celu zbadania jakości świadczonych usług w opinii użytkowników biblioteki i zebrania informacji jak biblioteka jest postrzegana, przeprowadzono ankietę.

Badania te są pierwszymi badaniami przeprowadzonymi na grupie użytkowników biblioteki PWSZ w Białej Podlaskiej. Wręczanie ankiet rozpoczęto w lutym 2007 roku, a etap gromadzenia materiału badawczego zakończono w marcu tego roku. Rozdano 100 ankiet. Dystrybucja formularzy odbywała się w czytelnicy, wówczas badani uzupełniali je na miejscu oraz poprzez sekretariaty poszczególnych instytutów, aby zebrać opinię wśród nauczycieli akademickich.

Wypełnione ankiety złożyło 100 osób, w tym 40 pracowników i 60 studentów. Ankieta obejmowała 18 pytań mających zbadać te kluczowe obszary funkcjonowania biblioteki, poprzez które postrzegają i oceniają ją czytelnicy:

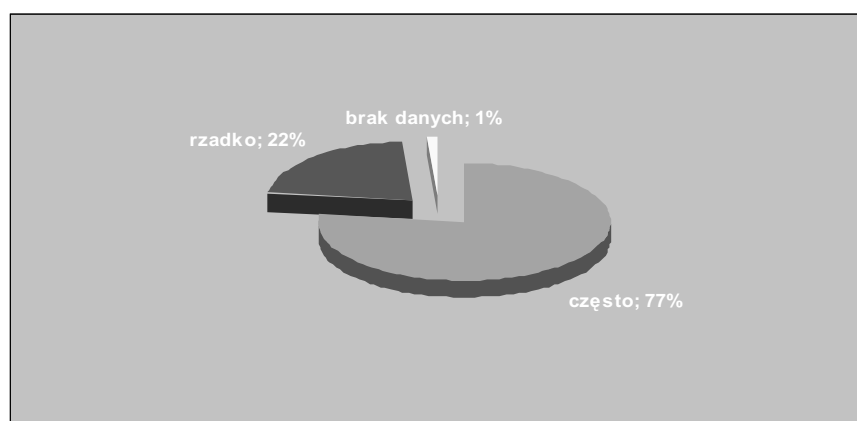
1. organizacja przestrzenna i godziny otwarcia biblioteki,
2. organizacja zbiorów i warsztatu informacyjnego oraz wielkość i zakres treściowy zbiorów,
3. jakość i kultura obsługi czytelnika.

Pytanie 18 było pytaniem otwartym i umożliwiało wyrażenie dodatkowych opinii. Pytania pozwalały na zaznaczenie większej ilości odpowiedzi opisujących stan rzeczy, z tego względu ilości typowań nie stanowią sumy ankiet złożonych przez czytelników.

### Szczegółowa analiza pytań

W pytaniu pierwszym respondenci wskazywali, jak często bywają w bibliotece, uzyskano 99 odpowiedzi, wśród których 77 % ankietowanych odpowiedziało, że odwiedza często bibliotekę, natomiast 22 % – rzadko.

**Ryc. 1.** Częstotliwość odwiedzin w Bibliotece



Biblioteka jest głównym składnikiem systemu biblioteczno-informacyjnego funkcjonującego na każdej uczelni, stanowi podstawę jej zaplecza naukowego i dydaktycznego oraz jest integralną i nierozzerwalną częścią uczelni.

Odpowiedzi respondentów potwierdzają, iż należy do chętnie odwiedzanych miejsc zarówno przez studentów (87%), jak i pracowników (63%). Najchętniej, bo aż 96 % ankietowanych odwiedza bibliotekę w dni powszed-

nie, tylko 4 % w weekendy. Użytkownicy przychodzą najczęściej w godzinach od 12.00 do 16.00 – 62 % ankietowanych, w godzinach 7.30 – 12.00 – 20 %, a od 16.00 do 19.00 – 18 %.

Na pytanie, które miało na celu uzyskanie informacji, czy godziny pracy biblioteki są na tyle elastyczne, że ułatwiają wszystkim chętnym w pełni skorzystać z oferowanych usług uzyskano 93 % odpowiedzi pozytywnych, tylko 7 % respondentów wskazało, że nie odpowiadają im godziny otwarcia. Właściwy rozkład czasu pracy, dostępność biblioteki dla użytkowników przez 61 godz. w tygodniu, co daje średnio 10 godz. dziennie, potwierdza wysoki procent pozytywnych odpowiedzi.

Pytanie drugie i trzecie dotyczyło warunków lokalowych.

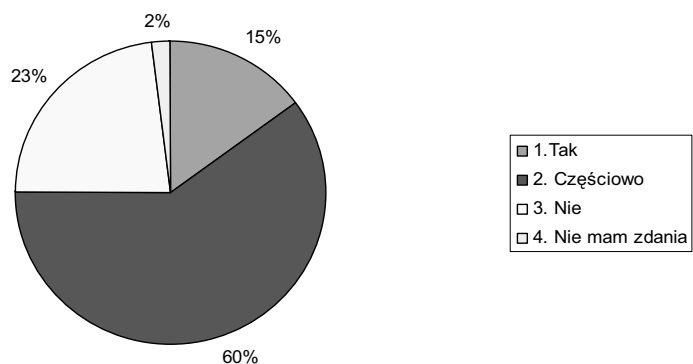
W pytaniu drugim respondenci oceniali warunki przestrzenne. Uzyskano 97 odpowiedzi. Według 26 % wskazań w bibliotece jest ciasno i brakuje miejsca do cichej pracy. 62 % respondentów stwierdziło, że jest przestronnie i wygodnie, 12 % nie miało zdania na ten temat. Natomiast w pytaniu trzecim oceniana była liczba miejsc w czytelni, uzyskano 98 odpowiedzi, z czego 56 % ankietowanych stwierdziło, że jest wystarczająca, 44 % – niewystarczająca. Ponad połowa ankietowanych pozytywnie ocenia warunki lokalowe, podobnie rozkładały się odpowiedzi wśród studentów i pracowników. Niepokojący jest jednak fakt, iż 44 % respondentów uważa liczbę miejsc za niewystarczającą. Wysoki procent wskazuje również na mało komfortowe warunki do cichej pracy.

Pytanie czwarte miało na celu uzyskanie informacji, czy zakres treściowy księgozbioru faktycznie zaspokaja potrzeby czytelników. Tylko 16 % ankietowanych odpowiedziało – tak, aż 53 % uznało, księgozbiór jako zbiór tylko częściowo spełniający ich oczekiwania, 29 % udzieliło odpowiedzi negatywnej, 2 % nie miało zdania na ten temat.

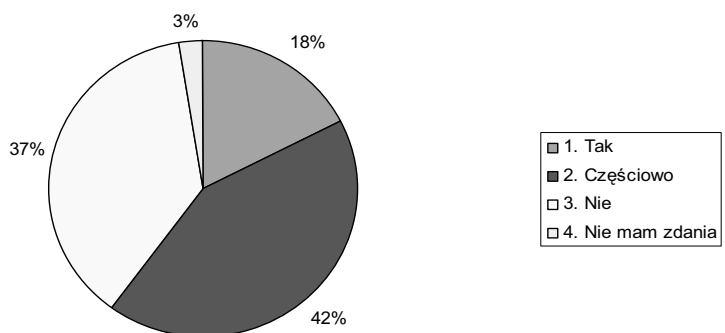


Poniższe wykresy ilustrują wyraźne podobieństwo w ocenie zakresu treściowego księgozbioru. Rozkład opinii wśród studentów i pracowników jest bardzo zbliżony. Wśród pracowników przeważa jednak liczba tych, którzy uważają, zakres tematyczny zbiorów za zupełnie niezaspokajający ich potrzeb.

**Ryc. 3    Czy zakres treściowy księgozbioru zaspokaja potrzeby studentów ?**



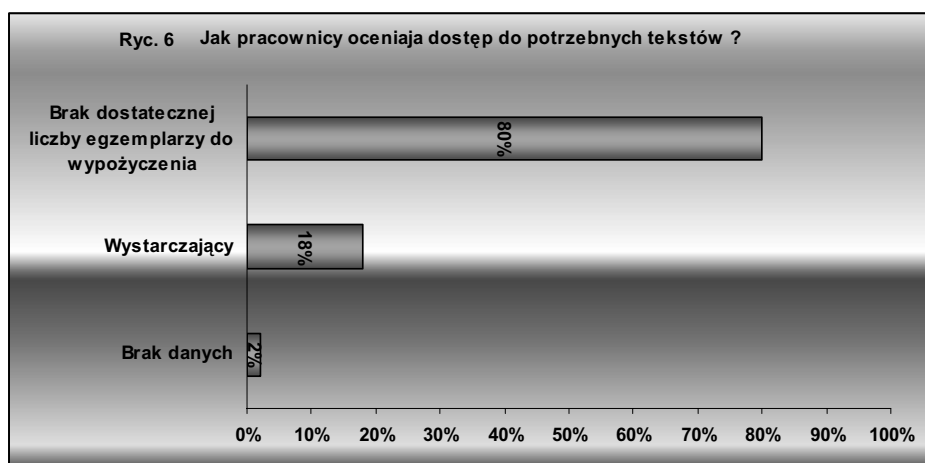
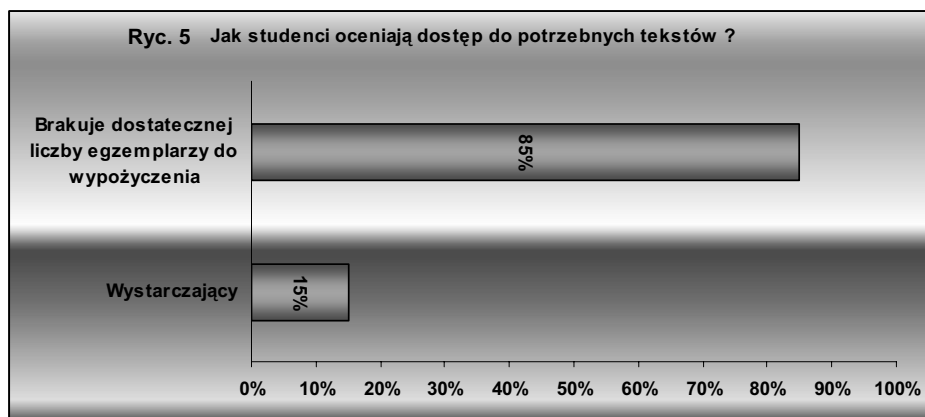
**Ryc. 4    Czy zakres treściowy księgozbioru zaspokaja potrzeby pracowników ?**





W pytaniu szóstym czytelnicy oceniali dostęp do potrzebnych tekstów. 16 % ogółu respondentów udzieliło odpowiedzi pozytywnej, aż 83 %, wskazywało na brak dostatecznej liczby egzemplarzy do wypożyczenia, 1% respondentów nie udzieliło odpowiedzi.

Wśród studentów i pracowników naukowo-dydaktycznych zauważa się wysoką zgodność opinii.

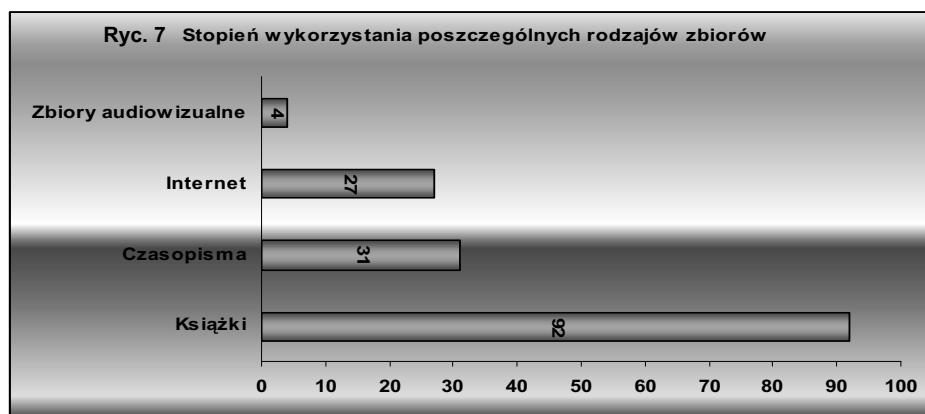


Zaskakujący jest fakt, że aż 80 % pracowników oceniło, iż brakuje egzemplarzy do wypożyczenia, a 42 % że zakres treściowy tylko częściowo zaspokaja ich potrzeby. Dlaczego zaskakujący? Ponieważ inicjatywa zamawiania publikacji do biblioteki i kształtowanie zakresu treściowego leży po stronie wykładowców. To nauczyciele akademicy przedstawiają zapotrzebowania na określone tytuły i na odpowiednią ilość egzemplarzy. Zdajemy sobie sprawę z dużego stopnia sformalizowania procedury za-

kupów, jednak mając na uwadze dobro użytkowników i rozwój biblioteki, należy zwrócić się z prośbą do tej grupy pracowników, o większe zmobilizowanie i aktywność w tej kwestii. Żadna bowiem biblioteka nie może dobrze spełniać swoich funkcji, bez odpowiednio zgromadzonego księgozbioru. Polityka gromadzenia zbiorów powinna uwzględniać i odzwierciedlać potrzeby czytelników, powinna koncentrować się na materiałach niezbędnych do realizacji programów studiów, źródłach zawartych w sylabusach, materiałach odpowiednich dla studentów o różnych zdolnościach do nauki. W zbiorach muszą znaleźć się również publikacje rozwijające indywidualne zainteresowania naukowe, czy wreszcie pomocne przy pisaniu prac dyplomowych, a często wykraczające poza podstawowy kanon zagadnień wykładanych na studiach. Zapotrzebowania powinny uwzględniać liczbę studentów, by zapewnić im materiały zarówno do wypożyczenia, jak i korzystania na miejscu.

Wyniki ankiety ujawniły, że księgozbiór w niewystarczającym stopniu zaspokaja potrzeby czytelników. Należałoby zatem usprawnić proces zakupów i doposażyć bibliotekę w brakujące pozycje. Zasadne staje się również rozważenie możliwości uruchomienia systemu dezyderat, w których czytelnicy mogliby składać zapotrzebowania na interesujące ich publikacje.

Stopień wykorzystania poszczególnych rodzajów zasobów bibliotecznych ujawniło pytanie siódme. Uzyskano 154 odpowiedzi, zawierające po kilka wskazań na różne rodzaje zbiorów. 92 odpowiedzi wskazywały na książki, jako najczęściej wykorzystywane źródło, 31 – czasopisma, 27 – Internet, 4 – zbiory audiowizualne.



Wykres ilustrujący odpowiedzi do pytania siódmego, wyraźnie pokazuje, że tradycyjne, drukowane materiały nadal cieszą się największym powodzeniem, są najchętniej wykorzystywane i najbardziej „przyjazne” dla czytelników.

Otwarcie nowych ścieżek poszukiwań potrzebnych informacji, poprzez rozbudowę warsztatu informacyjnego o nowe technologie, takie jak katalog komputerowy udostępniany on-line, bibliografię zagadnieniową dostępną w sieci, bazy danych na płytach CD tworzone w bibliotece, zostało przez czytelników dostrzeżone i pozytywnie odebrane. Ujawniły to odpowiedzi na piąte pytanie ankiety, w którym respondenci odpowiadali czy korzystają z baz dostępnych w bibliotece. 74 % ankietowanych odpowiedziało pozytywnie, 15 % negatywnie, 10 % nie wiedziało, że są dostępne. Dość wysoki procent wskazujących na brak wiedzy o dostępności baz, nasuwa przypuszczenie, iż informacja o nich zawarta na stronie internetowej biblioteki jest niewystarczająca i należy zwiększyć przestrzeń informacyjną ich dotyczącą.

Odpowiadając na pytanie dziewiąte 80 % ankietowanych uznało ułożenie zbiorów w bibliotece za przejrzyste i łatwe w korzystaniu, tylko 8 % stwierdziło, że jest skomplikowane i wymaga pomocy bibliotekarza, 12 % nie miało zdania na ten temat. Te pozytywne wyniki potwierdzają, że podział tematyczny zbiorów na półkach o wolnym dostępie był bardzo dobrym rozwiązaniem.

Pytanie dziesiąte dotyczyło liczby miejsc przy komputerowych katalogach bibliotecznych – uzyskano 96 odpowiedzi. Według 59 % wskazań, liczba stacjonarnych katalogów komputerowych jest niewystarczająca. Natomiast 41 % ankietowanych liczba katalogów satysfakcjonuje.

Współczesna biblioteka powinna otwierać przed swymi użytkownikami wiele możliwości w zakresie wyszukiwania informacji, a dostęp do komputerowych katalogów jest jedną z nich, niepokojąca większość pytanых stwierdziła, że liczba miejsc przy stanowiskach mogłaby być większa.

Respondenci ocenili również informacje zamieszczane przez bibliotekę na stronie WWW. 61% uznało je za przydatne i ciekawe, 14 % za mało przejrzyste, 16% za zbyt mało konkretne, 9% – niezbyt czytelne. W chwili obecnej strona biblioteki jest przebudowana i zamieszczane na niej informacje są lepiej wyeksponowane poprzez dodanie własnego menu, bardziej przejrzyste i przydatne czytelnikom, niż w dniach przeprowadzania badań.

Pytania czternaste i piętnaste dotyczyły jakości obsługi czytelników przez personel, 59 % respondentów oceniło obsługę jako wyczerpującą i satysfakcjonującą, 32% – jako kompetentną i przyjazną ale nie zawsze dyspozycyjną, co wskazywać może, iż szczególnie w godzinach natężonego ruchu, nie zawsze możemy poświęcić czytelnikowi tyle czasu i uwagi, ile oczekuje się od personelu, aby wyczerpująco udzielić odpowiedzi na pytania lub udzielić instruktażu. Tylko 9 % twierdziło, że obsługa jest powierzchowna.

Ankietowani wypowiedzieli się również na temat kultury obsługi, 53 % respondentów uznało, że jest kulturalna i uprzejma, 26% – życzliwa i przyjacielska dla czytelników, 20% – uzależniło to od osoby dyżurującej, 1% oceniło negatywnie. 91% pozytywnych opinii dotyczących pytania czternastego

i 79% w pytaniu piętnastym daje powody do zadowolenia i napawa radością, że praca personelu postrzegana jest tak dobrze przez czytelników. Należy jednak dążyć do tego, aby liczba usatysfakcjonowanych była jeszcze większa. W codziennej pracy systematycznie staramy się tworzyć w bibliotece taki wzorzec komunikacji z czytelnikiem, aby zasady korzystania z jej usług były jednoznaczne, przejrzyste i konsekwentnie przestrzegane, a relacje cechowało wzajemne poszanowanie praw i obowiązków. Zdarza się jednak, że działania te są niezwykle niewdzięcznym zadaniem. Egzekwowanie terminowego zwrotu książek lub ich prolongaty, prośby o zachowanie ciszy w czytelni, o pozostawienie toreb w skrytkach, wyłączenie telefonów czy też ograniczenia w kserowaniu, odbierane są często z niechęcią i dużym niezadowoleniem, co zakłóca relacje w obszarze komunikacji bibliotekarz-czytelnik. Staramy się jednak konsekwentnie i jasno formułować zasady korzystania i ciągle informujemy czytelników o ich przywilejach i obowiązkach. Mamy nadzieję, że wytrwałość na tym polu zostanie jednak doceniona przez czytelników i dostrzegą plusy takiego postępowania, chociażby poprzez łatwiejszy dostęp do zbiorów. Im bardziej terminowe zwroty, tym większa rotacja poszukiwanych tytułów, a tym samym większa liczba osób mogących z nich skorzystać; im ciszej w czytelni, tym większy komfort pracy przy przyswajaniu wiadomości itp.

Na pytanie co w bibliotece dla użytkownika jest najważniejsze uzyskano 137 wskazań, aż 51% respondentów odpowiedziało, że wolny dostęp do półek, 39% wskazało na pomoc bibliotekarzy w poszukiwaniu informacji, 21 % – na stanowisko komputerowe z dostępem do Internetu i baz danych, 14 % szybkie opracowanie nowości, a 12 % wskazało na kulturę obsługi.

Biorąc pod uwagę fakt jak dużo ankietowanych (studenci 33 %, pracownicy 46 %) liczy na pomoc w poszukiwaniu informacji należałoby rozważyć możliwość utworzenia specjalnej komórki – Informacji Naukowej, do której czytelnicy zwracaliby się z zapytaniami dotyczącymi poszukiwanej literatury i uzyskiwali fachową pomoc przy wyszukiwaniu, selekcji i przetwarzaniu informacji naukowej, np. przy tworzeniu tematycznych zestawień bibliograficznych.

Pytanie osiemnaste było pytaniem otwartym, w którym można było zgłosić dodatkowe uwagi i propozycje. Pracownicy zgłaszali potrzebę zaktualizowania księgozbioru, zwiększenia zakupów, poprawę klimatyzacji w pomieszczeniu czytelni. Pojawiały się również propozycje podzielenia czytelników na dwie kategorie (pracownicy i studenci), które nie byłyby traktowane w sposób jednakowy, jednak myśl nie została rozwinięta i nie potrafimy się do niej ustosunkować. Nie wiemy w jakim obszarze działań pracownicy chcieliby być traktowani w inny sposób niż studenci, bowiem pewne przywileje dla pracowników dydaktycznych wynikają już z samych zapisów w regulaminie korzystania ze zbiorów.

Wśród studentów, podobnie jak wśród pracowników, pojawiały się uwagi dotyczące oddzielenia komputerów od czytelni, bo szum utrudnia pracę i skupienie uwagi, ale z drugiej strony proszono o zwiększenie liczby stanowisk z dostępem do Internetu. Postulowano o powiększenie księgozbioru np. „chciałabym, aby było więcej książek do wypożyczenia”, „więcej książek anglojęzycznych”, „więcej podręczników i lektur”.

### **Wnioski**

Przeprowadzenie ankiety wśród użytkowników pozwoliło zacieśnić więzi pomiędzy nimi i personelem bibliotecznym, został nawiązany dialog, który uświadomił czytelnikom, że to oni są głównym podmiotem wysiłków i nakładu pracy kadry biblitecznej.

Wyniki przeprowadzonej ankiety pozwalają na sformułowanie kilku wniosków:

- dotychczasowa działalność biblioteki, godziny otwarcia, ustawienie księgozbioru podręcznego w czytelni, warsztat informacyjny – ocenione zostały pozytywnie,
- warunki lokalowe również zyskały dość wysoki procent pozytywnych wskazań, ale wraz ze wzrostem liczby użytkowników, rośnie liczba tych, którzy uważają, że powierzchnia udostępniania jest niewystarczająca i w czytelni jest ciasno. Fakt ten z kolei wiąże się ze skromną liczbą stanowisk komputerowych, których zwiększenie, mimo postulatów czytelników, w obecnych warunkach jest niemożliwe,
- olbrzymia liczba respondentów uważa, że księgozbiór zgromadzony w bibliotece jest bardzo skromny i nie zaspokaja ich potrzeb i to właśnie jest jeden z najbardziej palących problemów, dosyć mocno akcentowanych w ankiecie,
- dobrze oceniono pracę personelu bibliotecznego, co jest zjawiskiem bardzo budującym, mobilizującym do jeszcze większych starań o wysoką jakość usług,
- przyszłymi badaniami, które planujemy włączyć do stałego harmonogramu prac, należy objąć studentów studiów niestacjonarnych, gdyż nie uzyskano żadnych danych od tej grupy użytkowników, a pozwoliłoby to określić i poznać ich potrzeby.

Ankieta ujawniła jak wiele jest jeszcze obszarów działań biblioteki wymagających wzmożonych wysiłków, mających na celu usprawnienie funkcjonowania systemu bibliotecznego-informacyjnego uczelni. Wzrost jakości usług i kompetencji czytelniczych, kształconych w codziennych kontaktach bibliotekarza z czytelnikiem, generuje wzrost oczekiwań wobec systemu

i personelu, a działania bibliotekarzy mają w jak największym stopniu oczekiwania te zaspakajać.

Pozytywne opinie bardzo radują, jednak nie brakuje kwestii wymagających wyteżonych działań w najbliższym okresie, aby sprostać oczekiwaniom czytelników. Na plan pierwszy wysuwa się konieczność rozbudowy biblioteki o nowe potrzebne działy, jak na przykład Informacja Naukowa, stworzenie odrębnej od czytelni pracowni komputerowej i zwiększenie liczby stanowisk z dostępem do Internetu oraz katalogów bibliotecznych. Kolejnym najważniejszym i priorytetowym celem jest rozwinięcie działań w zakresie gromadzenia księgozbioru zarówno w sensie ilościowym, jak i tematycznym, aby w pełni zaspakajać wszystkie, zarówno te rzeczywiste, jak i potencjalne czytelnicze potrzeby. Satysfakcja użytkownika i świadomość zaspokojenia jego wymagań jest bowiem zyskiem bibliotekarzy i każdej biblioteki jako instytucji o charakterze non-profit.

### **Streszczenie**

Nadrzędnym celem działalności współczesnych bibliotek jest dążenie do optymalnego zaspokojenia rzeczywistych i potencjalnych potrzeb użytkowników. To właśnie czytelnik stanowi oś wszelkich procesów bibliotecznych od gromadzenia i opracowania poprzez przechowywanie, udostępnianie i działalność informacyjną. Zadowolenie czytelnika, satysfakcjonujące spełnienie jego oczekiwań stawianych systemowi biblioteczno-informacyjnemu jest warunkiem utrwalania dobrej opinii o bibliotece i kształtowania jej pozytywnego wizerunku.

W celu poznania opinii użytkowników Biblioteki PWSZ im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej przeprowadzono badania ankietowe, wyniki których przedstawia poniższy raport, omawiający te obszary działalności biblioteki, które w głównej mierze kształtują o niej opinię: warunki lokalowe, dostęp do księgozbioru i informacji, organizację zbiorów i warsztatu informacyjnego.

# THE IMAGE OF THE LIBRARY OF THE POPE JOHN PAUL II STATE HIGHER VOCATIONAL SCHOOL IN BIALA PODLASKA ON THE BASIS OF THE RESULTS OF THE QUESTIONNAIRE SURVEY

**Key words:** librarianship, library, research, service quality

## Summary

Satisfying real and potential needs of library members is a top priority of contemporary libraries. It is a user who is the centre of all library activities ranging from collecting and processing new materials to storing books, making them available to readers and providing information services. Library patron's satisfaction, when the expectations towards the library-information system are met, is a key factor in reinforcing a good reputation of the institution and creating its positive image.

In order to get acquainted with the opinion of the library users of the State Higher Vocational School Library in Biała Podlaska, a questionnaire survey has been carried out. Its results are outlined in the following report which focuses on the library features, such as library space, access to library holdings and information database, the organization of book collections and information resources, which help to mould the readers' opinion about the institution.

## Literatura

1. Andrejów-Kubów A., Podgórska M. (2002), „Praca na froncie” jako droga do tworzenia wizerunku biblioteki. W: Marketing i jakość usług bibliotek akademickich: Ogólnopolska IV Konferencja Bibliotek Niepublicznych Szkół Wyższych. Wrocław, 9-11 maja 2002 roku (red.) S. Kubów, Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji TWP, Wrocław. s. 13-19.
2. Kubów S. (2002), Wizerunek biblioteki szkoły wyższej w jej bezpośrednim otoczeniu. W: Marketing i jakość usług bibliotek akademickich: Ogólnopolska IV Konferencja Bibliotek Niepublicznych Szkół Wyższych. Wrocław, 9-11 maja 2002 roku (red.) S. Kubów, Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji TWP, Wrocław. s. 61-68.
3. Ząbroń B. (2004), Wizerunek współczesnej biblioteki. W: Zarządzanie strategiczne i marketingowe w bibliotekach, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu, Poznań. s.133-139.





## INSTYTUCJA OTOCZENIA BIZNESU JAKO SZANSA LOKALNEGO ROZWOJU

**Słowa kluczowe:** instytucja, układ instytucjonalny, sieci instytucji.

### Wstęp

Instytucje lokalne z jednej strony dążą do integracji i likwidacji barier lokalnych, a z drugiej do odrębności etniczno-kulturowych. Przyczyniają się do zwiększania roli społeczności lokalnych i ich samorządności. Sieci instytucji współdziałają ze sobą dla dobra lokalnej społeczności. Czy można zbudować uniwersalny model sieci instytucji lokalnych? Jaka jest przydatność sieci lokalnych instytucji? Do jakich wzorów sieci instytucji można się odwołać? Od jakości instytucji i sieci instytucji lokalnych zależy rozwój lokalny? Jednym z warunków przyspieszających rozwój lokalny jest stworzenie sieci instytucji, sprzyjających poprawie konkurencyjności regionu.

### Cel

Celem pracy jest przedstawienie zarysu sieci instytucji lokalnych na przykładzie miasta – Biała Podlaska. W niniejszej pracy istotne wydaje się wskazanie zależności między instytucjami lokalnymi, a także ukazanie ich celów działania (ekonomiczne, społeczne).

### Instytucje

Terminy *lokalny* pochodzi od łacińskiego *localis* oznaczającego konkretne miejsce czy też usytuowanie w szerszej przestrzeni. Lokalny, zatem, to tyle co miejscowy, umiejscowiony lub przypisany do miejsca. Lokalizm określa typ ładu społecznego, polegający na koncentracji życia społecznego i gospodarczego w społecznościach lokalnych, a także prymat w stosunku do układu społecznego, który jest wytwarzany przez te społeczności.

Emil Durkheim, socjolog, rozumie pod pojęciem *instytucji* zespół działań oraz idei, które jednostki zastają jako coś, co już istnieje w danej społeczności. Durkheim uważał, iż człowiek uczy się wszystkiego od swojej grupy, przyjmuje rozwiązania od otoczenia, dostosowuje się do najbliższego społeczeństwa. W swoich pracach koncentrował się na problemach świadomości

zbiorowej i jej oddziaływaniach na jednostkę. Wzorcową instytucją była dla niego religia (rozumiana jako integrację społeczeństwa i regulowanie zachowań jednostki), jako źródło i wzór wszelkich instytucji.

Dla neoinstytucjonalisty, Douglasa North'a *instytucje* to otoczenie, w którym z jednej strony poruszają się zbiorowi aktorzy – organizacje, a z drugiej strony same instytucje poruszają się w tym otoczeniu. W takim otoczeniu instytucje i organizacje podlegają wzajemnemu oddziaływaniu. Jak twierdzi North, instytucje pełnią rolę zmniejszania niepewności za pomocą stabilnej struktury instytucjonalnej, w której zakorzenione są relacje międzyludzkie (North 1990 s. 6). Jak stwierdza North *instytucje tworzą zasady, czy reguły gry, organizacje są w nich graczami*. Taką relację nazywa *rules and players* (North 1990 s. 4). Gdyby nie był takich norm, każdorazowo musielibyśmy negocjować umowy, co nie sprzyja wzrostowi gospodarczemu.

Offe zauważa, że *instytucje* mają charakter trójstronny; są to dwustronne relacje między partnerami i trzecia strona to wyobrażenie co może ich spotkać w konkretnej sytuacji i jej następstwa.

Friedrich Hayek twierdzi, iż *instytucje* to wynik interakcji zachodzących pomiędzy ludźmi.

Jak podaje Hryniewicz *instytucje* to kulturowo utrwalone metody realizacji ram dla zachowań zbiorowych w sferze gospodarczej, politycznej i w życiu codziennym (Hryniewicz 2004 s. 15).

Morawski w *Zmianie instytucjonalnej* posługuje się następującą definicją *instytucji*, iż są to reguły w polityce, gospodarce i społeczeństwie (Morawski 1998 s. 12 i 22).

Grzegorz Kołodko określa *instytucje rynkowe* jako reguły gry ekonomicznej, w ich skład wchodzi prawo i organizacje. Zauważa on, iż podczas budowy instytucji istotny jest wątek kulturowy (Kołodko 2004 s. 42-43).

Jak podaje Gąciarz *instytucja* to określenie czegoś, co spełnia łącznie kilka kryteriów, do których należą: powtarzalność, rutynowość, powszechność, oczywistość. Ludzie w instytucji postępują według określonego schematu, automatycznie. Instytucja pojawia się zawsze tam, gdzie pewne typy ludzi wykonują pewne działania lub czynności w pewnych sytuacjach (Gąciarz 2004 s. 24).

Z kolei March i Olsen (2005 s. 75) piszą, że możliwe jest postrzeganie *instytucji* jako połączenie trzech systemów: jednostki, instytucji oraz zbioru instytucji, który można nazwać środowiskiem. Jak podają dalej, *konceptcja instytucji* to ucieleśnienie oraz instrument wspólnoty, lub porządku demokratycznego jako systemu konstytucyjnego, stanowi istotny aspekt myśli instytucjonalnej (March, Olsen 2005 s. 158). Pod pojęciem *reguł* rozumieją rutynowe działania, procedury, konwencje, role, strategie, formy organizacyjne oraz technologie, wokół których kształtuje się działalność polityczna. Pojęciem tym obejmujemy również przekonania, paradygmaty, kodeksy,

kulturę i wiedzę, które otaczają, wspierają, uzupełniają lub kwestionują te role i rutynowe działania. Działania rutynowe są niezależne od indywidualnych aktorów, którzy je wykonują, i mogą przetrwać znaczne fluktuacje jednostek (March, Olsen 2005 s. 33). March i Olsen przedstawiają instytucjonalny model, który jasno określa zakres odpowiedzialności każdego szczebla władzy, przyznaje kompetencje niezbędne do realizowania delegowanych zadań, ustala i narzuca kodeks postępowania leżący u podstaw zasada administrowania miastem oraz zachęca przedstawicieli sektora prywatnego i obywateli do udziału w rozwoju i zarządzaniu.

March i Olsen przedstawiają sześć podstawowych perspektyw (procesów) działania instytucji i zachodzących w nich zmian: zmienność i dobór naturalny, rozwiązywanie problemów, uczenie się przez doświadczenie, konflikt, zarażenie, fluktuację jednostek ((March, Olsen 2005 s. 76 –77).

Fernando de Psoto w książce „*Inny szlak*” stwierdza, że *instytucje prawa* jednoczą ludzi, zamiast dzielić i dyskryminować opisuje to na przykładzie peruwiańskiej rzeczywistości (De Soto 1989 s. 330). Jak podaje autor instytucje umożliwiają pokojową współpracę i rozwój jednostek w coraz bardziej różnorodnym i złożonym społeczeństwie. Instytucje dają ludziom możliwość decydowania, ku jakim celom pragnęliby podążać i gwarantują takie prawa, które umożliwiają im osiąganie tych celów pod warunkiem, że nie przynosi to szkody innym ludziom. System instytucjonalny pozwala spontanicznie powstałej gospodarce normalnie funkcjonować, umożliwia wydajnym i legalnie działającym przedsiębiorcom, handlowcom bezpiecznie prowadzić interesy, zamiast im w tym przeszkadzać (De Soto 1989 s. 346-353).

Michael E. Porter w artykule *Postawy, wartości i przekonania a makroekonomia dobrobytu* przedstawia paradygmat produktywności, z którego wynika opinia o korzyściach płynących ze współpracy z dostawcami i klientami oraz konieczności tworzenia sieci (Porter 2000 s. 70).

Rodzaje instytucji: porządek konstytucyjny (fundamentalny zbiór praw), ład instytucjonalny (ustalenia i porządek) i zaplecze kulturowe (zbiór nieformalnych kodeksów postępowania) lub inny podział: polityczne, ekonomiczne, religijne, socjalne, wychowawcze (kulturalne).

Instytucje są nośnikami informacji, stanowią reguły ram transakcyjnych, są strukturą powiązanych ze sobą zasad i reguł. Instytucje to obiekty do rozwiązywania problemów i stwarzania odpowiedniego klimatu do rozwoju gospodarczego, rozwoju MSP i napływu inwestorów zagranicznych. Do takich instytucji należą: agencje rozwoju regionalnego, agencje działające na rzecz inicjatyw lokalnych, fundacje działające na rzecz rozwoju gospodarczego regionów, inkubatory, ośrodki doradztwa i wspierania przedsiębiorczości, kluby przedsiębiorczości, izby przemysłowo-handlowe, centra wspierania biznesu, stowarzyszenia handlowe.

Przed instytucjami stoją następujące wyzwania: dokonywanie obiektywnej oceny przeszłości, przestrzeganie prawa, określenie jasnych kierunków rozwoju, dostęp do korzystania z funduszy, doskonalenie zarządzania oraz konsekwentna realizacja programu. Trzeba dążyć do udoskonalania istniejących instytucji, a nie do powoływania nowych. Instytucje pojawiają się po to, aby racjonalizować koszty wymiany.

Dla potrzeb opracowania zgodnie z Northem przyjmujemy, iż *instytucje* pełnią rolę zmniejszania niepewności za pomocą stabilnej struktury instytucjonalnej, w której zakorzenione są relacje międzyludzkie. Stąd instytucje są siecią powiązań społecznych, a zarazem kulturowych powiązań organizujących daną zbiorowość i decydujące o jej specyfice.

### **System instytucjonalny**

System instytucjonalny określa główne miejsca podejmowania różnego rodzaju decyzji, jak również kategorie uczestników, problemów, rozwiązań oraz reguł decyzyjnych. Instytucje reprezentują i potwierdzają fundamentalne wartości społeczności lokalnej, szczególnie związane z osobistą skutecznością, intencjami, interesami, władzą i racjonalnym wyborem.

Dynamiczna współpraca lokalnych aktorów z innymi instytucjami buduje sieć instytucjonalną, która jest niezbędna do prowadzenia dialogu społecznego, czyli otwartej dyskusji o kierunkach rozwoju lokalnego.

Jak podają autorzy badań *Instytucjonalne przesłanki rozwoju regionalnego Polski* układ instytucjonalny to zespół instytucji i organizacji, których celem jest sterowanie rozwojem, programowanie, inicjowanie lub kontrolowanie postępów w rozwoju wraz z występującymi między tymi instytucjami powiązaniem oraz z oddziaływaniem na ich otoczenie zewnętrzne (Hausner, Kudłacz, Szlachta 1997 s. 8). Układ instytucjonalny jak podaje Hausner, Kudłacz, Szlachta posiada następujące cechy: wielość i różnorodność organizacyjną, występowanie sieci koordynacji oraz występowanie reguł i praktyk chroniących konkurencję. Taki układ sprzyja przedsiębiorczości i zwiększa zdolność konkurencyjną.

System instytucjonalny składa się z władzy i administracji publicznej, firm, jednostek naukowych i instytucji otoczenia biznesu. System instytucjonalny zapewnia analizę rynku popytu i podaży, co w efekcie pozwala na bieżąco oceniać takie parametry jak: jakość, formy kierunki rozwoju. W ramach takiego systemu działają instytucje systemu kształcenia pracowników lokalnych instytucji.

Układ instytucjonalny uformowany w przekroju lokalnym to zespół instytucji i organizacji, które swoje działanie koncentrują na rozwoju lokalnym, promowaniu, kontrolowaniu postępów w rozwoju wraz z występującymi między tymi instytucjami powiązaniem i ich oddziaływaniem na

otoczenie zewnętrzne. Przedmiotem zainteresowania będą instytucje należące do agencji, fundacji i stowarzyszeń rozwoju. Układ instytucjonalny jest wspierany odpowiednimi organizacjami i świadomością społeczną (czyli tradycjami kulturowymi i światopoglądowymi).

Przedmiotem zainteresowania będą instytucje takie jak: agencje, fundacje i stowarzyszenia rozwoju regionalnego (lokalnego), izby gospodarcze, szkoły wyższe, stowarzyszenia twórcze, organizacje społeczne i inne.

### Sieci

Sieci powstają, gdy niezależni aktorzy lokalni zaczynają dostrzegać wzajemne zależności i decydują się na współpracę. Uznając jednocześnie, że współpraca stanie się lepszym środkiem do osiągnięcia korzyści. W ten sposób sieci stają się jednym ze sposobów realizacji celów. Sieci łatwiej powstają, gdy wyraźny jest podział na aktorów publicznych i prywatnych. Sieci powstają, gdy zachodzi konieczność sumowania rozdrobnionych interesów, co pomaga je porządkować.

Jak podaje Olesiński *sieci* to przede wszystkim relacje międzyorganizacyjne (więzi) szerzej pojmowane, jako formalne i nieformalne kanały przesyłania rzeczy, usług, pieniędzy, idei – kształtujących nie tylko materialną rzeczywistość – połączonych dzięki nim organizacji, ale kształtujących postawy, zachowania, wartości, motywacje pracujących w organizacjach ludzi i ich bliskich, tak rodziny i krewnych, jak i przyjaciół, znajomych, sąsiadów (Olesiński 2005 s. 20).

Olesiński przyjmuje, że rozwój sieci między organizacjami regionu sprzyja ich rozwojowi, jednakże w początkowym okresie rozwoju tej sieci należy położyć nacisk na jej otwartość i elastyczność, nie przesadzając o późniejszej specjalizacji (Olesiński 2005 s. 84). Autor stwierdza, że wraz ze wzrostem poziomu rozwoju gospodarczego danego regionu, łatwiejsze jest kształtowanie się regionalnych sieci powiązań między organizacjami, łatwiej powstają partnerstwa firm (Olesiński 2005 s. 90). Badania przeprowadzone przez Olesińskiego wykazały, że istnienie sieci wpływa na generowanie synergii, co powoduje wzrost konkurencyjności regionu (Olesiński 2005 s. 272).

Badacze Hausner, Kudłacz, Szlachta pod pojęciem sieci współpracy w układzie instytucjonalnym rozumieją programowo ustalone współdziałania w rozwiązywaniu lokalnych problemów (Hausner, Kudłacz, Szlachta 1997 s. 60).

Dwight H. Perkins opisuje sieci, więzi rodzinne i regionalne w społecznościach chińskich, które wywierają silny wpływ na relacje między przedsiębiorstwami, a także na stosunki panujące wewnątrz firm (Perkins 2000 s. 354). Chińskie sieci powiązań opisane przez Luciana W. Pye przez pewien

czas powodował napływ kapitału, dał to możliwość tworzenia nowych przedsiębiorstw. Transakcje zawierane były bez formalnych umów, co jednak stwarzało problem w przypadku bankructwa przedsięwzięcia (Pye 2000 s. 373).

Janet T. Landa pisze, że sieci informacji są zasobami kluczowymi w pojawieniu się przedsiębiorczości wśród lokalnej społeczności. Jak twierdzi Landa, przedsiębiorcy tworzą osobiste sieci powiązań gospodarczych będące ochroną przed oportunistami. Takie sieci powiązań są utożsamiane z granicami etnicznymi lub religijnymi. Sieci powiązań gospodarczych możemy traktować jako instytucjonalne organizacje gospodarcze. Landa uważa, że są to wydajne formy organizacji gospodarczej, których pojawienie się zostało wymuszone przez potrzeby ochrony umów w niestabilnych warunkach rynkowych (Landa 1994 s. 72).

Gillian Godsell w pracy *Gotowi do walki: bariery przedsiębiorczości w Południowej Afryce* opisuje sieci powiązań gospodarczych hinduskich przedsiębiorców prowadzone w centrum Południowej Afryki, które są liczne i zróżnicowane. Sieci te stanowią strukturę wzajemnych zobowiązań o różnym charakterze, powstają między ludźmi jednej społeczności. Przykładem sieci jest rodzina i więzi przyjaźni budowane przez dłuższy czas. Zaletą hinduskich sieci powiązań jest to, że stanowią one pokaźne źródło zasobów oraz uczą one wykorzystywania rozmaitych osobistych powiązań początkowo w rodzinie, a potem poza obrębem hinduskiej wspólnoty (Godsell 1994 s. 98). Przeciwstawia hinduskim sieciom sieci społeczności murzyńskiej, które to przyjmują postać kas pomocy wzajemnej, stowarzyszeń pogrzebowych czy kościelnych, organizacji kobiecych. Przy czym nie są one nastawione na wspieranie drobnej przedsiębiorczości i pomoc w zdobywaniu kapitału. Sieci powiązań gospodarczych wśród Murzynów są budowane w konkretnym celu, np. sieci konsumenckie.

Ashia Gupta w *Hinduskiej kulturze przedsiębiorczości: Bengal i wschodnie Indie* stwierdza, iż sieci powiązań gospodarczych wśród wyznawców Wisznu były efektem braku etyki, która skłaniałaby ich do przedsiębiorczości (Gupta 1994 s. 131).

W zasadzie każdy współczesny podmiot gospodarczy musi funkcjonować w otoczeniu, w którym może wykorzystywać wiedzę innych. Jest on w ciągłej ewolucji, w ciągłym dostosowywaniu się do zmiennego otoczenia. W ten sposób tworzy się nowa sieć przedsiębiorczości „wypychająca” stare struktury i zastępująca starą organizację. Sieć jest sposobem organizacji przedsiębiorstwa, która pozwala firmie elastycznie reagować i panować nad kompleksowością zdarzeń bez utraty swojej oryginalności i bez konieczności porzucania swoich strategicznych celów. W takim kontekście pojęcie „sieci” jest szeroko związane z dynamiczną analizą otoczenia przedsiębiorstwa. Chodzi o taki rodzaj współpracy, który zwiększy konkurencyjność firm na coraz bardziej wymagających rynkach. W procesie tym znaczącą

rolę odgrywają instytucje publiczne i prywatne oraz organizacje pracujące na rzecz wspierania przedsiębiorczości. Ważnymi cechami środowiska lokalnego są ich struktura instytucjonalna oraz sieć wewnętrznych i zewnętrznych powiązań kooperacyjnych i informacyjnych. Ich kształt organizacyjny i profil wytwórczy zależą od kontekstu historycznego, politycznego, demograficznego i społecznego.

Wilks i Wright podają „*niepisaną konstytucję*”, czyli osiem zasad obowiązujących w obrębie sieci: pragmatyzm działań zaangażowanych podmiotów, dążenie do osiągnięcia konsensusu, przestrzeganie reguł sprawiedliwości, działania na rzecz wzajemnego dopasowania, dyskrecja, zaufanie, zaniechanie blokowania możliwości realizacji interesów jednej ze stron, niepodważalność uprawnień władz publicznych.

Sieci według Bensona to takie rodzaje powiązań, których przedmiotem są zależności związane z pozyskiwaniem, kontrola oraz wykorzystywaniem zasobów.

Autorzy badania *Instytucjonalne przesłanki rozwoju regionalnego Polski* wskazują dwa czynniki decydujące o powstawaniu sieci układów instytucjonalnych szeroko rozumianego otoczenia biznesowego: po pierwsze jest to reforma administracji publicznej (poszukiwanie pośrednich sposobów wspierania i aktywizowania lokalnej przedsiębiorczości), a po drugie – przyznanie pomocy finansowej przez organizacje międzynarodowe. Badania przeprowadzone we wszystkich województwach wskazują brak w pełni wykształconych sieci współpracy. Do przyczyny badacze zaliczają: zbyt krótki okres działania analizowanych instytucji, brak programów rozwoju, koncentrowanie się badanych podmiotów na działania doraźnych (Hausner, Kudłacz, Szlachta 1997 s. 58-60). Autorzy wskazują na istnienie sieci różnorodnych powiązań formalnych i nieformalnych, np. powiązania kadrowe, powiązania majątkowe, powiązania nieformalne.

Do sprawnego działania rozwoju lokalnego przyczyniają się istniejące instytucje, a w szczególności skoordynowane sieci instytucji, które pozwolą na świadomą i konsekwentną realizację wcześniej nakreślonych celów gospodarczych, ekonomicznych, społecznych. Sieć powstaje w wyniku wdrożenia najlepszych rozwiązań z innych regionów, korzyści jakie dają „efekt skali”, altruizmu lub idealizmu. Kluczowe działania podejmowane przez sieci to współpraca między nimi na rzecz rozwoju lokalnego. Sieć przygotowuje wspólne projekty, odpowiadające potrzebom lokalnym, związane z zatrudnieniem i konkurencyjnością, rozwojem lokalnym, odnową wspólnot lokalnych, usługami w sektorze prywatnym i publicznym oraz dostępem do informacji. Sieć wykorzystuje w pracy następujące narzędzia: informacja i wymiana wiedzy, grupy robocze, wspólne projekty, odnajdowanie wspólnych projektów.

Sieci lokalne określamy jako układ podsystemów produkcyjnych i nauko-wo-technicznych, rozwiązań instytucjonalnych oraz zależności i związków

między nimi, charakteryzujących poziom danego miasta. Elementy takiej sieci pozostają pod wpływem specyficznych cech danego miasta, takich jak: historyczne doświadczenia, systemy wartości czy kultura i zaufanie. Jednym słowem zależy od kapitału społecznego. Struktura sieci, jej specyfika lokalna, przyjęte rozwiązania i mechanizmy, powiązania między jego częściami składowymi, a także interakcje z otoczeniem wpływają na stan konkurencyjności miasta.

Warunkiem powstania sieci instytucji lokalnych jest otwartość na współpracę z innymi instytucjami i zaufanie uczestników sieci instytucji. Sieci instytucji lokalnych rozwija się, gdy instytucje uczą się wzajemnie, wymieniają wiedzy i są zdolne do powszechnej komunikacji. Efektywna sieć instytucji charakteryzuje się: wspólnymi wartościami, celami i zasadami, skuteczną komunikacją, wzajemną znajomością w współpracę instytucji uczestniczących w sieci, pozytywną motywacją do pracy i udziałem liderów. Sieć instytucji będzie się rozwijać, gdy wymiana informacji jest przejrzysta dla wszystkich uczestników, występuje prawidłowa komunikacja oraz możliwa jest koordynacja działań lokalnych instytucji. Rozwijająca się sieć instytucji zapewnia współdziałanie instytucji naukowych, instytutów badawczych, ośrodków KSU, samorządów, ponadto uczestnicy sieci podnoszą swoje kompetencje i promują sieć.

Miasta są ośrodkami rozwoju. Rozwoju miast winien obejmować co najmniej cztery grupy działań: rozwój infrastruktury transportowej i drogowej obszarów metropolitalnych, miast na prawach powiatu i innych miast, rewitalizacja obszarów, rozwój infrastruktury małych miast oraz przeciwdziałanie narastającym procesom dezintegracji i wykluczenia społecznego w miastach.

## **Biała Podlaska**

### **Historia**

Miasto Biała Podlaska pojawia się w dokumentach w roku 1482, za założyciela uchodzi Piotr Janowicz Biały – wojewoda trocki, hetman Wielkiego Księstwa Litewskiego. Przez dwa i pół wieku miasto (od połowy XVI wieku) było pod władanie rodu Radziwiłłów, którzy przyczynili się do rozkwitu i rozwoju miasta. W XVII wieku miasto znane z produkcji sukna, fajansów i przeróbki drewna. W okresie międzywojennym powstała fabryka Raabego, elektrownia miejska, a w latach 1923-1939 istniała Podlaska Wytwórnia Samolotów (PWS). W 1975 r. Biała Podlaska została stolicą województwa, co przyczyniło się do dwukrotnego zwiększenia liczby jej mieszkańców w ciągu 20 lat. Po reformie administracyjnej w 1999 roku ma



status powiatu grodzkiego i wiele uprawnień predestynujących ją do roli głównego ośrodka administracyjnego regionu.

### **Położenie geograficzne**

Miasto o powierzchni 49,46 km<sup>2</sup> zamieszkuje 59 tys. mieszkańców. W latach 1975-1998 stolica województwa białkopodlaskiego. Miasto położone w odległości 120 km od Lublina i 36 km od granicy z Białorusią. Biała podlaska leży na linii Berlin – Warszawa – Moskwa, przebiegu tu droga międzynarodowa 2. Przez miasto przebiega międzynarodowy szlak kolejowy Warszawa-Brześć.

W pobliżu miasta znajdują się duże lotnisko. Biała Podlaska odgrywa ważną rolę w kontaktach z krajami WNP. W Białej Podlaskiej znajduje się konsulat Białorusi.

### **Charakterystyka gospodarcza**

Przemysł włókienniczy reprezentowały niegdyś zakłady *Biawena*, powstałe w latach 1967-1970. Miasto kojarzone było także z Białką Fabryką Mebli i przedsiębiorstwem produkcyjno-doświadczalnym robotów przemysłowych *Techma-Robot*, które obecnie produkuje m.in. elementy naczip do samochodów ciężarowych i zmieniło nazwę na *AluTeam*.

Ostatnio wzrasta rola Białej Podlaskiej jako centrum handlowo-usługowego. Miasto utrzymuje kontakty handlowe z państwami byłego ZSRR. Organizowane są tu Nadbużańskie Targi Rolno-Przemysłowe i Targi Pogranicza *Wschód-Zachód*.

W 2005 r. został utworzona specjalna tzw. Bialska Strefa Aktywności Gospodarczej – wydzielona przemysłowo-handlowa dzielnica miasta.

W 2005 roku powstała Bialska Strefa Aktywności Gospodarczej. Sieć handlową tworzą: supermarkety ogólne: Aldik (2), Plus (2), Biedronka (3), Champion, Kaufland, Leader Price, supermarkety budowlane: Fabryka Wnętrz, Jysk, NOMI ,supermarkety elektroniczne: Avans, RTV Mix AGD, Media Expert, centra handlowe: CH Epi, CH Rywał, CH Arka, CH SAS Jaworscy.

### **Lokalne sieci współpracy**

W Białej Podlaskiej działają: Lubelska Fundacja Rozwoju, Białkopodlaska Izba Gospodarcza, Białkopodlaskie Stowarzyszenie Rozwoju Regionalnego, Lubelska Izba Rolnicza, Cech Rzemieślników i Przedsiębiorców.

Oddział Lubelskiej Fundacji Rozwoju w Białej Podlaskiej powstał w sierpniu 2003 roku. Główną działalnością Agencji jest wspieranie lokalnych przedsiębiorstw oraz osób rozpoczynających działalność gospodarczą, a także działania podejmowane na rzecz osób bezrobotnych, tworzenie sprzyjającego środowiska dla rozwoju lokalnej przedsiębiorczości, promocja usług prowadzonych przez oddział Lubelskiej Fundacji Rozwoju w Białej Podlaskiej, promocja powiatu bialskiego (<http://www.lfr.lublin.pl>).

Bialskopodlaska Izba Gospodarcza jest organizacją samorządu gospodarczego powstałą z inicjatywy podmiotów gospodarczych regionu. W chwili obecnej zarejestrowanych jest ponad 100 firm reprezentujących różne działy gospodarki: przetwórstwo rolne, przemysł lekki, usługi budowlane, handel, transport, bankowość. Głównym celem Izby jest podejmowanie działań rozwijających przedsiębiorczość, wspieranie inicjatyw gospodarczych swoich członków. Reprezentuje interesy podmiotów gospodarczych, występuje w ich imieniu do władz samorządu terytorialnego i państwowych organów administracji. Do zadań Izby należy tworzenie warunków sprzyjających działalności gospodarczej. BPIG pełni funkcję opiniotwórczą w kwestiach związanych ze stanem rozwoju życia gospodarczego regionu, polityki gospodarczej oraz nowych regulacji prawnych. BPIG gromadzi i rozpowszechnia oferty współpracy z partnerami krajowymi i zagranicznymi, organizuje misje gospodarcze, targi i wystawy. Zajmuje się działalnością szkoleniową i promocyjną. Integruje lokalnych przedsiębiorców, stanowi platformę wymiany doświadczeń i informacji (<http://www.bpig.bialapodlaska.pl>).

### **Podsumowanie**

Sprawne sieci mogą zwiększyć efektywność wykorzystania ograniczonych zasobów, a dzięki lepszej organizacji i zarządzaniu oraz efektywniejszej kombinacji importowanej i krajowej technologii, przyspieszyć postęp w jej adaptacji i dyfuzji w całej gospodarce. Tworząc sieci instytucji zapewniamy instytucjom lokalnym dostęp do informacji i doświadczeń, które już się sprawdziły.

Sieci lokalne są w szczególności nastawione na tworzenie nowych podmiotów gospodarczych, wspieranie potencjału małych i średnich przedsiębiorstw i lokalnych instytucji oraz transferu technologii.

Sieć lokalnych instytucji bazuje na wewnętrznym potencjale, opartym na tworzeniu warunków działalności i działań przedsiębiorczych. Sieć instytucji lokalnych działająca w określonej przestrzeni społecznej i terytorialnej ma na celu wzbogacenie sieci powiązań i kontaktów grupowych oraz wzmocnienie jej nici i wypracowanie pewności siebie.

Lokalne instytucje wspierane są poprzez: działania marketingowe mające na celu promocję sieci, a tym samym miasta, opracowanie strony internetowej sieci instytucji, logo sieci, prezentacji i materiałów promujących sieć, obcojęzyczne wersje materiałów promocyjnych, udział przedstawicieli sieci lokalnych instytucji w imprezach targowo-wystawienniczych, kontakty z mediami lokalnymi, regionalnymi i krajowymi.

Sieć instytucji lokalnych przybiera różną postać, ze względu na różnorodność czynników działających w poszczególnych miastach. Z uwagi na wysoki stopień skomplikowania sieci instytucji nie można jednoznacznie wskazać modelu jak najbardziej efektywnego. Sieci stwarzają możliwości pozyskiwania informacji, współpracy, doradztwa i uzyskania korzyści z wspólnych projektów. W miarę ograniczania przeszkód oraz wzrostu pozytywnych doświadczeń, sieci się rozwijają i wzrasta ich efektywność. Istotny wydaje się rozwój współdziałania instytucji nie tylko w realizacji zadań podstawowych zadań, ale także w innych projektach przyczyniających się do rozwoju społeczno-gospodarczego.

Bieżące działania sieci instytucji przynoszą następujące efekty: wpływają na stymulowanie procesów rozwoju, koncentrują się na własnych wąsko pojmowanych zadaniach przy niskiej znajomości lokalnej sytuacji społeczno-gospodarczej, zauważalne efekty widać w obszarze szkoleniowym i doradczym, szczególnie dla małych i średnich przedsiębiorstw. Sieci instytucji wzmacniają bezpośrednią współpracę pomiędzy lokalnymi przedsiębiorstwami, pobudzają przedsiębiorczość i postęp technologiczny, a w efekcie konkurencyjność regionu. Sieci instytucji dążą do wykorzystania bliskości granicy, chcą wykorzystać wspieranie wymiany handlowej z zagranicą. W większości przypadków działania sieci są skierowane do sektora MSP, które potrzebują pomocy w szukaniu nowych rynków zbytu.

Należy dążyć do tworzenia sektorowych sieci instytucji lokalnych poprzez zwiększanie intensywności współpracy między danym sektorem a jednostkami badawczymi i instytucjami wsparcia, wzmocnienie produktywności, jakości i innowacyjności sektorów, a także testowanie narzędzi i metod wspierających funkcjonowanie lokalnych sieci instytucji.

### **Streszczenie**

Miasta ulegają przemianom zarówno społecznym, jak i ekonomicznym. Instytucje otoczenia biznesu stanowią jeden z warunków rozwoju lokalnego. Sieci instytucji otoczenia biznesu pobudzają przedsiębiorczość, co przyczynia się do poprawy warunków życia ludności lokalnej, spadku bezrobocia, wzrostu atrakcyjności inwestycji danego obszaru, powstawania nowych przedsiębiorstw i stanowisk pracy. Sieci instytucji lokalnych wywierają wpływ na poziom rozwoju gospodarczego.

Celem niniejszego opracowania jest próba zaprezentowanie sieci instytucji otoczenia biznesu w Białej Podlaskiej.

## LOCAL INSTITUTION'S CHAIN IN BIALA PODLASKA

**Key words:** institution, institutional arrangement, institution's chains (chains of institutions)

### Summary

The towns undergo social changes as well as economical. The institutions of business surroundings determinate one of the local development conditions. The chains of institutions of business surroundings activate an entrepreneurship, what contribute to improvement of local people live condition, unemployment drop, increase of investments in given area, arise new companies and job possibilities. The local institution's chains exert an influence on economical development level.

Intention of this study is possibility to show the institution's chains of business surroundings in Biala Podlaska.

### Literatura

1. Berger B. (1994), Kultura przedsiębiorczości. Oficyna Literatów „Rój”, Warszawa.
2. Chmielak, A. (2002), Instytucjonalne podstawy trwałości rozwoju gospodarczego, Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania, Białystok.
3. De Soto, H. (1989), Inny szlak, Polskie Towarzystwo Współpracy z Klubem Rzymskim, Warszawa.
4. Gąciarz, B. (2004), Instytucjonalizacja samorządności. Aktorzy i efekty, Wydawnictwo IFiS PAN. Warszawa.
5. Handke, K. (red.) (1993), Region, regionalizm – pojęcia i rzeczywistość, SOW, Warszawa.
6. Harrison, L. E., Huntington. S. P. (2000), Kultura ma znaczenie, Zysk i S-ka, Poznań.
7. Hausner, J., Kudłacz, T., Szlachta, J. (1997), Instytucjonalne przesłanki rozwoju regionalnego Polski, PWN, Warszawa.
8. Hayek, F. (1998), Indywidualizm i porządek ekonomiczny, Kraków.
9. Hryniewicz, J. (2004), Polityczny i kulturowy kontekst rozwoju gospodarczego. SCHOLAR, Warszawa.
10. March, J. G., Olsen, J. P. (2005), Instytucje, Organizacyjne podstawy polityki, SCHOLAR, Warszawa.

11. Morawski, W. (2000), *Zmiana instytucjonalna*. PWN. Warszawa.
12. Noga, A. (red.), (2004), *Zmiany instytucjonalne w polskiej gospodarce*. Wydawnictwo Polskiego Towarzystwa Ekonomicznego. Warszawa.
13. North, D. (1990), *Institutions, Institutional Change and Economic Performance*, Cambridge.
14. Olesiński, Z. (2005), *Zarządzanie w regionie*. Difin. Warszawa.
15. Putnam, R. D. (1995), *Demokracja w działaniu. Tradycje obywatelskie we współczesnych Włoszech*, Znak, Warszawa.



## **STRUKTURA WYDATKÓW A POZIOM ZASPOKOJENIA POTRZEB W ODCZUCIU RESPONDENTÓW NA PRZYKŁADZIE WOJEWÓDZTWA LUBELSKIEGO**

**Słowa kluczowe:** gospodarstwo domowe, wydatki, potrzeba, zaspokajanie potrzeb.

### **Wstęp**

Głównym celem funkcjonowania gospodarstwa domowego jest zaspokajanie potrzeb jego wszystkich członków. Realizacja celu może się odbywać dzięki wykorzystaniu posiadanych zasobów i inwestowaniu osiągniętych dochodów. Stopień i sposób zaspokajania potrzeb można poznać poprzez analizę wydatków gospodarstwa.

Jedną z metod zaspokajania potrzeb gospodarstwa domowego jest samozaopatrzenie, które pełni istotne funkcje dla określenia obranej przez gospodarstwo strategii przystosowawczej.

### **Poziom i struktura wydatków gospodarstw domowych**

Na poziom i strukturę wydatków gospodarstw domowych wpływa wiele czynników – m. in. poziom i dynamika cen, dostępność towarów i usług na rynku oraz wysokość dochodów, od której zależy poziom wydatków i standard życia gospodarstwa.

Wydatki ponoszone przez gospodarstwo domowe obejmują zakupy towarów i usług konsumpcyjnych oraz kategorię „pozostałe wydatki”. Do grupy dóbr i usług konsumpcyjnych zaliczamy dobra nietrwałego użytku (np. żywność), dobra półtrwałego użytkowania (np. odzież) i dobra trwałego użytku (np. lodówka). Wszystkie te wydatki mają na celu zaspokojenie potrzeb wszystkich członków gospodarstwa domowego. Kategoria „pozostałe wydatki” obejmuje m. in.: dobra przekazywane na rzecz innych gospodarstw domowych, zaliczki na podatek od dochodów osobistych, podatek od nieruchomości, podatek od spadku i darowizn (*Budżet gospodarstw domowych w 2003 roku*, s. 12-13).

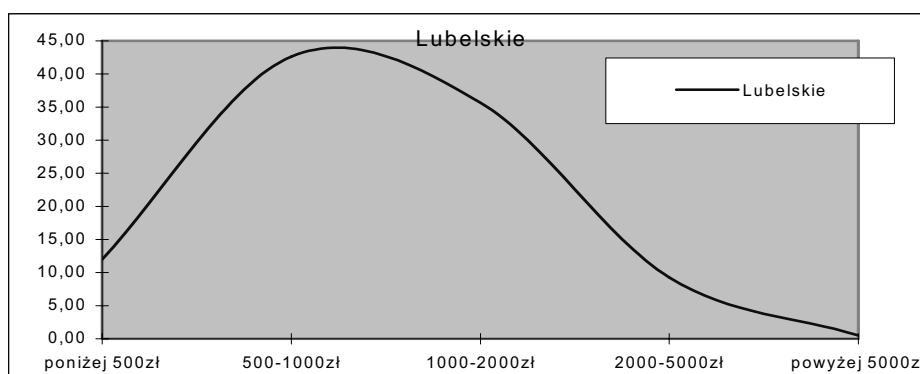
### Poziom wydatków w badanej populacji

Zastosowanie takich narzędzi statystycznych, jak miary tendencji centralnych, pozwoliło na stwierdzenie, że średnie miesięczne wydatki ponoszone w gospodarstwach domowych woj. lubelskim kształtowały się na poziomie 1255 zł, przy odchyleniu standardowym 174 zł.

Wartością dominującą, dzielącą zbiorowość na dwie równe części, była kwota 1000 zł. Oznacza to, że połowa gospodarstw domowych wydaje średnio do 1000 zł miesięcznie, a druga połowa – powyżej 1000zł. Ważna jest także informacja, że w 25% gospodarstw wydatki kształtowały się na poziomie powyżej 1500 zł miesięcznie. Analizując powyższe dane należy pamiętać, że w grupie gospodarstw prawie 1/3 ankietowanych nie udzieliła odpowiedzi na pytanie dotyczące określenia kwoty pieniężnej. Można przypuszczać, że przyczyną tego zjawiska był fakt, że wydatki w tych gospodarstwach znacznie przewyższają deklarowane, a środki finansowe pochodzą z szarej strefy.

Rozkłady wydatków w badanej grupie gospodarstw wskazuje, iż około 43% gospodarstw wydaje miesięcznie w granicach 500–1000 zł, a ponad 1/3 – w granicach 1000–2000 zł miesięcznie (Ryc. 1).

**Ryc. 1.** Struktura średnich miesięcznych wydatków ponoszonych w badanej grupie (w %).



Źródło: Opracowanie własne na podstawie wyników badań

Czynnikiem istotnie wpływającym na poziom wydatków jest poziom wykształcenia głowy gospodarstwa. Zastosowanie miernika statystycznego pozwala stwierdzić, że istnieją różnice w poziomie wykształcenia w poszczególnych grupach wydatków (chi-kwadrat – 44,666, poziom istotności – 0,000). Zmienną warunkującą wielkość wydatków w gospodarstwie domowym jest liczba osób wchodzących w jego skład (chi-kwadrat – 43,614; poziom istotności – 0,000).



Poziom i struktura wydatków w dużym stopniu zależą od wysokości osiąganych w gospodarstwie domowym dochodów. W badanej grupie gospodarstw zachodziła istotna statystycznie zależność pomiędzy wielkością średnich miesięcznych dochodów a poziomem wydatków. Siła związku pomiędzy zmiennymi była umiarkowana – chi-kwadrat – 890,876, poziom istotności – 0,000; V-Kramera – 0,696.

W sytuacji równomiernego rozkładu wydatków na każde gospodarstwo powinna w efekcie przypadać taka sama kwota pieniężna. W przypadku istnienia odchyłeń od tej zasady występuje zróżnicowanie wydatków (Kwasek 2002 s. 68).

W badanej grupie największy współczynnik zróżnicowania decylowego miał miejsce w przypadku gospodarstw domowych pracujących na własny rachunek (11,6). Oznacza to, że poziom wydatków 10% gospodarstw najwięcej wydających był 11,6 razy wyższy niż u 10% gospodarstw wydających najmniej.

W przypadku gospodarstw rolnych można mówić również o wysokim stopniu zróżnicowania wydatków. Poziom wydatków 10% rolników najwięcej wydających był 7,3 razy wyższy niż 10% rolników wydających najmniej. Pozostałe grupy gospodarstw charakteryzowały się znacznie niższymi współczynnikami zróżnicowania wydatków. Najmniej widoczne różnice zachodziły między gospodarstwami domowymi emerytów i rencistów. Współczynnik zróżnicowania decylowego był tam najmniejszy (3,2), co oznacza, że w grupie rencistów i emerytów poziom wydatków 10% gospodarstw najwięcej wydających był 3,2 razy wyższy niż w grupie 10% wydających najmniej. W gospodarstwach domowych pracowników wielkość współczynnika zróżnicowania decylowego wydatków wyniosła 4,0, podczas gdy w gospodarstwach pracowników użytkujących gospodarstwo rolne był on nieznacznie wyższy (4,4).

**Tab. 1.** Współczynnik zróżnicowania decylowego wydatków gospodarstw domowych (stosunek decyla IX do I)

| <b>Gospodarstwa domowe</b>               | <b>Lubelskie</b> |
|------------------------------------------|------------------|
| Ogółem                                   | 5,0              |
| Pracownicy                               | 4,0              |
| Pracownicy użytkujący gospodarstwo rolne | 4,4              |
| Rolnicy                                  | 7,3              |
| Pracujący na własny rachunek             | 11,6             |
| Emeryci i renciści                       | 3,2              |

Źródło: Opracowanie własne na podstawie wyników badań.

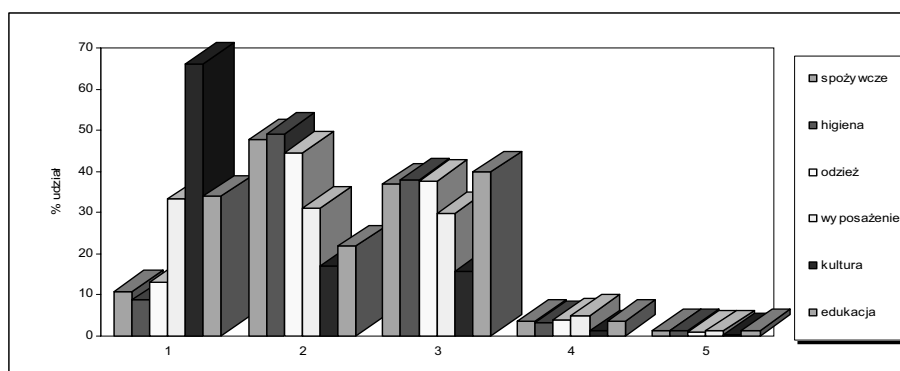
## Struktura wydatków a poziom zaspokojenia potrzeb w odczuciu respondentów na przykładzie województwa lubelskiego

Sposobem na pomiar kondycji finansowej i poziomu życia gospodarstw domowych jest zbadanie, na ile są one w stanie zaspokoić bieżące potrzeby w ramach swoich dochodów i wydatków.

Uzyskany na terenie woj. lubelskiego materiał empiryczny pozwolił na przeprowadzenie analizy z uwzględnieniem poziomu zaspokojenia potrzeb w sześciu grupach: artykułów spożywczych, środków czystości i artykułów higienicznych, odzieży i obuwia, kultury i rozrywki, potrzeb edukacyjnych. Na przedstawionym wykresie zostały także uwzględnione potrzeby mieszkaniowe związane z wyposażeniem w meble, sprzęt RTV i AGD itp.

Analizując wykres 2 zaobserwować można, że co dziesiąte gospodarstwo domowe nie zaspokajało w pełni potrzeb żywnościowych. Co drugie gospodarstwo było w stanie wystarczająco je zaspokoić poprzez zakup najtańszych produktów. Co trzecie gospodarstwo oceniło poziom zaspokojenia potrzeb w tej kategorii na poziomie dobrym. Udział gospodarstw, w których oszczędne gospodarowanie środkami finansowymi pozwoliło na zaspokajanie potrzeb żywnościowych na wysokim poziomie, był niewielki (3,6%). W badanej grupie mało które gospodarstwo domowe zaspokajało potrzeby żywnościowe w pełni.

**Ryc. 2.** Stopień zaspokojenia potrzeb w wybrane artykuły w badanej populacji woj. lubelskiego



1 - na niewystarczającym poziomie.  
2 - w sposób wystarczający dzięki zakupom najtańszych produktów.  
3 - na dobrym poziomie.  
4 - na wysokim poziomie dzięki oszczędnemu wydatkowaniu pieniędzy.  
5 - na bardzo wysokim poziomie, nawet bez wcześniejszych oszczędności.  
Źródło: Opracowanie własne na podstawie wyników badań.

Poziom zaspokojenia potrzeb w zakresie środków czystości oraz artykułów higienicznych kształtował się w sposób zbliżony do kwestii artykułów żywnościowych. Dominowały gospodarstwa domowe, które realizowały za-

potrzebowanie na te artykuły dzięki zakupom dóbr najtańszych (49,2%). W 38% gospodarstw domowych w odczuciu respondentów potrzeby te były zaspokajane na dobrym poziomie, zaś niespełna 9% gospodarstw nie miało możliwości zaspokojenia na satysfakcjonującym poziomie potrzeb zaopatrzenia w artykuły higieniczne a także w środki czystości.

Kolejną grupę produktów, wiążącą się z istotnymi wydatkami gospodarstwa domowego, tworzą odzież i obuwie. W 13% wiejskich gospodarstw domowych potrzeby w tym zakresie nie są zaspokajane na wystarczającym poziomie. Dla kolejnych 44% gospodarstw metodą na realizację zapotrzebowania w odzież i obuwie jest zakup produktów najtańszych. Zadowolenie z nabywanych artykułów odzieżowych wyrazili ankietowani z 230 gospodarstw. Wysoki poziom realizacji potrzeb w zakresie posiadania odzieży i obuwia wystąpił w prawie 5% gospodarstw domowych, przy czym znaczna ich część zawdzięczała go oszczędnemu gospodarowaniu środkami finansowymi.

O standardzie i jakości życia gospodarstw domowych świadczy poziom wyposażenia mieszkań w podstawowe artykuły AGD, RTV oraz meble. W gospodarstwach domowych biorących udział w badaniach, co trzecie nie było zadowolone z poziomu zaspokojenia potrzeb w tym zakresie. Jedną z metod zaspokajania potrzeb jest realizowanie zapotrzebowania poprzez zakup dóbr najtańszych. Metoda ta obrana została przez 30% gospodarstw domowych. W grupie 186 podmiotów respondenci uważali, że ich potrzeby wyposażeniowe są realizowane w stopniu wystarczającym. W przypadku 5% gospodarstw bardzo wysoki poziom zaspokojenia potrzeb w zakresie wyposażenia uzyskany został w wyniku oszczędności.

Najniższy poziom zaspokajania potrzeb wystąpił, w opinii respondentów, w zakresie kultury i rozrywki. W opinii 66% członków gospodarstw domowych potrzeby kulturalne i rozrywkowe nie były zaspokajane w wystarczającym stopniu. Co piąty respondent deklarował, że metodą na realizację tego rodzaju potrzeb jest zakup najtańszego asortymentu. Tylko nieliczna część badanej grupy (16%) twierdziła, że jej potrzeby kultury i rozrywki są zaspokajane w stopniu wystarczającym.

Kolejną grupą omawianą w trakcie badań były potrzeby edukacyjne. Udział gospodarstw, w przypadku których wystąpiło niepełne zaspokojenie potrzeb, był znaczny (34%). Co piąte gospodarstwo domowe deklarowało, że potrzeby w tym zakresie zaspokajane są w sposób wystarczający. Możliwe było to poprzez wyszukiwanie najtańszych na rynku ofert. Grupa 248 gospodarstw domowych dobrze oceniała poziom zaspokojenia potrzeb edukacyjnych. W blisko co dwudziestym gospodarstwie domowym potrzeby te były zaspokajane na wysokim i bardzo wysokim poziomie.

Analiza powyższych danych pozwala stwierdzić, że najniższy poziom zaspokajania potrzeb wystąpił w przypadku wyposażenia gospodarstw domowych w sprzęt RTV, AGD i mebli oraz w zakresie potrzeb kulturalnych

i edukacyjnych. W znaczącej grupie przypadków w celu zaspokajania zapotrzebowania wykorzystywano metodę aktywnej adaptacji, czyli poszukiwania artykułów tańszych. W niewielu przypadkach respondenci oceniali poziom zaspokojenia potrzeb na bardzo wysokim poziomie.

Różnice w realizacji potrzeb w zakresie omawianych artykułów i dóbr występują w poszczególnych typach gospodarstw domowych (tabela 2).

W grupie 7% gospodarstw domowych pracowników zaspokajanie potrzeb w zakresie artykułów żywnościowych oraz środków czystości i higieny zostało ocenione na niewystarczającym poziomie. Duża część gospodarstw korzystała z zakupu dóbr najtańszych, aby zrealizować potrzeby choćby w stopniu wystarczającym. Wysoki poziom realizacji zapotrzebowania w artykuły spożywcze (4,2%) i higieniczne (3,5%) możliwy był dzięki oszczędzaniu. W odniesieniu do potrzeb z zakresu odzieży i obuwia, co dziesiąte gospodarstwo domowe oceniło, że potrzeby te nie były w pełni zaspokojone. Blisko co drugi ankietowany deklarował realizację tych potrzeb na dobrym poziomie. Najwyższy udział odpowiedzi wskazujących na niezadowolenie ze stopnia zaspokojenia potrzeb wystąpił w przypadku potrzeb kulturalnych (58%), wyposażenia mieszkań (28,7%), oraz usług edukacyjnych (26,6%). Co piąte gospodarstwo pracowników zaspokajało swoje potrzeby edukacyjne w stopniu wystarczającym dzięki oszczędnemu gospodarowaniu, zaś co drugie oceniło poziom zaspokojenia potrzeb edukacyjnych na poziomie dobrym. 7% gospodarstw musiało oszczędzać, by móc wyposażyć swoje mieszkanie.

Analizując dane zawarte w tabeli 2 można zauważyć, że zakup najtańszych dóbr w celu zaspokojenia potrzeb dotyczył w większym stopniu gospodarstw domowych użytkujących gospodarstwo rolne niż gospodarstw pracowników. Co drugie gospodarstwo domowe deklarowało, że zakupuje najtańsze artykuły spożywcze, środki czystości i artykuły higieniczne oraz odzież i obuwie, aby wystarczająco zaspokoić swoje potrzeby. Nie odnotowano ani jednego gospodarstwa zaspokajającego potrzeby na bardzo wysokim poziomie. Co trzecie gospodarstwo domowe oceniło poziom zaspokojenia potrzeb żywnościowych i odzieżowych jako dobry. Potrzeby kulturalne w opinii 3/4 respondentów były zaspokojone w niewystarczającym stopniu. Poziom realizacji zapotrzebowania w tym zakresie jako dobry oceniło niepełna 9% gospodarstw domowych. Znacznie lepiej gospodarstwa domowe oceniły zaspokajanie potrzeb edukacyjnych: duża część ankietowanych (50%) uznała, że poziom realizacji zapotrzebowania edukacyjnych jest dobry, a 7% badanych oceniło go jako bardzo dobry.

W gospodarstwach domowych rolników również dominowała metoda zakupu najtańszych produktów w celu realizacji zapotrzebowania. Co drugie gospodarstwo nabywało na rynku najtańsze artykuły żywnościowe, a także środki czystości i artykuły higieniczne. W 40% przypadków deklarowano zakup najtańszej odzieży i obuwia w celu zaspokajania potrzeb w zadowalającym stopniu. Co trzecie gospodarstwo w ten sam sposób za-

spokajało potrzeby związane z wyposażeniem mieszkania, a co czwarte zaspokajało potrzeby edukacyjne. Niewiele ponad 5% rolników nie zaspokajało potrzeb żywnościowych na wystarczającym poziomie. Około 7% gospodarstw domowych nie realizowało w pełni zapotrzebowania na środki czystości i artykuły higieniczne. Jednak najniższy udział zaspokojenia potrzeb na zadowalającym poziomie wystąpił w przypadku potrzeb kultury i rozrywki. Ponad 65% respondentów oceniło, że nie są one wystarczająco zaspokajane. Na szczególną uwagę zasługuje fakt, że w 7% przypadków potrzeby edukacyjne gospodarstw rolniczych są zaspokajane na wysokim poziomie dzięki oszczędnemu gospodarowaniu. Udział ten jest najwyższy spośród wszystkich typów gospodarstw domowych. Taki rozkład jest wynikiem rosnącej roli edukacji oraz jej znaczenia w opinii mieszkańców obszarów wiejskich.

**Tab. 2.** Stopień zaspokojenia potrzeb, na jaki pozwalają średnie miesięczne wydatki w wybranych rodzajach gospodarstw w badanej populacji woj. lubelskiego (w %).

| wydatki pozwalają na zaspokajanie następujących potrzeb:             | A     | B     | C     | D     | E     | F     |
|----------------------------------------------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| <b>PRACOWNIKÓW</b>                                                   |       |       |       |       |       |       |
| 1. na nie wystarczającym poziomie                                    | 7,0   | 7,0   | 9,8   | 28,7  | 58,0  | 26,6  |
| 2. w sposób wystarczający dzięki zakupom najtańszych produktów       | 38,5  | 40,6  | 35,7  | 30,1  | 18,2  | 17,3  |
| 3. na dobrym poziomie                                                | 48,2  | 47,5  | 49,0  | 32,8  | 22,4  | 49,6  |
| 4. na wysokim poziomie dzięki oszczędnemu wydatkowaniu pieniędzy     | 4,2   | 3,5   | 4,2   | 7,0   | 0,7   | 3,6   |
| 5. na bardzo wysokim poziomie, nawet bez wcześniejszych oszczędności | 2,1   | 1,4   | 1,3   | 1,4   | 0,7   | 2,9   |
| SUMA                                                                 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| <b>PRACOWNIKOW UŻYTKUJĄCYCH GOSPODARSTWO ROLNE</b>                   |       |       |       |       |       |       |
| 1. na nie wystarczającym poziomie                                    | 8,8   | 3,5   | 7,0   | 36,8  | 75,4  | 28,6  |
| 2. w sposób wystarczający dzięki zakupom najtańszych produktów       | 54,4  | 50,9  | 54,4  | 29,8  | 14,0  | 14,3  |
| 3. na dobrym poziomie                                                | 33,3  | 43,9  | 35,1  | 28,1  | 8,8   | 48,2  |
| 4. na wysokim poziomie dzięki oszczędnemu wydatkowaniu pieniędzy     | 3,5   | 1,7   | 3,5   | 3,5   | 1,8   | 1,8   |
| 5. na bardzo wysokim poziomie, nawet bez wcześniejszych oszczędności | 0     | 0     | 0     | 1,8   | 0     | 7,1   |
| SUMA                                                                 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| <b>ROLNIKÓW</b>                                                      |       |       |       |       |       |       |
| 1. na nie wystarczającym poziomie                                    | 5,5   | 7,0   | 10,9  | 20,3  | 66,4  | 27,0  |
| 2. w sposób wystarczający dzięki zakupom najtańszych produktów       | 50,0  | 50,0  | 41,4  | 35,9  | 16,0  | 25,4  |

|                                                                      |       |       |       |       |       |       |
|----------------------------------------------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 3. na dobrym poziomie                                                | 37,5  | 35,9  | 39,9  | 36,7  | 16,0  | 40,2  |
| 4. na wysokim poziomie dzięki oszczędnemu wydatkowaniu pieniędzy     | 5,5   | 5,5   | 7,0   | 5,5   | 1,6   | 7,4   |
| 5. na bardzo wysokim poziomie, nawet bez wcześniejszych oszczędności | 1,5   | 1,6   | 0,8   | 1,6   | 0     | 0     |
| SUMA                                                                 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| <b>PRACUJĄCYCH NA WŁASNY RACHUNEK</b>                                |       |       |       |       |       |       |
| 1. na nie wystarczającym poziomie                                    | 12,9  | 9,7   | 9,6   | 19,4  | 48,4  | 32,3  |
| 2. w sposób wystarczający dzięki zakupom najtańszych produktów       | 19,4  | 16,1  | 22,6  | 12,8  | 16,1  | 16,1  |
| 3. na dobrym poziomie                                                | 61,3  | 67,7  | 58,1  | 58,1  | 35,5  | 48,4  |
| 4. na wysokim poziomie dzięki oszczędnemu wydatkowaniu pieniędzy     | 0     | 0     | 6,5   | 9,7   | 0     | 3,2   |
| 5. na bardzo wysokim poziomie, nawet bez wcześniejszych oszczędności | 6,4   | 6,5   | 3,2   | 0     | 0     | 0     |
| SUMA                                                                 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| <b>EMERYTÓW I RENCISTÓW</b>                                          |       |       |       |       |       |       |
| 1. na nie wystarczającym poziomie                                    | 13,7  | 8,6   | 17,3  | 46,7  | 69,6  | 45,2  |
| 2. w sposób wystarczający dzięki zakupom najtańszych produktów       | 55,8  | 59,9  | 54,8  | 29,4  | 17,5  | 20,4  |
| 3. na dobrym poziomie                                                | 26,9  | 28,4  | 24,9  | 20,8  | 11,9  | 32,3  |
| 4. na wysokim poziomie dzięki oszczędnemu wydatkowaniu pieniędzy     | 3,0   | 2,6   | 2,5   | 2,6   | 1,0   | 2,1   |
| 5. na bardzo wysokim poziomie, nawet bez wcześniejszych oszczędności | 0,6   | 0,5   | 0,5   | 0,5   | 0     | 0     |
| SUMA                                                                 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| <b>UTRZYMUJĄCYCH SIĘ Z NIEZAROBKOWYCH ŹRÓDEŁ</b>                     |       |       |       |       |       |       |
| 1. na nie wystarczającym poziomie                                    | 33,3  | 33,3  | 33,3  | 57,2  | 81,0  | 42,9  |
| 2. w sposób wystarczający dzięki zakupom najtańszych produktów       | 38,1  | 47,6  | 33,4  | 23,8  | 14,2  | 33,3  |
| 3. na dobrym poziomie                                                | 23,8  | 14,3  | 33,3  | 19,0  | 4,8   | 23,8  |
| 4. na wysokim poziomie dzięki oszczędnemu wydatkowaniu pieniędzy     | 4,8   | 4,8   | 0     | 0     | 0     | 0     |
| 5. na bardzo wysokim poziomie, nawet bez wcześniejszych oszczędności | 0     | 0     | 0     | 0     | 0     | 0     |
| SUMA                                                                 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

A – artykuły spożywcze, B – środki czystości i artykuły higieniczne, C – odzież i obuwie, D – wyposażenie mieszkań (meble, sprzęt AGD i RTV, i inne), E – kultura i rozrywka, F – potrzeby edukacyjne

**Źródło: Opracowanie własne na podstawie wyników badań.**

Gospodarstwa domowe osób prowadzących działalność gospodarczą charakteryzują się najwyższym poziomem dochodów i wydatków, co umożli-

liwia im zaspokajanie potrzeb na wyższym poziomie. Na tle pozostałych typów gospodarstw wystąpił w tym przypadku najwyższy udział zaspokajania potrzeb na dobrym poziomie. Około 60% gospodarstw domowych wyraziło opinię, że zapotrzebowanie w artykuły spożywcze, środki czystości, odzież i obuwie oraz wyposażenie mieszkań jest realizowane w zadowalającym stopniu. Co drugie gospodarstwo prowadzące działalność gospodarczą w taki sam sposób oceniło realizację potrzeb edukacyjnych. Potrzeby kulturalne i rozrywkowe zaspokajane były w 1/3 gospodarstw na dobrym poziomie. Bardzo wysoki poziom realizacji zapotrzebowania wystąpił w 6,5% gospodarstw w zakresie artykułów żywnościowych oraz środków czystości i artykułów higienicznych. Najmniej zaspokojone były potrzeby kulturalne i rozrywkowe (50%). Potrzeby edukacyjne nie były wystarczająco zaspokajane w opinii 1/3 respondentów, przy czym znaczny jest udział odpowiedzi wskazujących na niepełne zaspokojenie potrzeb w zakresie wyposażenia mieszkań (19,4%). Co dziesiąte gospodarstwo nie do końca zaspokajało potrzeby związane z zakupem odzieży, obuwia oraz środków czystości. W co ósmym podmiocie potrzeby żywnościowe były realizowane niewystarczająco. Można przypuszczać, że taki rozkład wynika z nierównomiernego rozkładu dochodów tej grupy gospodarstw. Świadczy o tym wielkość omawianego wcześniej współczynnika Giniego ( $G=0,41$ ).

Druga pod względem liczebności i wysokości dochodów przypadających na jedną osobę w gospodarstwie (wyliczonych indeksem Sena) jest grupa gospodarstw emerytów i rencistów. Co drugi decydent na niewystarczającym poziomie zaspokajał tam swoje potrzeby w zakresie usług edukacyjnych oraz wyposażenia mieszkania. W blisko 70% gospodarstw rencistów i emerytów potrzeby kulturalno-rozrywkowe zostały ocenione jako niezadowalające. Blisko co piąte gospodarstwo nie realizowało na odpowiednim poziomie potrzeb odzieżowych. W ponad 50% gospodarstw domowych nabywane były dobra i usługi najtańsze. W ten sposób w wystarczającym stopniu zaspokajano potrzeby z zakresu artykułów żywnościowych, środków czystości i higienicznych oraz odzieży i obuwia. Dzięki oszczędnościom w gospodarstwach charakteryzujących się najwyższym udziałem dochodów, pochodzących z rent i emerytur, wystąpiła nieliczna grupa decydentów deklarujących wysoki poziom zaspokojenia potrzeb.

Grupą, w której najwyraźniej zaznaczyło się niewystarczające zaspokajanie analizowanych potrzeb, była grupa gospodarstw utrzymująca się z niezarobkowych źródeł. Co trzecie gospodarstwo nie zaspokajało w pełni potrzeb z zakresu artykułów żywnościowych, środków czystości i artykułów higienicznych oraz odzieży i obuwia. Blisko 60% respondentów deklarowało, że potrzeby wyposażenia mieszkania były nie zaspokajane na wystarczającym poziomie. Potrzeby kulturalne i rozrywkowe w opinii 23,8% decydentów nie były realizowane zadowalająco. Wśród tej grupy gospodarstw domowych wystąpił najniższy – w porównaniu z pozostałymi grupami –

udział odpowiedzi wskazujących na dobry poziom zaspokojenia potrzeb. Podobnie jak w pozostałych przypadkach, duże znaczenie dla realizacji za-potrzebowania miały zakupy najtańszych produktów.

W celu przystosowania się do zaistniałych warunków gospodarstwa do-mowe mogą obierać różnorodne strategie. Jedną z nich jest wybór postawy aktywnej, charakteryzującej się poszukiwaniem w zaistniałych warunkach różnego typu rozwiązań. Inną metodą jest próba zaspokajania potrzeb poprzez nabywanie najtańszych na rynku dóbr i usług. Aktywność gospo-darstw przejawia się tu zarówno poprzez podejmowanie na rynku dóbr i usług działań, nakierowanych na poszukiwanie towarów i punktów sprze-daży, jak i poprzez niepoddawanie się zaistniałej sytuacji, nierezygnowanie z konsumpcji, a, co za tym idzie, brak redukcji potrzeb. Redukcja potrzeb jest również działaniem adaptacyjnym, ma jednak charakter pasywny.

We wszystkich typach gospodarstw domowych najniższy poziom zaspoko-jenia potrzeb wystąpił w zakresie kultury i rozrywki. Przypuszczać moż-na, że jest to wynikiem likwidacji wielu domów kultury, ograniczania roli strażnic OSP i zaniku kół wiejskich zainteresowań. Główną rozrywką w gos-podarstwach domowych jest oglądanie telewizji. „Telewizor jest głównym medium łączącym Polaka ze światem” (Czapiński, Panek 2006 s. 190). Wśród badanych osób jedynie 1,6% ankietowanych nie posiadało odbior-nika telewizyjnego. Otrzymane wyniki mogą jednak sugerować, że ta forma spędzania wolnego czasu nie jest niezadowolająca i że być może responden-ci poszukują nowych, aktywniejszych form spędzania wolnego czasu.

### **Wnioski**

Podstawowym zadaniem gospodarstwa domowego jest zaspokajanie potrzeb jego członków. Realizacja tego celu została utrudniona w efekcie zmian, które rozpoczęły się na obszarach wiejskich w roku 1989 i były wy-nikiem ogólnopolskich przemian ustrojowych, odczuwalnych zarówno dla wiejskich, jak i miejskich gospodarstw domowych.

Wiejskie gospodarstwa domowe, ze względu na swoją specyfikę, znalazły się w trudniejszej sytuacji niż gospodarstwa miejskie. W wyniku wielu trud-nych wyborów i decyzji gospodarstwa musiały przyjąć odpowiednią strate-gię, by przystosować się do nowych warunków.

Jedną z aktywnych metod adaptacyjnych jest zwrócenie się w stronę samozaopatrzenia i samoobsługi w sytuacji braku możliwości zdobycia dodatkowych funduszy. Dane zgromadzone w trakcie przeprowadzonych badań wskazują, że poziom wykorzystania samozaopatrzenia i samoobsługi był w poszczególnych gospodarstwach zróżnicowany. Najistotniejsze było jednak to, że gospodarstwa podejmowały jakiekolwiek działania zmierza-



jące do poprawy standardu życia. Po okresie stagnacji i bierności nastąpiły działania aktywne i poprawne.

Istotnymi elementami, które również wskazują na aktywność ekonomiczną gospodarstw domowych, były próby podejmowane w zakresie realizacji potrzeb. Działania te, to w głównej mierze poszukiwania najtańszych dóbr, jak również oszczędne wydawanie pieniędzy, mogące zaspokoić choć w najniższym stopniu zaistniałe potrzeby. Takie działania podejmowano w asortymencie artykułów spożywczych, środków czystości i artykułów higienicznych oraz odzieży i obuwie.

Wszelkiego rodzaju działania podejmowane przez gospodarstwa domowe w celu podniesienia poziomu zaspokajania potrzeb, czy zwiększenia dochodów, są działaniami pozytywnymi. Wskazują na próby perspektywicznego myślenia i podejmowania decyzji zmierzających do podnoszenia standardu i jakości życia. W ich wyniku możemy również mówić o dobieraniu metod adaptacyjnych do zmieniających się warunków zewnętrznych.

Analizując strukturę dochodów gospodarstw domowych przy uwzględnieniu ich źródła, można zauważyć wpływ formy aktywności obieranej przez gospodarstwo. Analiza ta wskazała na pobudzenie aktywności w tym zakresie oraz na fakt poszukiwania nowych źródeł dochodów, czego przykładem jest niewielka liczba gospodarstw, osiągających przychód z jednego źródła (łączenie dochodów).

Dla pobudzenia i umocnienia aktywnych działań adaptacyjnych gospodarstw domowych niezbędna jest pomoc – zarówno ze strony państwa, jak i różnorodnych jednostek oraz instytucji. Pomoc taka mogłaby polegać np. na doszkalaniu w zakresie zdobywania środków finansowych na rozpoczęcie własnej działalności gospodarczej. Jej ważnym elementem mogłaby być inicjatywa podejmowana w zakresie pomocy społecznej (pomoc doraźna). Mogłaby także obejmować przekazywanie czynników wytwórczych gospodarstwom domowym (np. trzody chlewnej, nawozów, materiałów siewnych). Zasoby te mogłyby stanowić zaczątek prowadzonej działalności lub też być pomocą w istniejącym gospodarstwie. Celem takich czynności byłaby więc pomoc długookresowa, motywująca do podejmowania działań, a nie ograniczania się wyłącznie do konsumpcji i postaw roszczeniowych.

### **Streszczenie**

Gospodarstwo domowe funkcjonuje w celu realizacji różnorodnych funkcji. Jedną z nich jest zaspokajanie potrzeb wszystkich osób je tworzących. Głównym celem opracowania była prezentacja odczuć respondentów związanych z zaspokajaniem potrzeb gospodarstwa w obszarze 6 grup towarowo – usługowych. Analiza ta poprzedzona została prezentacją struktury i poziomu wydatków wiejskich gospodarstw domowych z obszaru województwa

lubelskiego. Wykorzystany materiał empiryczny pochodził z grupy 621 gospodarstw domowych.

## **THE STRUCTURE OF EXPENCES IN COMPARISON WITH SATISFACTION OF NEEDS OF RESPONDENTS ON THE EXAMPLE OF LUBELSKIE PROVINCE**

**Key words:** household, expences, need(s), satisfaction of needs.

### **Summary**

A household exists in order to perform various functions. One of them consists in satisfaction of its all members' needs. The main objective of this paper was to present the feelings of the respondents connected with satisfaction of needs of a household in the area of 6 goods and service groups. This analysis was preceded by the presentation of the structure and levels of expences of agricultural households of the Lubelskie Province. The empirical material used in this paper comes from 612 households.

### **Literatura**

1. *Budżet gospodarstw domowych w 2003 roku*, Wydawnictwo GUS, Warszawa 2004.
2. Czapiński J., Panek T. 2000 (red.), *Diagnoza społeczna 2005. Warunki i jakość życia Polaków*, Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania w Warszawie, Warszawa.
3. Kwasek M. (2002), *Poziom życia rolników w ostatniej dekadzie XX wieku*, Studia i Monografie nr 111, Wydawnictwo IERiGŻ, Warszawa.

## **SPOSOBY ZABEZPIECZENIA TRANSAKCJI W INTERNECIE**

**Słowa kluczowe:** bezpieczeństwo informatyczne, szyfrowanie, system antywirusowy

### **Wstęp**

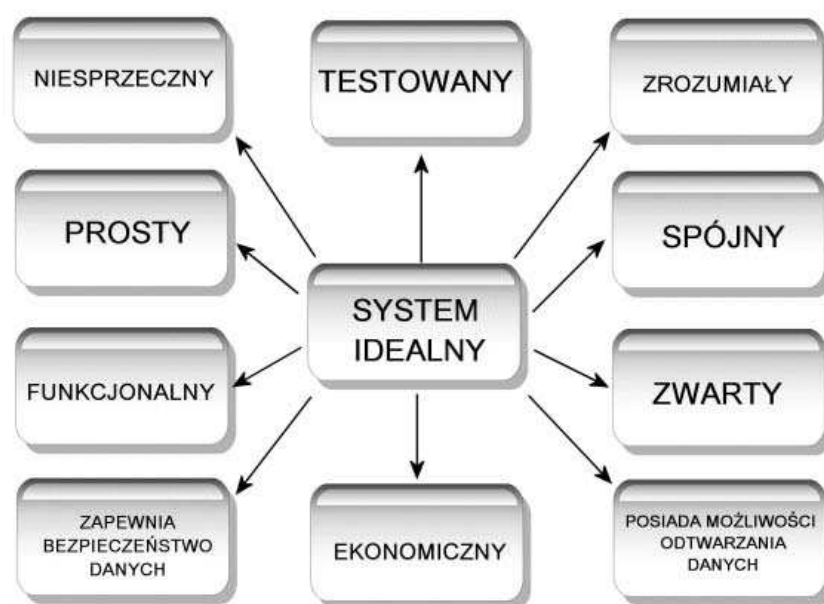
Rozwój handlu elektronicznego wymaga coraz większej uwagi. Jeszcze kilka lat temu handel internetowy był swego rodzaju ciekawostką, nie mającą większego wpływu na życie gospodarcze. Obecnie handel jest najważniejszym składnikiem gospodarki elektronicznej. Liczba klientów korzystających z handlu internetowego wzrasta z dnia na dzień. Dokonują oni coraz większej liczby transakcji internetowych. Handluje się coraz większym zakresem towarów i usług. Internet jest po prostu nowym środkiem do osiągania celów przez firmę (sprzedaż, rozwój). Maleje rola tradycyjnych kanałów dystrybucji, następuje oszczędność czasu, a klienci nie są uzależnieni od godzin otwarcia konkretnej firmy, ponieważ mogą mieć z nią kontakt internetowy przez siedem dni w tygodniu, przez dwadzieścia cztery godziny na dobę. Należy jednak pamiętać, że korzystanie w Internecie może pociągać za sobą także skutki ujemne.

W Internecie, jak w każdym innym przedsięwzięciu, wiążącym się często z dużymi dochodami, mogą pojawiać się i pojawiają się oszuści, hakerzy, złodzieje. Internet nie jest wolny od innych zagrożeń, które należy zidentyfikować i walczyć z nimi.

### **Sposoby i ochrona systemów informatycznych**

System jest zbiorem obiektów rzeczywistych połączonych razem w zorganizowany sposób. System ma cel i zadania do wykonania, wymienia informacje lub obiekty materialne z otoczeniem, ma również pewien czas i cykl życia. System może być zamknięty lub otwarty, może składać się z pewnej liczby podsystemów, między którymi występuje wymiana informacji kontrolnych danych, informacji między którymi występuje współdziałanie lub rywalizacja (Pomykała 2002 s. 37).

System informacyjny jest to wyróżniony przestrzennie i uporządkowany czasowo zbiór informacji, nadawców informacji, kanałów informacyjnych oraz technicznych środków przesyłania i przetwarzania informacji, których funkcjonowanie służy do sterowania obiektem gospodarczym. W większości systemów występuje problem bezpieczeństwa między elementami systemów, podsystemów, sposobu organizacji, ale również bezpieczeństwa danych informacji przechowywanych, używanych lub przesyłanych w systemie. Aby stworzyć system bardzo dobry, powinniśmy próbować nadać mu cechy systemu idealnego. Konstruując system formułujemy ogólną wizję, potem tworzymy analizy i specyfikacje. Po uzyskaniu specyfikacji wymagań rozpoczyna się pracę nad specyfikacją funkcjonalną. Powinna ona określić funkcjonalną stronę systemu, jego strukturę, po czym jest tworzony projekt. Musi on opisywać zachowanie systemu, jego strukturę i architekturę oraz zawierać opis funkcji. Cechy systemu idealnego ilustruje ryc.1.



**Ryc. 1.** Cechy systemu idealnego. Źródło: Pomykała J.M., Pomykała J.A.:1999 *Systemy informacyjne: modelowanie i wybrane techniki kryptograficzne*, Mikom,

W każdym systemie informatycznym istnieją zagrożenia związane z błędą lub odbiegającą od przyjętych założeń pracą oprogramowania, zamierzonymi i celowymi destrukcyjnymi działaniami realizowanymi przez wykorzystywane programy komputerowe, próbą dostępu do systemu przez nie-

uprawnionego użytkownika, a także zmianą w sposobie funkcjonowania systemów informatycznych, a w szczególności z pracą odbywającą się w sieci komputerowej.

Powszechnie stosowaną metodą eliminacji błędów w programach jest weryfikacja ich poprawności realizowana w trakcie procesu testowania. Im dłużej wykonywane jest testowanie i im większa jest liczba użytkowników w nim uczestniczyła, tym mniejsze prawdopodobieństwo wystąpienia błędów, ale nigdy nie jest ono całkowicie wyeliminowane. Do źródeł zagrożeń wywołanych nieprawidłową pracą sprzętu komputerowego można zaliczyć awarie sprzętu komputerowego, uszkodzenia informacji zapisanych na nośnikach magnetycznych lub optycznych, przerwy w dostawie energii elektrycznej, wystąpienie niesprzyjających warunków w środowisku zewnętrznym (temperatura, wilgotność, zapylenie, pola magnetyczne i elektryczne o dużym natężeniu lub wysokiej częstotliwości) (Pomykała 2002 s. 79).

Do programów mogących potencjalnie i w rzeczywistości wyrządzić szkody w systemie informatycznym należy zaliczyć wirusy komputerowe. Wirusem komputerowym nazywa się program, którego charakterystyczną cechą jest zdolność do samopowielania w sposób bezpośrednio niezauważalny dla użytkownika systemu komputerowego. Często celem podejmowania prób dostępu do systemu komputerowego, dokonywanych przez nieupoważnionych użytkowników lub obce osoby jest możliwość zapewnienia sobie dostępu do cennych z różnych względów danych (naruszenie tajności danych), dokonanie modyfikacji wybranych danych przechowywanych w systemie komputerowym, zmniejszenie wydajności systemu, wykonanie zmian w strukturze i w wartościach danych systemowych. Rozbudowa systemów informatycznych, a przede wszystkim zastosowanie technologii sieciowych, powoduje znaczny wzrost wzajemnej złożoności tworzonych systemów, co pociąga za sobą zwiększenie możliwości wystąpienia błędu w oprogramowaniu lub awarii sprzętowej.

Złamanie systemu zabezpieczeń może być dokonywane z zewnątrz systemu (np. podsłuch, przeszukiwanie sieci) lub z wnętrza systemu. W konsekwencji osoby takie jak administratorzy systemu lub osoby pracujące przy projektowaniu i implementacji protokołów kryptograficznych są szczególnie narażone na niebezpieczeństwo takiej implementacji systemu, aby móc w przyszłości pokonać system zabezpieczeń i osiągnąć jakieś korzyści.

Każdy system ochrony składa się z szeregu komponentów, takich jak: algorytmny szyfrowania, metody ograniczania dostępu, metody autoryzacji, itp. Poziom bezpieczeństwa jest zazwyczaj rezultatem współdziałania poszczególnych elementów systemu. Może się zdarzyć, że korzyści wynikające z zastosowania bardzo dobrych algorytmów szyfrowania zostaną zniweczone poprzez zastosowanie złych mechanizmów autoryzacji (Paszczyński 2000 s. 69).

Szereg funkcjonujących obecnie systemów informatycznych wykorzystuje w celu zabezpieczenia rozwiązania sprzętowe, zazwyczaj karty inteligentne. W oparciu o algorytmy genetyczne powstał cały szereg metod łamania zabezpieczeń tego rodzaju. Oczywiście bezpieczny system informatyczny powinien wykorzystywać do celów ochrony wiele różnorodnych metod, a nie jedną traktowaną jako absolutnie niezawodną. Dla przykładu rozważmy hipotetyczny system informatyczny. Niech funkcjonująca w tym systemie aplikacja nie posiada żadnych zabezpieczeń, a bezpieczeństwo informacyjne niech będzie zapewnione wyłącznie przez narzędzia systemu operacyjnego. System taki nie będzie oczywiście systemem bezpiecznym, a naruszenie jego zasobów może być realizowane na przykład za pomocą koni trojańskich. Nasz system będzie zagrożony także przez błędy występujące w protokołach sieciowych, luki w których mogą być wykorzystane do realizacji potencjalnych włamań. Jeśli sytuacja jest odwrotna, aplikacja dla zwiększenia bezpieczeństwa systemu stosuje np. szyfrowanie, to jego działanie może być zupełnie nieskuteczne, jeśli zabezpieczenia z poziomu sieci czy systemu operacyjnego będą nieszczelne. Z tego właśnie powodu koniecznym jest stosowanie wielopoziomowych, wzajemnie uzupełniających się zabezpieczeń systemu.

### **Zasady działania Internetu i Intranetu**

Współcześnie Internet jest popularna, ogólnościową, ogólnodostępną siecią. Składa się on z wielu lokalnych sieci komputerowych, należących między innymi do przedsiębiorstw, klientów, instytucji finansowych i bankowych. Podłączona do Internetu sieć komputerowa w znaczny sposób ułatwia pozyskiwane informacje, a także stwarza nowe możliwości rozwoju handlu elektronicznego z istotnym rozszerzeniem się rynku nie tylko krajowego, ale i obejmującego nawet cały świat. Dziś e-biznes tworzy nową ekonomię, czyli gospodarkę pozbawioną granic państwowych, której towarzyszy z jednej strony stworzona przez sprzedawcę bogata oferta handlowa, z drugiej zaś strony zwiększona liczba klientów realizowanych transakcji elektronicznych i wysokość kwot stanowiących przedmiot tych transakcji (Małachowski 2000 s. 19).

Internet to globalny system informacyjny, który jest logicznym systemem wzajemnych globalnych połączeń przez jednolity, przestrzenny system adresowy opierający się na protokole IP (ang. Internet Protocol) lub jego dalszych rozwinięciach modyfikacjach, jest w stanie wspierać komunikowanie się wykorzystujące zastaw protokołów TCP/IP (ang. Transmission Control Protocol/ Internet Protocol) lub jego dalsze rozwinięcia-modyfikacje i/lub inne protokoły kompatybilne z IP, oferuje, wykorzystuje lub umożliwia pub-

liczne, czy też prywatne świadczenie usług opierających się na komunikacji i pokrewnej infrastrukturze.

Intranet jest rodzajem lokalnej sieci komputerowej, działającej zgodnie z modelem Internetu i stosującej jego charakterystyczne narzędzia, ale w obszarze jednej organizacji gospodarczej. Łączy on technologię lokalnej sieci komputerowej LAN z technologią Internetu oraz jego protokołem transmisji danych TCP/IP, umożliwiając tym samym efektywne korzystanie użytkowników sieci lokalnej w przedsiębiorstwie z Internetem. Bezpieczne dla zasobów danych przedsiębiorstwa połączenie Intranetu z Internetem wymaga zastosowania specjalnego komputera pośredniczącego, chroniącego bazy danych firmy przed niepowołanym dostępem z zewnątrz.

### **Ochrona informacji i danych**

Nasze życie składa się z informacji, które są przechowywane w bazach danych, nasze dane są poufne i możemy sobie zastrzec, że nie wolno ich udostępniać innym, ani sprzedawać na potrzeby reklamy bezpośredniej. Musimy sami zdecydować, czy korzystając z usług zaufamy usługodawcom, że dołożą wszelkich starań by chronić nasze informacje i tym samym zaakceptować niewielkie ryzyko, że jednak mogą one zostać wykorzystane wbrew naszej woli.

Identyfikacja (inaczej uwierzytelnienie) i autoryzacja to krytyczne elementy bezpiecznej komunikacji. Ustala ona tożsamość nadawcy i/lub odbiorcy informacji. Często przy dokonywaniu transakcji polega na podaniu numeru karty kredytowej. Natomiast autoryzacja to sprawdzanie czy zgłaszający się użytkownik może korzystać z systemu. Często stosuje się wykazy dostępów oraz dostęp grupowy, użytkownicy mogą mieć możliwość czytania pliku, i/lub pisanie w liku, i/lub wykorzystywania pliku. Autentyczność jest to potwierdzenie, czy deklarowana osoba inicjująca transakcję jest rzeczywiście tą osobą za którą się podaje. W internetowej bankowości będzie to spełnione np. przy użyciu poufnego kodu PIN w połączeniu z użyciem jednorazowego identyfikatora transakcji TAN. Integralność informacji to właściwość zapewniająca, że dane osobowe nie zostały zmienione lub zniszczone w sposób nieautoryzowany. Zawartość dokumentu nie może zostać zmieniona podczas transmisji. Jest to jeden z warunków zaufania do wykorzystywanego kanału transakcji, a także podstawowy warunek prowadzenia transakcji finansowych za pośrednictwem Internetu. Natomiast poufność polega na zagwarantowaniu, że informacje przechowywane w systemie komputerowym i informacje przesyłane mogą zostać odczytane tylko przez uprawnione osoby. W szczególności chodzi o drukowanie, wyświetlanie i inne formy ujawniania, w tym ujawnianie istniejącego obiektu (Adams 2002 s. 61).

Podstawowymi metodami dotyczącymi uwierzytelniania, autoryzacji, autentyczności i poufności są enkrypcja, biometria i zapory ogniowe. Pierwsze to nic innego jak system przetwarzania danych w kod, który może zostać odczytany tylko przez osobę dysponującą kluczem do jego odszyfrowania. Do kodowania można użyć światowego standardu systemu Data Encryption Standard (DES). Koduje on każdą wiadomość używając trzech różnych kluczy następujących po sobie. Enkrypcja jest częściej stosowana do ochrony danych zawartych w kartach kredytowych. Biometria to potencjalnie najbezpieczniejszy system ochrony wiadomości. Angażuje on unikatowe cechy organizmu ludzkiego, takie jak odciski palców, rozpoznawanie głosu, czy weryfikację tętna. Biometria jest nadal w fazie rozwoju, ale w kolejnych latach spodziewamy się ulepszenia w zakresie oprogramowania. Program oceniałby szybkość składnia podpisu oraz kształty linii, co pozwalałoby na szybką weryfikację. Ze względu na swą nadzwyczajną prostotę biometria znajdzie miejsce w świecie elektronicznym.

Firewall są instalowane między sieciami w celu wymuszenia kontroli dostępu między nimi. Inaczej mówiąc zabezpieczają przed nieautoryzowanym dostępem z zewnątrz do sieci lokalnej. Pożyteczną cechą Firewall jest możliwość wykorzystania ich do rejestrowania śledzenia wszelkich przychodzących pakietów (ang. auditing). Dobrze skonstruowana zaporą ogniową zabezpiecza niemal całkowicie przed atakami z zewnątrz, potrafi zapobiec podsłuchiowaniu i podszywaniu się nieuprawnionych, blokuje penetrację sieci wewnętrznej oraz potrafi ochronić przed znanymi wirusami i końmi trojańskimi.

Zapora ogniowa na poziomie sieci jest to router lub specjalny komputer, który kontroluje adresy pakietów i decyduje o tym, czy przepuścić pakiet do sieci lokalnej czy go zatrzymać. Zazwyczaj blokowanie pakietów dokonuje się za pomocą pliku zawierającego adresy IP określonych ośrodków. Router będzie wtedy blokował wszystkie pakiety pochodzące z tych ośrodków lub zmierzające do nich. W momencie, gdy odnajduje on pakiet zawierający zastrzeżony adres IP, zatrzymuje go uniemożliwiając mu przedostanie się do sieci lokalnej.

Zapora ogniowa na poziomie aplikacji jest to zazwyczaj komputer główny z uruchomionym programem zwanym oprogramowaniem serwera Proxy. Rolą serwera Proxy jest transmitowanie odizolowanych kopii pakietów jednej sieci do drugiej. Ten typ zapory skutecznie maskuje źródło połączenia i chroni sieć lokalną przed dostępem użytkowników Internetu, którzy mogą usiłować zdobyć o niej informacje. Zapory ogniowe na poziomie aplikacji fizycznie oddzielają sieć lokalną od Internetu, dzięki czemu dobrze pełnią funkcje ochronne. Trzecia to zaporą na poziomie transmisji, jest podobna do systemów na poziomie aplikacji. Różnica między nimi jest taka, że systemy działające na poziomie transmisji nie wymagają specjalnych aplikacji typu klient obsługujących protokoły Proxy. Zapory takie

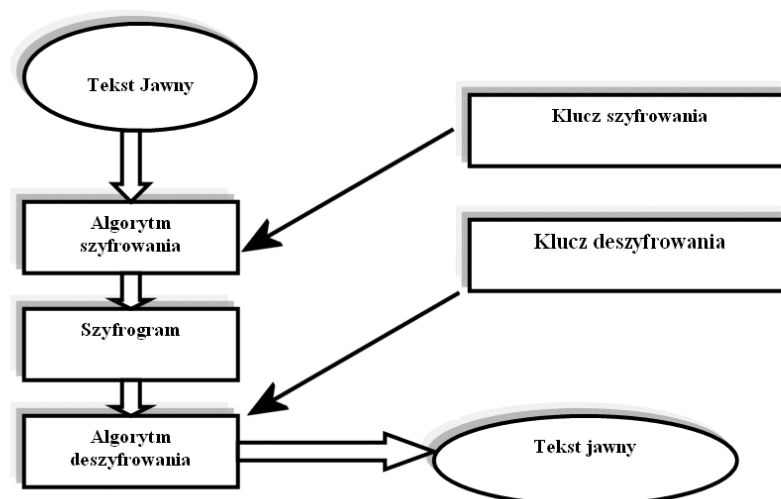


tworzą obwód łączący komputer-klient z serwerem i nie wymagają żadnej aplikacji do kontrolowania określonej usługi. Ich zaletą jest możliwość obsługiwania wielu protokołów, których stosowanie w systemach działających na poziomie aplikacji wymaga używania odpowiedniej aplikacji dla każdej usługi (Adams 2002 s. 75).

### Szyfrowanie informacji

Techniki szyfrowania zyskują szczególne znaczenie w kontekście przesyłania danych. Zadaniem kryptografii jest zagwarantowanie tajności danych. Bez wątpienia każda osoba i każda organizacja mają prawo do ochrony swoich danych przed niepowołanym dostępem. Sprawdzone i odporne na złamanie techniki kryptograficzne charakteryzują się przede wszystkim tym, że ich algorytmy zostały opublikowane i są powszechnie znane. Odczytanie zaszyfrowanej wiadomości bez znajomości klucza jest mało realne w możliwym do przyjęcia czasie i za pomocą będących do dyspozycji środków.

Obecnie najczęściej są stosowane systemy szyfrowania wykorzystujące przekształcenia matematyczne. Można do nich zaliczyć dwa typy algorytmów szyfrujących: algorytmy z kluczem prywatnym, w których tego samego klucza używa się do szyfrowania i odszyfrowania informacji (tzw. szyfrowanie symetryczne) i algorytmy z kluczem publicznym, w których używa się klucza publicznego do zaszyfrowania informacji, a klucza prywatnego do jej odszyfrowania (tzw. szyfrowanie asymetryczne).



**Ryc. 2.** Szyfrowanie i deszyfrowanie z wykorzystaniem dwóch kluczy.

Źródło: Martyniak Z., 2000, *Zarządzanie informacją i komunikacją – zagadnienia wybrane*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Krakowie, Kraków

Szyfrowanie symetryczne jest najczęściej używane do ochrony danych zapisanych na dyskach komputerowych lub do szyfrowania informacji przesyłanych między dwoma komputerami. Dzieli się je na tzw. szyfry strumieniowe i szyfry blokowe. Przy szyfrowaniu niesymetrycznym posługuje się dwoma różnymi kluczami, jeden z nich to prywatny, a przynależny do niego algorytm to algorytm deszyfrujący. Drugi klucz jest publiczny, a odpowiedni algorytm – to algorytm szyfrujący. Ważne, że nie można na podstawie znajomości klucza publicznego wygenerować klucza prywatnego. Dlatego klucz publiczny można udostępnić bez żadnego ryzyka, Służy on osobom trzecim do szyfrowania wiadomości, które mogą być odszyfrowane tylko przez posiadacza odpowiedniego klucza prywatnego. Schemat szyfrogramu i de szyfrogramu z wykorzystaniem dwóch kluczy obrazuje ryc.2.

### **Podsumowanie**

Bezpieczeństwo systemu informatycznego jest pojęciem zbyt szerokim i pojemnym, by można było mówić o konkretnych rozwiązaniach bez określenia warunków brzegowych – określenia kluczowych zasobów i ich wartości, określenia poziomu dopuszczalnego ryzyka czyli poziomu bezpieczeństwa i wreszcie określenia środowiska technicznego.

W złożonym systemie na poszczególne elementy działa wiele zagrożeń, którym trzeba przeciwstawiać prewencję i zwalczać je. Trzeba pamiętać, że dbanie o bezpieczeństwo to proces, który nigdy się nie kończy. Stale trzeba uaktualniać systemy za pomocą najnowszych programów korygujących luki w zabezpieczeniach, wdrażać najlepsze systemy zabezpieczeń, na jakie firma może sobie pozwolić.

Bezpieczeństwo nigdy nie jest pełne, trzeba stale stosować i testować nowe procedury, aby poziom zabezpieczenia był możliwie jak najwyższy. W przypadku systemu informatycznego zaufanymi muszą być administratorzy sieci, którzy będą dbać i czuwać nad bezpieczeństwem systemu, kontrolować dane oraz działanie wewnętrznej infrastruktury informatycznej. Należałoby podkreślić również bardzo ważną rolę użytkowników systemu, nawet najlepszy system zabezpieczający zawiedzie, gdy użytkownicy nie będą ściśle przestrzegać zasad jego użytkowania.

### **Streszczenie**

Niniejsza praca dotyczy zagadnień związanych z bezpieczeństwem informatycznym organizacji (firmy, przedsiębiorstwa, organizacji). Bezpieczeństwo to polega na ochronie zasobów organizacji przed naruszeniem poufności, dostępności i integralności. Aby prawidłowo zaprojektować system bezpieczeństwa należy zidentyfikować zasoby informacyjne firmy, określić

podatność na zagrożenia oraz dopuszczalny poziom ryzyka. Ta faza analizy poprzedza powstanie założeń do projektu polityki bezpieczeństwa, który powinien zawierać podział na sfery, strategię ochrony tych sfer a także wskazywać na narzędzia sprzętowe i programowe (szyfrowanie, ściana ogniowa, system antywirusowy).

## TRANSACTION SAFETY IN THE INTERNET

**Key words:** informatics safety, Codes, antivirus system

### Summary

Present paper refers to informatic safety in the organization (company, establishment or institutions). This safety is related to protection information resources of the organization from infringement in confidentiality, accessibility and integrity. In order to design system of protection correctly this resources should be identified, susceptibility to threats and permissible risk should be determined. This analysis precedes foundations of the project of safety policy. This project should include zoning and strategies of protection of each zone and should mention programme and equipment instruments (Codes, firewall, antivirus system).

### Literatura

1. Adams C., Lloyd S. (2002), *Podpis elektroniczny – klucz publiczny*, Wydawnictwo ROBOMATIC.
2. Małachowski A. (red.), (2000), *Komunikacja gospodarcza. Rynek transakcji elektronicznych*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej im. Oskara Langego we Wrocławiu, Wrocław.
3. Martyniak Z. (2000), *Zarządzanie informacją i komunikacją – zagadnienia wybrane*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Krakowie, Kraków.
4. Paszczyński S.(red.), (2000), *Systemy komputerowe i sieci. Projektowanie, zastosowanie, eksploatacja. Tom I*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Informatyki i Zarządzania, Rzeszów.
5. Pomykała J.M., Pomykała J.A. (1999), *Systemy informacyjne: modelowanie i wybrane techniki kryptograficzne*, Mikom.
6. Stallings W.(1997), *Ochrona danych w sieci i intersieci W teorii i praktyce*, Wydawnictwo Naukowo-Techniczne, Warszawa.

**POMOC MATERIALNA UCZNIOM I STUDENTOM  
REALIZOWANA W RAMACH FUNDUSZY UNIJNYCH  
W LATACH 2004-2006 NA PRZYKŁADZIE MIASTA  
BIAŁA PODLASKA**

**Słowa kluczowe:** stypendium, student, uczeń, fundusz unijny.

Wstąpienie Polski do Unii Europejskiej 1 maja 2004 roku poprzedziła burzliwa społeczna dyskusja, która przebiegała między tzw. eurosceptykami a euroentuzjastami. Nie zagłębiając się w specyfikę tej dyskusji, nie ulega wątpliwości, że po 2004 roku realnie patrzymy w jakim zakresie Polska, a konkretnie polskie społeczeństwo może czerpać korzyści w sferze rozwoju gospodarczego, kulturowego, cywilizacyjnego. Dzisiaj coraz pewniej sięgamy po środki finansowe, które w ramach Zintegrowanych Programów Operacyjnych Rozwoju Regionalnego stają się ważnym źródłem finansowania projektów istotnych dla rozwoju życia społecznego.

Polska przystąpiła do Unii w trakcie trwania siedmioletniego okresu finansowania projektów ze środków unijnych. Poziom zamożności Polski, podobnie jak we wszystkich nowo przyjętych krajach, jest znacznie niższy od średniego poziomu w krajach tzw. „starej Unii”. Wśród zadań szczególnie ważne i konieczne jest osiągnięcie widocznej poprawy w zakresie „rozwoju zasobów ludzkich, w tym podnoszenia poziomu wykształcenia społeczeństwa, kwalifikacji obywateli, jak również zapobiegania wykluczeniu społecznemu oraz łagodzeniu jego negatywnych skutków” (Ustawa z dnia 6 grudnia 2006 r. O zasadach prowadzenia polityki rozwoju (Dz.U. Nr 227, poz. 1658). Taki m.in. cel polityki rozwoju, zapisanej w ustawie o zasadach prowadzenia polityki rozwoju, jest równocześnie podstawą do tworzenia programów operacyjnych, których finansowanie przewidziano ze środków unijnych w latach 2004-2006 jak i w latach 2007-2013.

W pierwszym okresie po wejściu Polski do Unii, a więc w latach 2004-2006, szczególnie ważnym działaniem stało się wyrównywanie szans edukacyjnych poprzez programy stypendialne realizowane w ramach Zintegrowanego Programu Operacyjnego Rozwoju Regionalnego. W ramach ZPOR województwo lubelskie w latach 2004-2006 otrzymało 9246257 euro. Realizacja programów – choć przebiegała, szczególnie w pierwszej fazie, z dużymi problemami techniczno-organizacyjnymi – spotkała się z olbrzymim zainteresowaniem społecznym. Przystąpienie do programów pokazało także

skalę zapóźnień cywilizacyjnych i olbrzymiej biedy społecznej naszego regionu – uznanego przecież za najbiedniejszy w Unii Europejskiej po 2004 roku.

Szczegółowym celem programów stypendialnych finansowanych ze środków unijnych i budżetu państwa jest „podniesienie dostępu do kształcenia na poziomie ponadgimnazjalnym i wyższym dla uczniów pochodzących z obszarów wiejskich i studentów pochodzących z obszarów zagrożonych marginalizacją” (ZPORR Szkolenie Beneficjentów Działanie 2.2 „Wyrównywanie szans edukacyjnych poprzez programy stypendialne” (materiały szkoleniowe) Lublin, sierpień 2004 r.).

Instytucją wdrażającą programy stypendialne w ramach Zintegrowanego Programu Operacyjnego Rozwoju Regionalnego są samorządy województwa. Praktyczną realizacją tego programu zajmują się jednostki samorządu terytorialnego na poziomie powiatów.

Ostatecznymi odbiorcami są uczniowie pochodzący z obszarów wiejskich podejmujący naukę w szkole kończącej się maturą i pozostający w trudnej sytuacji materialnej oraz studenci państwowych i niepaństwowych szkół wyższych, będący stałymi mieszkańcami obszarów uznanych za tereny zmarginalizowane.

Na terenie miasta Biała Podlaska w latach 2004-2006 zostały wdrożone i zrealizowane obydwa programy.

Pomoc materialna dla studentów i uczniów w latach 2004-2006 udzielana była w oparciu o wytyczne instytucji wdrażającej, tj. samorząd województwa.

Wypłaty pierwszych stypendiów poprzedziły intensywne działania administracyjne zlecane przez jednostkę wdrażającą powiatom, które poznając zarządzania i aplikując programy musiały dostosować metody pracy do standardów unijnych. Na tym polu niejednokrotnie pojawiały się napięcia określane przez samorządy jako „mitręga biurokracji unijnej”. Nie ulega wątpliwości, że tzw. pieniądze unijne są poddawane wnikliwej kontroli finansowej i społecznej, która towarzyszy od pierwszego etapu, tj. trybu wyboru projektu (najczęściej konkurs) poprzez procedurę składania wniosku, sprawozdania z wydatków i osiągnięcia celów projektu, zgodnych z zasadą racjonalności.

W mieście Biała Podlaska procedura udzielania stypendiów wypłacanych z Europejskiego Funduszu Społecznego i budżetu państwa wynikała z przyjętego przez Radę Miasta regulaminu określającego zasady udzielania tych stypendiów. W § 4 Uchwały zostały zapisane bardzo precyzyjne zasady i warunki przyznawania stypendiów studenckich.

Aby otrzymać stypendium, studenci powinni spełnić łącznie kilka warunków:

- 1) „posiadać stałe zameldowanie na obszarze powiatu będącego stroną Porozumienia i jednocześnie na obszarze zdefiniowanym jako obszar zmarginalizowany,
- 2) pochodzić z rodzin znajdujących się w trudnej sytuacji materialnej tzn. o dochodzie rodziny w przeliczeniu na osobę lub dochodzie osoby uczącej się oraz dochodzie studenta samodzielnego finansowo nie wyższym niż kwota ustalona jako dochód minimalny w ustawie o świadczeniach rodzinnych,
- 3) nie mieć ukończonego 25 lub 26 rok życia, jeśli jest to ostatni rok ich studiów,
- 4) nie powtarzać roku akademickiego, nie korzystać z urlopu dziekańskiego (nie dotyczy urlopu zdrowotnego) w trakcie trwania nauki,
- 5) nie posiadać tytułu magistra (Uchwała Nr VII/61/05 Rady Miasta Biała Podlaska z dnia 22 lipca 2005 r. w sprawie przyjęcia regulaminu określającego zasady udzielania stypendiów studentom).

**Tab. 1.** Stypendia dla studentów realizowane przez miasto Biała Podlaska

|                                             | Rok akademicki 2004/2005 | Rok akademicki 2005/2006 | Rok akademicki 2006/2007 |
|---------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Kwota ogółem na stypendia                   | 105.000,00               | 105.000,00               | 46.500,00                |
| Średnia miesięczna wysokość stypendium      | 145,83                   | 125,00                   | 150,00                   |
| Liczba stypendystów                         | 72                       | 84                       | 31                       |
| Liczba wniosków ogółem                      | 257                      | 141                      | 98                       |
| Liczba wniosków spełniających kryteria      | 252                      | 108                      | 76                       |
| Liczba wniosków nie spełniających kryteriów | 5                        | 33                       | 22                       |
| Liczba wniosków z dochodem 0,00             | 22                       | 6                        | 2                        |

Tabela nr 1 ilustruje wykorzystanie środków finansowych na stypendia studenckie. Warto zwrócić uwagę na fakt, że zdecydowana większość wniosków jakie spłynęły od studentów spełniała kryteria otrzymania wsparcia. Wśród tych wniosków były także i takie, gdzie roczny dochód wynosił „0”.

Kryterium dochodowe jest głównym, jeśli chodzi o uprawnienie do korzystania ze stypendiów, jednak wiele społecznych kontrowersji budzi fakt braku możliwości weryfikowania w praktyce tego kryterium.

Do jednostki realizującej świadczenia stypendialne niejednokrotnie kierowano uwagi, że osoby wykazujące niskie dochody tak naprawdę są dobrze sytuowane, a źródła tych dochodów nie są weryfikowane.

To zjawisko jest dużym problemem społecznym konfliktującym środowisko.

Rok akademicki 2006/2007 był ostatnim rokiem funkcjonowania ZPORR.

W nowym rozdaniu funduszy Unii Europejskiej dla jednostek samorządu terytorialnego w latach 2007-2013 wsparcie z tego funduszu będzie wdrażane w ramach kolejnych regionalnych programów operacyjnych, które są instrumentem polityki rozwoju poszczególnych województw.

W ramach działania Zintegrowanego Programu Operacyjnego Rozwoju Regionalnego w latach 2004-2006 realizowano także programy stypendialne dla uczniów pochodzących z obszarów wiejskich. Ten program stypendialny w mieście Biała Podlaska objął uczniów szkół ponadgimnazjalnych pobierających naukę w szkołach kończących się maturą. Zasady i warunki otrzymania tego stypendium uczniowskiego określał regulamin przyznawania i przekazywania stypendiów na wyrównywanie szans edukacyjnych. Uprawnieni do stypendium uczniowie musieli spełniać łącznie m.in. następujące kryteria:

1. rozpoczynać lub kontynuować naukę w szkołach ponadgimnazjalnych, kończących się egzaminem dojrzałości/maturą,
2. posiadać stałe zameldowanie na wsi lub w miejscowości do 5.000 mieszkańców lub w miejscowości do 20.000 mieszkańców; o ile w tej miejscowości nie ma szkół ponadgimnazjalnych kończących się maturą,
3. pochodzić z rodzin znajdujących się w trudnej sytuacji materialnej tzn. o dochodzie rodziny w przeliczeniu na osobę lub dochodzie osoby uczącej się nie wyższym niż kwota uprawniająca do uzyskania świadczeń rodzinnych zapisana w Ustawie o świadczeniach rodzinnych (Uchwała Nr V/130/04 z dnia 16 września 2004 r. w sprawie przyjęcia regulaminu przyznawania i przekazywania stypendiów na wyrównywanie szans edukacyjnych).

**Tab. 2.** Struktura i wielkość nakładów na stypendia

|                                        | Rok<br>szkolny<br>2004/2005 | Rok<br>szkolny<br>2005/2006 | Rok<br>szkolny<br>2006/2007 |
|----------------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| Kwota na stypendia – ogółem            | 559.396,51                  | 594.221,76                  | 402.000,00                  |
| Średnia miesięczna wysokość stypendium | 93,08                       | 99,87                       | 100,00                      |
| Liczba stypendystów                    | 601                         | 595                         | 402                         |
| Liczba wniosków – ogółem               | 863                         | 962                         | 934                         |

Analizując strukturę i wielkość nakładów na stypendia dla uczniów pochodzących z obszarów wiejskich warto zauważyć, że w porównaniu do stypendiów studenckich skorzystała z tego rodzaju pomocy dużo większa grupa młodzieży oczekującej wsparcia w swojej edukacji. Na uwagę zasługuje też fakt, że otrzymane środki nie zaspokoili realnych potrzeb.

Wniosków, które wpływały w trzech kolejnych latach realizacji programu było dużo więcej niż środków na ich realizację.

Od 1 stycznia 2007r. rozpoczął się nowy okres (także siedmioletni) w realizacji celów i zadań wspólnej polityki rozwojowej krajów Unii Europejskiej. W tych latach Polska otrzyma bardzo duży „zastrzyk” finansowy. Aby wykorzystać tę szansę, szczególnie samorządy lokalne muszą być solidnie przygotowane do aplikowania programów, natomiast władze centralne winny skupić się na uproszczeniu systemów wdrażania funduszy tak, by formy tej procedury nie przerosły treści, czyli faktycznej pomocy.

### **Streszczenie**

Po 2004 roku realnie patrzymy w jakim zakresie Polska, a konkretnie polskie społeczeństwo może czerpać korzyści w sferze rozwoju gospodarczego, kulturowego, cywilizacyjnego. Dzisiaj coraz pewniej sięgamy po środki finansowe, które w ramach Zintegrowanych Programów Operacyjnych Rozwoju Regionalnego stają się ważnym źródłem finansowania projektów istotnych dla rozwoju życia społecznego. Szczególnie ważnym działaniem stało się wyrównywanie szans edukacyjnych poprzez programy stypendialne. Szczegółowym celem programów stypendialnych, finansowanych ze środków unijnych i budżetu państwa, jest podniesienie dostępu do kształcenia na poziomie ponadgimnazjalnym i wyższym dla uczniów i studentów. Pomoc materialna dla studentów i uczniów w latach 2004-2006 udzielana jest w oparciu o wytyczne instytucji wdrażającej, tj. samorząd województwa. W mieście Biała Podlaska procedura udzielania stypendiów wypłacanych z Europejskiego Funduszu Społecznego i budżetu państwa wynika z przyjętego przez Radę Miasta regulaminu określającego zasady udzielania tych stypendiów. Kryterium dochodowe jest głównym, jeśli chodzi o uprawnienie do korzystania ze stypendiów, jednak wiele społecznych kontrowersji budzi fakt braku możliwości weryfikowania w praktyce tego kryterium.



## **THE MATERIAL HELP FOR PUPILS AND STUDENTS REALISED WITH UNION FUNDS IN THE YEARS OF 2004 – 2005 FOR EXAMPLE OF BIALA PODLASKA TOWN**

**Key words:** grant, student, pupil, the Union Funds

### **Summary**

After 2004 year we real see how Poland and its sociality can have profits in the sphere of economical, cultural and civilizing development. We take the financial help with greater certainty, which is realised by Integrated Operational Programmes of Regional Development which is more vital source of giving money for development of social life. The most vital activity is making the education possibilities equal by grant programmes. The detailed aim of grant programmes, financed by Union means and the budget is the rising access to education at state's over gymnasium and higher level for pupils and students. The financial help for pupils and students in the years of 2004 – 2006 is given by the Regional Government based on some clues. In Biala Podlaska town the procedure of giving grants paid by European social Funds and State's Budget is based on the Town Government regulations. The income criteria is the most vital because it depends on the right to gain grants. A lot of social rows are caused by the lack of possibilities of verifications this criteria in practice.

### **Literatura**

1. Uchwała Nr V/130/04 z dnia 16 września 2004 r. w sprawie przyjęcia regulaminu przyznawania i przekazywania stypendiów na wyrównywanie szans edukacyjnych.
2. Uchwała Nr VII/61/05 Rady Miasta Biała Podlaska z dnia 22 lipca 2005 r. w sprawie przyjęcia regulaminu określającego zasady udzielania stypendiów studentom.
3. Ustawa z dnia 6 grudnia 2006 r. O zasadach prowadzenia polityki rozwoju (Dz.U. Nr 227, poz. 1658).
4. ZPORR Szkolenie Beneficjentów Działanie 2.2 „Wyrównywanie szans edukacyjnych poprzez programy stypendialne” (materiały szkoleniowe) Lublin, sierpień 2004.

## DWUSTOPNIOWA DIAGNOSTYKA SEROLOGICZNA BORELIOZY – WERYFIKACJA METOD

**Słowa kluczowe:** Borelioza z Lyme, *Borrelia burgdorferi*, Western blot

### Wstęp

Liczba przypadków zachorowań na boreliozę w ostatnich latach (2001-2005) wyraźnie wzrosła. W Polsce w 2001 roku zapadalność na tę chorobę wynosiła 6,40 (na 100 tys.), zaś w 2005 roku wzrosła do 11,5 (na 100 tys.) (Wojewódzka Stacja Sanitarno-Epidemiologiczna w Lublinie). Najwięcej przypadków boreliozy stwierdza się latem i jesienią w okresie wzmożonej aktywności kleszczy będących głównym wektorem krętki. Na terenie Europy są to kleszcze z rodzaju *Ixodes ricinus* i *Ixodes persulcatus*, zaś na terenie Ameryki Północnej *Ixodes dammini* (Adamek, 2006, s. 11-12, Chmielewska-Badora 1997, s. 359-400).

Zachorowania powodowane przez krętki *B. burgdorferi* rejestrowane są w Polsce od wielu lat w różnych rejonach kraju. Są to przede wszystkim tereny Podlasia, Bieszczad, Karkonoszy, rejon Białowieży, rejony Białego Stoku i Roztocza.

Badania prowadzone zarówno w Polsce jak i w wielu krajach Europy, wskazują na dużą częstość występowania przeciwciał anti-*Borrelia burgdorferi* w grupach o dużym ryzyku, szczególnie wśród leśników i rolników (Adamek, 2006 s. 11-12, Chmielewska-Badora 1997 s. 359-400, Flisak 2004 s. 445-450, Pancewicz 2006 s. 102-108).

W oparciu o badania molekularne wyróżniono co najmniej trzy chorobotwórcze dla człowieka genotypy *B. burgdorferi sensu lato*: *B. burgdorferi sensu stricto*, *B. afzelii* i *B. garinii*. W Europie stwierdzono także obecność genotypów, których chorobotwórczość nie została wykluczona (*B. valisiana*) i szczepy należące do nienazwanego jeszcze genotypu A14S (Hermanowska-Szapakowicz 2003 s. 29-38, Tylewska-Wierzbanowska 2005 s. 289-293). Przebieg boreliozy z Lyme jest uwarunkowany nie tylko genotypem patogenu, lecz także odpowiedzią immunologiczną zakażonego organizmu. Na przebieg choroby wpływają między innymi zróżnicowana wrażliwość organizmu na zakażenie, różna zdolność do eliminacji bakterii przez mechanizmy obronne gospodarza, jak również wpływ odpowiedzi

immunologicznej na rozwój procesów patologicznych (Iżycka 2000 s. 165-171, Pancewicz 2006 s. 102-108).

W przebiegu zakażenia wyróżnia się postać wczesną zlokalizowaną (faza I), postać wczesną rozsianą (faza II) oraz postać późną (faza III). Choroba w zależności od fazy manifestuje się zmianami skórными o typie erythema migrans (EM), dolegliwościami grypopodobnymi, chłoniakiem limfocytarnym skóry, dysfunkcjami w obrębie stawów i układu nerwowego. Postać późna boreliozy może wystąpić nawet w kilka lat od zakażenia i objawia się przewlekłym zanikowym zapaleniem skóry, przewlekłym zapaleniem stawów, a także przewlekłymi zespołami neurologicznymi i psychiatrycznymi. Borelioza może również przebiegać w sposób nietypowy, a wywiad nie zawsze pomaga w ustaleniu rozpoznania, szczególnie, jeśli pacjent nie jest w stanie połączyć faktu wystąpienia dolegliwości z ukąszeniem przez kleszcza i ewentualnym wystąpieniem rumienia wędrującego (EM), który jest charakterystycznym, wczesnym objawem zakażenia krętkiem *B. burgdorferi*, lecz występuje jedynie u 30-40% zakażonych (Andrzejewski 2004 s. 423-430, 2006 s. 16-22, Hermanowska-Szpakowicz 2005 s. 3452-3455).

*B. burgdorferi* lokalizuje się pozakomórkowo, szczególnie we wczesnej postaci choroby możliwe jest przetrwanie bakterii w miejscach immunologicznie uprzywilejowanych np. w mózgu i oku. Wewnątrzkomórkowa lokalizacja możliwa jest w przypadku przetrwałej boreliozy oraz w późnej fazie choroby. W patogenezie boreliozy istotną rolę odgrywają różne formy atypowe krętka – pozbawione ściany komórkowej sferoplastyczne formy L, formy nieaktywne przybierające postać cyst oraz formy „blebs” powstające w niesprzyjających warunkach.

W komórce *B. burgdorferi* zidentyfikowano białka powierzchniowe Osp (Outer surface protein) A, B, C, D, E, F, G, białka o masie cząsteczkowej 22kDa, 39kDa, 41kDa, 55kDa, 58kDa, 66kDa, 73 kDa, HSP-białka szoku termicznego. Ta różnorodność białek sprawia, że diagnostyka boreliozy jest trudna, często niejednoznaczna i w związku tym wymaga opracowania wiarygodnych standardów postępowania (Hermanowska-Szpakowicz 2003 s. 29-38).

Prawidłowe rozpoznanie boreliozy uwarunkowane jest odpowiednim doborem metod serologicznych i poprawną interpretacją uzyskanych wyników. Obecnie zalecana jest dwuetapowa diagnostyka boreliozy. Pierwszy etap obejmuje badania z zastosowaniem testów serologicznych o wysokiej czułości (immunofluorescencyjny IIFT lub ELISA). Ze względów ekonomicznych często stosowana jest także technika jakościowa (ELFA, analizator Vidas). Wyniki dodatnie i wątpliwe uzyskane tymi metodami wymagają potwierdzenia metodą Western blot (Wb), która charakteryzuje się wysoką swoistością. W praktyce w większości przypadków stosuje się jedynie metody pierwszego etapu diagnostyki.

Diagnostyka dwuetapowa jest postępowaniem rekomendowanym i zalecanym, zarówno przez europejskie, jak i amerykańskie Laboratoria Referencyjne oraz Center for Disease Control and Prevention i German Society for Hygiene and Microbiology (Tylewska-Wierzbanowska 2005 s. 289-293).

Celem niniejszej pracy była analiza wyników uzyskanych metodą ELFA (z analizatorem Vidas) i metodą IIFT jako testów przesiewowych stosowanych w diagnostyce zakażeń krętkiem *B. burgdorferi* dla określenia stopnia błędu popełnianego przy jednoetapowej diagnostyce.

### **Materiał i metody**

W pierwszym etapie badań określano obecność przeciwciał klasy IgM i IgG skierowanych przeciwko antygenom *B. burgdorferi* metodami ELFA (grupa I) i IIFT (grupa II) u osób z podejrzeniem boreliozy.

W drugim etapie badań zastosowano test Western blot jako test ostatecznego potwierdzenia lub wykluczenia zakażenia krętkiem *B. burgdorferi*. Test Wb wykonywano dla surowic, dla których metodami przesiewowymi otrzymano wynik dodatni lub wątpliwy.

Grupę badaną stanowiło 123 pacjentów z podejrzeniem boreliozy.

Grupa I (46 osób) – wykonano test przesiewowy do jakościowego wykrywania przeciwciał (IgM/IgG) metoda ELFA (Enzyme Linked Fluorescent Assay) analizator mini VIDAS, bio Merieux.

Grupa II (77 osób) – przeciwciała klasy IgM i IgG oznaczano metodą immunofluorescencji pośredniej (IIFT; Euroimmun).

W teście IIFT w klasie IgM miano  $\geq 1:10$  interpretowano jako infekcję pierwotną.

W klasie IgG miano 1:10 uważano za wynik ujemny, miano 1:100 interpretowano jako dawną lub ostrą infekcję, miano powyżej 1:320 oznaczało infekcję ostatnio przebytą lub przewlekłą.

U pacjentów, u których w pierwszym etapie badań uzyskano wyniki dodatnie i wątpliwe wykonano test Western blot (Euroimmun) jako test ostatecznego potwierdzenia lub wykluczenia zakażenia krętkiem *B. burgdorferi*.

W teście WB wynik uznawano jako pozytywny jeśli stwierdzono obecność wysoce specyficznego pasma OspC (w klasie IgM) i VIsE (w klasie IgG). W przypadku braku pasm charakterystycznych dla IgM i IgG ocenie poddawano pasma towarzyszące. Obecność przynajmniej jednego z pasm p83, p39, p31, p30, p19, p17, mimo braku pasma OspC, interpretowano jako wynik dodatni w klasie IgM. Obecność 2 lub więcej pasm p83, p39, p31, p30, OspC(p25), p21, p19, p17, mimo braku pasma VIsE, interpretowano jako wynik dodatni w klasie IgG.

## Wyniki

U 46 osób obecność przeciwciał IgM/IgG określano metodą przesiewową ELFA na analizatorze mini VIDAS (bio Merieux). U 21 osób uzyskano wyniki dodatnie – stwierdzono jakościowo obecność przeciwciał IgM/IgG anty-Borrelia. W badanej grupie otrzymano 5 wyników wątpliwych i 20 ujemnych.

U pacjentów, u których otrzymano wyniki dodatnie i wątpliwe wykonano test potwierdzenia metodą Western blot.

Wszystkie wyniki dodatnie (21) uzyskane w pierwszym etapie badań zostały potwierdzone jako dodatnie metodą Wb.

U 7 osób otrzymano wyniki dodatnie zarówno w klasie IgM jak i IgG. W każdym przypadku stwierdzono obecność pasm charakterystycznych: OspC w klasie IgM i VlsE w klasie IgG. Ponad to stwierdzono również obecność innych pasm towarzyszących.

U 6 osób otrzymano wyniki dodatnie jedynie w klasie IgM (pasma OspC i/lub pasma towarzyszące), u 8 osób wyniki dodatnie jedynie w klasie IgG (pasma towarzyszące inne niż VlsE).

Spośród 5 wyników wątpliwych po wykonaniu testu Wb 4 uznano jako dodatnie – stwierdzono obecność pasm charakterystycznych dla antygenów Borrelia innych niż OspC i VlsE. Jeden uznano jako ujemny – nie stwierdzono obecności pasm charakterystycznych.

Szczegółowe dane zamieszczono w Tab. 1.

**Tab. 1.** Wyniki uzyskane metodą ELFA na analizatorze Mini Vidas oraz metodą Western blot (Wb)

| 46 osób – I grupa |                                           |
|-------------------|-------------------------------------------|
| VIDAS<br>IgM/IgG  | Wb<br>IgM i IgG                           |
| 21 +              | 7 + (IgM i IgG)<br>6 + (IgM)<br>8 + (IgG) |
| 5 +/-             | 4 + (IgM i IgG)<br>1 – (IgM i IgG)        |
| 20 -              | testu Wb<br>nie wykonywano                |

+ wynik dodatni

+/- wynik wątpliwy

- wynik ujemny

Obecność przeciwciał IgM i IgG metodą immunofluorescencji pośredniej (IIFT) określano u 77 osób.

U 32 osób otrzymano wyniki dodatnie: dla IgM miano wyższe niż 1:10, dla IgG miano od 1:100.

U 10 osób uzyskano wyniki wątpliwe: dla IgM miano 1:10, dla IgG miano niższe niż 1:100.

W 35 przypadkach otrzymano wyniki ujemne w obu klasach przeciwciał.

Uzyskane wyniki dodatnie i wątpliwe weryfikowano testem Wb.

Wszystkie wyniki dodatnie uzyskane metodą IIFT potwierdzono jako dodatnie testem Wb. Dziesięć określono jako dodatnie w obu klasach przeciwciał – w klasie IgM stwierdzono obecność pasma OspC, w klasie IgG pasma VlsE. W obu klasach stwierdzono także obecność pasm dodatkowych. U 2 osób uzyskano wynik dodatni jedynie w klasie IgM (obecne pasmo OspC), u 20 dodatni tylko w klasie IgG (obecne pasmo VlsE i/lub pasma towarzyszące).

Spośród 10 wyników wątpliwych po wykonaniu testu Wb 3 uznano jako dodatnie w klasie IgM, 1 dodatni w klasie IgG. Oceny dokonano na podstawie obecności pasm towarzyszących innym niż OspC i VlsE. Pozostałe 6 uznano jako ujemne.

**Tab. 2** Wyniki uzyskane metodą IIFT oraz metodą Western blot(Wb)

| <b>77 osób – II grupa</b> |                                             |
|---------------------------|---------------------------------------------|
| <b>IIFT<br/>IgM i IgG</b> | <b>Wb<br/>IgM i IgG</b>                     |
| 32 +                      | 10 + (IgM i IgG)<br>2 + (IgM)<br>20 + (IgG) |
| 10 +/-                    | 3 + IgM<br>1 + IgG<br>6 -                   |
| 35-                       | testu Wb<br>nie wykonywano                  |

+ wynik dodatni

+/- wynik wątpliwy

- wynik ujemny

## Dyskusja

Borelioza jest chorobą o złożonej etiopatogenezie, charakteryzuje się fazowym przebiegiem, różnorodnością objawów skórnych, stawowych, kardiologicznych, neurologicznych. W diagnostyce boreliozy ważną kwestię stanowi fakt przebywania osób, u których podejrzewa się boreliozę na terenach występowania kleszczy zakażonych krętkiem *B. burgdorferi*, ewentualną obecność rumienia wędrującego, występujące dolegliwości oraz wyniki badań serologicznych [6].

Diagnostyka serologiczna boreliozy polega na stwierdzeniu obecności w surowicy pacjenta przeciwciał skierowanym przeciwko charakterystycznym białkom krętka *B. burgdorferi* [10]. Do testów najczęściej wykonywanych w serologicznej diagnostyce boreliozy należą: test immunoenzymatyczny (ELISA), immunofluorescencji pośredniej (IIFT), metoda ELFA (Enzyme Linked Fluorescent Assay), zaś do weryfikacji uzyskanych wyników test Western blot.

Diagnostyka boreliozy poza uwzględnieniem heterogenności szczepów *Borrelia burgdorferi* stwarza trudności interpretacyjne zarówno we wczesnych jak i późnych okresach choroby. We wczesnym okresie choroby wynik badania serologicznego często bywa ujemny lub też przeciwciała klasy IgM pojawiają się w ilości nie wykrywalnej testem. Fałszywie dodatnie wyniki testów mogą pojawić się w niektórych zakażeniach wirusowych np. wirus EBV, w chorobach autoimmunologicznych, chorobach wątroby.

Poprawa diagnostyki dotyczy wczesnych kresów chorobowych, gdy EM ma charakter nietypowy lub nie występuje [13].

W pracy analizowano wyniki uzyskane dwoma metodami przesiewowymi – ELFA (analizator Vidas) i IIFT. Metody te wykorzystywane są często w pierwszym etapie diagnostyki zakażeń *B. burgdorferi* ze względów ekonomicznych i krótki czas oczekiwania na wynik testu. Uzyskane wyniki badań wskazują, że wszystkie wyniki dodatnie uzyskane wspomnianymi metodami przesiewowymi potwierdzone są jako dodatnie testem Western blot. Część wyników wątpliwych po weryfikacji testem Wb okazuje się ujemna.

Na podstawie przeprowadzonej analizy można wnioskować, że testy przesiewowe do jakościowego wykrywania przeciwciał (metoda ELFA analizator mini VIDAS, bio Merieux), oraz metoda ilościowa immunofluorescencyjna (IIFT, Euroimmun) mogą być stosowane w pierwszym etapie diagnostyki. Nie można jednak pominąć drugiego etapu diagnostyki – testu potwierdzającego Western blot, któremu można identyfikować białka wysoce specyficzne dla *Borrelia burgdorferi* jak VIsE, p83, p39, p31 (OspA), p30, p25 (OspC), p21, p19, p17.

Taki schemat diagnostyczny pozwala na eliminację nieswoistych wyników fałszywie dodatnich, które zdarzają się z różną częstotliwością przy

diagnostyce jednym testem oraz pozwala na jednoznaczną ocenę przy wynikach wątpliwych.

### **Wnioski**

1. Oznaczenia wykonywane z użyciem analizatora VIDAS oraz metoda immunofluorescencyjna IIFT mogą być z powodzeniem stosowane do wstępnej detekcji przeciwciał anty-*Borrelia burgdorferi*.

2. Ze względu na możliwość uzyskania wyników fałszywie dodatnich wskazane jest wykonanie testu WB, który ostatecznie potwierdza lub wyklucza zakażenie *B. burgdorferi*.

### **Streszczenie**

Serologiczna diagnostyka boreliozy mimo opracowania i wprowadzenia różnych metod wciąż wymaga weryfikacji. Metody przesiewowe najczęściej stosowane do oceny przeciwciał anty-*Borrelia* to metoda jakościowa ELFA (Enzyme Linked Fluorescent Assay, analizator Vidas), metoda immunofluorescencji pośredniej (IIFT) oraz metoda immunoenzymatyczna ELISA. Wszystkie wymienione metody charakteryzują się wysoką czułością. Ze względu na możliwość wystąpienia nieswoistych reakcji krzyżowych i wyników fałszywie dodatnich wskazana jest weryfikacja wyników wątpliwych i dodatnich uzyskanych metodami przesiewowymi. Weryfikacji dokonuje się testem Western blot (Wb) o wysokiej swoistości. Technika Wb pozwala na identyfikację przeciwciał dla białek wysoce specyficznych dla *Borrelia burgdorferi*: VIsE, p83, p39, p31 (OspA), p30, p25 (OspC), p21, p19, p17, wśród których białko VIsE jest najbardziej swoiste dla odpowiedzi w klasie IgG oraz białko OspC, którego obecność związana jest z produkcją przeciwciał IgM.

Celem niniejszej pracy była analiza wyników uzyskanych metodą ELFA (z analizatorem Vidas) i metodą IIFT jako testów przesiewowych stosowanych w diagnostyce zakażeń krętkiem *B. burgdorferi*.



## THE TWO-STAGE SEROLOGIC DIAGNOSIS OF LYME BORRELIOSIS – VERIFICATION OF METHODS

**Key words:** Lyme boreliosis, *Borrelia burgdorferi*, Western blot

### Summary

The Lyme borreliosis has become a serious diagnostic problem in Europe and in Poland. The selection of the most specific serologic methods for the diagnosis of *Borrelia burgdorferi* infections requires some re-evaluation. Screening tests used most frequently for the qualitative detection of anti-*Borrelia* antibodies include the ELFA (Enzyme Linked Fluorescent Assay; analysis device mini VIDAS) assay whereas the quantitative methods are represented by the indirect immunofluorescence test (IIFT) and ELISA. All the above mentioned methods are characterized by a high sensitivity. Nevertheless, due to a risk of non-specific cross-reactions and false-positive results, verification of doubtful and positive results obtained by screening methods is recommended. The verification can be accomplished by the application of the Western Blot test characterized by a high specificity. The major advantage of the WB technique is identification of proteins, which demonstrate a high specificity for *B. burgdorferi*: VIsE, p83, p39, p31 (OspA), p30, p25 (OspC), p21, p19, and p17. Among them, the VIsE protein is the most specific protein for IgG antibody production whereas the OspC protein is connected with the presence of IgM antibodies. The aim of the study was the analysis of results obtained by the ELFA (along with the Vidas analyser) and the IIFT methods as screening tests used in the diagnosis of *B. burgdorferi* infections.

### Literatura

1. Adamek B. i wsp. (2006), Narażenie pracowników leśnych na choroby odkleszczowe a stosowane metody prewencji. Przegląd Epidemiologiczny, 60, s. 11-15.
2. Andrzejewski A. i wsp. (2004), Zakażenie krętkiem *Borrelia burgdorferi*- aspekty kliniczno terapeutyczne. Klin. Pediat. 12, 4, s. 423-430.
3. Andrzejewski A. i wsp. (2006), Odrębność przebiegu zakażenia krętkiem *Borrelia burgdorferi* u dzieci. Przegląd Epidemiologiczny 60, s. 16-22.
4. Chmielewska-Badora i wsp. (1997), Badania seroepidemiologiczne w kierunku boreliozy na terenie makroregionu lubelskiego u różnych grup ludności (1994-1996). Medycyna Ogólna. 3, 4, s. 395-400.

5. Flisak R. i wsp. (2004), Analiza przebiegu boreliozy z Lyme w zależności od pierwotnej postaci klinicznej choroby u mieszkańców Białowieży. Przegląd Epidemiologiczny 3, s. 445-450.
6. Hermanowska-Szpakowicz T. (2005), Borelioza z Lyme. Służba Zdrowia. 51-54, s. 3452-3455.
7. Hermanowska-Szpakowicz T. i wsp. (2003), Problemy patogenetyczno-kliniczne boreliozy z Lyme. Neurol. Neurochir. Pol. 37, 2, s. 29-38.
8. Iżycka A. i wsp. (2000), Bakteriobójcze właściwości granulocytów obojętnochłonnych (PMN) krwi obwodowej u chorych z boreliozą z Lyme. Med. Dośw. Mikrobiol. 52, s. 165-171.
9. Pancewicz A. S. i wsp. (2006), Parametry obrony antyoksydacyjnej w surowicy krwi a wiek pracowników leśnictwa zakażonych krętkiem *Borrelia burgdorferi* – bezobjawowych nosicieli przeciwciał – doniesienie wstępne. Przegląd Epidemiologiczny. 60, 102-108.
10. Przytuła L. i wsp. (2006), Diagnostyka i leczenie boreliozowego zapalenia stawów. Przegląd Epidemiologiczny. 60, s. 125-130.
11. Tylewska-Wierzbanowska S. i wsp. (2005), Diagnostyka serologiczna boreliozy z Lyme – wytyczne europejskie. Post. Mikrob. 44, 3, s. 289-293.
12. Wojewódzka Stacja Sanitarно-Epidemiologiczna w Lublinie. [www.wsse.lublin.pl](http://www.wsse.lublin.pl).
13. Zajkowska J. i wsp. (2006), Test Western blot z białkiem IIsE oraz antygenami „in vivo” w diagnostyce boreliozy z Lyme. Przegląd Epidemiologiczny 2006, 60, s. 177-185.



## HARMONOGRAMOWANIE PROJEKTÓW W DYNAMICZNYCH ŚRODOWISKACH PRODUKCYJNYCH

**Słowa kluczowe:** harmonogramowanie projektów, zakłócenia produkcyjne, predyktywno-reaktywne harmonogramowanie

### Wstęp

Zarządzanie projektami (przedsięwzięciami) jest coraz częściej stosowane w planowaniu produkcji. Wiele przedsiębiorstw prowadzi działalność w ramach przedsięwzięć realizowanych dla dostarczenia klientowi określonego produktu. Ponad 25% działalności gospodarczej nadaje się do zarządzania przez projekty (Kostrubiec 2003 s.33). Przykładowe projekty to: realizacja dużych przedsięwzięć informatycznych czy realizacja prac budowlanych.

Powstaje wiele prac analizujących teoretyczne i praktyczne aspekty planowania zadań projektowych. Szczególnie duże praktyczne znaczenie mają algorytmy uwzględniające zmienność systemów produkcyjnych. Realizacja przedsięwzięcia odbywa się często w warunkach ryzyka i niepewności (mogą wystąpić np. zmiany zakresu projektu, błędy w zarządzaniu, zatory płatnicze, niekorzystne warunki atmosferyczne, trudności w koordynacji pracy itp.). W związku z dynamicznymi zmianami w środowisku produkcyjnym trudno dokładnie określić czasy trwania zadań. Podobnie – dostępność zasobów może ulegać zmianom np. z powodu ich awaryjności. Konieczne jest uwzględnienie niepewności przy tworzeniu harmonogramu. Stosowane jest harmonogramowanie predyktywne (ang. *predictive scheduling*) zwane też proaktywnym (ang. *proactive scheduling*), w którym tworzy się harmonogram odporny przez antycypację możliwych zakłóceń (Leus 2003). Często jednak predyktywne podejście jest niewystarczające, pojawiają się nieprzewidywalne zakłócenia, które powodują, że dane uszeregowanie jest już niewydatne lub niemożliwe do zrealizowania. Zachodzi wtedy konieczność harmonogramowania reaktywnego (ang. *reactive scheduling*), które polega na rewizji istniejącego harmonogramu w odpowiedzi na pojawiające się zaburzenia.

W ostatnich latach najczęściej podejmowanym w badaniach dotyczących predyktywno-reaktywnego szeregowania projektów jest problem harmono-

gramowania projektów z ograniczoną dostępnością zasobów (ang. *RCPSP – Resource-Constrained Project Scheduling Problem*).

### Sposoby reprezentacji problemu harmonogramowania projektu

Projekt (ang. *project*), to unikalny zbiór współzależnych czynności (zadań, operacji), wraz z określonym momentem rozpoczęcia i (lub) zakończenia, realizowany dla osiągnięcia przyjętych celów w ramach określonych zasobów (pracowników, maszyn, materiałów). Czynność, to część projektu, stanowiąca odrębną całość, dla której trzeba wyznaczyć terminy rozpoczęcia i/lub zakończenia. Czynności do realizacji wymagają określonego czasu i zasobów. Pomiedzy zadaniami w projekcie występują ograniczenia kolejnościowe, które odwzorowują logiczną kolejność wykonywania zadań w ramach projektu. Dla jednoznacznego określenia relacji konieczne jest podanie poprzednika (czyli czynności, która poprzez relację warunkuje rozpoczęcie lub zakończenie innej czynności), następnika oraz rodzaju relacji. Najczęściej stosowane w badaniach są relacje typu koniec-początek bez zwłoki (ang. *finish-start, zero-lag precedence*), w których następnik może się rozpocząć bezzwłocznie po zakończeniu poprzednika.

Dla zrealizowania czynności niezbędne są zasoby, które równocześnie stanowią ograniczenie w realizacji projektu. Przyjmujemy, że projekt jest realizowany przy użyciu zasobów odnawialnych (ang. *renewable*) tzn. takich, których dostępność jest odnawiana w kolejnych okresach czasu – ilość zasobu jest stała niezależnie od obciążeń w poprzednich okresach. Zasoby odnawialne to np. pracownicy, maszyny.

Przy reprezentowaniu problemów harmonogramowania projektów często stosuje się zapis w formie sieci (grafów). Wykorzystywane są dwa typy sieci (Kostrubiec 2003):

- sieć typu „czynność na węźle” *AON* (ang. *AON – Activity-On-Node*) tzw. sieć czynności – reprezentacja problemu, w której czynności znajdują się na węźle;
- sieć typu „czynność na łuku” *AOA* (ang. *AOA – Activity-On-Arc*) tzw. sieć zdarzeń – reprezentacja problemu, w której czynności znajdują się na łukach, natomiast węzły oznaczają zdarzenia, odpowiadające momentom rozpoczęcia i zakończenia czynności.

Sieć *AON* jest odpowiedniejsza dla problemów szeregowania z kryterium optymalizacji czasu. Projekty w sieci czynności *AON* reprezentowane są jako acykliczny, spójny, prosty graf skierowany  $G(V, E)$ , w którym  $V$  oznacza zbiór węzłów odpowiadający czynnościom, a  $E$  to zbiór łuków, które opisują zależności kolejnościowe między czynnościami. Do projektu pomocniczo dodawane są: fikcyjna czynność utożsamiana z rozpoczęciem projektu (ang. *dummy start activity*) – wierzchołek początkowy grafu  $G(V, E)$  oraz fikcyjna

czynność oznaczająca zakończenie projektu (ang. *dummy end activity*) – wierzchołek końcowy grafu  $G(V, E)$ . Czas trwania i zapotrzebowanie na zasoby obu fikcyjnych czynności wynosi 0. Pozostałe czynności posiadają niezerowe czasy trwania i pewne zapotrzebowanie na zasoby. Rozwiązania problemu RCPSP prezentowane są w postaci wykresu Gantt'a.

Rozwiązaniem problemu szeregowania zadań jest wektor terminów rozpoczęcia lub zakończenia poszczególnych zadań. Jest to tzw. reprezentacja bezpośrednia problemu, która jednak nie znalazła szerokiego zastosowania w praktyce.

Dla problemu deterministycznego RCPSP najczęściej stosowane są:

- reprezentacja permutacyjna, w której rozwiązaniem jest ciąg kolejnych numerów operacji tzw. lista czynności (ang. *activity-list*),
- reprezentacja reguł priorytetu (ang. *priority rule based*), w której rozwiązaniem jest lista priorytetowa tzn. wektor o długości równej liczbie czynności, w którym każdemu elementowi przypisana jest reguła priorytetu.

Dla potrzeb harmonogramowania odpornego poza reprezentacją listy czynności i listy priorytetowej stosuje się również reprezentację listy buforów (ang. *buffer list representation*). Lista buforów wskazuje o jaki bufor czasowy, najwcześniejszy możliwy czas rozpoczęcia danej czynności, jest przesunięty w czasie. Przy generowaniu harmonogramu procedura dekodująca wykorzystuje równocześnie informacje z listy buforów i z listy priorytetowej (lub listy czynności).

Lista czynności i lista priorytetowa określają ważność operacji, na podstawie której, przy zastosowaniu odpowiedniej procedury dekodującej, ustalany jest harmonogram, czyli określone są terminy rozpoczęcia poszczególnych czynności. Jest to przekształcenie rozwiązania do reprezentacji bezpośredniej. W deterministycznym RCPSP najczęściej wykorzystywane są dwa schematy generowania harmonogramu SGS (ang. *SGS – Schedule Generation Scheme*) na podstawie listy czynności lub listy priorytetowej (Leus 2003):

- szeregowy SGS (ang. *serial SGS*) – w każdej iteracji rozpoczynana jest pierwsza nieuszeregowana czynność z listy czynności lub z listy priorytetowej, w najwcześniejszym możliwym terminie rozpoczęcia przy spełnieniu ograniczeń kolejnościowych i zasobowych,
- równoległy SGS (ang. *parallel SGS*) – iteracyjnie, w kolejnych momentach czasu  $t$  (w punktach decyzyjnych), rozpoczynane są wszystkie nieuszeregowane czynności, które mogą być rozpoczęte w kolejności wynikającej z listy czynności lub z listy priorytetowej, przy spełnieniu ograniczeń kolejnościowych i zasobowych.

Wymienione procedury dekodujące są efektywne przy stosowaniu kryterium minimalizacji czasu realizacji projektu *makespan*. W harmonogramowaniu reaktywnym poza kryterium wydajnościowym kluczowe jest zachowanie

wanie stabilności harmonogramu predyktywnego. Aby zminimalizować odchylenia rzeczywistych terminów rozpoczęcia od planowanych, muszą stosowane być zmodyfikowane procedury dekodujące.

Wykorzystywane są odporne schematy generowania harmonogramu (Leus 2003):

- odporny równoległy SGS (ang. *robust parallel SGS*) – działa jak *parallel SGS* z dodatkowym ograniczeniem, aby nie rozpoczynać czynności przed ich planowym terminem rozpoczęcia wynikającym z harmonogramu predyktywnego tzw. *railway scheduling*,

- odporny szeregowy SGS (ang. *robust serial SGS*) – działa jak *serial SGS* z dodatkowym ograniczeniem, aby rozpoczynać czynności w momencie jak najbardziej zbliżonym do planowego terminu rozpoczęcia wynikającego z harmonogramu predyktywnego (w odróżnieniu do *robust parallel SGS* możliwe jest rozpoczęcie operacji przed planowanym czasem rozpoczęcia).

### Model matematyczny problemu stochastycznego RCPSP

Poniżej zaprezentowany zostanie model matematyczny problemu stochastycznego *RCPSP* wykorzystywany m.in. w pracach (Herroelen, Leus 2004), (Leus 2003), (Van de Vonder, Demeulemeester, Herroelen 2005).

#### Model stochastyczny RCPSP:

Funkcja celu (minimalizacja ważonego kosztu niestabilności):

$$\min \sum_{i=1}^n w_i \cdot |s_i^R - s_i^0|, \quad (1)$$

przy następujących ograniczeniach:

- następnik może rozpocząć się po zakończeniu poprzednika (ograniczenia kolejnościowe):

$$s_i + d_i \leq s_j \quad \forall (i, j) \in E, \quad (2)$$

- w każdym momencie czasu  $t$  wykorzystanie zasobów odnawialnych przez wykonywane czynności nie przekracza wielkości dostępnych (ograniczenia zasobowe):

$$\sum_{i \in S} r_{ik} \leq a_k \quad \forall t, \forall k, \quad (3)$$

- termin zakończenia projektu  $\delta_n$ , który nie może być przekroczony (ograniczenia czasowe):

$$s_n \leq \delta_n. \quad (4)$$

Oznaczenia i założenia:

- $s_i^0$  – planowany moment rozpoczęcia operacji  $i$ ; zmienne decyzyjne do ustalenia podczas tworzenia harmonogramu predyktywnego,
- $s_i^R$  – rzeczywisty moment rozpoczęcia operacji  $i$ , w harmonogramowaniu predyktywnym we wzorze 1 za  $s_i^R$  należy wstawić  $E(s_i^R)$  jako oczekiwany czas rzeczywistego startu operacji  $i$ ,
- $w_i$  – waga określająca koszt zakłócenia przypadający na jednostkę czasu (koszt marginalny) związany z nieterminowością rozpoczęcia czynności  $i$ , koszt ten może być związany z dodatkowymi kosztami organizacyjnymi, z kosztami magazynowania materiałów, z karami umownymi związanymi z nieterminowym wykonaniem danego etapu projektu itp.,
- $d_i$  – czas wykonywania operacji  $i$  (ang. *duration*),
- $r_{ik}$  – zapotrzebowanie czynności  $i$  na zasób typu  $k$ ,
- $n$  czynności ponumerowanych od 1 do  $n$ , w taki sposób, że poprzednik ma zawsze niższy numer od następnika (porządek topologiczny),
- dwie fikcyjne operacje 0 i  $n+1$ , reprezentujące odpowiednio początek i koniec projektu,  $d_0 = d_{n+1} = 0$ .

Model powyższy z funkcją celu określoną wzorem (1) stwarza możliwość analizy problemu *RCPSP* pod kątem stabilności i wydajności (dwukryterialna funkcja celu):

- gdy przyjmimy  $w_1, \dots, w_{n-1} = 0$  oraz  $w_n \neq 0$  – problem sprowadza się do minimalizacji czasu realizacji projektu (kryterium wydajnościowe),
- gdy przyjmimy  $w_1 = w_2 = \dots = w_{n-1} = w_n \neq 0$  – problem sprowadza się do uodpornienia harmonogramu na możliwe zakłócenia (kryterium stabilności),
- możliwość zdefiniowania problemu z określonymi przez klientów etapami realizacji projektu tzw. „kamieniami milowymi”: czynnościom, po których interesujący klientów etap projektu jest w pełni zrealizowany, są nadawane dużo większe wagi (koszty niestabilności) niż pozostałym czynnościom.

Model przedstawiony powyżej nie jest jedynym stosowanym w badaniach dotyczących harmonogramowania projektów w warunkach niepewności. W pracy (Al-Fawzan, Haouari 2005) zaproponowano dwukryterialną funkcję celu:

$$z_\lambda = \lambda \cdot z_M + (1 - \lambda) \cdot z_R \quad 0 \leq \lambda \leq 1. \quad (5)$$

Funkcja parametryczna opisana wzorem (5) pozwala na analizę zależności między odpornością i stabilnością harmonogramu na zakłócenia a optymalnością wyrażoną przez czas realizacji projektu. Parametr  $\lambda$  definiuje relatywne znaczenie poszczególnych kryteriów optymalizacyjnych. W funkcji celu  $z_\lambda$  za kryterium minimalizacji czasu trwania (minimalizację



*makespan*) odpowiada element  $\lambda \cdot z_M$ , natomiast za kryterium odporności odpowiada element  $(1-\lambda) \cdot z_R$ .

### Strategie reharmonogramowania zadań

W systemach gdzie występuje niepewność i zmienność konieczne jest stosowanie reharmonogramowania (ang. *rescheduling*) polegającego na zmianie bieżącego harmonogramu produkcji w odpowiedzi na zdarzenia zakłócające ten harmonogram. Dzięki zmianie uszeregowania zadań można rozwiązać konflikty występujące w bieżącym harmonogramie np. problem związany z niedostępnością zasobów. Można również wykorzystać pojawiające się szanse uzyskania bardziej efektywnego harmonogramu w związku np. ze zwiększeniem się dostępności zasobu.

Stosowane są dwie strategie reharmonogramowania (Vieira, Herrmann, Lin 2003):

- dynamiczne harmonogramowanie (ang. *dynamic scheduling*),
- predyktywno-reaktywne harmonogramowanie (ang. *predictive-reactive scheduling*).

W dynamicznym harmonogramowaniu, zwanym rzadziej *online scheduling*, nie tworzy się harmonogramów. Przydzielanie zadań do odpowiednich zasobów (maszyn) odbywa się w chwili, w której zasób (maszyna) jest gotowy do przetwarzania nowego zadania. Wykorzystywane są wszystkie informacje dostępne w tym momencie. Najczęściej tworzy się kolejkę zadań do przetwarzania w oparciu o określone kryterium (ang. *dispatching rules*): zadaniom, czekającym na przetwarzanie, nadaje się priorytety i zadanie o najwyższym priorytecie w danej chwili jest przydzielane do zasobu. Przykładowe kryteria to np. najkrótszy czas przetwarzania (ang. *SPT – Shortest Processing Time*), najwcześniejszy termin zakończenia (ang. *EDD – Earliest Due Date*) itp. Dynamiczne szeregowanie to wieloetapowy proces decyzyjny, w którym w kolejnych momentach czasu rozpoczynane są czynności w oparciu o kryterium np. minimalizacji czasu trwania projektu na podstawie wiedzy w tym czasie posiadanej.

W predyktywno-reaktywnym harmonogramowaniu na początku tworzy się harmonogram (ang. *baseline schedule*), który w trakcie realizacji jest zmieniany w odpowiedzi na pojawiające się zdarzenia, które mogą zaburzyć wydajność systemu lub uniemożliwić realizację tego harmonogramu (faza reaktywnego harmonogramowania). W szeregowaniu predyktywno-reaktywnym można wyróżnić następujące fazy (Vieira, Herrmann, Lin 2003):

**Faza I. Faza predyktywnego harmonogramowania**, w której tworzony jest harmonogram na początku działania systemu:

- nominalny (ang. *nominal schedule*) – uwzględniający jedynie aktualne parametry systemu, bez uwzględniania zmienności i niepewności parametrów systemu,
- predyktywny, odporny na zakłócenia (ang. *robust schedule*) – uwzględniający zmienność parametrów systemu – tworzenie takiego harmonogramu ma przeciwdziałać niestabilności i nerwowości (ang. *nervousness*) harmonogramów nominalnych; odporny harmonogram tworzy się m.in. wstawiając bufony czasowe przed zadaniami; podczas tworzenia może zostać uwzględniona statystyczna wiedza dotycząca możliwych zakłóceń planu produkcji, wykryta dzięki analizie wcześniejszego przebiegu produkcji.

**Faza II. Faza reaktywnego harmonogramowania**, polegająca na naprawie harmonogramu, w trakcie działania systemu, w reakcji na pojawiające się zakłócenia.

Predyktywno-reaktywne harmonogramowanie projektów w porównaniu z dynamicznym szeregowaniem posiada wiele zalet z praktycznego punktu widzenia. Tworzenie harmonogramu przed realizacją projektu:

- pozwala oszacować czas zakończenia projektu, możliwe jest etapowe rozliczanie się z odbiorcami projektu (określanie czasów realizacji poszczególnych elementów projektu), pozwala ustalić kiedy korekty w planie są konieczne ze względu na możliwość niedotrzymania umownych terminów realizacji projektu,
- usprawnia organizację produkcji, stabilizuje pracę, umożliwia koordynację wewnętrznych zasobów przedsiębiorstwa (przebrojenia, wspieranie personelu), ich wzajemne transfery między projektami (w środowisku wieloprojektowym),
- pozwala określić czasowe zapotrzebowanie na materiały (kontakty z dostawcami, zamówienia *just-in-time*),
- brak jednoznacznie ustalonych terminów realizacji procesów utrudnia procedury pozyskiwania i kontraktowania wykonawców.

Wymienione zalety tworzenia harmonogramów podkreślają znaczenie stabilności systemu produkcyjnego, którą można osiągnąć przez realizację ściśle określonego planu zawartego w harmonogramie. W związku z tym jednym z celów reaktywnego harmonogramowania jest zachowanie stabilności uszeregowania zadań (ang. *schedule stability*), czyli możliwie najdokładniejsza realizacja harmonogramu predyktywnego. Im większa liczba zmian w harmonogramie tym większa nerwowość produkcji (ang. *nervousness*), co może prowadzić do dezorganizacji produkcji.

### **Zdarzenia zakłócające realizację harmonogramu**

W trakcie realizacji harmonogramu mogą pojawiać się zakłócenia (ang. *rescheduling factors*), które przyczyniają się do bezzwłocznej potrzeby ponownego harmonogramowania.

W harmonogramowaniu projektów mogą być rozpatrywane następujące zakłócenia (Zhu, Bard, Yu 2005):

- zakłócenia dotyczące sieci czynności projektu
  - pojawienie się nowych czynności,
  - pojawienie się nowych ograniczeń kolejnościowych,
- zakłócenia dotyczące czynności
  - zmiany w czasie trwania czynności w trakcie realizacji harmonogramu (np. stochastyczne czasy trwania czynności),
  - opóźnienie rozpoczęcia czynności (związane np. z nieterminowym dostarczeniem materiałów przez poddostawców),
  - zmiany zapotrzebowania na zasoby poszczególnych czynności,
- zakłócenia dotyczące zasobów
  - czasowa niedostępność zasobu (np. awaria maszyny),
  - stałe zwiększenie (zmniejszenie) dostępności zasobu,
- zakłócenia dotyczące terminów realizacji
  - zmiana (np. przyspieszenie) terminu realizacji projektu,
  - zmiana terminu realizacji kamieni milowych projektu.

W harmonogramowaniu projektów najczęściej podejmowany jest problem niepewności związanej z czasami trwania czynności np. w pracach (Herroelen, Leus 2004), (Leus 2003), (Van de Vonder, Demeulemeester, Herroelen, Leus 2005). Jest to uzasadniane tym, że wiele różnego typu zakłóceń może przyczyniać się do zmiany czasów trwania czynności (np. niekorzystne warunki atmosferyczne, niedostępność zasobów, problemy z dostawami materiałów itp.). Zamiast analizowania wszystkich możliwych zaburzeń planu produkcji podejmowane są próby antycypacji możliwych zmian w czasach realizacji zadań.

### **Zakończenie**

W artykule przedstawiono wybrane zagadnienia dotyczące harmonogramowania projektów w dynamicznych systemach produkcyjnych. Zaprezentowano modele i strategie wykorzystywane w badaniach dotyczących tego problemu.

Mimo wielu prac pojawiających się w ostatnich latach dotyczących predyktwno-reaktywnego harmonogramowania projektów brak jest opracowań kompleksowo analizujących możliwe zakłócenia występujące w systemach produkcyjnych. Istnieje wiele zagadnień dotyczących predyktwno-

reaktywnego harmonogramowania projektów w warunkach niepewności jeszcze nie analizowanych. Jest to tematyka bardzo rozwojowa.

### **Streszczenie**

Zarządzanie projektami jest coraz częściej stosowane w planowaniu produkcji. M.in. w takich dziedzinach jak: sektor badań i rozwoju, sektor prac publicznych, sektor budowlany, budowa systemów informatycznych itp.. Harmonogramowanie projektów, jako część zarządzania projektami, sprowadza się do ustalenia czasów rozpoczęcia (i zakończenia) czynności realizujących dany projekt oraz alokacji poszczególnych zasobów do tych czynności. Większość prac teoretycznych dotyczących harmonogramowania projektów nie uwzględnia dynamiki rzeczywistych środowisk produkcyjnych. Aby usprawnić realizację przedsięwzięć konieczne jest uodparnianie uszeregowień na możliwe zakłócenia (harmonogramowanie predyktywne) oraz reagowanie na nieprzewidywalne zaburzenia w trakcie realizacji harmonogramu predyktywnego (harmonogramowanie reaktywne).

### **PROJECT SCHEDULING IN A DYNAMIC MANUFACTURING ENVIRONMENT**

**Key words:** project scheduling, production disruptions, predictive-reactive scheduling

### **Summary**

Project management is receiving a growing amount in attention in production planning. It concerns it such domains as: research-and-development (R&D), public infrastructure, construction, software development etc. Project scheduling, as a part of project management, is aimed at deciding when in time to start (and finish) activities and how to allocate resource into the project activities. The vast majority of the works in project scheduling doesn't take into consideration dynamics of production environments. In order to improve project execution is indispensable to robust schedule on disruptions (predictive scheduling) and reaction on unforeseen disturbances when predictive schedule is executed (reactive scheduling).

## Literatura

1. Al-Fawzan M., Haouari M. (2005), A bi-objective problem for robust resource-constrained project scheduling. *International Journal of Production Economics* 96. s. 175-187.
2. Herroelen W., Leus R. (2004), Robust and reactive project scheduling: a review and classification of procedures. *International Journal of Production Research* 42(8). s. 1599–1620.
3. Kostrubiec A. (2003), Harmonogramowanie projektów – przegląd modeli. *Inżynieria Zarządzania Przedsięwzięciami*, Wydawnictwo Politechniki Gdańskiej, Gdańsk. s. 33-52.
4. Leus R. (2003), The generation of stable project plans. Praca doktorska, Katolicki Uniwersytet Lowański, Belgia.
5. Van de Vonder S., Demeulemeester E., Herroelen W. (2005), Heuristic procedures for generating stable project baseline schedules. *Third Euro Conference for Young OR researchers and practitioners (ORP3)*, Valencia Spain. s. 11-19.
6. Van De Vonder S., Demeulemeester E., Herroelen W., Leus R. (2006), The trade-off between stability and makespan in resource-constrained project scheduling. *International Journal of Production Research* 44(2). s.215-236.
7. Vieira G.E., Herrmann J.W., Lin E. (2003), Rescheduling manufacturing systems: a framework of strategies, policies and methods. *Journal of Scheduling* 6(1). s. 35-58.
8. Zhu G., Bard J.F., Yu G. (2005), Disruption management for resource-constrained project scheduling. *Journal of Operational Research Society* 56. s. 365-381.

**SYMETRIA I ASYMETRIA GRY BRAMKAREK  
W DZIAŁANIACH OFENSYWNYCH W PIŁCE NOŻNEJ KOBIET.  
MISTRZOSTWA EUROPY – ANGLIA 2005.**

**Słowa kluczowe:** piłka nożna, kobiety, bramkarki, symetria i asymetria

**Wstęp**

Piłka nożna w wykonaniu kobiet stała się dyscypliną sportu popularną i bardzo rozpowszechnioną w świecie. Piłkarki grają już nie tylko w Europie i Ameryce Północnej, ale także w Azji, Australii i Ameryce Południowej. Poziom gry pomiędzy drużynami narodowymi stale się wyrównuje, a dokładność działań technicznych i postępujący rozwój możliwości ruchowych piłkarek ma coraz większy wpływ na osiągnięte wyniki sportowe.

Jakość gry zawodniczek ma bardzo ścisły związek z kształtowaniem symetrii ruchowej, która prowadzi do podniesienia sprawności i koordynacji ruchowej, zwiększając możliwości ruchowe zawodnika (Starosta 1996 s. 36-46).

Badania nad wszechstronnością wyszkolenia zawodników w piłce nożnej w zakresie symetryzacji strzałów do bramki zainicjował Starosta (Starosta 1988 s. 346-355). Prace nad problemem były kontynuowane przez Starostę i Bergiera (1991 s.15-17; 1992 s. 265-271; 1993 s.164-175; 1996 s. 11-26), oraz Bergiera i Buraczewskiego (2003 s. 69-77).

Natomiast Bergier i Buraczewski (2005 s. 150-156), oraz Bergier i Soroka (2006 s. 81-88) podjęli badania nad symetryzacją strzałów do bramki w kobiecej piłce nożnej, analizując grę pań podczas mistrzostw świata do lat 19 w 2004 i Mistrzostw Europy w 2005 roku.

Celem doniesienia jest próba poznania gry bramkarek w działaniach ofensywnych w świetle symetryzacji gry. Podjęty problem jest nowy, do tej pory nie podejmowany przez badaczy i o tyle jeszcze ciekawszy, że w przypadku zawodniczek grających na pozycji bramkarek obserwujemy zarówno zjawisko transferu poziomego mającego związek z przenoszeniem umiejętności czy też sprawności motorycznej z jednej strony ciała na drugą jak również transferu pionowego, gdzie zawodniczki w zależności od sytuacji wynikających z gry korzystają z ręki lub nogi przy podaniach piłki. Celem jest również określenie czy w szkoleniu bramkarek na najwyższym pozio-

mie europejskim prowadzone jest wszechstronne przygotowanie techniczne zawodniczek grających na tej pozycji.

Prowadzone badania przez Bergiera i Sorokę wskazywały na małą skuteczność podań piłki nogą w działaniach ofensywnych podczas Mistrzostw Europy w 2005 roku wykonywanych przez bramkarki.

Z uwagi na powyższe postawiono następującą hipotezę badawczą:

W szkoleniu bramkarek na najwyższym europejskim poziomie nie jest prowadzone wszechstronne przygotowanie techniczne zawodniczek grających na pozycji bramkarki.

### **Materiał i metody badań**

Jako metodę badawczą zastosowano obserwację systematyczną, zewnętrzną i skategoryzowaną poprzez wystandaryzowane narzędzie badawcze, jakimi były autorskie arkusze obserwacji (ryc.1, ryc.2). Obserwacja była dokonywana na podstawie odtwarzania meczów piłkarskich, wcześniej rejestrowanych na płytach DVD z przekazu telewizyjnego piłkarskich drużyn kobiecych w czasie VI Mistrzostw Europy w Anglii w 2005 roku. Mecze były rozegrane pomiędzy 05–19 lipca 2005 roku. Rejestracji spotkań dokonano poprzez ogólnodostępną stację telewizyjną publiczną – Eurosport.

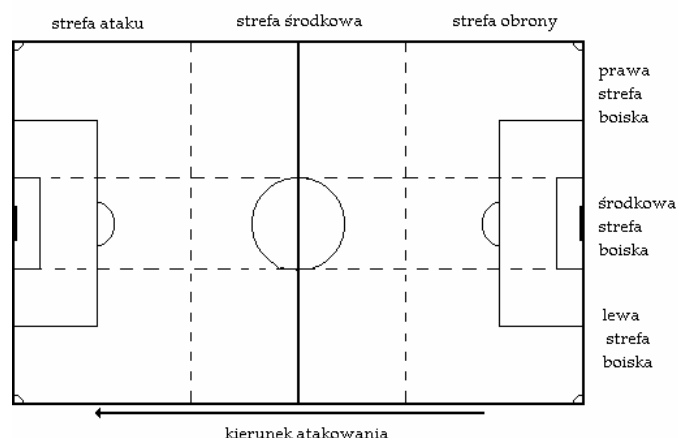
Analizie poddano grę bramkarek ośmiu drużyn występujących w fazie finałowej podczas wszystkich 15 meczów rozegranych w czasie turnieju w oparciu o arkusz obserwacji, na którym rejestrowano następujące działania ofensywne bramkarek: wyrzut piłki ręką, rozpoczęcie akcji nogą oraz podanie piłki nogą z akcji. Rejestrowano, którą kończyną inicjowane były działania w ofensywie, oraz w jakie strefy boiska były zagrywane piłki. W tym przypadku posłużono się za Bergierem (1996 s. 27-40) podziałem boiska na strefę obronną, środkową i strefę ataku (ryc. 2). Dla dokładnego zobrazowania symetrii zagrań bramkarek przy działaniach ofensywnych dodatkowo podzielono boisko na prawą strefę boiska, lewą strefę boiska i środkową strefę boiska, która miała szerokości 18 metrów i 30 centymetrów. Szerokość tej strefy była wyznaczona przez średnicę koła środkowego boiska oraz szerokości bramek poszerzone o końcowe linie pola pięciu metrów z obu jej stron, które na arkuszu obserwacyjnym zostały ze sobą połączone.

Wszystkie obserwowane elementy rejestrowano jako celne i niecelne. Celne zagrania to takie, gdzie partnerka z pola ma możliwość opanowania piłki, lub dobiec do podania przed przeciwniczką. Za celne uznawano na przykład wybiegnięcie piłki z powietrza przez bramkarke, gdzie partnerka podejmowała bezpośredni pojedynek główkowy zakończony jej przegraną.

Niecelne rozpoczęcia gry w atakowaniu to takie, po których piłka opu-  
szczała pole gry lub, gdy była zagrywana do przeciwniczki, która wchodziła  
w jej posiadanie.

| Rodzaj interwencji     |                                      | Interwencje skuteczne | Interwencje nie skuteczne |
|------------------------|--------------------------------------|-----------------------|---------------------------|
| Działania w atakowaniu | <b>1. Wyrzut piłki ręką</b>          |                       |                           |
|                        | a) do 20 metrów                      |                       |                           |
|                        | b) powyżej 20 metrów                 |                       |                           |
|                        | <b>2. Rozpoczęcie akcji nogą</b>     |                       |                           |
|                        | a) z pola bramkowego                 |                       |                           |
|                        | b) inne stałe fragmenty gry          |                       |                           |
|                        | c) z powietrza po chwycie            |                       |                           |
|                        | d) z podłoża po opuszczeniu          |                       |                           |
|                        | <b>3. Podanie piłki nogą z akcji</b> |                       |                           |
|                        | a) od przeciwnika                    |                       |                           |
|                        | - bez przyjęcia                      |                       |                           |
|                        | - po przyjęciu                       |                       |                           |
|                        | b) od partnera                       |                       |                           |
|                        | - bez przyjęcia                      |                       |                           |
|                        | - po przyjęciu                       |                       |                           |

Ryc. 1. Arkusz obserwacji gry bramkarza w działaniach ofensywnych



Ryc. 2. Podział boiska na strefy.



## Wyniki badań

### Rozpoczęcie akcji wyrzutem piłki ręką i zagraniem nogą.

Badania nad symetryzacją wprowadzania piłki do gry ręką (tab.1) przez bramkarki wskazują na zdecydowaną dominację u zawodniczek wyrzutów prawą ręką – 94,97% przy 5,03% lewą. Dominacja wynikała z faktu, że aż 7 z 8 obserwowanych zawodniczek wszystkie wprowadzenia piłki do gry wykonywały prawym ramieniem, a tylko zawodniczka Danii w sposób zdecydowany prezentowała się jako zawodniczka leworęczna. W tym przypadku można przyjąć wniosek, że bramkarki wprowadzały piłkę do gry tylko ręką sprawniejszą prezentując asymetryczne przygotowanie techniczne w tym elemencie gry.

**Tab. 1.** Wprowadzenia piłki do gry nogą i wyrzutem piłki ręką.

| Lp.                          | Reprezentacja narodowa | Kończyna wprowadzająca piłkę do gry |               |                       |              |               |                       |              |               |                       |              |               |                       |
|------------------------------|------------------------|-------------------------------------|---------------|-----------------------|--------------|---------------|-----------------------|--------------|---------------|-----------------------|--------------|---------------|-----------------------|
|                              |                        | Ręka                                |               |                       |              |               |                       | Noga         |               |                       |              |               |                       |
|                              |                        | Prawa                               |               |                       | Lewa         |               |                       | Prawa        |               |                       | Lewa         |               |                       |
|                              |                        | Ilość ogółem                        | Ilość celnych | Współczynnik celności | Ilość ogółem | Ilość celnych | Współczynnik celności | Ilość ogółem | Ilość celnych | Współczynnik celności | Ilość ogółem | Ilość celnych | Współczynnik celności |
| 1                            | Niemcy                 | 30                                  | 30            | 100                   |              |               |                       | 63           | 52            | 82,54                 |              |               |                       |
| 2                            | Norwegia               | 40                                  | 40            | 100                   |              |               |                       | 98           | 80            | 81,63                 |              |               |                       |
| 3                            | Finlandia              | 15                                  | 14            | 93,33                 |              |               |                       | 113          | 91            | 80,53                 |              |               |                       |
| 4                            | Szwecja                | 30                                  | 29            | 96,67                 |              |               |                       | 63           | 47            | 74,60                 |              |               |                       |
| 5                            | Dania                  |                                     |               |                       | 8            | 8             | 100                   |              |               |                       | 48           | 37            | 77,08                 |
| 6                            | Francja                | 4                                   | 4             | 100                   |              |               |                       | 69           | 50            | 72,46                 |              |               |                       |
| 7                            | Anglia                 | 17                                  | 17            | 100                   |              |               |                       | 53           | 43            | 81,13                 |              |               |                       |
| 8                            | Włochy                 | 15                                  | 15            | 100                   |              |               |                       | 58           | 40            | 68,97                 |              |               |                       |
| Ogółem                       |                        | 151                                 | 149           | 98,68                 | 8            | 8             | 100                   | 517          | 403           | 77,95                 | 48           | 37            | 77,08                 |
| % lewej kończyny do prawej   |                        | 94,97                               |               |                       | 5,03         |               |                       | 91,50        |               |                       | 8,50         |               |                       |
| % zagrań ręką do zagrań nogą |                        | 21,97                               |               |                       |              |               |                       | 78,03        |               |                       |              |               |                       |

Podobną sytuację obserwujemy przy rozpoczynaniu akcji nogą, gdzie również te same bramkarki wprowadzały piłkę do gry tylko nogą prawą, zaś duńska zawodniczka wszystkie akcje rozpoczynała wybiciem piłki lewą nogą. W zagraniach kończyną dolną obserwujemy mniejszą procentową przewagę kończyny prawej nad lewą, lecz jest ona również bardzo duża tak jak przy wprowadzaniu piłki do gry ręką i wyniosła odpowiednio: 91,50% prawa i 8,50% lewa noga.

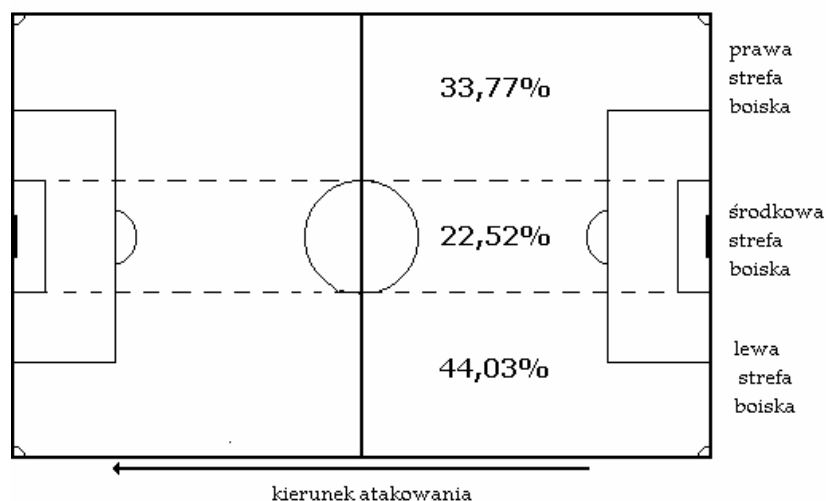
Przy rozpoczynaniu akcji ofensywnych wyrzutem piłki ręką obserwujemy bardzo duży współczynnik celności, który wyniósł 98,68. Natomiast przy rozpoczęciu akcji nogą celność jest już dużo niższa, bo 77,95% dla nogi prawej i 77,08 dla lewej. Zastanawiające jest to, że przy tak wysokim współczynniku skuteczności w zdecydowany sposób preferowane jest rozpoczynanie akcji nogą – 78,03% przy 21,97% wyrzutów ręką. Wydaje się, że przyczyna może tkwić w większej możliwości zagrań kończyną dolną piłki na dalszą odległość. W tych podaniach chodzi o bezpieczeństwo i asekurację swojej strefy obronnej, której nie dają zagrania ręką, gdyż z wyrzutami granymi na dalszą odległość bramkarki mają kłopoty. Problemem mogą być obrończynie, które nie potrafią wyprowadzać akcji ofensywnej ze swojej strefy obronnej. Najwyższy współczynnik gry ręką prezentowały zawodniczki dwóch najlepszych drużyn turnieju Niemiec 32,26% i Norwegii 28,99%.

### **Strefy boiska wyrzutów piłki ręką i rozpoczęcia akcji nogą.**

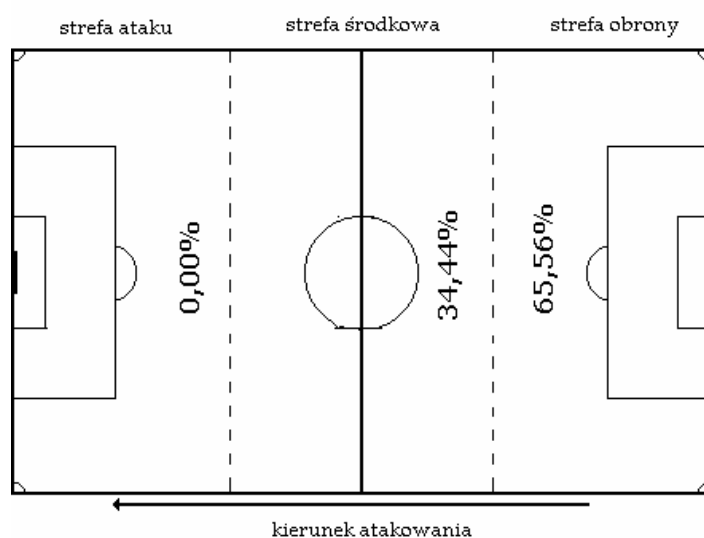
Analizując wyniki (ryc.3) zauważamy przewagę wyrzutów piłki ręką w strefy zewnętrzne boiska: w lewą 44,03% wszystkich zagrań ręką, a w prawą 33,77%. Można przypuszczać, że bramkarki kierowały piłkę w bezpieczniejsze rejony boiska, jakimi są strefy boczne, z uwagi na dużą precyzję zagrań ręką, a zarazem na krótsze odległości, na jaką piłkarki mogą posłać piłkę wyrzuconą tą częścią ciała, i w ten sposób próbowały asekuracyjnych rozwiązań gry. W strefę środkową zostało zagranych 22,52% wyrzutów piłki. W tym przypadku bramkarki omijały zwyczajowo duże zagęszczenie tej strefy boiska przez przeciwniczki.

Bramkarki w 65,56% zagrywały piłkę w swoją strefę obronną (ryc.4), na co miał niewątpliwie wpływ brak umiejętności posyłania piłki na dalsze odległości. W strefę środkową zagrywały 34,44% podań.

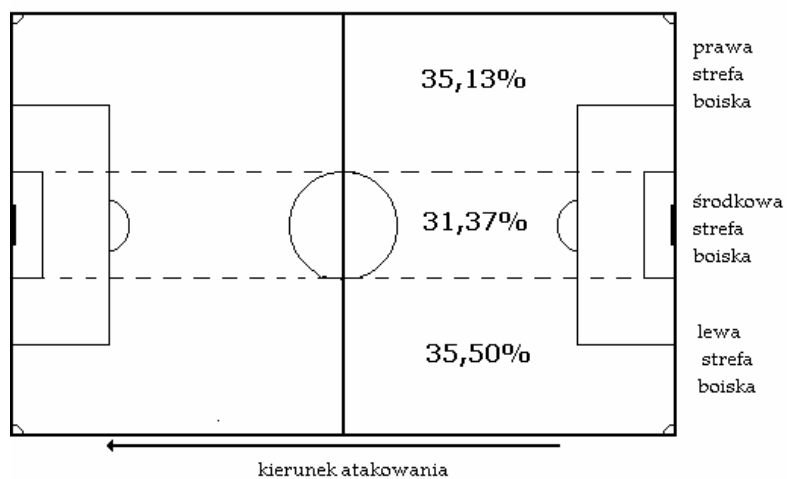
Bardzo symetryczny rozkład miały podania piłki zagrywane nogami przy rozpoczynaniu akcji ofensywnych i podaniach piłki nogą z akcji (ryc.5). W sektory boczne bramkarki skierowały prawie identyczną ilość piłek: w lewy sektor 35,50%, a w prawy 35,13%. Natomiast w sektor środkowy wprowadzono 31,37% wszystkich podań zagranych nogami przez bramkarki.



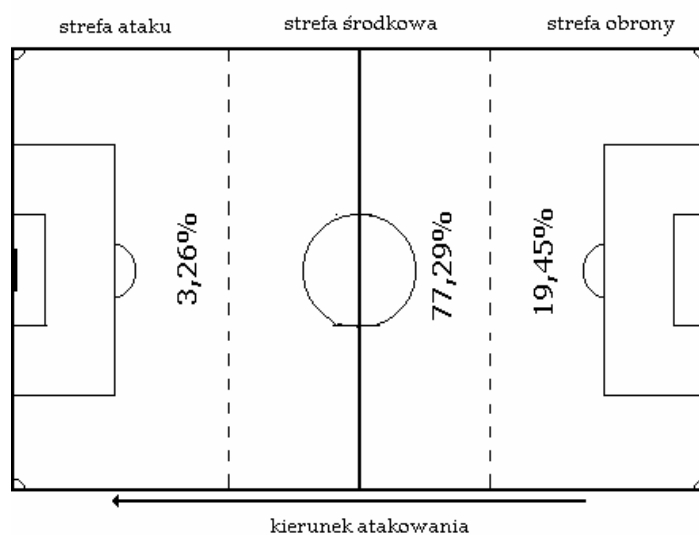
**Ryc. 3.** Procentowy udział zagrań w zależności od stref boiska, w które bramkarki kierowały piłkę wyrzutem ręką.



**Ryc. 4.** Procentowy udział zagrań w zależności od stref boiska, w które bramkarki kierowały piłkę ręką w akcjach ofensywnych.



**Ryc. 5.** Procentowy udział zagrań w zależności od stref boiska, w które bramkarki kierowały piłkę zagrana nogą przy rozpoczynaniu akcji ofensywnych i podaniu piłki nogą z akcji.



**Ryc. 6.** Procentowy udział zagrań w zależności od stref boiska, w które bramkarki kierowały piłkę zagrana nogą przy rozpoczynaniu akcji ofensywnych i podaniu piłki nogą z akcji.

Przy zagraniach nogami i podaniach piłki nogami z akcji przy rozpoczynaniu akcji ofensywnych (ryc.6) aż 77,29 podań było kierowanych w strefę środkową, natomiast w strefę obrony 19,45%, zaś w strefę ataku tylko 3,26%.

### Podania piłki nogą z akcji

Przy podaniach piłki nogą z akcji rejestrowano zagrania bramkarek bez przyjęcia piłki zarówno od zawodniczek swojej drużyny grających w polu jak również od piłkarek drużyn przeciwnych oraz zagrania po przyjęciu piłki od swoich partnerek jak i od przeciwniczek. Wydaje się, że podania piłki z akcji wymuszają często na zawodniczkach sposób zagrania piłki. Często zawodniczka nie ma czasu i możliwości na uderzenie piłki nogą sprawniejszą i wtedy zagrywa wbrew swoim preferencjom nogą słabszą, co odzwierciedla tab.2.

**Tab. 2.** Podanie piłki nogą z akcji

| Lp.    | Reprezentacje narodowe | Zagranie bez przyjęcia piłki |       |       |       | Zagranie po przyjęciu piłki |       |       |       | Ogółem |       |       |       |
|--------|------------------------|------------------------------|-------|-------|-------|-----------------------------|-------|-------|-------|--------|-------|-------|-------|
|        |                        | Prawa                        |       | Lewa  |       | Prawa                       |       | Lewa  |       | Prawa  |       | Lewa  |       |
|        |                        | Ilość                        | %     | Ilość | %     | Ilość                       | %     | Ilość | %     | Ilość  | %     | Ilość | %     |
| 1      | Niemcy                 | 17                           | 89,47 | 2     | 10,53 | 22                          | 95,65 | 1     | 4,35  | 39     | 92,86 | 3     | 7,14  |
| 2      | Norwegia               | 17                           | 80,95 | 4     | 19,15 | 32                          | 96,97 | 1     | 3,03  | 49     | 94,23 | 3     | 5,77  |
| 3      | Finlandia              | 14                           | 87,50 | 2     | 22,50 | 18                          | 90,00 | 2     | 10,00 | 32     | 88,89 | 4     | 11,11 |
| 4      | Szwecja                | 9                            | 56,25 | 7     | 43,75 | 26                          | 83,87 | 5     | 16,13 | 35     | 74,47 | 12    | 25,53 |
| 5      | Dania                  | 2                            | 25,00 | 6     | 75,00 | 1                           | 20,00 | 4     | 80,00 | 3      | 30,00 | 10    | 70,00 |
| 6      | Francja                | 7                            | 70,00 | 3     | 30,00 | 7                           | 100   | 0     | 0     | 14     | 82,35 | 3     | 17,65 |
| 7      | Anglia                 | 7                            | 87,50 | 1     | 12,50 | 8                           | 88,89 | 1     | 11,11 | 15     | 88,24 | 2     | 11,76 |
| 8      | Włochy                 | 4                            | 100   | 0     | 0     | 4                           | 100   | 0     | 0     | 8      | 100   | 0     | 0     |
| Ogółem |                        | 77                           | 75,50 | 25    | 24,50 | 118                         | 89,40 | 14    | 10,60 | 195    | 82,28 | 37    | 17,72 |

Można zauważyć, że w elemencie technicznym, jakim jest zagranie bez przyjęcia piłki, dużą wszechstronnością a zarazem symetrycznością wykazała się bramkarka Szwecji, która 56,25% podań wykonała prawą nogą przy 43,75% zagrań lewą. Średnio jednak w grze bramkarek tylko, co czwarte podanie bez przyjęcia piłki było wykonane nogą lewą. Inne proporcje wystąpiły już jednak przy zagraniach po przyjęciu piłki, gdzie zawodniczki mają zazwyczaj więcej czasu na podjęcie decyzji o sposobie zagrania i wtedy najczęściej decydują się na wykonanie zagrania nogą sprawniejszą. W tym

elemencie gry prawie, co dziesiąte zagranie po przyjęciu było wykonane prawą nogą.

### Dyskusja

Pozycja bramkarza w zespole stawia przed nim duże zadania i odpowiedzialność. Zdarza się, że nawet najmniejszy jego błąd oznacza utratę bramki, a czasem przegranie całego spotkania. W trakcie meczu bywa najczęściej tak, że bramkarz zdany jest wyłącznie na swoje umiejętności i musi wówczas znaleźć najlepsze rozwiązanie, aby uchronić swój zespół przed utratą bramki (Bergier 1995 s. 111-124).

Warto podkreślić, że rola bramkarza nie sprowadza się obecnie tylko do działań obronnych. Coraz powszechniej uczestniczą oni w działaniach ofensywnych poprzez zagranie piłki nogą i ręką, dlatego zasadnym jest prowadzenie badań mających na celu określenie gry bramkarek w świetle symetryzacji gry.

Przeprowadzone nowatorskie badania potwierdziły założenia hipotezy badawczej mówiącej o braku wszechstronnego szkolenia na najwyższym europejskim poziomie wśród bramkarek w działaniach technicznych w atakowaniu. Zawodniczki grające na tej pozycji zwykle wykorzystywały w działaniach ofensywnych kończynę sprawniejszą i dotyczy to zarówno rąk jak i nóg. W minimalny sposób podania piłki nogą z akcji wymuszają na bramkarkach podania piłki nogą mniej sprawniejszą, co jest związane często z zaskoczeniem zaistniałej sytuacji.

Wydaje się również, że we wprowadzaniu piłki do gry zarówno kończynami górnymi, a zwłaszcza nogami występuje dużo przypadkowości, co obrazują topografie działań ofensywnych. Bramkarki zwykle starały się wprowadzić piłkę do gry w taki sposób, aby znalazła się ona jak najdalej od bramki przez nie bronionej. Świadczą o tym zagrania piłki nogą w większości kierowane w strefę środkową boiska. Również ilość podań piłki ręką (mimo ograniczenia z racji mniejszej siły kończyn górnych) w tę strefę boiska potwierdza to spostrzeżenie.

Badania przeprowadzone na zawodniczkach grających na innych pozycjach nie potwierdziły braku ich wszechstronnego wyszkolenia technicznego. Wyniki badań przeprowadzone przez Bergiera i Sorokę [2005 s. 81-88], a związane z symetrią i asymetrią strzałów pokazały, że w Mistrzostwach Europy w 2005 roku 60,0% zawodniczek było wyszkolonych symetrycznie, a wśród trzech zespołów ten wskaźnik był na poziomie 80,0%.

Zaistniała sytuacja jest na pewno związana z większym ryzykiem podejmowanym przez zawodniczki grające w ofensywie, gdzie niecelne uderzenie piłki nogą mniej sprawniejszą nie skutkuje utratą bramki, a tylko stratą piłki i to daleko od własnej strefy obrony. Presja utraty bramki przez spowo-

dowanie nawet najmniejszego błędu powoduje, że bramkarki starają się podejmować działania mające w sobie najmniejszy procent ryzyka.

Jednak wszechstronne wykształcenie techniczne bramkarek będzie powodowało, że w sytuacjach trudnych wynikających z gry będzie możliwość wykonanie skutecznych interwencji zarówno kończynami sprawniejszymi jak i mniej sprawnymi.

### **Wnioski**

Analiza wyników zebranego materiału skłaniają autorów do stwierdzenia, że w szkoleniu bramkarek na najwyższym europejskim poziomie nie jest prowadzone wszechstronne przygotowanie techniczne.

Z uwagi na bardzo wysoki współczynnik skuteczności zagrań ręką w działaniach ofensywnych celowe staje się częste stosowanie tego elementu technicznego w grze. Badania potwierdziły tylko 22,0% udział w atakowaniu wprowadzeń piłki rękami.

Bramkarki zawsze inicjowały akcje ofensywne poprzez wyrzut piłki ręką kończyną sprawniejszą. Można przypuszczać, że w tym elemencie technicznym poddaje się treningowi rękę sprawniejszą nie prowadząc treningu wyrównującego stroną sprawność piłkarki.

Proporcjonalnie większa ilość podań piłki nogą z akcji bez przyjęcia nogą mniej sprawną jest podyktowana przypadkowością i wymuszeniem zagrania wynikającego z sytuacji boiskowej, a nie z celowego zagrania nogą słabszą.

### **Streszczenie**

Jakość i dokładność działań technicznych w grze w piłkę nożną znacząco wpływają na osiągane wyniki sportowe. Wszechstronne wykształcenie zawodniczek i zawodników mają bardzo ścisły związek z kształtowaniem symetrii ruchowej, która prowadzi do podniesienia sprawności koordynacji, zwiększając możliwości ruchowe zawodniczek.

Celem artykułu jest ilościowe poznanie gry bramkarek w działaniach ofensywnych w świetle symetryzacji gry w działaniach z piłką oraz określenie czy w szkoleniu bramkarek na najwyższym europejskim poziomie prowadzone jest wszechstronne przygotowanie techniczne zawodniczek grających na tej pozycji.

Jako metodę badawczą zastosowano obserwację systematyczną, zewnętrzną i skategoryzowaną poprzez wystandaryzowane narzędzie badawcze, jakim był autorski arkusz obserwacji. Analizie poddano grę bramkarek ośmiu drużyn występujących w fazie finałowej podczas wszystkich 15 meczów rozegranych w czasie turnieju. Rejestrowano następujące działania

ofensywne bramkarek: wyrzut piłki ręką, rozpoczęcie akcji nogą oraz podanie piłki nogą z akcji.

Wyniki zebranego materiału skłaniają autorów do potwierdzenia założonej hipotezy badawczej, że w szkoleniu bramkarek na najwyższym europejskim poziomie nie jest prowadzone wszechstronne przygotowanie techniczne.

## **SYMMETRY AND ASYMMETRY OF GOALKEEPERS' PLAYER OF OFFENSIVE ACTIVITIES IN WOMEN'S FOOTBALL. EUROPEAN CHAMPIONSHIP – ENGLAND 2005.**

**Key words:** football, women, goalkeepers, symmetry and asymmetry

### **Summary**

The quality and the accuracy of technical activities in football play have significant influence on attained sport results. Comprehensive education of competitresses and competitors have strong connection with the formation of moving symmetry which leads to growth in efficiency of coordination increasing moving possibilities of competitresses.

The main aim of this article is the quantitative recognition of the goalkeepers' play in offensive activities in the light of play symmetry according to activities with a ball and qualification whether in the education of goalkeepers on the highest European level is run comprehensive, technical preparation of competitresses playing on this position.

As the research method was used the systematical, external observation with standard, analytical instrument which were author's sheets of observations. The goalkeeper's play was analysed among eight teams which took part in the final phase during 15 matches played in competition. There were registered goalkeepers' offensive activities: throw of the ball by hand, the beginning of action by leg and passing the ball by leg from action.

The results of collected material induce the authors to confirmation of the established, analytical hypothesis that in education of goalkeepers on the highest European level is not used comprehensive, technical preparation.

### **Literatura**

1. Bergier J. (1995), Struktura gry bramkarzy w spotkaniach piłkarskich najwyższej rangi. Rocznik Naukowy Instytutu Wychowania Fizycznego i Sportu w Białej Podlaskiej. Tom I, s. 111-124.



2. Bergier J. (1996), Analiza działań ofensywnych i defensywnych piłkarzy nożnych turnieju olimpijskiego – Barcelona 92. Rocznik Naukowy Instytutu Wychowania Fizycznego i Sportu w Białej Podlaskiej. Tom II, s. 27-40.
3. Bergier J., Buraczewski T. (2003), Wzorce symetrii techniki strzałów i podań w piłce nożnej w Mistrzostwach Świata 2002 r. (W:) A. Stuła (red.) Nowoczesna gra w piłkę nożną. Teoria i Praktyka. ZWKF Gorzów Wielkopolski, s. 69-77.
4. Bergier J., Buraczewski T. (2005), Symmetry of shots as an indication of coordinating abilities at World Cup in female football U-19. In. J. Sadowski (ed.) Coordination motor abilities in scientific research. Ed. Faculty of Physical Education in Biała Podlaska, s. 150-156.
5. Bergier J. Soroka A. (2005), Wielokierunkowa analiza symetrii i asymetrii strzałów czołowych europejskich kobiecych drużyn piłkarskich w Mistrzostwach Europy – Anglia 2005. (W:) A. Stuła (red.) Wybrane zagadnienia treningu sportowego piłkarzy nożnych. Zamiejscowy Wydział Kultury Fizycznej w Gorzowie Wlkp., Międzynarodowe Towarzystwo Naukowe Gier Sportowych. Gorzów Wlkp. s. 81-88.
6. Starosta W. (1996), Symetryzacja ruchów – metoda rozwijania koordynacji u początkujących i zaawansowanych zawodników. *Sport Wyczyny*, 1996, 7-8, s. 36-46.
7. Starosta W. (1988), Symmetry and asymmetry in shooting demonstrated by elite soccer players. In: T. Reilly (ed.) Science and Football, London, New York, 1988, s. 346-355.
8. Starosta W., Bergier J. (1991), O wzorcach techniki sportowej w piłce nożnej na przykładzie symetrii ruchów. *Kultura Fizyczna*, 9-10 s. 15-17
9. Starosta W., Bergier J. (1992), Pattern of a sport technique in football based on the symmetry of movement. In: T. Reilly (ed.) Science and Football, II, London, Spon, 1992, s. 265-271.
10. Starosta W., Bergier J. (1993), Simmetria i asimmetria udarov po vorotam v futbole (sovremennye tendencji). In: Izbrannye Aspekty Sportivnoj Motoriki. W. Starosta, N. Pristupa (red.) Brestkij Gos. Ped. Inst. Brest. s. 164-175.
11. Starosta W., Bergier J. (1996), Zakres stronnego zróżnicowania (asymetrii) w przygotowaniu technicznym piłkarzy nożnych czołowych zespołów Europy i świata. Rocznik Naukowy Tom II Instytut Wychowania Fizycznego i Sportu, Biała Podlaska, s. 11-26.

## RECENZJA

### W POSZUKIWANIU MĄDRYCH ROZMÓWCÓW (S. GRIFFITHS, G. BORRADORI, J. ŻAKOWSKI)

### LOOKING FOR WISE INTERLOCUTORS (S. GRIFFITHS, G. BORRADORI, J. ŻAKOWSKI)

**Prognozy. Trzydziestu myślicieli o przyszłości**, red. S. Griffiths, wstęp J. Weiner, tłum. T. Piwowarczyk, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2006, ss. 348.

Giovanna Borradori, **Rozmowy amerykańskie**, tłum. K. Brzechczyn, Wydawnictwo „W drodze”, Poznań 1999, ss. 208.

Jacek Żakowski, **Anty.TINA. Rozmowy o lepszym świecie, myśleniu i życiu**, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2005, ss. 208.

Poszukiwanie mądrości jest odwiecznym zadaniem filozofii, czy właściwiej byłoby powiedzieć, człowieka myślącego. Nie jest to tylko cel filozofii, dla której poszukiwanie mądrości wywodzi się z jej greckiego źródłosłowu tj. „umiłowania mądrości”. Miłuję to czego pragnę, a pragnąc poszukuję spełnienia, poszukuję więc źródła mądrości. Ale gdzie znajduje się mądrość? Sokrates, gdy jej zapragnął, zwrócił się do ludzi, którzy uchodzili powszechnie za takich, którzy ją posiadli. Byli to przedstawiciele różnych zawodów: poeci (ci, co posiadają mądrość rozumianą jako zdolność władania słowem), rzemieślnicy (ci, którzy potrafią wykonywać użyteczne rzeczy) i polityków (ci, którzy potrafią oddziaływać na innych i kierować ich ku wspólnemu dobru). Czy Sokrates uzyskał satysfakcjonujące odpowiedzi, czy odnalazł mądrość? Wiemy, że tak, ale nie tam gdzie pierwotnie jej szukał, a jego poszukiwania mądrości doprowadziły nawet do procesu sądowego, w którym oskarżycielami byli przedstawiciele wspomnianych zawodów. Tak więc poszukiwanie mądrości, jedyna rzecz godna człowieka, okazała się zajęciem wielce niebezpiecznym, a nawet tragicznym. Ale mimo wyroku skazującego na śmierć Sokrates przekazuje nam przesłanie, co do istoty naszego życia i zadań jaki mają mu towarzyszyć. Otóż mówi, że „bezmysłnym życiem żyć człowiekowi nie warto”.

To przesłanie i chęć jego kontynuowania towarzyszy trzem autorom różnych książek tj. Sian Griffiths, Giovannie Borradori i Jackowi Żakowskiemu. Zwracają się one do osób będących autorytetami w różnych dziedzinach naszego życia i nauki, celem uzyskania odpowiedzi na różne ważne

pytania, dotyczące aktualnych czasów jak i diagnozy na przyszłość. Wybór często jest arbitralny, chociaż część nazwisk się powtarza, to jednak są to nazwiska, które powinny coś mówić wykształconemu czytelnikowi. Jeśli nawet nie mówią, to mogą być wspaniałą inspiracją do poszerzenia wiedzy, czy do sięgnięcia do literatury źródłowej prezentowanych postaci. Książki zawierają biografie głównych dzieł „mędrców” będących rozmówcami autorów recenzowanych książek, ze szczególnym uwzględnieniem pozycji książkowych wydanych w języku polskim. Osobiście zawdzięczam *Prognozom...* inspirację do zainteresowania się pisarstwem Slavoj Żižka, który staje się coraz bardziej popularnym filozofem, socjologiem, psychologiem, itd. w Polsce, szczególnie po wydaniu jego książki *Rewolucja u bram*.

Recenzowane trzy książki łączy przede wszystkim forma dialogiczna. Przypomina to rozmowy Sokratesa znane mam z dialogów Platona. Rozmowa umożliwia lepsze zrozumienie przekazywanej treści, dzięki temu, że można wszystkie niejasności korygować na bieżąco. Również w rozmowie łatwiej jest ująć temat, gdyż prowadzący rozmowę może ją kierować ku wyznaczonemu celowi, tj. uzyskaniu dobrej odpowiedzi na dane pytanie. Z tym jednak wiąże się niebezpieczeństwo, że przy myślicielach o takim autorytecie, to oni decydują o czym chcą mówić. Niemniej jednak prowadzący rozmowę unikają takiej sokratejskiej pułapki, polegającej na tym, że ten który pyta, sam jest przepytany. Każda rozmowa poprzedzona jest też prezentacją życia i twórczości charakteryzującej danego myśliciela.

*Prognozy. Trzydziestu myślicieli o przyszłości* jak wyjaśnia S. Griffiths powstały na bazie wcześniejszych wywiadów publikowanych na łamach „The Times Higher Education Supplement”, uzupełnionych o prognozy na najbliższe sto lat. Zadano każdemu z myślicieli pytanie o to, jakiego naukowego czy kulturowego przełomu można się spodziewać przed rokiem 2100 oraz o to, jak ów przełom może wpłynąć na dzieje ludzkości. Odpowiadają przedstawiciele różnych dziedzin naukowych: chemia (S. Rowland, C. Djerassi), biologia (R. Dawkins, D. Dennett, P. Nurse), fizyka (P. Davies, S. Weinberg), ekonomia (A. Sen, J.K. Galbraith), psychologia (D. Norman, D. Goleman), genetyka (F. Anderson), etyka (P. Singer), polityka (F. Fukuyama, N. Chomsky, A. Dworkin), filozofia (U. Eco, S. Żiżek), literatura (Ch. Achebe, A.C. Clarke). Są to osoby znane i uhonorowane m.in. Nagrodą Nobla (Amartya Sen, Sherwood Rowland). Jonathan Weiner we wstępie nakreślił główne problemy współczesnego świata i jego przyszłości określając je mianem globalnych eksperymentów, w których uczestniczyć nam przyszło. Są to problemy czy też wyzwania dotyczące: ogólnoświatowej eksplozji demograficznej, efektu cieplarnianego, gwałtownego postępu technologicznego, sterowanego postępu ewolucyjnego (możliwość manipulacji genetycznych) oraz idei konsyliencji polegającej na wierze, że uda nam się dokonać wielkiej syntezy nauki (E.O. Wilson).

Wokół tych wyzwań toczy się dyskusja, która czasami ma charakter pesymistyczny, czasami optymistyczny a czasami wręcz zaskakujący. Szokują np. tezy Dale Spender dotyczące prognoz edukacyjnych: epoka komputera i Internetu odsuwa na margines kultury epokę pisma i książki, a cały proces upiśmiennienia i nacisk na nie to reakcja starszego pokolenia na utratę kontroli. A nawet idąc dalej w swojej prowokacji intelektualnej (trzeba przyznać, że dającej do myślenia) stwierdza: „Upiśmiennienie? Można by argumentować, że jest to swego rodzaju wada rozwojowa”. Uniwersytet i szkoła jako miejsce wymiany myśli traci na znaczeniu na korzyść Internetowych forów. Obecne pokolenie ma większą wiedzę o mediach komunikacyjnych niż starsze, „a starsze pokolenie przygląda się z potępieniem, jak dzieciaki z łatwością omijają przeszkody, które oni musieli pokonywać w pocie czoła” (s. 282). Ta australijska feministka głosi, że obecny konflikt rozgrywa się nie tyle między płciami, co między pokoleniami. Chociaż różnice płci dalej są istotne, o czym może świadczyć błyskotliwe stwierdzenie Spender: „Mężczyźni zwykli myśleć, że udana rozmowa to taka, w której w każdej chwili mogą zabrać głos. Kobiety natomiast uważają, że rozmowa będzie udana, jeżeli każdy będzie miał okazję coś powiedzieć” (s. 281). Tego typu radykalne wypowiedzi mogą być dobrą inspiracją do dalszych rozmyślań i poszukiwań odpowiedzi o rzeczywiste mechanizmy rządzące naszymi społeczeństwami, a nie akceptowaniu gotowych, „uznanych” i poprawnych politycznie odpowiedzi.

Książka Giovanny Barradori *Rozmowy amerykańskie* jest zbiorem rozmów z dziesięcioma najwybitniejszymi filozofami amerykańskimi. Autorka ma nadzieję, że jej rozmówcy zainspirują dialog między dyscyplinami i specjalnościami, które tak często nie znajdują między sobą porozumienia. Forma konwersacji literackiej i wiara w istnienie osoby filozofa (mędrca), wyłaniającego się spoza systemu, jak również powracających idei i trendów intelektualnych, daje nadzieję na pewną syntezą współczesnej myśli intelektualnej Ameryki (sam projekt jest w swojej istocie dialogicznej jakże europejski!). Próbując nakreślić nową mapę myśli amerykańskiej Barradori stosuje „siatkę kartograficzną” w postaci terminu „filozofia postanalityczna”, który nawiązuje do źródeł filozofii lat trzydziestych ubiegłego wieku, tj. ekspansji w Ameryce filozofii analitycznej. Jednak już sam przedrostek „post-” wskazuje na pewną bezradność terminologiczną ujęcia syntetycznego tej myśli. Jeżeli nie potrafimy czegoś określić i zakwalifikować to, nawiązujemy do rozwiązania Andronikosa z Rodos, który był wydawcą pism Arystotelesa, i nie mogąc zakwalifikować pism metafizycznych użył określenia, że są to pisma następujące „po” pismach fizycznych. Tak więc prefiksy „post” czy „po” są wyrazami naszej bezsilności (i niej ulega również autorka tej książki) w określeniu zbyt złożonych i zbyt współczesnych zjawisk.

Projekt dokonania syntezy wybranych myślicieli wydaje się niemal niewykonalny. Jak pogodzić: formalistyczne, logiczno-lingwistyczne podejście

badawcze Willarda Van Ormana Quine'a i Donalda Davidsona z dyskursywnym i interdyscyplinarnym sposobem myślenia postmodernizmu i neopragmatyzmu Richarda Rorty'ego i Hilarego Putnama oraz neosceptycyzmu Stanleya Cavella; teorię pluralistycznego anarchizmu Roberta Nozicka z neofundamentalizmem estetycznym Arthura C. Danto; paradygmatyczne podejście do rewolucji naukowych Thomasa Kuhna z neohistoryczną wrażliwością „etyki cnoty” Alasdaira MacIntyre'a. Liczbę istotnych i kontrowersyjnych myślicieli amerykańskich moglibyśmy uzupełnić jeszcze o twórcę generatywizmu Noama Chomsky'ego i Johna Rawlsa twórcy teorii sprawiedliwości w ramach myśli neokonserwatystycznej (brak tych i innych myślicieli autorka stara się usprawiedliwić – s. 17.). Jednak jeżeli już podjąć próbę syntezy, tych tak różnych filozofów i metod badawczych, to tylko w ramach dialogu. Tylko w rozmowie można uchwycić jak ludzie są podobni do siebie i jak wiele rzeczy ich zbliża. Traktaty są pisane w celu podkreślenia różnicy – dialog jest prowadzony w celu zbliżenia i niwelacji różnic.

Podobnie jak w omawianych książkach, również Jackowi Żakowskiemu w *Anty.TINA. Rozmowy o lepszym świecie, myśleniu i życiu* przyświeca cel zaprezentowania w formie dialogicznej wybranej czołówki intelektualnej współczesnego świata, jak również troska o uzyskanie ważnych odpowiedzi o naszą obecną kondycję. Sam tytuł książki nawiązuje do ideologii rządzących naszym światem, a wyrażającym się w sloganie „nie ma alternatywy” – „There Is No Alternative” – TINA. Oczywiście tego hasła daje wolną ręką działania rządzącym i legitymizuje ich każdą, nawet najbardziej kontrowersyjną decyzję – „przecież nie ma wyjścia”. Żakowski jednak nie ulega tej propagandzie i stara się ze swoimi rozmówcami znaleźć i pokazać, że w trakcie rozmowy (dialogu) możemy wypracować różne alternatywy i propozycje myślowe. Przesłanie jest takie, że alternatywa zawsze istnieje, ale ujawnienie jej jest możliwe dopiero w przypadku pytania o nią (rządzący często tego unikają).

Rozmówcami Jacka Żakowskiego są: Zygmunt Bauman demaskujący kłamstwa rządzących na temat naszego bezpieczeństwa z punktu widzenia socjologa, ale też analiz lingwistycznych; Noam Chomsky, który ukazuje alternatywę polityczną na lewicy; Joseph Stiglitz analizujący skutki globalizmu; George Soros wskazujący najbliższe wyzwania polityczne; Naomi Klein „reklamująca” antymarkę „No Logo”; Benjamin R. Barber próbujący zrozumieć konsekwencje dżihadu i naszego McŚwiata; Richard Rorty ukazujący zadania filozofii w dyskursie politycznym czy Leszek Kołakowski mówiący nam co jest w życiu ważne, a w zasadzie pokazujący, co nie jest tak naprawdę ważne. Owi wskazani rozmówcy (również A. Finkelkraut, M. Gilbert, R. Inglehart, I. Kamprad, O. Niemeyer) nie zamykają się na świat i jego jedyną wizję wyrażoną w jakiejś oczywistej ideologii, a wręcz przeciw-

nie, podważają prawdy oczywiste i powszechnie uznane, nie uznając poprawności intelektualnej (Anty-TINA).

Wspólnym elementem prezentowanych w tych książkach rozmów jest troska o oblicze współczesnego świata i jego najbliższą przyszłość. Myśliciele, chociaż należą do różnych profesji, charakteryzują się oryginalnym i nonkonformistycznym podejściem do analizowanej rzeczywistości. Książki te nie tylko ukazują zbawienną rolę dialogu, tak charakterystycznego dla naszej cywilizacji niemal od samej jej początków, ale pokazują też, co by się stało, gdyby tego dialogu zabrakło (lub co się dzieje, gdy go nie ma). Wskazują, że tylko rozmowa może wytworzyć myślenie alternatywne, a bez alternatyw nie ma w ogóle myślenia. Dialog, rozmowa, konwersacja, zmusza do myślenia, a gdy to jest udziałem mądrych rozmówców, zyskujemy niewspółmiernie. Dlatego trzeba poszukiwać mądrych rozmów, mając nadzieję, że przy okazji trafimy na mądrych rozmówców.

Jacek Żakowski na zakończenie swojej książki zestawił z rozmowy przeprowadzonej z Leszkiem Kołakowskim pewne rady, którymi powinien kierować się mądry człowiek (s. 205). Niech to zestawienie będzie również swoistą *codą* tej recenzji:

### ***Przykazania Kołakowskiego***

*Po pierwsze: przyjaciele  
A poza tym:  
Chcieć niezbyt wiele  
Wyzwolić się z kultu młodości  
Cieszyć się pięknem  
Nie dbać o sławę  
Wyzbyć się pożądlivości  
Nie mieć pretensji do świata  
Mierzyć siebie swoją własną miarą  
Zrozumieć swój świat  
Nie pouczać  
Iść na kompromisy ze sobą i światem  
Godzić się na miernotę życia  
Nie szukać szczęścia  
Nie wierzyć w sprawiedliwość świata  
Z zasady ufać ludziom  
Nie skarżyć się na życie  
Unikać rygoryzmu i fundamentalizmu*



## RECENZJA

**Publikacja: WYBRANE ZAGADNIENIA TEORII I PRAKTYKI  
PEDAGOGIKI RODZINY. PAMIĘCI KSIĘDZA PROFESORA  
JÓZEFA WILKA SDB (1937-2003), Red. Barbara Kiereś,  
Ks. Marian Nowak, Danuta Opozda, Lublin: Katedra Pedagogiki  
Rodziny 2006, s. 238.**

Pedagogika rodziny, jako subdyscyplina naukowa, funkcjonuje w klasyfikacji Polskiej Akademii Nauk od 1973 roku. W strukturze Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, Katedra Pedagogiki Rodziny została ujęta w 1974 roku – jej założycielem na Wydziale Teologii KUL, był ks. Prof. Dr hab. Piotr Poręba – mistrz i nauczyciel ks. Prof. Józefa Wilka. Natomiast, w Instytucie Pedagogiki KUL, Katedra Pedagogiki Rodziny istnieje od roku akademickiego 1996/97, kiedy to ks. Prof. Józef Wilk przeszedł na Wydział Nauk Społecznych.

Warto również wspomnieć, że przez wiele lat Katedra Pedagogiki Rodziny w KUL, była jedyną, nie tylko w Polsce, ale również w Europie. Fakt ten zapewne ukazuje jej specyfikę i świadczy o swoistym fenomenie wypracowania, zarówno, naukowych podstaw teoretycznych i działalności praktycznej, jak też metodologii badań dla uprawiania szkoły pedagogiki rodziny. Aktywność naukowa i potrzeba dzieleniem się wypracowanymi doświadczeniami w odniesieniu do pedagogiki rodziny, owocowała najpierw organizowanymi, przez Księdza Profesora, Międzynarodowymi konferencjami i sympozjami naukowymi, poświęconymi osobie wychowawcy, czy też służbie dziecku<sup>3</sup>, a następnie wydawanymi publikacjami, które przybliżały prezentowane stanowiska badaczy rodziny, z różnych środowisk akademickich.

Recenzowana publikacja, jest owocem zorganizowanej w 2004 roku przez Katedrę Pedagogiki Rodziny konferencji naukowej: *Ksiądz Profesor Józef Wilk i Jego myśl pedagogiczna na tle współczesnych problemów pedagogiki rodziny*. Na strukturę treści recenzowanej książki: Wybrane zagadnienia teorii i praktyki pedagogiki rodziny. Pamięci Księdza Profesora Józefa Wilka SDB (1937-2003), składa się część wstępna: słowo JM Księdza Profe-

---

<sup>3</sup> Przykłady zorganizowanych sympozjów w KUL, to m.in.: Współczesny wychowawca w stylu Ks. Bosko (16-17.04. 1998); Dziecko w XX wieku: rozrachunek ze „stuleciem dziecka” (25-27.10.2000); Sesja Naukowa poświęcona Ks. Piotrowi Porębie (8. XII.2001).



sora Dr Hab. Stanisława Wilka – Rektora Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II oraz wprowadzenie redaktorów w omawiane zagadnienia, a następnie dwie zasadnicze części: Refleksja pedagogiczna i działalność Księdza Józefa Wilka na rzecz rodziny oraz Wybrane problemy metodologii badań nad rodziną. Książkę ubogaca również zamieszczony aneks, który zawiera wykaz ważniejszych publikacji Księdza Profesora Józefa Wilka oraz galerię zdjęć przybliżającą różne etapy Jego życia.

Pierwsza część książki (na którą składa się 16 artykułów), **Refleksja pedagogiczna i działalność Księdza Józefa Wilka na rzecz rodziny**, nawiązuje do sposobu tworzenia wiedzy pedagogicznej na rzecz rodziny, ze szczególnym odniesieniem dla pracy wychowawczej, duszpasterskiej i posługi kapłańskiej. Struktura tej części, podyktowana była, jak się wydaje, najpierw przybliżeniem osoby Księdza Profesora, a następnie ukazaniem głównych zagadnień problemowych podejmowanych w pracy naukowo-dydaktycznej.

Zbiór opracowań, zamieszczonych w recenzowanej książce, otwiera referat ks. Roberta Bielenia *Salezjanin-Profesor w służbie rodzin. Biografia Ks. Prof. Dra hab. Józefa Wilka (1937-2003)*, który w sposób syntetyczny przybliża zarówno osobę ks. Profesora, jak też jego działalność dydaktyczną. Z kolei, artykuł ks. Adama Paszka *Ksiądz Profesor Józef Wilk – Kapłan, Duszpasterz, Salezjanin*, ukazuje osobę księdza Profesora-Salezjanina w kontekście duszpasterza parafialnego, duszpasterza dzieci i młodzieży oraz duszpasterza rodzin i wspólnoty akademickiej. Referat Tadeusza Lewowickiego: *O Księdzu Profesorze Józefie Wilku – Przyjacielu i pedagogu – oraz Jego pedagogicznych przesłaniach*, przybliża osobę Księdza Profesora, z jednej strony w osobistej relacji – jako przyjaciela, a z drugiej jako naukowca – pedagoga, podkreślając wielowymiarowość myśli pedagogicznych Ks. Profesora, ze szczególnym uwzględnieniem: modelu wartości aksjologii edukacyjnej w odniesieniu do pedagogiki chrześcijańskiej, problemów egzystencjalnych człowieka, poznawczą otwartość na współczesną pedagogikę, nowe idee i tendencje, kształtowanie oraz formowanie swoistej szkoły naukowej pedagogiki rodziny. Również Kazimiera Krakowiak, w artykule: *Moje spotkanie z Profesorem Józefem Wilkiem*, odwołuje się do osobistych spotkań z osobą Księdza, najpierw jako młodego wikarego na pierwszej parafii w Bychawie, a później, jako Profesora w Instytucie Pedagogiki KUL. Ks. Edward Walewander, w referacie *Ksiądz Józef Wilk, jakiego znałem*, zwraca uwagę czytelnika na umiłowanie, przez Księdza Profesora, Boga i Ojczyzny. Alina Rynio, w artykule *Nauczył mnie czegoś wyjątkowego*, ukazuje osobę Księdza Profesora, jako człowieka, który siał i pomnażał dobro ewangeliczne.

Następny blok zagadnień dotyczący pracy naukowo-dydaktycznej w KUL prezentują referaty ks. Antoniego Tomkiewicza: *Ksiądz Profesor Józef Wilk w Instytucie Teologii Pastoralnej Wydziału Teologii KUL* oraz Beaty Parysie-

wicz: *Styl pracy naukowo dydaktycznej Księdza Profesora Józefa Wilka w Instytucie Teologii Pastoralnej*, które odzwierciedlają działalność naukową w zakresie duszpasterstwa rodzin w Instytucie Teologii. Z kolei, artykuł Danuty Opozdy: *Praca naukowo-dydaktyczna Księdza Profesora Józefa Wilka w Instytucie Pedagogiki Wydziału Nauk Społecznych KUL*, przybliża zarówno podejmowane oddziaływania wychowawczo-duszpasterskie, jak też przedmiot i metody badań pedagogiki rodziny.

Kolejne artykuły, ukazują główne zagadnienia podejmowane w pracy naukowej. Ks. Andrzej Maryniarczyk, w referacie: *Antropologiczne źródła pedagogiki rodziny w ujęciu Księdza Józefa Wilka*, akcentuje wymiar osoby, jako punkt odniesienia pedagogiki rodziny w rozumieniu Księdza Profesora Józefa Wilka (zdolność człowieka do poznania, do miłości, do wolności, do religijności) oraz społeczny wymiar życia osoby realizowany w rodzinie. Następnie Piotr Magier analizuje aspekty dotyczące *Wychowania do wolności w ujęciu Księdza Profesora Józefa Wilka*, wyjaśniając rozumienie wolności i jej odniesienie na płaszczyźnie kulturowej i społecznej. Barbara Kiereś przybliża czytelnikowi *Wychowanie do miłości. Księdza Profesora Józefa Wilka integralna wizja miłości*. Treść artykułu Aliny Rynio ukazuje *Wychowanie religijne w rodzinie ujęciu Ks. Prof. Józefa Wilka*, wyjaśniając rozumienie religijności i przebieg procesu wychowania religijnego w rodzinie w odniesieniu do warunków i zadań stojących przed rodzicami w aspekcie specyfiki chrześcijańskiego wychowania. Z kolei, ks. Roman Jusiak, w referacie *Ks. Prof. Józefa Wilka koncepcja duszpasterstwa rodzin*, omawia podstawowe terminy związane z duszpasterstwem rodzin, przybliża jego istotę, podkreślając zakorzenienie koncepcji w nauczaniu Kościoła katolickiego oraz akcentując nowatorskość, krytyczność i dynamiczność ujęcia Księdza Profesora. Katarzyna Braun analizuje *Wychowanie patriotyczne w myśli pedagogicznej Ks. Prof. Józefa Wilka*, definiuje istotę wychowania patriotycznego i ukazuje jego specyfikę we współczesnych czasach. Artykuł Doroty Bis, zamykający pierwszą część książki, *Wychowanie do poszanowania przyrody w ujęciu Księdza Profesora Józefa Wilka*, przybliża odniesienia egzystencjalne, polityczno-patriotyczne, kulturowo-religijne i teologiczne, składające się na podstawowe elementy wychowania do poszanowania przyrody.

Drugą część książki (na którą składa się 9 artykułów), **Wybrane problemy metodologii badań nad rodziną**, rozpoczyna referat Teresy Kukołowicz: *Pedagogika rodziny w aspekcie metodologii*, w którym autorka omawia zewnętrzne i wewnętrzne kryteria charakteryzujące pedagogikę rodziny, jako dyscyplinę naukową. Ksiądz Marian Nowak, w artykule *Badanie sytuacji i możliwości wychowawczych środowiska rodzinnego zadaniem pedagogiki rodziny*, podkreśla antropologiczne korzenie pedagogiki rodziny, omawia typologię podejść badawczych w badaniach środowiska kulturowego rodzi-

ny, wskazuje przedmiot badań pedagogiki rodziny w odniesieniu do doświadczenia codziennego życia i przykładu osobowego, jako elementów wpływu wychowawczego. Katarzyna Olbrycht, w referacie *Ks. Profesora Józefa Wilka myślenie o rodzinie jako inspiracja dla badań nad wychowawczą rolą rodziny*, przybliży główne cechy podejścia Księdza Profesora do rodziny, jakimi są szacunek i miłość, oparte na pedagogice chrześcijańskiej, która postrzega człowieka, szczególnie zaś dziecko, jako osobę.

Włodzimierz Goriszowski przedstawia *Kierunki i strategie badań nad rodziną*. Jest to studium metodologiczne, w którym autor wskazuje na konieczność wypracowania kompleksowego modelu badań nad rodziną, uwzględniającego interdyscyplinarność nauki. Referat Józefy Brągiel i Zenona Jasińskiego: *O potrzebie i możliwościach wykorzystania metod jakościowych w badaniach nad rodziną*, przybliży kierunki badań nad rodziną od połowy XIX wieku i wskazuje zarazem na różnice, a nawet sprzeczności w badaniach ilościowych i jakościowych. Na uwagę zasługuje zaprezentowana charakterystyka badań jakościowych ze wskazaniem zarówno możliwości, jak też ograniczeń zastosowania metod jakościowych w badaniach nad rodziną. Henryk Cudak, w artykule *Zmienne niezależne i zależne w metodologicznych aspektach badawczych rodziny*, koncentruje się na omówieniu kategorii „rodzina”, jako zmiennej niezależnej i zależnej.

Jadwiga Izdebska, w referacie *Metodologiczne aspekty badania wytworów działalności dziecka (na przykładzie badań dotyczących domu rodzinnego)*, dokonuje analizy możliwości oraz podkreśla znaczenie i wartość pedagogiczną „domu rodzinnego”, na podstawie analizy wytworów działalności dziecka oraz testu niedokończonych zdań i testu niedokończonego opowiadania. Ks. Jan Śledzianowski tekście *Rodzina fundamentem i stróżem kultury materialno-duchowej narodu*, definiuje kategorię „rodzina” i przybliży jej funkcje kulturowe. Artykuł Janusza Homplewicza: *Rodzina egzaminatorem własnej dojrzałości wychowawczej*, koncentruje się na zagadnieniu pedagogicznego profesjonalizmu w odniesieniu do wychowawczej dojrzałości – wyjaśnia z jednej strony naturę dojrzałości, a z drugiej pokazuje skutki wychowawczych dewiacji.

W tekstach recenzowanej publikacji, dominuje funkcja informacyjno-edukacyjna, styl charakteryzuje jasność i zrozumiałość, przezroczystość w stosunku do przekazywanej informacji uwypatnia zawartość treściową. Język naukowy, zwięzły, klarowny i precyzyjny. Na uwagę zasługuje, umieszczona w poszczególnych artykułach, bogata bibliografia z zakresu pedagogiki rodziny, zarówno w odniesieniu do publikacji Księdza Profesora Józefa Wilka, jak też innych badaczy tematu. Struktura i zawartość ilościowo-treściowa artykułów, składających się na treść recenzowanej książki, w pełni uzasadniona jest jej formą.

Omawiana publikacja wpisuje się w nurt badań nad rodziną, ze szczególnym ukierunkowaniem autorów na konieczność interdyscyplinarnego

ujmowania problematyki rodziny. Jednocześnie odwołanie się do dorobku naukowego Księdza Profesora Józefa Wilka, pozwoliło wskazać na antropologiczne źródła pedagogiki rodziny, w odniesieniu do pedagogiki chrześcijańskiej. Na uwagę zasługuje wskazanie nowych obszarów badawczych i zarazem konieczność wypracowania metodologii badań uwzględniających pedagogikę rodziny jako subdyscyplinę pedagogiczną.

Specyfiką i zarazem wartością recenzowanej publikacji, jest fakt, że wśród jej autorów są zarówno uczniowie i przyjaciele, jak też współpracownicy i Profesorowie z różnych ośrodków naukowych, którzy wraz z Księdzem Profesorem Józefem Wilkiem podejmowali działania w służbie dziecku i rodzinie.

**SPRAWOZDANIE Z KONFERENCJI NAUKOWEJ  
„KOMPETENCJE JĘZYKOWE I KULTUROWE ABSOLWENTÓW  
SZKÓŁ ŚREDNICH W ŚWIEŹLE KSZTAŁCENIA  
NA FILOLOGICZNYCH STUDIACH ZAWODOWYCH”  
(BIAŁA PODLASKA, 24 MAJA 2007 ROKU)**

W dniu 24 maja 2003 roku odbyła się w Białej Podlaskiej konferencja naukowa zorganizowana przez Instytut Neofilologii Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Papieża Jana Pawła II pt. „Kompetencje językowe i kulturowe absolwentów szkół średnich w świetle kształcenia na filologicznych studiach zawodowych”. Honorowy patronat nad konferencją sprawował JM Rektor PWSZ dr hab. prof. Józef Bergier, który dokonał oficjalnego otwarcia konferencji.

Konferencja poświęcona była zagadnieniom kształtowania kompetencji językowo-kulturowych uczniów szkół średnich – przyszłych studentów neofilologii oraz studentów wyższych uczelni, którzy wybrali ten kierunek. Kształcenie neofilologiczne to jednak nie tylko doskonalenie praktycznej umiejętności posługiwania się językiem obcym na poziomie zaawansowanym, lecz także opanowanie wiedzy przedmiotowej z dziedziny językoznawstwa, kultury, literatury, czy historii danego obszaru językowego. Wygłoszone referaty podjęły dyskusję nad szeroko rozumianą problematyką w tym zakresie, a także omówiły wiele istotnych problemów dydaktycznych rozpatrywanych z punktu widzenia języka angielskiego, niemieckiego i rosyjskiego. Obrady odbyły się w trzech sesjach, z których każdą zakończyła podsumowująca ją dyskusja. Prowadzenie sesji przypadło w udziale mgr Dorocie Uścińskiej-Kostrzewie, mgr Elżbiecie Struczyk-Doluk oraz mgr Izabeli Dąbrowskiej.

Wstępny referat wygłoszony przez dr hab. prof. Halinę Chodkiewicz skoncentrował się na charakterystyce poziomu biegłości językowej określonego poprzez grupę wskaźników w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (2004) jako poziom B2 i płynących z niej implikacji dla nauczania języków obcych. Waga ustalenia standardów kształcenia na poziomie B2 jest szczególna, ponieważ powinni go osiągnąć uczniowie szkół średnich wybierający rozszerzoną maturę z języka obcego, a także rozpocząć od niego swoją edukację studenci neofilologii, aby osiągnąć wymagany poziom biegłości językowej C2. Referentka z całą mocą podkreśliła, że jedynie dogłębne zrozumienie komponentów

biegłości językowej na poszczególnych jej poziomach może zapewnić harmonijne relacje pomiędzy uwarunkowaniami, celami i treściami nauczania, sposobami ich realizacji, oceną wyników oraz samokształceniem w dydaktyce języków obcych. Na gruncie praktycznym oznacza to realizowanie działań językowych o charakterze recepcyjnym, produkcyjnym, interakcyjnym i mediacyjnym, umożliwiających rozwój kompetencji komunikacyjnych: lingwistycznych (gramatyka, słownictwo, wymowa), socjolingwistycznych (m.in. uwarunkowania socjokulturowe) i pragmatycznych (negocjacje, dyskurs, różne typy tekstów). Wszystkie referaty wygłoszone na konferencji wpisały się swoją tematyką w zarys problematyki przedstawiony w referacie prof. H. Chodkiewicz.

Mgr Małgorzata Dąbrowska poświęciła swój referat problemowi tzw. kompetencji uczeniowej absolwentów szkół średnich, przyszłych studentów neofilologii, innymi słowy ich gotowości do podjęcia wyzwania zarówno o charakterze intelektualnym jak i afektywno-motywacyjnym. Wyniki badań, przeprowadzonych przez referentkę przy użyciu pamiętników uczniowskich, pozwoliły jej na szersze spojrzenie na trudności doświadczane przez tych, którzy jako przyszli nauczyciele powinni opanować efektywne strategie uczenia się i użycia języka. Mgr Katarzyna Tymoszuć zaakcentowała w swoim wystąpieniu rolę tłumaczenia w nauczaniu języków obcych, opierając się na poglądach współczesnej literatury na ten temat. Zwróciła ona uwagę na potrzebę uświadamiania przyszłym nauczycielom – neofilologom jak ważne funkcje w dydaktyce językowej pełnią techniki tłumaczeniowe, przy czym, jak wykazały jej badania, wielu nauczycieli w praktyce ciągle jeszcze posługuje się tłumaczeniem stosując zasady dawno odrzuconej metody gramatyczno-tłumaczeniowej.

Autorki kolejnych czterech referatów podjęły dyskusję nad bardziej szczegółowymi problemami związanymi z nauczaniem wybranych podsystemów oraz sprawności w języku obcym. Dr Halina Rycyk-Sztajdel zwróciła uwagę na problemy związane z osiągnięciem zakładanego poziomu kompetencji w języku rosyjskim w szkołach średnich. Wskazała na takie aspekty nauczania jak: wymowa, gramatyka, ortografia oraz przezwyciężanie blokady mówienia jako wymagające wzmożonego wysiłku dydaktycznego w nauczaniu języka rosyjskiego. W zainteresowaniu mgr Urszuli Szalast znalazło się przede wszystkim nauczanie gramatyki, tak ważne dla właściwego kształtowania kompetencji komunikacyjnych w języku obcym, lecz zazwyczaj negatywnie postrzegane przez uczniów. Referentka postulowała wykorzystywanie różnych zabiegów dydaktycznych uatrakcyjnających proces nauczania.

Mgr Karolina Kotorowicz przedstawiła problem kształcenia sprawności słuchania o charakterze akademickim w języku obcym, jako jednej z niezbędnych umiejętności dla przyszłych studentów neofilologii. W odpowiedzi na pytanie jak pomóc studentom w rozumieniu wykładów obcojęzycznych

nych, a uczniów szkół średnich przygotować do przyszłych wymagań akademickich zaprezentowane zostały przykłady ćwiczeń spełniające takie wymagania. Wypowiedź mgr Eweliny Wojtyś przeniosła uczestników konferencji do rozważań na temat zagadnienia rozwijania słownictwa w języku obcym, które w sposób znaczący zyskało na zainteresowaniu w naszym kraju wraz z popularyzacją podejścia leksykalnego. Referentka nie tylko poddała analizie różne typy definicji wyrazowych stosowanych w dydaktyce, omawiając ich zalety i ograniczenia, ale przede wszystkim podkreśliła wagę kształcenia umiejętności tworzenia definicji przez uczących się w celu intensyfikacji samodzielnej pracy nad słownictwem.

Trzecią sesję konferencji rozpoczęła mgr Wanda Kubiak, która podjęła problem komunikacyjnego znaczenia wymowy i intonacji w języku rosyjskim, twierdząc, że najtrudniejszym zadaniem dla nauczyciela akademickiego jest eliminowanie błędów zakorzenionych u studentów wskutek zaniedbań w zakresie kształcenia artykulacyjnego aspektu mowy na wcześniejszych etapach nauki języka. Zaproponowała szereg sposobów poradzenia sobie z tym problemem w praktyce. Kolejne trzy referaty poświęcone były przyswajaniu przez uczniów – przyszłych studentów neofilologii wiedzy w zakresie kultury, historii oraz literatury danego obszaru językowego.

Mgr Cezary Michoński podjął próbę rozpoznania głównych przyczyn stosunkowo niskich kompetencji kulturowych studentów podejmujących studia anglistyczne z myślą o poszukiwaniu lepszych sposobów wykorzystywania potencjału studiów kulturowych na lekcjach języka angielskiego w szkole średniej. Referent wyraził przekonanie, że to nauczyciele oferujący wartościowe i ciekawe materiały dodatkowe powinni zachęcać uczniów do zainteresowania kulturą anglosaską, jednocześnie zwiększając świadomość ich własnej kultury. Mgr Izabela Rapa natomiast wypowiadając się na temat nauczania historii na studiach neofilologicznych sprzeciwiła się koncepcji tzw. „polityki historycznej” negującej dialogowy wymiar historii jako „spotkania z Innym”. Wyraziła opinię, że nauczanie historii na filologiach obcych powinno mieć charakter dyskursywny, ukazywać wydarzenia i postacie historyczne z odmiennej perspektywy. Kończąc swoim referatem obrady konferencji mgr Dorota Uścińska-Kostrzewa podniosła kwestię niezadowolającego wykorzystania w programach kursów językowych materiałów literackich. W swojej argumentacji wskazała na ich znaczenie dla doskonalenia praktycznych umiejętności językowych, jak też ogólnego rozwoju wiedzy uczących się języków obcych.

W podsumowaniu należy wyrazić zadowolenie z faktu, iż przedstawione referaty rozbudziły zainteresowanie podjętą tematyką, która połączyła licznie przybyłych na konferencję pracowników akademickich, nauczycieli szkół średnich oraz studentów Instytutu Neofilologii PWSZ w Białej Podlaskiej. W najbliższym czasie zostaną one wydane drukiem w formie tomu pokonferencyjnego.





**SPRAWOZDANIE Z KONFERENCJI „RUCH GRANICZNY  
W KONTEKŚCIE ROZSZERZENIA UNII EUROPEJSKIEJ”  
ROSKOSZ K/BIAŁEJ PODLASKIEJ 24-25 MAJA 2007 ROKU**

Tendencja do jednoczenia gospodarki państw europejskich – w oparciu o fundamentalne zasady strefy wolnego handlu, unii celnej, idei wspólnego rynku i, w jego następstwie, unii gospodarczej i walutowej – ma zdecydowany wpływ na tempo zmian zachodzących w przepływach międzynarodowych.

Potrzeba dogłębnej analizy powyższych zagadnień doprowadziła do zorganizowania konferencji podejmującej tę tematykę. W dniach 24–25 maja 2007 odbyła się w Roskoszy k/Białej Podlaskiej polsko-białoruska konferencja naukowo-metodyczna zatytułowana „Ruch graniczny w kontekście rozszerzania się Unii Europejskiej”. Projekt współfinansowany był ze środków Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego (EFRR) – w ramach Programu Sąsiedztwa Polska – Białoruś – Ukraina Interreg III A/TACIS CBC 2004–2006 – oraz budżetu państwa.

Celem konferencji była wymiana poglądów oraz podjęcie merytorycznej dyskusji na temat najistotniejszych zagadnień i problemów związanych z ruchem granicznym na obszarach Polski wschodniej.

Do dyskusji zaproszeni zostali przedstawiciele środowisk naukowych i praktycy administracji centralnej, reprezentanci przygranicznych samorządów terytorialnych i specjalnych stref ekonomicznych oraz analitycy rynku eksportowego. Uczestnictwo w konferencji zgłosili przedstawiciele uczelni zagranicznych (Brzeski Uniwersytet Państwowy im. A. S. Puszkina, Wyższy Prywatny Ekonomiczno-Prawniczy College w Barnowiczach, Uniwersytet Rolniczy w Kijowie, Moskiewski Uniwersytet Państwowy im. Łomonosowa), przedstawiciele krajowych uczelni akademickich (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytet Opolski, Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie, Akademia Morska w Gdyni, Akademia Rolnicza w Lublinie, Akademia Wychowania Fizycznego w Warszawie, Akademia Medyczna w Warszawie), uczelni prywatnych (Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Administracji w Lublinie, Nadbużańska Szkoła Wyższa w Siemiatyczach) oraz innych instytucji (Urząd Gminy Terespol, Instytut Badań nad Przedsiębiorczością i Rozwojem Ekonomicznym przy Społecznej Wyższej Szkole Przedsiębiorczości i Zarządzania w Łodzi, Fun-

dacja Rozwoju Lubelszczyzny, Stowarzyszenie na Rzecz Aktywizacji Mieszkańców Polesia Lubelskiego, przedstawiciel władz powiatu bialskiego oraz miasta Biała Podlaska).

Tematyka konferencji obejmowała następujące sekcje tematyczne:

1. Zadania i funkcje administracji celnej w kontekście przynależności Rzeczypospolitej Polskiej do wspólnego obszaru celnego;
2. Problematyka funkcjonowania granic gospodarczych Europy w kontekście fundamentalnych swobód przepływu towarów, usług, osób i kapitału. Funkcjonowanie Europejskiego Obszaru Gospodarczego;
3. Zagadnienia dotyczące ruchu turystycznego w jednoczącej się Europie oraz perspektywa zmian wynikających z planów europejskich.

Konferencję otworzyli prof. nadzw. dr hab. Józef Bergier – Rektor PWSZ oraz prof. zw. Mieczysław Adamowicz – Dyrektor Instytutu Ekonomii i Zarządzania PWSZ, którzy powitali gości i uczestników konferencji i wprowadzili ich w omawianą tematykę.

Pierwszą część obrazu plenarnych, poprowadzoną przez prof. zw. dr. hab. Mieczysława Adamowicza, rozpoczęło wystąpienie dr. Piotra Witkowskiego pt. „Transgraniczna współpraca gospodarcza podmiotów gospodarczych i organów samorządowych powiatu bialskiego”. Dr Witkowski poruszył w nim problem szans i możliwości środowisk lokalnych, wynikających z bezpośredniego sąsiedztwa granicy (zwłaszcza w powiecie bialskim). Mówił ponadto o aktywności władz samorządowych Białej Podlaskiej i gmin powiatu bialskiego, a także instytucji gospodarczych działających w tym obszarze terytorialnym.

Z kontaktami o charakterze gospodarczym łączą się kontakty kulturowe. Charakterystykę tego rodzaju powiązań przedstawił w wystąpieniu zatytułowanym „Kultura białoruska w Polsce w II połowie XX w. i na początku XXI w.” dr Rusłan Połuhin (artykuł napisany wspólnie z prof. dr. hab. Michałem Dobryninem). Prelegent omawiał problematykę rozwoju stosunków kulturowych Polski i Białorusi, a także wybrane formy ich krzewienia i upowszechniania.

Jednym z czynników, które wpływają na ilość osób przemieszczających się na obszarach państw graniczących, jest wymiana towarowa. Problematykę turystyki handlowej poruszyła dr Halina Powęska w wystąpieniu pt. „Turystyka handlowa na granicy polsko-białoruskiej”. Dr Powęska mówiła o nieformalnych kontaktach między obywatelami Polski i Białorusi, wynikających z turystyki handlowej. Przybliżyła także problematykę modelu (funkcji) i zakresu turystyki handlowej oraz handlu przygranicznego, powołując się na wyniki badań empirycznych uzyskanych w ramach badania Głównego Urzędu Celnego na pograniczu polsko-białoruskim.

Po wystąpieniach nastąpiła dyskusja, w której udział wzięli m. in. konsul Republiki Białorusi – Aleksander Kącki, wójt gminy Terespol – Krzysztof Iwaniuk i starosta powiatu bialskiego – Tadeusz Łazowski.

Tematyka referatów zgłoszonych na konferencję objęła wszystkie dziedziny zaproponowane przez organizatorów, dlatego też dalsze obrady toczyły się w trzech sekcjach.

W drugim dniu konferencji odbyły się obrady plenarne, którym przewodniczył prof. dr hab. Bogdan Piasecki. W trakcie posiedzenia poruszano zróżnicowaną tematykę – wśród dyskutowanych artykułów znalazły się takie problemy, jak historia i ewolucja współpracy transgranicznej w Europie (dr Tomasz Studzieniecki), wielkość ruchu granicznego na granicy polsko-ukraińskiej po wstąpieniu Polski do UE (dr hab. Izabella Sikorka-Wolak), możliwości rozwoju transgranicznego uzdrowiskowego turystyki na terenie obwodu brzeskiego (prof. Sergiusz Panko), turystyka wodna w obwodzie brzeskim (prof. dr hab. Michał Dobrynin).

Niezwyczajnie ważnym atutem konferencji był bezpośredni kontakt przedstawicieli nauki z osobami, które w praktyce zawodowej stykają się z problematyką transgraniczności. W trakcie dyskusji – zarówno na obradach plenarnych, jak i podczas obrad w sekcjach – zwrócono uwagę na potrzebę organizacji cyklicznych konferencji poświęconych tej tematyce.



## **SPRAWOZDANIE Z MIĘDZYNARODOWEJ KONFERENCJI „WYCHOWANIE CHRZEŚCIJAŃSKIE WOBEC WYZWAŃ WSPÓŁCZESNOŚCI” LUBLIN, 15 LISTOPADA 2006 ROKU**

15 XI 2006 r. w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim im. Jana Pawła II odbyła się Międzynarodowa Konferencja *Wychowanie chrześcijańskie wobec wyzwań współczesności*. Konferencja, zorganizowana przez Katedrę Pedagogiki Chrześcijańskiej KUL, w zamyśle nawiązywała do przedwojennego wileńskiego Zjazdu Pedagogów Katolickich w 1938 r., a jej celem było spotkanie osób i środowisk zajmujących się wychowaniem chrześcijańskim w jego wielorakich płaszczyznach i kontekstach, w odniesieniu do tradycji i przeszłości, ale zarazem podejmujących problemy współczesne. Jak zauważyła w słowie wstępnym pomysłodawczyni i główna organizator dr hab. Alina Rynio: „Temat konferencji wyrasta z potrzeby zrozumienia zjawisk i procesów, które zachodzą obecnie w kulturze współczesnej i stanowią swoiste wyzwanie stojące przed integralnie rozumianym wychowaniem osoby”.

Patronatem honorowym objęli obrady: Prefekt Kongregacji Edukacji Katolickiej – JE Kard. prof. dr hab. Zenon Grocholewski, przewodniczący Komisji Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski – JE Bp dr Kazimierz Nycz oraz Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego – prof. dr hab. Michał Seweryński. Nie mogąc uczestniczyć w konferencji osobiście, nadesłali listy, w których podkreślili rangę odbywającego się spotkania: „Zapewniając o łączności duchowej ze wszystkimi uczestnikami konferencji, życzę, aby jej prace przyniosły jak najwięcej spodziewanych owoców i przyczyniły się do coraz bardziej skutecznego zaangażowania się wiernych, organizatorów, zwłaszcza rodziców katolickich i wychowawców w promowaniu oraz realizacji solidnego i integralnego wychowania, opartego na wierze, nadziei i miłości oraz na wypływających z nich wartościach duchowych i moralnych, by w ten sposób sprostać aktualnym wyzwaniom, ubogacić Kościół i współczesny świat” (JE Kard. prof. dr hab. Zenon Grocholewski); „Wychowaniu trzeba przywrócić dziś fundament etyczny, otworzyć wychowanie na Chrystusa i prowadzić młodych do Osoby Jezusa, nie bojąc się tego w imię źle pojętej nowoczesności. (...) To wszystko wymaga jasnego zdefiniowania wychowania chrześcijańskiego, ustawienia celów i zadań, by ochronić to wychowanie przed utratą tożsamości, a wychowawcę przed relatywizmem i subiektywizmem współczesności. Życzę wam, by to sympo-

zjum było dobrym początkiem naukowej i praktycznej rozmowy, tak bardzo potrzebnej wychowywanym i wychowawcom” (JE Bp dr Kazimierz Nycz); „Konferencja podejmuje niezwykle ważny temat, czego smutnym dowodem są ostatnie wydarzenia w polskich szkołach. Widzimy postępujący wzrost patologicznych zachowań wśród dzieci i młodzieży, będący oznaką kryzysu funkcji wychowawczej szkoły. Odpowiedzią powinno być wychowanie dzieci i młodzieży oparte na wartościach uniwersalnych, które w naszej europejskiej kulturze wywodzą się z chrześcijaństwa” (prof. dr hab. Michał Seweryński).

W auli Kardynała Stefana Wyszyńskiego KUL zgromadziło się ponad 400 osób: nauczycieli, wychowawców, rodziców i studentów pedagogiki, by wysłuchać pięciu wystąpień w sesji przedpołudniowej: *Wychowanie w świetle Starego i Nowego Testamentu* – ks. prof. dr hab. J. Bagrowicz (UMK), *Być wychowawcą dzisiaj: wyzwaniem dla ludzkości* – prof. M. De Beni (Weronia), *W poszukiwaniu chrześcijańskiej filozofii wychowania* – ks. prof. dr hab. T. Guz (WZNPIE-KUL), *Poznawcza wartość wychowania* – prof. C. Esposito (Bari), *Paradoks chrześcijańskiej pedagogiki* – ks. prof. dr hab. J. Tarnowski (UKSW).

Po części plenarnej obrady kontynuowano w dziewięciu sekcjach tematycznych: *W poszukiwaniu adekwatnej wizji wychowania chrześcijańskiego* (trzy sekcje), *Istotne wymiary i płaszczyzny wychowania chrześcijańskiego*, *Wychowanie chrześcijańskie w domu, w szkole i w Kościele*, *Wychowanie poprzez pracę, teatr i media*, *Wychowanie poprzez uczestnictwo w kościelnych ruchach religijnych i stowarzyszeniach* (dwie sekcje), *Współczesny kontekst wychowania rozumianego jako droga do samego siebie*.

Ogółem wystąpiło ponad 70 pedagogów z polskich (Lublin, Cieszyn, Katowice, Warszawa, Łódź, Toruń) i zagranicznych (Rzym, Florencja, Weronia, Bari, Ružemberok) ośrodków naukowych. W czasie obrad uczestnicy wskazali na specyfikę wychowania chrześcijańskiego opartego o personalistyczną wizję człowieka, podkreślając jednocześnie, że jest to jedynie szkic, „mapa” wątków i płaszczyzn, których z uwagi na szczupłość czasu nie dało się w sposób pełny wyjaśnić i przedyskutować. Jak w podsumowaniu stwierdziła prof. Rynio: „Zadanie, jakie sobie postawiliśmy, nie polegało jedynie na dokładnym opisie i dokumentowaniu wszystkich problemów, które stwarza rzetelne wychowanie chrześcijańskie. Naszym celem była raczej próba sformułowania zasadniczych wskazań dla właściwej metody wychowawczej, która uwzględniałaby miłość do prawdy, doświadczenie wiary żywej i rodzącej nadzieję, troskę o dobro własne i innych, przeżycie wolnego wyboru, odpowiedzialność, potrzebę posiadania własnej tożsamości i wrośnięcia w tradycję, przy równoczesnym dowartościowaniu tego, co «tu i teraz»”.

Wszyscy uczestnicy wyrazili potrzebę i chęć kontynuowania tak ważnej w obecnym czasie debaty. Gratulując organizatorom niezwykle owocnego

symposium, czekamy na jego dalszy ciąg, a przede wszystkim na wydanie materiałów sympozjalnych, zawierających rozszerzone wersje wystąpień.

