



Wyższa Szkoła Humanistyczna
Towarzystwa Wiedzy Powszechnej
w Szczecinie

EDUKACJA HUMANISTYCZNA

Półrocznik
myśli społeczno-pedagogicznej

Nr 1 (44), 2021

Wersja drukowana jest wersją pierwotną

INDEX  COPERNICUS
I N T E R N A T I O N A L

Szczecin 2021

MIĘDZYNARODOWA RADA NAUKOWA
INTERNATIONAL SCIENTIFIC COMMITTEE

Wojciech Oleszak – przewodniczący, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie, Polska
Kazimierz Kozłowski – zastępca przewodniczącego, Uniwersytet Szczeciński, Polska
Beáta Balogová, Uniwersytet Preszowski w Preszowie, Słowacja
Tadeusz Bąk, Państwowa Wyższa Szkoła Techniczno-Ekonomiczna im. B. Markiewicza w Jarosławiu, Polska
Erik Bratland, Nord University – Nesna, Norwegia
Claudia-Florentina Dobre, Uniwersytet Bukareszteński, Rumunia
Milan Ďuriš, Uniwersytet Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy, Słowacja
Stanisław Fel, Katolicki Uniwersytet Lubelski, Polska
Zbigniew Formella – Papieski Uniwersytet Salezjański w Rzymie, Włochy
Cezary Hendryk, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie, Polska
Jarmila Honzíkóvá, Zachodnioczeski Uniwersytet w Pilźnie, Czechy
Kamil Kardis, Uniwersytet Preszowski w Preszowie, Słowacja
Pavel W. Kostenok, Południowo-Uralski Państwowy Instytut Sztuki, Rosja
Antonina Kowalewa, Moskiewski Uniwersytet Humanistyczny, Rosja
Roman Leppert, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Polska
Janusz A. Majcherek, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie, Polska
Josef Malach, Uniwersytet Ostrawski, Czechy
Andrzej Niesporek, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Polska
Bogusław Pietrulewicz, Uniwersytet Zielonogórski, Polska
Czesław Plewka, Politechnika Koszalińska, Polska
Irina Polekhtova, Moskiewski Uniwersytet Państwowy im. M. Łomonosowa, Rosja
Henryk Skorowski, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Polska
Izabela Skórzyńska, Uniwersytet Adama Mickiewicza, Polska
Marek Szczepański, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Polska
Janusz Sztumski, Górnośląska Szkoła Handlowa, Polska
Ladislav Várkony, Instytut Technologii w Dubnicy, Słowacja
Anna Wachowiak, Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie, Polska
Marek Woś, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie, Polska
Robert Woźniak, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie, Polska
Dariusz Zając, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Polska

KOMITET REDAKCYJNY
EDITORIAL OFFICE COMMITTEE

REDAKTOR NACZELNY Eunia Baron-Polańczyk
ZASTĘPCA REDAKTORA NACZELNEGO Anna Oleszak
SEKRETARZ REDAKCJI Marta Musiej, Monika Urbanik-Pająk
CZŁONEK KOMITETU Grzegorz Dudarski
CZŁONEK KOMITETU Renata Kasperska

REDAKTORZY TEMATYCZNI
THEMATIC EDITORS

Pedagogika – Cezary Hendryk, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie
Socjologia – Marek Woś, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie
Psychologia – Zbigniew Nęcki, Krakowska Akademia im. Frycza Modrzewskiego w Krakowie
Dydaktyka – Alina Tomaszewska, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie
Poradnictwo zawodowe – Aneta Klementowska, Uniwersytet Zielonogórski
Nauki o zarządzaniu – Renata Kasperska, Uniwersytet Zielonogórski
Media w edukacji – Jacek Jędrzykowski, Uniwersytet Zielonogórski
Prawo – Anna Oleszak, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie
Nauki o bezpieczeństwie – Wojciech Oleszak, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie
Ergonomia – Andrzej Lasota, Uniwersytet Zielonogórski

REDAKTORZY JĘZYKOWI
LANGUAGE EDITORS

Alla Matuszak, Czelabiński Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny, Rosja – język rosyjski
Jarek Janio, Santa Ana College, Santa Ana, California, USA – język angielski
Anna Oleszak, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie, Polska – język polski

REDAKTOR STATYSTYCZNY
STATISTIC EDITOR

Marek Hajdukiewicz, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie, Polska

KOREKTOR / *PROOFREADER* Anna Oleszak
PROJEKT OKŁADKI / *COVER DESIGN* Piotr Mączka

Adres redakcji: Wyższa Szkoła Humanistyczna Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Szczecinie
70-466 Szczecin, ul. Monte Cassino 15
tel. (91) 424 32 00, fax (91) 424 32 03
e-mail: redakcja@wshtwp.pl
www: <https://www.wshtwp.pl/edukacja-humanistyczna>

© Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie, 2021
Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie
70-466 Szczecin, ul. Monte Cassino 15
www.wshtwp.pl
ISSN 1507-4943

Wydawca: „Pedagogium” Wydawnictwo OR TWP w Szczecinie
Szczecin 2021

www.twp.szczecin.pl
Nakład: 100 egz.

Skład i łamanie: Konrad Adamek
Druk i oprawa: BlurIT Krzysztof Adamczyk

SPIS TREŚCI

Od Redakcji.....	7
 STUDIA I ROZPRAWY	
Robert B. Woźniak, <i>Socjologia marynistyczna w warunkach zmiany (nadzieje i kontrowersje)</i>	9
Czesław Plewka, <i>Poznanie, rozumienie i wyjaśnienie naukowe jako wyznaczniki użyteczności badań społecznych</i>	31
Danuta Tomczyk, <i>Największe błędy wychowawcze kochających rodziców w ujęciu Ellen Key – część 1</i>	45
Danuta Tomczyk, <i>Największe błędy wychowawcze kochających rodziców w ujęciu Ellen Key – część 2</i>	59
Amadeusz Urbanik, <i>Organizacje zrzeszające mniejszość ukraińską w Polsce jako grupa interesu</i>	75
Włodzimierz Markiewicz, <i>Heuristic analysis in the process of detecting serial offenders, part one – Signature</i>	93
Grażyna Leśniewska, Katarzyna Łopińska-Kropiewnicka, Gabriela Mrozińska, Sylwia Pietrzak-Siwiela, <i>Ewaluacja roli ojca w procesie wychowania syna i jej wpływ na ich wzajemne relacje</i>	105
 DONIESIENIA Z BADAŃ	
Elżbieta Ciuksza, Magdalena Sawicka-Bartosik, <i>Kryteria dostępności i formy aktywności fizycznej oferowane przez szkołę mistrzostwa sportowego dla uczniów I etapu edukacji</i>	115
Grażyna Erenc-Grygoruk, <i>Obraz współczesnego nauczyciela w prasie internetowej w kontekście trzech wydarzeń z lat 2019 – 2020</i>	131
Beata Skubiak, Krzysztof Stępień, <i>Outdoor education jako metoda edukacji i resocjalizacji</i>	143
Marek Woś, <i>Wpływ COVID-19 na kształtowanie się społeczeństwa informacyjnego Polsce</i>	155
Duong Quang Dien (Rev. Thich Thanh Dien), Nguyen Thi Phuong Chi, Nguyen Van Tuan, Bui Van Kieu (Most Rev. Thich Dao Thinh), Cao Thi Minh Hong (Bhikkhuni Thich Dieu Tam), Nguyen Thi Nga, <i>Research on social security through Buddhism in the Tran dynasty</i>	171
 ZASADY PRZYGOTOWANIA MATERIAŁÓW DO PUBLIKACJI W PÓŁROCZNIKU	
EDUKACJA HUMANISTYCZNA.....	195

CONTENTS

From the Editor	7
DISSERTATIONS	
Robert B. Woźniak, <i>Maritime sociology in social change perspective - hopes and controversies</i>	9
Czesław Plewka, <i>Cognition, understanding and scientific explanation as determinants of the utility of social research</i>	31
Danuta Tomczyk, <i>The biggest educational mistakes of loving parents in the view of Ellen Key</i>	
– part 1	45
Danuta Tomczyk, <i>The biggest educational mistakes of loving parents in the view of Ellen Key</i>	
– part 2	59
Amadeusz Urbanik, <i>Organizations of the Ukrainian minority in Poland as an interest group</i>	75
Włodzimierz Markiewicz, <i>Heuristic analysis in the process of detecting serial offenders,</i>	
<i>part one – Signature</i>	93
Katarzyna Łopińska-Kropiewnicka, Gabriela Mrozińska, Sylwia Pietrzak-Siwieła, Grażyna Leśniewska, <i>Evaluation of the father's role in the process of raising his son and its impact on their relationship</i>	105
EDUCATION AND PROFESSIONAL REPORTS	
Elżbieta Ciuksza, Magdalena Sawicka-Bartosik, <i>Available criteria and forms of physical activity; access to courses through sports championship school for students and education</i>	115
Grażyna Erenc-Grygoruk, <i>The image of today's teacher in the Internet press in the years 2019 - 2020</i>	131
Beata Skubiak, Krzysztof Stepień, <i>Outdoor education as a method of education and resocialization</i>	143
Marek Woś, <i>The impact of COVID-19 on the shaping of the information society in Poland</i>	155
Duong Quang Dien (Rev. Thich Thanh Dien), Nguyen Thi Phuong Chi, Nguyen Van Tuan, Bui Van Kieu (Most Rev. Thich Dao Thinh), Cao Thi Minh Hong (Bhikkhuni Thich Dieu Tam), Nguyen Thi Nga, <i>Research on social security through Buddhism in the Tran dynasty</i>	171
REGULATIONS ON HOW TO PREPARE MATERIALS FOR PUBLICATION IN THE SEMI-ANNUAL	195

Od Redakcji

Oddajemy w Państwa ręce kolejny numer czasopisma naukowego „Edukacja Humanistyczna”, półrocznika wydawanego przez Wyższą Szkołę Humanistyczną Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Szczecinie.

Na łamach czasopisma publikowane są zarówno rozprawy teoretyczne, jak również najnowsze doniesienia i wyniki badań, które dostarczą Czytelnikom informacji o współczesnych problemach społecznych, prawnych, instytucjonalnych, psychologicznych, pedagogicznych i wielu innych. Mamy nadzieję, że zróżnicowanie podejmowanych tematów stanie się impulsem do dalszych badań, poszukiwań i inspirujących dyskusji.

Celem redakcji jest utrzymywanie i upowszechnianie wysokich standardów publikacji i rzetelności naukowej zgodnej z Dobrymi Praktykami (wskazanymi przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego). Dziękujemy Autorom i Recenzentom, którzy uczestniczyli w tworzeniu niniejszego numeru. Państwa zaangażowanie, wiedza i doświadczenie pozwala na nieustanne podnoszenie walorów merytorycznych i edytorskich publikacji.

Dodatkowo uprzejmie informujemy, że pod adresem: www.wshtwp.pl/edukacja-humanistyczna-redakcja/ dostępna jest elektroniczna wersja aktualnego numeru, a także numery archiwalne „Edukacji Humanistycznej”. Zachęcamy do odwiedzania strony internetowej redakcji.

Z życzeniami zdrowia i optymizmu

*Z-ca Redaktora Naczelnego
dr Anna Oleszak*

STUDIA I ROZPRAWY

EDUKACJA HUMANISTYCZNA nr 1 (44), 2021
Szczecin 2021

Robert B. Woźniak
Wyższa Szkoła Humanistyczna
Towarzystwa Wiedzy Powszechnej
w Szczecinie

SOCJOLOGIA MARYNISTYCZNA W WARUNKACH ZMIANY (NADZIEJE I KONTROWERSJE)

Wstęp

Czas naukowego odradzania socjologii morskiej w Polsce związany był z okresami buntu mas w kolejnych okresach życia społecznego. Względna stabilność i pozorna zmiana kształtowana w kategoriach tradycyjnych kodów społeczno-kulturowych w środowisku ludzi morza i szerszych kręgach społecznych stanowiła mechanizm lawirowania pomiędzy siłami dążącymi do utrzymania istniejącego status quo a tymi, którzy prezentowali radykalne i krytyczne postawy wobec skostniałego systemu realnosocjalistycznego.

Przyjmowany przez badaczy radykalny model marynizacji akcentował całościowe ujmowanie zjawisk i procesów społecznych, wiązanie ich z przemianami społeczno-ekonomicznymi na lądzie i na morzu. Dzisiejsze społeczeństwo polskie potrzebuje większego aktywizmu i realizmu politycznego, a nie rezygnacji i neutralności. Interesujące badaczy ludzi morza zjawiska i procesy w sferze stosunków międzyludzkich, w sferze zmiany społecznej, w systemie wartości i interesów oraz innych istotnych obszarów życia ekonomicznego, kulturowego, technicznego, itp. wymagają komplementarnych i polidyscyplinarnych badań w opinii socjologów marynistów¹.

Zmiana ustrojowa, jaką przeżywamy, jest okresem skłaniającym do stawiania nowych problemów i pytań o kształt socjologii morskiej. Powstająca współcześnie globomarynistykę można ująć jako tworzącą system i/lub mozaikę wyłaniającą się z przeszłości przy jednoczesnej internalizacji teraźniejszości i tworzeniu wielu nowych multiobszarów i jakości. Wymaga więc ona zwielokrotnienia pracy badawczej niezbędnej do iden-

¹ L. Janiszewski, *O potrzebie badań polidyscyplinarnych i porównawczych nad morskimi społecznościami lokalnymi*, „Roczniki Socjologii Morskiej”, t.10, 1996, s. 7-12.

tyfikowania tych pól jakości. Podejmując próbę przybliżenia tego zagadnienia, uwzględnię w niej wybrane tylko aspekty, które zasygnalizowałem na posiedzeniu Komisji Socjologii Morskiej PAN w dniu 5 listopada 1998 r. w Szczecinie². Warto więc przypomnieć pojmowanie tej dyscypliny i jej teorii oraz uwypuklić jej współczesne odmiany i perspektywy.

1. Istota i geneza marynistyki

W wiedzy socjologicznej można wyróżnić co najmniej dwie linie analizy - logiczną i empiryczno-indukcyjną. Pierwsza, bez której trudno sobie wyobrazić socjologię morską, podnosi rolę pojęć rzetelnych i obiektywnych, wnioskowania wykazującego prawdziwość lub fałszywość danego twierdzenia. Obszarem tej drogi myślenia jest logiczna analiza faktów oraz zasady logiki formalnej, o których często badacze zapominają, posługując się potocznym doświadczeniem i interpretacją ludzkiego działania³.

Badania empiryczno-indukcyjne mają ścisły związek z rzeczywistością społeczną z jej codziennością, normami i samym działaniem. Traktują one o tym, co istnieje (istnieć może i może być stanem pożądanym). Można więc stwierdzić, że istnieje potrzeba czy konieczność systematycznych i rzetelnych badań naukowych nad rzeczywistością społeczną ludzi morza, konieczność tworzenia naukowej wiedzy, a za jej pośrednictwem przyspieszania zmian społecznych i budowania nowego modelu społeczeństwa. Oznacza to rezygnację ze schematów i sztywnych pojęć, nie pozwalających ująć, zmiennej rzeczywistości, oznacza to szukanie komplementarności i zwrotnych implikacji, polaryzacji i wzajemności perspektyw. Podejście dialektyczne nie wymaga, zdaniem Gurvitcha, równoczesnego stosowania powyższych elementów⁴. Znajduje ono również odbicie w marynistyce, która bada rzeczywistość społeczną i nautyczną ludzi morza i przymorza zarówno w aspekcie teoretycznym, empirycznym, jak i socjotechnicznym. Obejmuje więc zagadnienia bardzo rozległe. Multiproblemowa mapa wielu nowych jakości i faktów wymaga też nowych sposobów jej odczytywania i uprawiania celem pełniejszego zrozumienia świata i gromadzenia o nim wiedzy.

Proces budownictwa III Rzeczypospolitej związany jest z tworzeniem od podstaw gospodarki morskiej. Obejmuje ona te wszystkie dziedziny działalności ludzkiej, które są w sposób bezpośredni lub pośredni związane z morzem i jego bogactwami. Morze, przymorze i wybrzeże jako przedmiot aktywności stanowi warunek istnienia i rozwoju takich dziedzin, jak: 1) transport morski (żegluga morska i porty morskie); 2) przemysł okrętowy (stocznie produkcyjne); 3) morski przemysł rybny; 4) morski przemysł chemiczny; 5) górnictwo morskie czy też hydroenergetyka morska; 6) szkolnictwo morskie, instytuty naukowe i inne.

² R.B. Woźniak, *Socjoglobalistyka wobec problemów nautologii i ekologii społecznej*, (w:) „Roczniki Socjologii Morskiej”, Gdańsk 2005, s.9-35.

³ Zob. np. J. Anusiewicz, *Potoczność jako sposób doświadczania świata i jako postawa wobec świata*, (w:) *Język a kultura*, t. 5, pod red. J. Anusiewicza i F. Nieckuli, Wrocław 1992; T. Hołówka, *Myślenie potoczne*, Warszawa 1986.

⁴ G. Gurvitch, *Determinismes sociaux et liberte humaine*, Paris 1955; tenże *Dialectique et sociologie*, Paris 1962.

Działalność ekonomiczno-społeczna na morzu łączy się z jednej strony z eksploatacją powierzchni oceanów i mórz, dna morskiego i toni morskiej jako źródła fauny i flory morskiej, z drugiej strony z działalnością wyspecjalizowanych instytucji, a zwłaszcza z działalnością człowieka w trudnym i niezwykle zmiennym środowisku nautycznym⁵. Człowiek w środowisku tym podlega bezpośrednio wpływom biopsychicznym i społeczno-kulturowym. Morze oddziaływana formy działalności człowieka i kierunki jego ruchliwości społecznej. Z kolei jednostki i grupy społeczne pracujące na morzu i na rzecz morza same kształtują określone stosunki społeczne i sposób życia.

Marynistyka nie powstała w oderwaniu od rozwoju myśli teoretycznej socjologii ogólnej i innych nauk społecznych. Koniecznym warunkiem jej rozwoju było gromadzenie i ustalanie faktów dotyczących rzeczywistości przyrodniczej i społecznej ludzi morza. Rzeczywistość ta sprawia, iż ludzie zatrudnieni w gospodarce morskiej odróżniają się od innych kategorii zawodowych tym, że:

- a) w większości znajdują się w trudnym i często zagrażającym ich życiu i bezpieczeństwu pracy środowisku nautycznym;
- b) żyją i pracują na statkach, które są dla nich z jednej strony zakładem pracy, domem mieszkalnym, a z drugiej strony miejscem rekreacji i spędzania czasu wolnego;
- c) środowiska, w których marynarze i rybacy przebywają (statek, łowisko itp.), są względnie zamknięte;
- d) ludzie morza wykonują specyficzny zawód wymagający dyscypliny, wysokiej kultury pracy i odpowiedzialności;
- e) wpływ na pracę ludzi morza wywierają czynniki negatywne (choroba morska, okresowy celibat i rozłąka itp.);
- f) pomyślna praca na morzu zależy od zespołu czynników, takich jak: warunki pracy i życia na morzu, rozwój zawodowy, sytuacja rodzinna, stopień uczestnictwa w życiu społecznym załogi, nowatorstwo techniczne na statku itp.

Prestiż i status społeczny ludzi morza zależy również w dużym stopniu od sposobu i poziomu działania szkół morskich, od poziomu świadomości i morale załóg płynących, od ukształtowanego systemu wartości, roli armatora czy też innych układów działających na statkach lub we flocie. Należy przyjąć, że proces rozwoju danej dyscypliny naukowej jest zawsze uwarunkowany praktyką i stanem teorii⁶.

Zainteresowanie socjologów marynistów w Polsce pojawiło się po I wojnie światowej. Nie były to jednak badania sensu stricto socjologiczne, lecz etnograficzne, geograficzne, ekonomiczne czy też historyczne, które łączyły się z problematyką społeczną⁷. Dopiero z chwilą odzyskania w 1945 r. szerokiego dostępu do morza otworzyły się olbrzymie moż-

⁵ R.B. Woźniak, *Środowiska nautyczne w Polsce w świetle socjologii*, „Nautologia” 1971, nr 2-4, s. 107-117.

⁶ L. Janiszewski, *Socjologia morska. Wstęp informacyjny i bibliograficzny*, Szczecin 1977, s. 23; tenże, *Socjologia morska jako nauka*, „Roczniki Socjologii Morskiej”, t. 1, 1984.

⁷ W. Czapliński, *Polska a Bałtyk w latach 1632-1648*, Wrocław 1952; K. Lepszy, *Dzieje floty polskiej*, Gdańsk-Bydgoszcz-Szczecin 1947 i inni.

liwości z jednej strony rozwoju gospodarki morskiej, a z drugiej strony całego szeregu dyscyplin naukowych związanych z morzem.

Pierwsze w Polsce badania marynistyczne nad ludźmi morza podjęto w 1947 r. w poznańskim ośrodku naukowym zajmującym się procesami osadniczymi na Ziemiach Zachodnich⁸. Kontynuatorem tych badań w latach 1957-1958 był Zakład Socjologii Instytutu Zachodniego w Poznaniu. Szczególnie cenne okazały się pierwsze penetracje marynistyczne nad procesami adaptacji społecznej osadników rybaków, prowadzone przez Zygmunta Dulczewskiego⁹. Dowiodły one, że około 70% ówczesnych rybaków morskich wywodziło się ze środowisk wiejskich.

Obiektem badań Morskiego Instytutu Rybackiego była kategoria społeczna rybaków morskich w Polsce. Badaniami tymi bezpośrednio zajmowała się Aurelia Polańska¹⁰, która interesowała się przeobrażeniami zawodu rybaka morskiego, cechami społeczno-demograficznymi rybaków, problemami motywacji zawodowej, procesami przystosowania się do pracy i życia na statku oraz innymi zagadnieniami.

W okresie prac wstępnych rozpoczęto też badania psychosocjologiczne wśród załóg marynarki wojennej i marynarzy floty transportowej. Zajmowano się też selekcją i przygotowaniem do zawodów morskich. Głównym inicjatorem tych badań w Gdańsku był Tadeusz Olchowy¹¹.

Od 1965 r. rozpoczęto badania marynistyczne w rybołówstwie trawlerowym i lugro-trawlerowym Świnoujścia i Szczecina w przedsiębiorstwach połowowych „Odra” i „Gryf” w ramach Sekcji Socjologiczno-Demograficznej Instytutu Zachodnio-Pomorskiego w Szczecinie, w Katedrze Socjologii Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu pod kierunkiem prof. dra Władysława Markiewicza. Badania, których celem było poznanie problemów identyfikacji rybaków z wykonywanym zawodem, prowadził Ludwik Janiszewski¹².

Wraz z zakończeniem badań przez L. Janiszewskiego i datą ukazania się pracy A. Polańskiej zaczynają się szerzej rozwijać badania marynistyczne nad problematyką morską¹³. Widoczne staje się zarazem narastanie działalności organizacyjnej, naukowej i wydawniczej w zakresie socjologii marynistyki. Jednocześnie problematyka badań empirycznych, inicjowana przez Morski Instytut Rybacki w Gdyni i Instytut Zachodnio-Pomorski

⁸ Zob. Z. Dulczewski, *Materiały do przebiegu zasiedlenia Ustki 1945-1947*, (w:) *Studia i materiały do dziejów Wielkopolski i Pomorza*, t. 1, z. 2, Poznań 1956, s. 2.

⁹ Zob. Z. Dulczewski, *Badania socjologiczne na Ziemiach Zachodnich 1945-1961*, (w:) *Zagadnienia demograficzne i socjologiczne Ziemi Zachodnich i Północnych. VIII Sesja Rady Naukowej TRZZ*, Legnica 1962, Warszawa 1964.

¹⁰ A. Polańska, *Zawód rybaka morskiego w Polsce*, Gdynia 1965; też, *Z zagadnień zatrudnienia w morskim przemyśle rybnym*, „Prace Morskiego Instytutu Rybackiego w Gdyni”, 1.11 /B, Gdynia 1960.

¹¹ Zob. T. Olchowy, *Profilaktyka zdrowia psychicznego marynarzy*, Gdynia 1966; tenże, *Etapy procesu rozwoju osobowości marynarza*, Gdynia 1966; tenże, *Zadania i możliwości w zakresie problematyki wychowania morskiego społeczeństwa*, Warszawa 1965.

¹² L. Janiszewski, *Początki rybołówstwa dalekomorskiego w Polsce*, „Przegląd Zachodniopomorski” 1963, nr 3; tenże, *Rybołówstwo dalekomorskie w Polsce Ludowej 1945-1962*, „Przegląd Zachodniopomorski” 1967, nr 4; tenże, *Rybakcy dalekomorscy. Studium socjologiczne*, Poznań 1967 i inne.

¹³ L. Janiszewski, *Socjologia morska. Wstęp informacyjny i bibliograficzny*, Szczecin 1977.

w Szczecinie, zaczęła się rozszerzać. Do systematycznych i planowych prac naukowych włączyły się takie instytucje, jak: resortowe pracownie psychologii i socjologii przedsiębiorstw morskich, Ośrodek Badań Naukowych Koszalińskiego Towarzystwa Społeczno-Kulturalnego, Katedra Socjologii Uniwersytetu Gdańskiego oraz tamtejszy Instytut Medycyny Morskiej. W systemie sieci placówek morskich poważną rolę odegrały politechniki kształcące inżynierów dla gospodarki morskiej, Wyższe Szkoły Morskie w Gdańsku i Szczecinie, Wydział Rybacki Akademii Rolniczej w Szczecinie, Zakład Medycyny Morskiej Pomorskiej Akademii Medycznej w Szczecinie, a także Instytut Morski w Gdańsku. Ważną rolę w tych poczynaniach odegrała Sekcja Socjologii Morskiej Zarządu Głównego Polskiego Towarzystwa Socjologicznego i Zakład Socjologii Morskiej PAN, zlokalizowany w Szczecinie, który istniał zaledwie dwa lata.

Poczynania te pozwoliły na pełniejsze zintegrowanie organizacyjne i merytoryczne wszystkich socjologów zajmujących się badaniem problematyki morskiej w Polsce. Nadto umożliwiły prowadzenie wspólnych planowych i długofalowych badań, bardziej efektywnych niż w okresie wstępnych poszukiwań badawczych. Prace te spowodowały zarazem lepszą wymianę doświadczeń, zorganizowanie konferencji naukowych, instytucjonalne nawiązanie współpracy badawczej z innymi ośrodkami naukowymi i podjęcie owocnych inicjatyw wydawniczych.

Wraz z gromadzeniem faktów empirycznych stale rósł dorobek naukowy. Jego świadectwem są różnorodne publikacje, drukowane głównie w takich czasopismach, jak: „Przegląd Zachodniopomorski”, „Zeszyty Naukowe WSP w Szczecinie”, „Nawigator” WSM w Gdyni, „Technika i Gospodarka Morska”, „Nautologia”, „Studia Socjologiczne”, „Kultura i Społeczeństwo”, a ostatnio „Roczniki Socjologii Morskiej” PAN, których naczelnym redaktorem był L. Janiszewski i R.B. Woźniak. Na opublikowane prace składa się ponad 800 rozpraw i artykułów naukowych w czasopismach oraz pokaźna liczba wydawnictw książkowych. Światowy dorobek naukowy w tym zakresie jest również bardzo znaczny¹⁴.

¹⁴ D. Gringhnis, *Of Ships and Fish and Fishermen*, Funstall 1963; tenże, *The Fisherman*, London 1962; A. Aubart, O. Arner, *On the Social Structure on the Ship*, vol. 3, Copenhagen 1959, s. 4; A.G. Course, *The Merchant Navy*, London 1963; J.C. Recor, *The Marine Radionan's Strugl for Status*, „American Journal of Sociology” 1957, vol. 62; K. Weibust, *The Crew as Social System*, Oslo 1958; J. Sztumski, *Sprawozdanie z konferencji w Rostocku*, „Studia Socjologiczne” 1970, nr 3; J.G. Horobin, *Occupation and Community in the Hull Fishing Industry*, „The British Journal of Sociology”, vol. 7, 1957, nr 4 i inni.

W tym czasie dużą aktywność nadal przejawiała Sekcja Socjologiczno-Demograficzna Instytutu Zachodnio-pomorskiego w Szczecinie. Przedmiotem badań zespołu naukowego tej sekcji były: problemy organizacji czasu wolnego¹⁵, zainteresowania i aspiracje załóg pływających¹⁶, system działalności kulturalno-oświatowej we flocie morskiej¹⁷, jak również badania stoczniovców¹⁸ i dokerów¹⁹ oraz rodzin ludzi morza²⁰.

Stosunkowo prężnymi ośrodkami zajmującymi się ludźmi morza były pracownie psychologii i socjologii Stoczni im. A. Warskiego w Szczecinie i Zarządu Portu Szczecin (H. Obrębska, T.J. Makowska, J. Schwartz, T. Gołąb)²¹. W Koszalinie wyłoniła się grupa badaczy (E. Buczek, S. Łukasik, J. Narkowicz) skupiona najpierw w Pracowni Socjologicznej, a później w Zakładzie Socjologii Koszalińskiego Ośrodka Badań Naukowych, kierowanym przez J. Siedlaka. W kręgu zainteresowań badawczych tej grupy znajdowały się głównie problemy rybaków kutrowych oraz zagadnienia związane ze szkolnictwem rybackim²². Z ośrodkiem koszalińskim współpracował Andrzej Kwilecki i Zygmunt Dulczewski, który prowadził panelowe badania nad rybakami kutrowymi środkowego wybrzeża²³.

Ośrodki badawcze wybrzeża wschodniego zostały zorganizowane w Gdyni (Morski Instytut Rybacki) i w Gdańsku (Instytut Medycyny Morskiej, Instytut Bałtycki oraz stocznie i porty). W ramach tych ośrodków przeprowadzone zostały badania nad adaptacją zawodową załóg rybaków dalekomorskich (A. Polańska), oddziaływaniem pracy na osobowość człowieka w środowisku morskim (J. Horbulewicz) oraz nad zawodami marynarza i rybaka (J. Łaszcz)²⁴. Intensywne badania nad psychospołecznymi czynnikami wypadków

¹⁵ Zob. L. Janiszewski, *Z działalności Sekcji Socjologiczno-Demograficznej Instytutu Zachodniopomorskiego w Szczecinie w 1968 r.*

¹⁶ R.B. Woźniak, *Zainteresowania i aspiracje rybaków zalewowych*, (w:) *Kultura na statku morskim. Rozprawy z socjologii i psychologii*, Szczecin 1970, s. 123; T. Olchowy, *Treść i przejawy indywidualnych zainteresowań załóg statków morskich*, [w:] *Kultura na statku...*, s. 103.

¹⁷ L. Milian, *Zarys systemu działalności kulturalno-oświatowej we flocie morskiej*, (w:) *Kultura na statku...*, s. 29; J. Snopko, *Warunki pracy kulturalno-oświatowej na statku morskim*, (w:) *Kultura na statku...*, s. 53.

¹⁸ Zob. R.B. Woźniak, *Psychospołeczne problemy szkolenia stoczniovców na przykładzie Stoczni im. Adolfa Warskiego w Szczecinie*, „Przegląd Zachodniopomorski” 1960, nr 1; tenże, *Czynniki warunkujące szkolenie stoczniovców*, *ibid.*, 1969, nr 4; tenże, *Struktura społeczno-zawodowa stoczniovców Szczecina*, „Nautologia” 1969, nr 3-4 i inne.

¹⁹ Z. Piłsiewicz, *Dokerzy*, (w:) *Ludzie morza*, pod red. L. Janiszewskiego, Szczecin 1969.

²⁰ Zob. L. Janiszewski, *Rodzina marynarzy i rybaków morskich. Studium socjologiczne*, Warszawa-Poznań 1976; A. Sosnowski, *Środowisko społeczno-zawodowe marynarzy*, Warszawa-Poznań 1984 i inne.

²¹ Zob. m.in. H. Obrębska, *Mistrzowie w przemyśle okrętowym*, „Przegląd Ekonomiki Przemysłu Okrętowego” 1967, nr 1; też, *Spółeczne warunki postępu technicznego w przemyśle okrętowym*, (w:) *Studia i materiały VI Sesji EPO*, Gdańsk 1968; *Spółeczne problemy przedsiębiorstw przemysłowych*, red. A. Kwilecki, Szczecin 1968 i inne.

²² J. Narkowicz, *Absolwenci Szkoły Rybołówstwa w Darłowie*, (w:) *Uczniowie i absolwenci szkół województwa koszalińskiego*, red. B. Chmielewska, Koszalin 1968; B. Buczek, *Zasadnicza Szkoła Rybołówstwa Morskiego w Darłowie*, (w:) *Uczniowie...*; S. Łukasik, *Stan badań nad rybakami kutrowymi i potrzeby badawcze*, „Rocznik Koszaliński” 1970, nr 6.

²³ Z. Dulczewski, *Sprawozdanie z badań terenowych nad osadnictwem na Pomorzu Zachodnim*, „Przegląd Zachodni” 1957, nr 2; tenże, *Z badań nad rybakami morskimi*, „Rocznik Koszaliński” 1966, nr 2 i inne.

²⁴ J. Horbulewicz, *Wpływ warunków pracy na statkach dalekomorskich na osobowość człowieka. Materiały XVIII Zjazdu Naukowego PTP*, Wrocław 1966; tenże, J. Łaszcz, R. Skonieczna, K. Wróblewska, *Charakterystyka podstawowych działów pracy na trawlerach przetwórczych z. p. w. dokuczliwości i zagrożenia urazowości oraz zagrożenia zdrowia psychicznego*, Gdańsk 1968 i inne.

przy pracy robotników portowych, warunkami pracy na statkach polskiej floty transportowej, czasem wolnym i innymi problemami prowadzili również prawnicy Instytutu Medycyny Morskiej w Gdańsku (E. Boj, D. Górską, R. Domierski)²⁵.

Wraz z rozwojem publikacji poświęconych problematyce morskiej weryfikowano techniki i metody badań marynistycznych na lądzie, poszerzano założenia teoretyczne, prezentowano różne orientacje teoretyczne i metodologiczne. Analiza tych prac pozwala na wyodrębnienie następujących typów orientacji socjologii morskiej: humanistyczna, strukturalno-funkcjonalna, socjotechniczna, ergonomiczna oraz społeczno-wychowawcza. Dla uniknięcia nieporozumień należy dodać, że przytoczone tutaj przykładowe orientacje socjologów morskich mają mniej lub bardziej hipotetyczny charakter i traktowane są nie jako rozwinięte teorie czy twierdzenia, lecz jako hipotezy.

Deficyt badań, a ogólniej: nierównowaga w teorii i praktyce, musi ulec przezwyciężeniu. Oznacza to też wejście na nowe obszary badań związanych między innymi ze świadomością i kulturą morską, edukacją i efektywnością działań na rzecz polityki morskiej państwa, zwiększoną aktywnością instytucji badających tę problematykę, a zwłaszcza Komisji Socjologii PAN z siedzibą w Szczecinie.

Warto obecnie przybliżyć pierwsze definicje przedmiotu marynistyki. Ścisłe określenie przedmiotu jest trudne chociażby ze względu na jej szybki rozwój, a także ze względu na rozwój wiedzy ogólnej²⁶. Socjologia marynistyki stanowi jedną z dziedzin nauk o morzu, która wyrosła z refleksji naukowej nad życiem i pracą ludzi morza.

W polskiej literaturze próby określenia przedmiotu marynistyki wymagają dalszych uściśleń. Do ciekawych propozycji z tego zakresu należy definicja J. Sztumskiego. Uważa on, że „socjologia nautyczna (socjonautyka) zajmuje się badaniem wpływu obszaru działalności zawodowej środowisk nautycznych na kształtowanie się współżycia ludzi, badaniem powstałych w wyniku tego współżycia różnych struktur społecznych (np. załoga statku) i różnych wytworów społecznych zarówno materialnych (np. wzorów osobowych marynarzy), jak też niematerialnych (np. różnych przesądów) oraz badaniem ukształtowanych w społecznym procesie opanowywania obszarów żeglownych instytucji wyspecjalizowanych i jednostek ekologicznych o charakterze nautycznym”²⁷. Zgodnie z „przedmiotem badań socjologii marynistyki są przede wszystkim zjawiska i procesy tworzenia się, rozwoju i upadku różnych zbiorowości społecznych o charakterze nautycznym, których życie i praca współdecydują o charakterze i nasileniu zmian efektywności nautycznej społeczeństwa i państwa”²⁸. Według L. Janiszewskiego „przedmiotem badawczym socjologii morskiej są różne zbiorowości, instytucje i procesy społeczne związane z podstawowymi

²⁵ D. Górską, *Niektóre psychologiczne aspekty funkcjonowania rodzin marynarza i rybaka*, „Biuletyn Metodyczno-Organizacyjny IMM Gdańsk” 1967, nr2; też, E. Boj, *Charakterystyka warunków pracy w dziale maszynowym na statkach PiO*, ibid., 1968, nr 2; B. Kisiel, *Aspiracje zawodowe i zwolnienia z pracy pracowników przedsiębiorstwa gospodarki morskiej*, ibid.; R. Wszeborowski, *Marynarze floty handlowej PLO i ich sytuacja rodzinna*, „Rocznik Gdański”, t. 38, 1970; *Problemy i kierunki rozwoju socjologii morskiej*, red. L. Janiszewski, Szczecin 1980.

²⁶ J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1963, s. 7.

²⁷ J. Sztumski, *Socjologia nautyczna. Przedmiot i problemy*, „Nautologia” 1971, nr 2-4, s. 5.

²⁸ R.B. Woźniak, *Środowiska nautyczne...*, s. 107.

kierunkami i formami aktywności ludzkiej na morzu, jako dyscyplina marynistyczna bada zbiorowe, instytucjonalne, zorganizowane i spontaniczne formy różnorodnej, przeważnie ekonomicznej - choć nie wyłącznie - aktywności człowieka na morzu, pod wpływem morza lub na rzecz morza, ze szczególnym uwzględnieniem warunków i skutków społecznych tej aktywności²⁹.

W niniejszym artykule rozważania definicyjne są tylko założeniami pomocniczymi, służącymi do wyznaczenia zakresu faktów. W ramach tego zakresu mieszczą się dziedziny ogólnych i szczegółowych rozważań socjologicznych. Wymienię niektóre z tych dziedzin.

Po pierwsze, dorobek ten pozwala na dokonanie wstępnej weryfikacji wielu hipotez zakresowych i hipotez wynikających z eksplanacji redukcyjnej, które wzbogacają teorię społeczną o sferę zachowań ludzi morza.

Po drugie, rozwijające się badania w większym lub mniejszym stopniu prowadzą, choć nie zawsze w sposób systematyczny i skoordynowany, do uszczegółowienia i modernizacji często zbyt jednostronnych i schematycznych metod i technik pracy naukowej, stając się tym samym źródłem wiedzy o społeczności morskiej.

Po trzecie, systematyczne badania z tego zakresu mogą złożyć się na poszerzenie ogólnej koncepcji teoretycznej socjologii globomarynistyki, obejmującej różne aspekty zachowań ludzi morza na wszystkich poziomach życia społecznego.

Po czwarte, ukształtowana dyscyplina marynistyka morska powinna stać się w przyszłości podstawą do opracowania skutecznych reguł socjotechnicznych.

Po piąte, morska inżynieria marynistyczna prócz rozpoznawania i formułowania wartości, postaw i aspiracji ludzi morza powinna także ułatwić rozpoznawanie, ocenianie i podejmowanie skutecznych decyzji w gospodarce morskiej i społecznościach terytorialnych związanych z morzem i przymorzem.

2. Kwestie socjologii marynistyki

Nauka wkracza na teren marynistyki posługując się teoriami w celu objaśnienia rzeczywistości morskiej, a także wtedy, gdy weryfikujemy te teorie, badając ich prawdziwość na konkretnie istniejących faktach i sytuacjach. Marynistyka dąży do zrozumienia, dlaczego określone zjawiska występują i w jaki sposób się przejawiają, dąży do uogólnienia ich, rozwijania określonych teorii poddawanych empirycznej ocenie. Trudno jednak uznać, które spośród teorii są najbardziej przydatne do prowadzenia badań. Warto obecnie chociaż w ogólnym obrazie przedstawić podstawowe zarysy ujęć teoretycznych stosowanych w socjologii marynistyki, rezygnując ze szczegółowej ich prezentacji.

a) Teoria socjologii marynistyki

Termin „marynizacja” wywodzi się od słów łacińskich *marinus*, *marina* (morski, morska). Prekursorami teorii marynizacji są Ludwik Janiszewski i Robert B. Woźniak. Na

²⁹ L. Janiszewski, *Socjologia morska. Wstęp...*, s. 39.

tę teorię składa się zespół pojęć, tez i hipotez opisujących i wyjaśniających wpływ czynników nautycznych na ludzi morza i szersze kręgi społeczne³⁰. Pojęcie marynizacji *sensu largo* należy rozumieć jako układ:

- procesów warunkujących powstawanie, kształtowanie i współdziałanie wynikające z analizy rzeczywistości morskiej;
- podmiotów, czyli ośrodków decyzyjnych, instytucji powiązanych z morzem i jego otoczeniem;
- przedmiotów jako paradygmatów stanowiących środowisko biofizyczne, ekonomiczne, kulturowe o charakterze lokalnym, narodowym i międzynarodowym, łącznie z elementami zagrożeń;
- wykonawców podejmujących różne celowe i wielowymiarowe działania na rzecz morza i przymorza, wyrażające się w różnych formach i metodach aktywności zawodowej i pozazawodowej;
- konsumentów korzystających z efektywności działań w środowisku nautycznym i jego otoczeniu wewnętrznym i zewnętrznym;
- racjonalności celów działań optymalnych decyzji i racjonalności środków oraz metod działań na rzecz morza i przymorza, a także szerszych zbiorowości społecznych w procesie edukacji ekologicznej i marynistycznej.

W skład tego układu wchodzi między innymi porty, stocznie, statki, instytucje i organizacje związane z morzem, społeczności przymorskie, obyczaje, kultura i świadomość morska. Możemy mówić również o marynizacji *sensu stricto*, traktując ją w znaczeniu węższym³¹, jako czynnik wpływu morza i przymorza - a więc środowiska nautycznego - na człowieka i ludzi bezpośrednio związanych z gospodarką morską. Procesy oddziaływania instytucji nautycznych charakteryzują się określoną autonomią, zakresem działania, systemem bodźców, norm i wartości oraz stopniem organizacji. Nie oznacza to jednak braku rozbieżności form i treści działań, zakłóceń, patologii i konfliktów, sprzeczności między rzeczywistością istniejącą, możliwą do osiągnięcia a powstaniem nowej wizji rozwoju gospodarki morskiej o charakterze lokalnym i ponadlokalnym.

Morze i gospodarka morska, procesy: podmiot - przedmiot, efektywność - stanowią tu podstawowe czynniki marynizacji. W ujęciu L. Janiszewskiego i R.B. Woźniaka oraz kilku innych marynistów: M. Kowalewskiego, W. Urbanika, B. Klepajczuka i innych badaczy:

³⁰ L. Janiszewski, *Socjologiczne badania nad ludźmi morza*, „Studia Socjologiczne” 1971, nr 4; tenże, *Związek badań terenowych z powstaniem socjologii morskiej*, ibid., 1989, nr 2; tenże, *Wpływ „czynnika morskiego” na przemiany społeczne w regionie nadmorskim*, (w:) *Rozwój i zmiany w społecznościach Ziemi Zachodnich i Północnych Polski*, pod red. Z. Silskiego i R.B. Woźniaka, Szczecin 1991; tenże, *Marynizacja, Przyczynnik teoretyczny*, „Roczniki Socjologii Morskiej”; t. 4, 1988; tenże, *Marynizacja jako kategoria teoretyczna i jako proces społeczny*, „Przegląd Zachodni” 1989, nr 5/6.

³¹ Zob. L. Janiszewski, *Morze i społeczeństwo. Ogólny zarys teorii marynizacji*, „Roczniki Socjologii Morskiej”, t. 9, 1994, s. 7-27. R.B. Woźniak, *Socjologia morska w warunkach zmian społecznych (nadzieje i kontrowersje)*, (w:) „Roczniki Socjologii Morskiej”, t. 12, 2000.

- 1) Morze jest ważnym składnikiem przyrody, stanowiącym specyficzne środowisko geograficzne, które nie pozostaje bez wpływu na życie i aktywność człowieka;
- 2) Morze stanowi (od początków dziejów społeczeństwa) swoisty obszar aktywności ludzkiej, wywierającej określony wpływ na zachowanie się jednostkowe i zbiorowe ludzi w społeczeństwie;
- 3) Z uwagi na dynamiczny charakter skutków oddziaływania „czynnika morskiego” wpływ morza na społeczeństwo przejawia się w postaci serii zjawisk (powiązanych ze sobą w sposób przyczynowo-skutkowy, strukturalno-funkcjonalny czy też teleologiczny - z racji świadomej aktywności); serię tę nazywamy procesem marynizacji;
- 4) Proces marynizacji jest jednym z najstarszych procesów zachodzących w społeczeństwie;
- 5) Proces marynizacji jest zarówno procesem spontanicznym (żywiłowym), jak i zorganizowanym (planowanym);
- 6) Proces marynizacji jest procesem względnie autonomicznym, występującym w określonych relacjach z innymi procesami;
- 7) Proces marynizacji jest procesem o różnym zasięgu przestrzenno-geograficznym;
- 8) Proces marynizacji jest procesem charakteryzującym się zespołem swoistych mechanizmów społecznych;
- 9) Proces marynizacji jest procesem przebiegającym na różnych poziomach struktury społecznej;
- 10) Proces marynizacji jest procesem złożonym i wielowymiarowym, przejawiającym się w różnych aspektach w społeczeństwie;
- 11) Proces marynizacji edukacji i wychowania, socjalizacji i humanizacji;
- 12) Procesy bezpieczeństwa i ochrony środowiska, ekokultury i etyki marynistyki;
- 13) Procesy zmian i wieloaspektowych dziedzin marynistyki³².

Aktywność marynistyczna wykracza więc poza strukturalne i systemowe aspekty gospodarki morskiej, zawiera bowiem wiele innych orientacji, podobnie jak urbanizacja i suburbanizacja³³. Teoria marynizacji nie ogarnia jednak „całości” rzeczywistości morskiej i przymorskiej, jej autonomii, prawidłowości i zmian. Patrzenie na rzeczywistość morską wymaga szerszej perspektywy i rzetelnego poszukiwania nowych całości i płaszczyzn, opartego na niektórych teoriach, technikach i metodach badawczych.

³² *Ibid.*, s. 13.

³³ *Zob. Morska społeczność lokalna. Teoria i empiria*, pod red. L. Janiszewskiego i R.B. Woźniaka, Szczecin 1991.

b) Teorie interakcji socjologii marynistycznej

Na statku morskim ludzie wchodzą ze sobą w bezpośrednie kontakty i stosunki społeczne. Problemy te stanowią przedmiot teorii interakcji, co szczegółowo przedstawia w swoich pracach Georg Herbert Mead³⁴, a także Erving Goffman³⁵ i Jonathan H. Turner³⁶. Interakcja społeczna oznacza wzajemne oddziaływanie na siebie dwóch lub więcej osób, oddziaływanie grup bądź jednostki i grupy, polegające na obustronnym wpływaniu na swoje zachowania, styl bycia czy też postawy. Na statku marynarze kontaktują się ze sobą za pomocą przekazywanych symboli - słów, wyrazu twarzy, gestów oraz wszelkich znaków, które coś znaczą zarówno dla załogi, jak i dla innych. Za pomocą symbolicznych gestów marynarze wyrażają swoje nastroje, zamiary czy też sposób postępowania, i odwrotnie, poprzez odczytanie gestów innych członków załogi, można się dowiedzieć, co myślą i jak się będą zachowywać. Na tej podstawie rozróżnia się różne typy interakcji:

- zogniskowaną w czasie, w której spotykają się i postrzegają nawzajem co najmniej dwie osoby znające się wcześniej lub też oczekujące, że w trakcie trwania rejsu lepiej zaznajomią się ze sobą;
- symboliczną - opierającą się na interpretacji wzajemnych zachowań członków załogi, dokonujących się na poziomie symbolicznym;
- interakcję twarzą w twarz (bezpośrednią), cechującą się tym, iż zaangażowane w nią jednostki nawiązują ze sobą bardzo bliski i osobisty kontakt i znajdują się w bliskim sąsiedztwie przestrzennym;
- interakcję spontaniczną, nie zogniskowaną w czasie, w której spotykają się i akceptują co najmniej dwie osoby nie znające się uprzednio;
- interakcję transakcyjną, w której nacisk położony jest na wymianę dóbr i wartości, nagród i obowiązków pomiędzy partnerami.

Tak więc wedle zwolenników teorii interakcji wyjaśnienie rzeczywistości społecznej uzyskujemy na podstawie analizy mikroświata poszczególnych ludzi, którzy nawzajem interpretują swoje gesty, wyobrażenia o sobie oraz definiują w specyficzny sposób sytuacje, w których się znajdują.³⁷ Makrostruktury bądź mezostruktury są tworzone oraz podtrzymywane w swym istnieniu przez mikrointerakcje. Zdaniem zwolenników teorii interakcji nie można zrozumieć rzeczywistości społecznej, nie znając styczości na mikroszczeblu. Interakcjonizm koryguje tendencje, struktury i stosunki celem objaśniania rzeczywistości społecznej.

³⁴ G.H. Mead, *Umysł, osobowość i społeczeństwo*, Warszawa 1975; tenże, *Philosophy of the Act*, Chicago 1938.

³⁵ E. Goffman, *Człowiek W teatrze życia codziennego*. Warszawa 1981; tenże, *Interaction Ritual: Essays on Face - to Face Behaviour*, Garden City 1967.

³⁶ J.H. Turner, *Struktura teorii socjologicznej*. Warszawa 1985; tenże, *A Theory of Social Interaction*, Stanford 1988.

³⁷ Zob. H. Blumer, *Symbolic Interaction: Perspective and Method*, Englewood Cliffs 1969.

c) Teorie funkcjonalizmu socjologii marynistycznej

Nieco inne ujęcie tego problemu znajdujemy w funkcjonalizmie. Zagadnienie interakcji między jednostkami i grupami społecznymi nie jest możliwe bez określonego działania jednostek i grup społecznych. Nie można więc odrzucić funkcjonalizmu w naukowej analizie rzeczywistości morskiej. Funkcjonalizm stanowi orientację teoretyczną i metodologiczną w antropologii i socjologii, rozwiniętą na podłożu socjologicznym przez E. Durkheima³⁸, T. Parsonsa³⁹ i R.K. Mertona⁴⁰, a w antropologii przez B. Malinowskiego i A.R. Radcliffe'a-Browna.

Twórcą funkcjonalizmu jest Herbert Spencer. W latach pięćdziesiątych kierunek ten dominował w socjologii, a obecnie jest jedną z kilku teorii obowiązujących w marynistyce. Teorie funkcjonalne ujmują rzeczywistość morską jako system wzajemnie ze sobą powiązanych struktur, ich elementów i cech oraz części. Składniki te, tak jak cały system i jego części, podlegają analizie zarówno w aspekcie działań pozytywnych, jak i negatywnych. W systemie bowiem (np. statku) każdy element czy też część uwikłany jest w relacje systemowe, niezależnie od kierunku powiązań wewnętrznych czy też zewnętrznych, przyczyniających się do równowagi systemu bądź zakłócających ten stan. Globalna działalność systemu jest zamierzona, rozpoznawalna i zrozumiała dla członków układu społecznego (np. załogi statku). Działania te mogą przybrać charakter dezorganizacji (zamierzonej lub nie zamierzonej), dającej poczucie bezsensowności wszelkich poczynąń i zniechęcenie będące często źródłem agresji i frustracji; prowadzić mogą zarazem do nowych, bardziej skutecznych rozwiązań.

Większość teorii funkcjonalnych przyjmuje istnienie „potrzeb” czy też wymagań generowanych przez dany system⁴¹. W dalszej kolejności badaniu podlegają owe wymagania pod kątem ich efektywności. Mimo że podejście systemowe nadal cieszy się powodzeniem, ma również swoje uchybienia⁴².

d) Teorie wymiany socjologii marynistycznej

W okresie transformacji ustrojowej przydatną w analizie rzeczywistości społecznej staje się teoria wymiany społecznej (użyteczności). Korzeniami sięga ona do klasycznej ekonomii Adama Smitha⁴³. Założenia teorii użyteczności zasadzają się na twierdzeniu, iż człowiek jest istotą racjonalną. Znaczy to przede wszystkim, że sam wyznacza sobie cele i zadania, kalkuluje koszty różnych sposobów osiągnięcia owych celów i wybiera te, które maksymalizują zyski i minimalizują koszty i straty. Stąd zakłada się, iż człowiek w każdej sytuacji stara się wyciągnąć jakąś korzyść jak najmniejszym kosztem. Na przykład rybak na statku oblicza sobie, ile pracy musi włożyć i ile ryb musi złowić (jego „koszty”), aby osią-

³⁸ E. Durkheim, *Zasady metody socjologicznej*, Warszawa 1968.

³⁹ T. Parsons, *The System of Modern Societies*, Englewood Cliffs 1971.

⁴⁰ R.K. Merton, *Social Theory and Social Structure*, New York 1957 i inne.

⁴¹ J.H. Turner, *Socjologia. Koncepcje i ich zastosowanie*, Poznań 1998, s. 24.

⁴² R. Dahrendorf, *Class and Class Conflict in Industrial Society*, Stanford 1959 i inni.

⁴³ A. Smith, *Badania nad naturą i przyczynami bogactwa narodów*, Warszawa 1954; Ch. Camici, *The Utilitarians Revisited*, „American Journal of Sociology” 1979.

gnąć określoną cenę (jego „zysk”) jako efekt swojej pracy. Można więc sądzić, że w każdej sytuacji dokonuje się „wymiana” dóbr (oddajesz określone dobro - koszt, aby otrzymać inne, cenniejsze - korzyści).⁴⁴ Teorie utylitarne, wszystkie stosunki społeczne sprowadzają do wymiany w schemacie: koszty - rachunek - zyski i straty. Na ogół owe kalkulacje dokonywane są rutynowo i spontanicznie. W sytuacjach jednak bardziej złożonych (np. koszty i zyski armatora) procedura kalkulacji kosztów i zysków przybiera postać formalnoprawną, opartą na twardej kalkulacji kosztów i zysków. W życiu społecznym istotne znaczenie ma jednak racjonalna wymiana wartości kulturowych, które rzadko przynoszą zysk w postaci pieniądza. Zyskiem w tych stosunkach są inne dobra i wartości, przejawiające się w zadowoleniu z życia i pracy, miłości i szacunku, prestiżu i statusu, władzy i perspektywy, które integrują społeczeństwo, mimo iż na powierzchni tych stosunków tkwi cena, zysk, konkurencja i towar. Oby nie było to tylko całkowite kapitalistyczne uprzedmiotowienie człowieka.

Socjologia marynistyki zawiera wiele innych teorii prezentujących różne aspekty konceptualne wyrażające się w logice pojęć i hipotez oraz w sferze badań empirycznych-indukcyjnych, szczegółowo rozwijających te koncepcje i odmienne orientacje teoretyczne.

Pomimo dużych osiągnięć socjologia morską i jej recepcja, obieg i wymiana napotykają na wszechwładnym rynku sporo barier kulturowych, społecznych i badawczych. Nade wszystko język teorii marynistyki pozostaje nadal językiem polskim i angielskim, które nie wyczerpują potrzeby humanistycznego i wielostronnego stylu uprawiania tej dyscypliny naukowej. Warto więc szerzej sięgnąć do tego języka.

3. Skala potrzeb współczesnych badań socjologii marynistycznej

Socjologia marynistyki jako nauka stanowi zespół uporządkowanych i zweryfikowanych pojęć, twierdzeń, teorii i hipotez wypracowanych historycznie odnoszących się do rzeczywistości morskiej wraz z technikami i metodami poznawania tej rzeczywistości. Przedmiotem jej zainteresowania, jak już wspomniano, jest rzeczywistość społeczna ludzi morza i przymorza oraz różne formy życia i aktywności tych zbiorowości. Dane empiryczne dotyczące tej rzeczywistości gromadzone są za pomocą różnych badań, poczynając od badań pilotażowych, monograficznych, porównawczych, po badania przekrojowe i panelowe.

Zamknijmy te rozważania konstatacją, że jakość marynistyki jako nauki wiąże się nie tylko z tym, jak rozumie się jej przedmiot, ale również z tym, jakie podejmuje się problemy badawcze, jakie są odmiany tej wiedzy i nauki; wiedzy naukowej, filozoficznej, potocznej, mitycznej czy też religijnej. Posiłkując się stanem dotychczasowych badań i teorią socjologii krytycznej oraz socjologii radykalnej, można wyłonić szereg opcji filozoficznych i socjo-

⁴⁴ J.H. Turner, *Socjologia...*, s. 27; zob. także: J.S. Coleman, *Foundations of Social Theory*, Cambridge 1991; M. Hechter, *Principles of Group Solidarity*, Berkeley 1987.

logicznych ułatwiających całościowe widzenie obrazu tej rzeczywistości⁴⁵. Obraz ten możemy rozpatrywać chociaż szkicowo w aspekcie filozoficzno-metodologicznym, badawczym i autonomicznym.

a) Potrzeby o charakterze filozoficznym socjologii marynistycznej

Ważną rolę w procesie badawczym odgrywa pojęcie faktu, którym interesuje się również filozofia. Dla neopozytywistów wzorem nauki była fizyka. Ówczesne teksty L. Wittgensteina wykazywały, że „świat jest wszystkim, co jest faktem. To, co jest faktem - fakt - jest istnieniem stanów rzeczy. Logicznym obrazem faktów jest myśl”⁴⁶. Ten wyraz radykalnego empiryzmu doczekał się krytyki koła wiedeńskiego i dowodzi różnorodności interpretowania faktu, stanowiącego podstawową kategorię w socjologicznej koncepcji E. Durkheima, obejmującą wszelkie działania społeczne. Owe fakty społeczne są zewnętrzne wobec jednostki i panują nad jej świadomością będąc obiektywnymi. Przedmiotem zainteresowania marynistyki powinny być nie tylko fakty, ale również dążenie do zrozumienia istoty człowieka i społeczeństwa, umożliwienie ludziom samorealizacji. W tej kwestii ważnym problemem o charakterze filozoficznym i socjologicznym jest rozwijanie postawy krytycznej badaczy ludzi morza. Refleksyjna krytyka umożliwia pełny rozwój oraz tworzenie człowieka i jego wolności. Zadaniem marynisty jest z jednej strony widzenie nowego obrazu świata, a z drugiej strony poddawanie ostrej krytyce społeczne, ekonomiczne, polityczne i kulturowe procesy zachodzące w społeczeństwie oraz w jego mikro- i mezoukładach społecznych. Ważnym elementem skuteczności badań jest metodologia analiz rzeczywistości społecznej, która jest oparta na procedurach badawczych wynikających z przyjętego systemu teoretycznego. Jest nim również dobór odpowiednich technik i metod oraz typów analizy i interpretacji danych. Wyłania się tutaj potrzeba rozwijania metodologii nauk społecznych dotyczących ludzi morza i przymorza, uznania konieczności systematycznych i rzetelnych badań naukowych nad tą rzeczywistością, uznania konieczności tworzenia „całościowej” wiedzy o ludziach morza.

b) Potrzeby o charakterze badawczym i rozwojowym socjologii marynistycznej

Mapa współczesnej marynistyki coraz to bardziej powiększa swój obszar. Wielość płaszczyzn tego obszaru stanowi integralny element jej tożsamości i pogranicza, otwarcia na oscylację i transgresję. Wizja pogranicza na morzu przybierając postać uniwersalną, daje szansę nowego spojrzenia na siebie i kontakt z innością, staje się wyzwaniem cywilizacyjnym współczesnego świata, najczęściej dotykanego z innej strony przez „pograniczników” - ludzi morza. Specyfika otwarcia idei „ku morzu” daje szansę ukazania drogi do uprzedmiotowienia podstawowych kierunków badań socjologii morskiej. W związku z tym przyjmuje się założenie, że badać należy zarówno problemy jednostek, jak i więk-

⁴⁵ Zob. J. Mucha, *Socjologia jako krytyka społeczna. Orientacja radykalna i krytyczna we współczesnej socjologii zachodniej*, Warszawa 1986, s. 165.

⁴⁶ L. Wittgenstein, *Tractatus logico-philosophicus*, Warszawa 1970.

szych zbiorowości, procesów i instytucji, zawsze jednak w ich wzajemnym powiązaniu i rozwoju, w ich układach strukturalnych i wewnętrznych sprzecznościach.

Warto obecnie skrótowo przedstawić niektóre z tych kierunków:

- Badania zbiorowości społecznych zaliczonych do kategorii „ludzi morza”. Tworzą je zarówno jednostki i grupy społeczne bezpośrednio pracujące na morzu (np. marynarze i rybacy), jak też te, które zabezpieczają, organizują, kierują pracą na morzu i spełniają wobec niej szeroko rozumiane funkcje społeczne i usługowe⁴⁷.
- Badanie instytucji o charakterze nautycznym. Do zbioru tych instytucji zalicza się na ogół: 1) instytucje nautyczne związane z akwenami otwartymi, a więc żeglugi i transportu morskiego, rybołówstwa i przetwórstwa morskiego, stoczni morskich i remontowych; 2) instytucje nautyczne pośredniczące w wymianie i zbycie, związane z organizacją linii żeglugowych, transportem, przeładunkiem towarów; 3) instytucje nautyczne usługowo-pomocnicze i oświatowo-wychowawcze czy też socjalne, pracujące na rzecz ludzi morza i ich rodzin.
- Badanie procesów społecznych. Biorąc pod uwagę dotychczasowe rozważania na temat zbiorowości morskich oraz ich instytucji, należy ukazać obecne procesy zachodzące w sferach: działalności na morzu i na rzecz morza, organizacji ekonomicznej, demograficznej czy też społecznej, wychowawczej i rekreacyjnej.
- Badanie społeczności terytorialnych o charakterze nautycznym. Biorąc pod uwagę różne układy osadnicze i ekologiczne, można wyróżnić: 1) wiejskie, wiejsko-miejskie i miejskie społeczności terytorialne, stanowiące charakterystyczne jednostki w układzie przymorskiej sieci osadniczej; 2) z kolei spośród tych układów można wyróżnić portowe miasta i wsie: a) morskie, b) śródlądowe lub większe zgrupowania, określane mianem zespołu portowego czy też zespołu miejsko-portowego⁴⁸.
- Problemy marynistyki polityki morskiej. Marynistyka polityki morskiej nie jest jak dotąd przedmiotem zainteresowań naukowych. Należy od razu zauważyć, że jest ona integralnie związana z szeroko pojmowaną polityką i stanowi zarazem część polityki państwa. Polityka morska otwiera fazę wstępną działań państw i społeczeństw, w której podejmowane są zasadnicze decyzje zarówno przez podmioty jednostkowe, jak i podmioty zbiorowe. Są to w pierwszym znaczeniu osoby (uczeni, politycy, działacze) podejmujące te decyzje przy mniejszym lub większym udziale czy poparciu innych stron,

⁴⁷ L. Janiszewski, *Socjologia morska. Wstęp...*, s.23; R.B. Woźniak, *Środowiska nautyczne...*, s. 107-117; tenże, *Nowe zakresy badań socjologii morskiej w Polsce*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny”, nr 50, 1988, z. 3, s. 295 i n.

⁴⁸ R.B. Woźniak, *Teoretyczne problemy socjologii miasta portowego*, „Roczniki Socjologii Morskiej”, t. 7, 1993, s. 43 i n.

a w drugim znaczeniu decydentami są upoważnione organy, instytucje, organizacje biorące na siebie obowiązek wpływania na kształt polityki poszczególnych państw. Polityka ta stanowi zarazem odbicie kierunków filozoficznych, tradycji i stereotypów, systemów wartości danego kraju i jego koncepcji ustrojowo-politycznej.

Nadrzędnym celem polityki morskiej Rzeczypospolitej jest optymalne wykorzystanie zasobów morza i walorów nadmorskiego położenia kraju, zgodnie z narodowymi interesami społecznymi, politycznymi, gospodarczymi i obronnymi państwa oraz warunkami określającymi możliwości ich urzeczywistnienia⁴⁹.

Polityka socjologia marynistyczna swoje cele i zadania realizować może w modelu maksymalistycznym, zakładającym, iż w jej zakresie mieści się wszystko, co związane jest z morzem i przymorzem, bądź w modelu minimalistycznym, który przewiduje selektywny charakter działań. Dobór modelu i realizacji podstawowych celów polityki morskiej zależy w dużym stopniu od ogółu warunków, w jakich będzie w przyszłości rozwijana. Na warunki te składają się określone przesłanki przemawiające za ogólnospołeczną celowością aktywnego zaangażowania się w sprawy morza, w niektórych wypadkach różnorodne ograniczenia, a nawet progi rozwojowe. Uwarunkowania te mają charakter historyczny, ekologiczny, polityczny, ekonomiczny, prawno-administracyjny, przestrzenny, społeczny lub regionalny. Sformułowanie polityki morskiej stanowi efekt końcowy złożonego procesu społeczno-politycznego, na który składają się:

- a) ustalenie spójności i zgodności celów polityki morskiej z celami ogólnospołecznymi - wyprowadzenie z niej szczegółowych celów dla poszczególnych działań, w tym również dla badań naukowych;
 - b) zsynchronizowanie celów polityki morskiej z celami innych działań gospodarki, kultury i nauki;
 - c) ustalenie instrumentów polityki socjologii marynistycznej realizowanej przez wszystkie instytucje gospodarki morskiej, sieć instytucji o profilu oświatowo-kulturalnym i politycznym, polityki kadrowej i działań strategicznych oraz kontrolno-regulacyjnych.
- Problem socjologii marynizacyjnej. Rodzima literatura socjologiczna dotycząca edukacji morskiej, a w węższym znaczeniu wychowania morskiego jest już pokaźna. Zwłaszcza jeśli wziąć pod uwagę, że problem stosunkowo niedawno stał się sferą systematycznych badań. Osadzenie edukacji morskiej w socjologicznym paradygmacie dialektycznych związków między różnymi piętrami: mikro-, mezo- i makro-strukturalnymi rzeczywistościami społeczno-kulturowymi nakazuje analizę jej w aspekcie wzajemnego i równoległego oddziaływania i przenikania się w niej czynników społeczno-ekonomicznych, społeczno-kulturowych i osobowościowych. W ramach konkretnych całości

⁴⁹ Wykaz bogatej literatury zamieszczono w artykule R.B. Woźniaka, *Problemy socjologii wychowania morskiego*, (w:) *Problemy i kierunki rozwoju socjologii*, pod red. L. Janiszewskiego, Szczecin 1980, s. 149-165.

społecznych dokonuje się bowiem określone działanie i współdziałanie tworzące uhierarchizowany obraz świata i poczucie własnej wartości.

Nie ma zgody w kwestii metodologii badań problemów wychowania morskiego, marynistyki i jej celów⁵⁰, pojęcia kultury morskiej⁵¹, systemów wartości, wzorów osobowych bądź norm społecznych, świadomości morskiej.

Ogólnosocjologiczne rozważania nad przesłankami zachowań społecznych prowadzą w konsekwencji do zagadnień socjologii wychowania, a ściślej do socjologicznych zagadnień wychowania morskiego⁵². Procesy wychowawcze dokonują się w obrębie mikro-, mezo- i makrosystemów społecznych i ich struktur. Lokalizacja i analiza procesów wychowawczych w szeroko ujmowanej strukturze społecznej mieści w sobie dwa główne człony socjologii marynistyki:

- a) morskie społeczeństwo wychowujące - jako podmiot wychowania;
- b) pokolenia równoległe i wszechstronnie wychowywane - jako przedmiot tego procesu.

Tym samym procesy wychowawcze dokonują się także w określonej kulturze i cywilizacji, zlokalizowane są przestrzennie i czasowo w instytucjonalnym systemie wychowania.

- Problemy socjologii marynistycznej kultury. Analiza intensywności oddziaływań kultury w systemie pracy poszczególnych załóg pływających i na lądzie wskazuje na konieczność zdecydowanego zwiększenia morskich funkcji kulturotwórczych zarówno na statkach, jak i w innych instytucjach morskich⁵³. Proces ten jest powsolny i bardzo swoisty. Dawni chłopci i robotnicy przekształcili się w ludzi morza, lecz równocześnie kadra oficerska na statkach wyodrębniła się jako warstwa przodująca i tworzy elitę morską, którą charakteryzuje przede wszystkim kultura wiedzy, wykształcenia i fachowości. Równocześnie jednak, szczególnie wśród załóg pokładowych, utrzymuje się dawna, tradycyjna kultura. Takie właśnie ukie-runkowanie przemian i rozwoju morskiej polityki kulturalnej implikuje szereg założeń teoretycznych. Można je sformułować w kilku tezach wymagających weryfikacji badawczej:

⁵⁰ R.B. Woźniak, *Problemy socjologii wychowania morskiego. Socjologiczne studium wychowania na statku morskim*, Szczecin 1987, Szczeciński wyd. naukowe, t. XLV, s. 243. T. Skutnik, *Marynistyka. Refleksje metodologiczne*, „Tygodnik Morski” 1972, nr 10, s. 17; L. Prorok, *Marynistyka a kultura narodowa*, „Przegląd Zachodniopomorski” 1969, nr 1, s. 2 i inni.

⁵¹ B. Miazgowski, *Kultura morska*, „Nautologia” 1973, nr 1-2, s. 9 i n.; K. Kubiak, *Polska myśl morska a wychowanie*, „Wychowanie” 1973, nr 10, s. 34-37. r

⁵² A. Piskozub, *Bilans spraw morskich Polski*, (w:) *Sejmik morski, Słupsk, 29-30 maja 1985 r.*, pod red. A. Borowskiej, Warszawa 1986, s. 28; T. Olchowy, *Edukacja morska. Poradnik programowo-metodyczny TWP*, Warszawa 1984, s. 14-15.

⁵³ S. Ludwig, *Istota i cele wychowania morskiego*, „Oświata Dorosłych” 1966, nr 6, s. 12; tenże, *O zmianę w popularyzowaniu morza*, „Tygodnik Morski” 1959, nr 40, s. 1; B. Miazgowski, *Kultura morska w Polsce*, Gdynia 1959, s. 6. R.B. Woźniak, *Zarys socjologii edukacji i zachowań społecznych*, Koszalin 1997, Wyd. BWSH „Intro-Druk”.

- a) uznanie nierozzerwalnego związku edukacji marynistycznej z polityką i ekonomią morską oraz kulturą ludzi morza;
- b) uznanie powszechnej edukacji morskiej narodu, niezbędnej do realizacji podstawowych wartości kultury morskiej, a zwłaszcza ochrony naturalnego środowiska życia człowieka;
- c) uznanie faktu, iż wraz z rozwojem gospodarki morskiej i kształtowaniem się nowej kategorii ludzi morza postępował rozwój kultury morskiej;
- d) tworząc nową kulturę, ludzie morza równocześnie rozwijali własne potrzeby i zainteresowania oraz tworzyli nowe instytucje kulturalne;
- e) kultura morska stanowi istotny czynnik integracji ludzi morza i ważną płaszczyznę współpracy międzynarodowej.

Badania socjologii marynistycznej kultury morskiej wśród ludzi morza powinny zdążyć w czterech kierunkach:

- a) badania nad przekazywaniem i przyjmowaniem kulturowych treści przez ludzi morza w bezpośrednich nieformalnych kontaktach;
- b) badanie bezpośredniego przekazywania kultury w ramach formalnych instytucji na statkach;
- c) badanie pośredniego przekazywania kultury przez środki masowego przekazu;
- d) badanie bezpośredniego wpływu pozastatkowych instytucji kulturalnych na kulturę i życie ludzi morza.

Badania te powinny obejmować różne dziedziny kultury i szersze zbiorowości społeczne.

- Problemy marynistyki komunikacji morskiej. Z powyższymi stwierdzeniami łączą się zachowania komunikacyjne ludzi morza. Socjologiczna interpretacja komunikowania ujmuje je jako istotny element procesu edukacji, a instytucje i środki komunikowania - jako składniki czy też układy efektywnego funkcjonowania systemów wychowawczych. Komunikowanie jest też ważnym procesem społecznym, a jako postać interakcji semiotycznej jest ono również procesem kulturalnym⁵⁴.

Trudno w tym miejscu przytaczać analizę definicji komunikowania. Niemniej warto wyszczególnić kilka cech odnoszących się zwłaszcza do komunikowania morskiego. Masowe komunikowanie morskie jest przede wszystkim procesem przekazywania informacji, idei, emocji, umiejętności. Szeroki zakres komunikowania się nie tylko sprzyja efektywniejszej pracy na morzu, ale jest również ważnym czynnikiem edukacji morskiej⁵⁵. Trudno też mówić o skutecznej działalności na morzu i na lądzie bez rozumienia i porozumienia

⁵⁴ Zob. L. Biskey, *Zur Krotik der burgerlicher Massenkommunikationsforschung*, Berlin 1975, s. 5 i n.; T. Goban-Klas, *Komunikowanie masowe*, Kraków 1978, s. 70.

⁵⁵ A. Ayer, *What is Communication?*, (w:) *Studies in Communication*, London 1955, s. 13-20.

jednostek i grup społecznych. Stąd komunikowanie morskie można uznać za proces, dzięki któremu rozumiemy innych i z kolei sami staramy się być zrozumiani⁵⁶.

Komunikowanie morskie należy uznać również za oddziaływanie rozumiane jako określony sposób modyfikowania zachowań, postaw i stereotypów. W modelu tym wyodrębnić można:

- a) nadawcę, tj. oddziałującego na zachowanie jednostek i grup społecznych;
- b) przekaz - stanowiący pewien zbiór treści wpływających modyfikująco na postawy i zachowania;
- c) kanał, którym przekaz dociera do odbiorcy, np. słowo, film, obraz itp.;
- d) odbiorcę (jednostkę lub grupę), do którego pewnym kanałem dociera odpowiedni przekaz.

Oczywiście oddziaływanie to może przybierać różną postać i być wywoływane przy użyciu zarówno znaków, jak i symboli, dzięki którym m.in. możliwy jest ruch statków na morzu⁵⁷. W procesie komunikowania morskiego należy wyróżnić zarówno procesy tworzenia i integracji wspólnot ludzi morza przy użyciu m.in. języka, jak i proces interakcji, zachodzący dzięki różnym symbolom, przede wszystkim przez pracz⁵⁸.

Wreszcie komunikowanie morskie należy traktować nie tylko jako proces wymiany wartości, przydzielane role i ujawniane oczekiwania, a także m.in. dewiacje⁵⁹.

Zakończenie

W artykule zaprezentowano aspekty globomarynistyki w ujęciu całościowym. Uwypuklenie nowych obszarów rzadko poruszanej problematyki wymaga dalszych usystematyzowanych badań i stworzenia konkretnego programu badawczego socjologii marynistycznej jako nauki, w ramach którego mieściłyby się m.in. problemy marynistyki polityki morskiej i edukacji morskiej, socjologii kultury morskiej i komunikacji czy też problemy przymorskich społeczności terytorialnych i sozologii morskiej.

Doniosłe znaczenie dla teoretycznej konstrukcji socjologii marynistycznej mają również badania w zakresie globomarynistyki, badającej społeczno-kulturowe uwarunkowania języka i życia ludzi morza. Badanie więc nie tyle tego, jak się mówi, lecz dlaczego tak się mówi w kręgach ludzi morza – nie może być obojętne dla tej dyscypliny. Działanie takie mogłoby stanowić pewien krok w kierunku uporządkowania i dalszej budowy teorii marynistyki. Aczkolwiek analizy te stanowią odrębne zagadnienia, należy je widzieć w globalnym kontekście marynistyki i w powiązaniu z badaniami prowadzonymi w innych krajach i polskich uczelniach i szkołach podstawowych.

⁵⁶ Zob. M. Anderson, *What is Communication*, „Journal of Communication” 1959, s. 4-5.

⁵⁷ Por. T. Anastasij, *Communicating for Results*, Menlo Park 1972, s. 5 in.; T. Szczurkiewicz, *Studia socjologiczne*, Warszawa 1969, s. 228 i inni.

⁵⁸ Por. G. Gerbner, *Mass Media and Human Communication Theory*, (w:) F. Dance, *Human Communication Theory*, New York 1967, s. 40 i n.

⁵⁹ Por. M. de Fleur, *Theories of Mass Communication*, New York 1966, s. 60.

Swoistość cywilizacji morskiej znajduje swój wyraz w różnorodności zadań i dyscyplin naukowych, marynistów i działaczy. Zadania te obejmują obszary występujące w globalnej strukturze gospodarki światowej, a ponadto obejmują program, którego źródła znajdują się w tych społeczno-kulturowych procesach kształtujących cywilizację morską. Ludzie morza funkcjonują jako złożone układy społeczne w wielu obszarach rzeczywistości. Świat społeczny ludzi morza w tej opcji to nie tylko sieć struktur i interakcji będących rezultatem aktywności, ale również działania wielu nader złożonych czynników. W całości jednak globalny świat ludzi morza ulega ciągłym przemianom i podlega nieustannym związkom tych działań.

Elastyczność wewnętrzna struktur organizacji globomarynizacji zezwala na dokonywanie zmian struktur i przejście socjologii morskiej do systemu marynizacji. Dążenie globomarynistyki zmierza do nowego modelu pracy na rzecz potrzeb współczesności ludzi morza i przymorza.

Powyższe problemy odnoszą się do przedmiotu badań socjologii marynistyki, globomarynistyki i zadań państwa. Idzie zwłaszcza o rozwój na szerszą skalę badań porównawczych nad różnymi typami społeczności morskiej, ukierunkowanie badań nad problematyką zachowań społecznych i interakcji wewnętrznych w ramach różnych zbiorowości oraz zewnętrznych – wchodzących w ramy przymorskich społeczności terytorialnych państw i narodów oraz wyzwań cywilizacyjnych.

Bibliografia

- Anastasij T., *Communicating for Results*, Menlo Park 1972.
- Anderson M., *What is Communication*, „Journal of Communication” 1959.
- Ayer A., *What is Communication?*, (w:) *Studies in Communication*, London 1955.
- Czapliński Cz., *Polska a Bałtyk w latach 1632-1648*, Wrocław 1952.
- Dahrendorf R., *Class and Class Conflict in Industrial Society*, Stanford 1959.
- de Fleur M., *Theories of Mass Communication*, New York 1966.
- Dulczewski Z., *Materiały do przebiegu zasiedlenia Ustki 1945-1947*, (w:) *Studia i materiały do dziejów Wielkopolski i Pomorza*, t. 1, z. 2, Poznań 1956.
- Durkheim E., *Zasady metody socjologicznej*, Warszawa 1968.
- Goffman E., *Człowiek w teatrze życia codziennego*, Warszawa 1981.
- Gurvitch G., *Determinismes sociaux et liberte humaine*, Paris 1955; *tense, Dialectique et sociologie*, Paris 1962.
- Janiszewski L., *O potrzebie badań polidyscyplinarnych i porównawczych nad morskimi społecznościami lokalnymi*, „Roczniki Socjologii Morskiej”, t.10, 1996.
- Janiszewski L., *Socjologia morska. Wstęp informacyjny i bibliograficzny*, Szczecin 1977.
- Ludwig S., *Istota i cele wychowania morskiego*, „Oświata Dorosłych” 1966.
- Mead G.H., *Umysł, osobowość i społeczeństwo*, Warszawa 1975.
- Merton R.K., *Social Theory and Social Structure*, New York 1957.
- Miazgowski B., *Kultura morska*, „Nautologia” 1973.

- Mucha J., *Socjologia jako krytyka społeczna. Orientacja radykalna i krytyczna we współczesnej socjologii zachodniej*, Warszawa 1986.
- Narkowicz J., *Absolwenci Szkoły Rybołówstwa w Darłowie*, (w:) *Uczniowie i absolwenci szkół województwa koszalińskiego*, red. B. Chmielewska, Koszalin 1968.
- Olchowy T., *Profilaktyka zdrowia psychicznego marynarzy*, Gdynia 1966.
- Parsons T., *The System of Modern Societies*, Englewood Cliffs 1971.
- Piłasiewicz Z., *Dokerzy*, (w:) *Ludzie morza*, pod red. L. Janiszewskiego, Szczecin 1969.
- Polańska A., *Zawód rybaka morskiego w Polsce*, Gdynia 1965.
- Skutnik T., *Marynistyka. Refleksje metodologiczne*, „Tygodnik Morski” 1972.
- Smith A., *Badania nad naturą i przyczynami bogactwa narodów*, Warszawa 1954.
- Szczepański J., *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1963.
- Sztumski J., *Socjologia nautyczna. Przedmiot i problemy*, „Nautologia” 1971.
- Turner J.H., *Socjologia. Koncepcje i ich zastosowanie*, Poznań 1998.
- Turner J.H., *Struktura teorii socjologicznej*, Warszawa 1985.
- Wittgenstein L., *Tractatus logico-philosophicus*, Warszawa 1970.
- Woźniak R.B., *Problemy socjologii wychowania morskiego (Socjologiczne studium wychowania na statku morskim)*, Szczecińskie Towarzystwo Naukowe, t. XLVI, Szczecin 1987.
- Woźniak R.B., *Socjoglobalistyka wobec problemów nautologii i ekologii społecznej*, (w:) „Roczniki Socjologii Morskiej”, Gdańsk 2005.
- Woźniak R.B., *Środowiska nautyczne w Polsce w świetle socjologii*, „Nautologia” 1971.
- Woźniak R.B., *Teoretyczne problemy socjologii miasta portowego*, „Roczniki Socjologii Morskiej”, t. 7, 1993.
- Woźniak R.B., *Zarys socjologii edukacji i zachowań społecznych*, t. I i II, „Intro-Druk” Koszalin 1997.

Robert B. Woźniak

Socjologia marynistyczna w warunkach zmiany (nadzieje i kontrowersje)

Tradycyjny schemat myślenia socjologicznego odchodzi od aktywnego podejścia, że ludzie, ich upodobania są stałe i zewnętrzne podczas gdy świat się zmienia. Kształtowany jest nowy człowiek na lądzie i na morzu przez nowe zagrożenia i kryzysy. Współczesne zachowania ludzi morza są racjonalne, dowodzą o zmianie modelu życia w nowej fazie świata. Sposób tworzenia systemu nowych wartości ma charakter różnorodności (konwergencji i dywergencji) tworzenia nowych wartości, ale i protestu oraz odmienności. Stanowią klucz do rozwiązywania tych następstw przez *socjologię marynistyczną* i nadzieję jej skutecznego funkcjonowania i wsparcia potrzeb z tej dziedziny, modernizację jej reguł i własnej tożsamości.

Słowa kluczowe: globoedukacja, marynizacja, poziomy i formy zmiany.

Maritime sociology in social change perspective - hopes and controversies

The purpose of this article is to present theoretical and methodological formulations of maritime sociology. The system transition, that is still not accomplished, inclines to formulate new questions and problems within this discipline. Processes and phenomena, that researchers of „see people” deal with, demand complementary and polydisciplinary research.

These are especially phenomena and processes connected with mutual relations, social change, systems of values and interests, as well as other important areas of economic, cultural, political, technical and educational life. Thus author indicates the lines of maritime sociology research, such as: sociology of maritime policy, culture, communication, education etc.

Keywords: globoeducation, marinization, levels and forms of change.

Translated by Robert B. Woźniak

Czesław Plewka
Wyższa Szkoła Humanistyczna
Towarzystwa Wiedzy Powszechnej
w Szczecinie

POZNANIE, ROZUMIENIE I WYJAŚNIENIE NAUKOWE JAKO WYZNACZNIKI UŻYTECZNOŚCI BADAŃ SPOŁECZNYCH

*„Poznanie nie zaczyna się od postrzeżeń zmysłowych
ani od obserwacji lub zbierania danych czy też faktów,
lecz zaczyna się od problemów”*

– K. R. Popper –

Wstęp

W świecie, w którym zmiany zachodzą w zawrotnym tempie musimy być przygotowani na to, że będziemy musieli radzić sobie z różnymi problemami jawiącymi się w wielorakich sytuacjach społecznych. Dlatego dobre poznanie, zrozumienie i rzetelne wyjaśnienie naukowe dotyczące istoty i sensu poszczególnych procesów oraz zjawisk to jedna z podstawowych powinności nauk społecznych, których użyteczność zależeć będzie od umiejętności dostrzegania granic tego poznawania i rozumienia nieustannie zmieniającej się rzeczywistości, a także zdobywania wiedzy naukowej o tej rzeczywistości. Stąd przyjmuje się, że celem współczesnej nauki jest gromadzenie wiedzy o świecie, która pomaga wyjaśnić i zrozumieć otaczającą rzeczywistość społeczną, a w rezultacie podjąć działania służące poprawie istniejącego stanu rzeczy. Uważa się, że tylko wtedy gdy wiedza naukowa służy poprawie istniejącej rzeczywistości społecznej można mówić o użyteczności tej wiedzy. Przy czym użyteczność wiedzy rozumianej – (w węższym znaczeniu) jako „ogół wiarygodnych informacji o rzeczywistości wraz z umiejętnością ich wykorzystywania, w społeczeństwach współczesnych” (bądź w szerszym znaczeniu) „wszelki zbiór informacji, poglądów, wierzeń itp., którym przypisuje się wartość poznawczą i/lub praktyczną”¹ – oznacza, że wiedza ta nie jest jedynie wytworem nauki nastawionej na poznawanie prawdy obiektywnej ale jest rów-

¹ Nowa Encyklopedia Powszechna PWN, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1997, t. 6, s. 733.

nież wiedzą- zarówno interesującą teoretycznie jak i użyteczną praktycznie, gdyż służy pełnieniu przez naukę ważnej funkcji praktycznej, jaką jest: przewidywanie, zachowanie i przebieg różnego rodzaju zjawisk i procesów społecznych². Zatem w trosce o to, żeby można było uznać, że badania społeczne zawierają w sobie znamiona użyteczności, należy zadbać o obiektywne poznanie badanej rzeczywistości społecznej, a także wyjaśnić, na czym polega istota i sens badanej rzeczywistości i jakie korzyści z tych badań płyną dla teorii i praktyki.

Warto odnotować, że problematyka użyteczności wiedzy i nauki była oraz nadal jest obecna w dociekaniach wielu przedstawicieli nurtów filozofii nauki, którzy odczytując specyfikę nauk społecznych uznają, że przedmiotem jej poznawania jest człowiek, kultura i społeczeństwo³, a podstawowym kryterium rozróżniania działań pozytywnych i negatywnych jest ich użyteczności. Można nawet założyć, że w naukach społecznych niemal każde badanie, którego celem jest poszukiwanie, i odkrywanie struktury i istoty badanego zjawiska bądź procesu społecznego może, a nawet powinno zawierać w sobie elementy użyteczności naukowej.

Ponieważ przyjmuje się, że nauki społeczne badają, opisują i wyjaśniają różnego rodzaju zjawiska i procesy społeczne, a niekiedy również prognozują następstwa, stąd można założyć, że rzetelność i wnikliwość poznania naukowego, rozumienia i wyjaśniania zjawisk bądź procesów będących przedmiotem badań społecznych będzie wyznacznikiem użyteczności danych pozyskanych w wyniku przeprowadzenia tych badań.

W niniejszym artykule podjąłem próbę ukazania istoty poznania naukowego, rozumienia i wyjaśniania, a także przybliżenia niektórych typologii i sugestii dotyczących przydatności dla nauk społecznych różnych typów tych trzech funkcji nauki, które pozostają względem siebie w relacji komplementarności, choć jak - twierdzi W. Alejziak - w aspekcie teoriopoznawczym są one „niezastępowane”⁴. Jest on również próbą odpowiedzi na pytanie, od czego zależy rzetelny wynik procesów poznawczych? mających miejsce w naukach społecznych.

1. Sposoby postrzegania oraz naukowej interpretacji zjawisk i procesów społecznych

Na praktykę badań społecznych można patrzeć z różnych stron, - wyróżniając jak proponuje J. Poleszczuk - „dziedziny empiryczne, analizując techniki badawcze, standardy metodologiczne (...) bowiem badania społeczne są standardowymi procedurami pozyskiwania informacji o społeczeństwie”⁵. Głównym celem tych badań - jak wcześniej już wspomniano

² Zob. W. Krajewski, *Współczesna filozofia naukowa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2005, s. 90-95.

³ T. Benton, I. Graib, *Filozofia nauk społecznych. Od pozytywizmu do postmodernizmu*, przeł. L. Ruciński, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2003, s. 98.

⁴ W. Alejziak, *Wyjaśnianie naukowe i rozumienie a epistemologiczne problemy badań nad turystyką*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ludzkiego, Turystyka 2019, nr 2, s. 6.

⁵ J. Poleszczuk, *Publiczny status i wartość poznawcza badań społecznych*, [w:] *Metody, techniki i praktyka badań społecznych*, praca zbiorowa pod red. A. Bąk i Ł. Kubisza-Muły, Wydawnictwo Akademii Techniczno-Humanistycznej w Bielsku-Białej, Bielsko-Biała 2009, s. 9.

–jest poznawanie, rozumienie i wyjaśnianie naukowe różnych zjawisk i procesów społecznych, a także wskazywanie na użyteczność zarówno samych badań, jak również danych, które pozyskuje się w toku prowadzenia badań.

Sposoby postrzegania i interpretacji zjawisk społecznych zależą od przyjętych założeń filozoficznych i metodologicznych. G. Burrell i G. Morgan⁶ proponują cztery pary takich założeń:

- Pierwsze – założenia typu ontologicznego, odnoszące się do samej natury lub istoty badanych zjawisk społecznych. W tym przypadku stawiane są pytania, o to czy rzeczywistość społeczna znajduje się poza nami wywierając z zewnątrz nacisk na naszą świadomość, czy też jest wytworem indywidualnej świadomości? Czy rzeczywiście jest obiektywna, czy jest wynikiem indywidualnej percepcji? Można tu zauważyć, że pytania te bezpośrednio wywodzą się z tzw. sporu nominalistów z realistami.
- Drugi zestaw założeń wywodzi się z natury epistemologicznej. W tym przypadku założenia odnoszą się do podstawy wiedzy, jej istoty i formy, a także sposobu poznania tej wiedzy i przekazywania jej innym ludziom. Założenia te określają ekstremalne stanowiska wobec tych rozważań, których przedmiotem jest wiedza, a dokładniej czy wiedza jest czymś materialnym, a tym samym może być nabywana, czy raczej jest czymś ulotnym, subiektywnym, nieuchwytnym, a zatem czymś co wymaga osobistego doświadczenia. Przyjęcie jednej z tych opcji w rezultacie wyznacza sposób poznawania zachowań, czy też zjawisk społecznych. Jeśli przyjmie się, iż wiedza jest obiektywna i materialna to wówczas badacz stawia się w roli obserwatora wiernego metodą nauk przyrodniczych. Postrzeganie zaś wiedzy jako coś ulotnego, subiektywnego sprawia, że badacz musi się zaangażować w te dziedziny wiedzy, które stanowią przedmiot jego naukowych dociekań i odrzucić metody stosowane w naukach przyrodniczych. „Podzielenie pierwszego poglądu jest równoznaczne z przyjęciem modelu **pozytywistycznego** w badaniach naukowych, poparcie drugiego to postawa **antypozytywistyczna**”⁷.
- Trzecia grupa założeń dotyczy pojęcia istoty ludzkiej i relacji między człowiekiem a jego otoczeniem. Z założeń tych wynikają dwa wizerunki człowieka. Jeden obrazuje go jako istotę spontanicznie reagującą na swoje otoczenie, drugi zaś jako inicjatora własnych działań.
- Czwarta grupa założeń dotyczy podejścia obiektywistycznego (lub inaczej pozytywistycznego) stanowiska do badanej rzeczywistości, traktując ją jako zewnętrzną i obiektywną. Badacze przyjmujący to podejście koncentrują się na analizie związków i porządku między wybranymi elementami tej rzeczywistości. Przyjmując te

⁶ Zob. G. Burrell, G. Morgan, *Sociological Paradigms and Organizational Analysis*, Heinemann Educational Books, London 1979.

⁷ Zob. W. Łuszczuk, *Normatywny i interpretacyjny paradygmat w badaniach pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza Wyższej Szkoły „Humanitas”, Sosnowiec 2008, zeszyt 3, s. 15.

założenia metodologiczne będą formułować problemy badawcze, których istotą jest identyfikowanie i definiowanie elementów badanej rzeczywistości społecznej.

Z przywołanych założeń wynika, że mają one zasadniczy wpływ na podejście metodologiczne badań. Oznacza to, że przyjęcie przez badacza określonych założeń ontologicznych, epistemologicznych oraz określonego wizerunku człowieka będzie wymagało przyjęcie odmiennej procedury badawczej.

2. Istota poznania naukowego będącego funkcją nauki

Przyjmując, że poznanie naukowe - obok przewidywania, wyjaśniania, opisywania i oceniania jest jedną z funkcji nauki warto pamiętać - jak twierdzi K. Ajdukiewicz - że nauka to obszar wiedzy będący zbiorem wyników badań opartym na wcześniejszych założeniach innych badaczy. To również proces zdobywania wiedzy o: przyrodzie, istocie świata⁸. W tym tak złożonym spektrum cech przypisanych nauce, poznanie naukowe, będące procesem zdobywania i zgłębiania wiedzy naukowej, którą pozyskuje się w wyniku prowadzonego zespołu działań (czynności) naukowych zmierzając do ustalenia, przekazywania i wykorzystywania uzyskanej wiedzy zarówno w teorii jak i praktyce - zdaniem K. R. Poppera - „nie zaczyna się od postrzeżeń zmysłowych ani od obserwacji lub zbierania danych czy też faktów, lecz zaczyna się od problemów”⁹. Stąd można przyjąć, że treść poznania naukowego zawsze tkwi w problemie natury teoretycznej bądź praktycznej. Treść ta może dotyczyć faktów, zjawisk bądź procesów zawierających się w określonym problemie.

Wspomniany proces poznania naukowego jest zespołem czynności poznawczych, które podejmuje badacz w celu dokonania nowych odkryć naukowych lub innego ujęcia znanej już wcześniej wiedzy, co w tym przypadku skutkuje przyrostem wiedzy naukowej, a niekiedy także zmianą paradygmatów, które wcześniej w określonej dyscyplinie naukowej zostały już przyjęte. Zwykle wyróżnia się następujące trzy składniki procesu poznania naukowego. Są to:

- 1) poznanie myślowe (inaczej umysłowe), którego celem jest objaśnienie określonego zjawiska lub procesu społecznego;
- 2) badanie empiryczne, którego celem jest sprawdzenie najczęściej w sposób eksperymentalny poznania zmysłowego i abstrakcyjnego;
- 3) wyjaśnienie naukowe, które kończy całą procedurę i dostarcza danych, których nie można uzyskać poprzez poznanie abstrakcyjne i zmysłowe.

⁸ K. Ajdukiewicz, *Język i poznanie*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1985, s. 35.

⁹ Zob. K. R. Popper, *Logika nauk społecznych*, "Acta Universitatis Wratislaviensis", no. 1317, *Prace filozoficzne*. LXXI, Wrocław 1992.

Poznanie naukowe zazwyczaj dokonuje się ze źródeł bezpośrednich. Jest ono poznaniem pierwotnym (oryginalnym) i oznacza uzyskiwanie wiedzy przez postrzeganie lub myślenie abstrakcyjne. Dzieli się ono na:

- a) naukowe jako źródło oryginalnej wiedzy naukowej, pozyskiwanej w sposób metodyczny i ujmowanej w postaci tekstów. Poznanie to jest efektem pracy badaczy wykorzystujących metody naukowe, precyzyjne środki, a także stosujących samokontrolę swojego postępowania. Efekty tego poznania warunkuje wiedza badacza, sposób wartościowania alternatyw i racjonalnego wykorzystywania pozyskanych informacji;
- b) nienaukowy odnoszący się do osobistego doświadczenia, które pozyskujemy w procesie całonocnego rozwoju. Zazwyczaj poznanie to jest nieprofesjonalne, powierzchowne i wynikające z codziennych potrzeb życiowych badacza. Cechuje go spontaniczność, brak zorganizowania, niedokładność oraz subiektywność¹⁰.

Trzeba jednak pamiętać, że poznanie naukowe, które polega na odpowiednim doborze środków do wyjaśniania istoty faktów, dzięki wyodrębnieniu z nich tego, co ważne przekształca się w sądy i pojęcia, ale nigdy nie jest procesem dokonanym i może być punktem wyjścia do innych badań¹¹.

3. Rozumienie naukowe

Człowiek zawsze poznaje to, co istnieje obiektywnie, aczkolwiek punktem wyjścia do tego poznawania jest jego subiektywność, na której opierając się buduje indywidualny sposób rozumienia siebie i świata. Rozumienie to powinno mieć charakter naukowy i dlatego istotne jest żeby podstawą do takiego rozumienia było poznanie naukowe, a dokładniej efekty poznania naukowego. Warunek ten nabiera szczególnego znaczenia w odniesieniu do nauk społecznych, w których przedmiotem badania jest człowiek, którego już M. Weber (reprezentujący nurt tzw. socjologii rozumiejącej) ukazywał jako istotę dokonującą interpretacji swoich działań oraz poczyną innych ludzi¹². Zdaniem K. Ablewicza „rozumienie stanowi uniwersalną procedurę poznawczą człowieka, wypełniając i konstytuując podstawową strukturę jego relacji z samym sobą i tym wszystkim co nim nie jest”¹³.

W literaturze naukowej trudno jest znaleźć jedną definicję terminu „rozumienie”, mimo że termin ten jest powszechnie używany w różnych sytuacjach teorii języka, jak i komunikowania się między ludźmi. Trudność ta spowodowana jest tym, że termin ten używany jest w dwojakim znaczeniu. W pierwszym przypadku w znaczeniu predyktywnym (głównie przez przedstawicieli tzw. empiryzmu logicznego), którzy wychodzą z założenia,

¹⁰ Zob. J. Prokopiuk, *Nauka i potrzeba jej przemiany*, BZB, nr1, „Ekorozwój 2020”.

¹¹ Zob. J. Apanowicz, *Metodologia nauk*, Dom Organizatora, Toruń 2003, s. 22-24.

¹² Zob. M. Weber, *Gospodarka i społeczeństwo. Zarys socjologii rozumiejącej*, przeł. D. Lachowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.

¹³ W. Alejziak, *Wyjaśnianie naukowe i rozumienie*, op. cit., [za:] m. Czarnowska. *Myśl i pojęcie – ku rozumieniu tekstu filozoficznego*, Wydawnictwo Zakładu Teorii Poznania, Filii Uniwersytetu Warszawskiego, Białystok 1991.

że zarówno w naukach społecznych, jak i przyrodniczych, odwołując się do tych samych reguł metodologicznych można pozyskać wiedzę obiektywną. W drugim przypadku opartym na empatii, termin „rozumienie” definiuje się w kategoriach poszukiwania oraz rozpoznawania znaczeń, kryjących się pod obserwowalnymi przedmiotami, tzn. obiektami, faktami, zjawiskami itd. W tym ujęciu rozumienie ma na celu przede wszystkim uchwycenie tego, co jednostkowe, niepowtarzalne w działaniach podejmowanych przez człowieka.

Warto również zauważyć, że L. Landgrebe proponuje żeby termin „rozumienie” postrzegać w szerszym znaczeniu, w takim kiedy wykracza on poza proste pojmowanie jego funkcji wobec poznania. Według niego rozumienie nie jest wtedy jedynie aktem występującym obok poznania, lecz stanowi fundament poznania¹⁴. Uważa on, że nim uczony rozpocznie swoje badania ma już pewien pogląd na rozumienie, bowiem: „wszystko, co jest nam dane, najpierw i przede wszystkim rozumiemy w jego znaczeniu dla nas. Każde rozumienie „opłeczone” jest jakimś znaczeniem. To znaczenie „dla nas” jest tu bardzo istotne, ponieważ dopiero poprzez abstrakcję dochodzimy do czegoś takiego, jak czysty obiekt, który stanowi przedmiot badań”¹⁵. Żeby zobaczyć ten przedmiot badań, musimy go sobie intencjonalnie wyodrębnić z doświadczanej przez nas całości według pewnego rozumienia, które buduje określoną perspektywę badawczą. Oznacza to, że rozumienie w sposób istotny rzutuje nie tylko na poznanie naukowe, ale w ostateczności również na użyteczność badań naukowych.

4. Wyjaśnianie naukowe jako funkcja nauki i wyznacznik użyteczności badań społecznych

Nauka jak trafnie zauważa St. Kamiński „nie polega na gromadzeniu informacji, choćby ciekawych i pożytecznych, ale na rozwiązywaniu zagadnień”¹⁶. Oznacza to, że podstawową funkcją nauki jest nie tyle ustalenie praw lub formułowanie opisów (aczkolwiek są one ważne), ile szeroko pojęte wyjaśnianie. „Prawa i teoretyczne opisy można traktować jako instrumenty wyjaśniania w nauce, a wtórnie, w zastosowaniach nauki, jako instrumenty instrukcji postępowania”¹⁷.

Wyjaśnienie naukowe jest przedmiotem wielu dyskusji toczących się na gruncie różnych dyscyplin nauki, między innymi dlatego, że jednym z ważnych problemów jest potrzeba ustalenia, czym jest wyjaśnienie i jak należy rozumieć jego rolę w badaniach naukowych. Czy chcąc np. wyjaśnić określone zjawisko bardziej chodzi o „wyjaśnienie tego, co nieznane, przez to, co znane naocznie – jak to postulował np. Arystoteles, czy też o wyjaśnienie tego, co naocznie znane, przez to co ukryte, nieznane, czyli o pogłębienie naszej wiedzy o świecie – jak to postulował K. Popper”¹⁸. W pewnym uproszczeniu – jak to czyni W. Alezjak – można przyjąć, „że wyjaśnianie w sensie naukowym polega na rozpatrywaniu

¹⁴ L. Landgrebe, *Rozumienie w naukach o duchu*, [w:] *Wokół rozumienia. Studia i szkice z hermeneutyki*, Wybór G. Sowiński, Wydawnictwo Naukowe PAT, Kraków 1993, s. 195 – 207.

¹⁵ Tamże, s. 200.

¹⁶ S. Kamiński, *Nauka i metoda. Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*, Wydawnictwo Naukowe KUL, Lublin 1992, s. 203.

¹⁷ A. Grobler, *Metodologia nauki*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2008, s. 251.

¹⁸ Por. I. Bogucka, *Wyjaśnianie a wyjaśnianie funkcjonalne*. *Folia Philosophica*, 1991, nr 3, s. 96.

i umiejscawianiu tego, co wyjaśniamy, w kontekście aktualnego stanu wiedzy oraz poszukiwaniu dla danego obiektu, faktu czy prawidłowości, odpowiedniego miejsca wśród zagadnień i wyjaśnień wcześniej już znanych i zaakceptowanych praw nauki¹⁹. Wyjaśnienie naukowe traktowane jako pewnego rodzaju sztuka poznawania i objaśniania rzeczywistości, ma jednak znacznie szerszy zakres, bowiem - jak to nazwał T. Pilch - „jest procedurą rozumowania mającą na celu uzyskanie odpowiedzi na pytanie, dlaczego zdarzyło się „A”, jaka jest przyczyna „B”, co spowoduje „C”, itp. Jest rodzajem rozumienia polegającym na wyprowadzeniu uznanego z góry zdania z innych zdań już uznanych w skończonej liczbie kroków”, (i dodaje dalej) „warunkiem poprawnego wyjaśniania (zwanego też tłumaczeniem) jest posługiwanie się prawdziwymi przesłankami, respektowanie reguł obowiązujących w danym języku, w którym prowadzimy wyjaśnienie”²⁰.

W literaturze dotyczącej metodologii nauk społecznych można znaleźć wiele typologii wyjaśniania naukowego oraz charakterystyk przydatności różnych jego typów dla poszczególnych dziedzin i dyscyplin nauki. Według T. Pilcha najpopularniejszym rodzajem wyjaśnienia naukowego jest **wyjaśnienie genetyczne**, które jest próbą odpowiedzi na pytanie: „dlaczego zaszło zdarzenie A” lub „jak doszło do zdarzenia A”, „jaka jest przyczyna stanu A”. Wyjaśnienie to daje obraz przemian, jakim podlega proces, zjawisko, instytucja w ciągu jakiegoś czasu, ukazuje okoliczności, w jakich dochodzi do przekształceń zjawiska, wyjaśnia rodzaj i nasilenie czynników powodujących zmiany w badanym przez nas obiekcie²¹. Inne rodzaje wyjaśniania naukowego według tego Autora to: 1) **wyjaśnianie funkcjonalne**, w którym przy założeniu istnienia zależności funkcjonalnych odrzuca się pojęcie przyczyny, nie pytając „dlaczego”, lub „co jest przyczyną zjawiska A”. Zależności funkcjonalne odpowiadają tu na pytanie „jak”, np. „jak zjawisko A wpływa na zjawisko B”; 2) **wyjaśnienie teleologiczno-funkcjonalne**, które polega na poszukiwaniu celu, do jakiego zmierza jakiś proces lub jakiemu służy określone zdarzenie. Dla wyjaśnienia faktów szukamy instytucji lub zdarzeń okoliczności „przyszłych”, którym owe fakty lub zdarzenia „służą”; 3) **wyjaśnienia logiczne**, to rozumienie oparte o formalne schematy logicznego wnioskowania²².

W. Alejziak wykorzystując podział i charakterystykę różnych rodzajów wyjaśniania, jaką wcześniej przedstawili M. Waszczyk i E. Szczerbicki²³, modyfikując wcześniejszą koncepcję E. Nikittina zestawił proponowane przez nich podstawowe rodzaje naukowego wyjaśniania (Patrz tabela 1).

¹⁹ W. Alejziak, *Wyjaśnianie naukowe i rozumienie ... op. cit.* s. 2.

²⁰ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s.28.

²¹ Zob. T. Pilch; T. Bauman, *Zasady badań...* op. cit. s. 29.

²² Tamże, s. 29-33.

²³ M. Waszczyk; E. Szczerbicki, *Metodologiczne aspekty opisowego modelowania w naukach ekonomicznych*, Zeszyty Naukowe Politechniki Gdańskiej, *Filozofia* 2003, nr 7, s. 3-22.

Tabela 1. Podstawowe rodzaje wyjaśnienia naukowego

L.p.	Wyjaśnienie naukowe	Wyodrębnienie ze względu na charakter praw stosowanych w eksplanansie
1.	Teleologiczne (celowościowe)	Polega na odwoływaniu się do zasady, według której finalny stan danego zjawiska eksplanandum (np. zdarzenia) wpływa w istotny sposób na stan wyjaśniany. Opiera się ono na poszukiwaniu celu, do jakiego zmierza lub jakiemu służy określone zdarzenie. Podstawowe pytanie, które może być pomocne przy interpretacji teleologicznej, brzmi: „po co” (np. zaszło dane zdarzenie). W wyjaśnianiu teleologicznym poszukujemy więc „czegoś” (faktów, struktur, zdarzeń, okoliczności), czemu owe „coś” służy lub będzie służyć w przyszłości.
2.	Funkcjonalne	Opiera się na wykazaniu funkcji, jaką w danym układzie społecznym pełni zjawisko eksplanandum. Wyjaśnienie to polega na powołaniu się na prawo, które pozwala stwierdzić określoną zależność między elementem a i układem. Z uwagi na to, że prawa funkcjonowania można klasyfikować jako pewien rodzaj praw koegzystencjalnych, wyjaśnienie funkcjonalne często jest interpretowane jako wyjaśnienie substancjalno-atrybutywne bądź systemowe. Niektórzy uważają też, iż jest ono pewną odmianą wyjaśniania teleologicznego (twierdząc, że w istocie jest raczej opisem niż wyjaśnieniem).
3.	Genetyczne	Polega ono na ustalaniu przemian, jakim podlega zjawisko eksplanandum w ciągu jakiegoś czasu. Jego ważną cechą jest identyfikacja okoliczności, w jakich dochodzi do przekształceń, poprzez zbadanie czynników powodujących zmiany. Wyjaśnić genezę czegoś, to znaczy odpowiedzieć na pytanie: „jak to powstało?” (ale także np. „z czego”), pamiętając o tym, że często okoliczności i przyczyny oddziałują natychmiast i bezpośrednio, a ich następstwem są skutki odległe w czasie. Dlatego też pod uwagę bierze się głównie te czynniki, które wykazują z wyjaśnianym zjawiskiem jakąś łączność substancjalną lub strukturalną. Niektórzy twierdzą, że wyjaśnienie genetyczne (historyczne) jest odmianą wyjaśniania kauzalnego.
4.	Kauzalne (przyczynowe)	Odwołuje się do takich praw, które w ogólnym sformułowaniu można uznać za zgodne z zasadą: „takie same przyczyny w takich samych warunkach wywołują takie same

		skutki”. W wyjaśnianiu tym często określa się cały szereg etapów pośrednich przez, który przeszedł układ, zanim osiągnął stan wyjściowy. Pewną odmianą wyjaśnienia kazu- alnego jest tzw. wyjaśnienie skutkowe, które nazywane jest odwróconym wyjaśnieniem przyczynowym. Podczas gdy wyjaśnienie przyczynowe odkrywa istotę jako coś pasyw- nego (przez coś wytworzonego), to wyjaśnienie skutkowe pokazuje ją jako początek aktywny (sprawczy). W wyjaśnia- niu przyczynowym istota tego, co wyjaśniane, występuje jako skutek, a w wyjaśnianiu skutkowym – jako działająca przyczyna. Wyjaśnienie skutkowe nie jest jednoznaczne, a jego skuteczność zależy od tego, jak dalece wytwarzane przez obiekt skutki są stałe.
5.	Probabilistyczne	W tym wyjaśnianiu zjawisko eksplanandum jest tłuma- czone przez odwoływanie się do prawa statystycznego, czyli takiego, które –na podstawie rozkładu zmiennych w bada- nej próbie – pozwala ekstrapolować wyniki na całą popula- cję. Pomimo krytyki jest to w tej chwili najbardziej rozpo- wszechniany w naukach społecznych typ wyjaśniania. Jeśli przyjąć ścisły determinizm, prawa statystyczne są funda- mentem tylko z tego powodu, że nie można poznać wszyst- kich czynników zajścia danego zdarzenia. W kontekście wspomnianej krytyki tego typu wyjaśnienia warto przywo- łać maksymę Bungego, według której: „odrzucać wyjaśnie- nie statystyczne byłoby rzeczą równie niezasadne jak i przyjmowanie za ostateczne.
Rodzaj relacji eksplanans - eksplanandum		
6.	Przez prawo własne (teorię, hipotezę)	Cechuje się tym, że eksplanans wchodzi w relację bezpo- średnią z eksplanandum. Nie korzysta się tutaj z analogii, ale stwierdza wprost, że „dzieje się tak, ponieważ... („lub „w danych warunkach zwykle - tzw. statystycznie, dzieje się tak a tak”). Nazwa tego wyjaśniania nawiązuje do faktu, że dany obiekt wyjaśnia się poprzez prawo aproksymujące obiektywne prawo danej dziedziny przedmiotowej („pra- wami własnymi”). Prawo (hipoteza) użyte do wyjaśniania musi charakteryzować się odpowiednią „zdolnością wyja- śniającą”

7.	Modelowe	Stosowane jest w nauce współczesnej coraz częściej, ponieważ obiekty rzeczywiste bywają niedostępne (najczęściej ze względu na ich złożoność oraz trudność w poznawaniu bezpośrednim). Model odgrywa wtedy rolę pośrednika odwzorowującego rzeczywistość, a prawa własne modelu są użyte w eksplanansie jako prawa wyjaśniające. Aby procedura taka była prawomocna, model musi spełniać określone warunki. Dwa najważniejsze to izomorfizm i homomorfizm. Pierwszy zakłada, że model musi być podobny do oryginału, drugi zaś, że musi być od niego różny, gdyż inaczej modelowanie nie miałoby sensu. Ten rodzaj wyjaśniania bywa czasem krytykowany ze względu na fakt, że często występuje w nim analogia, podczas gdy model klasyczny opiera się na dedukcji
----	----------	---

Źródło: W. Alejski, *Wyjaśnienie naukowe...op. cit.*, na podstawie prac: E. Nikitn, *Wyjaśnienie jako funkcja nauki*, PWN, Warszawa 1975; M. Waszczyk, E. Szerbicki, *Metodologiczne aspekty opisowego modelowania w naukach ekonomicznych*, Zeszyty Naukowe Politechniki Gdańskiej- Filozofia 2003, nr 7.

Jeszcze inną typologię wyjaśnień proponuje J. Gnitecki, wyróżniając następujące **typy wyjaśnień**:

- **wyjaśnienie indukcyjne**, które dokonywane jest przez odwoływanie się do faktów i sądów jednostkowych;
- **wyjaśnienie dedukcyjne**, w którym wyjaśniane wydarzenie jest wytłumaczone poprzez pokazanie, jak wynika z jakiegoś założenia, hipotezy, prawa, teorii lub modelu przyjętego za prawdziwy;
- **wyjaśnienie idealizacyjne**, gdzie wyjaśnianie jest dokonywane przez odwoływanie się do prawa idealizacyjnego na różnych poziomach aktualizacji;
- **wyjaśnienie intuicyjne**, gdzie wyjaśnianie prowadzone jest od całościowo określonego sądu ogólnego do sądów i faktów jednostkowych oraz od sądów i faktów jednostkowych do sądu i faktu ogólnego;
- **wyjaśnienie statystyczne**, gdzie obrazy czynników danych wyjaśniane są jako prawdopodobne w pewnym przedziale zmienności z uwzględnieniem źródła wariacji zmiany oraz procesu wariacji wyjaśnionej;
- **wyjaśnienie teleologiczne**, podczas którego zjawiska tłumaczy się wtedy przy użyciu takich kategorii, jak pełne funkcje lub cele, do których się dąży;
- **wyjaśnienie genetyczne** będące w zasadzie podejściem historycznym, pokazującym, jak przeszłe zdarzenia doprowadziły do obecnego stanu rzeczy; ten typ wyjaśniania czerpie informacje z pierwszych trzech podejść;

- **wyjaśnienie modelowe**, które dokonywane jest na podstawie modelu społecznego, w którym uwzględnia się źródła, warunki dokonywania zmian w obiekcie lub procesie (np. zmian w uczeniu i zmian w uczniu²⁴).

Warto w tym miejscu odnotować, iż pomimo mnogości i różnorodności typów wyjaśnień ukazywanych w literaturze, w praktyce najczęściej stosowane są trzy bazowe rodzaje wyjaśniania: 1) **teleologiczne**, odpowiadające na podstawowe pytanie „co on chciał przez to osiągnąć/powiedzieć?”; 2) **genetyczne**, gdy pytamy „jaką rolę coś odgrywa?, co mu to załatwia?”; 3) **genetyczne, gdy stawiane jest pytanie** „jak do tego doszło? lub jak to się stało?”.

Decydując się na określony typ wyjaśniania trzeba mieć świadomość tego, że w rzeczywistości społecznej ilość sytuacji, związków, czy też zależności jest nieskończona. Dlatego każda zależność, zdarzenie lub proces wymaga indywidualnego podejścia. Niektóre z przywołanych tu typów wyjaśniania są bardziej przydatne, a inne mniej użyteczne. Ponadto w pewnych okolicznościach i przypadkach – zdaniem T. Pilcha – „określony typ wyjaśnienia może okazać się całkowicie chybiony, w innym zaś jest bardzo użyteczny. Prawdziwość i skuteczność wyjaśniania, to nade wszystko efekt wnikliwej postawy poznawczej, myślowego wypróbowania najbardziej właściwego sposobu interpretacji. Czasem także doboru odpowiedniego typu wyjaśnienia – to kwestia jakby intuicji, zmysłu poznawczego – który nasuwa najbardziej płodny sposób rozstrzygnięcia”²⁵.

Zdaniem T. Pilcha w większości przypadków nauk społecznych nie wystarcza jeden typ wyjaśnienia. Często należy je łączyć dla uzyskania pełnego obrazu istniejących zależności. Przy czym przy doborze odpowiedniego typu wyjaśniania trzeba mieć na uwadze to, że różne rodzaje wyjaśniania mogą się wzajemnie przenikać. Dlatego bardzo często efekty wyjaśnienia naukowego w dużym stopniu zależą od wiedzy i umiejętności wykonawcy (badacza/uczonego).

Podsumowanie

Celem nauki – jak zostało to wcześniej podkreślone – jest obiektywne poznawanie istniejącej rzeczywistości i tworzenie wiedzy naukowej. Wiedza ta powinna być oparta na celowej obserwacji zjawisk zachodzących w przyrodzie i społeczeństwie, a więc takich zjawisk, które wymagają odkrycia, poznania i zrozumienia oraz opisu i wyjaśnienia. Żeby procedury te prowadziły do tworzenia wiedzy naukowej muszą być realizowane z zachowaniem określonych zasad, do których należą przede wszystkim: zasada intersubiektywnej komunikowalności, zasada intersubiektywnej sprawdzalności, oraz zasada racjonalnego uzasadniania twierdzeń. Zatem odpowiadając na pytanie postawione we wstępie, od czego zależy rzetelny wynik procesów poznawczych? mających miejsce w naukach społecznych, można z dużym

²⁴ Zob., J. Gnitecki, *Wstęp do ogólnej metodologii badań w naukach pedagogicznych. Tworzenie wiedzy o edukacji w naukach pedagogicznych*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2007, t. II, s. 102.

²⁵ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań ...* op. cit. s. 32-33.

prawdopodobieństwem stwierdzić, że zależy on od tego czy proces poznawania był prowadzony z przestrzeganiem owych zasad. Dotyczy to przede wszystkim jakości pozyskanej wiedzy, a także jej rozumienia i naukowego interpretowania.

Mam nadzieję, że zasygnalizowane poglądy, teorie i koncepcje dotyczące ukazanej problematyki wpisują się w ogólne ramy rozważań metodologicznych nauk społecznych, a tym samym będą stanowić punkt odniesienia przy dalszych poszukiwaniach nowych ujęć i badań w naukach społecznych.

Bibliografia

- Ajdukiewicz K., *Język i poznanie*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1985.
- Alejsiak W., *Wyjaśnianie naukowe i rozumienie a epistemologiczne problemy badań nad turystyką*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ludzkiego, Turyzm 2019, nr 2.
- Apanowicz J., *Metodologia nauk*, Dom Organizatora, Toruń 2003.
- Benton T., Graib I., *Filozofia nauk społecznych. Od pozytywizmu do postmodernizmu*, przeł. L. Ruciński, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2003.
- Bogucka I., *Wyjaśnianie a wyjaśnianie funkcjonalne*, Folia Philosophica 1991, nr 3, s. 96.
- Burrell G., Morgan G., *Sociological Paradigms and Organizational Analysis*, Heinemann Educational Books, London 1979.
- Czarnowska M., *Mysł i pojęcie – ku rozumieniu tekstu filozoficznego*, Wydawnictwo Zakładu Teorii Poznania Filii Uniwersytetu Warszawskiego, Białystok 1991.
- Gnitecki J., *Wstęp do ogólnej metodologii badań w naukach pedagogicznych. Tworzenie wiedzy o edukacji w naukach pedagogicznych*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2007.
- Grobler A., *Metodologia nauk*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2008.
- Kamiński S., *Nauka i metoda. Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*, Wydawnictwo Naukowe KUL, Lublin 1992.
- Krajewski W., *Współczesna filozofia naukowa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2005.
- Landgrebe L., *Rozumienie w naukach o duchu*, [w:] *Wokół rozumienia. Studia i szkice z hermeneutyki*, Wybór G. Sowiński, Wydawnictwo Naukowe PAT, Kraków 1993.
- Łuszczuk W., *Normatywny i interpretacyjny paradygmat w badaniach pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza Wyższej Szkoły „Humanitas”, Sosnowiec 2008, zeszyt 3.
- Nowa Encyklopedia Powszechna PWN*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1997, t. 6.
- Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.
- Poleszczuk J., *Publiczny status i wartość poznawcza badań społecznych*, [w:] *Metody, techniki i praktyka badań społecznych*, red. A. Bąk i Ł. Kubisz-Muła, Wydawnictwo Akademii Techniczno-Humanistycznej w Bielsku-Białej, Bielsko-Biała 2009.

Popper K. R., *Logika nauk społecznych*, "Acta Universitatis Wratislaviensis", no. 1317, *Prace filozoficzne*. LXXI, Wrocław 1992.

Prokopiuk J., *Nauka i potrzeba jej przemiany*, BZB, nr 1, „Ekorozwój 2020”.

Waszczyk M., Szczerbicki E., *Metodologiczne aspekty opisowego modelowania w naukach ekonomicznych*, Zeszyty Naukowe Politechniki Gdańskiej, *Filozofia* 2003, nr 7.

Weber M., *Gospodarka i społeczeństwo. Zarys socjologii rozumiejącej*, przeł. D. Lachowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.

Czesław Plewka

Poznanie, rozumienie i wyjaśnienie naukowe jako wyznaczniki użyteczności badań społecznych

Nauka - spełniając swoje trzy podstawowe funkcje: deskryptywną, eksplanacyjną i progностyczną - ma na celu dostarczanie takiej wiedzy naukowej, która może być zweryfikowana. Wiedza taka pomaga zrozumieć i wyjaśnić badane zjawiska empiryczne oraz cechy lub zachowania rzeczy, procesów i idei, którymi zajmuje się określona dziedzina. Owo poznanie, rozumienie i wyjaśnienie jest możliwe tylko wtedy, gdy jest prowadzone zgodnie z przyjętymi w nauce procedurami metodologicznymi. Warunek ten może być spełniony jedynie przez badaczy/naukowców, którzy dysponują rzetelną wiedzą i umiejętnościami jej obiektywnego wykorzystania w praktyce.

W niniejszym artykule podjęto próbę przybliżenia i scharakteryzowania istoty niektórych modeli naukowego rozumienia i wyjaśniania, wskazując na ich użyteczność oraz ograniczenia wykorzystania w naukach społecznych.

Słowa kluczowe: nauka, naukowe rozumienie i naukowe wyjaśnianie.

Cognition, understanding and scientific explanation as determinants of the utility of social research

Science - fulfilling its three basic functions: descriptive, explanatory and predictive - aims to provide such scientific knowledge that can be verified. Such knowledge helps to understand and explain the researched empirical phenomena and the characteristics or behavior of things, processes and ideas that are dealt with in a specific field. This knowledge, understanding and clarification is possible only when it is carried out in accordance with scientifically accepted methodological procedures. This condition can be met only by researchers / scientists who have reliable knowledge and skills to use it objectively in practice.

This article attempts to introduce and characterize the essence of some models of scientific understanding and explanation, pointing to their usefulness and limitations use in social sciences.

Keywords: science, scientific understanding and scientific explanation.

Translated by Czesław Plewka

Danuta Tomczyk
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa
w Wałczu

NAJWIĘKSZE BŁĘDY WYCHOWAWCZE KOCHAJĄCYCH RODZICÓW W UJĘCIU ELLEN KEY – CZĘŚĆ 1

*kara cielesna, groźby i szyderstwa
wyrabiają tylko tchórzostwo,
a będąc środkiem deprymującym,
osłabiającym energię,
zasługują na potępienie
Ellen Key¹*

Wprowadzenie

Ważnym odniesieniem do współczesnych dyskusji² na temat wielu różnych nieprawidłowości pojawiających się w procesie wychowania³ jest myśl pedagogiczna szwedzkiej nauczycielki i reformatorki wychowania Ellen Key.

¹ E. Key, *Stulecie dziecka*, przekł. Iza Moszczeńska, Warszawa 2005, s. 110.

² Tematykę błędów wychowawczych podjęła współcześnie m. in. polska twórczyni teorii wychowania Antonina Gurycka, zwolenniczka idei podmiotowości w relacji wychowawczej, autorka koncepcji błędu wychowawczego, który zdefiniowała jako „zachowanie wychowawcy, które stanowi realną przyczynę (lub ryzyko) powstania szkodliwych dla rozwoju wychowanka skutków”; A. Gurycka, *Błąd wychowawczy*, Warszawa 1990; A. Gurycka, *Błędy w wychowaniu*, (w:) E. Kubiak-Szymborska & D. Zając (red.), *O wychowaniu i jego antynomiach*, Bydgoszcz 2008; A. Gurycka, *O sztuce wychowania dla wychowawców i nauczycieli*, Warszawa 1997; także: H. Izdebska, *Błędy wychowawcze*, (w:) W. Pomykało (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna*, Warszawa 1997, s. 47; także: *Pedagogika*. Leksykon, B. Milerski, B. Śliwerski (red.), Warszawa 2000, s. 30; Błąd wychowawczy oznacza „zastosowanie nieadekwatnej do sytuacji strategii wychowawczej”; efektem wystąpienia błędu wychowawczego jest zaburzenie czy nawet zerwanie interakcji między wychowawcą a wychowankiem, co prowadzi do realnego lub potencjalnego zagrożenia dla prawidłowego rozwoju wychowanka; także: A. Szymańska, *Doświadczana przez rodzica trudność w sytuacji wychowawczej a reprezentacja dziecka w umyśle rodzica: model zjawiska*, „Psychologia Rozwojowa” 2012 nr 17(4), s. 79–91; A. Szymańska, K. Torebko, *Struktura błędu wychowawczego*, Weryfikacja struktury zaproponowanej w modelu kołowym przez Antoninę Gurycką, „Studia z Teorii Wychowania” t. VI, 2015 nr 3(12), s. 165–192, także: B. Śliwerski, *O (nie) skuteczności wychowania*, (w:) B. Juraś-Krawczyk, B. Śliwerski (red.) *Pedagogiczne drogowskazy*, Kraków 2000.

³ D. Zając *Wychowanie błędne i wychowanie nieskuteczne*, (w:) E. Kubiak-Szymborska & D. Zając (red.), *Podstawowe problemy teorii wychowania. Kontekst współczesnych przemian*, Bydgoszcz 2006, s. 232–242.

W swoim „testamencie pedagogicznym”⁴ krytycznie przedstawiła praktykę wychowawczą do XIX wieku, a także zapowiedziała nadzieję na rzeczywistą reformę nauk o wychowaniu w XX wieku w kierunku wolności i poszanowania autonomii dziecka⁵. Ta czołowa reprezentantka nurtu walki o emancypację dyskryminowanych grup zauważyła, że cały dotychczasowy olbrzymi rozwój cywilizacyjny nie potrafił do tej pory uszlachetnić ludzkiego bytu, ponieważ na ekonomicznych i społecznych „*polach boju wrą wszystkie niskie namiętności ludzkie*”⁶. Wyraziła przekonanie, że „wszystko tylko o tyle zmienić się może, o ile *zmieni się natura ludzka*, a zmiana ta dokona się wtedy, gdy (...) w całej ludzkości zbudzi się świadomość „świętości rodu”⁷, wtedy gdy „nowe pokolenie, jego powstanie, pielęgnowanie i wychowanie stanie się pierwszorzędnym zadaniem społeczeństwa”⁸. Z tej perspektywy starała się wzbudzić niepokój w sumieniach rodziców i wychowawców odpowiedzialnych za „mordowanie dusz”, że nadal „zupełnie inne wartości na pierwszy plan występują”⁹.

W swojej rozprawie „*Stulecie dziecka*”, lekceważący aspekt postrzegania dziecka jako człowieka oraz grzechy popełniane wobec niego w procesie wychowania, których nie sposób ująć w zakres tak zwanych „wychowawczych” nazywała „*zbrodnią pedagogiczną*”¹⁰, „*zbrodnią przeciw dziecku*”¹¹, „*zbrodnią przeciw świętości*”¹². Zbrodnia to czyn, który zasługuje na szczególne potępienie społeczne. Antropologia pedagogiczna Ellen Key określana personalizmem pajdocentrycznym, jest upomnieniem się o nieuzasadnioną dominację dorosłych nad dziećmi, która prowadzi do wielu indywidualnych i społecznych tragedii¹³. Dlatego od współczesnych i przyszłych pokoleń domagała się głębokiej refleksji nad stosowanymi sposobami wychowywania dzieci oraz warunkami tworzonymi i powielanymi przez dorosłych, które prowadzą do ich psychicznego i fizycznego zniewolenia. Sprzeciwiała się pseudowychowaniu przejawiającemu się nadużywaniem przez dorosłych roli wychowawcy w celu opresjonowania dzieci. Była przekonana, że nową świadomość wychowawczą nabędą na drodze nieustannego samodoskonalenia uwarunkowanego prawem, obyczajami, pojawieniem się instytucji społecznych oraz decyzji państwowych, dla których kwestie wychowania staną się najważniejsze.

Pojęcie „zbrodni” użyte kilkakrotnie w rozprawie wskazuje na silne emocje Ellen Key związane z praktyką wychowawczą rodziców przełomu XIX/XX wieku. Celem niniejszego

⁴ J. Rutkowiak, *Rodzice jako dzieci stulecia. Spojrzenie na wizję Ellen Key z perspektywy końca XX wieku*, (online), Czasopismo „EID Edukacja Internet Dialog”, Wrzesień 1997, dostępny: 3.03.2021, dostęp w: <http://edukacjaialog.pl/archiwum/1997,95/wrzesien,131/>. Autorka status „testamentu” nadała książce *Stulecie dziecka: „Realizatorami swojego testamentu pedagogicznego” - jeśli można nadać jej dziełu taki status Ellen Key uczyniła rodziców. To im właśnie zadedykowała książkę, układając następujące motto: Rodzicom, którzy wierzą, że w nowym stuleciu nowego człowieka stworzą.*”

⁵ B. Śliwerski, *Pajdocentryczne korzenie antypedagogiki*, (w:) E. Kubiak-Szyborska & D. Zając (red.), *O wychowaniu i jego antynomiach*, Bydgoszcz 2008, s. 213.

⁶ E. Key, s. 9.

⁷ Ibidem, s. 10.

⁸ Ibidem, s. 10.

⁹ Ibidem, s. 10.

¹⁰ Ibidem, s. 65.

¹¹ Ellen Key, *Stulecie dziecka*, tłum. Izabela Moszczyńska, tekst opracowany na podstawie: Ellen Key, *Stulecie dziecka*, przekł. Iza Moszczyńska, „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1928; dostęp: 5.03.2021, dostępny w: <https://wolnelektury.pl/media/book/pdf/key-stulecie-dziecka.pdf>.

¹² E. Key, s. 33.

¹³ B. Śliwerski, *Pajdocentryczne korzenie antypedagogiki*, s. 227.

artykułu jest próba wyłonienia, poznania i opisanie kluczowych ujęć Ellen Key na temat błędów w wychowaniu. Poglądy Szwedki mogą stać się źródłem inspiracji praktycznych dla nowego pokolenia rodziców, porządkujących ich wiedzę na temat popełnianych przez nich błędów w wychowaniu, których źródła tkwią w braku nadania dziecku wolności i poszanowania jego autonomii. W okresie zbliżającej się 10 rocznicy ogłoszenia w Polsce Roku Janusza Korczaka¹⁴, należy przypomnieć, że idea równouprawnienia dzieci, uznania ich prawa do bycia autorem swojego życia, pojawiła się także w polskiej myśli pedagogicznej w 1899 r., czyli jeszcze przed Ellen Key. Antropologia pedagogiczna Janusza Korczaka nawiązująca do chrześcijańskiej idei „Kochaj bliźniego, jak siebie samego” stała się programem jego życia¹⁵. Zbieżność aktualności myśli i pedagogii „Starego Doktora” z argumentami pedagogicznymi wysuniętymi przez Ellen Key, wynikają z żądania zmiany statusu dziecka w społeczeństwie urządzonym i rządzonym przez dorosłych¹⁶, skończenia z fikcją dobrodziej-skiego stosunku do dziecka w kierunku poznania do czego ono ma prawa, wyeliminowania konfliktu pokoleń polegającego na obecnej patologii w postaci podwójnej moralności: innej dla dzieci i innej dla dorosłych¹⁷.

1. Tajemnica wychowania Ellen Key - nie wychowywać!

Ellen Karoline Sofia Key urodziła się w Szwecji w połowie XIX wieku, żyła 76 lat. Była pedagogiem, pisarką, publicystką, działaczką społeczną zaangażowaną w walkę o prawa kobiet i dzieci na początku XX wieku. Jej argumenty pedagogiczne wyrastały z właściwości

¹⁴ Idee korczakowskie są nadal wykorzystywane w pracy z dziećmi i młodzieżą. We wrześniu 2011 roku Sejm podjął uchwałę, ustanawiającą rok 2012 Rokiem Janusza Korczaka. Stało się to z inicjatywy Rzecznika Praw Dziecka, który miał nadzieję, że będzie to także „rok praw dziecka”, głębokiej refleksji nad sprawami dzieci, poprawieniem komunikacji z dziećmi i zadbaniem o ich bezpieczeństwo. W 2012 roku przypadły dwie rocznice związane z Januszem Korczakiem: 70. Rocznica śmierci w obozie zagłady w Treblince i 100. Rocznica założenia Domu Sierot przy ul. Krochmalnej w Warszawie. Rok 2012 charakteryzował się wieloma zaplanowanymi inicjatywami kulturalnymi, edukacyjnymi, informacyjnymi, konferencyjnymi, wydawniczymi, związanymi z Korczakiem i promocją jego dorobku. W obchody Roku Korczakowskiego włączyło się większość resortów, w tym MEN, w ramach którego Sejm Dzieci i Młodzieży w 2012 poświęcony został Korczakowi; Ministerstwo Infrastruktury, poprzez wydanie znaczka pocztowego, Ministerstwo Zdrowia, promując prawa dziecka jako pacjenta, GIS promując higienę dzieci i młodzieży. Rok Korczakowski zainicjował już 5 stycznia 2012 r. Żydowski Instytut Historyczny cyklem spotkań ze znawcami myśli Korczaka, MKiDN, Instytut Książki, Instytut Teatralny, Biblioteka Narodowa, miasto Warszawa remontując stary dom dziecka, MSZ promując dzieło Korczaka we wszystkich placówkach dyplomatycznych, Komisarz Praw Człowieka Rady Europy poprzez przetłumaczenie dzieł Korczaka i wydania ich w innych krajach oraz udostępnienie w Strasburgu wystaw przygotowanych z tej okazji, dostęp: 11.04.2021, dostępny w: <https://culture.pl/pl/wydarzenie/rozpoczyna-sie-rok-korczaka>. Idee korczakowskie promowane są rok rocznie, poprzez instytucje oświatowe, kulturalne i edukacyjne podejmujące różnorodne działania upamiętniające życie i śmierć wielkiego Pedagoga, który jak pisał w swoich pamiętnikach: „Życie moje było trudne, ale ciekawe. O takie właśnie prosilem Boga w młodości”, dostęp 11.04.2021, dostępny w: <https://muzeum1939.pl/w-sierpniu-mija-78-rocznica-smierci-janusza-korczaka-poznajwystaweczasaowa/aktualnosci/3691.html>.

¹⁵ J. Korczak, *Rozwój idei miłości bliźniego w XIX wieku*, (w:) *Myśl pedagogiczna Janusza Korczaka. Nowe źródła*, wybór M. Falkowska, Warszawa 1983, s. 9.

¹⁶ J. Korczak, *Jak kochać dziecko*, (w:) *Pisma wybrane*, Wprowadzenie i wybór A. Lewin, t. 1, Warszawa 1984, s. 150.

¹⁷ J. Korczak, *Prawo dziecka do szacunku*, (w:) *Pisma...*, s. 73.

czasów, w których żyła i idei Nowego Wychowania¹⁸, prądu będącego odpowiedzią na niedoskonałości tradycyjnej pedagogiki. Ta wybitna reprezentantka nurtu walki o emancypację ludzi, broniła wszystkich tych, którzy z powodu cech fizycznych i psychicznych byli przedmiotem powszechnej dyskryminacji¹⁹. Pisała i publikowała swoje artykuły w prasie krajowej i zagranicznej, wskazując na potrzebę zwalczania zła poprzez wychowanie nowego pokolenia. Podstawowe wykształcenie zawdzięczała wychowaniu i wiedzy, które zdobyła w domu rodzinnym oraz własnej pracy nad sobą, nigdy nie chodziła do szkoły. Po zakończeniu studiów, w 1880 roku pracowała przez 23 lata jako nauczycielka, równolegle wykładając w Instytucie Pracy w Sztokholmie, kierując nim jednocześnie. Interesowała się socjologią, psychologią, literaturą, publicystyką, podróżami. Była pozytywistką, krytykiem kapitalizmu i militarizmu, i z tego miejsca poszukiwała uzasadnień dla pomyślnego rozwoju dziecka i społecznej wizji nowego świata. Wierzyła, że dzięki następny pokoleniom, XX wiek będzie stuleciem dziecka i odrodzeniem się społeczeństwa. Była przekonana, że dzieci otoczone miłością swoich rodziców, ich troskliwą opieką i odpowiedzialnym wychowaniem, mają szansę zmienić świat na lepszy²⁰.

Ellen Key przedstawiając argumenty analiz naukowych i obserwacji empirycznych z zakresu pedagogiki i dziedzin pokrewnych dla kreowanej wizji wychowania dowodziła, że fizycznie i psychicznie „*jesteśmy w stanie ciągłego stawania się*”²¹, wierzyła, że jakościowa zmiana człowieka jest możliwa. Człowiek jest istotą, która rozwija się i udoskonala przez całe swoje życie, ciągle poszukuje i jest otwarty na nowe zjawiska, czasami zbacza i potyka się ale powraca na drogę tych poszukiwań. Ellen Key miała świadomość, że część społeczeństwa nadal uważa, że „*tak jak jest pozostać musi, gdyż natura ludzka jest niezmienna*”²². Budziło to w Ellen Key silne emocje, ponieważ osoby, które opowiadają się za niezmiennością natury ludzkiej stoją w jej odczuciu, „*na tym samym stopniu rozważa umysłowej, co jakiś ichtiozaur w okresie jurajskim, który zapewne także nie przeczuwał możliwości powstania człowieka!*”²³. Druga część społeczeństwa z kolei wierzy, że każdy dzień pogłębia wiedzę z zakresu psychicznej i fizycznej potęgi człowieka²⁴. Reformatorka była przekonana, że to „*cywilizacja winna człowieka uczynić świadomym i odpowiedzialnym we wszystkich dziedzinach*”²⁵. Tylko wówczas społeczeństwo będzie szlachetniejsze oraz obdarzone wyższą moralnością, gdy „*każdy od najwcześniejszego dzieciństwa na każde swe pytanie, tego przedmiotu dotyczące, otrzyma rzetelną i dla stopnia jego rozwoju dostępną odpowiedź*”²⁶.

¹⁸ D. Drynda, *Geneza Nowego Wychowania w Polsce*, (w:) Cz. Majorek, A. Meissner (red.), *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 14, Rzeszów 2000, s. 29; S. Wołoszyn, *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*. Wydanie drugie poszerzone, Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce 1998, s. 124; S. Sztobryn, *Pedagogika Nowego Wychowania*, (w:) Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, PWN, Warszawa 2003, s. 278-280; G. L. Gutek, *Filozofia dla pedagogów*, GWP, Gdańsk 2007, s. 68-79, 79; S. Sztobryn, *Pedagogika Nowego Wychowania*, (w:) Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, PWN, Warszawa 2003, s. 280.

¹⁹ B. Śliwerski, *Pajdocentryczne korzenie antypedagogiki*, s. 225.

²⁰ D. Tomczyk, *Poglądy Ellen Key na nauczanie domowe*, s. 145-146.

²¹ E. Key, s. 10.

²² Ibidem, s. 9.

²³ Ibidem, s. 11.

²⁴ Ibidem, s. 10.

²⁵ Ibidem, s. 11.

²⁶ Ibidem, s. 12.

Dążenia wolnościowe w edukacji i poprzez edukację²⁷ Ellen Key, zapowiadały reformę nauk o wychowaniu oraz walkę z praktyką szkoły tradycyjnej nastawionej na pedagogiczną przemoc „*ideałów wychowawczych, pedagogicznych systemów i wymagań egzaminacyjnych od których nikt odstąpić się nie odważy*”²⁸. Zwracała uwagę na potrzebę postrzegania dziecka jako człowieka, uznania jego praw, poszanowania autonomii, wolności, wyzwolenia go spod przemocy. Balansując pomiędzy romantycznymi uniesieniami Jana Jakuba Rousseau²⁹ a dokonaniem pozytywistów, z jednej strony wierzyła w naturalny rozwój człowieka, zaś z drugiej strony - w pozytywistycznych doświadczeniach badawczych widziała szansę na rozwiązanie podstawowych problemów codziennego życia każdego człowieka. Obie perspektywy przyczyniły się do tego, że rozbudzała niepokój w sumieniach rodziców i wychowawców, marząc o odpowiedzialnym wychowywaniu dzieci. Miała nadzieję, że dzięki badaniom doświadczalnym wzrośnie świadomość społeczeństwa na temat natury dziecka, i „*zarówno dom, jak szkoła, wyzwolą się ze swych niedorzecznych pojęć o jego istocie i potrzebach, z tych absurdów, będących przyczyną oburzających udręczeń fizycznych i psychicznych, które w oczach sumiennych nawet i myślących ludzi dotychczas stanowią wychowanie*”³⁰.

Jedna ze wskazanych przez Ellen Key nieprawidłowości występująca w procesie wychowania to trzymanie się „*jeszcze starej reguły lekarskiej: „Zło trzeba złym zwalczać, zamiast stosować nową metodę, która nie tyle leczyć choroby, ile przez higienę zapobiegać im radzi!*”³¹. Wskazują to to liczne przykłady zachowań rodziców wobec dziecka, uwarunkowanych najczęściej chwiejnością i niestałością w zakresie stosowanych metod wychowawczych oraz nastrojami dorosłych, w których dziecko „*niby piłka, przerzucane jest z rąk do rąk wychowawców*”³². Im większy opór stawia dziecko tym bardziej rodzice walczą o swój autorytet „*dorosłego*”: „*Nie chcesz – mówią ojciec i matka – ja ci pokaże, czy ty masz wolę! Wykorzenię z ciebie ten nieznośny upór*”³³. Zamierzenia rodziców przynoszą wówczas odmienny skutek niż oczekiwali.

Ellen Key nazywa „fuszerką” trwające kilka tysięcy lat wychowanie, które polega na pieczeniu, głaskaniu i biciu małych: „*Trzeba olbrzymiej siły, by choć jednemu jednemu dziecku dać to, do czego ma prawo*”³⁴. I nie idzie w tym momencie o nakłonienie rodziców do poświęcania swemu dziecku całego dnia lecz „*aby je w myślach mieć zawsze przy sobie, siedząc w domu, czy błędząc po drodze, kładąc się spać i wstając!*”³⁵. Domagała się szacunku dla dzieci w procesie wychowania: prawa do indywidualnego rozwoju, możliwości wyboru rodziców, do godnego poczęcia, do posiadania wad, do samokształcenia, do życia bez przemocy, do właściwej atmosfery w życiu domu rodzinnego³⁶. Dla realizacji tych dążeń proponowała własną koncepcję wychowania a mianowicie „*spokojnie i cierpliwie śledzić, jak*

²⁷ B. Śliwerski, *Pajdocentryczne korzenie antypedagogiki*, s. 224.

²⁸ E. Key, s. 149.

²⁹ J. J. Rousseau, *Emil, czyli o wychowaniu*. Do druku przygotował F. Wnorowski, Wrocław 1955.

³⁰ E. Key, s. 110.

³¹ Ibidem, s. 65.

³² Ibidem, s. 77.

³³ Ibidem, s. 74.

³⁴ E. Key, s. 61.

³⁵ Ibidem, s. 61.

³⁶ B. Śliwerski, *Pajdocentryczne korzenie antypedagogiki*, s. 225-227.

*natura sama sobie radzi, a baczyć tylko na to, by warunki otaczające pracę natury wspierały – oto jest wychowanie*³⁷, gdyż największą tajemnicą wychowania jest – „*żeby nie wychowywać*”³⁸. Wychowywać dziecko oznacza „uznać z pokorą, iż możliwość szkodenia dziecku trafia się często, a dopomożenia mu - rzadko”³⁹. Rodzice powinni pamiętać o tym, że już małe dziecko charakteryzuje się bystrością w badaniu zachowania osób dorosłych, świadomie osądza i wrażliwie reaguje na różne sytuacje, w których uczestniczy. Czasami najmniejsza niedelikatność ze strony rodziców albo niesprawiedliwość skierowana pod adresem dziecka, pozostawia w jego uczuciach trwałe i palące ślady. Aby wychowanie nie kaleczyło indywidualności dziecka, Ellen Key sugeruje aby rodzice stali się tzw. „niewidzialną opatrnością”, dzięki której będą nabierały doświadczenia i pod subtelnym okiem rodziców rozwijały zdolności wyciągania wniosków z tych doświadczeń.

W rodzinie i wychowaniu domowym dostrzegała dobroczynną potęgę⁴⁰, wskazując „miejsce domu” jako niezbędne dla prawidłowego odczuwania i doświadczania edukacyjnego⁴¹ oraz doskonalenia osobowego, ponieważ w jej ocenie, zmiana moralna człowieka przyczyni się ostatecznie do tego, że cały świat stanie się lepszy. Aby obudzić sumienie wychowawcze rodziców podkreślała, że warunkiem wzrastania dziecka w rodzinie powinno stać się „*przede wszystkim silniejsze poczucie odpowiedzialności względem dzieci samych*”⁴². Najpełniej dziecko rozwija się w warunkach miłości rodziców, ogniska domowego i więzi rodzinnych⁴³, słabiej w warunkach żłobka, ogródka dziecięcego i wychowania masowego szkoły tradycyjnej⁴⁴, które znoszą do poziomu przeciętności jego indywidualność, samodzielność i odwagę⁴⁵. Jak zauważyła, dom rodzinny jest ważny dla budowania kultury uczuć, ich treści i spójności ważnej dla przyszłości dziecka. Szansę rozwijania przywiązania dzieci mają w różnych sytuacjach codziennych i rzeczywistych okolicznościach życia domowego, ucząc się zarazem odpowiedzialności za wykonane zadanie.

2. Błędy w wychowaniu jako zbrodnie

Wiele z zastosowanych przez rodziców środków wychowawczych zasługuje na potępienie. Ellen Key nazywa je zbrodniami pedagogicznymi, jakimi „*dzisiejsze wychowanie grzeszy względem dziecka*”⁴⁶. Na podstawie analizy rozprawy *Stulecie dziecka*, można je ująć

³⁷ E. Key, s. 65.

³⁸ Ibidem, s. 66.

³⁹ Ibidem, s. 68.

⁴⁰ Ibidem, s. 142-143.

⁴¹ D. Tomczyk, *Poglądy Ellen Key na nauczanie domowe*, s. 133-166.

⁴² E. Key, s. 26.

⁴³ D. Tomczyk, *Edukacja domowa jako przedsięwzięcie podejmowane przez rodzinę*, (w:) E. Jackowska, I. Korpaczewska (red.) *Wokół rodziny*, Szczecin 2015, s. 132-154.

⁴⁴ E. Key, s. 136.

⁴⁵ I. Moszczeńska, *Przedmowa tłumaczki do III wydania*, (w:) Ellen Key, *Stulecie dziecka*, tłum. Izabela Moszczeńska, s. 3; tekst opracowany na podstawie: Ellen Key, *Stulecie dziecka*, przekł. Iza Moszczeńska, „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1928; dostęp: 5.03.2021, dostępny w: <https://wolnelektury.pl/media/book/pdf/key-stulecie-dziecka.pdf>.

⁴⁶ E. Key, s. 66.

w siedem grup oraz przyjąć, że czyhających w przyszłości niebezpieczeństw nikt nie uniknie, ale dziecko nie nauczy się radzić sobie z nimi, jeżeli w zachowaniach kochający rodzice:

- 1) gnębią własną istotę dziecka a napełniają go cudzą, manipulują, urabiają;
- 2) natarczywie nie dają dziecku chwili spokoju, wyciszenia, bycia sobą, wśnienienia się w siebie;
- 3) zaniedbują w dziecku położenie fundamentu życia, jakim jest uczenie dziecka posłuszeństwa;
- 4) udręczają dziecko z powodu brutalności starszych, męczą nadczułością w miejscach publicznych, ośmieszają, wabią, popisują się dzieckiem przed obcymi, wymuszają pieśczęty, całują publicznie;
- 5) obdarzają dziecko bez owocu pewnego wysiłku pracy, obdarowują podarunkami i nagrodami bez pracy;
- 6) karzą cielesnie dziecko, grożą, poniżają ich, wywołując w nich strach, tchórzostwo, zaniżają samoocenę, zastraszają, rozkazują, i zaraz odrzucają;
- 7) przeładowują dziecko morałami i napomnieniami, wymagają i zmuszają do okazywania skruchy za niemające znaczenia uczynki i zachowania, sztucznie wzbudzają żal.

Wyróżnione grupy błędów są irytujące i nie mogą oczekiwać na uznanie ich za pedagogiczne⁴⁷. Jakże często są one powodem opuszczania przez dzieci domu rodzinnego tylko dlatego aby uwolnić się od niesystematycznego życia domowego rodziców, którzy przeszkadzają być im tym, kim chcieliby zostać, lubić to, co im się podoba, a także „*myśleć, dążyć i czynić inaczej, niżby ich własna istota myślała, czyniła i dążyła*”⁴⁸.

2.1. Gnębienie własnej istoty dziecka a napełnianie go cudzą

Ellen Key dostrzegała wiele sytuacji mających śladowe ilości prawidłowości wychowawczych w zachowaniach rodziców. Zbyt często rodzice w procesie wychowania domowego tłumią indywidualną naturę dziecka, duszą i przytłumiają nie pozwalając się przeobrazić i rozwinąć. Rzadko kiedy dostrzegają w swoim dziecku komplet pożądanych wartości osobowych, wciąż tresują i pętają wrodzone talenty.

Jedna z często pojawiających się zbrodni pedagogicznych polega na „*gnębieniu własnej istoty dziecka a napełnianiu go cudzą*”⁴⁹. Błąd ten popełniają nawet ci rodzice, którzy wiedzą, że wychowanie powinno rozwijać indywidualną naturę dziecka. Zgodnie z zaleceniem Ellen Key, warunki swobodnego wychowania mogą zostać spełnione wówczas, kiedy rodzice uczą się bawić z własnym dzieckiem. Wychodzi z założenia, że rodzice lepiej dziecko cokolwiek nauczą, jeśli sami nauczą się stać dzieckiem⁵⁰. Nie oznacza to, że mają udawać dziecinność albo zachowywać się w sposób dziecinny. Powinni przejść się dzieckiem tak głębokobok, jak tylko dziecko przejmie się swoim życiem, zachowując przy tym wobec niego

⁴⁷ Ibidem, s. 77.

⁴⁸ Ibidem, s. 95.

⁴⁹ E. Key, s. 65.

⁵⁰ Ibidem, s. 65.

delikatność, starając się nie manipulować nim, nie urabiać na swój wzór. Tylko tacy rodzice, którzy w procesie samowychowania i samokształcenia uświadomili sobie i nabyli umiejętności bawienia się z dziećmi, życia z nimi i tęsknoty za nimi, ale również uczenia się od nich, mogą powiedzieć, że prezentują pedagogię indywidualną⁵¹. Ellen Key stwierdziła, że „rodzice nie powinni oczekiwać, aby najwyższe ich ideały stały się także ideałami dzieci”⁵², lecz powinni pozwolić im na samodzielne doszukiwanie się właściwego dla nich samych sposobu działania oraz wyrażania swych myśli i przeżyć⁵³. To w dzieciach leży przyszłość, ich siła oraz prawo życia a także moc odkrywania siebie i świata. Dziecko nie jest igraszką ani kaprysem rodziców, pod ich okiem potrzebuje żyć zgodnie z własną wolą życia, aby rozwijać swój indywidualny potencjał.

2.2. Natarczywe nie dawanie dziecku chwili spokoju

Kolejną największą zbrodnią, jaką dzisiejsze wychowanie grzeszy względem dziecka, w przekonaniu Ellen Key to „nie dawać dziecku chwili spokoju”⁵⁴. Świat, jaki rodzice pragną stworzyć swojemu dziecku, powinien być piękny nie tylko w zewnętrznym, ale również w wewnętrznym znaczeniu. Natomiast rodzice często utrudniają mu swobodne poruszanie się w jego wewnętrznej duchowej krainie, utrudniając spokojne rozwijanie się. Okazują w ten sposób brak zrozumienia dla naturalnej potrzeby dziecka pobycia z samym sobą. Poza aktywnością fizyczną i nierzadko nadmierną ruchliwością, dziecko potrzebuje również chwili spokoju⁵⁵ i wyciszenia, rozejrzenia się w swoim nieskończone wielkim wewnętrznym świecie, zdobycia go, potrzebuje „wśnić się w niego”⁵⁶, a tymczasem napotyka same przeszkody i przestrogi dorosłych.

Niestosownością wychowawczą rodziców jest ich natarczywość, polegająca na ciągłym kontrolowaniu i śledzeniu myśli dziecka oraz zadawaniu niedelikatnych pytań „O czym myślisz?”⁵⁷ I tu, w obawie przed krytyką ze strony dorosłych, ciągłym pouczeniem, radzeniem i osądzaniem, albo ośmieszeniem ujawnionych najsłabszych uczuć – dziecko udziela nieprawdziwej odpowiedzi albo zamyka się w sobie unikając z nimi kontaktu.

Rozwijające się dziecko czasami przez cały dzień słyszy, że ma „czegoś nie czynić lub czynić inaczej, coś innego znaleźć, czegoś innego chcieć, niżby pragnęło; zawsze jest wleczone w kierunku przeciwnym swym popędowi. A to wszystko dzieje się w imię troskliwości, czujności, gorliwości, w zapale sądzenia, radzenia, pomagania, aby z małego materiału ludzkiego skleić i obciosać doskonały egzemplarz serii modeli – wzorowe dziecko!”⁵⁸. Jak zauważa Ellen Key, zachowanie rodziców wynika z tego, że pragnąc mieć doskonałe i pożyteczne dziecko często narzucają mu swój porządek, poczucie obowiązku, czyli te zalety, o których szybko

⁵¹ Ibidem, s. 164.

⁵² Ibidem, s. 98.

⁵³ Ibidem, s. 153.

⁵⁴ Ibidem, s. 66.

⁵⁵ Ibidem, s. 66.

⁵⁶ Ibidem, s. 67.

⁵⁷ Ibidem, s. 66.

⁵⁸ E. Key, s. 67.

sami zapominają stając się dorosłymi. Dziecko w głębi duszy czuje, że ma prawo być czasami „niegrzecznym” i chce być zostawionym w spokoju ze swoją niegrzecznością wraz z konsekwencjami, jakie z tego zachowania wynikają. Z tego prawa szeroko przecież korzystają dorośli. Jakże piękną metaforą posługuje się Ellen Key wskazując na nierówne traktowanie dzieci przez dorosłych: „Gdy idzie o przywary dzieci w domu, jak i w szkole, spostrzegają komary, podczas gdy dzieci codziennie muszą łykać wielbłądy dorosłych”⁵⁹. Dlatego, proponuje spojrzeć łagodniej na rozbrykane dzieci, w dziewięciu na dziesięć przypadków chodzi zawsze o ich drobne błędy a nie poważne wykroczenia. Natomiast rodzicielską czujność proponuje skierować na budowanie bezpiecznego dla rozwoju dziecka otoczenia oraz na własny rozwój.

2.3. Zaniedbanie położenia fundamentu posłuszeństwa

Okres dzieciństwa jest szczególnym etapem rozwojowym, w którym rodzice uczą się swojego dziecka. Najczęściej jest tak, że gdy jeszcze jest bardzo małe, rozkoszne i psotne, pozwalają mu na wszelkie zachowania, które niebawem będą surowo karali. Usłyszy ono wówczas „*nie ruszaj, zostaw*”⁶⁰, uważaj, nie psuj, szanuj. Ellen Key, pomimo deklarowanej koncepcji wychowania, które nie byłoby wychowaniem, opowiada się w rzeczywistości za takim przygotowaniem dzieci do życia, które byłoby wolne od przemocy i pseudowychowania⁶¹, procesem zachowującym prawa dziecka do jego indywidualności, respektującym zasadę podmiotowości i swobody w jego niepowtarzalnym rozwoju.

Zaniedbania rodziców związane z zaniechaniem budowania fundamentów posłuszeństwa, powodują, że niedyrektywne metody wychowawcze, takie jak: zwyczajne spojrzenie, zmiana tonu głosu, okazane niezadowolenie ujawnione przez rodziców we właściwej chwili, okazują się nieskuteczne wobec uporczywie krzyczącego. Gdy dziecko uporczywie krzyczy, a krzyk ten nie jest spowodowany bólem, najczęściej zmuszają je do milczenia klapsami. Bicie jest znęcaniem się silnego nad słabszym i uczy jedynie zasady, że gdy dziecko płacze starsi biją.

Zdaniem Ellen Key, już od pierwszych lat życia należy przyzwyczajać dziecko do właściwego postępowania, przestrzegania ustalonych norm etycznych, panowania nad sobą oraz wszczepiania zasadniczych praw i oczekiwań życia społecznego. Rodzice powinni działać stanowczo i konsekwentnie budować z doświadczeń „*systematyczną całość wrażeń wchodzących w krew i ciało dziecka*”⁶². Już samo niezadowolenie rodziców z zachowania dziecka,

⁵⁹ Ibidem, s. 68.

⁶⁰ Ibidem, s. 75.

⁶¹ A. M. de Tchorzewski (red.), *Wychowanie w kontekście teoretycznym*, Bydgoszcz 1993, s. 43; także: A. M. de Tchorzewski, *Teoria wychowania. W poszukiwaniu nowego paradygmatu*, (w:) A. M. de Tchorzewski (red.), *Współczesne konteksty wychowania*, Bydgoszcz 2002, s. 301, Autor mianem pseudowychowania określa „*zjawiska, które uzurpują sobie prawo bycia wychowaniem, a które w swej istocie, są jemu przeciwne*”; także: J. Filek, *Pseudowychowanie*, „*Studia Filozoficzne*” 1984 nr 10, s. 166-167, Autor pojęcie pseudowychowania wywodzi z greckiego pseudos, czyli byty, które przedstawiają się, takimi, jakimi nie są, ukrywając jednocześnie to, czym są faktycznie. Wskazywane w literaturze sposoby rozumienia pseudowychowania ujawniają określone nieprawidłowości w przebiegu wychowania, lub jego następstwa.

⁶² E. Key, s. 75.

powinno być skutecznym środkiem wychowawczym. Na temat niekonsekwencji postępowania rodziców, szczególnie matki, pisze wizualizując oparzenie się ogniem jako skuteczny środek nie wypychania ponownie rąk do ognia. *„Dlaczego dziecko od razu nabiera pewności, że ogień parzy? Dlatego, że ogień zawsze parzy. Ale mama, która raz bije, raz grozi, innym razem płacze, innym znów zabrania, aby w następnej chwili pozwolić, mama, która gróźb nie wykonuje, do posłuszeństwa nie zniewala, lecz wciąż narzeka, przestrzega, nie rozporządza silnym czynnikiem wychowawczym, jak płomień”*⁶³.

Zdaniem Ellen Key, rodzice powinni wprowadzać dziecko w zasadę, że *„ten, kto się staje przykrym dla innych, musi pozostać sam”*⁶⁴. Takie chwilowe odosobnienie, jest środkiem wychowawczym *„niezawodnym w gmachu jego doświadczeń”* życiowych. Jeśli w podobnych okolicznościach zostanie pozbawione swobody ruchu szybko zrozumie, że warunkiem swobody jest nieszkodzenie innym.

* * *

Ideę wychowywania, o której marzyła Ellen Key w XX-wieku określała **„niewidzialną opatrnością”**⁶⁵ poprzez „ukrytą” obecność rodziców. W jej przekonaniu, rodzice przestaną popełniać błędy w wychowaniu, jeżeli poza przedstawionymi, zaprzestaną stosowania fizycznego i psychicznego udręczania dziecka z powodu brutalności starszych, obdarzania go podarunkami bez owocu pewnego wysiłku pracy, karcenia cielesnego, grożenia, poniżania, przeładowywania morałami i napomnieniami⁶⁶. Jej zdaniem, wychowanie powinno być spokojnym i cierpliwym śledzeniem przez rodziców, w jaki sposób natura dziecka sama sobie radzi z jego fizycznym i psychicznym wzrostem i rozwojem oraz czujnością na to, aby jeśli zajdzie taka potrzeba pracę tej natury wspierali tworząc ku temu optymalne warunki. Wychowanie powinno być cierpliwym rozwijaniem indywidualnej natury dziecka, budzeniem jego samodzielności w poszukiwaniu własnej drogi życia, ożywianiem i pobudzeniem jego odwagi do takiej odrębności.

⁶³ Ibidem, s. 76-77.

⁶⁴ Ibidem, s. 75.

⁶⁵ Ibidem, s. 69.

⁶⁶ Dalszy ciąg tekstu Czytelnik odnajdzie w części nr 2 artykułu.

Bibliografia

- Aries P., *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w czasach ancien régime'u*, Warszawa 2010.
- Drynda D., *Geneza Nowego Wychowania w Polsce*, (w:) Cz. Majorek, A. Meissner (red.), *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 14, Rzeszów 2000.
- Filek J., *Pseudowychowanie*, „Studia Filozoficzne” 1984 nr 10.
- Gurycka A., *Błąd wychowawczy*, Warszawa 1990.
- Gurycka A., *Błędy w wychowaniu*, (w:) E. Kubiak-Szymborska & D. Zając (red.), *O wychowaniu i jego antynomiach*, Bydgoszcz 2008.
- Gurycka A., *O sztuce wychowania dla wychowawców i nauczycieli*, Warszawa 1997.
- Gutek G. L., *Filozofia dla pedagogów*, GWP, Gdańsk 2007.
- Izdebska H., *Błędy wychowawcze*, (w:) W. Pomykało (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna*, Warszawa 1997.
- Key E., *Stulecie dziecka*, przekł. Iza Moszczeńska, Warszawa 1928.
- Key E., *Stulecie dziecka*, przekł. Iza Moszczeńska, Warszawa 2005.
- Key Ellen, *Stulecie dziecka*, tłum. Izabela Moszczyńska, tekst opracowany na podstawie: Ellen Key, *Stulecie dziecka*, przekł. Iza Moszczeńska, „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1928; dostęp: 5.03.2021, dostępny w: <https://wolnelektury.pl/media/book/pdf/key-stulecie-dziecka.pdf>.
- Korczak J., *Rozwój idei miłości bliźniego w XIX wieku*, (w:) *Mysł pedagogiczna Janusza Korczaka. Nowe źródła*, wybór M. Falkowska, Warszawa 1983.
- Korczak J., *Jak kochać dziecko*, (w:) *Pisma wybrane*, Wprowadzenie i wybór A. Lewin, t. 1, Warszawa 1984.
- Korczak J., *Prawo dziecka do szacunku*, (w:) *Pisma wybrane*, Wprowadzenie i wybór A. Lewin, t. 1, Warszawa 1984.
- Moszczeńska I., *Przedmowa tłumaczki do III wydania*, (w:) Ellen Key, *Stulecie dziecka*, tłum. Izabela Moszczeńska, tekst opracowany na podstawie: Ellen Key, *Stulecie dziecka*, przekł. Iza Moszczeńska, „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1928; dostęp: 5.03.2021, dostępny w: <https://wolnelektury.pl/media/book/pdf/key-stulecie-dziecka.pdf>.
- Rousseau J. J., *Emil, czyli o wychowaniu*. Do druku przygotował F. Wnorowski, Wrocław 1955.
- Pedagogika. Leksykon*, B. Milerski, B. Śliwerski (red.), Warszawa 2000.
- Rutkowiak J., *Rodzice jako dzieci stulecia. Spojrzenie na wizję Ellen Key z perspektywy końca XX wieku*, (online), Czasopismo „EID Edukacja Internet Dialog”, Wrzesień 1997, dostępny: 3.03.2021, dostęp w: <http://edukacjaialog.pl/archiwum/1997,95/wrzesien>, 131.
- Sztobryn S., *Pedagogika Nowego Wychowania*, (w:) Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, PWN, Warszawa 2003.

- Szymańska A., *Doświadczana przez rodzica trudność w sytuacji wychowawczej a reprezentacja dziecka w umyśle rodzica: model zjawiska*, „Psychologia Rozwojowa” 2012 nr 17(4).
- Szymańska A., Torebko K., *Struktura błędu wychowawczego, Weryfikacja struktury zaproponowanej w modelu kołowym przez Antoninę Gurycką*, „Studia z Teorii Wychowania” t. VI, 2015, nr 3 (12).
- Śliwerski B., *O (nie) skuteczności wychowania*, (w:) B. Juraś-Krawczyk, B. Śliwerski (red.), *Pedagogiczne drogowskazy*, Kraków 2000.
- Śliwerski B., *Pajdocentryczne korzenie antypedagogiki*, (w:) E. Kubiak-Szymborska & D. Zajac (red.), *O wychowaniu i jego antynomiach*, Bydgoszcz 2008.
- Tchorzewski A. M., (red.), *Wychowanie w kontekście teoretycznym*, Bydgoszcz 1993.
- Tchorzewski A. M., *Teoria wychowania. W poszukiwaniu nowego paradygmatu*, (w:) A. M. de Tchorzewski (red.), *Współczesne konteksty wychowania*, Bydgoszcz 2002.
- Tomczyk D., *Edukacja domowa jako przedsięwzięcie podejmowane przez rodzinę*, (w:) E. Jackowska, I. Korpaczewska (red.) *Wokół rodziny*, Szczecin 2015.
- Tomczyk D., *Poglądy Ellen Key na nauczanie domowe*, (w:) D. Tomczyk, M. Zajac, *Edukacja domowa. Teoria i praktyka*, Szczecin 2018.
- Wołoszyn S., *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*. Wydanie drugie poszerzone, Kielce 1998.
- Zajac D., *Wychowanie błędne i wychowanie nieskuteczne*, (w:) E. Kubiak-Szymborska & D. Zajac (red.), *Podstawowe problemy teorii wychowania. Kontekst współczesnych przemian*, Bydgoszcz 2006.
- Żywczok A., *Konstruktywne wzorce percepcji dziecka i dzieciństwa w przeszłości oraz współcześnie*, (online) „Wychowanie w Rodzinie” t. XI (1/2015), dostępny: 5.03.2021, dostęp: <https://www.repozytorium.uni.wroc.pl/dlibra/doccontent?id=76548>.

Danuta Tomczyk

Największe błędy wychowawcze kochających rodziców w ujęciu Ellen Key

Artykuł przedstawia wybrane poglądy Ellen Key, propagatorki Nowego Wychowania na temat błędów w wychowaniu popełnianych przez rodziców. Przedstawione w artykule kategorie błędów zachęcają do refleksji dotyczącej kompetencji wychowawczych XIX-wiecznych rodziców oraz skłaniają do krytycznego spojrzenia na współczesną praktykę wychowawczą nowego pokolenia rodziców i wychowawców.

Słowa kluczowe: błąd wychowawczy, kara, wychowanie, rodzina, dziecko, Ellen Key.

The biggest educational mistakes of loving parents in the view of Ellen Key

The article presents the views of Ellen Key, a promotor of New Education, on the mistakes in upbringing made by parents. The categories of mistakes presented in the article encourage reflection on the educational competences of 19-th century parents encourage a critical look at the contemporary educational practise of the new generation of parents and educators.

Keywords: educational mistakes, penalty, education, family, child, Ellen Key.

Translated by Danuta Tomczyk

Danuta Tomczyk
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa
w Wałczu

NAJWIĘKSZE BŁĘDY WYCHOWAWCZE KOCHAJĄCYCH RODZICÓW W UJĘCIU ELLEN KEY - CZĘŚĆ 2

Wprowadzenie

Ważnym odniesieniem do współczesnych dyskusji¹ na temat wielu różnych nieprawidłowości wychowania² jest myśl pedagogiczna szwedzkiej nauczycielki i reformatorki wychowania Ellen Key. W swoim „testamencie pedagogicznym”³ krytycznie przedstawiła praktykę wychowawczą do XIX wieku, a także zapowiedziała nadzieję na rzeczywistą reformę nauk o wychowaniu w XX wieku w kierunku wolności i poszanowania autonomii dziecka⁴.

¹ Tematykę błędów wychowawczych podjęła współcześnie m. in. polska twórczyni teorii wychowania Antonina Gurycka, zwolenniczka idei podmiotowości w relacji wychowawczej, autorka koncepcji błędu wychowawczego, który zdefiniowała jako „zachowanie wychowawcy, które stanowi realną przyczynę (lub ryzyko) powstania szkodliwych dla rozwoju wychowanka skutków”; A. Gurycka, *Błąd wychowawczy*, Warszawa 1990; A. Gurycka, *Błędy w wychowaniu*, (w:) E. Kubiak-Szymborska & D. Zając (red.), *O wychowaniu i jego antynomiach*, Bydgoszcz 2008; A. Gurycka, *O sztuce wychowania dla wychowawców i nauczycieli*, Warszawa 1997; także: H. Izdebska, *Błędy wychowawcze*, (w:) W. Pomykała (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna*, Warszawa 1997, s. 47; także: Pedagogika. Leksykon, B. Milerski, B. Śliwerski (red.), Warszawa 2000, s. 30: Błąd wychowawczy oznacza „zastosowanie nieadekwatnej do sytuacji strategii wychowawczej”; efektem wystąpienia błędu wychowawczego jest zaburzenie czy nawet zerwanie interakcji między wychowawcą a wychowankiem, co prowadzi do realnego lub potencjalnego zagrożenia dla prawidłowego rozwoju wychowanka; także: A. Szymańska, *Doświadczenia przez rodzica trudność w sytuacji wychowawczej a reprezentacja dziecka w umyśle rodzica: model zjawiska*, „Psychologia Rozwojowa” 2012 nr 17(4), s. 79–91; A. Szymańska, K. Torebko, *Struktura błędu wychowawczego*, Weryfikacja struktury zaproponowanej w modelu kołowym przez Antoninę Gurycką, „Studia z Teorii Wychowania” t. VI, 2015 nr 3(12), s. 165–192, także: B. Śliwerski, *O (nie) skuteczności wychowania*, (w:) B. Juraś-Krawczyk, B. Śliwerski (red.) *Pedagogiczne drogowskazy*, Kraków 2000.

² D. Zając *Wychowanie błędne i wychowanie nieskuteczne*, (w:) E. Kubiak-Szymborska & D. Zając (red.), *Podstawowe problemy teorii wychowania. Kontekst współczesnych przemian*, Bydgoszcz 2006, s. 232–242.

³ J. Rutkowiak, *Rodzice jako dzieci stulecia. Spojrzenie na wizję Ellen Key z perspektywy końca XX wieku*, (online), Czasopismo „EID Edukacja Internet Dialog”, Wrzesień 1997, dostępny: 3.03.2021, dostęp w: <http://edukacjaialog.pl/archiwum/1997,95/wrzesien,131/>. Autorka status „testamentu” nadała książce *Stulecie dziecka: „Realizatorami swojego „testamentu pedagogicznego” - jeśli można nadać jej dziełu taki status Ellen Key uczyniła rodziców. To im właśnie zadedykowała książkę, układając następujące motto: Rodzicom, którzy wierzą, że w nowym stuleciu nowego człowieka stworzą.*”

⁴ B. Śliwerski, *Pajdocentryczne korzenie antypedagogiki*, (w:) E. Kubiak-Szymborska & D. Zając (red.), *O wychowaniu i jego antynomiach*, Bydgoszcz 2008, s. 213.

Celem niniejszego artykułu jest poznanie i próba odczytania kluczowych poglądów Ellen Key na temat błędów w wychowaniu popełnianych przez rodziców, na podstawie tekstu źródłowego „Stulecie dziecka”. Poglądy Szwedki mogą stać się ważną wskazówką dla współczesnego pokolenia rodziców porządkując ich wiedzę na temat źródeł błędów w wychowaniu. Wiele z zastosowanych przez rodziców środków zasługuje na potępienie. Ellen Key nazywała je zbrodniami pedagogicznymi, jakimi „dzisiejsze wychowanie grzeszy *względem dziecka*”⁵. Jej zdaniem, dziecko nie nauczy się radzić sobie z przykrościami żywymi, jeżeli kochający rodzice⁶:

- 1) udręczają dziecko z powodu brutalności starszych, męczą nadczułością w miejscach publicznych, ośmieszają, wabią, popisują się dzieckiem przed obcymi, wymuszają pieszczoty, całują publicznie;
- 2) obdarzają dziecko bez owocu pewnego wysiłku pracy, obdarowują podarunkami i nagrodami bez pracy;
- 3) karzą cielesnie dziecko, grożą, poniżają ich, wywołując w nim strach, tchórzostwo, zaniżają samoocenę, zastraszają, rozkazują, i zaraz odręczają;

przeładowują dziecko morałami i napomnieniami, wymagają i zmuszają do okazywania skruchy za niemające znaczenia uczynki i zachowania, sztucznie wzbudzają żal.

1. „Udręczenia, jakich doznaje dziecko z powodu brutalności starszych”⁷

Chwiejność emocjonalna i niestabilność wychowawcza rodziców nie sprzyja budowaniu indywidualności dziecka i nie przyczynia się do podejmowania przez nie odważnego i samodzielnego działania. Przykładem są sytuacje, w których rodzice w miejscach publicznych, w nieskrępowany sposób okazują mu uczucia i pieszczoty: „*to go ośmieszają, to komenderują, to wabią, to odręczają!*”⁸. Ellen Key w takim postępowaniu dostrzegała pewne szaleństwo, niedopuszczalne działanie, które niszczy temperament i indywidualność dziecka. Radziła rodzicom „*nie wymuszać pieszczot, obsypywać pocałunkami, które męczą*”.

Wrażliwość rozwijającego się dziecka cierpi także, gdy rodzice podnoszą na nie głos nie potrafiąc pohamować własnych emocji, gdy rozkazują i reagują emocjonalnie nieadekwatnie do sytuacji. Zdarza się, że nie akceptując zachowania dziecka, zmuszają je do okazania skruchy za swoje czyny albo do błagania o wybaczenie za swoje zachowanie. Wartość wychowawczą ma szczerze wyrażona przez dziecko prośba o przebaczenie niż sztucznie wywołany żal, który takiej wartości już nie ma. Skutecznym środkiem wychowawczym proponowanym przez Ellen Key, jest czasami zapytanie dziecka, które podczas kłótni lub bójki

⁵ E. Key, s. 66.

⁶ W pierwszej części artykułu przedstawiono trzy z siedmiu wyłonięnych błędów wychowawczych rodziców, a mianowicie: błąd 1. gnębienie własnej istoty dziecka a napelnianie go cudzą, manipulowanie, urabianie; błąd 2. natarczywe nie dawanie dziecku chwili spokoju, wyciszania, bycia sobą, wśnięcie się w siebie; błąd 3. zaniedbywanie w dziecku położenia fundamentu życia, jakim jest uczenie dziecka posłuszeństwa. W niniejszym artykule przedstawiono kolejne cztery błędy wychowawcze rodziców wyłonięne na podstawie poglądów Ellen Key w jej rozprawie „Stulecie dziecka”.

⁷ E. Key, s. 78.

⁸ B. Śliwowski, *Pajdocentryczne ...*, s. 77.

skrzywdziło kolegę, „czy byłoby mu miło, gdyby ktoś tobie to samo uczynił?”⁹ zamiast stawiać je natychmiast do kąta albo oczekiwać wybuchu uczuć. Radzi rodzicom, aby dostrzegali delikatność i powagę dziecięcych spraw, mimo, że mogą wydawać się drobiazgami mało istotnymi sprawami, to dla rozwijającego się dziecka są płaszczyzną doznań własnych uczuć, wyborów i decyzji. Prostym zabiegiem pozwalającym rodzicom zrozumieć stanowisko dziecka jest próba odpowiedzi przed samym sobą na pytanie: „Czy ja pozwoliłbym ze sobą tak postąpić, jak postąpiłem z tym dzieckiem?”¹⁰. Szwedka była przekonana, że rodzicami kierują dobre intencje, dlatego tym bardziej powinni zwracać się do dziecka w delikatniejszy sposób.

Wychowanie rodzinne jest splotem różnego rodzaju sytuacji i stosunków społecznych, umożliwiających budowanie serdecznych kontaktów i niewymuszonych obustronnych relacji sprzyjających doznawaniu uczuć. Płynąca refleksja może stać się przyczynkiem do takiego wychowania w rodzinie, którego celem będzie pomoc dziecku w rozwoju a nie ciągła interwencja.

2. Obdarzanie dziecka bez owocu pewnego wysiłku pracy¹¹

Podobnie, jak w przypadku okazywania w miejscach publicznych uczuć i pieśszcót wobec swojego dziecka lub popisowywania się nim, niestosownością rodziców jest nieuzasadnione wręczanie dziecku podarunków. Zdaniem Ellen Key, „ofiarność musi wzorować się na przykładzie czerpanym z otoczenia, każdy dar dziecka musi być owocem pewnego wysiłku pracy i pewnej ofiary, nie zaś doręczaniem datku, który przed chwilą może sam odebrał. Aby mu dać poznać radość, jaką sprawia ofiara, udzielić mu możliwości sprawienia sobie samemu uciechy jakiejś lub osobistego powetowania pewnej krzywdy dziecko wcześniej powinno być zaprawione do drobnych domowych zajęć, za drobnym wynagrodzeniem.” W procesie przygotowywania dziecka do odpowiedzialnego życia rodzice powinni „na każdym kroku zetknąć je z rzeczywistością, nigdy nie odrywać cierni od róż”¹². Metodą własnego przykładu, systematycznie zapoznawać je z pojawiającymi się trudnościami związanymi z wdrażaniem do wykonywania codziennych obowiązków domowych. W ten sposób przygotowują je na czekające w przyszłości zadania, wynikające z troski o dobro wspólne, podejmowanie współpracy z innymi, uczynność, która rozwija bezinteresowną pomoc. W związku z tymi działaniami, jeśli rodzice pragną ofiarować swojemu dziecku pewne prezenty, powinny one być nagrodą za włożony wysiłek, a nie darem za nic. Stała praca, rzetelne spełnianie zleconych zajęć domowych związanych z rzeczywistym życiem, zasługuje na nagradzanie i obdarowywanie dziecka podarunkami.

W domu, w którym rodziców i dzieci obowiązują odpowiedzialne obowiązki, nie funkcjonują odrębne reguły i zasady nagradzania. Dzieci podpatrujące rodziców podczas

⁹ E. Key, s. 78.

¹⁰ Ibidem, s. 78.

¹¹ Ibidem, s. 78.

¹² Ibidem, s. 78.

wykonywania różnych czynności domowych, mają szansę poznać wzajemne pragnienia, dążenia, aspiracje, ponieważ są razem w chwilach radości, smutku, sukcesów i popełnianych błędów. Wykonując wspólnie zajęcia domowe obdarzają się zaufaniem i szacunkiem. Ellen Key wyrażała przekonanie, że w takim domu zakazy i nakazy wystosowane pod adresem dziecka występują rzadko, ponieważ rodzice z troską czuwają nad harmonijnym rozwojem swoich dzieci, nie skupiają się na pilnowaniu ich oraz mocno ograniczają kontrolę.

3. Karanie cielesne dziecka

Kolejną największą zbrodnią, jaką dzisiejsze wychowanie grzeszy względem dziecka, niesłusznie nazywanym środkiem wychowawczym, jest kara cielesna. Nadal w świadomości społecznej dominuje przekonanie, że dziecko jest „ograniczoną i nieosobową materią, dającą się modelować i przerabiać według woli”¹³. Ellen Key nazywała tę metodę torturą oraz straszną pomyłką w rękach dorosłych, którzy sądzą, że bijąc dziecko spowodują poprawę jego zachowania, przy czym nie przewidują, że swym działaniem mogą spowodować szkodliwe konsekwencje dla społeczno-moralnego i fizycznego rozwoju dziecka. Szwedka wskazywała szkodliwość jej stosowania tłumacząc, że kara cielesna „*tchórza czyni podłym, upartego i hardego bardziej zatwardziałym. Potęguje uczucia, będące źródłem wszystkiego złego świeci: nienawiść i strach. Póki bicie dzieci nazywać się będzie wychowaniem, póty te uczucia ludźmi rządzić będą!*”¹⁴ Aby zaznaczyć przykre konsekwencje stosowania kar cielesnych, Ellen Key przytoczyła zwierzenia osób dorosłych związane z wrażeniami, jakich doświadczali będąc bitymi w okresie swojego dzieciństwa. Najbardziej pamiętają **wstyd**, jaki odczuwali jako bite dzieci. Jakby nie pamiętając tych wydarzeń z okresu dzieciństwa, już jako osoby dorosłe sami stosują kary cielesne wobec własnego dziecka, przy tym są zadowoleni, że zastosowana metoda okazała się skutecznym środkiem „poprawy dziecka”.

Ellen Key apelowała, że dopóki „*domy trzymają się tych wychowawczych środków, póty zwierzęcość kosztem humanitarności rozwijać się będzie*”¹⁵ a także służalcza uległość. Bicie lub sam strach przed biciem niejednokrotnie prowadzi dziecko do kłamstwa, fantazjowania, wymyślania historii, które pragnie usłyszeć dorosły. Bicie tłumi przedsiębiorczość dziecka, szczerość, ciekawość poznawczą, hamuje otwartość dziecka oraz odwagę prezentowania swojej indywidualności. W przekonaniu Ellen Key „*póki istnieje w ogóle pojęcie bicia w jakimś domu, póty mowy być nie może o jakiegokolwiek szczerości u dzieci.*”¹⁶ Sytuacja nie poprawi się, jeśli nadal rodzice będą tkwili w przekonaniu, że na „złość” jedynym lekarstwem jest bicie.

Karę cielesną rodzice stosują również w stosunku do dzieci, które używają **słów nieprzystoitych**. „*Przewinienie w domu uchodzące płazem, karane bywa poza domem lub „przy gościach”. Dziecko wskutek tego tworzy sobie mylne wyobrażenie, iż nie sama rzecz jest*

¹³ E. Key, s. 80.

¹⁴ Ibidem, s. 79.

¹⁵ Ibidem, s. 80.

¹⁶ Ibidem, s. 80.

*zła, lecz tylko to, iż ktoś ją zauważył*¹⁷. Dziecko buduje sobie wyobrażenie popełnionego czynu w kontekście tego, kto był świadkiem zdarzenia.

Często kara cielesna jest stosowana także za przewinienie, jakim jest **kłamstwo** dzieci. Ellen Key dzieliła kłamstwo na: mimowolne, zuchwałe i fantazyjne. Inne jeszcze klasyfikacje dzielą kłamstwa na: białe, zimne kłamstwa i zawsze karygodne kłamstwa. Pierwsze są dobrze uświadomione, drugie – wynikają z nastroju lub wyobraźni, fantazji dziecka. Te ostatnie nie powinny być karane przez rodziców lecz prostowane. Jeśli dziecko w domu nie słyszy kłamstwa, jeśli rodzice nie prześcigają się w błahostkach, pozorach, zastraszaniu, wymuszaniu, wówczas dzieci nie uczą się i nie stosują kłamstwa. Karana powinna być zimna nieprawda: poprzez sprawdzenie, obdarzenie brakiem zaufania, a każdej poprawie powinna towarzyszyć sympatia. Unikanie stosowania siły fizycznej pozwoli dziecku myśleć inaczej, pogardzić nią, a myśl dziecka, że kara mu się należy za przewinienie jest błędnym założeniem naprawczym.

4. Przeładowanie dziecka morałami i napomnieniami

Krytyka, prawienie morałów, ostrzeżenia, karcące uwagi i „*napomnienia są najgorszym środkiem wychowawczym, w każdym razie powinny być nieczęste i krótko sformułowane*”¹⁸. Dlatego Ellen Key zalecała ich ograniczenie, choć zdawała sobie sprawę, że są one zależne od humoru dorosłego: rodziców i wychowawców. Szwedka zachęcała rodziców, aby wstrzymywali się od nagany i dopiero pośrednio, o ile pozwala sytuacja, wyrazili swoje zdanie. Wyzwolona w ten sposób samokrytyka i refleksja własnych czynów rodziców, zachęca ich do rozpatrzenia własnego postępu. Zdarza się, że samo niezadowolenie rodziców stanowi dostatecznie silną karę dla dziecka. Dla niektórych sama nagana „Ach, brzydko!” stanowi dotkliwy wyrok ojcowski. Moralizowanie rodziców i zbyt często wypowiedane upomnienia przyczyniają się w mniejszym stopniu do poprawy zachowania. Dziecko bardziej przyjmuje się uwagami pośrednimi, jaką jest dobra rada skierowana do innej osoby, dobry czyn opowiedziany bez aluzji¹⁹.

Dzieci karane są przez rodziców za różne przewinienia, czasem za takie, które nie mają większego znaczenia, i takie, które wiążą się ze stratami materialnymi. Niekiedy, rodzice zbyt mocno angażują się w takie zachowania dzieci, które w sposób naturalny przemieniają i zmieniają się w czasie jego rozwoju. W dziecku rodzi się strach, uczy się kombinowania, niecenzurowanych słów. Zbyt szybko rodzice zapominają, że podobny strach wynieśli ze swojego domu rodzinnego i jakie uczucia wówczas się w nich rodziły. W obrazowy i nie obcy współczesnemu pokoleniu sposób, Ellen Key przedstawiła kilka „najgrubszych błędów” wychowawczych popełnianych przez kochających rodziców: „*małe dziecko, które z wielkim zainteresowaniem przygląda się swemu odbiciu w lustrze, nazywamy niesłusznie próżnym; dziecko, które na nasze ostre słowa z przestrachu pomieszane odpowiedzi nie daje*

¹⁷ Ibidem, s. 83.

¹⁸ E. Key, s. 87.

¹⁹ Ibidem, s. 87.

lub nie spełnia rozkazu, nazywamy **krnąbrnym**. Dziecko nieumiejące wytłumaczyć się ze swych czynności tak drobnych, że większość dorosłych na jego miejscu niewątpliwie by ich nie pamiętała, poczytujemy za **kłamlive**, a jeżeli, nie mając jeszcze pojęcia o własności, wyjada łakocie, nazywamy małym **złodziejem**. Dziecko, które mówi, że wie, iż jest niegrzeczne i chce niegrzecznym pozostać, uważamy za **harde i zatwardziałe**, podczas gdy właśnie daje ono dowód charakteru: otwartości, do której by można odwoływać się z jak najlepszym skutkiem. Jeżeli dziecko, pogrążone we własnych myślach, zapomina o drobnych okolicznościach powszechnego życia, nazywamy je **bezmysłnym**²⁰.

Zakończenie

Wyróżnione kryteria błędów wychowawczych rodziców obejmują zachowania, które wyrażają różne formy agresji i brutalności, natarczywości i zaniedbań, udręczeń i hamowania naturalnej aktywności dziecka, tłumienia jego indywidualności i odwagi, wzmacniania strachu i bezsilności, ale też ulegania zachciankom, zastępowania i wynagradzania bez wdrażania do obowiązku i odpowiedzialnego wykonania zadania, bicia i upokarzania, moralizowania i napominania. W przekonaniu Ellen Key, „w planie życia domowego, porządku, przyzwyczajen życiowych, obcowania z ludźmi i wydatków istotnie względ na potrzeby dzieci i ich zdrowie główne winien zająć miejsce. W przeważającej jednak liczbie wypadków dzieci są ofiarą **niekonsekwencji domu rodzicielskiego**. Stają się uparte, nie zdobywając istotnej wolności; żyją pod naciskiem, który wcale z określonego programu nie wynika”²¹.

W domu rodzinnym Ellen Key proponowała, aby na zwyczajne zachowania dzieci spojrzeć łagodniejszym okiem i przede wszystkim wystrzegać się **bezpośrednich oddziaływań**. Radziła rodzicom, aby „wpływ swój bezpośredni na drugi plan usunąć, nieco mniej trenować, radzić, na każdym kroku morały prawić i każdą myśl samoistną na ogólną modłę przerabiać”²², przy czym „z obecnych starań rodzicielskich mających na celu wyrobienie dziecka, tylko jedna setna ma może rację bytu”²³. Dziewięćdziesiąt dziewięć procent stosowanych przez rodziców metod wychowawczych w realizacji takiego celu, powinny stanowić **metody oddziaływania pośredniego**²⁴. Proponowana przez Ellen Key metoda wychowawcza realizowana w ramach miłości pedagogicznej rodziców i zarazem najbardziej zapadająca w pamięć dziecka stanowi bogaty **katalog oddziaływań wychowawczych** kierowanych do rodziców:

- stosuj nową metodę, która nie tyle leczyć choroby, ile przez higienę zapobiegać radzi²⁵;
- rozwijaj indywidualną naturę dziecka²⁶;

²⁰ Ibidem, s. 139.

²¹ E. Key, s. 94.

²² Ibidem, s. 69.

²³ Ibidem, s. 69.

²⁴ Ibidem, s. 69.

²⁵ Ibidem, s. 65.

²⁶ Ibidem, s. 65.

- nabierz przekonania, że błędów nie można zgładzić ani odpokutować, one zawsze wydać muszą właściwe sobie następstwa²⁷;
- baw się z dzieckiem²⁸;
- stań się sam dzieckiem – nie udawaj dziecinności ale przejmuj się dzieckiem tak, jak ono życiem jest przejęte²⁹;
- zachowaj względem dziecka delikatność, całe zaufanie, całą ogłędność, jakie cechują wzajemny stosunek dorosłych ludzi³⁰;
- nie wpływaj na dziecko, aby się tym stało, czym je pragniesz widzieć³¹;
- nie działaj na dziecko podstępem lub siłą, ale własną powagą i uczciwością³²;
- utrzymaj stały porządek w domu, jego spokój i piękno, serdeczność, chętną i wesołą pracę, prostotę panującą w domu rodzicielskim³³;
- zadbaj o dzieła sztuki i książki domowe, zwyczaje powszednie i świąteczne, zajęcia i rozrywki, o czystą, ciepłą, przejrzystą, atmosferę w domu, o bezpośredni udział dziecka w obowiązkach dorosłych, w ich pracy i niepokojach³⁴;
- nie zwalniaj dziecka z pełnienia poważnych obowiązków domowych³⁵;
- współpracuj ze szkołą w zakresie rozwijania poczucia samodzielnej odpowiedzialności dziecka za niedbalstwo³⁶;
- nie odrabiaj lekcji z dzieckiem, nie wymyślaj dla nich rozrywek, nie sprzątaj po nich³⁷;
- rozstań się ze zbytecznym ochranianiem dzieci przed urojonymi niebezpieczeństwami fizycznymi i psychicznymi³⁸;
- odrzuć bicie, gdyż jest naganne dla moralnej swej brzydoty³⁹;
- odmawiaj samolubnym zachciankom dziecka⁴⁰;
- wzbudź w dziecku zamiłowanie do przyrody⁴¹;
- utwórz doborowy księgozbiór domowy przez dobieranie właściwych dla rozwoju dzieci i domowników książek⁴²;
- dawaj dzieciom najprostsze „klasyczne” zabawki, kosztowne budzą w dziecku chciwą pogoń za pozorem⁴³;

²⁷ Ibidem, s. 65.

²⁸ Ibidem, s. 65.

²⁹ Ibidem, s. 66.

³⁰ Ibidem, s. 66.

³¹ Ibidem, s. 66.

³² Ibidem, s. 66.

³³ Ibidem, s. 87.

³⁴ Ibidem, s. 87.

³⁵ Ibidem, s. 89.

³⁶ Ibidem, s. 89.

³⁷ Ibidem, s. 89.

³⁸ Ibidem, s. 90.

³⁹ Ibidem, s. 90.

⁴⁰ Ibidem, s. 90.

⁴¹ Ibidem, s. 90.

⁴² Ibidem, s. 90.

⁴³ Ibidem, s. 90.

- zaopatrzyć dziecko w materiały wytwórcze „pomocnicze”, które rozwijają wynalazczość i pomysłowość dziecka: żółędzie, igły, szyszki, kasztany, wióry, piasek, szmatki... potrzebne do tworzenia nowych zabawek, w które duszę wleje gorąca wyobraźnia dziecka⁴⁴;
- odłóż na bok wszelkie zamiary pedagogiczne aby rozpuścić się w świecie myśli dziecięcych⁴⁵;
- nie usiłuj nauczać, tylko szczerze baw się z dzieckiem, doświadczaj⁴⁶;
- powiększaj za pomocą gier i zabaw wzajemną zażyłość i możliwość poznania dziecka⁴⁷;
- nie pozwalaj aby całe mieszkanko dziecko traktowało jak składowisko rupieci i pole zabaw⁴⁸;
- zadbaj, aby miało swój pokój dziecienny, w którym może panować, poza nim zakreśl granicę przyzwyczajień i woli rodziców, z pracą i spokojem innych⁴⁹;
- ucz dzieci aby nie przerywały treściwej rozmowy starszych osób, i uczyły się słuchać⁵⁰;
- mniej tresuj, mniej radź, nie praw na każdym kroku morałów i nie przerabiaj każdej myśli na ogólną modłę⁵¹;
- przyzwyczajaj do przyzwoitego zachowania się, miłości, porządku, pożywienia, snu, powietrza, wody, czystości, ubrania, ruchu higienicznego, które powinny wejść w krew i ciało dziecka⁵²;
- naucz cenić etycznie wartość zdrowia i piękna i uważać wykroczenia przeciw nim za czyny brzydkie⁵³;
- nie czyń z dzieci rozdrażnionych niewolników w zakresie terminowego spożycia posiłku o wyznaczonej minucie, pewnych potraw tylko w pewnych godzinach, ubierać się według stopni termometru, kłaść się do łóżka z wybiciem godziny, unikać każdej kropli niedogotowanej wody i każdego cukierka nadprogramowego⁵⁴;
- rozsądnie hartuj wobec nierówności, nieprzyjemności przygodności życia gdyż to warunek humoru, odporności i siły⁵⁵;
- naucz dziecko przyjmowania z uśmiechem niejedną przykrość zamiast zachmużyć własnowolnie widnokrąg życia przez potęgowanie drobnych przeciwności⁵⁶;

⁴⁴ Ibidem, s. 90.

⁴⁵ Ibidem, s. 91.

⁴⁶ Ibidem, s. 91.

⁴⁷ Ibidem, s. 91.

⁴⁸ Ibidem, s. 91.

⁴⁹ Ibidem, s. 91.

⁵⁰ Ibidem, s. 91.

⁵¹ Ibidem, s. 91.

⁵² Ibidem, s. 92.

⁵³ Ibidem, s. 92.

⁵⁴ Ibidem, s. 92.

⁵⁵ E. Key, s. 92.

⁵⁶ Ibidem, s. 92.

- naucz dziecko załatwiania obowiązków uznanych przez ciebie za niemiłe, znoszenia ze spokojem trudów i przeciwności⁵⁷;
- praktykuj dobroczynność bez frazesów⁵⁸;
- przyzwyczajaj dziecko do upajania się pięknem natury i sztuki, sam żyjąc szlachetnie i umiarkowanie przemawiasz najskuteczniej⁵⁹;
- zostaw dziecko w spokoju, unikaj bezpośredniego wpływu, usuwaj jedynie wrażenia surowe i nieczyste, za to użyj całą swą czujność, całą siłę woli i całą miłość, aby własna twa indywidualność i życie samo stały się wychowawcami dziecka⁶⁰;
- nie stawiaj siłom moralnym i stopniowemu rozwojowi dziecka wygórowanych wymagań, lecz zachowaj proporcję odpowiadającą jego wiekowi⁶¹;
- darz szacunkiem uciechy, upodobania i pracę dziecka, z jakim te sprawy traktują dorośli⁶²;
- patrz stale na dziecko jak na człowieka i tak też postępuj⁶³;
- wyrzuć z wychowania brutalną samowolę oraz rozpieszczające środki ochronne, które je dotychczas wypaczały⁶⁴;
- nie zachowuj się ustawicznie tak, jak gdyby dziecko tylko dla ciebie istniało, gdyż życie nie wymaga reprodukcji tego, co już się przeżyło⁶⁵;
- nie żyj tylko tak, jakbyś żył tylko dla dziecka, nie wychowuj dziecka według swojego ideału człowieka, nie gaś jego indywidualności⁶⁶;
- przyjmij w planie życia domowego, porządku, przyzwyczajęń życiowych, kontaktów międzyludzkich i wydatków, że główne miejsce zajmują potrzeby i zdrowie dzieci⁶⁷;
- nie czynź dziecka ofiarą niekonsekwentnych zachowań w domu rodzicielskim – pozwól mu zdobywać wolność, nie każ żyć pod naciskiem, który nie wynika z programu życia domowego, nie przeszkadzaj żyć po swojemu, być tym, kim chce być, lubić to, co mu się podoba, nie każ myśleć, dążyć i czynić inaczej niż jego własna istota myśli, czyni, dąży⁶⁸;
- nie dręcz swe dzieci przez to, że nie pojmujesz ich praw do posiadania własnego poglądu na życie, własnego ideału szczęścia, własnego gustu i własnych celów, przez nieuznawanie, że dzieci znajdują się na świecie nie dla rodziców ani oni dla dzieci⁶⁹;

⁵⁷ Ibidem, s. 92.

⁵⁸ Ibidem, s. 92.

⁵⁹ Ibidem, s. 92.

⁶⁰ Ibidem, s. 93.

⁶¹ Ibidem, s. 93.

⁶² Ibidem, s. 93.

⁶³ Ibidem, s. 93.

⁶⁴ Ibidem, s. 93.

⁶⁵ Ibidem, s. 93.

⁶⁶ Ibidem, s. 93.

⁶⁷ Ibidem, s. 93.

⁶⁸ E. Key, s. 94.

⁶⁹ Ibidem, s. 94.

- pozwól, aby w domu każdy żył pełnym życiem własnym i dał w ten sposób życie innym, nie wywierając nacisku ani znosząc nacisku, jako rodzic nadaj taki charakter swemu domowi, mając prawo wymagać, aby dzieci podporządkowały się trybowi domu, póki w nim przebywają, dzieci też mają prawo wymagać, aby ich życie duchowe i uczuciowe było zostawione w spokoju⁷⁰;
- zadbaj o to, aby dziecko w swoim domu nie czuło osamotnienia, bezdomności i smutku, aby ze swoimi smutkami i radościami oraz nadziejami nie garnęło się do obcych, aby dalsze życie boleśnie nie zostało rozerwane między młodym i starym pokoleniem, które do siebie należy jak korzeń i kwiat⁷¹;
- bądź rodzicem, który potrafi przez chwilę w milczeniu słuchać lub spokojem natchnąć, swą delikatną dłonią zasłonić dziecko od zewnętrznego świata⁷²;
- chroń swoje dziecko rozumem i dobrocią, ochraniaj je i dopomóż rozwinąć się według praw własnej natury, oddaj najlepsze swe soki żywotne, duchowe i umysłowe siły istocie tworzącej i kształtującej się, a potem otwórz swe podwoje i w świat wypuść na jego własną drogę, nie żądając nic w zamian, ani wdzięczności ani sławy, ani spojrzenia wstecz⁷³;
- nie wstrząsaj przez cały dzień nerwowym systemem swego dziecka, nie utrudniaj pracy, nie mąć rozrywki jeśli się czasami bierze w niej udział, nie oddawaj przedwcześnie do szkoły, kształtuj jak najdłużej duszę dziecięcą i uszlachetniaj życie rodzinne, ucz dziecko zabawy, aby dziecko nie miało wrażenia że z domu wyniosło wyłącznie nudę gdyż to szkoła zaprawiała do robót ręcznych, śpiewu, oglądania obrazów, czytania, podziwiania przyrody i przez to przedwcześnie rozciągnęła nad dzieckiem swe panowanie⁷⁴;
- nie przyzwyczajaj się do starzenia się, abyś będąc w średnim wieku nie chudł duchowo, lub nie wysechł, aby dziecko nie spoglądało na ciebie okiem zimnym, nieprzychylnym⁷⁵;
- pozostań młody wiecznie z duszą wielką, zdobytą w nagrodę wewnętrznej pracy rozwojowej, aby młodzi nie wyłączyli „starego” i „starą” ze swych planów i pójdą w świat aby sobie wybrać duchowych rodziców⁷⁶;
- nie narzucaj dziecku swoich praw, podobnie jak gwiazdom nie masz prawa wskazywać nowych torów, rodzice nie mają prawa czynienia dziecka igraszką swych kaprysów, ale pod okiem matki i ojca dziecko ma prawo do własnej indywidualności, do życia według własnej woli czerpiąc z mądrości rodziców tyle, ile jest to potrzebne dla jego rozwoju⁷⁷;

⁷⁰ Ibidem, s. 94.

⁷¹ Ibidem, s. 94.

⁷² Ibidem, s. 95.

⁷³ Ibidem, s. 95.

⁷⁴ Ibidem, s. 96.

⁷⁵ Ibidem, s. 96.

⁷⁶ Ibidem, s. 98.

⁷⁷ Ibidem, s. 98.

- nie oczekuj, aby twoje ideały stały się ideałami twojego dziecka, staraj się udzielać rad delikatnie i zachowuj się wyczekująco, a jeśli dziecko ma inne zdanie, urazy nie objawiaj⁷⁸;
- staraj się, aby praca pozadomowa, przyjemności, życie towarzyskie i społeczne, nabożeństwa, zgromadzenia, odczyty lub posiedzenia nie sprawiły, że dziecko poczuje się bezdomne, gdyż nie wystarczy mieszkać u rodziców by mieć istotnie dom rodzinny⁷⁹;
- nie oddawaj za wcześnie pod dozór bon i guwernantek dziecka, gdyż sprawowaniem obowiązku przygotowania początkowego mogą zająć się matki, im bardziej rozwija się szkoła, tym więcej godzin dziennych pochłania i więcej dzieci oddala się od domowego ogniska⁸⁰;
- staraj się, aby nie zanikało życie rodzinne przez to, że dzieciom czas pochłania system szkolny, nie narzekaj, że dzieci nie mają nic zadane, że za krótko w szkole siedzą, że nie wiesz czym je zająć w wolnych chwilach⁸¹;
- nie ukrywaj przed dzieckiem, że czegoś musisz się wyrzec, że się zapracowujesz i nie jesteś w stanie zapewnić dziecku wszystkiego, co posiadają inni, czy zapewnić rozrywek, w jakie opływają dzieci bogate⁸²;
- nie bądź surowym rodzicem, nie zabijaj odwagi dziecka, nie przeciwstawiaj siebie dzieciom jako osoby wyjątkowej, nie żądaj ślepego szacunku i bezwzględnej uległości⁸³;
- staraj się, aby w domu obowiązywały równe prawa i łączyła wspólna praca, nie twórz osobnych rozporządzeń dla dzieci, gdyż nie są istotami odrębnego gatunku, żyj prawdą i szczerością⁸⁴;
- postępuj tak, aby dzieci mogły wniknąć w twoją działalność i dążenia, w radości i smutki, w twoje błędy i omyłki, dzieci nie otrzymują wszystkiego w formie darowizny, zachęcaj je do udziału w domowych zajęciach⁸⁵;
- czuwaj nad dzieckiem ale go nie pilnuj, nie ograniczaj i nie kontroluj, ponieważ kontrola powołuje do życia nieszczerość i słabość, buduj względną swobodę i ucz korzystania z niej, respektuj zasady obowiązujące wszystkich i niezależne od kaprysów⁸⁶;
- buduj dobry dom, tkliwy, bez sentymentalizmu, bez namaszczonej mowy i kazań, bez pruderii, dom w którym panuje spójnia i świeżość myśli, jednocząca młodzież

⁷⁸ Ibidem, s. 98.

⁷⁹ Ibidem, s. 112.

⁸⁰ Ibidem, s. 112.

⁸¹ Ibidem, s. 114.

⁸² Ibidem, s. 114.

⁸³ Ibidem, s. 115.

⁸⁴ Ibidem, s. 115.

⁸⁵ Ibidem, s. 115.

⁸⁶ Ibidem, s. 116.

i starszych w pracy, czytaniu i rozmowie, w której raz starsi raz młodzi głos zabierają, w którym nie poczytuje się żartów za objaw zepsucia obyczajów a śmiałych poglądów za dowód niegodziwości⁸⁷;

- buduj dom, który stoi otworem dla przyjaciół dzieci, który daje swobodę bawienia się według chęci ale bez wymysłów zbytkownych i z uwzględnieniem zwyczajów domowych, przywróć dom gościnny, słoneczny, spokojny, pełen prostoty i świeżości⁸⁸;
- nie przedkładaj żadnej towarzyskiej i społecznej działalności nad wychowanie swojego dziecka, gdyż w tej czynności nikt nie może zastąpić ciągłego i równomiernego wpływu rodziny, nieobecność w domu i przeciążenie obowiązkami oddziałuje ujemnie na życie rodziny gdyż tylko dobre ognisko domowe stworzyć mogą jedynie tacy rodzice, którzy przejęci są religijną czcią dla jego świętości⁸⁹.

Ciepło i wrażliwość rodzicielska w najwyższym stopniu determinuje **oparte na miłości strategie wychowawcze** między rodzicami i ich dziećmi. Miłość rodziców jest gotowością do niesienia pomocy, „dawania siebie”. W przekonaniu Ellen Key, rodzice przestaną popełniać błędy w **wychowaniu domowym**, jeżeli zaprzestaną stosowania fizycznego i psychicznego udręczenia dziecka. Jej zdaniem, wychowanie powinno być **spokojnym i cierpliwym śledzeniem przez rodziców**, w jaki sposób natura dziecka sama sobie radzi z fizycznym i psychicznym wzrostem i rozwojem i jedynie czujnością na to, aby jeśli zajdzie taka potrzeba pracę tej natury wspierali tworząc ku temu optymalne warunki. Wychowanie powinno być **cierpliwym**⁹⁰ rozwijaniem indywidualnej natury dziecka, budzeniem jego samodzielności w poszukiwaniu własnej drogi życia, ożywianiem i pobudzeniem jego odwagi do takiej odrębności. Rodzice powinni stać się „**niewidzialną opatrnością**”⁹¹, uważnymi obserwatorami sytuacji, w których ich dziecko nabiera doświadczenia i zdolności wyciągania z tych doświadczeń wniosków dla siebie. Sugeruje, aby „*W dziewięciu wypadkach na dziecię patrzeć przez palce na wykroczenia dzieci, strzec się bezpośrednich oddziaływań, okazujących się na szczęście błędami, natomiast całą czujność skierować na ukształtowanie otoczenia, w którym dziecię wzrasta, i na własne wychowanie – oto sztuka naturalnego systemu wychowawczego*”⁹². Istotną metodą jest **metoda własnego przykładu rodziców**.

⁸⁷ E. Key, s. 116.

⁸⁸ Ibidem, s. 116.

⁸⁹ Ibidem, s. 117.

⁹⁰ Przez cierpliwość rozumiem wytrwałość w zachowaniu spokoju, czyli musimy z czymś poczekać, lub coś zrobić przez dłuższy czas, zanim pojawią się wymierne, oczekiwane efekty, jest to godzenie się na robienie czegoś, co nie daje natychmiastowego efektu, i jest dla większości osób trudne; zaś niecierpliwość oznacza impuls, aby natychmiast otrzymać to, czego na dany moment potrzebujemy lub chcemy.

⁹¹ E. Key, s. 69.

⁹² Ibidem, s. 68.

„Ellen Key rozumiała duszę dziecięcą, wiedziała, że ona tylko w promieniach miłości rodzinnej rozkwitać może”⁹³ oraz to, że należy „wpływać na nie wrażeniem, jakie wywieramy. To znaczy — nie działać na dziecko podstępem lub siłą, ale własną powagą i uczciwością”⁹⁴.

Bibliografia

- Aries P., *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w czasach ancien régime'u*, Warszawa 2010.
- Drynda D., *Geneza Nowego Wychowania w Polsce*, (w:) Cz. Majorek, A. Meissner (red.), *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 14, Rzeszów 2000.
- Filek J., *Pseudowychowanie*, „Studia Filozoficzne” 1984 nr 10.
- Gurycka A., *Błąd wychowawczy*, Warszawa 1990.
- Gurycka A., *Błędy w wychowaniu*, (w:) E. Kubiak-Szymborska & D. Zając (red.), *O wychowaniu i jego antynomiach*, Bydgoszcz 2008.
- Gurycka A., *O sztuce wychowania dla wychowawców i nauczycieli*, Warszawa 1997.
- Gutek G. L., *Filozofia dla pedagogów*, GWP, Gdańsk 2007.
- Izdebska H., *Błędy wychowawcze*, (w:) W. Pomykało (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna*, Warszawa 1997.
- Key E., *Stulecie dziecka*, przekł. Iza Moszczeńska, Warszawa 1928.
- Key E., *Stulecie dziecka*, przekł. Iza Moszczeńska, Warszawa 2005.
- Key Ellen, *Stulecie dziecka*, tłum. Izabela Moszczyńska, tekst opracowany na podstawie: Ellen Key, *Stulecie dziecka*, przekł. Iza Moszczeńska, „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1928; dostęp: 5.03.2021, dostępny w: <https://wolnelektury.pl/media/book/pdf/key-stulecie-dziecka.pdf>.
- Korczak J., *Rozwój idei miłości bliźniego w XIX wieku*, (w:) *Mysł pedagogiczna Janusza Korczaka. Nowe źródła*, wybór M. Falkowska, Warszawa 1983.
- Korczak J., *Jak kochać dziecko*, (w:) *Pisma wybrane*, Wprowadzenie i wybór A. Lewin, t. 1, Warszawa 1984.
- Korczak J., *Prawo dziecka do szacunku*, (w:) *Pisma wybrane*, Wprowadzenie i wybór A. Lewin, t. 1, Warszawa 1984.
- Moszczeńska I., *Przedmowa tłumaczki do III wydania*, (w:) Ellen Key, *Stulecie dziecka*, tłum. Izabela Moszczeńska, tekst opracowany na podstawie: Ellen Key, *Stulecie dziecka*, przekł. Iza Moszczeńska, „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1928; dostęp: 5.03.2021, dostępny w: <https://wolnelektury.pl/media/book/pdf/key-stulecie-dziecka.pdf>.
- Rousseau J. J., *Emil, czyli o wychowaniu*. Do druku przygotował F. Wnorowski, Wrocław 1955.

⁹³ Izabela Moszczeńska, *Przedmowa tłumaczki do III wydania*, (w:) Ellen Key, *Stulecie dziecka*, tłum. Izabela Moszczeńska, s. 3; tekst opracowany na podstawie: Ellen Key, *Stulecie dziecka*, przekł. Iza Moszczeńska, „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1928; dostęp: 5.03.2021, dostępny w: <https://wolnelektury.pl/media/book/pdf/key-stulecie-dziecka.pdf>.

⁹⁴ E. Key, s. 66.

- Pedagogika. Leksykon*, B. Milerski, B. Śliwerski (red.), Warszawa 2000.
- Rutkowiak J., *Rodzice jako dzieci stulecia. Spojrzenie na wizję Ellen Key z perspektywy końca XX wieku*, (online), Czasopismo „EID Edukacja Internet Dialog”, Wrzesień 1997, dostępny: 3.03.2021, dostęp w: <http://edukacjaidialog.pl/archiwum/1997,95/wrzesien,131>.
- Sztobryn S., *Pedagogika Nowego Wychowania*, (w:) Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Pedagogika, PWN, Warszawa 2003.
- Szymańska A., *Doświadczana przez rodzica trudność w sytuacji wychowawczej a reprezentacja dziecka w umyśle rodzica: model zjawiska*, „Psychologia Rozwojowa” 2012 nr 17(4).
- Szymańska A., Torebko K., *Struktura błędu wychowawczego, Weryfikacja struktury zaproponowanej w modelu kołowym przez Antoninę Gurycką*, „Studia z Teorii Wychowania” t. VI, 2015, nr 3 (12).
- Śliwerski B., *O (nie) skuteczności wychowania*, (w:) B. Juraś-Krawczyk, B. Śliwerski (red.), Pedagogiczne drogowskazy, Kraków 2000.
- Śliwerski B., *Pajdocentryczne korzenie antypedagogiki*, (w:) E. Kubiak-Szyborska & D. Zajac (red.), *O wychowaniu i jego antynomiach*, Bydgoszcz 2008.
- Tchorzewski A. M., (red.), *Wychowanie w kontekście teoretycznym*, Bydgoszcz 1993.
- Tchorzewski A. M., *Teoria wychowania. W poszukiwaniu nowego paradygmatu*, (w:) A. M. de Tchorzewski (red.), *Współczesne konteksty wychowania*, Bydgoszcz 2002.
- Tomczyk D., *Edukacja domowa jako przedsięwzięcie podejmowane przez rodzinę*, (w:) E. Jackowska, I. Korpaczewska (red.) *Wokół rodziny*, Szczecin 2015.
- Tomczyk D., *Poglądy Ellen Key na nauczanie domowe*, (w:) D. Tomczyk, M. Zajac, *Edukacja domowa. Teoria i praktyka*, Szczecin 2018.
- Wołoszyn S., *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*. Wydanie drugie poszerzone, Kielce 1998.
- Zajac D., *Wychowanie błędne i wychowanie nieskuteczne*, (w:) E. Kubiak-Szyborska & D. Zajac (red.), *Podstawowe problemy teorii wychowania. Kontekst współczesnych przemian*, Bydgoszcz 2006.
- Żywczok A., *Konstruktywne wzorce percepcji dziecka i dzieciństwa w przeszłości oraz współcześnie*, (online) „Wychowanie w Rodzinie” t. XI (1/2015), dostępny: 5.03.2021, dostęp: <https://www.repozytorium.uni.wroc.pl/dlibra/doccontent?id=76548>.

Danuta Tomczyk

Największe błędy wychowawcze kochających rodziców

Artykuł przedstawia poglądy Ellen Key, propagatorki Nowego Wychowania na temat błędów w wychowaniu popełnianych przez rodziców. Przedstawione w artykule kategorie błędów zachęcają do refleksji dotyczącej kompetencji wychowawczych XIX.-wiecznych rodziców oraz skłaniają do krytycznego spojrzenia na współczesną praktykę wychowawczą nowego pokolenia rodziców i wychowawców.

Słowa kluczowe: błąd wychowawczy, kara, wychowanie, rodzina, dziecko, Ellen Key.

The biggest educational mistakes of loving parents in the view of Ellen Key

The article presents the views of Ellen Key, a promotor of New Education, on the mistakes in upbringing made by parents. The categories of mistakes presented in the article encourage reflection on the educational competences of 19-th century parents encourage a critical look at the contemporary educational practise of the new generation of parents and educators.

Keywords: educational mistakes, penalty, education, family, child, Ellen Key.

Translated by Danuta Tomczyk

Amadeusz Urbanik
Wyższa Szkoła Humanistyczna
Towarzystwa Wiedzy Powszechnej
w Szczecinie

ORGANIZACJE ZRZESZAJĄCE MNIEJSZOŚĆ UKRAIŃSKĄ W POLSCE JAKO GRUPA INTERESU

Wprowadzenie

Nie ulega wątpliwości, że mniejszość ukraińska w Polsce należy do najliczniejszych oraz najlepiej zorganizowanych mniejszości narodowych i etnicznych w III RP. Największą i najsilniejszą organizacją zrzeszającą przedstawicieli społeczności ukraińskiej w Polsce jest Związek Ukraińców w Polsce. Co prawda nie jest ona jedyną tego typu instytucją, jednak ze względu na wielkość oraz stopień organizacji struktur odgrywa rolę wiodącą. Jednocześnie trzeba zaznaczyć, że stosunkowo duża liczba organizacji wspierających Związek jest konsekwencją różnorodności tego środowiska oraz dużego rozproszenia terytorialnego. Pomimo, że aktywność części z nich ma charakter wyłącznie deklaracyjny, nie można odmówić im roli, jaką odgrywają w konsolidacji Ukraińców oraz w umacnianiu poczucia odrębności tychże w stosunku do całości społeczeństwa Rzeczypospolitej. Co oczywiste, największą w tym zasługą Związku, który jest jej najlepszym z możliwych reprezentantem. Pełni on rolę organizacji koordynującej działalność wchodzących w jej skład innych, mniejszych organizacji, i stanowiącej substytut politycznej reprezentacji mniejszości wobec ośrodków władzy państwowej. Niniejszy tekst, stanowiący część studiów nad polską polityką etniczną, jest próbą odpowiedzi na pytanie, czy w związku z powyższym można wspomniane organizacje zrzeszające mniejszość ukraińską w Polsce można uznać za grupę interesu.

Pojęcie „interesu”

Źródłosłowu pojęcia „interes” należy doszukiwać się w łacińskim słowie *interesse*, które oznacza „być w czymś”, „znajdować się przy czymś”, „być pomiędzy”, „brać udział”,

„być obecnym”¹. Występuje ono w niemal każdej dyscyplinie nauk społecznych. Jego rozumienie różni się, co do stopnia szerokości (ogólności) i uświadomienia². W szerokim rozumieniu (np. w tradycji marksowskiej) interes odnosi się do systemu przekonań, ideologii, świadomości klasowej, które zapewniłyby pełną realizację potrzeb danej grupy społecznej³. W węższym rozumieniu interes bezpośrednio odnosi się do stanu zaspokojenia tychże potrzeb. Oba te podejścia można znaleźć w *Słowniku socjologicznym* autorstwa Krzysztofa Olechnickiego i Pawła Załęckiego. Przedstawia on odpowiednio dwa sposoby rozumienia interesu. W pierwszym z nich jest on pojmowany jako „system przekonań odzwierciedlający jednostkową lub grupową świadomość sytuacji, która zapewniłaby możliwie pełne zaspokojenie ich potrzeb”⁴. W drugim, jako „sytuacja pożądana z punktu widzenia jednostki, grupy czy społeczeństwa, zapewniająca zaspokojenie ich potrzeb i aspiracji”⁵.

Bardzo ogólną definicję interesu, jako swego rodzaju relacji, przedstawił w jednej ze swoich prac Olgierd Cetwiński. Uznał on, że „określając mianem dóbr wszelkie rzeczy, stosunki czy stany rzeczy, zarazem materialne, jak i niematerialne, które służą realizacji potrzeb, interes można scharakteryzować jako pewną relację wiążącą potrzeby z zaspakajającymi je dobrami”⁶.

Równie lakonicznie potraktował to pojęcie Władysław Adamski. Uogólniając określił on interes „jako siłę sprawczą bądź przyczynę [...] decydującą o zachowaniach jednostek i grup społecznych”⁷.

W jednej z cytowanych już prac Piotr Gliński interesem określił „stan rzeczy, który zaspokaja bezpośrednie, krótkoterminowe potrzeby grupy (organizacji), bez uwzględniania innych, szerszych, dominujących czy głębszych, potrzeb własnych, a także interesów i potrzeb innych grup i ludzi”⁸.

Jako potrzebę interes zdefiniował Jan Szczepański. Według niego mianem tym należy określać „pewne potrzeby i ich kompleksy, stany rzeczy, których osiągnięcie jednostki i grupy społeczne uważają za pożądane, cenne, a czasem konieczne i dla osiągnięcia których mobilizują swoją aktywność i środki, które są do ich dyspozycji”⁹.

Podobnie o tym zagadnieniu pisał Artur Bodnar: „wszelkie potrzeby jednostek i grup społecznych, które wyrażają konieczność zbiorowego współdziałania (współdziałania ze zbiorowością) w celu opanowania obiektywnych warunków istnienia i rozwoju w zakresie danej potrzeby możemy uznać interesem jednostek lub grup społecznych, interesem jednostkowym lub zbiorowym, społecznym”¹⁰.

¹ A.Żurawik, „*Interes publiczny*”, „*interes społeczny*” i „*interes społecznie uzasadniony*”. *Próba dookreślenia pojęć*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 2013, z.2, s.59.

² P.Gliński, *Style działań organizacji pozarządowych w Polsce. Grupy interesu czy pożytku publicznego?*, Warszawa 2006, s.10.

³ Tamże.

⁴ K.Olechnicki, P.Załęcki, *Słownik socjologiczny*, Toruń 1999, s.87.

⁵ Tamże.

⁶ O.Cetwiński, *Zjawisko i proces polityczny*, [w:] *Metodologiczne i teoretyczne problemy nauk politycznych*, red.K.Opalek, Warszawa 1975, s.66.

⁷ W.Adamski, *Interes*, [w:] *Encyklopedia socjologii. Tom I*, red.Z.Bokszański, Warszawa 1998, s.357.

⁸ P.Gliński, dz.cyt., s.11.

⁹ J.Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1972, s.343.

¹⁰ A.Bodnar, *Ekonomika i polityka. Podstawowe zależności*, Warszawa 1978, s.50.

Na celu koncentruje się w swoim sposobie postrzegania tej kategorii Marek Ziółkowski. W jego opisie „interes jest celem uznawanym za korzystny”, a „dążenie do realizacji interesu związane jest z orientacją hedonistyczną, utylitarystyczną, instrumentalną”¹¹.

Równie uproszczoną definicję interesu proponuje w swoim tekście poświęconym interesowi politycznemu Ryszard Herbut. Dla niego jest on działaniem, „świadomym dążeniem jednostki lub grupy do realizacji określonego celu”¹². Zauważa on przy tym, że „cel ten zawsze znajduje swoje umotywowanie w aktualnym stanie otoczenia społecznego jednostki czy grupy i sposobie jego postrzegania”¹³. Spostrzeżenie to pozwala autorowi na rozwinięcie pojęcia interesu do interesu społecznego traktowanego jako „dążenie podmiotów do osiągnięcia wszystkiego tego, co jest korzystne i za takowe jest uważane w kontekście oczekiwanej dynamiki zmiany społecznej i jej kierunku”¹⁴.

Już tych kilka definicji interesu pozwala zauważyć pewne tendencje w sposobie postrzegania tego zagadnienia. Można je sprowadzić do trzech podstawowych modeli. Po pierwsze, interesu jako rodzaju wartości, gdzie pewien przedmiot lub stan zostaje uznany za wartościowy dla podmiotu rozważań. Po drugie, interesu jako potrzeby lub ich zbioru, uznanych i wyrażonych przez podmiot. W końcu, interesu będącego celem podejmowanych przez podmiot działań. Bez względu, który z powyższych uznamy za słuszny, każdy z nich będzie sprowadzał się do uświadomienia sobie przez jednostkę lub grupę potrzeb, które winny być zaspokojone, a następnie podjęcia działań zmierzających do ich zaspokojenia. Kiedy podejmowane są one w interesie grup społecznych, tj. z korzyścią dla nich, można mówić o interesie społecznym. Jeżeli osiągnięcie tegoż wymaga czynnego uczestnictwa w systemie politycznym oraz wykorzystania mechanizmów nim kierujących mamy do czynienia z interesem politycznym. Większość powstałych do tej pory definicji tegoż nie różni się zbytnio od siebie. Zarówno te zagraniczne, jak i polskie, koncentrują się na uczestnictwie w systemie politycznym ukierunkowanym na osiągnięciu pożądanego celu.

Tak jest w przypadku Josepha LaPalombara, wybitnego politologia amerykańskiego, wykładowcy Uniwersytetu Yale, specjalisty z zakresu grup interesu. Sprowadza on pojęcie wspomnianego interesu do „świadomej chęci, aby polityka publiczna lub autorytatywna alokacja zasobów przybierała szczególne bądź ogólne kierunki”¹⁵.

Podobnie jest w przypadku cytowanego już Ryszarda Herbuta. Dla niego interes polityczny jawi się „jako świadome pragnienie skierowania polityki publicznej jako całości lub poszczególnych decyzji dotyczących rozdziału określonych zasobów w konkretnym kierunku, postrzeganym przez zainteresowane podmioty jako konieczne rozstrzygnięcie w kontekście osiągnięcia wcześniej uświadomionych i wyartykułowanych celów”¹⁶. Stawia on jednocześnie hipotezę, „iż określone potrzeby jednostek czy grup stają się impulsem

¹¹ M. Ziółkowski, *Interesy i wartości jako elementy świadomości społecznej*, [w:] *Władza i struktura społeczna*, red. A. Jasińska-Kania, K. M. Słomczyński, Warszawa 1999, s. 123.

¹² R. Herbut, *Interes polityczny – proces instytucjonalizacji polityki grup interesu oraz jej modele*, [w:] *Wprowadzenie do nauki o państwie i polityce*, red. B. Szmulik, M. Żmigrodzki, Lublin 2004, s. 380.

¹³ Tamże.

¹⁴ Tamże, s. 381.

¹⁵ J. LaPalombara, *Interest Groups in Italian Politics*, Princeton 1964, s. 16, [cyt.za:] K. Oświecimski, *Grupy interesu i lobbiny w amerykańskim systemie politycznym*, Kraków 2012, s. 35.

¹⁶ R. Herbut, *Interes polityczny...*, s. 381.

stworzenia układu instytucjonalnego (instytucji) jako podstawy kolektywnych akcji, skierowanych na realizację interesów politycznych”, a „istnienie interesu politycznego można potraktować jako przejaw i formę zorganizowania grupowych aspiracji i oczekiwań”¹⁷. Ten punkt widzenia powinien być traktowany jako podstawowy w dalszych rozważaniach.

Oprócz cytowanych dywagacji na temat interesu politycznego Herbut w swoim tekście wskazuje na dwa rodzaje potrzeb, które stanowią jego podstawę. Są to potrzeby kolektywne oraz potrzeby selektywne. Spośród tej pierwszej grupy wyróżnia:

- a) potrzebę tożsamości (wynikającą z faktu identyfikacji jednostki z określoną organizacją);
- b) potrzebę solidarności (wynikającą z podzielania i akceptowania przez jednostkę poglądów i celów innych uczestników organizacji);
- c) potrzebę ideologiczną (wynikającą z identyfikacji jednostki z kwestią, która jest promowana przez organizację);
- d) potrzebę ekspresji (wyrażającą się w dążeniu do nieskrępowanej wypowiedzi);
- e) potrzeby elekcji lub koalicji (mających charakter uzupełniający w stosunku do potrzeby ekspresji)¹⁸.

Selektywne potrzeby wiąże natomiast z zaspokajaniem zindywidualizowanych pragnień, kojarzonych na przykład z zaspokojeniem ambicji posiadania władzy czy dysponowania wpływem politycznym, ze statusem społecznym, czy wreszcie sytuacją materialną¹⁹.

Zorganizowaną formą wyżej opisanych potrzeb jest interes polityczny, a ich jasne określenie może stać się powodem powstania instytucji, których głównym celem będzie ich zaspokojenie. Jednym z rodzajów tego typu organizmów są grupy interesu, których istnienie należy odnotować już w czasach antycznych. W starożytnej Grecji na miano to zasługiwali demagodzy i wyrocznie, a obszarami ścierania odmiennych grup interesów była sfera kultury, zwłaszcza sport i teatr, oraz greckie instytucje polityczne. Podobnie sytuacja wyglądała w Imperium Rzymskim. W jego przypadku obszar działań tychże poszerzył się o armię, prawników, oraz mówców. Wykształciła się również instytucja patronatu, jako swego rodzaju rzecznictwa. W okresie średniowiecza najważniejszą grupą interesu, o charakterze grupy nacisku, był Kościół Katolicki. O wiele mniejsze wpływy w tym czasie można przypisać cechom, gildiom, oraz możnowładcom. Odrodzenie to przede wszystkim pojawienie się ruchów reformatorskich, oraz malejąca rola Kościoła. Proces ten trwał również w okresie oświecenia, kiedy to w wyniku przemian społeczno-gospodarczych dawne struktury feudalne zaczęły chylić się ku upadkowi. Sprzyjało to rozwojowi ruchów rewolucyjnych, które stały za Rewolucją Amerykańską, Wielką Rewolucją Francuską, oraz Wiosną Ludów. W tym czasie coraz większą rolę zaczęły odgrywać sformalizowane grupy polityczne, zarówno te o charakterze jawnym (na przykład partie polityczne), jak i tajnym (na przykład wolnomularze, węglarze). Wraz z rozwojem stosunków kapitalistycznych kształtowały się również nowe grupy interesu, których celem było zaspokojenie potrzeb reprezentowanych

¹⁷ Tamże, s.382.

¹⁸ Tamże.

¹⁹ Tamże.

grup społecznych, zwłaszcza kapitalistów i robotników. Postęp cywilizacyjny oraz coraz liczniej ujawniające się podmioty życia politycznego zarówno w skali poszczególnych krajów, jak i w stosunkach międzynarodowych, spowodowały, że grupy interesu zaczęły zdobywać nowe wartości, cele i zadania. Obecnie pełnią funkcję lobby w instytucjach politycznych, między innymi w parlamentach, rządach, partiach, mediach, organach ładu i bezpieczeństwa publicznego, oraz organizacjach społecznych, wyrażając interesy swoich zorganizowanych zwolenników, konkurując z konstytucyjnymi reprezentantami wyposażonymi w oficjalny autorytet²⁰.

W tym miejscu, zanim przedstawione zostaną powstałe na przestrzeni lat definicje grup interesu, należy zwrócić uwagę na pewną zależność. Dość powszechnym w debacie publicznej jest synonimiczne stosowanie pojęć „grupa interesu” i „grupa nacisku”, z częstszym posługiwaniem się tym pierwszym pojęciem, choć oczywistym jest z punktu widzenia lingwistycznego, że „interes” nie jest synonimem „nacisku”. Wynika to między innymi z coraz popularniejszej idei politycznej poprawności, wedle której pewne sformułowania winny być zastępowane określeniami bardziej neutralnymi. Istotną rolę odgrywa w tym również postępujące upublicznienie i mediatyzacja życia politycznego. Dawniej w analizowaniu zjawiska grup nacisku zwracano szczególną uwagę na problematykę wywierania wpływu na ośrodki władzy w państwie, kiedy obecnie poszerza się tą sferę o wywieranie wpływu na życie publiczne w ogóle. Prowadzi to do sytuacji, w której niemal każda aktywność grupy interesu może być w pewnym sensie uznana za wywieranie nacisku. Pomimo to, w części literatury przedmiotu podejmowane są próby rozróżnienia tych dwóch pojęć. O ile najlepiej świadczyć o tym będą przytoczone poniżej przykłady, o tyle należy pamiętać, iż pojęcie „grup nacisku” jest zagadnieniem węższym w stosunku do pojęcia „grupy interesu”, i nie wszystkie grupy interesu powinny być traktowane, jako grupy nacisku, ponieważ nie wszystkie stosują rzeczony nacisk w formie bezpośredniej, jako narzędzie artykulacji interesów²¹.

Kategoria grup interesu

O początkach zainteresowania grupami interesu, można mówić wraz z wspomnianym już postępowaniem cywilizacyjnym przełomu XIX i XX wieku. Wtedy to pojawił się pogląd, w myśl którego, geograficzną reprezentację, na której oparta jest demokracja przedstawicielska, powinny zastąpić ekonomiczne grupy nacisku reprezentujące interesy zawodowe²². Postulowali to zarówno ekonomiści, jak na przykład John R. Commons²³, czy politycy, w osobie Josepha Paula-Boncoura²⁴.

²⁰ Por. A.Chodubski, *Grupy interesu w ujęciu historycznym*, [w:] *Grupy interesu. Teorie i działanie*, red.Z.Ma-chelski, L.Rubisz, Toruń 2003, s.110-128.

²¹ Por. J.Ćwiklińska, *Grupy interesu w semantycznej przestrzeni publicznej*, „Zeszyty Naukowe Kolegium Gospo-darki Światowej” 2007, nr 21, s.138-140.

²² T.Żyro, *Wstęp do politologii*, Warszawa 2006, s.56.

²³ Zob. J.R.Commons, *Representative democracy*, Nowy Jork 1900.

²⁴ Zob. J.Paul-Boncour, *Le Fédéralisme économique. Étude sur les rapports de l'individu et des groupements pro-fessionnels*, Paryż 1900.

Pierwszym w ramach nauk politycznych systematycznym studium na ten temat była praca amerykańskiego politologa i filozofa Arthura F. Bentleya pod tytułem *The Process of Government*²⁵. Ten, uchodzący za pioniera współczesnej politologii naukowiec²⁶, wyszedł od założenia, że źródłem wszelkich grupowych podziałów społeczeństwa są różnice w możliwości, a cechą immanentną każdej istniejącej grupy są jej partykularne interesy. W ten sposób utożsamiał on pojęcie „interesu” z pojęciem „grupy”. Politykę postrzegał jako naturalny stan konfliktu pomiędzy grupami interesu, dowodzący braku istnienia wspólnego dobra, a interes traktował jako kategorie analizy politycznej, gdyż zawsze znajduje on swój wyraz w działaniu grupowym, którego emanacją jest proces rządzenia, rozumiany jako dostosowanie lub równoważenie interesów²⁷.

Problematyka grup interesu ponownie stała się obiektem żywego zainteresowania naukowców tuż po zakończeniu II wojny światowej. Związane było to z rosnącym ich znaczeniem w demokratycznych systemach politycznych, wynikającym z kolei z przejmowania przez nie reprezentacji tych interesów, które nie mogły dotrzeć do ośrodków władzy kanałami tradycyjnych partii politycznych²⁸. Emanacją rzeczzonego zainteresowania było powstanie uważanych dziś za fundamentalne prac Harolda D. Lasswella i Abrahama Kaplana²⁹, oraz Davida B. Trumana³⁰. Przed nimi opisywane grupy interesu były postrzegane jako elementy spełniające destruktywną rolę w systemie politycznym³¹. Obie prace przyczyniły się do zmiany tego podejścia. Zwłaszcza druga, oraz przedstawiony w jej treści punkt widzenia, ukształtował dzisiejszy sposób postrzegania tego zagadnienia przez współczesnych badaczy, w szczególności anglosaskich. Truman sformułował w niej podstawy teorii, określanej mianem pluralizmu grup interesu. Uznał on wspomniane grupy za obiektywny rezultat zmian w strukturze społecznej, oraz wskazał na ich pozytywną rolę w procesie artykulacji interesów. Pomimo początkowej krytyki koncepcja ta z czasem stała się nową teorią polityczną opisującą i wyjaśniającą całość stosunków politycznych w Stanach Zjednoczonych. Zgodnie z nią, tradycyjny podział na monopoliczną władzę państwową, reprezentowaną przez administrację, i masowe społeczeństwo został zastąpiony zrównoważonym i samoregulującym się układem, złożonym z wielu ośrodków decyzyjnych i gromadzących się wokół nich reprezentacji różnych interesów³². Innymi słowy, polityka państwa stanowić miała wypadkową rywalizacji między wieloma grupami reprezentującymi zróżnicowane interesy narodu³³. Na potrzeby tejże teorii Truman zdefiniował grupę interesu, jako grupę „która na podstawie podzielanych wartości stawia pewne postulaty w stosunku do innych grup w społeczeństwie w celu utrzymania, wzmocnienia form zachowania, które wynikają właśnie

²⁵ Zob. A.F.Bentley, *The Process of Government. A Study of Social Pressures*, Chicago 1908.

²⁶ M.G.Roskin, R.L.Cord, J.A.Medeiros, W.S.Jones, *Wprowadzenie do nauk politycznych*, Poznań 2001, s.260.

²⁷ Por. T.Żyro, dz.cyt., s.56-57.

²⁸ L.Rubisz, *Przez wartości do korzyści. Aksjologiczny wymiar grup interesu w Polsce*, [w:] *Grupy interesu...*, red.Z.Machelski, L.Rubisz, Toruń 2003, s.131.

²⁹ Zob. H.Lasswell, A.Kaplan, *Power and Society. A Framework for Political Inquiry*, Yale 1950.

³⁰ Zob. D.B.Truman, *The Governmental Process. Political Interests and Public Opinion*, Nowy Jork 1951.

³¹ QL.Rubisz, dz.cyt., s.131.

³² Tamże, s.132.

³³ M.G.Roskin, R.L.Cord, J.A.Medeiros, W.S.Jones, dz.cyt., s.241.

z podzielanych przez grupę wartości³⁴. Zdecydowanie bardziej popularna wśród badaczy jest jednak uproszczona wersja tejże definicji, określająca grupę interesu jako tę, „która zajmuje wspólne stanowisko i wysuwa określone żądania wobec innych grup społecznych”³⁵.

Zdecydowana większość powstałych na przestrzeni ostatnich 65 lat od wydania *The Governmental Process* anglosaskich i zachodnioeuropejskich definicji grup interesu w mniejszym lub większym stopniu odwołuje się do tych sformułowanych przez Trumana, stanowiąc swego rodzaju adaptacje na potrzeby współczesnych nauk politycznych. Przykładów jest co najmniej kilka.

Brytyjski politolog Andrew Heywood przyjmuje, że grupa interesu to „zorganizowane stowarzyszenie, którego celem jest wpływanie na treść polityki względnie działania rządu”³⁶.

Bardzo podobną definicję sformułował Amerykanin Robert H. Salisbury. Dla niego to „zorganizowane zrzeszenie, które angażuje się w aktywność odnoszącą się do decyzji władzy politycznej”³⁷.

Tandem politologiczny, Harmon Zeigler i Wayne G. Peak grupą interesu określał z kolei „grupę ludzi, która przez skoordynowaną aktywność dąży do wpływania na kierunki polityki systemu bez próby wprowadzenia swych członków w ramy formalnych struktur władzy”³⁸.

Zbliżony punkt widzenia prezentował w swoich pracach Henry W. Ehrman. Za grupę interesu uznawał „ciało społeczne, które oddziałuje na władzę poza strukturami wyborczymi celem uzyskania określonych korzyści bez ponoszenia odpowiedzialności politycznej za skutki wynikłe z tego oddziaływania”³⁹.

Dla wybitnego francuskiego politologa Yves Mény grupą tą będzie organizacja, która „dąży do promowania swych własnych partykularnych interesów wobec władz politycznych [...] oddziałuje w tej czy innej formie na instytucje państwa i partie polityczne, uwikłane w walkę o zdobycie władzy”⁴⁰.

Najbardziej rozbudowaną z niniejszych przykładów definicję grup interesu zaproponował irlandzki historyk Eunan O’Halpin. Przyjął, że „dążą one do osiągnięcia swych celów i wywierają wpływ na politykę przez publiczne i prywatne kanały, bezpośrednio i pośrednio [...] przez połączenie publicznych i prywatnych sfer wywierania presji na instytucje państwa, polityków i inne grupy interesu oraz przez wykorzystanie środków masowego przekazu”⁴¹.

³⁴ D.B.Truman, dz.cyt., s.33, [cyt.za:] K.Oświecimski, dz.cyt., s.38.

³⁵ D.B.Truman, dz.cyt., s.37, [cyt.za:] M.G.Roskin, R.L.Cord, J.A.Medeiros, W.S.Jones, dz.cyt., s.239.

³⁶ Por. A.Heywood, *Politics*, Londyn 1998, [cyt.za:] R.Herbut, *Interes polityczny...*, s.383.

³⁷ R.H.Salisbury, *Interest Groups*, [w:] *Handbook of Political Science*, red.F.I.Greenstein, N.W.Polsby, Reading 1975, s.175, [cyt.za:] K.Oświecimski, dz.cyt., s.37.

³⁸ Por. H.Zeigler, W.G.Peak, *Interest Groups in America Society*, Nowy Jork 1972, [cyt.za:] R.Herbut, *Interes polityczny...*, s.383.

³⁹ H.W.Ehrman, *Interest Groups*, [w:] *International Encyclopedia of The Social Sciences*, red.D.L.Shills, Nowy Jork 1968, t.7, s.486, [cyt.za:] K.Zuba, *Grupy interesu w procesie przetargów industrialnych w Polsce po 1989 r.*, [w:] *Grupy interesu...*, red.Z.Machelski, L.Rubisz, Toruń 2003, s.362.

⁴⁰ Por. Y.Mény, *Government and Politics in Western Europe. Britain, France, Italy, West Germany*, Oksford 1990, [cyt.za:] R.Herbut, *Interes polityczny...*, s.383.

⁴¹ Por. E.O’Halpin, *Policy making*, [w:] *Politics in the Republic of Ireland*, red.J.Coakley, M.Gallagher, Galway 1992, s.167-181, [cyt.za:] R.Herbut, *Interes polityczny...*, s.383.

Oprócz wielu podejść definicyjnych w stosunku do zagadnienia grup interesu, na gruncie nauk społecznych w krajach anglosaskich powstało równie dużo klasyfikacji i typologii tychże. Jedną z najpopularniejszych i najczęściej cytowanych, również przez polskich badaczy tego zjawiska, jest ta sformułowana przez Gabriela A. Almonda. W oparciu, o takie kryteria, jak różnorodność celów, zróżnicowanie strukturalne, sposób artykulacji interesów oraz siła wpływu, wyróżnił on cztery kategorie grup interesu:

- a) grupy anomiczne (*anomic groups*) – nieposiadające formalnej organizacji, charakteryzujące się spontanicznością i krótkotrwałością działań ukierunkowanych negatywnie w stosunku do panującej rzeczywistości;
- b) grupy niezrzeszeniowe (*nonassociational groups*) – posiadające słabo rozwiniętą organizację, bazujące na silnej identyfikacji grupowej, charakteryzujące się epizodycznością działań, ukierunkowanych na konkretne cele;
- c) grupy instytucjonalne (*institutional groups*) – posiadające silnie rozwiniętą organizację, dla której rzecznictwo interesów nie jest pierwotnym i statutowym zadaniem, charakteryzujące się strukturalnym oddziaływaniem na organy władzy publicznej w celu zapewnienia realizacji interesów grupowych;
- d) grupy zrzeszeniowe (*associational groups*) – posiadające formalną organizację, powołaną do życia w celu artykulacji i realizacji interesów grupowych⁴².

Oprócz przedstawionej powyżej, ogólnej klasyfikacji istnieją również bardziej szczegółowe, wykorzystujące jako kryteria podziału rodzaj członkostwa (członkowskie i nieczłonkowskie), sposób finansowania (utrzymujące się ze składek członkowskich i sponzorowane), charakter relacji pomiędzy członkami (bezpośredniego kontaktu i jego braku), obszar interesów (interesu ekonomicznego i nieekonomicznego), cel powstania grupy (pierwotne i wtórne), oraz charakteru reprezentowanego przez grupę interesu (publicznego i partykularnego)⁴³. Jednak to ta, zaproponowana przez Almonda ponad pół wieku temu wydaje się być najbardziej uniwersalna, i dlatego też w większości opracowań jest traktowana, jako podstawowa.

W polskiej literaturze przedmiotu kategoria grup interesu pojawiła się dopiero w latach 60. XX wieku, a i wyłącznie jedynie jako produkt „demokracji burżuazyjnych”, obcy dominującej – także w nauce – doktrynie, dla którego nie ma miejsca w egalitarnym społeczeństwie i socjalistycznym państwie⁴⁴. Wśród nielicznych polskich naukowców w tym czasie opisujących to zjawisko znaleźli się między innymi Włodzimierz Wesołowski⁴⁵, Jerzy Wiatr⁴⁶, Stanisław Ehrlich⁴⁷, oraz Marek Sobolewski⁴⁸. Zdecydowanie większym zainteresowaniem badaczy, przy jednocześnie odwrotnie proporcjonalnie mniejszym nacechowaniu

⁴² Por. G.A.Almond, *A Comparative Study of Interest Groups and the Potitical Process*, „The American Political Science Review” 1958, nr 1, s.270-282.

⁴³ Por. K.Oświecimski, dz.cyt., s.44-52.

⁴⁴ Z.Machelski, L.Rubisz, *Wstęp*, [w:] *Grupy interesu...*, red.Z.Machelski, L.Rubisz, Toruń 2003, s.6.

⁴⁵ Zob. W.Wesołowski, *Studia z socjologii klas i warstw społecznych*, Warszawa 1962.

⁴⁶ Zob. J.Wiatr, *Spoleczeństwo. Wstęp do socjologii systematycznej*, Warszawa 1968.

⁴⁷ Zob. S.Ehrlich, *Władza i interesy. Studium struktury politycznej kapitalizmu*, Warszawa 1967.

⁴⁸ Zob. M.Sobolewski, *Reprezentacja w ustroju współczesnych demokracji burżuazyjnych*, Kraków 1962.

ideologicznym, grupy te zaczęły cieszyć się ponownie w Polsce dopiero po roku 1989. Od tego czasu na gruncie polskiej nauki sformułowane zostało wiele definicji tego zjawiska.

Politolog Andrzej Chodubski przez kategorię „grupy interesu” pojmował „specyficzną instytucję polityczną, powołaną do zrealizowania jednego lub kilku określonych celów, charakteryzującą się nieuczestnictwem bezpośrednim w podejmowaniu decyzji politycznych, nie zmierzającą do zdobycia władzy, a ukierunkowaną w działalności na uzyskanie decyzji organów państwowych korzystnych dla interesów, jakie reprezentuje”⁴⁹.

Jednym z naukowców wyraźnie rozróżniających grupy interesu od grup nacisku jest Teresa Łoś-Nowak. Pod pojęciem „grup interesu” rozumie ona „organizacje o różnym stopniu instytucjonalizacji, dążące do zapewnienia sobie warunków zabezpieczających realizację interesów”⁵⁰. Jednocześnie przyjmuje ona, że „grupą nacisku jest grupa względnie zorganizowana, o własnych, sprecyzowanych celach działania, dążąca do wywierania wpływu lub uczestniczenia w procesie formułowania i realizacji polityki państwa”⁵¹.

Na grupach nacisku koncentruje również swoją uwagę Bogumił Szmulik. Dla niego będzie to „zbiór podmiotów mających na celu realizację określonego, konkretnego interesu, jako wypadkowej interesów indywidualnych, podmiotów uświadamiających sobie potrzebę wspólnego działania dla osiągnięcia zamierzonego skutku, dokonujących wyboru metod działania w zależności od usytuowania grupy oraz adresata nacisków i nie uczestniczących bezpośrednio w sprawowaniu władzy państwowej, a więc mających charakter pozaprawny”⁵².

Zbliżoną definicję, ale grupy interesu, co świetnie obrazuje płynność w synonimicznym wykorzystywaniu tych dwóch pojęć, proponuje Konrad Oświecimski. Według teź „będzie to zrzeszenie jednostek bądź organizacji, lub instytucja niebędąca podmiotem władzy publicznej, które na podstawie wewnętrznie podzielanych wartości stara się aktywnie wpływać na kształtowanie polityki publicznej, lecz nie dąży do formalnego sprawowania władzy”⁵³.

W swojej wspólnej pracy na temat lobbingu Bogusław Piwowar i Jacek Świeca grupę interesu definiują podobnie, jako „zbiorowość osób niebędących formalnymi uczestnikami działań politycznych, które chcą wywierać wpływ na działania polityczne prowadzone przez instytucje władcze do osiągnięcia własnych celów”⁵⁴.

Na efekt działania grup interesu zwraca uwagę z kolei Kamil Makowski. Zgodnie z przedstawianym przez niego punktem widzenia „grupą interesu jest określony krąg jednostek zmierzających do uzyskania wpływu na ośrodki decyzyjne w toku określonego ich postępowania, co ma na celu skłonienie osób decyzyjnych (decydentów) do określonego

⁴⁹ A.Chodubski, dz.cyt., [w:] *Grupy interesu...*, red.Z.Machelski, L.Rubisz, Toruń 2003, s.110.

⁵⁰ T.Łoś-Nowak, *Grupy nacisku w stosunkach międzynarodowych*, [w:] *Grupy interesu...*, red.Z.Machelski, L.Rubisz, Toruń 2003, s.66.

⁵¹ Tamże, s.67.

⁵² B.Szmulik, *Grupy nacisku*, [w:] *Polityka – Ustrój – Idee. Leksykon politologiczny*, red.M.Chmaj, W.Sokół, Lublin 1999, s.110.

⁵³ K.Oświecimski, dz.cyt., s.43-44.

⁵⁴ B.Piwowar, J.Świeca, *Lobbing. Biznes, prawo, polityka*, Warszawa 2010, s.22.

postępowania, co objawiać się będzie poprzez uzyskanie stosownej decyzji bądź regulacji urzeczywistniającej ten interes”⁵⁵.

Jedną z najbardziej rozbudowanych wydaje się być definicja autorstwa Ryszarda Herbuta. W myśl tejże „grupa interesu to organizacja posiadająca formalną strukturę, mobilizująca swych członków wokół określonych celów, których osiągnięcie związane jest z dystrybucją zarówno kolektywnych, jak i selektywnych korzyści, dążąca przez to do wywierania wpływu na proces formułowania i wprowadzania w życie polityki publicznej państwa albo na treść konkretnych rozstrzygnięć przez stworzenie mniej lub bardziej sformalizowanych powiązań z podmiotami odpowiedzialnymi za przebieg publicznego procesu podejmowania decyzji”⁵⁶.

Na potrzeby dalszych rozważań przyjęto definicję z pracy powstałej pod redakcją Andrzeja Antoszewskiego i cytowanego wyżej Ryszarda Herbuta. Grupy interesu powinny być zatem rozumiane jako „organizacje posiadające formalną strukturę oraz wspólne cele, które dążą do wywierania wpływu na proces formułowania i wprowadzania w życie polityki państwa, traktowanej jako układ decyzji władczych, podejmowanych przez organy przedstawicielskie (centralne oraz lokalne), wykonawcze i sądownicze”⁵⁷.

Mniejszość ukraińska jako zorganizowana grupa interesu

Mniejszości narodowe nie są zwykle podawane jako typowy przykład grup interesu. Widać to dobrze w przytoczonych wyżej definicjach. Ich autorzy dużą wagę przywiązują do instytucjonalizacji i złożoności strukturalnej grup, które określają mianem grup interesu. Rzeczywiście, jeżeli wziąć pod uwagę definicję mniejszości narodowej autorstwa Henryka Chałupczaka i Tomasza Browarka, wedle której jest „to grupa obywateli danego państwa, pozostająca w mniejszości w stosunku do pozostałej części jego ludności i nie zajmująca pozycji dominującej, wyróżniająca się cechami etnicznymi, językowymi lub religijnymi, wspólnie dążąca do zachowania swej odrębności kulturowej i posiadająca aspiracje ujmowane w kategoriach państwa”⁵⁸, nie znajdziemy w niej ani słowa o strukturze, organizacji, czy jakiegokolwiek formie instytucjonalizacji. Tak samo zresztą będzie z mniejszością etniczną⁵⁹. Jednak zarówno w pierwszym, jak i drugim przypadku mamy do czynienia z pewną wspólnotą celu. Odnosząc to do wyżej analizowanej kategorii interesu można zatem uznać „wspólne dążenie do zachowania swej odrębności kulturowej” za „świadome dążenie jednostki lub grupy do realizacji określonego celu”⁶⁰, a co za tym idzie za interes w jednym z zaprezentowanych ujęć teoretycznych. Posiadanie takowego oraz wspólne dążenie

⁵⁵ K.Makowski, *Grupy interesu w polskim systemie politycznym*, „Przegląd Prawa Konstytucyjnego” 2014, nr 6, s.12.

⁵⁶ R.Herbut, *Interes polityczny...*, s.385.

⁵⁷ *Leksykon politologii. Wraz z aneksem: reforma samorządowa w Polsce, partie, parlament, wybory (1987-1997)*, red.A.Antoszewski, R.Herbut, Wrocław 1999, s.157.

⁵⁸ H.Chałupczak, T.Browarek, *Mniejszości narodowe w Polsce. 1918-1995*, Lublin 2000, s.14.

⁵⁹ Tamże, s.15.

⁶⁰ R.Herbut, *Interes polityczny...*, s.380.

to jego realizacji jest cechą immanentną zarówno każdej grupy interesu, jak i grupy mniejszościowej⁶¹. W przypadku cytowanej definicji mniejszości narodowej nabiera to dodatkowego znaczenia w zestawieniu z klasyczną definicją grupy interesu Davida B. Trumana, który pod pojęciem celu rozumie „utrzymanie, wzmocnienie form zachowania, które wynikają [...] z podzielanych przez grupę wartości”⁶².

Dla mniejszości narodowych, będących podmiotami systemu politycznego, w ramach którego funkcjonują, realizacja jakiegokolwiek celu wiąże się z koniecznością wywierania wpływu na tenże system. W tym momencie, wszelkie działania podejmowane przez rzeszoną mniejszość nabierają charakteru świadomego pragnienia skierowania mechanizmów kierujących danym systemem, w konkretnym kierunku, postrzeganym przez nią jako konieczne rozstrzygnięcie w kontekście osiągnięcia wcześniej uświadomionych i wyartykułowanych celów, to jest stworzenia warunków sprzyjających zachowaniu odrębności kulturowej. Cel ten staje się interesem politycznym, a wyrażane przezeń potrzeby impulsem do stworzenia rozwiązań instytucjonalnych dających możliwość realizacji rzeczzonego interesu. W przypadku mniejszości kolektywność i instytucjonalność podejmowanych działań, w świetle pozostawania w rzeczywistej, liczebnej mniejszości, a co się z tym wiąże asymetrii alokacji i uczestnictwa w życiu publicznym, są jedynymi dającymi realną szansę osiągnięcia zakładanych celów. Co więcej, cel, który zawsze znajduje swoje umotywowanie w aktualnym stanie otoczenia społecznego, w sytuacji mniejszości narodowych i etnicznych jest naturalnym następstwem ich położenia, na które bezpośredni wpływ ma polityka publiczna państwa w postaci polityki etnicznej.

Dopiero w chwili powołania do życia przez mniejszość organizacji będącej rzecznikiem jej interesów można mówić o niej, jako o grupie interesu. Co prawda Gabriel A. Almond w swojej klasyfikacji uwzględnił grupy anomiczne, tj. nie posiadające formalnej organizacji, jednak zdecydowana większość badaczy zajmujących się tym zagadnieniem jest zgodna, co do konieczności zaistnienia takowej, jako warunku uznania grupy społecznej za grupę zdolną do artikulacji i rzecznictwa swoich interesów. Tak jest chociażby w przypadku przyjętej za podstawową na potrzeby niniejszej pracy definicją, wedle której grupa interesu to „organizacja posiadająca formalną strukturę [...]”⁶³. Zdecydowana większość grup mniejszościowych powołując do życia instytucję będącą ich reprezentacją. Zwykle są to organizacje o charakterze kulturalnym, zawodowym, społecznym, gospodarczym, oświatowym, młodzieżowym, kobiecym, sportowym, rzadziej *stricte* politycznym. Tak rozwinięta działalność organizacyjna, której pierwotnym celem jest artikulacja i realizacja interesów grupowych, bazująca w swojej działalności przede wszystkim na silnej identyfikacji wynikającej z przynależności etnicznej, czyni organizacje mniejszości przykładami zrzeszeniowych grup interesu.

Główną organizacją mniejszości ukraińskiej w Polsce jest Związek Ukraińców w Polsce (ZUwP). Pełni on typową dla struktur mniejszości narodowych i etnicznych rolę organizacji „dachowej”, koordynującej działalność wchodzących w jej skład innych, mniejszych

⁶¹ T. Paleczny, *Mniejszości jako socjologiczna kategoria analizy*, „Studia Socjologiczne” 1994, nr 2, s.129.

⁶² Por. D.B.Truman, dz.cyt., s.33, [cyt.za:] K.Oświecimski, dz.cyt., s.38.

⁶³ *Leksykon politologii...*, red.A.Antoszewski, R.Herbut, Wrocław 1999, s.157.

organizacji, i stanowiącej substytut politycznej reprezentacji mniejszości wobec ośrodków władzy państwowej⁶⁴. Oprócz przynależność do kategorii zrzeszeniowych grup interesu, można ją również zaklasyfikować to wielu innych typów tychże, stosując różnorakie kryteria.

Pierwszym z nich jest członkostwo w grupie i jej charakter. ZUwP, którego „członkiem może zostać każdy, kto utożsamia się z misją Związku [...]”⁶⁵, i który „[...] może nawiązywać łączność i współpracę z innymi organizacjami ukraińskimi w kraju i za granicą [...]”⁶⁶, będzie organizacją typu członkowskiego, skupiającą zarówno indywidualne osoby, jak i inne instytucje, w charakterze organizacji wspierających.

O wiele bardziej złożoną kwestią jest przynależność Związku do konkretnej kategorii biorąc pod uwagę kryterium finansowania. Bipolarny podział na organizacje utrzymujące się ze składek członkowskich i te sponsorowane, nie ma przełożenia w tym przypadku. Zgodnie ze statutem fundusze ZUwP współtworzą składki członkowskie, wpływy z działalności statutowej, dochody z majątku, działalności gospodarczej, z tytułu udziału w zyskach osób prawnych oraz zbiorów publicznych, dotacje, darowizny i zapisy⁶⁷. I o ile nie można odmówić Związkowi posiadania własnych źródeł finansowania, nie można również nie zauważyć roli jaką odgrywają w funkcjonowaniu tej organizacji pieniądze publiczne, przyznawane w myśl ustawy o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym z 2005 roku przez ministra właściwego do spraw wyznań religijnych oraz mniejszości narodowych i etnicznych⁶⁸.

Kolejnym kryterium jest charakter relacji pomiędzy członkami organizacji. Biorąc pod uwagę to, jak i wcześniejsze, Związek Ukraińców w Polsce można zaklasyfikować do kategorii członkowskich organizacji masowych, których członkowie oprócz opłacania składek, bardzo intensywnie uczestniczą w jej działaniach, wchodząc z sobą w częsty kontakt⁶⁹. Służy temu silnie rozbudowana struktura terenowa Związku, jak również przewidziane statutem mechanizmy demokratyczne, pozwalające członkom skutecznie kontrolować, oceniać, oraz określać kierunki działalności tegoż.

Kryterium charakteru reprezentowanego przez grupę interesu jest jednym z ważniejszych. Zgodnie z nim grupy interesu można podzielić na grupy interesu publicznego, ogólnospołecznego, oraz grupy interesu partykularnego, określane również mianem grup interesów specjalnych, specyficznych, czy selektywnych. Jak już same nazwy to sugerują, w przypadku tych pierwszych głównym zadaniem jest osiągnięcia dobra kolektywnego, które nie przyniesie korzyści jedynie członkom tej grupy. Odwrotnie sytuacja wyglądać będzie, kiedy

⁶⁴ W.Lesiuk, *Mniejszości narodowe jako grupy nacisku*, [w:] *Grupy interesu...*, red.Z.Machelski, L.Rubisz, Toruń 2003, s.257.

⁶⁵ *Jednolity tekst Statutu ze zmianami uchwalonymi przez VII Zwyczajny Zjazd Związku Ukraińców w Polsce w dniu 25 października 2014 roku*, http://www.zup.ukraina.com.pl/images/stories/NEWS/statut_2014.pdf [dostęp: 16.03.20].

⁶⁶ Tamże.

⁶⁷ Tamże.

⁶⁸ *Ustawa z dnia 6 stycznia 2005 r. o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym*, art. 18 ust. 3, Dz. U. 2005 Nr 17, poz. 141, z późn.zm.

⁶⁹ Por. M.T.Hayes, *The New Group Universe*, [w:] *Interest Group Politics*, red.A.Cigler, B.Loomis, Waszyngton 1986, s.135-145.

przyjrzymy się grupom interesów specjalnych. One z kolei koncentrują swoją uwagę na korzyściach partykularnych, grupowych, a ewentualnie osiągane korzyści ogólnospołeczne stanowią jedynie pochodną ich działalności⁷⁰. Odnosząc to do Związku Ukraińców w Polsce, dla której to organizacji „naczelną misją [...] jest podtrzymanie i rozwój tożsamości narodowej i kulturowej Ukraińców żyjących w Polsce, [...] oraz urzeczywistnienie i obrona praw obywatelskich ukraińskiej mniejszości narodowej [...]”⁷¹, należy uznać tę organizację za grupę interesu partykularnego.

Interes jest również osią kolejnego kryterium, opierającego się na różnorodności obszarów, których dotyczy. Jest on podstawą jednego z bardziej klasycznych podziałów, wyróżniającego organizację reprezentującą interesy o charakterze ekonomicznym, i struktury abstrahujące od nich, koncentrujące się na tych nieekonomicznych, odwołujących do wartości moralnych, etycznych, religijnych⁷². ZUwP, który wśród swoich głównych celów posiada między innymi „krzewienie wartości humanistycznych w życiu społecznym, idei poszanowania godności narodowej i osobistej jednostki oraz przeciwdziałanie wszelkim przejawom dyskryminacji na tle narodowościowym, kulturowym lub wyznaniowym”⁷³, a przy tym z pozostałych nie odwołujący się do wartości ekonomicznych, bez wątpienia zaliczyć należy do drugiej kategorii wskazanych wyżej grup interesów nieekonomicznych.

Ostatnim z kryteriów jest cel powstania grupy. Zgodnie z nim można dokonać podziału tychże na pierwotne i wtórne. Nadrzędnym celem powstania grup pierwotnych jest reprezentowanie interesów danej grupy. Wtórnymi z kolei nazwiemy te grupy, dla których rzecznictwo jest jedynie pochodną innej działalności⁷⁴. W świetle powyższych, organizację, która od początku swojego istnienia za cele uznaje reprezentowanie społeczności ukraińskiej, zabezpieczenie jej obywatelskich i politycznych praw zagwarantowanych normami prawa międzynarodowego oraz prawodawstwa Polski, organizowanie życia Ukraińców na terenie kraju, a także działanie na rzecz zbliżenia polsko-ukraińskiego⁷⁵, bez wątpienia zaliczyć należy do kategorii pierwotnych grup interesu.

⁷⁰ Por. J.M.Berry, *Lobbying for the People. The Political Behavior of Public Interest Groups*, Princeton 2015.

⁷¹ *Jednolity tekst Statutu ...*, http://www.zup.ukraina.com.pl/images/stories/NEWS/statut_2014.pdf [dostęp: 16.03.20].

⁷² Por. G.K.Wilson, *Interest Groups (Comparative Politics)*, Oksford 1990.

⁷³ *Jednolity tekst Statutu ...*, http://www.zup.ukraina.com.pl/images/stories/NEWS/statut_2014.pdf [dostęp: 16.03.20].

⁷⁴ Por. F.R.Baumgartner, B.L.Leech, *Interest Niches and Policy Bandwagons: Patterns of Interest Group Involvement in National Politics*, „The Journal of Politics” 2001, nr 4, s.1191-1213.

⁷⁵ A.Slabig, dz.cyt., s.180.

Wnioski

O ile przynależność mniejszości ukraińskiej i jej organizacji do kategorii grup interesu wydaje się być oczywista, o tyle należy odpowiedzieć na pytanie, czy w stosunku do niej można również zastosować pojęcie grupy nacisku.

Powyżej przytoczone zostały dwie definicje tejże. Pierwsza, autorstwa Teresy Łoś-Nowak, wedle której „grupą nacisku jest grupa względnie zorganizowana, o własnych, sprecyzowanych celach działania, dążąca do wywierania wpływu lub uczestniczenia w procesie formułowania i realizacji polityki państwa”⁷⁶. Druga, sformułowana przez Bogumiła Szmulika, nazywa grupą nacisku „zbiór podmiotów mających na celu realizację określonego, konkretnego interesu, jako wypadkowej interesów indywidualnych, podmiotów uświadamiających sobie potrzebę wspólnego działania dla osiągnięcia zamierzonego skutku, dokonujących wyboru metod działania w zależności od usytuowania grupy oraz adresata nacisków i nie uczestniczących bezpośrednio w sprawowaniu władzy państwowej, a więc mających charakter pozaprawny”⁷⁷.

Porównując obie z przyjętą definicją grupy interesu bardzo dobrze widać wspomnianą już synonimiczność i wzajemne przenikanie się tych dwóch pojęć. Prowadzi do tego między innymi ciągle zmieniające się otoczenie opisywanych grup, które wymusza na nich zmianę charakteru podejmowanych działań. Coraz większe upodmiotowienie wszelkiego rodzaju grup interesu zwiększa ich uczestnictwo w procesie rządzenia i redystrybucji dóbr. Przeniesienie ciężaru działania z artikulacji interesów na rzecz zapewnienia ich realizacji prowadzi do sytuacji, w której niemal każda aktywność grupy interesu może być w pewnym sensie uznana za wywieranie nacisku, którego celem jest osiągnięcie zamierzonego skutku. Jednocześnie należy pamiętać, że rzeczzone działania, mają jedynie charakter wolicjonalny, to znaczy są uzależnione od chwilowej potrzeby i woli grupy. Zrozumienie tego pozwala na konstatację, iż w przypadku zorganizowanych podmiotów o jasno określonych i wyartykułowanych celach grupą interesu jest się stale. Grupą nacisku natomiast, w zależności od okoliczności, wymuszających bądź to określone działania w celu zmiany niekorzystnego dla grupy stanu rzeczy, bądź też jego utrzymania, jeśli przewidywana jego zmiana oznaczałaby naruszenie interesów grupowych, bywa się okresowo. Pozwala to na uznanie mniejszości ukraińskiej i jej organizacji, za zorganizowaną grupę interesu typu stowarzyszeniowego, która w określonych sytuacjach może występować jako grupa nacisku w sensie wyboru presji jako metody wpływu na ośrodki władzy publicznej – organów władzy przedstawicielskiej, wykonawczej i sądowniczej.

⁷⁶ T.Łoś-Nowak, dz.cyt., s.67.

⁷⁷ B.Szmulik, dz.cyt., s.110.

Bibliografia

- Adamski W., *Interes*, [w:] *Encyklopedia socjologii. Tom I*, red.Z.Bokszański, Warszawa 1998.
- Almond G.A., *A Comparative Study of Interest Groups and the Potitical Process*, "The American Political Science Review" 1958, nr 1.
- Baumgartner F.R., Leech B.L., *Interest Niches and Policy Bandwagons: Patterns of Interest Group Involvement in National Politics*, "The Journal of Politics" 2001, nr 4.
- Bentley A.F., *The Process of Government. A Study of Social Pressures*, Chicago 1908.
- Berry J.M., *Lobbying for the People. The Political Behavior of Public Interest Groups*, Princeton 2015.
- Bodnar A., *Ekonomika i polityka. Podstawowe zależności*, Warszawa 1978.
- Cetwiński O., *Zjawisko i proces polityczny*, [w:] *Metodologiczne i teoretyczne problemy nauk politycznych*, red.K.Opalek, Warszawa 1975.
- Chałupczak H., Browarek T., *Mniejszości narodowe w Polsce. 1918-1995*, Lublin 2000.
- Chodubski A., *Grupy interesu w ujęciu historycznym*, [w:] *Grupy interesu. Teorie i działanie*, red.Z.Machelski, L.Rubisz, Toruń 2003.
- Commons J.R., *Representative democracy*, Nowy Jork 1900.
- Ćwiklińska J., *Grupy interesu w semantycznej przestrzeni publicznej*, „Zeszyty Naukowe Kolegium Gospodarki Światowej” 2007, nr 21.
- Ehrlich S., *Władza i interesy. Studium struktury politycznej kapitalizmu*, Warszawa 1967.
- Ehrman H.W., *Interest Groups*, [w:] *International Encyclopedia of The Social Sciences*, red.D.L.Shills, Nowy Jork 1968.
- Gliński P., *Style działań organizacji pozarządowych w Polsce. Grupy interesu czy pożytku publicznego?*, Warszawa 2006, s.10.
- Hayes M.T., *The New Group Universe*, [w:] *Interest Group Politics*, red.A.Cigler, B.Loomis, Waszyngton 1986.
- Herbut R., *Interes polityczny – proces instytucjonalizacji polityki grup interesu oraz jej modele*, [w:] *Wprowadzenie do nauki o państwie i polityce*, red.B.Szmulik, M.Żmigrodzki, Lublin 2004.
- Heywood A., *Politics*, Londyn 1998.
- Jednolity tekst Statutu ze zmianami uchwalonymi przez VII Zwyczajny Zjazd Związku Ukraińców w Polsce w dniu 25 października 2014 roku*, http://www.zup.ukraina.com.pl/images/stories/NEWS/statut_2014.pdf [dostęp: 16.03.20].
- LaPalombara J., *Interest Groups in Italian Politics*, Princeton 1964.
- Lasswell H., Kaplan A., *Power and Society. A Framework for Political Inquiry*, Yale 1950.
- Leksykon politologii. Wraz z aneksem: reforma samorządowa w Polsce, partie, parlament, wybory (1987-1997)*, red.A.Antoszewski, R.Herbut, Wrocław 1999.
- Lesiuk W., *Mniejszości narodowe jako grupy nacisku*, [w:] *Grupy interesu. Teorie i działanie*, red.Z.Machelski, L.Rubisz, Toruń 2003.

- Łoś-Nowak T., *Grupy nacisku w stosunkach międzynarodowych*, [w:] *Grupy interesu. Teorie i działanie*, red.Z.Machelski, L.Rubisz, Toruń 2003.
- Machelski Z., Rubisz L., *Wstęp*, [w:] *Grupy interesu. Teorie i działanie*, red. Z. Machelski, L.Rubisz, Toruń 2003, s.6.
- Makowski K., *Grupy interesu w polskim systemie politycznym*, „Przegląd Prawa Konstytucyjnego” 2014, nr 6.
- Mény Y., *Government and Politics in Western Europe. Britain, France, Italy, West Germany*, Oksford 1990.
- O’Halpin E., *Policy making*, [w:] *Politics in the Republic of Ireland*, red.J.Coakley, M.Gallagher, Galway 1992.
- Olechnicki K., Załęcki P., *Słownik socjologiczny*, Toruń 1999.
- Oświecimski K., *Grupy interesu i lobbing w amerykańskim systemie politycznym*, Kraków 2012.
- Paleczny T., *Mniejszości jako socjologiczna kategoria analizy*, „Studia Socjologiczne” 1994, nr 2.
- Paul-Boncour J., *Le Fédéralisme économique. Étude sur les rapports de l’individu et des groupements professionnels*, Paryż 1900.
- Piwowar B., Świeca J., *Lobbing. Biznes, prawo, polityka*, Warszawa 2010.
- Roskin M.G., Cord R.L., Medeiros J.A., Jones W.S., *Wprowadzenie do nauk politycznych*, Poznań 2001.
- Rubisz L., *Przez wartości do korzyści. Aksjologiczny wymiar grup interesu w Polsce*, [w:] *Grupy interesu. Teorie i działanie*, red.Z.Machelski, L.Rubisz, Toruń 2003,
- Salisbury R.H., *Interest Groups*, [w:] *Handbook of Political Science*, red.F.I.Greenstein, N.W.Polsby, Reading 1975.
- Soboloweski M., *Reprezentacja w ustroju współczesnych demokracji burżuazyjnych*, Kraków 1962.
- Szczepański J., *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1972.
- Szmulik B., *Grupy nacisku*, [w:] *Polityka – Ustrój – Idee. Leksykon politologiczny*, red.M.Chmaj, W.Sokół, Lublin 1999.
- Truman D.B., *The Governmental Process. Political Interests and Public Opinion*, Nowy Jork 1951.
- Ustawa z dnia 6 stycznia 2005 r. o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym*, art. 18 ust. 3, Dz. U. 2005 Nr 17, poz. 141, z późn. zm.
- Wesołowski W., *Studia z socjologii klas i warstw społecznych*, Warszawa 1962.
- Wiatr J., *Społeczeństwo. Wstęp do socjologii systematycznej*, Warszawa 1968.
- Wilson G.K., *Interest Groups (Comparative Politics)*, Oksford 1990.
- Zeigler H., Peak W.G., *Interest Groups in America Society*, Nowy Jork 1972.
- Ziółkowski M., *Interesy i wartości jako elementy świadomości społecznej*, [w:] *Władza i struktura społeczna*, red.A.Jasińska-Kania, K.M.Słomczyński, Warszawa 1999.

Zuba K., *Grupy interesu w procesie przetargów industrialnych w Polsce po 1989 r.*,

[w:] *Grupy interesu. Teorie i działanie*, red. Z. Machelski, L. Rubisz, Toruń 2003.

Żurawik A., „*Interes publiczny*”, „*interes społeczny*” i „*interes społecznie uzasadniony*”.

Próba dookreślenia pojęć, „*Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny*” 2013, z.2.

Żyro T., *Wstęp do politologii*, Warszawa 2006.

Amadeusz Urbanik

Organizacje zrzeszające mniejszość ukraińską w Polsce jako grupa interesu

Niniejszy artykuł stanowi część studiów nad polską polityką etniczną. Jego głównym celem jest odpowiedź na pytanie, czy organizacje mniejszości ukraińskiej w Polsce można traktować jako grupę interesu. Składa się on z trzech części. Pierwsza poświęcona jest kategorii interesu w ogóle. W drugiej przedstawiona zostaje złożoność grup interesu, natomiast w trzeciej organizacje mniejszości ukraińskiej w Polsce jako przykład wspomnianych grup.

Słowa kluczowe: mniejszość ukraińska, grupy interesu, mniejszości narodowe i etniczne.

Organizations of the Ukrainian minority in Poland as an interest group

The article is part of studies on issues of polish ethnic policy. Its main aim is to answer the question whether the organizations of the Ukrainian minority in Poland could be considered an interest group. It consists of three parts. The first is dedicated to the category of interest itself. Second specifies the complexity of interest groups, as the third part presents organizations of the Ukrainian minority in Poland as an interest group.

Keywords: Ukrainian minority, interest groups, national and ethnic minorities.

Translated by Amadeusz Urbanik

Włodzimierz Markiewicz
Wyższa Szkoła Humanistyczna
Towarzystwa Wiedzy Powszechnej
w Szczecinie

HEURISTIC ANALYSIS IN THE PROCESS OF DETECTING SERIAL OFFENDERS, PART ONE – SIGNATURE

„The mind is its own place, and in itself can make a heav'n of hell, a hell of heav'n”

*John Milton, Paradise Lost (1667),
Book 1, lines 254–5*

It is said that we are born a blank slate. Environmental conditions and our genes allow us to create a personality so unique that it is impossible for it to ever repeat itself. We cannot influence genes, but the process of personality formation is different. It should be emphasized that this shaping is statistically random. Nevertheless, one can find a common denominator here, which in itself constitutes a cognitive limit for man.

Every cognitive process requires a point of reference. Whether it is induction or deduction, there always will be equivalent of Ying and Yang, black and white, God and evil, day and night, strength and weakness, things we like and things we like not - everywhere we must refer to the opposite factor without which it is not possible to understand the environment we are in and the reactions taking place there. An extremely important element of our life is also an abstraction which actually helps to understand the need for constant reference point. Take the absolute, for example. An abstraction that cannot be understood in any way. Interestingly, the absolute cannot even be imagined. When we look with a scientific eye at infinity or nothingness, it very quickly turns out that we are standing in front of a wall that cannot be broken through.

In the natural sciences, at the beginning of the 20th century such border was first described. In his "Uncertainty Principle" Heisenberg proves the existence of a cognitive limit by saying that the more accurate we are in measuring the position of a given particle, the worse will be the measurement of the momentum inferred from the initial assumptions

and vice versa¹. After familiarizing himself with the work, the unrepentant agnostic Albert Einstein was to say that he did not believe that God was playing dice with us!

Social sciences also develop more slowly because the boundary of knowledge does not seem as rigid as in the case of natural sciences. For this reason, it must be assumed that all of the above will prove that in analyzing the human mind and its motivations a reference point will always be needed. Knowing that there are as many personalities as there are people living in the world and that in many cases of serial crimes it is impossible to determine the motive and the standard police approach fails - how can this framework be defined, the path that should be followed in the detection process and which will ensure the greatest probability of apprehending the perpetrator?

Here heuristics can help, i.e. problem analysis using any practical method - which however, does not have to be optimal, perfect or rational, and it only requires a result that is satisfactory, or is a sufficient approximation². Thus, it will be possible to make a decision, give an opinion or agree with the argument in a situation where the number of variables is so large that it is impossible to reach the needed consensus in any other way. Therefore, heuristic analysis will include "learning from mistakes", or inductive reasoning and intuition (educated guess).

In 1956, Herbert A. Simon created the word *Satisficing* which is portmanteau of the words satisfy and suffice. This new word was then used to explain the behavior of decision-makers when the optimal solution cannot be determined³. So depending on the level of aspiration, *satisficing* will allow us to choose one from the many different options available.

An example is a car mechanic who intends to remove the screw holding the battery. The screwdriver of the size needed is among hundreds of others. *Satisficing* says that any screwdriver that fits in the slot cut in the screw can be used. Time spent looking for that one perfect tool is therefore considered wasted.

In order to assess the scale of the undertaking, which is the search for common points in cases of serial crimes, one should commence from the beginning of the personality evolution, the heuristic analysis will help us in this. Let's begin then with the formative period - the childhood of the future perpetrator.

1. Anatomy of Violence

In their seminal work, *Sexual Homicide: Patterns and Motives*⁴, professor Ann Burgess, together with FBI agents Robert Ressler and John Douglas and based on a long-term study of the apprehended serial offenders, described the process of shaping the psyche of a future criminal.

¹ Heisenberg W., *Über den anschaulichen Inhalt der quantentheoretischen Kinematik und Mechanik*, "Zeitschrift für Physik (in German)" 1927, 43 (3-4), p. 172 - 198.

² Myers D., *Social psychology* (Tenth ed.). New York 2010, p. 94-97.

³ Simon H., *Choice and the Structure of the Environment*, https://uk.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/25239_Chater-Vol_1~Ch_03.pdf (accessed 23.10.2020).

⁴ Ressler R., Burgess A., Douglas J., *Sexual Homicide, Patterns and Motives*, "The Free Press", New York 2010, p. 71.

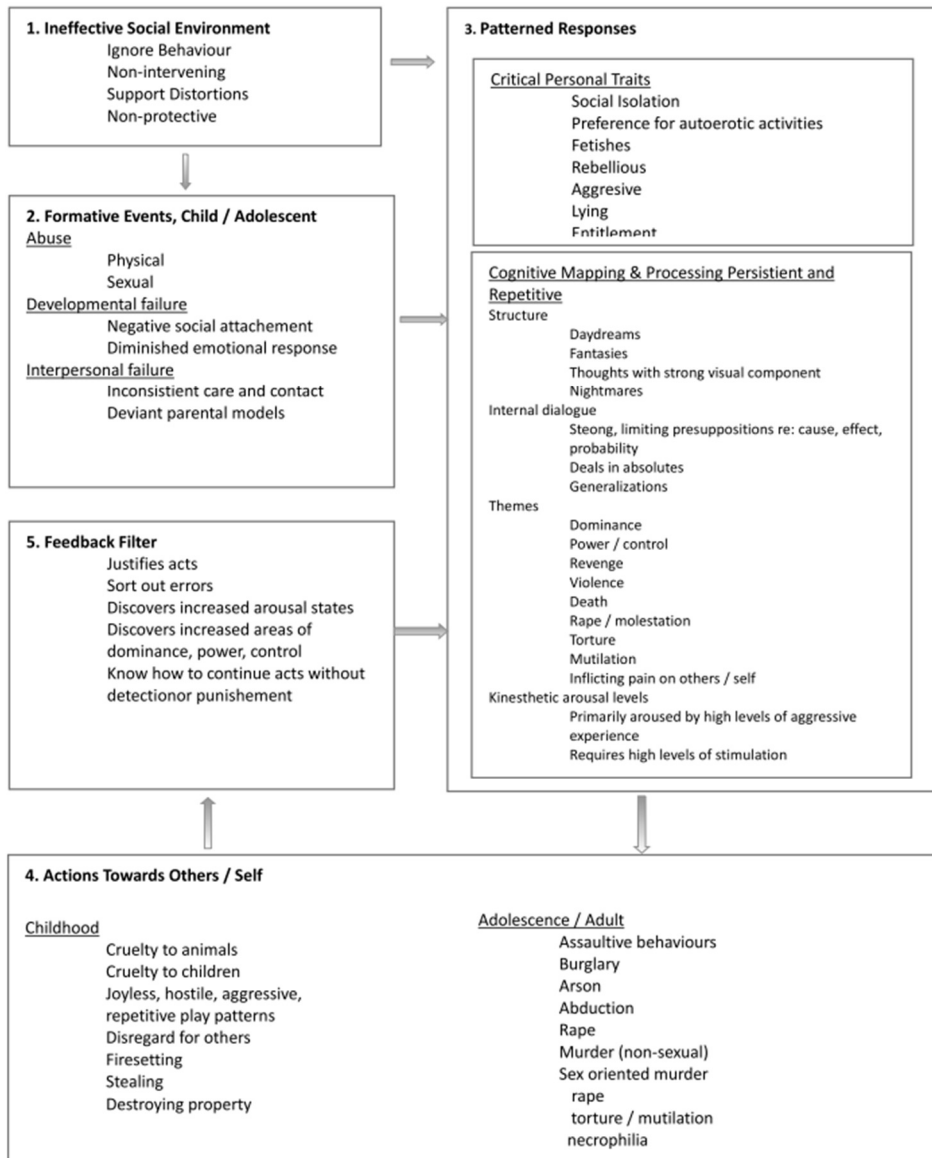


Table 1. Sexual Homicide: Motivational Model. R.K. Ressler, A.W. Burgess, J. E. Douglas, Sexual Homicide, Patterns and Motives. p. 71.

When analyzing the observations presented in Table 1, it is not difficult to notice certain regularities that are present in almost every case studied by the authors. An extremely important observation was the finding that the personality disorders, that contribute to the creation of the perpetrator of serial crimes, begin already in the formative age. An ineffective environment allows the process of creating a disturbed personality to begin. The experiences gained in formative age, and basically everything that follows, results from the emotional

disturbances that arose at that time. The resulting thought patterns (which, in fact, evolve throughout life as a result of positive feedback) result in specific behaviors towards others. The development of Ted Bundy's pathology is a great example of this.

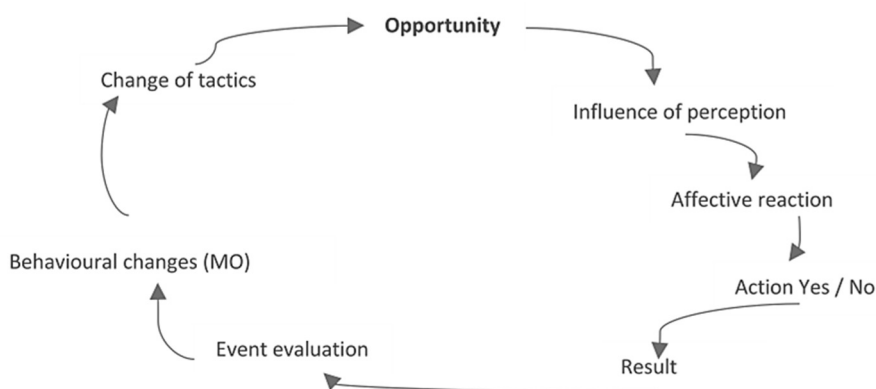
Ted Bundy, a rowing serial killer active in the 1970s, spoke to S. Michaud and H. Aynsworth about positive feedback loop, which he has observed in his own case. In own words (as his appeals against the death sentence were ongoing, he has narrated in the third person) Bundy said:

"He had, in the months and years previous to this, frequently passed women in alleys, women in dark streets, women alone on any number of occasions when he was making his rounds and looking in windows. But it never occurred to him — ever, at any point — to use this as an opportunity to do anything. It just never occurred to him. For some reason, the sight of that woman under those circumstances on that evening and in the condition he was in sort of signaled a breakthrough. The breaking of the tension. Making a hole in the dam. "On succeeding evenings, he began to scurry around that same neighborhood, obsessed with the image he had seen. On one particular occasion, he saw a woman park her car and walk up to her door and fumble for her keys. He walked up behind her and struck her with a piece of wood he was carrying. She fell down and began screaming. He panicked and ran. "What he had done terrified him, purely terrified him. Full of remorse and remonstrating with himself for the suicidal nature of that activity, the ugliness of it all, he quickly sobered up. He was horrified by the recognition that he had the capacity to do such a thing. He was fearful, terribly fearful, that for some reason or another he might be apprehended. "The effect was for some time to close up the cracks again. For the first time, he sat back and swore to himself that he wouldn't do something like that again, or even anything that would lead to it. He did everything he should have done. He didn't go out at night, and when he was drinking he stayed around friends. For a period of months, the enormity of what he did stuck with him. He watched his behavior, and reinforced the desire to overcome what he had begun to perceive were some problems that were probably more severe than he would have liked to believe they were." "It was the deceptive fashion, you might say, in which that psychopathology withdrew into this dormant stage that led the individual to the erroneous belief that he had got it out of himself, and this wasn't going to happen again." Ted turned in his chair and cocked his head to the side. Sweat stood out on his temples, and soaked through the front of his T-shirt. He began again. "But slowly, the pressures, tensions, dissatisfactions which, in the very early stages, fueled this thing, had an effect. Gradually, it would re-emerge. This individual would say, „Well, just one trip to the bookstore. Just once around the neighborhood." It did this kind of thing. Then, gradually, it would become more and more demanding, as it were. "However, as he slipped back into his old routine, something did stick with him. That was the incredible danger of allowing himself to fall into spontaneous, unplanned acts of violence. It took six months or so until he was back thinking of alternative means of engaging in similar activity, but not something that would likely result in apprehension or failure of one sort or another. "Then on another night he saw a woman walking home. He followed her and looked in the window and watched her get ready for bed. He did this on several occasions, for this was

a regular kind of thing. Eventually, he created a plan where he would attack her. Early one morning, he sneaked in through a door he knew would be open and entered the bedroom. Implementing a plan based somewhat on fantasy — based on anything but personal experience — he jumped on the woman's bed and attempted to restrain her. All he succeeded in doing was waking her up and causing her to panic and scream. He left very rapidly. "Then he was seized with the same kind of disgust and repulsion and fear and wonder at why he was allowing himself to attempt such extraordinary violence. But the significance of this particular occasion was that while he stayed off the streets and vowed he'd never do it again, and recognized the horror of what he had done, and certainly was frightened by what he saw happening, it took him only three months to get over it. In the next incident, he was over it in a month. "What happened," Ted went on, "was that this entity inside him was not capable of being controlled any longer, at least not for any considerable period of time. It began to try to justify itself, to create rationalizations for what it was doing. One element that came into play was anger, hostility. But I don't think that was an overriding emotion when he would go out hunting. On most occasions, it was a high degree of anticipation, of excitement, or arousal. It was an adventuristic kind of thing⁵.

1.1 Positive Feedback

By analyzing very well-known cases (like Ted Bundy's), the importance of positive feedback becomes quite evident. The level of perception and the sophistication of the fantasy evolve each time the opportunity is acted upon. However, this pursuit of the perfect fantasy seems never ending. This is somewhat reminiscent of an opium addict who has to take ever increasing dose of the drug in order to achieve nirvana remembered after the first time. "Chasing the Dragon" (pinyin: zhuī lóng), because that is how such behavior is sometimes referred to, perfectly illustrates the endless, positive feedback.



Graph 1. Positive feedback during creation of offender's signature. Author's own.

⁵ Michaud S., Aynesworth, *The only living witness*, Authorlink Press, Irwing 1999, ePub, p. 122-123.

Here, the obvious driving element of feedback is a fantasy. This may also explain why serial offender usually choses victim unknown to him. In "conventional" murder, rape or arson, it is usually quite possible to find a connection with the perpetrator, a connection that provides the motive. For a serial offender, this is not required and connection with the victim usually does not exist. Only the role the victim is to play in the perpetrator's fantasy is important - nothing more⁶. The victim is a piece of the puzzle, and any emotional connection between the perpetrator and the person chosen as a target may disturb this fantasy. In the words of Ted Bundy, who told his interrogators (after the final apprehension in Pensacola) "*I would have never attacked women I knew*"⁷.

It is not an easy task, to create a personality that will one day decide to illegally take other human's life. The process of forming such a mind is very long and, according to our knowledge, irreversible. The creation of the personality in a "healthy" environment provides the formation of a mind that is adapted to life in society. This works even for people who have been diagnosed with emotional disorders, including psychopathy. Such people, although in some cases unable to feel empathy, are able to adapt to the environment in which they live without exceeding the boundaries established by law, morality or taboos. In order to assess the scale of the environmental impact on human development, one can refer to the basic assumptions of the chaos theory.

Chaos is the behavior of a seemingly random system that largely depends on the input parameters. The system seems random because its behavior cannot be predicted - to the point where everything seems to be a coincidence. This randomness, in turn, results from the extraordinary sensitivity of the system to the initial conditions. In short, the study of chaos is a study of small initial changes that cause significant changes to a given system in the future.

Changes occurring in time are defined by iteration - that is simply a function in which the next step (iteration) depends solely on the result of the previous step. The diagram below illustrates the equation introduced in the nineteenth century by Pierre-Francois Verhulst:

$$x_{n+1} = rx_n(1 - x_n)$$

where

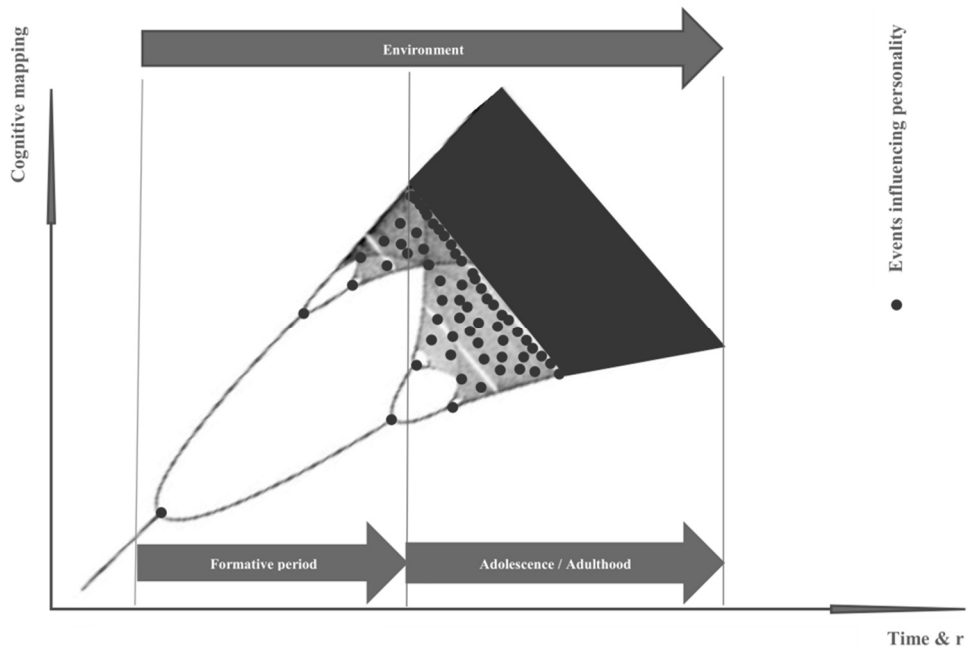
n – is an integer number (starting with zero)

r – is a parameter (between 1 and 4) representing the change factor - the higher the factor value, the faster the changes will take place⁸

⁶ Geberth V. J., *Mass, serial and sensational homicides: The investigative perspective*, „Journal of Urban Health” 1986, (62), p. 492 – 496.

⁷ Sullivan K., *The trail of Ted Bundy, digging up the untold stories*, „Wildblue Press” 2016, ePub, loc 950.

⁸ Mattuck A., Miller H., Orloff, J., Lewis, J., 18.03SC Differential Equations 2011. “Massachusetts Institute of Technology: MIT OpenCourseWare”, <https://ocw.mit.edu> (accessed 25.10.2020).



Graph 2. Discrete Logistic Equation. The influence of the environment on the development of personality. Author's own study.

It is easy to notice the influence of small initial changes (of which there are many and the above chart presents only a small fragment), which will result in a future personality so unique that it will be impossible to repeat it. At the beginning - in the formative period, there seems to be little change. The integer "n" is close to zero. The rate of change is also small as the process of personality formation has just only begun. The changes that take place here become a reference point for further evolution. At the end of the formative period, as a result of the accumulation of iteration of events affecting the subject's psyche, any further changes appear to be pure chaos. The rate of development of these changes (bifurcations) also has its limit. It is described by the Feigenbaum's constant:⁹

if r_1 = first bifurcation point, r_2 = second etc. then

$$\lim_{k \rightarrow \infty} \frac{r_k - r_{k-1}}{r_{k+1} - r_k} = 4.6692...$$

It can therefore be concluded that:

- There is a development limit beyond which it is not possible to "turn the object back from the wrong way".
- The formative period is the reference for offender's personality.

⁹ Mattuck A., Miller H., Orloff, J., Lewis, J., 18.03SC Differential Equations 2011. "Massachusetts Institute of Technology: MIT OpenCourseWare", <https://ocw.mit.edu> (accessed 25.10.2020).

- The augmentation of thought patterns is chance - based and requires positive feedback for further iterations.
- There is a limit that determines the maximum speed (and therefore time and range) of the evolution of psychopathology.

We will need the above conclusions to define the framework in which we will begin looking for common points of the serial offender's signature.

2. Signature

A signature is an emotional and psychological need of the perpetrator. Therefore, it can be described as the "why" of the offender's behavior. Thus, it can be assumed that the appearance of the crime scene, its composition, location and size accurately reflect, along with the existing pathology, the personality of the perpetrator¹⁰. It is not always that these emotional / psychological traces can be identified, especially where there is a little left at the scene or when it is isolated in time and / or space. This is one of the reasons why the use of heuristics can help identify common elements. For example, in the murders committed by Bundy in Washington and Utah, the common point was the complete absence of evidence left by the perpetrator. All what was usually recovered was small parts of the victim's skeleton, sometimes the skull. However, the fact of having no evidence whatsoever was seminal in itself, as it allowed to connect crimes from many different states, where young women, whose skeletons were found by accident, disappeared in a very similar way and would normally be treated as separate cases. Several skulls found by two hunters on Taylor Mountain, led to the assumption that for some reason some victims were decapitated and the offender had a place to dispose of the victims.

2.1 Signature vs Modus Operandi

Without a doubt, the perpetrator MO will always evolve in a parsimonious manner. The more "efficient" he is at committing a crime, the more difficult it will be to detect him. As the experience grows, the MO will evolve - the perpetrator will adapt to the situation and the environment in which he is located by adapting his *modus operandi*. However, the signature will remain static, unchanged in every case - as it represents the perpetrator's fantasies, i.e. a conglomerate of pathology and emotions¹¹. The signature will be visible in both physical and non-physical elements of the scene.

Let's take the example of a young criminal who steals from an apartment. A beginner burglar will focus on the way of entering and then haste escape. His main goal will be to search the place as quickly as possible. It can be assumed that the crime will be to certain

¹⁰ Holmes R., Holmes S., *Profiling Violent Crimes, an Investigative Tool*, SAGE 2009, eBook loc. 1267.

¹¹ Douglas J. E., Munn, C., *Violent, crime scene analysis: Modus Operandi, signature and staging*, „FBI Law Enforcement Bulletin” 1992, 61(2), p. 1-10.

extent planned and the burglar will be well prepared, bringing with him all the tools he believes are needed. The first time he breaks in, he may notice that breaking the glass makes more noise than expected - so he will remember that next time he will try to use duct tape. Being in the room, he will only be interested in items left in plain view, because he wants to be at the scene of the crime as little as possible. However, this will change over time. During his last B&E he finds a woman hard asleep. So he promised himself that the next time he would have a pair of handcuffs or perhaps a piece of string - it would allow him to tie up the person present in the apartment. Perhaps, being able to cover eyes of the victim, he will be able to get information about the hidden valuables in the apartment? And then, during one of the burglaries, he finds a young, beautiful woman sleeping alone in her bed. Sure, his emotions are strained to the limit, so it is necessary to find a way for them to escape, to vent - he decides to take advantage of the situation in which he just found himself. For investigators, there is a new element in the scene of crime - evidently this time there was sexual violence, visible evolution of the *modus operandi*, which is now radically different from that at the beginning of the burglar's "career". Slowly, as time goes on, violence becomes a target in itself, it is no longer a by-product. It turns out to be a great way to discharge swollen emotions. A fantasy arises that augments a repetitive pattern of crime.

Obviously above description is a bit exaggerated - however it illustrates the difference between signature and *modus operandi* perfectly.

2.2 Common points in cognitive mapping

Taking in to consideration enormous number of the elements that make up the criminal's personality, the only way to find a common denominator is to use heuristic analysis. Its accuracy will be influenced by the quantity and quality of collected data - and not by their resolution, which according to the equations described above is infinite. Therefore, for instance it will be more important in the examined cases that victims were found in a secluded, wooded area rather than what kind of trees were there. It is extremely important because we are engaging a computer program to help - the shape and content of the analysis will always be managed by a trained and skilled investigator - the computer's task will be to find common elements and their connections between the events recorded by the on-scene personnel.

We do need therefore define the limits within which we will operate in our search for the signature of the serial offender.

2.3 The Macdonald Triad

Analyzing life of the offender, certain regularities will be visible in the perpetrator's childhood. One of the most known (and disputed) is the serial criminal triad.

The *Macdonald Triad* is a set of three factors which, when combined at least two, can predict future aggressive tendencies, particularly in relation to serial crime. In an article "The Threat to Kill," J.M Macdonald described them as childhood cruelty to animals, an obsessive

interest in fire, and enuresis (bedwetting) beyond an acceptable period of development¹². Quantitative studies by the FBI later confirmed the observations made in the above article. We will use the above observations in heuristic analysis, thus we should assume that the data obtained by the FBI is *Satisficing* for us. It is worth remembering about this when creating the psychological profile of the offender as well as when analyzing the childhood of the offender.

2.4 Limits of psychopathology

Egan, Vincent, et al., created a survey called "*The Sensational Interest Questionnaire*", which elaborates on the criminal's mental patterns¹³. Present in the group of respondents researched identified several groups with shared ideations, beliefs and behaviours. These are militarism, which includes interests related to uniformed services, bodybuilding, martial arts, weapons and survivalism. The next visible group is violence – occultism related, i.e. interest in magic, paganism, drug use or the transformation / change of the body's appearance (tattoos, body piercing). In the next group, interests in psychology, psychiatry, medicine and philosophy became apparent - Hannibal Lecter from the series of novels written by Thomas Harris springs to mind. In the fourth group, called conspiracy theorists, interest in paranormal situations, flying saucers, and astrology was noted. In the last, fifth group, interest in hiking, camping and gardening was identified - which can be summarized under the common denominator of survivalism.

Another very important element in heuristical approach is psychometrics. The use of the MMPI-2 test (Minnesota Multiphasic Personality Inventory) will allow for the description of the personality and the psychopathology of the examined person. The full test consists of 567 yes/no questions (in some situations, shortened version is also used). The test determines 15 components (scales) of the analysis. They describe the components of personality, such as antisocial behaviour or existing obsessions, symptomatic behaviours, i.e. anxiety and depression, as well as problems that have a significant impact on the clinical picture - family problems and negative treatment indicators¹⁴. Of course, the accuracy of the test results is based on honesty and exaggeration of the respondent. However, the number of questions allows for a fairly thorough analysis, where 65 points on a given scale are considered high.

Bearing in mind importance of taking into account *Satisficing*, we may be tempted to try to define the area in which we will operate during detection process. We know that the formative period serves as the point of reference in creating pathology. We know that after the end of adolescence, the irreversible period of the augmentation of thought patterns begins, and this is also the time when the offender begins to act according to the way set in his

¹² Macdonald J. M., (August 1963). *The threat to kill*, "The American Journal of Psychiatry". 120 (2): s. 125–130.

¹³ Egan V., Auty J., Miller R., Ahmadi, S., Richardson C., Gargan I., *Sensational interests and general personality traits*, "Journal of Forensic Psychiatry & Psychology" 1999,10:3, p.567 - 582.

¹⁴ Butcher J. N., Pope K.S., *The Research Base, Psychometric Properties, and Clinical Uses of the MMPI-2 and MMPI-A*, <https://pdfs.semanticscholar.org/5258/0aade7ccb277ebf4fc76769c325b8f13c996.pdf> (accessed 28.10.2020).

fantasy. We know that the perpetrator will not be able to stop himself. Pathological behaviour will escalate - from rape, to murder, and (in some cases) to cannibalism, which, when it comes to serial crime, sits at the end of the spectrum of deviant behaviour. Clearly, nobody gets up in the morning and decides to become serial murderer. It is therefore safe to assume that it takes time, set of genes and a specific environment to develop a personality capable of such behaviour. It gives us therefore heads up as to where we are going to look for the perpetrator. It gives us an edge as we can estimate age, experience, state of mind and even IQ of the criminal. We are no longer powerless as in the case of Jack the Ripper - which, incidentally, would be relatively easy to solve today.

The impact of victimology on heuristic analysis and the description of the emotional and psychological traces that may be present at the crime scene is the aim of the next article.

Bibliography

- Butcher J. N., Pope K.S., *The Research Base, Psychometric Properties, and Clinical Uses of the MMPI-2 and MMPI-A*, <https://pdfs.semanticscholar.org/5258/0aade7ccb277ebf4fc76769c325b8f13c996.pdf>.
- Douglas J. E., Munn, C., *Violent, crime scene analysis: Modus Operandi, signature and staging*, „FBI Law Enforcement Bulletin” 1992, 61(2), p. 1-10.
- Egan V., Auty J., Miller R., Ahmadi, S., Richardson C., Gargan I., *Sensational interests and general personality traits*, „Journal of Forensic Psychiatry & Psychology” 1999, 10:3, p.567 - 582.
- Geberth V. J., *Mass, serial and sensational homicides: The investigative perspective*, „Journal of Urban Health” 1986, (62), p. 492 – 496.
- Heisenberg W., *Über den anschaulichen Inhalt der quantentheoretischen Kinematik und Mechanik*, „Zeitschrift für Physik (in German)” 1927, 43 (3–4), p. 172 – 198.
- Holmes R., Holmes S., *Profiling Violent Crimes, an Investigative Tool*, SAGE 2009, eBook loc. 1267.
- Macdonald J. M., (August 1963). *The threat to kill*, „The American Journal of Psychiatry”. 120 (2): s. 125–130.
- Mattuck A., Miller H., Orloff, J., Lewis, J., 18.03SC Differential Equations 2011. “Massachusetts Institute of Technology: MIT OpenCourseWare”, <https://ocw.mit.edu>.
- Michaud S., Aynesworth, *The only living witness*, Authorlink Press, Irving 1999, ePub, p. 122-123.
- Myers D., *Social psychology* (Tenth ed.). New York 2010.
- Ressler R., Burgess A., Douglas J., *Sexual Homicide, Patterns and Motives*, „The Free Press”, New York 2010, p. 71.
- Simon H., *Choice and the Structure of the Environment*, https://uk.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/25239_Chater~Vol_1~Ch_03.pdf.
- Sullivan K., *The trail of Ted Bundy, digging up the untold stories*, „Wildblue Press” 2016, ePub.

Włodzimierz Markiewicz

Heuristic analysis in the process of detecting serial offenders, part one – Signature

The article presents issues related to the creation of a signature of serial offender. Using known dependencies and functions used in the natural sciences, which describe the iterative process of changes in the environment, the speed, range, time of emergence and augmentation of the psychopathology of a serial offender were determined. The article is the first in a series of publications describing the use of computer aided heuristic analysis in the process of detecting perpetrators of serial crime (ViCLAS). The paper presents the impact of the environment in the formative period on the evolution of the perpetrator's psyche. Using the Pierre-Francois Verhulst's equation and Feigenbaum's constant, the direction, speed and cognitive limits in the signature development process were visualized. The concept of Signature is described, as well as the differences between Signature and Modus Operandi.

Keywords: Signature, formative period, Verhulst discrete logistic equation, Feigenbaum's constant, evolution of the perpetrator's psyche, thought patterns, chaos, heuristics.

Analiza heurystyczna w procesie wykryczym sprawców seryjnych przestępstw ciężkich, część pierwsza – sygnatura sprawcy

Artykuł przedstawia zagadnienia związane z tworzeniem sygnatury sprawcy seryjnych przestępstw ciężkich. Przy użyciu znanych zależności i funkcji używanych w naukach przyrodniczych, które to opisują iteracyjny proces zmian w środowisku określono szybkość, zasięg, czas powstawania oraz augmentacji psychopatologii przestępcy seryjnego. Artykuł jest pierwszym w serii publikacji opisujących zastosowanie komputerowej analizy heurystycznej w procesie wykryczym sprawców seryjnych (ViCLAS). Przedstawiono wpływ środowiska w okresie formatywnym na ewolucję psychiki sprawcy. Używając równania Pierre-Francois Verhulsta oraz stałej Feigenbauma, zobrazowano kierunek, prędkość oraz granice poznawcze w procesie rozwoju sygnatury. Opisano pojęcie Sygnatury, a także różnicę pomiędzy Sygnaturą a Modus Operandi.

Słowa kluczowe: Sygnatura, okres formatywny, Verhulst, Feigenbaum, ewolucja psychiki sprawcy, schematy myślowe, chaos, heurystyka.

Translated by Włodzimierz Markiewicz

Grażyna Leśniewska
Katarzyna Łopińska-Kropiewnicka
Gabriela Mrozińska
Sylwia Pietrzak-Siwela
Wyższa Szkoła Humanistyczna
Towarzystwa Wiedzy Powszechnej
w Szczecinie

EWALUACJA ROLI OJCA W PROCESIE WYCHOWANIA SYNA I JEJ WPŁYW NA ICH WZAJEMNE RELACJE

Wstęp

Koniec XX i początek XXI wieku zapisał się w historii rodzicielstwa jako moment przełomowy w kwestii postrzegania przez psychologów roli ojca w wychowaniu syna i kształtowaniu jego osobowości. Już Zygmunta Freud zauważył, że to właśnie ojciec pełni w tej kwestii najistotniejszą rolę (przede wszystkim w kształtowaniu mechanizmów funkcjonowania „ja idealnego”, stanowiącego najwyższą warstwę osobowości „superego”)¹. Jego myśl w pierwszej połowie XX wieku kontynuowali między innymi Sándor Ferenczi i Karl Abraham. Najwięcej uwagi poświęcono jednak macierzyństwu (Melanie Klein, Anna Freud, Margaret Mahler)².

We współczesnej psychologii, jeżeli mówiono o ojcu, to dopiero od początku lat 70. XX wieku i to najczęściej w kontekście wychowania dziecka, nie syna. Komunikacji w diadzie ojciec-syn nie poświęcono większej uwagi. Niniejszy artykuł jest pierwszym z serii artykułów na temat roli współczesnego ojca (lata 20. XXI wieku) w życiu i w wychowaniu syna, kształtowaniu ich wzajemnych relacji oraz szczególnej roli, jaką w tym procesie odgrywa komunikacja ojca z synem.

¹ K. Pospiszyl, *Ojciec a rozwój dziecka*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1980, s. 15.

² Zob. M. Klein, *Kompleks Edypa w świetle leków wczesnodziecięcych* [w:] *Miłość, poczucie winy i reparacja* (Pisma, t. I), GWP, Gdańsk 2007; oraz J. Trowell, A. Etchegoyen, *Po co są ojcowie? Rozważania psychoanalityczne*, Oficyna Ingenium, Warszawa 2015, s. 37.

1. Definicja ojcostwa

W ciągu ostatnich stu lat definicja ojcostwa zmieniała się i zależała głównie od tego, jaką rolę społeczną przypisywano ojcu. Aż do lat 70. XX wieku temat ojcostwa stanowił zagadnienie marginalne i sprowadzał się najczęściej do postrzegania jego roli jako głównego żywiciela rodziny, zapewniającego jej utrzymanie i ekonomiczne bezpieczeństwo. Na skutek wzrostu popularności ruchu feministycznego nastąpiła również zmiana ról społecznych kobiet i mężczyzn. O ile zjawisko feminizmu „pierwszej fali” przypadające na przełom XIX i XX wieku wiązało się głównie z walką kobiet w Europie i Ameryce o przyznanie im praw wyborczych, prawa do pracy i do edukacji, tak „druga fala”, która swym zasięgiem objęła niemal cały świat, także Polskę, przypadła na lata 60. i 70. XX wieku. Zaczęto wówczas mówić o równouprawnieniu, również w aspekcie ról pełnionych przez kobiety w społeczeństwie i w rodzinie³.

„Trzecia fala”, której początek datuje się na lata 80. XX wieku, trwa do dziś. Kobiety wiedzą już, że znajdują się na równi z mężczyznami, również jako rodzice. Pełnoprawnym rodzicem stał się więc także ojciec. Dzięki feminizmowi zyskali również mężczyźni, którzy odzyskali (a może pozyskali?) relację z dziećmi. Są obecni na placach zabaw, u lekarza, w przedszkolu, na występach, towarzyszą dzieciom, okazują im czułość, starają się być nie tylko opiekunem, ale i przyjacielem. Interesują się dziećmi i ich sprawami⁴.

Pierwsze publikacje naukowe poświęcone ojcom, jako rodzicom wychowującym dzieci i dającym dzieciom również wsparcie emocjonalne, pojawiły się w Stanach Zjednoczonych⁵. Biller zastanawiał się nad przyczyną niedoceniań ojcostwa w wychowaniu i rozwoju dziecka⁶.

Obecnie, pół wieku później, coraz częściej i ojciec, i matka traktowani są przez badaczy jako równorzędni rodzice w procesie wychowania i kształtowania osobowości dziecka. Coraz częściej ojciec przedstawiany jest jako rodzic, opiekun i przyjaciel dziecka. Czym jest więc ojcostwo współcześnie?

Zarówno w literaturze naukowej jak i popularnonaukowej nie ma jednoznacznej definicji ojcostwa. Częściej mówi się o ojcu w kontekście ojcostwa, nie tworząc dodatkowej jego definicji. Słownik języka polskiego mówi o ojcu jako o mężczyźnie mającym własne dziecko lub dzieci⁷. Wincenty Okoń idzie dalej, bo nie zawęża ojca jedynie do jego biologicznej roli, ale nazywa ojcem mężczyznę wychowującego dziecko adopcyjne. Podobnie definiuje ojca Słownik psychologii. Tutaj postać ojca to osoba, która zajmuje miejsce ojca i przez to wchodzi w rolę rzeczywistego ojca (niekoniecznie biologicznego)⁸.

³ Zob. E. Majewska, *Tramwaj zwany uznaniem. Feminizm i solidarność po neoliberalizmie*, Instytut Wydawniczy Książka i prasa, Warszawa 2017.

⁴ A. Długolecka, *Czuły ojciec, wrażliwy syn*, „Wysokie obcasy. Psychologia dla rodziców”, nr 1/202.

⁵ Na ten temat pisali między innymi: Abelina (1971, 1975), Lamba (1976), Cath (1982, 1989).

⁶ J. Trowell, A. Etchegoyen, *Po co są ojcowie? Rozważania psychoanalityczne*, Oficyna Ingenium, Warszawa 2015, s. 38.

⁷ B. Krześcińska – Żach, *Pedagogika rodziny. Przewodnik do ćwiczeń*, Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, Białystok 2008, s. 35.

⁸ A. S. Reber, *Słownik psychologii*, Scholar Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2000, s. 447.

Dla B. Mierzwińskiego ojcostwo to rola pełniona przez ojca w stosunku do dzieci i funkcje, jakie pełni w rodzinie (stanie się mężem, poczęcie dziecka, otoczenie dzieci i ich matki troską oraz opieką, utrzymanie i wyżywienie członków rodziny, współuczestniczenie na równi z matką w wychowaniu dzieci)⁹. M. Błaszczyk twierdzi natomiast, że ojcostwo „to stan rodzicielski mężczyzny, który posiada dziecko, nawet jeśli rodzicem stał się przez przypadek. W tym aspekcie bycie ojcem nie będzie jednocześnie oznaczać pełnienia roli ojca. Ojcostwo to zadanie rozwojowe, jakie stawia przed mężczyzną społeczeństwo i jego własny rozwój, którego realizacja zależna jest od samej woli mężczyzny”¹⁰. Bycie ojcem, to rola, jaką „pełni on w stosunku do swojego dziecka, poprzez realizowanie tych zadań i czynności, których celem jest zapewnienie dziecku przetrwania oraz możliwości rozwoju”¹¹.

We współczesnej literaturze naukowej mówi się również o „nowym mężczyźnie” zdefiniowanym również jako „nowy ojciec”, czyli ten, który świadomie buduje bliską relację z dzieckiem i bardziej niż jego ojciec angażuje się w codzienną opiekę nad dzieckiem i jego wychowaniem. Ojciec to partner i opiekun swojego dziecka. Świadomie chce być ojcem już w okresie prenatalnym życia dziecka, a później towarzyszy mu w przyjściu na świat, przez co buduje z nim emocjonalną więź¹².

2. Współczesna rola ojca

Rola ojca jest zbiorem oczekiwań wobec jego osoby. Jak każda rola posiada swoje nakazy, zakazy i wyznacza margines swobody, który będzie ulegać zmianie w zależności od warunków i osób mu towarzyszących. Goffman uważał, że człowiek odgrywa swoisty spektakl, jest aktorem na scenie życia. Każdy zawsze i wszędzie, mniej lub bardziej świadomie, gra jakąś rolę¹³.

Rola ojca jest jedną z wielu ról, która towarzyszy mężczyźnie w życiu, jednocześnie odgrywa on inne role społeczne, na które się godzi, w wyniku czego może ulec różnym konfliktom. Czasem role nie są spójne, wykluczają się lub działają na nie zbyt wiele okoliczności z zewnątrz, co prowadzi do trudnej sytuacji w życiu mężczyzny. Ważne, aby role były uporządkowane w stosunku do roli kluczowej, co dawałoby łatwość w osiągnięciu i realizowaniu celów, także na płaszczyźnie ojciec-syn. Na przestrzeni wieków rola ojca ulegała przeobrażeniom.

W naszej cywilizacji przez wieki funkcjonował w rodzinie model patriarchalny będący spuścizną kultury starożytnej Grecji, Rzymu i chrześcijaństwa. Jego charakterystyczną cechą była silna pozycja ojca, który był głową rodziny oraz jej reprezentantem na zewnątrz

⁹ B. Mierzwiński, *Mężczyzna – mąż – ojciec*, Otwock, 1996, s. 70.

¹⁰ Zobacz: M. Błaszczyk, *Ojcostwo i rola ojca jako wartość w poglądach młodych mężczyzn. Komunikat z badań* [w:] W. Muszyński (red), *Rodzina jako wartość: wzory – modele – redefinicje*, seria: „Przestrzenie Życia Społecznego”, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2015, s. 434.

¹¹ Tamże: s. 434.

¹² Zob. L. Bakiera, *Zaangażowane rodzicielstwo a autokreacyjny aspekt rozwoju dorosłych*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2013, s. 34.

¹³ E. Goffman, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1977, s. 7.

w życiu społecznym i publicznym. Władza ojca wewnątrz rodziny odznaczała się silnym autorytetem i przyznawała mu funkcję sędziego w sprawach rodzinnych. Miał on decydujący wpływ na przyszłe losy poszczególnych członków rodziny, a jego podstawowym zadaniem było zabezpieczenie materialnego bytu rodzinie¹⁴.

Przez stulecia dojrzałość mężczyzny wyznaczał jego majątek lub zaradność finansowa. Ojciec nie budował relacji z dzieckiem (synem), nie było miejsca na okazywanie uczuć, przekazywanie wartości, wspólne spędzanie czasu. Istotą ojcostwa było dawanie życia, przenoszenie materiału genetycznego, a także utrzymanie biologicznej ciągłości gatunku. Dzięki temu przez stulecia rola mężczyzny-ojca ograniczała się tylko do bycia dawcą, jednocześnie w tej skali była wyjątkowa, wzbudzała powszechny szacunek dla chwały, mądrości i doświadczenia ojców. Do początków XX wieku ojciec pełnił w rodzinie rolę króla – decydował o sprawach rodzinnych i wymagał bezwzględnego posłuszeństwa. Według Anthony'ego Giddensa, od lat 30. do lat 70. XX wieku nastąpił „czas nieobecności ojca”. W czasie wojny i tuż po niej często była to nieobecność fizyczna. W kolejnych dziesięcioleciach ojciec był fizycznie obecny, ale nie brał udziału w procesie wychowania dzieci. Było to tradycyjne podejście do ojcostwa, które opierało się na sztywnym podziale na role męskie i kobiece. Rolą mężczyzny było zapewnienie gospodarstwu domowemu środków na utrzymanie, natomiast rolą kobiet – prowadzenie domu, opieka i wychowanie dzieci¹⁵.

W latach 20. XX wieku w literaturze naukowej pojawia się rodzicielstwo i jego rola w życiu dziecka, jednak nie wyszczególnia się roli ojca. Dotąd mówiono zazwyczaj tylko o macierzyństwie, ponieważ to matka-kobieta organizowała życie rodzinne. Obowiązek obrony przed światem zewnętrznym oraz obowiązek utrzymania rodziny spoczywał na ojcu¹⁶.

Na przestrzeni lat i na skutek wielu czynników historycznych, społecznych, ekonomicznych i kulturowych rola ojca w Polsce zmieniała się. Przemiany zachodzące w społeczeństwie (industrializacja i urbanizacja) miały wpływ na jej kształtowanie. Według nowego wzorca ojciec „odnosi się ze szczególną czułością do niemowlęcia i nie wstydzi się tego okazywać. Nowe jest tutaj nie tyle samo uczucie, ile jego okazywanie”¹⁷. Zauważamy, że ten model ojcostwa cechuje się empatią i aktywnością w wychowywaniu dziecka (syna), działaniem na rzecz rodziny i wsparciem matki jego dzieci w jej obowiązkach domowych.

Obecnie oczekuje się od ojca większego zaangażowania w opiekę nad małymi dziećmi. Mężczyźni stają się bardziej opiekuńczy, chcą pogłębiać relacje ze swoimi dziećmi, dzielą z matkami radości i trudy opieki nad potomstwem. Często stają się ojcami już w momencie planowania potomstwa¹⁸.

¹⁴ Por. K. Pospiszyl, *Ojciec a rozwój dziecka*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1980, s. 63.

¹⁵ J. Włodarczyk, *Być tatą. Wyniki badania polskich ojców. Teoria, badania, praktyka*, www.dzieckokrzywdzone.fdds.pl z dnia 26.02.2021r.

¹⁶ Por. B. Mierzwiński, *Mężczyzna - Mąż - Ojciec*, Otwock 1996.

¹⁷ J. Delumeau, D. Roche, *Historia ojców i ojcostwa*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995, s. 369.

¹⁸ D. Majka-Rostek, 2011. *Zaangażowane ojcostwo – specyfika współczesnego wzorca kulturowego*, „Kultura i Historia”, nr 20, www.kulturalihistoria.umcs.lublin.pl/archives/2786 z dnia 21.02.2021.

Max Weber uważa, że autorytet ojca łączy się dziś z określonymi zdolnościami, talentami, „mocą ducha”¹⁹. Ojciec ma być dla syna przewodnikiem duchowym i mistrzem, a proces wychowawczy, w którym biorą udział, jest podstawą ich relacji. Ojciec dba o to, by dziecko rozwijało się prawidłowo zarówno fizycznie, intelektualnie jak i emocjonalnie oraz żeby poznało panujące w społeczeństwie normy i zasady. Postęp dydaktyczny możliwy jest natomiast tylko wtedy, kiedy między synem a ojcem nawiąże się relacja bezpieczna i pełna zaufania, a w relacji tej będą panowały miłość i szacunek, co ma sprzyjać osobistemu i społecznemu wychowaniu dzieci.

Obecność ojca w procesie wychowania jest nie tylko ważna i konieczna, ale praktycznie niemożliwa do zastąpienia i rzutuje na całe życie dziecka (syna)²⁰. Relacja ojcowska dostarcza synowi wyjątkowych wzorów w procesie rozwoju na wszystkich płaszczyznach życia codziennego. Miłość ojcowska ma inny charakter niż miłość macierzyńska. Miłość matki jest bezwarunkowa - kocha ona za to, że dziecko po prostu jest. Natomiast ojciec kocha dziecko miłością warunkową - kocha za rozwijanie swoich umiejętności, za ukształtowany kręgosłup moralny, a także za zasady i wartości, którymi dziecko kieruje się w całym swoim życiu. Jednocześnie miłość ojcowska to również wymagania ojca w stosunku do dziecka- syna, które inspirują potomka do ciężkiej pracy nad sobą, motywują do działania i ciągłego rozwoju umysłowego, uczuciowego i moralnego. Na dodatek ważnym elementem jest ojcowski krytycyzm. Ojciec otwarcie ocenia zachowanie i postępowanie dziecka wyrażając na ich temat szczerą opinię.

Ojciec pełni w życiu syna niepodważalną i nieocenioną rolę. Kształtuje jego osobowość, pokazuje mu jak żyć, prezentuje wzór męskości, dobrego męża i opiekuńczego ojca. Dorastający chłopiec potrzebuje dobrego wzorca zwłaszcza w okresie dojrzewania. Poszukuje idola, superbohatera, którego mógłby naśladować. Jeśli jego ojciec jest dostępny i wystarczająco atrakcyjny, wybierze ojca. Jeśli jednak nie można na nim polegać, jeśli ojciec nie interesuje się synem, dyskwalifikuje siebie jako wzór. Wówczas chłopiec szuka innego przywódcy, z którym będzie mógł się utożsamić²¹.

Ojcostwo wiąże się z wzięciem odpowiedzialności za życie poczęte, wydanie na świat i funkcjonowanie w społeczeństwie dziecka- syna. Rola ojca jest konieczna i niezastąpiona, ponieważ zapewnienia synowi bezpieczeństwa, wszechstronny rozwój i wzorzec, co przekłada się na kolejne pokolenia.

¹⁹ Por. M. Weber, *Trzy typy panowania prawomocnego*, w: *Elementy teorii socjologicznych. Materiały do dziejów współczesnej socjologii zachodniej*, red. W. Derczyński, A. Jasińska-Kania, J. Szacki, Warszawa 1975.

²⁰ J. Witczak, *Ojcostwo bez tajemnic*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1987, s. 16.

²¹ A. Bławat, *Potrzeba obecności ojca w rodzinie*, „Studia nad Rodziną” Wydawnictwo UKSW, Warszawa 1999, nr 2, s. 93-99.

3. Komunikacja ojca z synem na tle komunikacji w rodzinie i jej wpływ na kształtowanie się ich wzajemnych relacji i osobowości syna

Procesy komunikacji interpersonalnej należą do istotnych uwarunkowań funkcjonowania rodziny. Z analizy prawidłowego funkcjonowania rodziny wynika, że najważniejszy jest właściwy przebieg procesów informacyjnych między jej członkami. Komunikacja interpersonalna w rodzinie dokonuje się na szerszym tle relacji między członkami rodziny, będąc zarówno wskaźnikiem, jak i współtwórcą tych relacji. Relacje ujmowane są w literaturze jako suma interakcji (działań, komunikacji werbalnej i niewerbalnej) bądź „jako to, co dzieje się między jednostkami w czasie”. Mają względnie trwały charakter i implikują „na poziomie zachowań - serię interakcji osób, które nazywa się partnerami interakcji”. Komunikację w rodzinie wyróżnia to, że dokonuje się ona na tle szczególnie intensywnie zachodzących wspomnianych interakcji osobowych, ze względu na dużą częstotliwość, trwałość i swoistość kontaktów między członkami rodziny. Ten stan rzeczy uwarunkowany jest dwoma czynnikami:

- 1) wspólnym zamieszkiwaniem i codziennym współżyciem;
- 2) istnieniem więzi emocjonalnej między członkami rodziny, która sprzyja zdolności odczytywania komunikatów niewerbalnych, spontanicznych, przekazywanych przez gesty, mimikę, pantomimikę, trudniej (niż werbalne) podlegających kontroli. Komunikacja rodzinna ma więc charakter interakcyjny²². Współcześnie rodzinę postrzega się systemowo, czyli przyjmuje się, że jej członkowie pozostają we wzajemnych zależnościach, tzn. że rodzina jest środowiskiem rozwoju każdego z nich. Rozpowszechniane są zalecenia dotyczące m.in. poszanowania podmiotowości dzieci, doceniania indywidualizmu i niepowtarzalności dziecka. Pożądaną metodą wychowawczą jest rozmowa. Dystans oraz chłód w obejściu, brak ujawniania swoich uczuć został zastąpiony przez więzi emocjonalne i intelektualne²³.

Rodzina ma swoistą strukturę, którą tworzą określone, wyróżniane według rozmaitych kryteriów podsystemy²⁴. W niniejszym artykule podsystem rodzicielski „ojciec-syn” został poddany próbie określenia jego cech i wartości pozwalający na kształtowanie i tworzenie się zdrowych relacji, będących przyczynkiem do powstania poczucia bezpieczeństwa potomka, a co za tym idzie jego stabilności emocjonalnej. Emocje powstają na kanwie relacji. Rozwój dziecka jest relacyjny, czyli uzależniony od relacji jakie trwają i istnieją między nim, a osobami, od których w różnym stopniu jest zależne. Sformułowanie tematu wskazuje na szczególną rolę sposobów komunikowania się nadawcy i odbiorcy. Zakładamy, że sposoby komunikowania się pozostają w relacji z rozwojem uczestników procesu

²² B. Harwas-Napierała, *Obrazy życia rodzinnego z perspektywy interdyscyplinarnej*, Roczniki Socjologii Rodziny XVII, Wydawnictwo UAM, Poznań 2006, s. 221-222.

²³ Por. K. Sikora, B. Żebrowska-Mazur, *O starych i nowych sposobach zwracania się do ojca, Świat słów: jedność w różności*, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, Tarnów 2017, s. 30.

²⁴ B. Harwas-Napierała, *Obrazy życia rodzinnego z perspektywy interdyscyplinarnej*, Roczniki Socjologii Rodziny XVII, Wydawnictwo UAM, Poznań 2006, s. 222.

komunikacji interpersonalnej²⁵. Ta ostatnia w rodzinie zawsze ma miejsce pomiędzy ja i ty, zatem pomiędzy dwiema osobami²⁶. Podjęta próba analizy kształtowania się komunikacji w każdym ze swoich rodzajów, komunikacji ojca z synem, syna z ojcem, w trakcie procesu rozwoju dziecka, ma bezpośredni wpływ na tworzącą się relację między nimi. Po szczególny sposób komunikacji jest uzależniony od typu osobowości danego ojca, co przekłada się następnie na kształtowanie się osobowości syna.

Problem wzajemnych relacji ojców i synów pojawia się w każdej rodzinie posiadającej synów. Na te relacje może mieć wiele czynników, jednak w kontekście komunikacji wielką rolę odgrywa osobowość oraz zachowania osobowościowe zarówno ojca jak i syna²⁷. Niniejsza praca, nawiązując do jej celu, ma za zadanie ukazanie obszaru, który stanie się przyczynkiem do badań relacji ojca z synem w kontekście zachodzącej między nimi komunikacji diadalnej oraz jej wpływu na stabilny rozwój emocjonalny i poznawczy syna. Szczegóły uwarunkowań dotyczących w/w czynników zostaną przedstawione w kolejnych odsłonach publikacji, po przeprowadzeniu badań. Na potrzeby tej pracy przedstawione zostało spojrzenie o charakterze ogólnym. Natomiast ogląd o charakterze szczegółowym przedstawi osoby badane – tj. ojców i synów – i ich bariery występujące podczas odbierania i kierowania komunikatów w relacji rodzinnej. Następnie badania te zostaną przeanalizowane, zaś wnioski wypływające z tych badań pomogą wykazać, jaki wpływ ma sposób komunikacji na powyższe założenia.

Relacja między ojcem a synem zawsze porusza ludzi, oczywiście przede wszystkim mężczyzn jako synów swoich ojców, jako młodych podopiecznych starszych mężczyzn i jako mistrzów, przewodników. Głęboka więź między ojcem i jego synem, ale również związek między figurą ojca i "synami" w przenośnym znaczeniu odciska piętno na życiu każdego mężczyzny w dobry i złym sensie. Literatura przedmiotu coraz częściej dotyczy nie tylko znaczenia ojca dla wczesnego rozwoju syna. Dzieje się tak dlatego, że w badaniach klinicznych i psychologii rozwojowej coraz częściej pojawia się problematyka roli "wczesnego" ojca (tj. ojcostwo we wczesnym okresie życia syna) w związku z powstawaniem zaburzeń psychicznych u dzieci. Jednak wciąż daleko nam do zadowalającego stanu badań nad rolą ojca²⁸.

Warty uświadomienia jest fakt, że dziecko pojawia się na świecie jako zupełnie „surowy materiał” – bez wyobrażenia o samym sobie, bez doświadczeń z kontaktami z innymi ludźmi i bez wiedzy na temat otaczającego świata. Brak relacji z innymi ludźmi powoduje depryzację emocjonalną, sensoryczną i społeczną. Z perspektywy biologicznej deprywacja emocjonalna i sensoryczna może wywoływać zmiany organiczne w mózgu²⁹. Dlatego też,

²⁵ Por. S. Frydrychowicz, *Sposoby i wymiary komunikowania interpersonalnego a rozwój człowieka*, Psychologia rozwojowa, Wydawnictwo Uniwersytet Jagielloński, Kraków 2005, tom 10, nr 3, s. 93.

²⁶ Por. W. Kądziołka, *Zasady dialogu wychowawczego i ich realizacja w rodzinie*, Zeszyt Formacji Katechetów, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Wyszyńskiego, Warszawa 2013, s. 70.

²⁷ T. Sanko, *Analiza porównawcza relacji ojca i syna oraz ich zachowań osobowościowych*, Zeszyty Naukowe, Wydawnictwo Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Witelona, Legnica 2015, s. 71-72.

²⁸ L. Schon, *Synowie i ojcowie - tęsknota za nieobecny ojcem - podejście psychoanalityczne*, Wydawnictwo GWP, Gdańsk 2014, s. 21-22.

²⁹ Por. B. Koc-Kozłowiec, *Bariery komunikacyjne w rodzinie*, Wychowanie w rodzinie, Wydawnictwo Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji, Lublin 2012, s. 101-102.

jeżeli współcześnie rola ojca jest porównywalna do roli matki, należy zadać sobie pytanie jakiego człowieka można stworzyć, jeżeli powyższe deficyty zostaną spełnione przez błędy komunikacyjne będące po stronie ojca. Jakie błędy popełniane są obecnie, które mają wpływ na kształtowanie się osobowości syna? Jakie dystraktory komunikacyjne zagrażają prawidłowemu rozwojowi relacji ojca i syna, przez co uniemożliwiają one osiągnięcie stanu świadomości będącej tożsamą z rezyliencją podczas procesu dorastania syna?

Istnieje zagrożenie w rozwoju emocjonalnym, sensorycznym i społecznym dorastających synów, którzy doświadczali dystraktorów komunikacyjnych w relacjach z ojcem. W każdym ze wspomnianych przypadków może pojawić się konfuzja w odniesieniu do tego, kim się jest; można tu zaobserwować również brak więzi oraz odcięcie się ojca od syna na poziomie mentalnym. To stanowi fundament męskich wyborów- począwszy od tych lekko podcinających skrzydła dzieciom, skończywszy na tych autodestrukcyjnych. W latach siedemdziesiątych XX wieku kanadyjski uczony i aktywista Michael Kaufman nazwał to zjawisko zachodzące w rozwoju chłopców „dziwną kombinacją siły, jej braku, uprzywilejowania i bólu”³⁰.

Zakończenie

Mając na uwadze przedstawione zagadnienia dostrzegamy brak szczegółowych badań na temat współczesnej roli ojca w życiu syna oraz badań dotyczących ich wzajemnych relacji poprzez komunikację. Do stabilnego funkcjonowania syna potrzebna jest przejrzysta i równie stabilna relacja z ojcem. Dotychczas naukowcy nie przeanalizowali powyższych obszarów w interesującym nas okresie (lata 20. XXI wieku). Naszym zadaniem jest przeprowadzenie tych badań oraz omówienie ich wyników w kolejnym artykule.

Bibliografia

- Bławat A., *Potrzeba obecności ojca w rodzinie*, „Studia nad Rodziną”
Wydawnictwo UKSW, Warszawa 1999, nr 2.
- Bakiera L., *Zaangażowane rodzicielstwo a autokreacyjny aspekt rozwoju dorosłych*,
Wydawnictwo Difin, Warszawa 2013.
- Błaszczak M., *Ojcostwo i rola ojca jako wartość w poglądach młodych mężczyzn*.
Komunikat z badań [w:] Muszyński W., *Rodzina jako wartość: wzory – modele – redefinicje*, seria: „Przestrzenie Życia Społecznego”, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2015.
- Delumeau J., Roche D., *Historia ojców i ojcostwa*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995.
- Długołęcka A., *Czuły ojciec, wrażliwy syn*, „Wysokie obcasy. Psychologia dla rodziców”, nr 1/202.

³⁰ Por. M.C. Reichert, *Jak wychowywać chłopca, potęgą relacji w kształtowaniu dobrych ludzi*, Wydawnictwo Mamania, Warszawa 2019, s. 10-11.

- Frydrychowicz S., *Sposoby i wymiary komunikowania interpersonalnego a rozwój człowieka*, Psychologia rozwojowa, tom 10, Wydawnictwo Uniwersytet Jagielloński, Kraków 2005.
- Goffman E., *Człowiek w teatrze życia codziennego*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1977.
- Harwas-Napierała B., *Obrazy życia rodzinnego z perspektywy interdyscyplinarnej*, Roczniki Socjologii Rodziny XVII, Wydawnictwo UAM, Poznań 2006.
- Kądziołka W., *Zasady dialogu wychowawczego i ich realizacja w rodzinie*, Zeszyt Formacji Katechetów, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Wyszyńskiego, Warszawa 2013.
- Koc-Kozłowiec B., *Bariery komunikacyjne w rodzinie*, Wychowanie w rodzinie, Wydawnictwo Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji, Lublin 2012.
- Krzesińska – Żach B., *Pedagogika rodziny. Przewodnik do ćwiczeń*, Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, Białystok 2008.
- Majewska E., *Tramwaj zwany uznaniem. Feminizm i solidarność po neoliberalizmie*, Instytut Wydawniczy Książka i prasa, Warszawa 2017.
- Majka-Rostek D., *Zaangażowane ojcostwo – specyfika współczesnego wzorca kulturowego*, „Kultura i Historia”, nr 20, www.kulturaihistoria.umcs.lublin.pl/archives/2786 z dnia 22.02.2021.
- Mierzwiński B., *Mężczyzna - Mąż - Ojciec*, Otwock 1996.
- Pospiszył K., *Ojciec a rozwój dziecka*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1980.
- Reber A. S., *Słownik psychologii*, Scholar Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2000.
- Reichert M.C., *Jak wychowywać chłopca, potęgą relacji w kształtowaniu dobrych ludzi*, Wydawnictwo Mamania, Warszawa 2019.
- Sanko T., *Analiza porównawcza relacji ojca i syna oraz ich zachowań osobowościowych*, Zeszyty Naukowe, Wydawnictwo Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Witelona, Legnica 2015.
- Schon L., *Synowie i ojcowie - tęsknota za nieobecnym ojcem - podejście psychoanalityczne*, Wydawnictwo GWP, Gdańsk 2014.
- Sikora K., Żebrowska-Mazur B., *O starych i nowych sposobach zwracania się do ojca, Świat słów jedność w różności*, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, Tarnów 2017.
- Weber M., *Trzy typy panowania prawomocnego*, w: Elementy teorii socjologicznych. Materiały do dziejów współczesnej socjologii zachodniej, red. W. Derczyński, A. Jasińska-Kania. J. Szacki, Warszawa 1975.
- Witczak J., *Ojcostwo bez tajemnic*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1987.
- Włodarczyk J., *Być tatą. Wyniki badania polskich ojców. Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, www.dzieckokrzywdzone.fdds.pl z dnia 26.02.2021r.
- Trowell J., Etchegoyen A., *Po co są ojcowie? Rozważania psychoanalityczne*, Oficyna Ingenium, Warszawa 2015.

Grażyna Leśniewska
Katarzyna Łopińska-Kropiewnicka
Gabriela Mrozińska
Sylwia Pietrzak-Siwiela

Ewaluacja roli ojca w procesie wychowania syna i jej wpływ na ich wzajemne relacje

Koniec XX i początek XXI wieku zapisał się w historii rodzicielstwa jako moment przełomowy w postrzeganiu przez psychologów roli ojca w wychowaniu syna. Celem niniejszego artykułu jest poruszenie kwestii diady ojciec- syn, przedstawienie ewaluacji diady ojciec- syn na przestrzeni wieków, ukazanie roli, jaką odgrywa komunikacja ojca z synem w procesie wychowania dziecka.

Słowa kluczowe: ojciec, ojcostwo, syn, diada ojciec- syn, relacje, rola, komunikacja, wychowanie, rodzina.

Evaluation of the father's role in the process of raising his son and its impact on their relationship

The end of the 20th century and the beginning of the 21st century went down in the history of parenthood as a turning point in the perception of the role of the father in raising his son by psychologists. The aim of this article is to raise the issue of the father-son dyad, to present the evolution of the father-son dyad over the centuries, to show the role of communication between father and son in the process of raising a child.

Keywords: father, fatherhood, son, father-son dyad, relations, communication, upbringing, family.

Translated by Sylwia Pietrzak- Siwiela

Elżbieta Ciuksza
Magdalena Sawicka-Bartosik
Wyższa Szkoła Humanistyczna
Towarzystwa Wiedzy Powszechnej
w Szczecinie

KRYTERIA DOSTĘPNOŚCI I FORMY AKTYWNOŚCI FIZYCZNEJ OFEROWANE PRZEZ SZKOŁĘ MISTRZOSTWA SPORTOWEGO DLA UCZNIÓW I ETAPU EDUKACJI

Wprowadzenie

Szkoły mistrzostwa sportowego na stałe wpisały się w krajobraz polskiego systemu edukacyjnego realizując programy szkoleniowe dla poszczególnych związków sportowych oraz obowiązkowy program nauczania na różnych poziomach nauki¹. Tworzone są od 1977 roku, a od 1999 roku ich zakładanie i prowadzenie przejęły powiaty. W 2003 roku tych szkół było 39, w tym 30 publicznych i 9 niepublicznych, łącznie kształciło się w nich 1667 uczniów w 25 dyscyplinach sportowych. W 2016 roku liczba tych szkół wzrosła do 144, a kształcących się dzieci do 55 900, w tym w 65 szkołach podstawowych do 33 989 uczniów, w 64 gimnazjach do 18 780 uczniów, w 15 szkołach ponadgimnazjalnych do 3 131 uczniów².

Szkoły mistrzostwa sportowego wraz ze szkołami sportowymi, szkołami z poszerzonym programem wychowania fizycznego, z klubami sportowymi i z programami szkolenia wojewódzkiego współtworzą krajowy system szkolenia młodzieży uzdolnionej sportowo, rozumianej w kategoriach predyspozycji do ponadprzeciętnego wykonywania czynności

¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej.

² Ośrodek Statystyki Sportu i Turystyki oraz Podkarpacki Ośrodek Badań Regionalnych, *Kultura Fizyczna w Polsce w latach 2015 i 2016*, GUS, Departament Badań Społecznych i Warunków Życia, Warszawa-Rzeszów 2017, s. 153-156.

lub działalności w określonej dziedzinie³. Choć szkoły te są różne z powodu umiejscowienia, zatrudnionej kadry, kształcących się tam uczniów, preferowanych profili, to wszystkie one podejmują wiele atrakcyjnych działań związanych z zaspokojeniem oczekiwań rodziców i ich dzieci oraz wymagań Państwa⁴. Szkoły mistrzostwa sportowego prowadzą rekrutację do poszczególnych dyscyplin sportowych oraz stałą selekcję w toku procesu edukacyjno-treningowego, który jest dostosowany do wieku rozwojowego dziecka i sportowych uzdolnień uczniów. Wyniki sportowe uczniów są podstawą uzyskania odpowiedniej klasy sportowej, gry w drużynie czy w reprezentacji klubu sportowego, a efekty edukacji sportowej dziecka uwarunkowane są wieloaspektowo, gdyż obejmują zespół właściwości psychicznych młodego sportowca, bezpośrednie oddziaływanie społeczne i umiejętności motoryczne.

Przykładem badań naukowych w zakresie planowania drogi życiowej i zawodowej, szczególnie w zakresie decyzyjności młodzieży w obszarze własnej przyszłości są badania podjęte przez M. Czerwińską-Jasiewicz⁵. Problematykę aspiracji edukacyjno-zawodowych uczniów szkół ponadgimnazjalnych podjęli także Natalia Bednarczyk-Jama⁶, Daniel Wiśniewski⁷, Małgorzata Dubis⁸, Bohdan Rożnowski⁹. Tematykę aspiracji rodziców podjął Zbigniew Kwieciński¹⁰, Tadeusz Lewowicki¹¹, Mirosław Szymański¹², Wiesław Sikorski¹³, Ewa Sikora¹⁴.

Raport „*Ważne decyzje - wybór szkoły*”¹⁵ opracowany na bazie danych z roku szkolnego 2016/2017 na terenie całego kraju wśród 1792 uczniów i absolwentów szkół ponadgimnazjalnych wskazuje na rodzinę, jako ważne źródło informacji o szkole średniej, zaraz po kolegach, Internecie, opiniach uczniów, otwartych drzwiach i stronie szkoły. Z kolei wśród dwudziestu siedmiu przyczyn, które wpłynęły na wybór szkoły, tradycja rodzinna

³ C. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2009, s. 189.

⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek.

⁵ M. Czerwińska-Jasiewicz M., *Decyzje młodzieży dotyczące własnej przyszłości (uwarunkowania psychospołeczne)*. Oficyna Wydawnictwa Psychologii UW, Warszawa 1997.

⁶ N. Bednarczyk-Jama, *Aspiracje edukacyjno-zawodowe uczniów szkół ponadgimnazjalnych*, IBE, Warszawa 2008.

⁷ D. Wiśniewski, *Aspiracje młodzieży ponadgimnazjalnej w kontekście zmian społeczno-kulturowych*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012.

⁸ M. Dubis, *Młodzież wobec wyboru profilu kształcenia i zawodu (na przykładzie licealistów z Podkarpacia)*, Oficyna Wydawnicza "Impuls", Kraków 2011.

⁹ B. Rożnowski, *Przechodzenie młodzieży z systemu edukacji na rynek pracy w Polsce: analiza kluczowych pojęć dotyczących rynku pracy u młodzieży*, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Wydawnictwo KUL, Lublin 2009.

¹⁰ Z. Kwieciński, *Drogi szkolne młodzieży a środowisko*, Warszawa 1980.

¹¹ T. Lewowicki, *Aspiracje dzieci i młodzieży*, Warszawa 1987.

¹² M. Szymański, *Wartości nauczycieli i uczniów szkół zawodowych*, [w:] S. Kwiatkowski (red.), *Nowe uwarunkowania edukacji szkolnej*, Warszawa 1998.

¹³ W. Sikorski, *Dynamika aspiracji życiowych młodzieży uczącej się*, „Edukacja” 2000, nr 1, s. 43-51.

¹⁴ E. Sikora, *(Nie) realne marzenia? Aspiracje życiowe młodzieży z osiedli byłych PGR-ów*, Olsztyn 2006.

¹⁵ B. Kruszakin, *Ważne decyzje – wybór szkoły. Dane z roku szkolnego 2016/2017*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2017. Wśród źródeł informacji o szkole ponadgimnazjalnej rodzina znalazła się na 6. miejscu, a następnie: spotkania promujące szkołę w gimnazjum, ulotka-informator, portale społecznościowe, nauczyciele, targi edukacyjne, absolwenci, doradca zawodowy, reklama w mediach, pedagog szkolny, marketing bezpośredni, pracownik kuratorium oświaty, informator o zawodach.

znalazła się na dwudziestym miejscu, zaś na dwudziestym czwartym presja rodziny¹⁶. Warto w tym miejscu dodać, że grupując przyczyny wpływające na wybór szkoły średniej przez samych uczniów w 2017 roku znalazły się: 1) marka, jakość szkoły, 2) zawód, perspektywa pracy, 3) lokalizacja, dojazd 4) działania szkoły skierowane do kandydatów, 5) rodzina, 6) źródła internetowe. Środowisko rodzinne było częściej wskazywane niż źródła internetowe. Osobami, które podejmują decyzję o wyborze szkoły średniej są w opinii badanych uczniów szkół średnich oni sami - rok rocznie wskazuje na siebie 66,8% uczniów, czasami tę decyzję podejmują z rodzicami (29,7%) i tylko 3,6% badanych wskazało, że decyzję dotyczącą wyboru szkoły za nich podjęli wyłącznie rodzice¹⁷.

Ważną publikacją, aczkolwiek dotyczącą badania opinii dzieci starszych, jest analiza wyników badań przeprowadzonych przez Macieja Bardelasa¹⁸ wśród 658 uczniów Zespołu Szkół Ogólnokształcących i Sportowych, w tym 323 uczniów szkoły podstawowej, kl. IV-VII, 40 uczniów gimnazjum oraz 95 uczniów liceum ogólnokształcącego na temat motywów determinujących wybór szkoły sportowej. Publikacja wyników badania z 2018 roku ujawniła, że powodami wyboru przez uczniów szkoły sportowej podstawowej są: możliwość łączenia nauki ze sportem (76,8%), zdanie rodziny i bliskich (47,7%), lokalizacja (44,3%), rejon do którego przynależy szkoła sportowa (42,1%), renoma i prestiż szkoły sportowej (26,2%), trener (18,3%), internat szkoły sportowej (13,9%), strona internetowa szkoły sportowej (12,1%), przypadek (13,9%), ulotka o szkole sportowej (8,7%). Dla zdecydowanej większości badanych gimnazjalistów powodem wyboru szkoły sportowej była możliwość uprawiania sportu w połączeniu z nauką, zaś dla licealistów - możliwość wyczynowego uprawiania sportu i połączenia nauki ze sportem. Z kolei, na decyzję o wyborze szkoły sportowej uczniów szkoły podstawowej w pierwszej kolejności mieli rodzice (67,5%), samodzielnie podjęło decyzję 19,5%, trener (7,7%), inni członkowie rodziny (,9%), na kolegów jako istotny czynnik determinujący decyzję uczniów wskazało 2,8% badanych uczniów. Gimnazjaliści wskazali na wpływ rodziców i trenera zaś licealiści na ich samodzielną decyzję. Porównując wskazania uczniów szkoły podstawowej ze wskazaniami gimnazjalistów i licealistów można wnosić, że dla zdecydowanej większości badanych możliwość połączenia nauki ze sportem była powodem wyboru szkoły sportowej. Ważnym czynnikiem okazała się też lokalizacja. Przy wyborze szkoły ważne okazało się zdanie najbliższych ale kluczowe było też posiadanie Internetu przez szkołę i zdanie trenera. Szczególne znaczenie na decyzję o wyborze szkoły mieli rodzice: w szkole podstawowej 67,5% a w liceum ogólnokształcącym –

¹⁶ Tamże, s. 18. Wśród przyczyn wpływających na podjęcie decyzji o wyborze szkoły średniej badani uczniowie wskazywali: perspektywa pracy, dobra opinia uczniów, zainteresowania, dobry dojazd, klimat szkoły, dobra opinia-marka szkoły, bliskość miejsca zamieszkania, poziom nauczania, przyszłe zarobki, otwarte drzwi, strona internetowa szkoły, tu przyszli koledzy/koleżanki, przypadek, możliwość łączenia nauki z pracą, dobra zdawalność na studia, ulotka-informator, targi edukacyjne, spotkania promujące w gimnazjum, tradycja rodzinna, portale społecznościowe, moda na tę szkołę, możliwość pracy jako pracownik, presja rodziny, dodatkowa oferta szkoły, tylko tu się dostałem, organizacja imprez szkolnych.

¹⁷ Tamże, s. 27.

¹⁸ M. Bardelas, *Motywy determinujące wybór szkoły sportowej* - raport z badań, „Edukacja Humanistyczna” 2018, nr 2, s. 45-56.

19%. Oznacza to, że im starszy badany, tym wpływ najbliższych malał na korzyść samodzielnej decyzji. Poza tym, im wyższy poziom uprawianej dyscypliny, tym większy wpływ na wybór szkoły miał trener. Badania Macieja Bardelasa ujawniły ponadto, że istotnym powodem wyboru szkoły dla potencjalnych uczniów jest jej profil sportowy. Wskazały również różnice w odpowiedziach na pytania dotyczących zakresu wpływu na decyzję oraz przyczyn wyboru szkoły przy uwzględnieniu poziomów nauczania podstawowego, gimnazjalnego, licealnego.

Celem artykułu jest poznanie i opisanie kryteriów dostępności i form aktywności fizycznej oferowanej uczniom ubiegającym się o przyjęcie do szkoły sportowej oraz opracowanie wskazówek praktycznych dla nauczycieli, wychowawców, psychologów, rodziców a także innych osób zainteresowanych zagadnieniem kryteriów dostępności i form aktywności fizycznej oferowanej uczniom ubiegającym się o przyjęcie do szkoły sportowej na przykładzie Szkoły Mistrzostwa Sportowego w Policach.

1. Warunki planowania kariery edukacyjno-sportowej dziecka

Start społeczny rozpoczyna się już w chwili urodzenia się dziecka i składa się z kilka etapów przez które przechodzi w życiu, mając bądź sprzyjające bądź niekorzystne warunki w swoim środowisku domowym. Ostatecznie, to rodzice podejmują decyzje, co jest najlepsze dla rozwoju edukacyjnego własnego dziecka. Jeśli ich wrażliwość podpowiada, że szkoła tradycyjna nie będzie z jakichś względów spełniała potrzeb i możliwości dziecka, mogą zapisać je do szkoły społecznej, prywatnej czy specjalistycznej, oferującej specjalny program dla dzieci uzdolnionych, wpisując się w potrzeby i predyspozycje dziecka.

Zainteresowania odgrywają wielką rolę w procesie edukacji formalnej, nieformalnej i pozaformalnej dziecka, organizują jego osobowość, ukierunkowują i wzbogacają, dynamizują ogólny rozwój, wzmacniają przeżycia emocjonalne i wnoszą satysfakcję poznawczą. Zainteresowania są najlepszym wskaźnikiem prognostycznym drogi życiowej dziecka, są swoją siłą napędową, sprawiają, że aktywność dziecka koncentruje się na pewnych sprawach bardziej niż na innych, wciąż będzie odczuwało potrzebę dalszego poznawania. Zdobyte doświadczenia poznawcze przynoszą dziecku satysfakcję, pewną niezależność oraz możliwość wykorzystania w poznawaniu innych dziedzin życia¹⁹. Etymologiczne słowo „zainteresowanie” wywodzi się z języka łacińskiego, w którym oznacza „być w środku czegoś”. Definicja słownikowa określa zainteresowanie jako upodobanie, zamięłowanie, inklinację, predylekcję, zaciekawienie (ciekawość), a nawet sympatię do czegoś lub tzw. „żyłkę”. Z kolei w praktyce psychologicznej zainteresowanie oznacza uwagę, ciekawość, motywację, skupienie, troskę, ukierunkowanie na cel, świadomość oraz dążenie²⁰.

Początki ukierunkowanego kształtowania zamięłowań aktywnością ruchową przypadają na okres przedszkolny i wczesnoszkolny. W umiejętnym organizowaniu zabaw wyraża się bodajże najpełniej mistrzostwo pedagogiczne²¹. Na przebieg zamięłowania do aktywności

¹⁹ A. Gurycka, *Rozwój i kształtowanie zainteresowań*, Warszawa 1989, s. 7-8.

²⁰ A. Reber, *Słownik psychologii*, Warszawa 2000, s. 869.

²¹ H. Grabowski, *O kształceniu i wychowaniu fizycznym*, Kraków 1990, s. 27.

ruchowej mogą mieć znaczenie różne czynniki: środowisko rodzinne, specjalistyczne, różnice osobowościowe i rozwojowe dzieci, przyjemne przeżycia, ciekawa forma realizowanych ćwiczeń, towarzysząca ćwiczeniom życzliwość i rodzinna atmosfera. Rozwijanie konstrukcji zamiłowania do aktywności ruchowej opiera się szczególnie na zdolności do przeżywania empatii. Empatyczni rodzice, nauczyciele, trenerzy lepiej rozumieją potrzeby dziecka gdy tworzą ciepłą atmosferę, budzą zaufanie, wyzwalają otwarte kontakty interpersonalne. Zajęcia przebiegające w miłej atmosferze wzbudzają zaciekawienie dziecka i potrzebę tego sympatycznego kontaktu. Akceptacja i życzliwość rodziców wyzwala potrzebę rewanżu i kontaktu z tym ulubionym zajęciem w przyszłości. W procesie wychowania ważne jest głównie to, kim się dziecko staje niż to, czego się nauczyło.

Organizując zajęcia sportowe, istotne jest dostarczanie dziecku różnorodnych doznań w zakresie treści, formy, zastosowanych środków i miejsca ćwiczeń, głównie w terenie, wykorzystując boiska, parki, łąki, lasy, inne wolne przestrzenie, stosując różnego rodzaju gry i zabawy ruchowe, w tym biegi na orientację, jazdę na rowerze i atletykę terenową. Tego rodzaju zajęcia mogą być dla dzieci nie tylko pożyteczne, ale też bardzo interesujące. W okresie wakacyjnym atrakcyjne są spacery, wędrowki, biwaki, kąpiele, spływy, turystyka górską. Swoboda i przestrzeń, wysiłek i ekspresja różnorodnych form ruchowych, realizowanych w naturalnym środowisku, należą do sprzymierzeńców skutecznych oddziaływań hartujących i edukacyjnych, uwrażliwiających i wyzwalających potrzeby estetyczne, umiławanie spontanicznej aktywności ruchowej i wysiłku fizycznego. Dziecko otoczone zabawkami: hula-hop, piłką, skakanką, huśtawką, rolkami, hulajnogą, latawcami ujawnia wyższą aktywność ruchową. Formą atrakcyjnego przybliżania dziecku walorów aktywności ruchowej jest także oglądanie imprez sportowych. Tego rodzaju kontakt zaprzyjaźnia z atmosferą współzawodnictwa, z możliwościami sprawnościowymi najlepszych zawodników, wyrabia wyobrażenia ruchowe²².

2. Założenia metodologiczne

Przedmiotem badań niniejszej pracy są czynniki motywujące rodziców do wyboru szkoły sportowej dla swojego dziecka na przykładzie Szkoły Mistrzostwa Sportowego w Policach.

Następnym etapem procesu badawczego jest sformułowanie celów badań, które wyznaczają kierunek działań badacza. W niniejszej pracy przyjęto dwa cele:

- cel poznawczy – mający na uwadze poznanie i opisanie kryteriów dostępności i formy aktywności fizycznej oferowanej uczniom ubiegającym się o przyjęcie do szkoły sportowej na przykładzie Szkoły Mistrzostwa Sportowego w Policach,
- cel praktyczny – pozwalający na opracowanie wskazówek praktycznych dla nauczycieli, wychowawców, psychologów, rodziców, innych osób zainteresowanych

²² K. Roman, *Analiza rozwoju umiejętności motorycznych dziecka*, „Journal of Education, Health and Sport” 2017, Nr 7/8, s. 344-354.

zagadnieniem kryteriów dostępności i form aktywności fizycznej oferowanej uczniom ubiegającym się o przyjęcie do szkoły sportowej na przykładzie Szkoły Mistrzostwa Sportowego w Policach.

W badaniach przyjęto, że szkoła sportowa spełnia kryteria dostępności dla rodziców i ich dzieci przy wyborze szkoły dla dziecka, jeżeli oferuje: dobrą lokalizację, duży wybór zajęć pozalekcyjnych, dobrą kadrę, pedagogiczną, dodatkową opiekę pedagogiczno – psychologiczną, dużą liczbę godzin wychowania fizycznego, również szkoła zapewnia różnorodne formy aktywności fizycznej dziecku, adekwatnych do jego zainteresowań, jeżeli oferuje: biegi, piłkę nożną, rolki, taniec, jujitsu, basen, balet, hulajnoga.

Badania przeprowadzono metodą sondażu diagnostycznego, która pozwoliła uzyskać informacje opierając się na próbie reprezentatywnej, złożonej z rodziców dzieci ubiegających się do szkoły sportowej. Za pośrednictwem tej metody, uzyskano odpowiedzi na pytania dotyczące poglądów i opinii rodziców na temat czynników motywujących ich do wyboru szkoły sportowej dla swojego dziecka na przykładzie Szkoły Mistrzostwa Sportowego w Policach.

W metodzie sondażu diagnostycznego posłużono się techniką ankiety, która polega na gromadzeniu informacji poprzez wypełnianie specjalnych kwestionariuszy, w których osoba badana odpowiada na zestaw pytań służących do rozwiązania określonego problemu badawczego.

Narzędziem badawczym użytym w niniejszej pracy jest kwestionariusz ankiety, który zawiera logiczny układ jedenastu pytań, o kafeterii półotwartej i możliwości udzieleniu własnej odpowiedzi pod zapisem „inne” oraz koniunktywnej w której respondent może wybrać jednocześnie kilka możliwych odpowiedzi spośród zaprezentowanych. Każdy z rodziców został poinformowany o anonimowości badań oraz o gromadzeniu wyników wyłącznie w celach badawczych.

Badania przeprowadzono w kwietniu 2019 roku wśród 41 rodziców dzieci ubiegających się o przyjęcie do klas pierwszych edukacji wczesnoszkolnej Szkoły Mistrzostwa Sportowego w Policach. Większość badanych stanowią kobiety (32; 78%). Rozkład wiekowy badanej grupy respondentów jest niejednorodny. Największą grupę respondentów tworzą rodzice w wieku od 26 do 35 lat, stanowi to 64% badanych. W grupie wiekowej od 36 do 40 lat znalazło się 12 badanych, co stanowi 29%. Największą grupę respondentów tworzą osoby ze średnim wykształceniem co stanowi 54% badanych, z wyższym wykształceniem 36%. Najmniejszą grupę stanowią rodzice z wykształceniem zasadniczym zawodowym (10 %).

3. Kryteria dostępności przy wyborze szkoły dla dziecka

Szkoła Mistrzostwa Sportowego w Policach została założona w 2007 roku celem profesjonalnego szkolenia dziewcząt w piłce siatkowej, które ukończyły gimnazjum. Po reformie systemu oświaty w 2017 roku została powołana Szkoła Podstawowa Mistrzostwa Sportowego w Policach. W tym też roku odbył się pierwszy nabór uczniów do klasy pierwszej.

Poniżej (tab. 1), zaprezentowano ogłoszenie, jakie Szkoła Mistrzostwa Sportowego w Policach rokrocznie przedstawia na stronie internetowej, w związku z rekrutacją na kolejny rok szkolny dla dzieci i młodzieży chcących ubiegać się o przyjęcie do szkoły.

Tabela 1. Oferta szkoły

Szkoła Podstawowa Klasy I-IV • do klasy 4 włącznie wszyscy uczniowie idą tym samym programem nauczania języków i zajęć sportowych, • min.16 godzin zajęć sportowych tygodniowo, „PRZYWRACAMY DZIECIOM PODWÓRKO” Zajęcia z gier i zabaw ruchowych (zabawy bieżne, rzutne, skoczne, integracyjne, edukacyjne, sporty zimowe). Przewaga zajęć na świeżym powietrzu, • nauka i doskonalenie pływania, • nauka j. niemieckiego oraz j. angielskiego, • świetlica, • całodzienné wyżywienie, • nabór odbywa się na podstawie egzaminu sprawnościowego. Klasy V-VIII • podział uczniów na oddziały SMS i językowe z możliwością edukacji w Locknitz, • trening specjalistyczny siatkówka dziewcząt lub chłopców, • intensywna nauka języka niemieckiego i angielskiego, • Nauczanie dwujęzyczne od 7 klasy: ○ zwiększona liczba godzin języka niemieckiego, ○ prowadzenie dwóch przedmiotów w języku polskim oraz niemieckim, lekcje z native speakerem, ○ wybór edukacji Police lub Löcknitz.

Źródło: Strona Szkoły Mistrzostwa Sportowego, dostęp 14 stycznia 2021, dostępny w: http://www.zspolice.pl/zspolice/uczmy/szkola_podstawowa

Kandydatami Szkoły Mistrzostwa Sportowego są dzieci z bardzo dobrym stanem zdrowia udokumentowanym zaświadczeniem lekarskim i zaliczonymi próbami sprawności fizycznej. Selekcja i nabór są tym systemem przedsięwzięcia, które prowadzą do wyłonienia z populacji rekrutowanych do szkoły sportowej dzieci posiadających optymalne warunki somatyczne, psychiczne i motoryczne dla uzyskania w przyszłości wysokich wyników w wybranej dyscyplinie sportu²³. Selekcja jest procesem ciągłym prowadzonym pod czujnym okiem trenerów i trwa przez cały okres edukacji. Prowadzi się trzy etapy selekcji²⁴: selekcję

²³ Z. Ważny, *Współczesny system szkolenia w sporcie wyczynowym*, Warszawa 1981.

²⁴ J. Raczek, *Podstawy szkolenia sportowego dzieci i młodzieży*, Warszawa 1991.

wstępną, w której wstępnie określa się poziom sprawności fizycznych i wybranych predyspozycji rekrutowanego dziecka, selekcję właściwą prowadzoną w toku edukacji umożliwiającą wyłonienie dzieci wyjątkowo uzdolnionych i dysponujących wyjątkowymi predyspozycjami morfologicznymi, strukturalnymi, energetycznymi i koordynacyjnymi oraz selekcję specjalistyczną do odpowiedniej dyscypliny sportowej wraz z ukierunkowanymi zainteresowaniami i cechami sportowymi dziecka.

Najistotniejszą kwestią dla rodziców jest wybór szkoły, która oferuje bliskie dziecku dyscypliny sportowe oraz potrafiła wykorzystać jego zdolności i zapał do aktywności sportowej, aby posiadała profesjonalne zaplecze treningowe, boiska, hale, baseny, lodowiska.

Rodzice zapisujący swoje dziecko do szkoły sportowej zobligowani są spełnić wymagania formalne obejmujące złożenie wniosku podpisanego przez oboje rodziców w sprawie przyjęcia dziecka do szkoły wraz z orzeczeniem lekarskim o zdolności do uprawiania określonej dyscypliny sportowej, wydanym przez lekarza rodzinnego oraz złożenie zdjęcia legitymacyjnego. Następnie, dziecko bierze udział w teście sprawności fizycznej. Na tej podstawie szkoła sportowa podaje listę kandydatów, którzy uzyskali pozytywne wyniki prób sprawności fizycznej. Po około miesiącu, szkoła podaje listę kandydatów zakwalifikowanych i niezakwalifikowanych, a następnie oboje rodzice podpisując stosowne oświadczenie potwierdzają swą wolę przyjęcia dziecka do szkoły.

Głównym zadaniem, jakie stawia sobie szkoła mistrzostwa sportowego jest zapewnienie uczniom optymalnych warunków umożliwiających im godzenie zajęć treningowych w zakresie interesującej ich dziedziny sportu z nauką. Równoległe z programem kształcenia szkoła mistrzostwa sportowego realizuje program szkolenia sportowego.

Uczniowie otoczeni są nauczycielami z najwyższymi kwalifikacjami oraz profesjonalnymi trenerami w swoich dziedzinach, którzy ukończyli studia magisterskie na kierunku wychowanie fizyczne oraz mają uprawnienia trenerskie w określonej dyscyplinie sportu. Profesjonalni trenerzy, sportowcy w swych dziedzinach nadają szkole prestiż.

W niniejszym badaniu przyjęto, że szkoła sportowa spełnia kryteria dostępności przy wyborze szkoły dla dziecka, jeżeli oferuje dobrą lokalizację; duży wybór zajęć pozalekcyjnych i biblioteki; dobrą kadrę pedagogiczną; dodatkową opiekę pedagogiczno-psychologiczną; dużą liczbę godzin wychowania fizycznego; dostępność do świetlicy i stołówki; dostępność do sali gimnastycznej i boiska; dobrą infrastrukturę i jej wyposażenie (tab.2). Kwestionariusz ankiety skierowany do 41 rodzin dzieci klas pierwszych edukacji wczesnoszkolnej ujawnił, że najczęściej rodzice kierowali się wyborem szkoły ze względu na dobrą kadrę (56,1% wszystkich wskazań) oraz na dużą liczbę godzin wychowania fizycznego (56,1% wskazań). Na stronie internetowej szkoły ujawniono imiona i nazwiska oraz kwalifikacje kadry, która prowadzi dzieci w szkole sportowej. Wśród wyróżnionych, znajduje się jeden trener koordynator oraz 7 trenerów w różnych dyscyplinach sportowych, 3 fizjoterapeutów oraz menadżer ds. mediów i marketingu.

Na trzeciej pozycji, wśród ośmiu czynników definiujących dostępność szkoły sportowej, aczkolwiek ważnym z punktu widzenia rodziców, jest dobra lokalizacja tej szkoły (46,0 wskazań rodziców). Analizując opinie rodziców można domniemać, że duża część bada-

nych dojeżdża do szkoły sportowej z okolic miasta, w którym ta szkoła funkcjonuje. Powodem takiego domniemania może być wskazanie opinii rodziców na potrzebę dostępności do świetlicy oraz stołówki szkolnej (34,1% udzielonych opinii). Działalność świetlicy szkolnej prowadzona jest w oparciu o plany pracy opiekuńczej, wychowawczej i dydaktycznej wiąże się z rozwijaniem zainteresowań dzieci, uczeniem postaw prospołecznych przed lekcjami, po lekcjach oraz po zajęciach sportowych.

Z potrzebą zapewnienia dzieciom opieki po godzinach dydaktycznych wiąże się wskazanie związane z dostępem do zajęć pozalekcyjnych oraz biblioteki (31,0%). Szkoła oferuje szereg imprez i uroczystości integracyjnych o charakterze ogólnoszkolnym, jest współorganizatorem wielu zawodów sportowych, między innymi szkolnych i międzyszkolnych, organizuje cieszące się zainteresowaniem letnie i zimowe obozy sportowe. Bibliotekarz-nauczyciel zaprasza i zachęca do korzystania z dostępnej literatury, wskazuje na możliwość dostępu multimedialnego na przygotowanych stanowiskach komputerowych. W bibliotece dzieci mogą przygotować się do zajęć, egzaminów, wykonać pracę domową, projektową przy bezcennej pomocy nauczyciela-bibliotekarza.

Tabela 2. Spełnienie kryterium dostępności szkoły dla rodziców i ich dzieci przy wyborze szkoły

Kategorie wypowiedzi	Badani N=41	
	I	%
a) Dobrą lokalizację	19	46,0
b) Duży wybór zajęć pozalekcyjnych, dostęp do biblioteki	13	31,0
c) Dobrą kadrę pedagogiczną	23	56,1
d) Dodatkową opiekę pedagogiczno-psychologiczną	3	7,3
e) Dużą liczbę godzin wychowania fizycznego	23	56,1
f) Dostępność do świetlicy i stołówki	14	34,1
g) Dostępność do sali gimnastycznej i boiska	9	21,9
h) Dobrą infrastrukturę i jej wyposażenie (budynek, zaplecze)	11	26,8

Wyniki nie sumują się do 100, pytanie wielokrotnego wyboru.

Źródło: badania własne.

Wśród wskazywanych w badaniach opinii rodziców na temat dostępności szkoły, pojawiła się potrzeba dostępności do dobrej infrastruktury i wyposażenia szkoły, tzn. budynku oraz sprzętu sportowego, treningowego a także sali gimnastycznej i boiska. Poza tym, 36 rodziców spośród 41 ogółu badanych, tj. 88% badanych wskazało, że zna bazę sportową szkoły, którą się interesuje ze względu na rozpoczętą karierę szkolną swojego dziecka. Jedynie 4 rodziców nie wie, jaka bazą dysponuje szkoła sportowa.

Kilkoro rodziców (7,3%) wskazało potrzebę dostępu do specjalistycznej, psychologiczno-pedagogicznej kadry. Wśród licznych spotkań z uczniami i ich rodzicami, psychologowie szkoły sportowej starają się wzmocnić potrzebę rozwijania zainteresowań młodych

sportowców. Służą też wsparciem psychologicznym w chwilach słabości i porażek. udzielając porad, prowadząc warsztaty, zajęcia terapeutyczne, diagnozowania potrzeb młodych sportowców. Z kolei, do pedagoga szkolnego szkoły sportowej zwracają się dzieci i ich rodzice z indywidualnymi problemami osobistymi, głównie rodzinnymi, wychowawczymi, materialnymi oraz związanymi ze szkolnymi niepowodzeniami. Pedagog szkolny chętnie rozmawia z dziećmi i ich rodzicami, nauczycielami, wychowawcami, trenerami, którzy pragną skorzystać z fachowej porady i wsparcia pedagogicznego wykorzystując współpracę z instytucjami opiekuńczo-wychowawczymi.

4. Zapewnienie dziecku różnorodnych form aktywności zgodnych z jego zainteresowaniami i sprawnością fizyczną

Potrzebą skłaniającą rodziców do zapisania dziecka do szkoły sportowej jest ukierunkowanie go na rozwój zainteresowań sportem oraz zapewnienie mu podstaw edukacyjnych w karierze sportowca. Z tej przyczyny, w gestii szkoły leży szczególna troska o zapewnienie dzieciom sukcesów edukacyjno-sportowych. Osiągnięcia edukacyjne oraz osiągnięcia sportowe uczniów tej szkoły zdobyte podczas różnych turniejów, imprez sportowych w wielu i różnych konkurencjach, są świadectwem profesjonalności kadry przygotowującej w toku treningów młodych sportowców i laurką prezentowaną także przez utytułowanych absolwentów. Jeśli mury szkoły opuszczają przyszli sportowcy, którzy w kolejnych miesiącach i latach osiągają efektowne sukcesy, oznacza to, że ta szkoła jest placówką kompetentną w realizacji statutowych zadań oraz godną zaufania rodziców pragnących takich sukcesów dla swoich dzieci i rozwijania ich uzdolnień sportowych.

W opinii badanych rodziców, którzy chcą zapisać swoje dziecko do szkoły sportowej ważne jest, aby zapewniała ona różnorodne formy aktywności fizycznej. W badaniach wszyscy rodzice wyrazili opinię, że ich dziecko ujawnia różne zainteresowania aktywnością sportową. Wśród wielu dyscyplin sportowych, wszystkie dzieci, które ubiegają się o przyjęcie do szkoły sportowej przejawiają zainteresowania w różnych dyscyplinach sportowych, takich jak: bieganie, gra w piłkę nożną, rolki, taniec, jujitsu, pływanie na basenie, balet, taniec, jazda na hulajnodze. To, o co w przekonaniu rodziców warto się zatroszczyć w procesie wychowania dziecka, to aktywność spontaniczna, nie tylko realizowana w formie zorganizowanej. Aktywność codzienna może być szaleństwem spędzonym na placu zabaw, gonieniem za piłką, chodzeniem na spacer, grą w klasy, wspinaczką górską nawet na niewielki szczyt, jazdą na nartach, pływaniem, wyścigami na rolkach, wycieczką rowerową po wertepach leśnych, gonitwą na hulajnodze, próbami z deskorolką, na wrotkach albo rolkach.

W aktywności spontanicznej rodzice dostrzegają szereg korzyści, gdyż wzmacnia ciało, hartuje, uczy wytrwałości i pokory, sprawia przyjemność, wycisza, zamienia walkę w zdrową rywalizację, dodaje pewności siebie, umacnia więzi. Aktywność spontaniczna pozwala dziecku zbudować rusztowanie z mięśni, które ochroni stawy i kręgosłup przed przeciążeniami, bólem, urazami. Dziecko podejmujące aktywność sportową przekonuje się, że wszelkie ćwiczenia z czasem czynią mistrza. Nawet, jeśli początkowo nie udaje się celność,

szybkość czy sprawność, to z czasem wysiłek przynosi rezultaty. Choć zmęczone, to jednak szczęśliwe, nie prosi o organizację czasu wolnego dla siebie i nie używa tekstów „nudzę się”, może realizować swoje zainteresowania i potrzeby, czerpać satysfakcję z zajęć sportowych, ćwiczyć perfekcję. Zwycięstwo, albo udana rozgrywka stają się dla niego powodem dobrego samopoczucia.

Sprawność fizyczna jest właściwością złożoną i zależy od wielu czynników. Płeć, budowa ciała, wiek, styl życia, trening, wydolność narządów, stan psychiczny, motywacja, poziom rozwoju zdolności fizycznych to wszystko warunkuje sprawność fizyczną dziecka. Dzieci uwielbiają się ruszać. Ich chęć do zdobywania przestrzeni i aktywnej zabawy jest niepohamowana. Mądrość rodzicielska oraz profesjonalna edukacja szkolna podpowiada, aby nie tłumić tej naturalnej potrzeby dziecka, ale podsycać ją i systematycznie rozwijać.

Tabela 3. Prowadzenie działalności sportowej adekwatnej do sprawności dziecka

Kategorie wypowiedzi	Badani N=41	
	I	%
a) Samodzielne wchodzenie po drabinie (plac zabaw)	35	85,3
b) Przewroty w przód i tył	30	73,1
c) Chodzenie po wąskiej powierzchni	24	58,5
d) Rzucanie i łapanie piłki	28	68,3
e) Skoki na skakance	12	29,3
f) Pływanie	22	53,6
g) Przysiady	33	80,5
h) Huśtanie	32	78,0
i) Zjeżdżanie ze ślizgawki	35	85,3
j) Biegi	1	2,4

Wyniki nie sumują się do 100, pytanie wielokrotnego wyboru.

Źródło: badania własne.

W opinii większości badanych rodziców (39 opinii) dzieci są sprawne fizycznie i tylko dwoje rodziców krytycznie wskazało, że specjalnej sprawności w swoim dziecku nie dostrzega. Wszyscy jednak rodzice wyrazili opinię, że szkoła sportowa do której zapisali swoje dziecko prowadzi działalność adekwatną do sprawności ich dziecka, jeżeli oferuje im: samodzielne wchodzenie po drabinie (pajęczek na placu zabaw), przewroty w przód i tył, chodzenie po wąskiej powierzchni, rzucanie i łapanie piłki, skoki na skakance, pływanie, przysiady, huśtanie, zjeżdżanie ze ślizgawki i biegi (tab.3).

Samodzielne wchodzenie po drabinie (pajęczek na placu zabaw) oraz zjeżdżanie ze ślizgawki są tymi aktywnościami fizycznymi, na które wskazała większość rodziców. Zarówno samodzielność wchodzenia po drabinie, jak i zjeżdżanie ze ślizgawki należą do wysoko opiniowanych umiejętności sprawnościowych dziecka. Nieco mniej aktywności, adekwatnych do sprawności dziecka zdaniem badanych rodziców dotyczy wykonania przysiadów, huśtania oraz przewrotów w przód i w tył. W opinii rodziców: biegi czy nawet

umiejętność skakania na skakance nie należą do wysublimowanych umiejętności, posiada je większość dzieci i domniemać należy, że oceniają je w kategoriach stopnia trudności wykonania, jako łatwe.

Czas wolny, to taki czas, który obejmuje wszystkie czynności nie związane z obowiązkami szkolnymi, domowymi, czynnościami fizjologicznymi i higienicznymi, pozwala na regenerację sił psychofizycznych i zależy od statusu materialnego rodziny, rodzaju wykonywanej pracy, podejmowanych wyborów form aktywności turystycznych i rekreacyjnych²⁵. Poza biernym wypoczynkiem, podczas którego dzieci regenerują siły fizyczne i psychiczne, na czas wolny składa się wypoczynek czynny, podczas którego dziecko wykazuje zaangażowanie ruchowe i psychiczne w czynnościach innych niż te wykonywane na co dzień w szkole. Aktywny czas wolny łączy w sobie atrakcję, nowość, radość, zabawę, przygodę, odmianę, swobodę i emocje. Czas wolny spełnia wiele funkcji, które się wzajemnie uzupełniają: wychowawczą, społeczną, higieniczną. Funkcja wychowawczo-społeczna rozwija osobowość dziecka, zainteresowania, poglądy, natomiast funkcja higieniczna regeneruje siły fizyczne i psychiczne.

Warunkiem umożliwiającym realizację celów związanych z aktywnością ruchową, jest z kolei personalny wzorzec do naśladowania, jakim są rodzice i nauczyciele / trenerzy. Wzorce panujące w rodzinie, w tym właśnie wzorce korzystania z czasu wolnego są wielkim darem, który rodzice mogą ofiarować dziecku. Wszyscy badani rodzice jednogłośnie wyrazili opinię, że spędzają aktywnie czas wolny ze swoim dzieckiem. Dzięki prawidłowemu przygotowaniu dzieci i młodzieży do spędzania czasu wolnego mogą wykształcić w nich zdolność do komunikacji w grupie rówieśniczej, wrażliwość na potrzeby drugiej osoby oraz umiejętności dążenia do własnych celów. To, w jaki sposób dziecko spędza swój czas wolny ma znaczenie dla kształtowanego charakteru, nastawienia do otaczającego środowiska, pozwala wyeliminować w nim lenistwo, niezaradność, bierność zaś kształtuje uprzejmość, serdeczność, koleżeńskość, nawyki i upodobania, zachowania zdrowotne i aktywność sportową realizowaną wspólnie z rodziną. Paradoksalnie powodem, który może być przyczyną ogólnego spadku aktywności fizycznej dzieci i młodzieży jest brak czasu wolnego²⁶.

Mając świadomość, jak ważne są chwile spędzane razem z rodziną, szkoła sportowa wzmacnia sposoby wspólnego spędzania czasu wolnego poprzez promowanie dobrowolności i pozostawienie dziecku wyboru form i treści, które wynikają z jego potrzeb i zainteresowań sportowych. Interesującymi propozycjami rodziców, opiekunów i zarazem najczęstszymi formami spędzania czasu wolnego na które wskazywali rodzice dzieci szkoły sportowej, jako sposobów przyczyniających się do wzmocnienia wspólnego spędzanego czasu wolnego rodziców i ich dzieci są: ruch na świeżym powietrzu, biegi, gra w piłkę, spacer, rolki, rower, zabawy na stadionie, plac zabaw, zabawy na świeżym powietrzu, turystyka, prace w ogródku.

Wyróżnione w toku przeprowadzonego badania opinie rodziców ujawniają ich zainteresowanie sportem, który preferuje ich dziecko. Często dzieje się tak, że rodzice biorą

²⁵ K. Kwilecki, *Turystyczne i relaksacyjne formy zdrowego stylu życia*, Katowice 2012, s.9.

²⁶ M. Kwilecka, *Bezpośrednie funkcje rekreacji*, Warszawa 2006 s. 63, 65-66, 72, 74, 79.

czynny udział w wielu imprezach sportowych w których uczestniczy dziecko. Obecność rodziców na zawodach, imprezach okolicznościowych jest dla dziecka bardzo ważna, jednak nie zawsze ta obecność jest możliwa. Wówczas, gdy rodzice nie mogą z różnych powodów w nich uczestniczyć, komunikują o tym dziecku. Dyskusja na temat meczu, zawodów, treningu, sukcesów i porażek, postępów i zdobytych doświadczeń z gry również jest wzmocnieniem dla dziecka i wyraża życzliwe zainteresowanie rodziców osobistymi przeżyciami dziecka.

Wspólny, aktywny udział rodziny w różnych akcjach sportowych, uczy dziecko radzenia sobie z trudnymi sytuacjami, kultury przeżywania sukcesów i porażek oraz brania odpowiedzialności za własne czyny. W tych naturalnych sytuacjach, rodzice starają się podtrzymać na duchu swoje dziecko i pomagają mu dostrzec doświadczenia pozytywne.

Wspólny z rodziną spacer, wycieczka, obserwacja roślin, zwierząt, wyrabia spostrzegawczość dziecka, kształci uwagę, rozwija myślenie, budzi pozytywne uczucia do otoczenia społecznego i przyrodniczego. Zabawy i gry na świeżym powietrzu, wycieczki w góry, do lasu, zwiedzanie ogrodów, parków, pływanie w rzece, jeziorze, w morzu nie tylko poprawiają stan zdrowia, ale ćwiczą orientację przestrzenną, wzmacniają cechy charakteru. Również wspólny z rodzicami udział dziecka w akcjach społecznych kształtuje więzi koleżeńskie i społeczne, dzieci uczą się zgodnego współżycia i współdziałania, kulturalnych form zachowania oraz właściwego stosunku do własnej i cudzej pracy. Szkoła sportowa promuje wszelkie sposoby wspólnego spędzania czasu wolnego jako możliwości swobodnego rozwijania się dziecka, bez barier i przymusu.

Zakończenie

Badania potwierdziły, że szkoła sportowa jest tą placówką oświatową, która spełnia oczekiwania rodziców w kontekście potrzeb edukacyjnych ich dzieci rozpoczynających karierę szkolną. W opinii rodziców:

- szkoła sportowa spełnia kryteria dostępności, rodzice najczęściej stawiają na dobrą kadrę i dużą liczbę godzin wychowania fizycznego,
- szkoła sportowa zapewnia różnorodne formy aktywności adekwatne do zainteresowań dziecka (bieganie, gra w piłkę nożną, rolki, taniec, jujitsu, pływanie na basenie, balet, taniec, jazda na hulajnodze), sprawności fizycznej dziecka, (samodzielne wchodzenie po drabinie, pajączek na placu zabaw, przewroty w przód i tył, chodzenie po wąskiej powierzchni, rzucanie i łapanie piłki, skoki na skakance, pływanie, przysiady, huśtanie, zjeżdżanie ze ślizgawki i biegi) oraz potrzeby wspólnego z rodzicami spędzania czasu (ruch na świeżym powietrzu, biegi, gra w piłkę, spacer, rolki, rower, zabawy na stadionie, plac zabaw, zabawy na świeżym powietrzu, wycieczki tematyczne, sporty rekreacyjne, turystyka, prace w ogródku).

Wnioski badań empirycznych przyczyniły się do zredagowania wskazań praktycznych dla rodziców, opiekunów, nauczycieli, trenerów, wychowawców, wszystkich tych podmiotów, którzy są w jakikolwiek sposób zainteresowani motywami rekrutacji dziecka do szkoły sportowej. System kształcenia dzieci uzdolnionych ruchowo posiada wiele cennych pedagogicznie elementów, przy czym, w toku analiz dostrzeżono potrzebę:

- zwrócenia uwagi na wzbogacenie czynników natury podmiotowej i pozapodmiotowej, które determinują rodziców do zapisania swojego dziecka do klasy pierwszej szkoły sportowej. Poza kompetentną kadrą pedagogiczną i zwiększoną liczbą godzin wychowania fizycznego, rodzice zainteresowani są bogatym wyborem zajęć pozalekcyjnych, dostępem do biblioteki, opieką pedagogiczno-psychologiczną, dostępnością do świetlicy i stołówki, do sali gimnastycznej i boiska, infrastruktury i wyposażenia,
- częstsze organizowanie form aktywności sportowych adekwatnych do zainteresowań dziecka. Rodzice chętnie widzą w programie nauczania zajęcia z elementami biegania, gry w piłkę nożną, jazdę na rolkach, taniec, jujitsu, pływanie na basenie, balet, taniec, jazdę na hulajnodze,
- silniejsza koncentracja na wspieraniu rozwoju predyspozycji społecznych: na uczeniu dziecka współpracy, rozwijania zainteresowań aktywnością ruchową i troski o dobry stan zdrowia, dobre wyniki w nauce i zachowaniu, rozwój systematyczności w działaniu, poczucie dyscypliny i obowiązku,
- uwzględnienie indywidualnego tempa rozwoju psychofizycznego zgodnie z oczekiwaniami rodziców w zakresie osiągnięć sportowych dziecka.

Rozwój sportowy dziecka w wieku wczesnoszkolnym jest sytuacją bardzo przełomową. To, w jaki sposób przejdzie ono w tym czasie proces socjalizacji, znaleźć może swoje odbicie w latach późniejszych. Właściwa diagnoza, kierowanie się potrzebami i uzdolnieniami dziecka może mieć strategiczne znaczenie dla jego rozwoju.

Bibliografia

- Bardelas M., *Motywy determinujące wybór szkoły sportowej - raport z badań*, „Edukacja Humanistyczna” 2018, nr 2.
- Bednarczyk-Jama N., *Aspiracje edukacyjno-zawodowe uczniów szkół ponadgimnazjalnych*, IBE, Warszawa 2008.
- Czerwińska-Jasiewicz M., *Decyzje młodzieży dotyczące własnej przyszłości (uwarunkowania psychospołeczne)*, Warszawa 1997.
- Grabowski H., *O kształceniu i wychowaniu fizycznym*, Kraków 1990.
- Gurycka A., *Rozwój i kształtowanie zainteresowań*, Warszawa 1989.
- Kruszakin B., *Ważne decyzje – wybór szkoły. Dane z roku szkolnego 2016/2017*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2017.
- Kupisiewicz C., Kupisiewicz M., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2009.
- Kwieciński Z., *Drogi szkolne młodzieży a środowisko*, Warszawa 1980.
- Kwilecka M., *Bezpośrednie funkcje rekreacji*, Warszawa 2006.
- Kwilecki K., *Turystyczne i relaksacyjne formy zdrowego stylu życia*, Katowice 2012.
- Ośrodek Statystyki Sportu i Turystyki oraz Podkarpacki Ośrodek Badań Regionalnych, *Kultura Fizyczna w Polsce w latach 2015 i 2016*, GUS, Warszawa 2017.
- Raczek J., *Podstawy szkolenia sportowego dzieci i młodzieży*, Warszawa 1991.
- Reber A., *Słownik psychologii*, Warszawa 2000.
- Roman K., *Analiza rozwoju umiejętności motorycznych dziecka*, „Journal of Education, Health and Sport” 2017, Nr 7/8.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej.
- Ważny Z., *Współczesny system szkolenia w sporcie wyczynowym*, Warszawa 1981.

Elżbieta Ciuksza

Magdalena Sawicka-Bartosik

Kryteria dostępności i formy aktywności fizycznej oferowane przez szkołę mistrzostwa sportowego dla uczniów I etapu edukacji

W artykule zostały zaprezentowane kryteria dostępności oraz formy aktywności fizycznej, jakie z punktu widzenia rodziców są istotne i satysfakcjonujące na tyle, aby zdecydowali się oni zapisać swoje dziecko do szkoły mistrzostwa sportowego.

Słowa kluczowe: uzdolnienia, szkoła mistrzostwa sportowego, aktywność fizyczna dzieci.

Available criteria and forms of physical activity; access to courses through sports championship school for students and education

In case of interest, the available criteria and forms of research were presented, which from the parents' point of view are important and satisfying enough to make them interested in their child to the sports championship school.

Keywords: talents, sports championship school, children's physical activity.

Translated by Łukasz Rachubiński

Grażyna Erenc-Grygoruk
Zachodniopomorska Szkoła Biznesu
w Szczecinie

OBRAZ WSPÓŁCZESNEGO NAUCZYCIELA W PRASIE INTERNETOWEJ W KONTEKŚCIE TRZECH WYDARZEŃ Z LAT 2019 – 2020

Wprowadzenie

Zawód nauczyciela jest zawodem o szczególnej symbolice i niebagatelnym dorobku znaczeniowym, historycznym i kulturowym. Współczesny nauczyciel „zmuszony jest żyć, funkcjonować w obliczu nieprzewidywalności jutra i niepewności związanej ze swoją przyszłością edukacyjną, zawodową i życiową. Nauczyciel coraz częściej bezradnie staje na rozdrożu – wobec wielości dróg życiowego wyboru i braku jednoznacznych drogowskazów, rzetelnych wskazówek – znaków i recept”¹. Jednocześnie „stawia się nauczycielom coraz większe wymagania, a w ich roli społecznej i funkcji zawodowej pokłada się coraz większe nadzieje”². Badania A. Nałaskowskiego nad nauczycielami z polskiej „prowincji” wskazują, że nie postrzegają oni swojego zawodu jako wysoce cenionego społecznie ani także jako cennego dla nich samych. 84% spośród nich jest niezadowolonych czy wręcz rozczarowanych; 70% upatruje przyczyny nieudanego życia w wykonywaniu tego zawodu, a 58% nauczycieli, którzy nie przekroczyli 40. roku życia, zmieniliby swój zawód lub wykształcenie³. W literaturze z jednej strony można dostrzec duże wątpliwości autorów dotyczące deprecjonowania

¹ L. Clarke, *Zarządzanie zmianą*, Gebethner & Ska, Warszawa 1997, s. 214.

² K. Duraj-Nowakowa, *Systemologiczne inspiracje pedeutologii*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2000, s. 79.

³ A. Nałaskowski, *Nauczyciele z prowincji u progu reformy edukacji*, Wyd. Adama Marszałek, Toruń 1997, s. 116.

nauczyciela wśród innych zawodów⁴. Natomiast w innych publikacjach wybrzmiewa pozytywny charakter profesji nauczycielskiej, jego wysoki prestiż i zaufanie obywateli^{5,6,7,8}. Zaobserwowane sprzeczności postrzegania roli nauczyciela stały się przesłankami do rozpoznania wyłaniającego się obrazu współczesnego nauczyciela na podstawie treści artykułów w prasie internetowej na przestrzeni jednego roku 2019/2020. Lata 2019 – 2020 są niezwykle istotnym czasem zmian w jego pracy i szeroko rozumianej oświacie. Pierwsze niezwykle ważne wydarzenie mające wpływ na kształtowanie się obrazu nauczyciela można wyprowadzić z artykułów poświęconych strajkom nauczycieli (kwiecień – maj 2019). Drugie to systemowe zmiany polegające na wygaszeniu gimnazjów (wrzesień 2019). Z kolei trzecie wydarzenie to okres pandemii koronawirusa zmieniającej przestrzeń edukacji poprzez wprowadzenie zdalnego nauczania (marzec 2020).

W niniejszym opracowaniu podjęto próbę odpowiedzi na pytanie: jaki jest obraz współczesnego nauczyciela w prasie internetowej w kontekście trzech wydarzeń 2019-2020?

1. „Obraz” nauczyciela w Internecie – teoretyczna interpretacja

W potocznym rozumieniu termin „nauczyciel” określa się, jako osobę uczącą innych – przez przekaz określonych treści, kreowanie sytuacji edukacyjnych i kierowanie procesem nauczania – uczenia się i wychowania w określonych instytucjach np. w szkole, przedszkolu, świetlicy⁹. Ta pierwotna, intuicyjna próba definicji osoby nauczyciela, akcentuje jedynie wymiar jego działalności dydaktyczno-wychowawczej. Definicja ta staje się niepełna, albowiem pozbawiona jest informacji o zmianach systemowych dających podstawę do wyłaniania się obrazu współczesnego nauczyciela. W ujęciu pedagogicznym „obraz – wizualne przedstawienie, jakiegoś przedmiotu”¹⁰ za pomocą różnych środków m.in. technik plastycznych (nowoczesne środki wyrazu), albo słów (środki tradycyjne). Z psychologicznego punktu widzenia obraz to „umysłowa reprezentacja świata lub określonego fragmentu”¹¹ społecznej rzeczywistości doświadczanej przez podmiot w trakcie bezpośrednich i pośrednich kontaktów. Informacje płynące ze świata zewnętrznego powinny być uporządkowane, poklasyfikowane i w pewien sposób zagregowane w celu jej szybkiego i skutecznego wykorzystania na gruncie codziennych, aktywności społecznych podejmowanych wspólnie z innymi członkami

⁴ G. Mazurkiewicz (red.), *„Edukacja jako odpowiedź. Odpowiedzialni nauczyciel w zmieniającym się świecie”*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014, s. 20.

⁵ Konarzewski K., (1995), *Nauczyciel*, [w:] *Sztuka nauczania. Szkoła*, (red.) K. Konarzewski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

⁶ M. Torczyńska, *Współczesny wizerunek zawodu nauczyciela w świetle badań opinii publicznej*. Rozprawy Społeczne, 3/2014 (VIII), s. 41–47.

⁷ K. Mihińska, *Walory osobowe nauczyciela w opinii uczniów*. „Języki obce w szkole” 2018/4. <https://reporterzy.info/3569,czytelnictwo-prasy-w-polsce-bogaci-czytaja-dziesiec-razy-czesciej.html> (dost: 7.06.2020).

⁸ W. Turewicz, <https://edurada.pl/artykuly/kaktus-na-dloni-nauczyciela-czyli-pozytywne-myslenie/kaktus-na-dloni-nauczyciela-czyli-pozytywne-myslenie> (dostęp: 15.08.2020).

⁹ K. Konarzewski, *Nauczyciel*, [w:] *Sztuka nauczania. Szkoła*, (red.) K. Konarzewski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995, s. 148.

¹⁰ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004, s. 280.

¹¹ S. Korczyński, *Obraz idealnego nauczyciela kreowany przez uczniów i rodziców*, [w:] Korczyński S. (red.), *Nauczyciel epoki przemian*. Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2005, s. 56.

wspólnoty. W uogólnionym „obrazie zawarta jest wiedza o ludziach, która podlega podmiotowej selekcji i strukturyzacji. W wyniku tych procesów wytwarza się [...] reprezentacja (np. ludzi) w umyśle spostrzegającego podmiotu”¹². Zatem każda istota społeczna kreuje w swojej świadomości obrazy jednostek, grup, zbiorowości, przedstawicieli instytucji, klas czy różnych sytuacji, zdarzeń. W psychologii społecznej odnosi się to do tzw. spostrzegania społecznego, spostrzegania jednostek lub obrazu innych ludzi. Obraz, jako proces selektywny - zdaniem Stanisława Korczyńskiego - jest „produktem procesów umysłowych i wynikiem współdziałania wielu wewnętrznych funkcji – emocji, uczuć, nastawień, postaw, oczekiwań itp.”¹³. Obrazy stają się dla jednostki swoistymi schematami poznawczymi, dzięki którym posiada ona skuteczne narzędzie „przetwarzania danych” umożliwiające zrozumienie oraz ocenę wielu zdarzeń, czy ocenę własnego postępowania lub działania innych uczestników życia społecznego. Źródłem licznych informacji dotyczących współczesnego nauczyciela staje się Internet, który w efekcie pełni najczęściej rolę opiniotwórczą¹⁴. Prezentowanie siebie i innych staje się często „praktyką społeczną oraz normą strukturalną”¹⁵.

W związku z tym, pojawia się pytanie, czy wśród wielości informacji z internetowych stron dotyczących współczesnego nauczyciela odnajdziemy prawdę o nim? Paradoksalnie liczba informacji oraz ich częstotliwość w prasie internetowej nie oznacza, że jesteśmy bliżej prawdy. Poza tym na kształtowanie obrazu nauczyciela postrzeganie przez społeczeństwo wpływa wiele czynników. Do jednych z ważniejszych zalicza się zmieniające się regulacje prawne (pominięte w badaniach), nie zawsze spójne, a często wprost wykluczające się. „Wraz ze zmieniającą się co kilka lat w resorcie edukacji władzą pojawiają się skrajne, przeciwstawne sobie podejścia do pełnienia roli od uwalniania przestrzeni do jej swobodnego, kreatywnego wypełniania aż po brak zaufania, rygorystyczny i odgórne sterowanie. Ciągłe kontrolowanie, monitorowanie pracy nauczycielskiej wytwarza w społeczeństwie przekonanie, iż osoby wykonujące ten zawód nie są podmiotami godnymi zaufania”¹⁶.

2. Metodologia badań

Teoretyczne przesłanki stały się podstawą do rozpoczęcia badań nad ustaleniem obrazu współczesnego nauczyciela w internetowej prasie. Spośród trzech najbardziej chętnie czytanych internetowych czasopism: „Fakt”, „Super Ekspres”, „Gazeta Wyborcza” (P. Pazik¹⁷) losowo wybrano „Gazetę Wyborczą” (www.wyborcza.pl). Punktem wyjścia badań jakościowych była analiza dokumentów – artykuły gazety Wyborczej.pl od kwietnia 2019 do kwietnia 2020. Takie podejście jest bliskie koncepcji hermeneutycznej, która „niesie w sobie

¹² S. Korczyński, *Obraz nauczyciela*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2002, s. 14.

¹³ S. Korczyński, *Obraz nauczyciela*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2002, s. 14-15.

¹⁴ P. Levinson, *Nowe nowe media*, WAM, Kraków 2010, s. 81.

¹⁵ M. Bogunia – Borowska, *Fotospołeczeństwo. Społeczno- kulturowe konteksty dyskursu o społeczeństwie*. [w:] *Fotospołeczeństwo. Antologia tekstów z socjologii wizualnej*, (red.) M. Bogunia - Borowska, P. Sztompka, Wydawnictwo „Znak”, Kraków 2012, s. 57.

¹⁶ B. Sliwowski, *Nauczyciel jako zawód*: <https://oskko.edu.pl/kongres1/materialy/BSliwowski-Kongres.pdf> (dostęp: 14. 05.2020).

¹⁷ P. Pazik, <https://www.press.pl/tresc/60319,sprzedaz-dziennikow-ogolnopolniskich-spada-coraz-wolniej> (dostęp: 8.02.2020).

pierwiastki poznania humanistycznego z szansą posłużenia się wyjaśnieniem w celu głębszego zrozumienia wybranego obszaru społecznej rzeczywistości¹⁸. W tym przypadku hermeneutyka to nie tylko teoria interpretacji znaków, a także refleksja filozoficzna odnosząca się do wszelkich form ekspresji ludzkiej. Głównym celem badań było rozpoznanie i opisanie treści internetowych czasopism dotyczących obrazu nauczyciela na tle niezwykle istotnych wydarzeń (były to informacje o nauczycielach, a także informacje prezentowane przez nauczycieli). Problem główny sformułowano w postaci pytania:

Jaki jest obraz współczesnego nauczyciela w prasie internetowej w kontekście trzech wydarzeń z lat 2019 – 2020?

Ważną rolę w moich badaniach przypisuję metodzie eksplikacji. Wiąże się z nią uściślenie a jednocześnie rozszerzenie lub zawężenie sensu i znaczenia badanych przeze mnie zjawisk. W ujęciu tym charakterystyczne jest powiązanie symbolu (zmiany schematu myślenia i postrzegania) z kontekstem (indywidualnym schematem zmiany) i zmianą (którą jest przyswojenie nowego schematu). Metoda eksplikacji pozwoliła mi uzyskać najbardziej dokładne rozeznanie zmian jakie zachodzą w postrzeganiu nauczyciela na tle trzech wydarzeń w latach 2019-2020. Pierwsze wydarzenie - to strajk nauczycieli, drugie - zmiany systemowe, a trzecie pandemia COVID - 19, którego konsekwencją jest edukacja on-line. Dzięki zastosowanej metodzie eksplikacji mogłam spojrzeć głębiej, dostrzec między nimi różnice, związki i zależności, a problem badawczy potraktować w sposób całościowy. Metoda ta pozwoliła mi ująć podstawowe struktury, znaczenie i sens zmian w procesie społecznego postrzegania obrazu nauczyciela. Jednocześnie metoda ta wymagała realistycznego podejścia badacza, dlatego dane uzyskane z poszczególnych dokumentów poddano odrębnym analizom, co pozwoliło na rozpoznanie tego, co istotne i na ujęcie w struktury opisane fakty. Jednocześnie metoda ta wprowadza w badane zagadnienie w sposób otwarty i pozostawia miejsce na refleksję. Analiza dynamicznie zmieniających się pozycjonowanych dokumentów na platformie Google ma znaczące odzwierciedlenie w postrzeganiu współczesnego nauczyciela. W badaniach przyjęto perspektywę czasową; nauczyciel w obliczu ogólnopolskiego strajku, nauczyciel w obliczu zmian systemowych, nauczyciel w obliczu pandemii oraz nauczyciel w obliczu (w oczach) swoich uczniów.

3. Nauczyciel w obliczu ogólnopolskiego strajku

Na łamach internetowego pisma – „Wyborcza.pl” w dobie zbliżającej się zmiany systemowej polskiej oświaty oraz niezadowolenia z powodu m.in. niskich płac wyłania się najczęściej propagowane przez nauczycieli hasło: edukacja, godność i przyszłość. Wiele artykułów dotyczy aktualnej sytuacji nauczyciela. Dziennikarka Justyna Suchecka postawiła czytelnikom pytanie: „Nieudacznik czy skarb narodu? Kim jest polski nauczyciel i dlaczego oszczędzamy na wykształceniu naszych dzieci?”. Autorka prowokacyjnie rozpoczęła dysku-

¹⁸ M. Czerepaniak – Walczak, *Niepokoje współczesnej młodzieży. W świetle korespondencji do czasopism młodzieżowych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1997, s. 36.

sję: „Nauczyciele bywają słabi, bo źle im płacimy, a źle im płacimy, bo bywają słabi. Przerwijmy to błędne koło. Podnieśmy nauczycielom pensje i wymagajmy od nich więcej” (21.04.2018). Inni autorzy artykułów w „Wyborczej.pl” wskazują, że strajk nauczycieli w 2019 r. toczy się głównie o warunki płacowe. Ta sama autorka w artykule „A protokół tej rozmowy jest?”, wskazuje, że biurokratyzacja zdominowała współczesnych nauczycieli i oni toną w papierach oraz „większość dokumentów jest tylko po to, aby wykazać przed kuratorium, że coś się robi” (28.06.2019). Angelika Pitoń porusza jeszcze inny problem „Polskie nauczycielki w drodze na saksy. Niemieckie emerytki się dziwią: skończyłyście studia, a musicie dorabiać” (26.06.2019). Redaktorka pisze, że przez dziesięć miesięcy nauczyciele uczą w szkole, a w wakacje opiekują się niemieckimi seniorami. Natomiast Prof. Brdulak stawia tezę, że „Jakość w procesie uczenia tworzy się na linii nauczyciel - uczeń. Dlatego tak ważne jest, abyśmy mieli dobrze wyedukowanych nauczycieli” (6.04.2019). W „Strefie nauczyciela” „Wyborczej.pl” Olga Woźniak prowadzi wywiad z Joanną Obuchowską (autorką bloga „Educational Eden”) na temat: „Edukacyjny raj - gdzie go szukać?” (5.05.2019). Redaktorka próbuje odpowiedzieć na pytania: jak wygląda polska szkoła z punktu widzenia nauczyciela, który pracował w wielu różnych krajach?, czy z daleka widać same wady, czy mamy też jakieś zalety?, czego możemy nauczyć się od innych?

Po zakończeniu strajku nauczycieli Wojciech Borakiewicz w imieniu swoich kolegów i koleżanek napisał „Dopłacamy do pensji, by móc w ogóle dostać przelew” (3.07.2019). Po okresie kwietniowego strajku staje się masowe odchodzenie nauczycieli z zawodu i „widmo” ich braku na różnych poziomach edukacji. „Szkoły szukają nauczycieli. Ofert pracy więcej niż przed rokiem” sygnalizuje Piotr Zapotoczny (16.08.2019). „Jeszcze ponad dwa tygodnie do roku szkolnego, a już wiadomo, że liczba ofert pracy w szkołach i przedszkolach będzie większa niż przed rokiem” - Anna Dobiegała (17.09.2019).

Natomiast Justyna Suchecka zauważa „Czujemy się nauczycielami drugiej kategorii, czeka nas wielki kryzys szczególnie w przedszkolach”, ponieważ „nauczyciele przedszkolni pracują dłużej za to samo wynagrodzenie co szkolni. (15.07.2019). Nauczyciel Paweł Łęcki prowokacyjnie zwrócił się do czytelników: „Szanowni Obywatele, nazwaliście mnie nierobem. Jestem nauczycielem, ale za chwilę nie będę. Podobnie jak sporo moich koleżanek i kolegów” (17.09.2019). Autor obserwując na co dzień kondycję polskiej oświaty twierdzi, że szkolnictwo „podobnie jak psychiatria dziecięca, jest na skraju przepaści i brakuje nauczycieli”. Pasjonatka swojego zawodu - nauczycielka języka polskiego p. Lidia wyznaje „Za wszystko płacę z własnej kieszeni” (3.09.2019). Dalej pisze „dokładałam do pracy i będę to robiła, dopóki szkoła, której służę, nie otrzyma stosownego finansowego wsparcia od państwa”.

Efektom nauczycielskich strajków była zapowiedziana przez rząd 9,6-procentowa podwyżka płac dla nauczycieli, którą otrzymali we wrześniu 2019 r. Aleksandra Puculek zauważa, że „Ministerstwo Edukacji przekazało gminom pieniądze na podwyżki dla nauczycieli, ale w wielu przypadkach znacznie mniej, niż potrzeba. Nie będzie półkolonii, dodatkowych zajęć czy stypendiów - ostrzegają samorządowcy” (2.09.2019). Jednak większość podwyżek płac finansują samorządy, które obawiają się cięć w swoich funduszach publicznych. „Rząd dał podwyżki nauczycielom, a samorząd zapłaci” - artykuł Agaty Kulczyckiej

(9.09.2019). Akcja strajkowa nauczycieli spotkała się z różnym oddźwiękiem wśród polskiego społeczeństwa. Z jednej strony wylał się na nich hejt, za to że mało pracują i dużo mają dni wakacyjnych. Natomiast z drugiej strony znani reżyserzy i pisarze stanęli w obronie nauczycieli i ich postulatów strajkowych (podwyższenie płac, ograniczenie biurokracji w oświacie). „Holland, Szumowska i Szczygieł włączają się w akcję poznańskich nauczycieli” – artykuł Agnieszki Kwiatkowskiej (7.09.2019).

4. Nauczyciel w obliczu strukturalnych/systemowych zmian

Zmiany dokonane w polskiej oświacie takie jak wygaszenie gimnazjów i tworzenie ośmioletniej szkoły podstawowej w miejscu sześcioletniej to drugie niezwykle istotne wydarzenie na tle którego kształtuje się obraz współczesnego nauczyciela. Michał Wojtczuk w artykule „Realizuje się czarny scenariusz? zauważa, że „setki dzieci nie dostaną się do liceów w Warszawie mimo dobrych wyników” oraz wskazuje na trudności w oświacie a jednocześnie w pracy samych nauczycieli i uczniów (9.07.2019). Karolina Słowik referuje „Koniec gimnazjów i wielki bunt nauczycieli. To był trudny rok dla polskiej szkoły” (31.12.2019). Wygaśnięcie gimnazjów (chwalonych za wyniki w międzynarodowym badaniu PISA) zbiegł się z największym w historii strajkiem nauczycieli. Nie ulega wątpliwości, że rok 2019 był w edukacji polskiej wyjątkowo burzliwy i w Ministerstwie Edukacji Narodowej powstawały mniej lub bardziej trafione propozycje zmian, które raczej wywoływały niezadowolenie polskich nauczycieli. Agnieszka Kwiatkowska donosi, iż MEN proponuje „Likwidację stopni awansu zawodowego i wynagradzanie nauczycieli za wykonywanie dodatkowych obowiązków” (9.10.2019). Z kolei Agata Kulczycka w rozmowie z bezrobotnym nauczycielem plastyki notuje jego słowa. „Po 31 latach pracy w szkole nie mam ani pracy, ani prawa do emerytury. Chcę pozwać państwo polskie, bo zostałem oszukany” (6.09.2019). Na stronach „Wyborczej.pl” znajdują się artykuły opisujące ogromne rozczarowanie nauczycieli po strajku, niezadowolenie posunięciami MEN a nawet deklaracje nauczycieli wszczęcia strajku włoskiego. Magdalena Warchała zauważa, że „kwiaty i laurki od uczniów z okazji Dnia Nauczyciela były takie jak co roku, ale od wtorku szkoła całkiem się zmieni. Nauczyciele wznawiają strajk, który zawiesili w kwietniu” (15.10.2019). Nadchodzące wybory parlamentarne w Polsce 2019, wyzwoliły u przyszłych polityków zainteresowania dość znacznym elektoratem (nauczycielami). Stali się oni dla nich niezwykle ważni. Podczas spotkania z przyszłą posłanką do Sejmu Jadwigą Emilewicz nauczycielka Agnieszka Gabryelska zauważa „Jak mamy uczyć kreatywności i innowacyjności, skoro mamy 35-osobowe klasy” (notowała Agnieszka Kwiatkowska, 19.09.2019).

Płace nauczycieli to kolejny temat przewijający się w wielu publikacjach. „Polscy nauczyciele wśród najbiedniejszych w Europie. W Czechach i na Węgrzech są dodatki do pensji. A u nas?” (Karolina Słowik 8.10.2019). Podkreśla się, że europejskie kraje dają nauczycielom podwyżki np. na Łotwie w ciągu dwóch lat pensje wzrosły o 68 proc. Natomiast w Polsce - po uwzględnieniu rosnących kosztów życia - zaledwie o 1 proc., jak wynika z raportu Eury-

dice, agendy Komisji Europejskiej ds. edukacji. Przed ogłoszoną w Polsce pandemią w „Wyborczej.pl” z dnia 5.03.2020 r. redaktorki prowokacyjnie zapytały „Ile zarabia nauczyciel? Za mało, by przyciągnąć młodych. Emeryci ratują szkoły przed zamknięciem”. Według autorem „Nauczyciele zarabiają ponad 6 tys. zł - grzmiały sensacyjne nagłówki (...) To dyplomowani emeryci, którzy pracują po półtora etatu, bo nie ma komu uczyć. Gdyby nie oni, trzeba by zamknąć szkołę - mówią dyrektorzy” (Karolina Słowik i Agnieszka Kwiatkowska).

5. Nauczyciel w obliczu pandemii koronawirusa

Kolejne wydarzenie niezwykle istotne dla kształtowania się obrazu polskiego nauczyciela to pandemia, której efektem jest zdalne nauczanie. Karolina Słowik i Olga Szpunar piszą „Koronawirus zepchnął szkołę do sieci. Czy jesteśmy gotowi na e-lekcje?” (16.03.2020). E-nauczanie rekomendowane przez MEN na kolejne dwa tygodnie budzi wiele wątpliwości m.in. czy rodzic ma realizować podstawę programową? Czy nauczyciel powinien sam zadbać o oprogramowanie? Przeddzień ogłoszenia zakazu przychodzenia do szkół dzieci i młodzieży – czytamy „Rząd wprowadza nauczanie przez Internet. I tyle. Nauczyciele mają się tym zająć” (Gabor, 23.3.2020). Redaktor zauważa, że „nauczyciel ma sobie kupić sprzęt, zainstalować, skonfigurować? Szkoła mu kupi? Już widzę, jak do środy załatwia licencję, a polonista daje sobie radę z instalacją i konfiguracją”. Te prognozy nie brzmią optymistycznie, ale takie właśnie reakcje czytelników „Wyborczej.pl” pojawiły się pod listem polonistki Katarzyny Fiałkowskiej. Nauczycielka rozbiła w pył przedstawioną przez Ministra Edukacji Narodowej ideę błyskawicznego przygotowania lekcji on-line. Przypomniała, że nie wszystkie szkoły mają dostęp do platformy e-learningowej Moodle, nie wszystkie dzieci mają komputery, a nauczyciele muszą korzystać z własnego sprzętu. Na koniec nauczycielka podsumowała: „Wasze rządy w zeszłym roku pokazały, jak cenicie pracę nauczyciela. Zatem teraz jest szansa, aby nas zapraszać do współpracy i dziękować za wysiłek włożony w codzienną pracę zdalną z uczniem”. W artykule pt. „Zdalna szkoła to prowizorka. Dopiero za sprawą epidemii dostrzegliśmy, że jest niezbędna” Karolina Słowik wskazuje, że w cyfryzacji edukacji wciąż jesteśmy na początku drogi (24.03.2020). Od 25 marca 2019 zdalna nauka stała się nauką obowiązkową. „Ale po dwóch tygodniach prób godzenia e-lekcji z pracą w domu uczniowie, rodzice i nauczyciele mówią: „Dość!”. „Ucz online, ale nie wykluczaj tych, którzy nie mają sprzętu” to inny tytuł w „Wyporczej.pl” (26.03.2020). „Pracuję po 10-12 godzin dziennie. Jestem zarzucana nierealnymi oczekiwaniami, permanentnie kontrolowana, zasympiywana sprzecznymi żądaniami i informacjami z Ministerstwa Edukacji, straszona. Mam dość”. - pisze nauczycielka. Swoje wątpliwości na temat obowiązującej formy kształcenia zaprezentowała w wypowiedzi - matka dziesięciolatka pani Katarzyna „Nauka zdalna po polsku: proszę zrobić zdjęcie pracy dziecka i odesłać mi mailem”. „Czy mam poświęcić cztery godziny na faktyczną realizację lekcji z dzieckiem, jeżeli nauczyciel poświęcił na swoją pracę 15 minut? Kto mi zapłaci? Bo przecież jako mamie dziewięciolatka zasiłek opiekuńczy już mi się nie należy” - pisze czytelniczka (26.03.2020). Maturzysta Dominik Łowicki zauważa, że „nauczyciele dopiero osławiają się z uczeniem przez Internet, pewnie ogarną to pod

koniec epidemii” (27.03.2020). Wojciech Cellary donosi, że „w zdalnym nauczaniu powinna zmienić się rola nauczyciela - od podawacza wiedzy do stymulatora inicjatywy uczniów”. „Na uczniów spadło zdalne nauczanie. To tak, jakby nasz pociąg nagle stanął w polu. Trzeba iść piechotą i oto odkrywamy to, co dotychczas jedynie migotało za szybą”. „Podstawą zdalnego nauczania powinna być ciekawość, działanie i współpraca uczniów, nauczycieli i rodziców” (11.04.2020). W artykule Marii Siwek „Mój syn autyk w zdalnym nauczaniu” przytacza słowa matki dziecka z autyzmem, że „dla nas szkoła jako instytucja przekazująca wiedzę jest tylko stratą czasu i nerwów. Niestety, muszę moje dziecko pchać w ten wrogi, bezwzględny świat, od którego teraz przez chwilę odpoczywamy” (22.04.2020). Nauczycielka pod pseudonimem „Konsekwentna”, w kontekście panującej epidemii przebiegle pyta: „Kogo będę uczyć, jeśli moich podopiecznych zdziesiątkuje wirus? (29.04.2020). Autorka stwierdza, że „oczy mnie pieką od komputera. Ale nie żałuję czasu, pracy ani wysiłku. Bo zdrowie i życie moich uczniów, moje i moich najbliższych jest najważniejsze - wyznaje nauczycielka. Mój czas pracy wynosi do 40 godzin tygodniowo. Pracuję zdalnie po 10-12 godzin dziennie. Najpierw sortuję materiał, dla każdej grupy oddzielnie, dostosowując go do potrzeb i możliwości uczniów, bo nie wszystko dadzą radę wykonać bez nauczyciela. Później wrzucam te materiały w odpowiednie medium wyznaczone ogólnie. Następnie rejestruję moje działania tak, aby dyrekcja szkoły mogła je skontrolować. To nie koniec...”. W ramach zdalnego nauczania nauczyciele prezentują lekcje w formie nagranych audycji zamieszczanych w telewizjach państwowych, lub komercyjnych. Szczególnie pierwsze lekcje prowadzone przez nauczycieli (nie zawsze merytorycznie „udane”) spotkały się z ostrą krytyką odbiorców. W obronie nauczycieli stanął Juliusz Braun były prezes TVP, który w liście do Macieja Łopińskiego (p.o. prezesa TVP) apeluje o działania w sprawie poprawy jakości „Szkoły z TVP - gdzie byli doświadczeni redaktorzy?” (4.05.2020). Autor zauważa, że „postawienie przed kamerą, bez odpowiedniego wsparcia, osób kompletnie do tego nieprzygotowanych i nieświadomych niebezpieczeństw to po prostu działanie nieuczciwe”. „Poza tym lekcje w TVP pokazały anachronizm wyobrażeń o szkole”. Zarzut Juliusza Brauna dotyczy również nie wykorzystania przez twórców audycji telewizyjnych bogatego zbioru dokumentalnych programów, które uatrakcyjniły by proces kształcenia.

6. Nauczyciel w obliczu (w oczach) swoich uczniów

W prasie internetowej wyłania się wiele pozytywnych informacji kształtujący pochlebny obraz nauczyciela: jego działalności dydaktyczno-wychowawczej, jego zaangażowania, doświadczenia, cech osobowościowych. Gazeta „Wyborcza.pl” zorganizowała konkurs pt. „Nauczyciel na całe życie” o niezwykłych relacjach mistrz – uczeń. Na konkurs przysłano prawie 550 opowieści o nauczycielach, którzy wpłynęli na myślenie i przyszłą drogę życiową a nawet zawodową swoich uczniów. Zachowując chronologię czasową należy przytoczyć „opowieść o polonistce, która obiecała sobie, że żaden uczeń nie będzie przez nią płakał” Katarzyny Michalak (28.06.2019). Słowa podziękowania płyną od byłej uczennicy „kiedy przychodzę do niej wieczorem 14 września, by poczuć resztki jej ciepła, w szpitalnej

sali zastają tych, którzy kochali ją najbardziej. Czuję, że nie zasłużyłam, aby tu być, a jednocześnie tak bardzo chcę wyrazić swą wdzięczność”. Joanna Żarnoch-Chudzińska dziękuje za takt, wrażliwość i empatię do uczniów (17.07.2019). Z kolei Ewa Furtak opisuje nauczycielkę wychowania fizycznego. „Nasza wychowawczyni była ostra jak żyłotka” „Gorzej nie można było trafić - tak wielu z nas myślało, gdy zaczynaliśmy naukę w bielskim Liceum Ogólnokształcącym im. Stefana Żeromskiego. Tymczasem wygraliśmy los na loterii” (20.07.2019). Z kolei Katarzyna Kędra napisała o swojej nauczycielce języka angielskiego, która potrafiła – według autorki - pobudzać wyobraźnię uczniów. „Pani Kasia nie uczyła z podręczników. (...) pani Kasi wystarczyła kartka” (23.08.2019). O nauczycielu, który „nauczył nas nie bać się mówić” napisała Julia Theus (23.08.2019). Niezwykle piękne jest porównanie pracy nauczyciela m.in. Igora Rakowskiego-Kłosa „doklepi skrzydła nawet temu uczniowi, którego wszyscy wokół uznali za niełota” (16.09.2019).

Zakończenie

Z analizy materiału badawczego w prasie internetowej wyłania się obraz współczesnego polskiego nauczyciela, jako osoby gloryfikowanej lub wręcz groteskowej z wieloma problemami, jakimi się zmagają. Obraz ten kształtuje się w kontekście trzech niezwykle ważnych dla nauczyciela i polskiej oświaty wydarzeń. Na pierwszy plan wyłania się nauczyciel dbający o swoje materialne dobra i wysuwający postulaty płacowe (obszar niezwykle drażliwy dla samych zainteresowanych i części społeczeństwa). Obniżenie stopy życiowej (niezwykle ważnej w egzystencji każdego człowieka) spowodowało wybuch niezadowolenia nauczycieli podczas strajku w 2019 roku. W tym czasie nastąpiła wyraźna polaryzacja społeczeństwa. Z jednej strony solidaryzowano się z nauczycielami, natomiast z drugiej szykanowano ich strajkowe postulaty, nie doceniając ich wysiłku i bezwarunkowego oddania swojej pracy. W tym miejscu nasuwa się szczególna refleksja, że pracę nauczyciela ocenia się najczęściej przez pryzmat 18 godzin przy tablicy (pensum), a nie dostrzega jego biurokratyzowanej działalności. Przy tym zapomina się o dodatkowych nienormowanych godzinach związanych ze sprawdzaniem kartków, testów, przygotowaniem się do zajęć, wywiadówkach, wycieczkach, radach pedagogicznych, sprawozdaniach itp. Analiza treści internetowej prasy wskazała, że w efekcie „roztrwonionego entuzjazmu” nauczycieli (po strajku) wielu z nich opuściło swoje szeregi. Wówczas nauczyciele stali się osobami poszukiwanymi szczególnie w przedszkolach i w klasach I-III szkoły podstawowej. Ponad to w czasie zmian systemowych krystalizuje się obraz nauczyciela zaniepokojonego przeciążonymi szkołami i zatroskanego o godziwe kształcenie swoich podopiecznych (podwójne roczniki młodzieży po 8 klasie i gimnazjum). Kolejnym wydarzeniem - tłem, w ramach którego wyłania się obraz polskiego nauczyciela to pandemia, obnażająca słabość polskiej oświaty szczególnie jej niedofinansowanie oraz braku - nie u wszystkich nauczycieli - umiejętności informatycznych. Jednak w obliczu nadzwyczajnych okoliczności - koronawirusa - polski nauczyciel radzi sobie nie najgorzej ze zdalnym nauczaniem pomimo nielicznych wpadek w publicznej

telewizji TVP, szeroko komentowanych na łamach prasy. Te, na szczęście niewielkie potknięcia wskazują, że kolejny raz nauczyciel zostaje sam w obliczu niesprzyjających okoliczności a do tego upoważnione instytucje wcale mu nie pomagają. Polski nauczyciel staje się „romantycznym” reprezentantem zdalnego nauczania z syzyfową dokładnością odpowiadający na maile i przesyłane przez uczniów prace, chwalać ich osiągnięcia, wyjaśniający ich błędy, instruujący i pouczający swoich podopiecznych. W tej rzeczywistości nauczyciel stara się swoim uczniom dodawać skrzydeł wspierać i zagrzewać do nauki. W prasie internetowej codzienny nauczycielski wysiłek, cierpliwość, radość zarażania innych swoimi pasjami jest przez wielu autorów doceniany. W związku z tym niezwykle cenne są słowa Przemysława Staronia (Nauczyciela Roku 2018), - który powiedział w rozmowie z Justyną Suchecką - „szkoła to nie są meble, klocki, które można dowolnie przedstawiać. To ludzie, a ci potrzebują spokoju, stabilizacji i przestrzeni, żeby mogli rozwijać skrzydła” (19.04.2020). Mam nadzieję, że uzyskane uogólnienia dotyczącego obrazu współczesnego nauczyciela w prasie internetowej doczekają się pogłębionych wielopłaszczyznowych badań.

Bibliografia

- Bogunia – Borowska M. (2012), *Fotospołeczeństwo. Społeczno- kulturowe konteksty dyskursu o społeczeństwie*. [w:] *Fotospołeczeństwo. Antologia tekstów z socjologii wizualnej*, (red.) M. Bogunia - Borowska, P. Sztompka, Wydawnictwo „Znak”, Kraków.
- Clarke L. (1997). *Zarządzanie zmianą*. Gebethner & Ska, Warszawa.
- Czerepaniak- Walczak M. (1997), *Niepokoje współczesnej młodzieży. W świetle korespondencji do czasopism młodzieżowych*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Duraj-Nowakowa K. (2000), *Systemologiczne inspiracje pedeutologii*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Mazurkiewicz G. (red.) (2014). „*Edukacja jako odpowiedź. Odpowiedzialni nauczyciel w zmieniającym się świecie*”. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Nalaskowski A., (1997), *Nauczyciele z prowincji u progu reformy edukacji*, Wyd. Adama Marszałek, Toruń.
- Konarzewski K., (1995), *Nauczyciel*, [w:] *Sztuka nauczania. Szkoła*. (red.) K. Konarzewski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Korczyński S., (2002), *Obraz nauczyciela*. Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole.
- Korczyński S., (2005), *Obraz idealnego nauczyciela kreowany przez uczniów i rodziców*, [w:] Korczyński S. (red.), *Nauczyciel epoki przemian*. Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole.
- Levinson P., (2010), *Nowe nowe media*, WAM, Kraków.
- Okoń W., (2010), *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Pazik P., <https://www.press.pl/tresc/60319,sprzedaz-dziennikow-ogolnopolskich-spada-coraz-wolniej> (dostęp: 8.02.2020).

- Śliwerski B., *Nauczyciel jako zawód*: <https://oskko.edu.pl/kongres1/materialy/BSliwerski-Kongres.pdf> (dostęp: 14. 05.2020).
- Torczyńska M. (2014), *Współczesny wizerunek zawodu nauczyciela w świetle badań opinii publicznej*. Rozprawy Społeczne, 3 (VIII).
- Turewicz W. <https://edurada.pl/artykuly/kaktus-na-dloni-nauczyciela-czyli-pozytywne-myslenie/kaktus-na-dloni-nauczyciela-czyli-pozytywne-myslenie> (dostęp: 15.08.2020).
- Mihułka K., *Walory osobowe nauczyciela w opinii uczniów*. „Języki obce w szkole” 2018/4. <https://reporterzy.info/3569,czytelnictwo-prasy-w-polsce-bogaci-czytaja-dziesiec-razy-czesciej.html> (dostęp: 7.06.2020).

Grażyna Erenc-Grygoruk

Obraz współczesnego nauczyciela w prasie internetowej w kontekście trzech wydarzeń lat 2019 – 2020

Zawód nauczyciela jest zawodem o szczególnej symbolice i niebagatelnym dorobku znaczeniowym, historycznym i kulturowym. W licznych publikacjach w prasie internetowej z jednej strony można dostrzec duże wątpliwości wypowiediane przez autorów dotyczące deprecjonowania nauczyciela wśród innych zawodów. Natomiast z drugiej strony zawód nauczyciela kojarzy się z wysokim poziomem prestiżu i zaufania. Zaobserwowane sprzeczności postrzegania roli nauczyciela stały się przesłankami do próby rozpoznania i opisanie obrazu współczesnego nauczyciela na podstawie treści artykułów prasy internetowej w latach 2019-2020. Czasu niezwykle istotnych zmian w pracy nauczyciela i szeroko rozumianej oświaty (strajk nauczycieli, zmiany systemowe, pandemia – zdalne nauczanie). W niniejszym opracowaniu podjęto próbę odpowiedzi na pytanie: jaki jest obraz współczesnego nauczyciela w prasie internetowej w kontekście trzech wydarzeń 2019- 2020?

W artykule wyodrębnione są dwie części: teoretyczna oraz empiryczna. W części teoretycznej zawarte są niezbędne wyjaśnienia terminologiczne dotyczące kluczowych pojęć. W części empirycznej analizowana jest prasa internetowa w kontekście wyłaniającego się obrazu nauczyciela, których tłem są wymienione wydarzenia.

Słowa kluczowe: nauczyciel, obraz, prasa internetowa.

The image of today's teacher in the Internet press in the years 2019 - 2020

Teaching is a profession with special symbolism and considerable semantic, historical and cultural achievements. In numerous publications in the Internet press one can see great doubts expressed by the authors about the depreciation of the teacher among other professions. On the other hand, the teaching profession is associated with a high level of prestige and trust. The observed contradictions in the perception of the role of the teacher have become grounds for an attempt to identify and describe the image of today's teacher on the basis of the content of articles in the online press in 2019-2020. A time of extremely significant changes in the work of a teacher and broadly understood education (teachers' strike, system changes, pandemic - remote teaching). This study attempts to answer the question: what is the image of today's teacher in the Internet press in the context of the three events 2019-2020?

The article consists of two parts: theoretical and empirical. The theoretical part includes the necessary terminological explanations of key concepts. In the empirical part, the Internet press is analyzed on the basis of which the image of a contemporary teacher emerges.

Keywords: teacher, image, Internet press.

Translated by Zuzanna Grunt-Pawłowska

Beata Skubiak
Uniwersytet Szczeciński
Młodzieżowy Ośrodek Socjoterapii w Ryszewku
Krzysztof Stępień
Młodzieżowy Ośrodek Socjoterapii w Ryszewku

OUTDOOR EDUCATION JAKO METODA EDUKACJI I RESOCJALIZACJI

Wprowadzenie

Proces edukacji i resocjalizacji, zwłaszcza osób niepełnoletnich, jest szczególnie ważny, ponieważ pozwala skutecznie pomagać młodym ludziom, zwłaszcza zagrożonym niedostosowaniem społecznym lub niedostosowanym społecznie w sferze uspołecznienia, tworzenia hierarchii systemu wartości, wychowania i współdziałania w grupach formalnych i nieformalnych oraz w otoczeniu globalnym. W literaturze przedmiotu resocjalizacja jest najczęściej rozumiana jako system działań, który zajmuje się problemami dysfunkcji, defektów czy niedorozwojów motywacyjnych powiązanych przede wszystkim z wadami środowiska społecznego i kulturalnego dzieci i młodzieży oraz niekorzystnymi czynnikami biopsychicznymi ich społecznego rozwoju. Zdaniem M. Grzegorzewskiej resocjalizacja to cel ostateczny pedagogiki specjalnej polegający na przywróceniu jednostce niedostosowanej społecznie możliwego do osiągnięcia dla niej poczucia normalności, usprawnienia jej, uzbrojenia w wiedzę, umiejętności uzdalniające ją do pracy użyteczno-społecznej, a więc umożliwienie jej włączenia się w nurt otaczającego ją życia społecznego¹. Wg L. Pytki jest to odmiana procesu wychowawczego, który z jednostki wadliwie przystosowanej do wymogów życia społecznego czyni tę jednostkę zsocjalizowaną tzn. uspołecznioną, samodzielną i twórczą².

Resocjalizacja to proces, w którym osoba uczy się nowych norm, wartości i praktyk, które sprzyjają jej przejściu z jednej roli społecznej do drugiej. Resocjalizacja może obejmować zarówno drobne, jak i poważne formy zmian i może być dobrowolna lub mimowolna. Proces obejmuje od prostego przystosowania się do nowej pracy lub środowiska pracy,

¹ Więcej: M. Grzegorzewska, *Pedagogika specjalna*. Skrypt wykładów w instytucie pedagogiki specjalnej, Warszawa, 1959.

² L. Pytka, *Różne ujęcia resocjalizacji*, [w:] *Resocjalizacja*, Red. B. Urban, J. M. Stanik, PWN, Warszawa 2008, s. 74-75.

przez przeprowadzkę do innego kraju, w którym trzeba nauczyć się nowych zwyczajów, ubioru, języka i nawyków żywieniowych, po jeszcze bardziej znaczące formy zmiany, takie jak np. zostanie rodzicem³. Resocjalizacja różni się od formacyjnego, trwającego całe życie procesu socjalizacji, ponieważ ta ostatnia kieruje rozwojem osoby, podczas gdy ta pierwsza kieruje jej rozwojem.

Z dostępnych badań wynika, że prawie 70,0% badanych wychowawców placówek terapeutycznych uważa, że resocjalizacja nieletnich w ośrodku przynosi oczekiwane skutki. Ponad 10,0% jest zupełnie innego zdania. Zdecydowana większość osób z kadry (60,6%) zadeklarowała to stwierdzenie w stopniu mniejszym (raczej tak). Wynika to stąd, że kadra nie jest do końca o tym przekonana. Zupełnie inne dane uzyskała M. Noszczyk-Bernasiewicz. Według jej badań ponad 66,0% kadry placówek resocjalizacyjnych było przekonanych o nieskuteczności instytucji kontroli społecznych oraz resocjalizacyjnych w rozwiązywaniu problemów społecznych⁴. Wyniki badań M. Noszczyk-Bernasiewicz znajdują również potwierdzenie w raporcie Najwyższej Izby Kontroli w zakresie resocjalizacji nieletnich, w którym stwierdza się, że system, w którym funkcjonują młodzieżowe ośrodki wychowawcze nie gwarantuje skutecznej resocjalizacji. W skontrolowanych przez NIK ośrodkach występowały bariery ograniczające efektywne eliminowanie przyczyn i przejawów niedostosowania społecznego nieletnich. Przede wszystkim brakuje placówek wyspecjalizowanych w rozwiązywaniu specyficznych dysfunkcji wychowanków, np. uzależnień, czy agresji. NIK zauważa także, że w procesie resocjalizacji nie wykorzystywano skutecznie narzędzia, jakim jest indywidualizacja edukacji, terapii i usamodzielniania⁵.

Ponieważ problematyka resocjalizacji ma doniosłe znaczenie na wielu płaszczyznach celem artykułu jest przedstawienie outdoor education jako nowatorskiej metody, która może być wykorzystana w pracy z młodzieżą niedostosowaną społecznie lub zagrożoną niedostosowaniem społecznym. Autorzy niniejszego artykułu uważają, że podjęta tematyka jest wciąż aktualna, dotyczy bowiem problemów, z którymi zmagają się społeczeństwa w wielu krajach oraz wpisuje się w nurt pedagogiki resocjalizacyjnej.

Inspiracją do napisania niniejszego artykułu są doświadczenia w pracy resocjalizacyjnej i socjoterapeutycznej, która prowadzona jest w Młodzieżowym Ośrodku Socjoterapii w Ryszewku, w której to wykorzystuje się elementy outdoor education.

Dla realizacji celu niniejszej pracy zostały wykorzystane różne metody badawcze, obejmujące zarówno dane pierwotne, jak i wtórne, w tym:

- studia literaturowe dotyczące opracowań zwartych, a także czasopism i innych publikacji niezbędnych w tworzeniu części teoretycznej pracy,

³ A. Crossman, "Understanding Resocialization in Sociology." ThoughtCo, Aug. 28, 2020, [thoughtco.com/resocialization-3026522](https://www.thoughtco.com/resocialization-3026522).

⁴ Więcej: M. Noszczyk-Bernasiewicz *Resocjalizatorzy wobec nieletnich sprawców przestępstw - doniesienie z badań*, W: *Działalność profilaktyczna i resocjalizacyjna w środowisku otwartym, instytucjach wychowawczych, poprawczych oraz karnych* Bydgoszcz, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, 2010, s. 99-116; S. Śliwa *Wybrane problemy resocjalizacji nieletnich w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych*, Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu, Opole 2013, s. 9.

⁵ Więcej: NIK o resocjalizacji w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych, <https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/nik-o-resocjalizacji-w-mlodziezowych-osrodkach-wychowawczych.html>, (data pobrania: 9.02.2021).

- analizy statystyczne,
- wnioskowanie,
- synteza dla całościowego opracowania.

1. Edukacja typu outdoor education

Zajęcia typu outdoor education bazują na nauce przez doświadczenie, dotyczą bezpośrednio rozwoju i kształtowania tzw. miękkich umiejętności człowieka: pracy w grupie, komunikacji, motywacji, kreatywnego myślenia, zaradności, samodzielności, odpowiedzialności. Metoda zastosowana wobec młodych ludzi pozwala na poznanie siebie i odnalezienie mocnych stron. Zajęcia tego typu zawsze zakończone są podsumowaniem, refleksją i poszukiwaniem sposobu wykorzystania doświadczenia w przyszłości. Ważne i nowatorskie jest to, że odbywają się przede wszystkim poza murami ośrodka lub szkoły, w otoczeniu przyrody, z tego względu w polskiej terminologii outdoor education często określana jest jako pedagogika przyrody. Edukacja outdoor wzmacnia wychowanków, proponuje różne opcje spędzania czasu, możliwości samorozwoju i samorealizacji, często pozwala odkryć nowe zainteresowania.

Outdoor education to metoda ułatwiająca rozwijanie osobistej świadomości i wiedzy na temat dynamiki grupy i skutecznego zarządzania nią. Uczestnicy zajęć poznają swoje mocne i słabe strony, rozwijają solidne podejście do rozwiązywania problemów i zyskują odporność w pokonywaniu niepowodzeń, a także szczegółowe zrozumienie mechanizmów działających w zespole. Outdoor education to nurt edukacyjny, który z powodzeniem może wspierać współczesne działania socjoterapeutyczne. Dzieje się tak w Europie Zachodniej, szczególnie w Wielkiej Brytanii. W Polsce, od kilku lat, widać zainteresowanie tym nurtem, który dotyczy między innymi działań o charakterze socjoterapeutycznym.

Outdoor education zalicza się do tzw. edukacji nieformalnej, którą zapoczątkował w latach 60. XX wieku kryzys gospodarczy. W tym okresie instytucje edukacyjne musiały zmierzyć się z konsekwencjami kryzysu i przystosować się do nowych uwarunkowań. W 1973 roku Philip H. Coombs, Prosser i Ahmed sformułowali definicje edukacji formalnej, nieformalnej i pozaformalnej. Według przywołanych autorów edukacja formalna ma strukturę hierarchiczną, zorganizowaną w porządku chronologicznym w ramach systemu edukacji. Rozpoczyna się w szkole podstawowej, a kończy na uniwersytecie. Ponadto zawiera programy lub kursy poświęcone edukacji technicznej i zawodowej. Edukacja nieformalna jest zasadniczym procesem, dzięki któremu każda osoba kształtuje postawy, wartości, nabywa umiejętności i wiedzę. Są one zdobywane dzięki codziennym doświadczeniom i wpływom lub zasobom danego otoczenia, rodziny, przyjaciół, czy też mediów. Edukacja pozaformalna to wszystkie zorganizowane działania edukacyjne, które są poza formalnie ustanowionym systemem. Może ona funkcjonować oddzielnie lub w ramach większej aktywności, w zależności od uczestników lub celów uczenia się. Edukacja pozaformalna nie zastępuje edukacji formalnej, która jest kluczowa i fundamentalna dla rozwoju osoby, jed-

nak może ją uzupełniać, zaspokajając potrzeby lub pewne aspekty, których brakuje w regulowanej instytucji. Edukacja nieformalna jest otwarta dla każdego wieku, pochodzenia i osobistych zainteresowań. Co więcej, jest to stosunkowo dobrowolny rodzaj edukacji, z różnymi metodami nauczania, a jej ostatecznym celem nie jest uzyskanie stopnia naukowego, ale raczej czysta nauka.

Edukacja outdoor education to uczenie się poprzez działanie lub uczestniczenie w doświadczeniu. Poprzez bezpośrednie doświadczenia z naturą, ludźmi, przedmiotami, rzeczami, miejscami i faktyczną nauką poprzez działanie, dowody naukowe wskazują, że proces uczenia się jest szybszy, to, czego się nauczono, jest dłużej zachowywane, a osoby, które uczestniczą w takiej edukacji mają większe uznanie i zrozumienie rzeczy, których można się nauczyć z pierwszej ręki⁶.

Celem outdoor education jest stworzenie sprawiedliwego i pełnego współczucia świata poprzez transformację edukacji i promowanie pozytywnych zmian społecznych⁷. Zmiana społeczna zachodzi, gdy ludzie uczą się i zdobywają zrozumienie, świadomość i docenianie innych. Edukacja doświadczalna obejmuje dowolną kombinację zmysłów (tj. dotyku, węchu, słuchu, wzroku, smaku), emocji (tj. przyjemności, podniecenia, niepokoju, strachu, zranienie, empatia, przywiązanie), kondycja fizyczna (np. temperatura, siła, poziom energii) oraz poznanie (np. konstruowanie wiedzy, ustalanie przekonań, rozwiązywanie problemów)⁸. Edukacja typu outdoor może mieć miejsce zarówno w kontrolowanych środowiskach, takich jak wycieczka z plecakiem na świeżym powietrzu lub park linowy, jak i w niekontrolowanych sytuacjach, takich jak uczenie się, jak robić rzeczy samodzielnie. Kiedy osoba uczy się na podstawie doświadczenia, uzyskuje się wgląd w siebie i swoje otoczenie⁹.

Badacze przedmiotu nie są zgodni co do początków nurtu outdoor education. W tym zakresie zauważa się odmienne stanowiska, które reprezentują badacze amerykańscy i angielscy. Wydaje się, że rozwój teorii, na której bazują współczesne badania oraz opracowywane metody, przypada na lata 70. XX wieku. W dyskursie zachodnim teorie i metody wszystkich wspomnianych nurtów przeplatają się, dlatego tak trudno jest podać jednoznaczną definicję i wytłumaczenie, czym *outdoor education* jest. W Polsce, ze względów m.in. lingwistycznych, coraz powszechniejsze staje się określenie „pedagogika przygody”, które jest rodzajem syntezy wszystkich powyższych nurtów.

Według Mazuki Y. M. i in.¹⁰ edukacja typu outdoor pozwala na prowadzenie działań na świeżym powietrzu, które mogą uzupełniać tradycyjną edukację, która odbywa się w pomieszczeniach zamkniętych. Działania na świeżym powietrzu wykorzystują na potrzeby edukacji elementy zabawy, przyjemności i pozytywne bodźce. Cel podejmowanych działań może być różny, w zależności od istniejących problemów i procesów myślowych. Z tego

⁶ W. Freeberg, L. Taylor, *Programs in Out-door Education*. Minneapolis, MN: Burgess Publishing Company, 1963.

⁷ Association for Experiential Education (AEE), *Our Vision*. AEE Conference Handbook, 1995.

⁸ R. Carver, *Theory for practice: A framework for thinking about experiential education*. The Journal of Experiential Education, 19 (1), 1996, 8-13.

⁹ Patrz także: B. Skubiak, *Innowacje społeczne w teorii i praktyce*, Barometr Regionalny, *Analizy i prognozy*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji w Zamościu T. 14, nr 1., Zamość, 2016, s. 29-33.

¹⁰ M.Y. Mazuki, A. Azlizam, M. T. Amin, Z. Jaffry, *Outdoor education: its relationships to outdoor recreation*. Malaysian Journal of Sport, Recreational and Education-2014, Volume 1, No. 1 (ISSN 2289-5930) s. 60-64.

względem edukacja na świeżym powietrzu jest jedną z strategii w edukacji i pracy resocjalizacyjnej, nie zastępuje jej, ale ją uzupełnia.

Według Neilla¹¹ z edukacją outdoor mamy do czynienia, kiedy małe grupy uczestniczą w zorganizowanych zajęciach przygodowych w sposób naturalny i sami stanowią zasoby do rozwiązywania problemów. Z kolei Mohd Taiba Harun i Norlena Salamuddin¹² stwierdzili, że programy edukacyjne outdoor przyczyniają się do wzrostu potencjału jej uczestników, dostarczają dodatkowych informacji, ulepszają i doskonalą zdolności do uczenia się. Nauczenie i uczenie się koncentruje się wokół zrozumienia idei czy problemu, a to z kolei pomaga uczniom wyrazić siebie, budować umiejętności i potencjał, rozwijać zdolności indywidualne i interpersonalne.

Edukacja w terenie, a zwłaszcza indywidualne zaangażowanie jej uczestników, które występuje, przyczynia się do rozwijania umiejętności społecznych¹³. Działania na świeżym powietrzu i przygoda mogą pozytywnie wpłynąć na postawy, przekonania i poczucie własnej wartości młodych ludzi, zwłaszcza niedostosowanych społecznie, którzy wymagają specjalnych metod nauki i terapii.

Badania prowadzone przez Rickinsona i in. dowodzą, że outdoor education buduje pewność siebie, poczucie własnej wartości, pozwala kontrolować emocje, rozwijać społeczne i interpersonalne umiejętności, pracować w zespole. Dodatkowo, P. Travlou¹⁴ zwraca uwagę na to, że edukacja w naturalnym środowisku poprawia stan fizyczny i emocjonalny dobrostan, który zaowocuje także w wieku dojrzałym. B. Law¹⁵ zaproponował, aby edukacja na świeżym powietrzu składała się z trzech elementów, co zaprezentowano na rysunku 1.: rozwoju osobistego (indywidualnego) i społecznego, zajęć na świeżym powietrzu oraz edukacji środowiskowej i studiów.

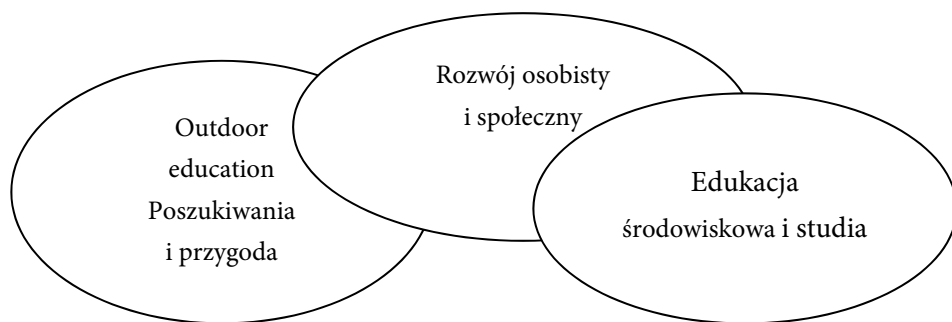
¹¹ J. T. Neill, *Introduction to the life effectiveness questionnaire (LEQ)*, 2003 <http://www.wilderdom.com/tools/leq/leqintroduction.html#future>, data pobrania: 16.02.2021; J. T. Neill, *Reviewing and benchmarking adventure therapy outcomes: Applications of metaanalysis*. Journal of Experiential Education, 2003.

¹² T. H. Mohd, S. Norlena, *Applying Elements of Outdoor Education in Teacher Education Innovation*. Asian Social Science 9(16) · November 2013. https://www.researchgate.net/publication/272691015_Applying_Elements_of_Outdoor_Education_in_Teacher_Education_Innovation.

¹³ M. Rickinson, J. Dillon, K. Teamey, M. Morris, M. Choi, D. Sanders, P. Benefield, *A Review of Research on Outdoor Learning*. Shrewsbury: Field Studies Council, 2004.

¹⁴ P. Travlou, *Wild Adventure Space, Literature Review*, Edinburgh: OPEN space Research Centre, 2006.

¹⁵ B. Law, *Environmental education is education for the future*. Paper presented at the Third National Outdoor Education Confé, 1998.

Rysunek 1. Model Outdoor education

Źródło: B. Law, *Environmental education is education for the future. Paper presented at the Third National Outdoor Education Conference, 1998.*

Rozwój osobisty i społeczny koncentruje się na wzmacnianiu całościowego potencjału człowieka poprzez domeny afektywne, behawioralne i poznawcze, uczy odpowiedzialności, szacunku dla innych, pewności siebie. Rozwiązywanie problemów i budowanie zespołów metodą outdoor jest bardzo popularnym działaniem¹⁶.

W praktyce outdoor education to najczęściej działania grupowe, odbywające się w plenerze, mające charakter wyzwania/przygody, które są podejmowane w określonym celu – najczęściej wychowawczym lub edukacyjnym – a grupie towarzyszy bardziej doświadczony przewodnik lub trener. Działania o charakterze przygody mogą dziać się również wewnątrz, a nie tylko w plenerze, dlatego do polskiej „pedagogiki przygody” zalicza się m.in. gry symulacyjne czy popularyzację nauki np. w centrach nauki.

„Pedagogika przygody” w Polsce dopiero staje się dyscypliną. Choć jest dużo praktyków – nie ma jeszcze szerokiego gruntu teoretycznego, choć powstają organizacje pozarządowe¹⁷ czy wspólnoty akademickie, które zainteresowały się tą tematyką. Celem działań z nurtu „pedagogiki przygody” jest wsparcie rozwoju człowieka. Celem socjoterapii jest podejmowanie działań z dziećmi lub młodzieżą ukierunkowanych na realizację celów terapeutycznych, rozwojowych i edukacyjnych.

O skuteczności metody outdoor niech świadczy następująca wypowiedź: „Pracując przez wiele lat z młodzieżą metodą socjoterapii, a jednocześnie zdobywając indywidualne, ale i grupowe (także z młodzieżą) doświadczenia uczestnictwa w wyjazdach plenerowych, obozach, rajdach i wyprawach lądowych i morskich zauważyłam, iż niekiedy cele rozwojowe i terapeutyczne realizowane miesiącami w grupach socjoterapeutycznych, potrafią zostać osiągnięte tak samo efektywnie, a nawet szybciej (o ile doświadczenia są powtarzalne)

¹⁶ K. Warren, M. Sakofs, J. Hunt, (red.), *Kurt Hahn and the aims of education* (3rd ed.). Colorado: Kendall/Hunt Publishing Co, 1995.

¹⁷ Przykładem może być Pracownia Nauki i Przygody, która stara się rozwijać „pedagogikę przygody” również pod kątem wsparcia działań socjoterapeutycznych, a także Szkoła Aktywnego Wypoczynku ‘Frajda’ w Czarnocinie.

w trakcie ww. doświadczeń wyjazdowych, z których wiele można by zdefiniować jako doświadczenia z obszaru pedagogiki przygody¹⁸.

2. Outdoor education na przykładzie Młodzieżowego Ośrodka Socjoterapii w Ryszewku

Współcześnie wysoka jakość edukacji przyczynia się do niwelowania dysproporcji rozwojowych i dochodowych. Wysoka jakość edukacji nie może być rozumiana jedynie jako wysoki wskaźnik transferu wiedzy, ale przede wszystkim rozwijanie kompetencji niezbędnych do samodzielnego rozwoju i umiejętności pozyskiwania wiedzy z dostępnych powszechnie źródeł, co w przypadku dzieci i młodzieży placówek resocjalizacyjnych nabiera szczególnego znaczenia.

Obecny system funkcjonowania placówek oświatowych w Polsce wzmacnia edukację rozumianą wyłącznie jako transfer wiedzy, tym samym osiąganie wysokich wyników w testach wiedzy z poszczególnych dziedzin. W edukacji zyskiem jest wyposażenie ucznia w wiedzę, kompetencje społeczne, rozwój emocjonalny a tym samym postawy, które pomogą odnieść sukces ekonomiczny i obywatelski późniejszym absolwentom. Koncentracja placówek oświatowych na wynikach testów powoduje stratę dla ucznia, a co za tym idzie dla społeczności, a w dalszej perspektywie dla całej gospodarki.

Aktualnie nie ma w Polsce obowiązkowego programu dla uczniów, który by kompleksowo i w wyważony sposób rozwijał zestaw umiejętności poznawczych, społecznych i emocjonalnych, aby mogły odnieść sukces we współczesnym życiu. Właśnie taki zestaw umiejętności został też szeroko omówiony podczas konferencji OECD 15 marca 2015 w Paryżu. Raport „Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills” przedstawia dowody na wpływ umiejętności społecznych i emocjonalnych w zakresie edukacji, rynku pracy oraz skutków społecznych, opisuje praktyki edukacyjne, które pomagają wspierać te umiejętności, stanowi też przegląd krajowych polityk i programów, które odnoszą się do poprawy umiejętności społecznych i emocjonalnych. Dzisiejsze dzieci będą potrzebować zrównoważonego zestawu umiejętności poznawczych, społecznych i emocjonalnych, aby odnieść sukces we współczesnym życiu. Ich zdolność do osiągania celów, efektywnej pracy z innymi i radzenia sobie z emocjami będzie niezbędna do sprostanania wyzwaniom XXI wieku. Chociaż wszyscy zdają sobie sprawę z wagi umiejętności społeczno-emocjonalnych, takich jak wytrwałość, towarzyskość i poczucie własnej wartości, często brakuje wystarczającej świadomości tego, „co działa”, aby je wzmocnić. Nauczyciele i rodzice tak naprawdę nie wiedzą, czy ich wysiłki w rozwijaniu tych umiejętności przynoszą efekty i co mogliby

¹⁸ E. Potempska, *Metody pracy z problemową młodzieżą - socjoterapia a pedagogika przygody*, [w] A. Bąk, A. Leśny, E. Palamer-Kabacińska, *Przygoda w edukacji i edukacja w przygodzie. Outdoor education w Polsce, Pracownia Nauki i Przygody*, <https://publicystyka.ngo.pl/outdoor-education-jako-wsparcie-socjoterapii> (data pobrania: 8.02.2021).

zrobić lepiej. Polityki i programy opracowane w celu pomiaru i poprawy umiejętności społeczno-emocjonalnych różnią się znacznie w poszczególnych krajach i między nimi¹⁹. Niniejszy raport stanowi syntezę prac analitycznych OECD dotyczących roli umiejętności społeczno-emocjonalnych i proponuje strategie ich rozwijania. Analizuje wpływ umiejętności na różne miary dobrobytu jednostki i postępu społecznego, które obejmują aspekty naszego życia tak różnorodne, jak edukacja, wyniki na rynku pracy, zdrowie, życie rodzinne, zaangażowanie obywatelskie i zadowolenie z życia. Raport omawia, w jaki sposób decydenci, szkoły i rodziny ułatwiają rozwój umiejętności społeczno-emocjonalnych poprzez programy interwencyjne, nauczanie i praktyki rodzicielskie. Nie tylko wskazuje obiecujące sposoby rozwijania umiejętności społeczno-emocjonalnych, ale także pokazuje, że umiejętności te można w znaczący sposób zmierzyć w granicach kulturowych i językowych²⁰.

Młodzieżowy Ośrodek Socjoterapii w Ryszewku jako środowisko wychowawcze ma za zadanie m. in.: oferować wszechstronną pomoc rozwojową uczniom, kształtować odpowiednie postawy do siebie, do innych, do życia, korygować deficyty, uzupełniać umiejętności i kompetencje oraz zapobiegać zagrożeniom poprzez profilaktykę, przeciwdziałanie istniejącym zagrożeniom i wsparcie uczniów w trudnych sytuacjach. Młodzieżowy ośrodek socjoterapii jest placówką dla uczniów z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego ze względu na zagrożenie niedostosowaniem społecznym, która tworzy warunki dla poprawy losów wychowanków poprzez rekonstrukcję ich doświadczeń życiowych i edukacyjnych oraz budowanie środowiska wielostronnego rozwoju, aby mogli rozwinąć skrzydła i śmiało kreować swoje dalsze życie w oparciu o posiadane zdolności, talenty, z poczuciem własnej wartości i odpowiedzialności za własne życie.

W dokumentach placówki scharakteryzowano model absolwenta, który cechuje się: umiejętnością uczenia się, świadomością własnych potrzeb edukacyjnych, a przede wszystkim jest to osoba przygotowana do zdania egzaminu ósmoklasisty po zakończeniu nauki. Absolwent MOS Ryszewko ma poczucie własnej wartości, jest odpowiedzialny, kreatywny, traktuje siebie i innych z szacunkiem, potrafi wyrażać własne potrzeby, poglądy, jest asertywny ale także empatyczny i pomocny, rozumie zasady współżycia społecznego i nie toleruje przemocy, umie konstruktywnie radzić sobie ze stresem, jest tolerancyjny wobec światopoglądu, orientacji politycznych, religijnych, odróżnia dobro od zła w oparciu o uniwersalne wartości, zna i stosuje w życiu hierarchię wartości ogólnoludzkich, promuje aktywny i zdrowy styl życia oraz respektuje proekologiczne działania, jest aktywny i bierze udział w podejmowanych działaniach na rzecz klasy, grupy, szkoły, środowiska.

Wypracowanie i ukształtowanie powyższych cech i postaw w przypadku wychowanków placówek resocjalizacyjnych stanowi poważne wyzwanie. Wynika to z tego, że do placówki przyjmowani są wychowankowie u których brak jest motywacji do nauki, mają niskie

¹⁹ Patrz także: B. Skubiak, W. Niedzielska Galant, *Edukacja jako narzędzie niwelowania dysproporcji rozwojowych - implikacje dla polityki edukacyjnej*, w: *Kapitału ludzki - rozwój ku wartościom* / red. nauk. Marta Młokosiewicz, Szczecin, 2016, s. 45-64.

²⁰ *Skills for Social Progress, The Power of Social and Emotional Skills*, OECD Skills Studies, March 10, 2015. <http://www.oecd.org/publications/skills-for-social-progress-9789264226159-en.htm> (data pobrania: 11.02.2021).

potrzeby edukacyjne, niski poziom komunikacji interpersonalnej, nie respektują norm społecznych i przejawiają zachowania agresywne. Bardzo często wychowanków dotyka problem analfabetyzmu, co wynika z przeanalizowanej dokumentacji szkolnej.

Młodzieżowy Ośrodek Socjoterapii w Ryszewku w pracy z młodzieżą zagrożoną niedostosowaniem społecznym wykorzystuje *Outdoor education*. Jest to metoda pracy, która pozwala kształtować umiejętności interpersonalne, budować poczucie własnej wartości oraz uczy, jak działać w grupie i z grupą. Zajęcia edukacyjne typu *outdoor* opierają się na doświadczeniu oraz dążeniu do celu poprzez realizację określonych zadań, ściśle związanych z przebywaniem człowieka w środowisku naturalnym. Metoda *outdoor education* pozwala w znacznym stopniu wyzwolić proces samodoskonalenia, umożliwia pracę nad sobą, swoimi granicami i barierami.

Na podstawie badań ewaluacyjnych przeprowadzonych w Ośrodku w wyniku realizacji zajęć outdoorowych trwających tylko trzy miesiące młodzież nabyła umiejętności pracy w grupie (15,3%), poznała siłę wiary we własne możliwości (15,3%), zrozumiała jak ważną rolę odgrywa zaufanie (15,0%), odpowiedzialność (14,7%), kreatywne myślenie (14,3%) i skuteczna komunikacja (12,7%). Wyniki ewaluacji potwierdziły, że najwięcej przyjemności sprawiają młodym ludziom te aktywności, które stanowią wyzwanie, wiążą się z podejmowaniem ryzyka i dają poczucie uczenia się nowych umiejętności. Zdecydowana większość ankietowanych (90,6%) wyraziła opinię, że zdobyta wiedza i umiejętności są przydatne w ich życiu codziennym²¹.

Rola umiejętności społecznych w budowaniu społeczeństwa obywatelskiego jest oczywista, zwłaszcza gdy coraz częściej mówi się o kryzysie zaufania, braku autorytetów, indywidualizacji życia społecznego. Wykorzystanie metod outdoorowych w uczeniu i wychowywaniu pozwala wprowadzić nową jakość w system norm i wartości społecznych. Otwarcie się na innowacyjne metody uczenia i wychowania pozwala na skuteczne niwelowanie negatywnych postaw społecznych, niwelować deficyty rozwojowe i skutecznie resocjalizować młodych ludzi. Nauczanie i wychowanie to spójny proces komunikacji i przekazywania wartości – dlatego w realizacji programu ważna jest współpraca wszystkich nauczycieli i wychowawców dla budowania dobrej przyszłości wychowanków – tej najbliższej i tej dalszej.

Zakończenie

Podstawową potrzebą każdego człowieka jest dobrostan definiowany przez WHO jako subiektywne postrzegane przez człowieka zadowolenie z fizycznego, psychicznego i społecznego stanu własnego życia, którego wskaźnikami jest m. in. optymizm życiowy, poczucie wpływu na swoje życie i poczucie kontroli wewnętrznej, adekwatne (ale nie zaniżone przez bezradność) aspiracje i kompetencje edukacyjne oraz myślenia w kategoriach długoterminowych potrzeb.

²¹ Na podstawie materiałów pozyskanych z MOS Ryszewko.

Wychowanków placówek resocjalizacyjnych cechuje stan charakterystyczny dla klimatu socjologiczno-psychologicznego obszarów, którzy są narażeni na wykluczenie społeczne i izolację społeczną. Grupy marginalizowane cechuje niska aktywność zawodowa i społeczna, zaś wysokie wskaźniki w zakresie pesymizmu życiowego, niska odpowiedzialność za swoje życie, poczucie kontroli zewnętrznej, a także niskie aspiracje edukacyjne i myślenie w kategoriach krótkoterminowych potrzeb utrwalają nierozwojowe wzory życiowe, kulturę biedy i bezradności, co przenosi się na kolejne generacje. Wszyscy oni marzą o poprawie swojego losu, chociaż brak im wzorów i narzędzi do zmiany. Potrzeba rozwoju i aktywności jest w każdym człowieku, nawet jeśli jest głęboko ukryta, można ją obudzić i wyzwolić. Tu pojawia się pytanie jak można to zrobić?

Edukacja nieformalna może być dobrym uzupełnieniem edukacji tradycyjnej ponieważ kładzie nacisk na ciągłe uczenie się przez całe życie w sposób dobrowolny i oparty na doświadczeniu. Edukacja nieformalna, do której zaliczyć można także edukację outdoor pozwala lepiej zrozumieć otaczający świat, wszystko co dzięki niej można odkryć pozostaje na trwałe w mózgu ponieważ jej uczestnicy mieli pragnienie uczenia się.

Edukacja typu outdoor pomaga wzrastać i dojrzewać zarówno na poziomie osobistym, jak i społecznym. W wielu przypadkach umiejętność pracy zespołowej i współzycia społecznego może odegrać istotną rolę w dalszym dorosłym życiu. Rozwijając umiejętności każdego człowieka zwiększa się jego samoocenę. Zdolność do samodzielnego uczenia się i odkrywania rozwija zdrową, krytyczną postawę wobec otoczenia, norm społecznych i mechanizmów władzy. Zwiększa możliwości znalezienia pracy i zachęca do samozatrudnienia. Zatem warto, zwłaszcza w placówkach resocjalizacyjnych i opiekuńczo - wychowawczych, wdrażać przynajmniej elementy edukacji nieformalnej.

Bibliografia

- Association for Experiential Education, Our Vision. AEE Conference Handbook, 1995.
- Carver R., *Theory for practice: A framework for thinking about experiential education*. The Journal of Experiential Education, 19 (1), 1996.
- Crossman A., "Understanding Resocialization in Sociology." ThoughtCo, Aug. 28, 2020. [thoughtco.com/resocialization-3026522](https://www.thoughtco.com/resocialization-3026522).
- Freeberg W., Taylor L., *Programs in Out-door Education*. Minneapolis, MN: Burgess Publishing Company, 1963.
- Grzegorzewska M., *Pedagogika specjalna*. Skrypt wykładów w instytucie pedagogiki specjalnej, Warszawa, 1959.
- Law B., *Environmental education is education for the future*. Paper presented at the Third National Outdoor Education Conference, 1998.
- Mazuki M.Y., Azlizam A., Amin M. T., Jaffry Z., *Outdoor education: its relationships to outdoor recreation*. Malaysian Journal of Sport, Recreational and Education-2014, Volume 1, No. 1 (ISSN 2289-5930), 2014.

- Mohd T. H., Norlena S., Applying Elements of Outdoor Education in Teacher Education Innovation. *Asian Social Science* 9(16) · November 2013. https://www.researchgate.net/publication/272691015_Applying_Elements_of_Outdoor_Education_in_Teacher_Education_Innovation.
- Neill J. T., Introduction to the life effectiveness questionnaire (LEQ). Retrieved 26 June 2013 <http://www.wilderdom.com/tools/leq/leqintroduction.html#future>.
- Neill J. T., Reviewing and benchmarking adventure therapy outcomes: Applications of metaanalysis. *Journal of Experiential Education*, 25, 2003.
- NIK o resocjalizacji w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych, <https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/nik-o-resocjalizacji-w-mlodziezowych-osrodkach-wychowawczych.html>, (data pobrania: 9.02.2021).
- Noszczyk-Bernasiewicz M., *Resocjalizatorzy wobec nieletnich sprawców przestępstw - doniesienie z badań*, W: *Działalność profilaktyczna i resocjalizacyjna w środowisku otwartym, instytucjach wychowawczych, poprawczych oraz karnych*, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2010.
- Potempska E., *Metody pracy z problemową młodzieżą - socjoterapia a pedagogika przygody*, [w] Bąk A., Leśny A., Palamer-Kabacińska E., *Przygoda w edukacji i edukacja w przygodzie. Outdoor education w Polsce*, Pracownia Nauki i Przygody, <https://publicystyka.ngo.pl/outdoor-education-jako-wsparcie-socjoterapii> (data pobrania: 8.02.2021).
- Pytka L., *Różne ujęcia resocjalizacji*, [w:] *Resocjalizacja*, Red. B. Urban, J. M. Stanik, PWN, Warszawa 2008.
- Rickinson M., Dillon J., Teamey K., Morris M., Choi M., Sanders D., Benefield P., *Review of Research on Outdoor Learning*. Shrewsbury: Field Studies Council, 2004.
- Skills for Social Progress, The Power of Social and Emotional Skills, OECD Skills Studies, March 10, 2015. <http://www.oecd.org/publications/skills-for-social-progress-9789264226159-en.htm> (data pobrania: 11.02.2021).
- Skubiak B., *Innowacje społeczne w teorii i praktyce*, Barometr Regionalny, *Analizy i prognozy*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji w Zamościu T. 14, nr 1., Zamość, 2016.
- Skubiak B., Niedzielska Galant W., *Edukacja jako narzędzie niwelowania dysproporcji rozwojowych - implikacje dla polityki edukacyjnej*, w: *Kapitału ludzki - rozwój ku wartościom* / red. nauk. Marta Młokosiewicz, Szczecin, 2016.
- Śliwa S., *Wybrane problemy resocjalizacji nieletnich w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych*, Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu, Opole 2013.
- Travlou P., Wild Adventure Space, *Literature Review*. Edinburgh: OPENspace Research Centre, 2006.
- Warren K., Sakofs M., & Hunt J. (red.), *Kurt Hahn and the aims of education* (3rd ed.). Colorado: Kendall/Hunt Publishing Co, 1995.

Beata Skubiak
Krzysztof Stępień

Outdoor education jako metoda edukacji i resocjalizacyjnej

Proces edukacji i resocjalizacji, zwłaszcza osób niepełnoletnich, jest szczególnie ważny, ponieważ w skutecznie pozwala pomagać młodym ludziom zagrożonym niedostosowaniem społecznym lub niedostosowanym społecznie. Ponieważ problematyka resocjalizacji ma doniosłe znaczenie na wielu płaszczyznach celem artykułu jest przedstawienie outdoor education jako nowatorskiej metody, która może być wykorzystania w pracy z młodzieżą niedostosowaną społecznie lub zagrożoną niedostosowaniem społecznym.

Słowa kluczowe: edukacja nieformalna, resocjalizacja, outdoor education.

Outdoor education as a method of education and resocialization

The process of education and rehabilitation, especially of minors, is particularly important because it effectively helps young people at risk of social maladjustment or socially maladjusted. As the issue of social rehabilitation is of great importance on many levels, the aim of this article is to present outdoor education as an innovative method that can be used to work with socially maladjusted youth or at risk of social maladjustment.

Keywords: informal education, social rehabilitation, outdoor education.

Translated by Beata Skubiak

Marek Woś

Wyższa Szkoła Humanistyczna
Towarzystwa Wiedzy Powszechnej
w Szczecinie

WPŁYW COVID-19 NA KSZTAŁTOWANIE SIĘ SPOŁECZEŃSTWA INFORMACYJNEGO POLSCE

Wstęp

Jeszcze kilka lat temu większość osób tęskniła do rozpowszechnienia w ich rzeczywistości szeroko pojętego korzystania ze środków społecznego przekazu i multimediów. I choć społeczeństwa od zarania dziejów posługiwały się informacją, to jednak termin *społeczeństwo informacyjne*, w rozumieniu postępu technik cyfrowych, prawdopodobnie został zaproponowany w 1963 roku przez Japończyka Tadeo Umesamo, a na pewno w 1979 roku przez Narodową Akademię Nauk USA. Następnie ów termin został spopularyzowany przez Kenichi Koyama, zaś do objaśnień swoich badań użył go jako jeden z pierwszych Yuji Masuda w 1972 roku.

Obecnie żyjemy w przestrzeni nie tylko z nowymi kanałami komunikowania, ale także formami społecznymi¹. Człowiek przyzwyczał się już do postrzegania globalizacji, jako procesu intensywnych powiązań i zależności od strony: ekonomicznej, politycznej, ideologicznej, społecznej, prawnej, informacyjnej oraz ekologicznej, ponieważ odzwierciedla ona według niego ład społeczny. Obcując z nią był przekonany o obszarze wolności, którą tworzyła, jak również o bezpieczeństwie i sprawiedliwości tworzonej przez nią². Według powszechnie obiegowej opinii przyjmuje się, że społeczeństwo informacyjne związane jest z dostępem do komputerów, rozwiniętym i relatywnie powszechnym wglądem do wiedzy informatycznej, umiejętnością posługiwania się urządzeniami mobilnymi, itp. Choć sam komputer jest przez większość ludzi uznawany za najbardziej charakterystyczną współczesną technologię,

¹ M. Golka, *Czym jest społeczeństwo informacyjne?*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 67(2005)4, s. 253-254.

² G. Gronowicz, M. Woś, *Zagrożenia cyberterrorystyczne w świadomości młodzieży*, „Edukacja Humanistyczna” 39(2018)2, s. 82.

to już jednak Internet za nową jakość porozumiewania się nowego społeczeństwa informacyjnego³. Celem artykułu jest pobieżne przypomnienie drogi dochodzenia Polski i innych krajów do społeczeństwa informacyjnego oraz zobrazowanie kierunku zmian w okresie pandemii, która przyspieszyła w społeczeństwie polskim osiągnięcie zakreślonych przed nim celów. Poruszane zagadnienia, głównie w sferze edukacji, ukazują pozytywną jak i negatywną stronę opisywanego zjawiska.

1. Dążenie do rozwoju społeczeństwa informacyjnego

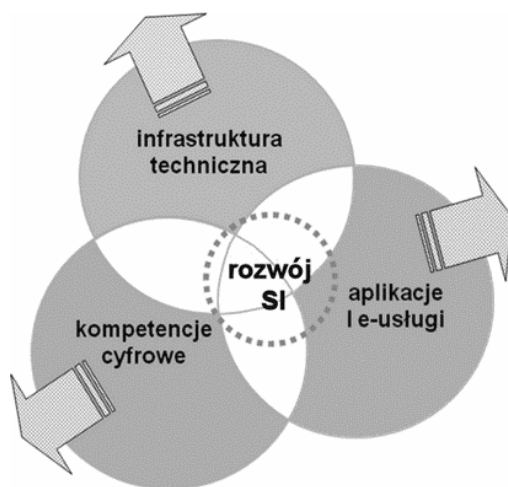
Zastanawiając się nad powstałym społeczeństwem informacyjnym nie wolno zapomnieć, że trzeba rozważać go w szerokim kontekście, gdyż obejmuje wszystkich żyjących, którzy znaleźli się w strefie intensywnego oddziaływania i zaangażowania nie tylko Internetu i komputera, ale szeroko pojętych mediów społecznościowych. Samo społeczeństwo informacyjne wiąże się również z cyfrowymi możliwościami komunikowania. Dlatego użyta metafora przez McLuhana *globalna wioska* wskazuje głównie na procesy globalizacyjne, tworzące społeczeństwo globalne, odciskające znamię m.in. na: wzroście znaczenia wiedzy teoretycznej będącej źródłem innowacji w różnych sektorach życia, szybkość obiegu informacji, kompresję przestrzeni i czasu, aktywność całodobową, dekoncentrację, pojawienie się rzeczywistości wirtualnej w różnych obszarach życia człowieka, wielość źródeł informacji i ich kreatywność oraz nieograniczoność, itp.⁴. Informacja stała się podstawowym elementem określającym dzisiejsze społeczeństwo, w każdym jego wymiarze. Istnieje wiele jej wymiarów zastosowania, tzn.: w rządzie (*e-government*), administracji (*e-administration*), edukacji (*e-learning*), służbie zdrowia (*e-health*), biznesie (*e-commerce*) i pracy (*tele-praca*)⁵. Dlatego mówiąc o społeczeństwie informacyjnym ma się na względzie przede wszystkim towar w postaci informacji, jako dobra niematerialnego, które traktowane jest, jako coś więcej niż dobro materialne. Tym samym coraz częściej dzieje się tak, że technologia staje się katalizatorem zmian, wiążąc elementy społeczno-kulturowe wymiaru lokalnego z globalnym. Należy podkreślić, iż pierwszy element tworząc wielką siłę codziennego oddziaływania na człowieka podlega zależnościom pomiędzy: technologią, techniką a społeczeństwem. Zmiany te i zależności zostały przedstawione na poniższym rysunku⁶:

³ M. Golka, *Czym jest społeczeństwo...*, dz. cyt., s. 255.

⁴ Tamże, s. 257-259.

⁵ A. Demczuk, *Od raportu Bangemanna do Strategii Europa 2020. Rozwój społeczeństwa informacyjnego w polityce Unii Europejskiej – bilans 15 lat*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska” 23(2016)2, s. 26.

⁶ Pomorze Zachodnie, *Spółeczeństwo informacyjne*, <http://eregion.wzp.pl/obszary/spoleczenstwo-informacyjne>, (17.03.2021).

Rysunek 1. Rozwój społeczeństwa informacyjnego jako efekt synergii

Źródło: Społeczeństwo informacyjne, <http://eregion.wzp.pl/obszary/spoleczenstwo-informacyjne>, (17.03.2021).

W Unii Europejskiej wskazano jednolity system wskaźników umożliwiających porównania i punktujące kluczowe obszary, w których technologia informacyjno-komunikacyjna wykorzystywana jest przez osoby indywidualne, gospodarstwa domowe i przedsiębiorstwa⁷. W związku z tym, w roku 2000, UE przyjęła Strategię Lizbońską i podjęła wiele działań zgodnie z którymi Europa powinna stać się, opartą na wiedzy, najbardziej konkurencyjną i innowacyjną gospodarką świata. W celu osiągnięcia tego wskazano na następujące m.in. działania: wprowadzenie młodzieży europejskiej w erę cyfrową i tańszy dostęp do Internetu⁸. Po kryzysie pierwszej dekady obecnego stulecia przyjęto kolejną Strategię 2020 w celu odbudowania gospodarki europejskiej⁹. Następujący po tym gwałtowny rozwój technologii informacyjnej i komunikacyjnej (ICT) i możliwości ich zastosowania w różnych dziedzinach życia człowieka, przyspieszyły budowę społeczeństwa informacyjnego dla wszystkich (*information society for all*). Rzeczywistość oparta została na następujących częściach składowych (podłoża): podbudowie technologicznej i ekonomicznej, podbudowie społecznej i kulturowej. Warto podkreślić, iż każda z nich odegrała istotną rolę w rozwoju rozszerzającego się nowego typu społeczeństwa.

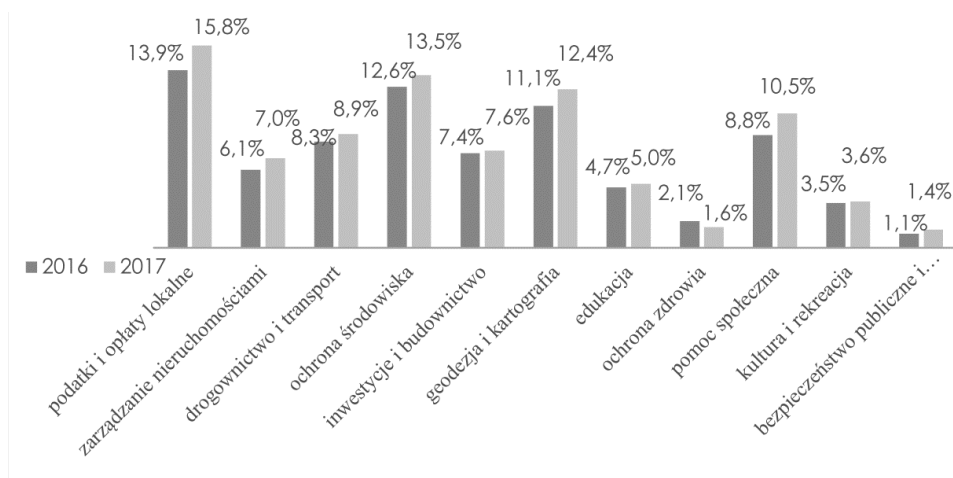
⁷ E. Kacperczyk, B. Rzymek, *Społeczeństwo informacyjne w Polsce. Wyniki badań statystycznych z lat 2014-2018*, s. 11, http://eregion.wzp.pl/sites/default/files/spoleczenstwo_informacyjne_w_polsce_wyniki_badan_statystycznych_z_lat_2014-2018_0.pdf, (16.03.2021).

⁸ A. Demczuk, *Od raportu Bangemanna...*, dz. cyt., s. 31-32.

⁹ Tamże, s. 25.

Należy pamiętać, iż budując społeczeństwo informacyjne zabiega się od strony społecznej o jak największy odsetek osób korzystających w różnych wymiarach swojej egzystencji, z technologii informacyjnej i komunikacyjnej¹⁰. W okresie przed pandemicznym COVID-19 kwestia rozpowszechnienia technologii cyfrowych w Polsce, w różnych sektorach administracji publicznej, w tym oświaty, z roku na rok wzrastała, także w aspekcie oferty e-usługi na poziomie interakcji dwukierunkowej. Miało to swoje następujące odzwierciedlenie:

Wykres 1. Jednostki administracji państwowej świadczące e-usługi w interakcji dwukierunkowej (w %) w latach 2016-2017.

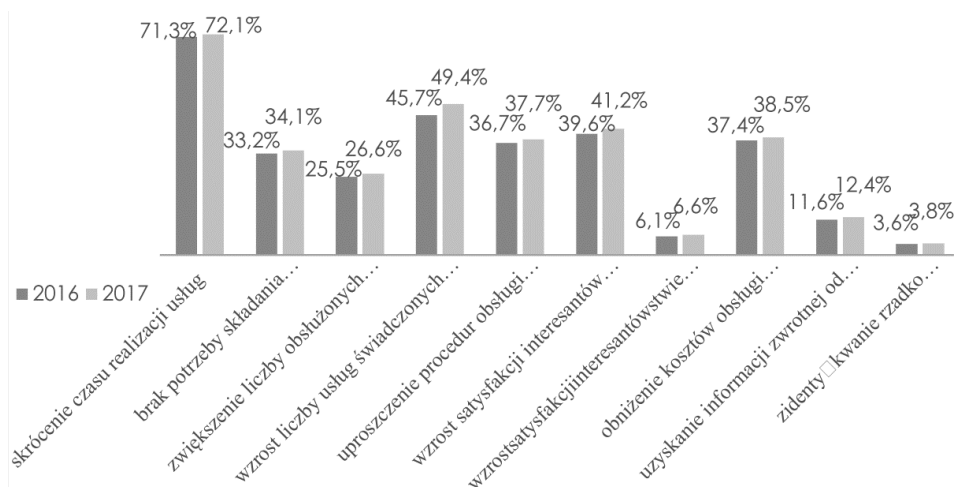


Źródło: E. Kacperczyk, B. Rzymek, *Spółeczeństwo informacyjne...*, dz. cyt., s. 48.

Z roku na rok zadowolenie obywateli, co do korzystania z e-usług w jednostkach administracji państwowej wzrastało i przekładało się na coraz częstsze korzystanie przez nich z tego rodzaju usługi. Można to zaobserwować na wykresie sumującym dane z dwóch lat:

¹⁰ Tamże, s. 26-28.

Wykres 2. Wpływ e-usług świadczących przez jednostki administracji państwowej w interakcji dwukierunkowej (w %) w latach 2016-2017.



Źródło: E. Kacperczyk, B. Rzymek, *Spółeczeństwo informacyjne...*, dz. cyt., s. 50.

Na podstawie powyższych danych można przekonać się, iż budowane społeczeństwo informacyjne w Polsce zostało ukonstytuowane dzięki powszechnemu dostępowi do komputerów, które najbardziej charakterystyczne są dla współczesności. Oprócz tego mieszczą się w tym jeszcze umiejętność wykorzystania komputerów i innych mediów, wiedza (rozwinęta i coraz bardziej powszechna), pozytywna ocena działań informacyjnych w społeczeństwie na poziomie użytkownika. Tym samym spełniły się słowa M. Castellsa, iż Internet powstał z nadziei technokratycznej, ponieważ technologia zapewniła ludzkości postęp¹¹.

W ostatnim roku w społeczeństwach europejskich doszło do przyspieszenia tempa zmian na korzyść obsługi szeroko pojętych mediów społecznościowych. W okresie pandemii COVID-19 korzystanie z Internetowych usług znacznie się zwiększyło, co dokumentuje następująca tabela:

¹¹ M. Golka, *Czym jest społeczeństwo...*, dz. cyt., s. 255-256.

Tabela 2. Osoby korzystające z Internetowych usług komunikacyjnych (w ciągu ostatnich 3 miesięcy).

Wyszczególnienie	Wykonywanie rozmów głosowych lub wideo przez Internet				
	2016	2017	2018	2019	2020
	w % ogółu osób danej grupy				
Ogółem	28,2	31,7	34,1	48,6	55,0
Mężczyźni	28,5	31,0	33,4	47,1	53,3
Kobiety	28,0	32,4	34,8	50,0	56,6
Wiek					
16 – 24 lata	51,9	57,2	61,2	82,8	88,4
25-34	38,1	41,7	50,7	69,4	74,1
35-44	30,3	35,1	37,3	56,8	65,6
45-54	21,4	25,5	26,1	40,0	49,6
55-64	15,9	17,0	18,0	27,0	34,4
65-74 lata	9,4	11,9	10,8	15,9	18,7
Wykształcenie					
Podstawowe lub gimnazjalne	24,3	30,0	32,6	45,0	55,5
Średnie	24,2	26,1	28,6	42,6	46,0
Wyższe	40,8	46,8	49,0	64,9	73,5
Aktywność zawodowa					
Uczniowie i studenci	55,8	59,5	64,0	83,2	92,1
Pracujący	30,7	35,0	38,4	55,2	61,3
Pracownicy najemni	33,0	37,1	39,9	57,2	63,9
Pracujący na własny rachunek	32,5	40,8	44,7	62,8	62,7
Bezrobotni	26,1	26,1	27,8	46,1	62,7
Emeryci i inni bierni zawodowo	13,5	15,8	16,7	24,8	29,5
Miejsce zamieszkania					
Duże miasta	33,2	38,5	40,1	51,8	61,5
Mniejsze miasta	31,3	32,5	34,4	48,0	56,4
Obszary wiejskie	22,0	26,3	29,5	43,6	49,3

Źródło: M. Wegner, Społeczeństwo informacyjne w Polsce w 2020 r., s. 146, file:///C:/Users/Admin/AppData/Local/Temp/spoleczenstwo_informacyjne_w_polsce_w_2020_r..pdf, (18.03.2021).

2. Przyspieszony rozwój społeczeństwa informacyjnego w placówkach oświatowych

Tworzące się społeczeństwo informacyjne, także w Polsce, ma swoje odniesienie do placówek edukacyjno-wychowawczych. To w nich dzieci i młodzież uczą się korzystania z nowych technologii i prawidłowego komunikowania się z innymi. Stopień asymilacji

przez nich nowych trendów wpływa pozytywnie lub negatywnie na oczekiwane zmiany. Tylko dzięki odpowiednio zaplanowanemu procesowi edukacyjnemu i wychowawczemu można uczniów należycie przygotować i włączyć w społeczeństwo informacyjne. Dlatego też od kilkunastu już lat, za zgodą organów prowadzących, różnego typu szkoły przechodziły na e-dziennik. W wielu przypadkach ta forma usprawniła kontakt z rodzicami. Mogli oni odtąd w każdej chwili i miejscu sprawdzić obecność dziecka w szkole, jego oceny i uwagi. Zweryfikować termin zaplanowanych sprawdzianów i zadanych prac domowych oraz skontaktować się elektronicznie z wychowawcą albo innym nauczycielem usprawiedliwiając nieobecność dziecka w szkole. Otrzymać od wychowawcy informację na temat planowanych spotkań lub organizowanych wycieczek i wyjść klasowych np. do kina. W tym samym czasie szkoły zaczęły coraz częściej dokonywać zakupu ze środków pochodzących z dofinansowania UE tablicy interaktywne. Wzrastało przy okazji zadowolenie rodziców i uczniów, a sami nauczyciele dostali do ręki kolejne narzędzie do uatrakcyjnienia pracy z uczniem. Pracowano na lekcjach z tabletami podłączonymi do Internetu i tablicy multimedialnej. Taka forma zajęć stawała się atrakcyjniejsza, ciekawsza, pobudzała do poszukiwań. Dostrzeżono dużo plusów nadchodzących czasów, ale także zwrócono uwagę na osłabienie sfery umysłowej uczniów, w kwestii zapamiętywania informacji. W młodym pokoleniu pojawiła się idea społeczeństwa informacyjnego. Wydawało się, że już nic tego nie zmieni, aż do przełomu pomiędzy lutym, a marcem 2020 roku. Wówczas, w sytuacji rozprzestrzeniającego się koronawirusa COVID-19 rząd w Polsce zdecydował się na zamknięcie m.in. szkół. W wielu zakładach pracy zaczęto przechodzić na świadczenie pracy zdalnej. Zamknięto działalność usługową. Ograniczono kontakty społeczne i zaostrzono rygory, co do przemieszczania się osób. Z racji obostrzeń placówki oświatowe zmuszone zostały do przejścia na nauczanie zdalne w pierwszym kwartale 2020 roku. Wszyscy nauczyciele w trybie przyspieszonym przeszli samokształcenie z technik i metod przekazywania wiedzy za pomocą środków społecznego przekazu. Bez wątpienia niezaprzeczalną wartością było przełamanie się wielu z nich do stosowania technik komputerowych i informacyjnych w codziennej pracy z uczniem. Dostrzeżone plusy to m.in.: komputer nie był dla uczniów narzędziem tylko do gier i surfowania po sieci, a komórki nie służyły odtąd wyłącznie do lajkowania. Jednakże po upływie czasu entuzjazm uczniowski związany z nie chodzeniem do szkoły przerodził się w niechęć do siedzenia przed komputerem i rozgoryczeniem związanym z niemożnością wychodzenia z domu. Ministerstwo Edukacji Narodowej spostrzegło dość szybko, że obniżył się poziom nauczania i nie jest możliwe, aby przeprowadzić sprawdziany i egzaminy zewnętrzne w dotychczasowej formie. Zmieniono rozporządzenie i zasady, co do procedury egzaminów zewnętrznych. Obniżono wymagania programowe w związku z reżimem sanitarnym i nauką w trybie zdalnym oraz niemożliwością zrealizowania „starych” zapisów¹².

¹² Dziennik Gazeta Prawna, *Rząd zmieni podstawę programową. „Decyzja mocno spóźniona”*, <https://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/1493926,rzad-zmieni-podstawe-programowa-koronawirus.html>, (22.03.2021).

3. Badania w szkołach na temat zajęć lekcyjnych podczas zdalnego nauczania

Jak podał CBOS prowadząc badania pośród rodziców w czerwcu 2020 roku, w trakcie nauczania zdalnego, 89% z nich oceniło źle jakość tej formy przeprowadzenia lekcji (w tym 62% uznało je jako zdecydowanie gorsze, a 27% jako trochę gorsze). Byli oni również zdania, że było ono słabsze w swoim ostatecznym rezultacie od nauczania stacjonarnego. Dla 4% było ono porównywalne, a w ocenie 5% rodziców lepsze aniżeli stacjonarne (w tym dla 3% była zdecydowanie lepsze, a dla 2% trochę lepsze). Porównując oba semestry, choć drugi dopiero się rozpoczął w trakcie badań, respondenci byli przekonani, iż w pierwszym dzieci radziły sobie znacznie lepiej ze zdalną nauką (53%) w porównaniu do kolejnego okresu, tj. wiosny (według 27% porównywalnie, a 8% gorzej). Następnie rodzice mając możliwość ustosunkowania się do zaangażowania nauczycieli ocenili je następująco: według 82% lekcje odbywały się na zasadzie wideo-spotkań¹³, zaś 15% za przesłaniem materiałów do samodzielnego wykonania. Byli oni także zdania, że 16%, by zrozumieć podstawę programową, potrzebowało pomocy w domu, 32% domagało się lekkiego wsparcia, a 51% poradziło sobie samodzielnie. W tym kontekście wydaje się zastanawiające to, iż według 41% ankietowanych, uczniowie nie mieli żadnych zawikań w nauce, co do wymienionych przez CBOS potencjalnych trudności. Ich sugestie skierowane były raczej w stronę: złego łącza internetowego, które częściej zrywało się na wsi aniżeli w mieście (45%), nieumiejętnej obsługi komputera i programów komputerowych (28%), konieczności dzielenia się komputerem z innymi domownikami (12%). Zaledwie 9% wskazało na brak komputera w domu a 4% zasygnalizowało brak możliwości wydzielienia przestrzeni domowej na miejsce do samodzielnej nauki.

Dla zdecydowanej większości rodziców pogorszony przekaz nauki powiązany był nie tylko z jej jakością, ale również z brakiem kontaktów, tj. ograniczeniem z innymi uczniami (83%). Dla porównywalnej grupy respondentów (82%) było to zbyt długie przesiadywanie przez dzieci przy komputerach w Internecie, a dla 75% rodziców brak aktywności fizycznej. Zdecydowanie gorzej zajęcia online wpłynęły na dzieci mieszkające na wsi aniżeli w mieście. Według niektórych rodziców, z udzielonych spontanicznie odpowiedzi wynikało, że ich zaangażowanie się w pomoc dzieciom było zbyt obciążające. Z pozytywnych kwestii 32% rodziców zauważyło rozwój kompetencji informatycznych u dzieci, a 22% podkreśliło oszczędności czasowe i zyski w budżecie domowym w związku z takim nauczaniem. 18% uwyraźniło dodatnią stronę pozostawania w domu, ze względu na pandemię, uwypuklając pozytywną stronę pobytu dziecka w domu, tzn. mniej zakażeń i infekcji¹⁴. Informacje ze-

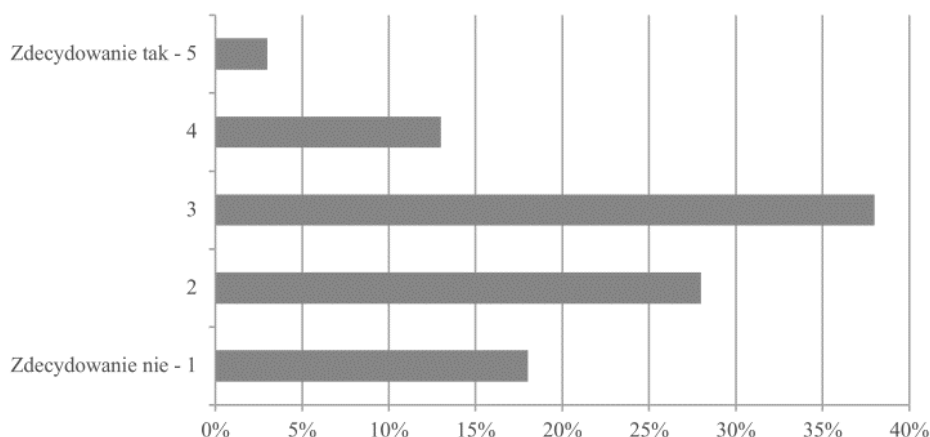
¹³ Dane te zostały także potwierdzone w badaniach przeprowadzonych w roku szkolnym 2019/2020 wśród nauczycieli korzystających z LIBRUS-a: 36% korzysta z metod wykorzystujących technologię cyfrową, 31% z metod aktywizujących wspartych nowoczesnymi technologiami, 14% pracuje na projektach wykorzystujących technologię cyfrową. W oparciu o metody bez wykorzystania technologii cyfrowych pracuje 18% nauczycieli.

¹⁴ D. Starzyńska-Rosiecka, *Jakość nauki zdalnej gorsza niż stacjonarnej. Tak uważa większość rodziców*, w: PAP, <https://www.pap.pl/aktualnosci/news%2C815301%2Cjakosc-nauki-zdalnej-gorsza-niz-stacjonarnej-tak-uwaza-wiekszosc-rodzicow>, (18.03. 2021).

brane od rodziców mogą czasami budzić pewną wątpliwość, co do oceny zdalnego nauczania, ponieważ w rozmowach indywidualnych wielu z nich podkreśla minus związany z kosztami ponoszonymi za prąd i dokupowaniem Internetu oraz z tzw. pustą lodówką.

Zapytani z kolei nauczyciele korzystający z LIBRUS-a, pod koniec roku szkolnego 2019/2020, o motywację uczniów do nauki ocenili ją, w skali od 1 do 5¹⁵, bardzo słabo (1 i 2 – 43%, 3 – 38%, 4 i 5 – 19%)¹⁶. Na poniższym wykresie ankietowani nauczyciele odnieśli się także do efektywności zdalnego nauczania w skali od 1 do 5, gdzie 1 oznaczało zdecydowany brak efektywności, a 5 zdecydowaną jego efektywność:

Wykres 3. Ocena efektywności zdalnej edukacji online.



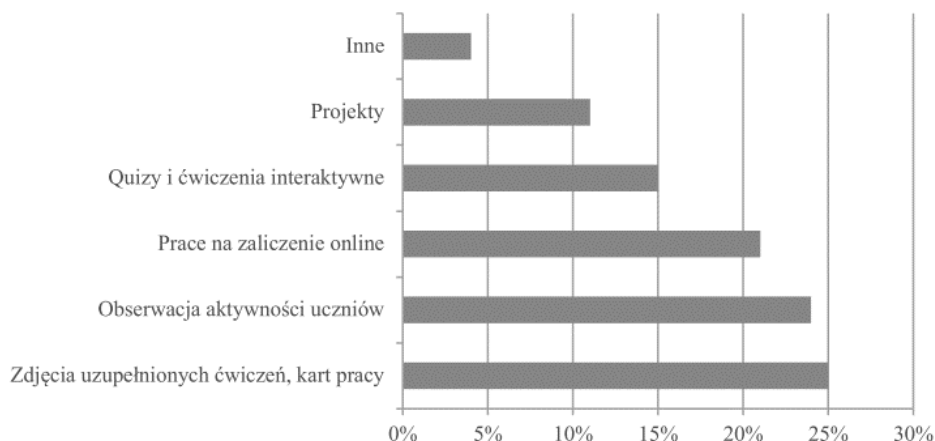
Źródło: M. Plebańska, A. Szyller, A. Sieńczewska, *Edukacja zdalna...*, dz. cyt., s. 24.

Interesującym okazała się również sprawa weryfikacji wiedzy uczniów przez nauczycieli. Na zadane im pytanie o sposób oceniania efektów kształcenia najwięcej respondentów wskazało na ocenę efektów nauczania na podstawie zdjęć nadesłanych ćwiczeń, które mieli uczniowie uzupełnić lub kart pracy. Inne rodzaje sprawdzenia efektów pracy przedstawiały się następująco:

¹⁵ 1 – oznaczało zdecydowany brak motywacji, 5 – oznaczało zdecydowaną motywację do nauki zdalnej.

¹⁶ M. Plebańska, A. Szyller, A. Sieńczewska, *Edukacja zdalna w czasach COVID-19. Raport z badania czerwiec 2020*, UW, Warszawa 2020, s. 23, https://kometa.edu.pl/uploads/publication/941/24a2_A_a_nauczanie_zdalne_oczami_nauczycieli_i_uczniow_RAPORT.pdf?v2.8, (19.03.2020).

Wykres 4. Sposób oceniania efektów kształcenia zdalnego nauczania.



Źródło: M. Plebańska, A. Szyller, A. Sieńczewska, *Edukacja zdalna...*, dz. cyt., s. 25.

Na podstawie uzyskanych odpowiedzi można stwierdzić, iż nauczyciele odeszli od tradycyjnego oceniania wiedzy uczniów poprzez rozmowę z nimi. Jest to o tyle istotne, iż uczniowie w ten sposób tracą umiejętność formułowania odpowiedzi, opisywania własnych przeżyć, tworzenia kompozycji gramatycznej, ztracają wypowiedź argumentacyjną wg zasad logiki i retoryki (poprzez stawianie hipotezy, doboru argumentacji, selekcji użyteczności przyswojonego materiału, prawidłowego wnioskowania, publicznego wygłaszania własnego zdania dbającego o wyrazistość przekazu dźwiękowego, itp.).

Uczeń w ten sposób traci umiejętność, która jest kategorią złożoną. Mieści ona w sobie wiele aspektów takich jak: językowy, stylowy, merytoryczny, retoryczny, kompozycyjny, interakcyjny, etyczny i niewerbalny. Określa to podstawa programowa z zakresu języka polskiego na danym poziomie kształcenia. Oprócz tego na tę rzeczywistość składają się inne elementy dnia codziennego¹⁷.

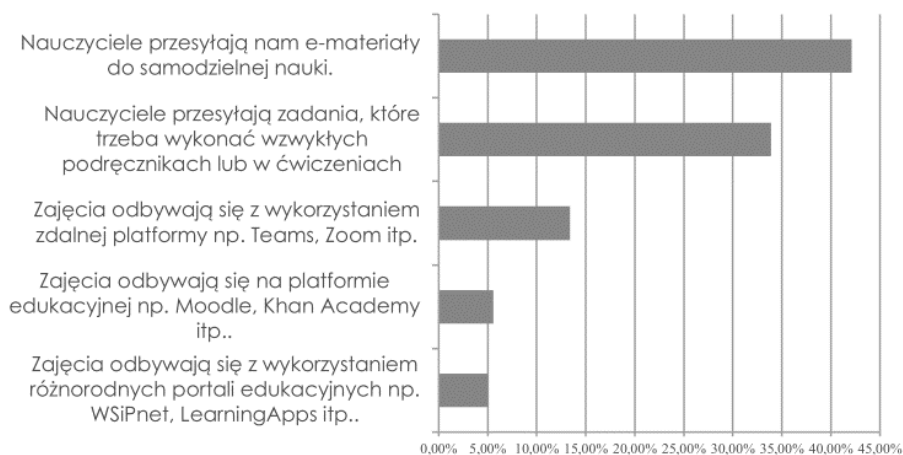
Nauczyciele dość pozytywnie ocenili nabyte umiejętności. Ponad połowa z nich (55%) korzystających z LIBRUS-a wskazała w ankiecie na model nauczania zdalnego, jako uzupełnienie w przyszłości modelu tradycyjnego, w sytuacji np. niedyspozycji nauczyciela lub choroby ucznia. Co trzecia osoba (35%) wiąże przyszłość z tym rodzajem nauczania w celu uzupełnienia zajęć. Co dziesiąta osoba (10%) podkreśliła zdalne nauczanie jako alternatywę dla tradycyjnych zajęć. Co ciekawe w kontekście dzisiejszego nauczania zdalnego, w czerwcu 2020 roku ponad połowa badanych nauczycieli (59,17%) odpowiedziała na zadane pytanie, czy chciałaby korzystać z edukacji online w przyszłości? negatywnie¹⁸.

¹⁷ A. Tobiasz, *Czy szkoła uczy mówienia? O ustnych wypowiedziach gimnazjalistów*, „Polonistyka. Innowacje” (2015)1, s. 55.

¹⁸ M. Plebańska, A. Szyller, A. Sieńczewska, *Edukacja zdalna...*, dz. cyt., s. 28-29.

Uczniowie biorący udział w badaniach zorganizowanych również przez LIBRUS-a ze wszystkich województw, w 85% ze szkół ponadpodstawowych, potwierdzili wypowiedzi nauczycieli. Także i oni wskazali na to, że:

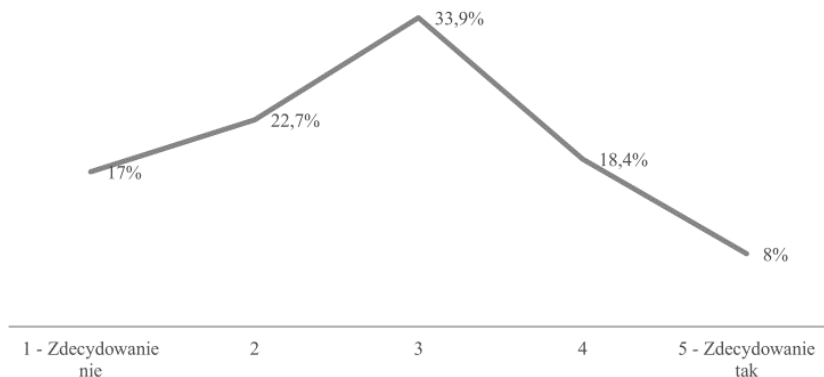
Wykres 5. Sposób przeprowadzenia zajęć online w czasie trwania COVID-19.



Źródło: M. Plebańska, A. Szyller, A. Sierńczewska, *Edukacja zdalna...*, dz. cyt., s. 38.

Ciekawym zdaje się być ocena zajęć realizowanych przez nauczycieli wyartykułowana przez uczniów. Większość z nich oceniła lekcje jako dość słabe. Na potwierdzenie poniższy wykres:

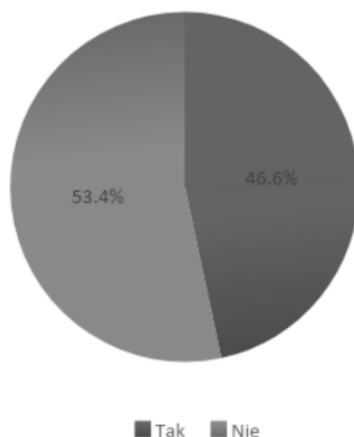
Wykres 6. Ocena dokonana przez uczniów zajęć lekcyjnych nauczycieli.



Źródło: M. Plebańska, A. Szyller, A. Sierńczewska, *Edukacja zdalna...*, dz. cyt., s. 44.

Uczniowie stwierdzili także, że sposób przeprowadzania lekcji nie motywował ich do pracy. Aż 77,09% w skali od 1 do 3 oceniło zajęcia zdalne jako złe lub słabe (1- 30,12%, 2 – 24,98%, 3 – 22,99%), a zaledwie 22,9% uczniów było w znacznym stopniu zadowolonych z tego rodzaju zajęć, a 10,37% zdecydowanie zadowolonych. W związku z tym, iż lekcje odbywały się w domu można zatem uważać, iż uczniowie w mniej stresogeny sposób uczestniczyli w zajęciach, przy obniżonych standardach i braku kontroli wychowawczej (program wychowawczy miał o wiele mniejsze zastosowanie, żeby nie stwierdzić, iż prawie żadne) to jednak ponad połowa uczniów deklaruowała chęć powrotu do szkoły. Na rysunku wyniki wyglądają następująco:

Rysunek 2. Czy chciałabyś/chciałbyś uczyć się zdalnie jeszcze kiedyś w przyszłości?



Źródło: M. Plebańska, A. Szyller, A. Sieńczewska, *Edukacja zdalna...*, dz. cyt., s. 46.

Na uwagę zasługuje również to, iż uczniowie zapytani o możliwości wykorzystania w przyszłości edukacji zdalnej odpowiedzieli, iż powinna być ona w momentach kiedy uczeń lub nauczyciel mają utrudniony dostęp do szkoły – 41% respondentów. Według zaś 31,94% ankietowanych powinni mieć oni wybór co do uczenia się w klasie, albo za pomocą online. Interesującym ich spostrzeżeniem jest także to, że edukacja stacjonarna powinna być uzupełniona zajęciami zdalnymi, w formie materiałów online, utrwalających poznane zagadnienia. Uczniowie wskazali również na dość niskiej jakości sprzęt, którym posługują się do nauki zdalnej oraz na brak dostępu do Internetu. Poza tym zasygnalizowali słabe przygotowanie techniczne nauczycieli oraz brak u nich pewnych kompetencji¹⁹.

¹⁹ M. Plebańska, A. Szyller, A. Sieńczewska, *Edukacja zdalna...*, dz. cyt., s. 52-53.

Zakończenie

Od czasu przeprowadzenia badań minęło kilka miesięcy. Uczniowie w roku szkolnym 2020/2021 powrócili 1 września do szkół, jak się okazało, na kilka tygodni. Po ich upływie w związku z rosnącą falą zachorowań na COVID-19 większość uczniów z klas starszych została w domach i rozpoczęła po raz kolejny zdalne nauczanie. Pod koniec marca 2021 roku także uczniowie klas I-III musieli pozostać w domach. Dla większości rodziców był i jest to trudny okres. Dzieci pozostają w domu same bez opieki. Mają nieograniczony dostęp do komputerów (laptopów, tabletów, komórek, itp.) oraz sieci. Łączą się z nauczycielami w określonym programie, aby uczestniczyć w lekcjach. Czasami wyłączają kamerki i tak naprawdę nie wiadomo, jaki jest w nich ich udział. Nie ma pełnej kontroli wychowawczej. Nie ma interakcji pomiędzy osobami, które przygotowywałyby ich do prawidłowego życia w społeczeństwie i do pełnienia ról społecznych, ponieważ nie funkcjonuje w pełni program wychowawczy, który wskazywałby na przyswojenie odpowiednich wartości przez ucznia. Wychowankowie nie spotykając się z innymi wyobcowują się z relacji koleżeńskich. Świat wirtualny, który przynajmniej dla niektórych w niedalekiej przeszłości był wystarczający teraz dla większości uczniów jest pułapką, w której czują się zamknięci ze swoimi problemami. Brak bezpośredniego dostępu do osób dorosłych, które wskazywałyby im swoją postawą na odpowiednie wybory, asymilację pożądanых postaw, wydaje się być dość niedostępny. Rodzice, którzy w większości czasu są poza domem z racji pracy nie są w stanie wszystkiemu sami podołać. To, co wcześniej było rozłożone pomiędzy domem, a szkołą nagle stało się udziałem tylko samych rodziców - nawet problem otyłości wśród dzieci związany z długim ich pobytem w domu i ciągłym podjadaniem. Warto w tym miejscu dodać, iż pod koniec roku 2020 ukazała się książka *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?*²⁰, która szczegółowo omawia zagadnienia odnośnie nauczania zdalnego na podstawie szeroko zakrojonych badań.

Spółeczeństwo informacyjne, do którego wszystkie państwa UE dążyły jest coraz bardziej rzeczywiste. Ludzie z racji COVID-19 w większości zmuszeni zostali do załatwiania wszelkich spraw z administracją rządową i samorządową za pomocą e-dostępu. Chorzy łączą się za pomocą portali z lekarzami i mają e-porady. Coraz częściej osoby korzystają z e-zakupów. Nawet i zjedzenie posiłku w restauracji lub innym punkcie gastronomicznym ma obecnie miejsce za pomocą e-dostawy do punktu odbioru. Wydaje się, że życie zmieniło się dość znacznie. To, że dorośli radzą sobie z tym w mniejszym lub większym stopniu to kwestia utrwalonych umiejętności. Lecz, czy dzieci i młodzież poradzą sobie z powrotem do tzw. normalności? Czy szkoły będą przygotowane, żeby przepracować programy wychowawcze i dostosować je do zmienionej rzeczywistości, tzn. funkcjonowania prawidłowego uczniów? Czy nauczyciele po raz kolejny wyjdą z utartych schematów i rozpoczną dzięki zaplanowanym i przemyślanym działaniom pracę u podstaw, w celu odbudowania pośród swoich wychowanków oczekiwanych postaw, które przyczynią się w niedalekiej przyszłości

²⁰ G. Ptaszek, G. D. Stunża, J. Pyżalski, M. Dębski, M. Bigaj. *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2020.

do ich prawidłowego funkcjonowania w małych i dużych grupach. Wszyscy są przekonani, że tak. Ale czy i oni, po okresie pandemii nie będą wypaleni zawodowo? Do powrotu uczniów do szkół powinni się dobrze przygotować wszyscy uczestniczący w tym procesie, poczynając od MEN poprzez Kuratoria, Samorządy, Placówki edukacyjno-wychowawcze, kończąc na Rodzicach. A wszystko w imię dobra dziecka, ucznia, absolwenta.

Bibliografia

- Demczuk A., *Od raportu Bangemanna do Strategii Europa 2020. Rozwój społeczeństwa informacyjnego w polityce Unii Europejskiej – bilans 15 lat*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska” 23(2016)2.
- Dziennik Gazeta Prawna, *Rząd zmieni podstawę programową. „Decyzja mocno spóźniona”*, <https://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/1493926,rzad-zmieni-podstawe-programowa-koronawirus.html>, (22.03.2021).
- Golka M., *Czym jest społeczeństwo informacyjne?*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 67(2005)4.
- Gronowicz G., Woś M., *Zagrożenia cyberterrorystyczne w świadomości młodzieży*, „Edukacja Humanistyczna” 39(2018)2.
- Kacperczyk E., Rzymek B., *Spółeczeństwo informacyjne w Polsce. Wyniki badań statystycznych z lat 2014-2018*, http://eregion.wzp.pl/sites/default/files/spoleczenstwo_informacyjne_w_polsce._wyniki_badan_statystycznych_z_lat_2014-2018_0.pdf, (16.03.2021).
- Plebańska M., Szyller A., Sińczewska A., *Edukacja zdalna w czasach COVID-19. Raport z badania czerwiec 2020*, UW, Warszawa 2020, https://kometa.edu.pl/uploads/publication/941/24a2_A_a_nauczanie_zdalne_oczami_nauczycieli_i_uczniow_RAPORT.pdf?v2.8, (19.03.2020).
- Pomorze Zachodnie, *Spółeczeństwo informacyjne*, <http://eregion.wzp.pl/obszary/spoleczenstwo-informacyjne>, (17.03.2021).
- Ptaszek G., Stunża G. D., Pyżalski J., Dębski M., Bigaj M., *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2020.
- Starzyńska-Rosiecka D., *Jakość nauki zdalnej gorsza niż stacjonarnej. Tak uważa większość rodziców*, w: PAP, <https://www.pap.pl/aktualnosci/news%2C815301%2Cjakosc-nauki-zdalnej-gorsza-niz-stacjonarnej-tak-uwaza-wiekszosc-rodzicow>, (18.03. 2021).
- Tobiasz A., *Czy szkoła uczy mówienia? O ustnych wypowiedziach gimnazjalistów*, „Polonistyka. Innowacje” (2015)1.
- Wegner M., *Spółeczeństwo informacyjne w Polsce w 2020 r.*, file:///C:/Users/Admin/AppData/Local/Temp/spoleczenstwo_informacyjne_w_polsce_w_2020_r..pdf, (18.03.2021).

Marek Woś

Wpływ COVID-19 na kształtowanie się społeczeństwa informacyjnego Polsce

Od połowy ubiegłego stulecia Europa, w różnych gałęziach życia, coraz konsekwentniej dążyła do rozwoju społeczeństwa informacyjnego. Wytyczne plany miały przyspieszyć ów rozwój. Wraz z nastaniem pandemii COVID-19 w roku 2020 na całym świecie nastąpiło nieoczekiwane przyspieszenie, nie tylko w krajach unijnych, ale również w odniesieniu ogólnosiwiatowym do innych państw, czego efektem jest niesamowity rozwój IT. W związku z pojawiającymi się obostrzeniami, zarówno w życiu zawodowym, jak i osobistym obywatele zmuszeni zostali do korzystania z e-usług. Uczniowie, którzy do tej pory chętnie wracali do domów, by móc surfować po wirtualnym świecie, teraz zostali zamknięci w domach, zdani na przekaz elektroniczny. Czy wszystkim udało się dostosować do nowych warunków? Czy zdalna edukacja przygotowuje uczniów do czekających ich zadań? Takich pytań nasuwa się coraz więcej z racji przedłużającej się pandemii. Stąd ten artykuł, który być może przybliży odbiorcy rzeczywistość uczniów i nauczycieli radzących sobie z nowymi wyzwaniami.

Słowa kluczowe: społeczeństwo informacyjne, nauczyciel, uczeń, COVID-19, zdalne nauczanie.

The impact of COVID-19 on the shaping of the information society in Poland

Since the middle of the last century Europe has increasingly sought to develop information society in various branches of life. There were plans to accelerate this development. With the advent of the COVID-19 pandemic in 2020, there has been an unexpected acceleration worldwide, not only in the EU countries, but also globally in relations to other countries resulting in incredible IT development. Due to emerging restrictions citizens have been forced to use e-services in both their professional and personal lives. Students who have so far been happy to return home to enjoy the virtual world, have now been locked up in their homes, relying on electronic media. Has everyone been able to adapt to the new conditions? Will distance education prepare students for their tasks? Such questions arise because of the prolonged pandemic. Hence this article, which may bring the audience closer to the reality of students and teachers coping with the new challenges.

Keywords: information society, teacher, student, COVID-19, distance learning.

Translated by Marek Woś

Duong Quang Dien (Rev. Thich Thanh Dien)

Central Buddhism Church of Vietnam

Nguyen Thi Phuong Chi

Former deputy editor of History Study Journal

Nguyen Van Tuan

Cadre and Organization Institute – Central Organization Board

Bui Van Kieu (Most Rev. Thich Dao Thinh)

Buddhist Instruction Board – Central Buddhism Church of Vietnam

Cao Thi Minh Hong (Bhikkhuni Thich Dieu Tam)

Board of Bhikkhuni Affairs - Buddhism Church of Vietnam

Nguyen Thi Nga

National College for Education

RESEARCH ON SOCIAL SECURITY THROUGH BUDDHISM IN THE TRAN DYNASTY

1. Introduction

In history of Tran dynasty, there was a time of highly development called *Prosperity era* of Tran dynasty which got its zenith during the period from the 8th Century until early decades of the 14th Century with kind kings and loyal mandarins. In this period there was Tran Thai Tong¹ (ruling from 1225-1258), Tran Thanh Tong² (1258-1278), Tran Nhan

¹ *Tran Thai Tong*, birth name as Tran Canh, worship title as *Thai Tong*, meaning *the supreme founder*, was born in Tuc Mac, Thien Truong prefecture (now Tuc Mac village, Hy Loc dist., Nam Dinh province, Vietnam), son of *Tran Thua* with his wife, a woman named *Le*. He came into being on the 16th of the sixth month, year of Tiger (corresponding to Jul. 17th, 1218), lived 60 years-old, died in Van Tho palace, buried in the Mausoleum of *Chieu Lang*. He enthroned on the 12nd of the twelfth month, year of Chicken (1226), announced three era titles: *Kien Trung* (1225-1258), *Thien Ung Chinh Binh* (1232-1250), and *Nguyen Phong* (1251-1258). Tran Thai Tong ruled for 33 years (1226-1258) then passed his throne to Prince Hoang (Tran Thanh Tong), and claimed himself as *King Father*. Tran Thai Tong was the first king of Tran dynasty, the founder of royal examination, the establisher of official ceremonies and laws, and the builder of national university. In the 1st invasion of Mongol, he himself led the army to win the war of nation defense.

² *Tran Thanh Tong*, the second king of Tran dynasty, named as Tran Hoang, worship title as *Thanh Tong*, was born on the 25th of the ninth month, year of Mouse (1240), eldest prince of *Thai Tong* and his wife *Queen Thuan Thien*, a woman from Ly clan, enthroned on the 24th of the second month, year of Horse (1258). After his coronation, he changed the era title into *Thieu Long*, called himself as *Nhan Hoang*. He ruled for 21 years as king, and served 13 year as King Father. He died on 25th of the fifth month (1290), in the Nhan Tho palace, buried in the Mausoleum of Du Lang at his age of 51. He devoted himself in Buddhism study, practiced the policies in which he respected those who have great virtues, used the talent. The cause of Tran dynasty was firm by him.

Tong³ (1278-1293), Tran Anh Tong⁴ (1293-1314), Tran Minh Tong⁵ (1314-1329), Tran Hien Tong⁶ (1329-1341), the country was kept stable and developed strongly. Kings of this period are impacted strongly by Buddhism which leads them to care for life of the people more eagerly by reducing their duties, relieving their toils, supporting the poor, and stabilizing the social security⁷. Though from *Tran Du Tong*⁸ onwards, Dai Viet fell in a comprehensive crisis, Buddhism remained the essential role, even less than before, as a national religion which took a big share in social security. Stabilizing social security for the people can be studied from many approaches, but in this article the authors focus on clarifying social security through policy of amnesty, caring material and spiritual life of the people during Tran dynasty.

³ *Tran Nhan Tong*, named as *Tran Kham*, also called as *Kim Phat*, *Nhat Ton*, was the eldest son of *Tran Thai Tong* with Queen Thanh Thien Cam Hoang Hau, born on 11st of the eleventh month, year of Mouse (1258), died in 1308 in the temple Ngoa Van on the mount Yen Tu at his 51. He was the third king of Tran dynasty, coronated on the 22nd of the tenth month, year of Tiger (1278), set the era title as *Thien Bao*. After ruling for 14 years, he passed his throne to *Tran Anh Tong*, and made himself King Father. He was a polite gentleman who tried to unite the people and develop the country, a virtue king of Tran dynasty. He was a master on Buddhism, the founder of Zen sect of Truc Lam. He was not only a king, but a gifted general, a talented writer, and a deep thinker.

⁴ *Tran Anh Tong*, named as *Tran Thuyen*, was born on the 17th of the ninth month, year of Mouse (25/10/1276), died on 16th of the third month, year of Monkey (21/4/1320) at his 45, the eldest son of *Tran Nhan Ton* with Queen Kham Tu Bao Thai. After 21 years on the throne, he left and claimed himself as King Father. He was the forth king of Tran dynasty, and used only one era title, *Hung Long*, during his reign. He was a worthy heir of his father, kept the country peaceful and well-controlled.

⁵ *Tran Minh Tong*, named as *Tran Manh*, worship title as *Minh Tong*, was born on the 21st of the eighth month, year of Mouse (4/10/1300), died on 19th of the second month, year of Chicken (10/3/1357) at his 58. He was younger prince of *Tran Anh Tong*. Although he was born by Queen Chuong Hien, daughter of Bao Nghia Lord Binh Trong, but by loyal law must accept Grand Queen Thuan Thanh Bao Tu, a woman of Tran clan, daughter of Hung Nhuong Lord Tran Quoc Tang, to be his official mother. He was the only son of the previous king being alive after his birth. So his father sent him to under care of Queen Thuy Bao, Aunt of King *Tran Nhan Tong*. The queen in her return sent him to her brother Chieu Van Lord Tran Nhat Duat to be raised. *Tran Nhat Duat* cared him like a blood son. *Tran Minh Tong* is the fifth king of Tran dynasty, ruled for 15 years, then passed his throne and became King Father for more 28 years. He used two era titles, *Dai Khanh* (1314-1323) and *Khai Thai* (1324-1329). "King civilized the people, developed what received from previous kings, kept his virtues, cared for future generations. Thus, the country is kept peace inside and respected outside..." (by Complete Annals of Đại Việt (1993), Volume II, Social Science Publish House, Hanoi, p.100).

⁶ *Tran Hien Tong*, the sixth king of Tran dynasty, named as *Tran Vuong*, titled as *Thien Kien*, was born on 17th of the fifth month, year of Goat, died on the 11st of the sixth month, year of Mouse (1341) at his 23. He was younger prince of *Minh Ton*. His blood mother was Queen Minh Tu Le Thi, by accepted the Grand queen Hien Tu to be his official mother. He was enthroned on 15th of the second month, year of Mouse (1329), used the era title *Khai Huu*. He was commented as a smart king who succeeded to keep peace for the country.

⁷ Social security is a system of mechanisms, policies and solutions of the state and community to help all members of society cope with the risks and socio-economic shocks that can expose them to decline or loss of income sources due to maternity sickness, accident, occupational disease, old age without working capacity or for other objective reasons falling into poverty, impoverishment and service provision health care for the community, through policy systems on social insurance, health insurance, social assistance and special assistance (according to Nguyen Hai Huu, Report on development of social security system Association in accordance with the socialist-oriented market economy - 2005).

⁸ *Tran Du Tong*, named as *Tran Hao*, was born on the 19th of the tenth month, year of Mouse (1336), died on the 25th of the fifth month, year of Chicken (1369) at his 34. He was the tenth son of *Tran Minh Ton* with queen Hien Tu, the 7th king of Tran dynasty, ruled for 28 years (1341-1369), used two era titles *Thieu Phong* (1341-1357), and *Dai Tri* (1358-1369). "King was very smart with high education. He improved army, cared for education, got respect from neighbor kingdoms. In the era of *Thieu Phong*, all was well; But since *Dai Tri*, because of his too devotion in entertainment, the country got in the course of degradation." (by Complete Annals of Đại Việt (1993), Volume II, Social Science Publish House, Hanoi, p.127).

2. Research method

Social security and stabilizing social security for the people is one of the topics that attracts interest and participation in research of a lot of international and Vietnamese scholars. With multi-dimensional approaches and different research methods, at present, there are many in-depth studies that have initially clarified some theoretical and practical issues about social security activities in Vietnam. However, research on ensuring social security for people in historical periods, especially the role of a religious organization (here Buddhism in Tran dynasty) in participating in social security activities in such a glorious, brilliant dynasty of Vietnam is always a new problem which still lacks a depth approach and insufficient arguments.

In recent years, internationally and domestically there have been had many meticulous studies on the Tran Dynasty, including researches and studies on issues such as: State apparatus, institutions politics, economy, society, and ideology of the Tran dynasty such as: *Some comments on the organization and nature of the Tran Dynasty* by Phan Huy Lê⁹; *On the aristocratic monarchy of the Tran Dynasty* of Nguyen Hong Phong¹⁰; *The royal regime of King Father in Tran Dynasty* of Nguyen Huu Tam¹¹; *State organization model in Vietnam from the tenth century to the nineteenth century* by Pham Duc Anh¹²; *Economy and society in Tran dynasty, XIII-XIV century* by Nguyen Thi Phuong Chi¹³; *Tran Dynasty and its people*¹⁴; *Vietnamese history, volume 2, from the tenth century to the fourteenth century*¹⁵; *Vietnamese history from the origins to the mid-nineteenth century* by Le Thanh Khoi¹⁶; *Vietnamese thought in the Ly - Tran dynasties* by Truong Van Chung and Doan Chinh¹⁷; *Traditional humanistic thought of Vietnam from the X century to the 14th century* by Nguyen Thi Huong¹⁸; *The development of Vietnamese political ideology from the tenth to the fifteenth centuries* by Nguyen Hoai Van¹⁹; *Vietnamese thought in Tran Dynasty* by Tran Thuan²⁰.

⁹ Phan Huy Le (1987), *Some Comments on the Tran State Organization*, Journal of Historical Studies, No. 4 (235).

¹⁰ Nguyen Hong Phong (1986), "On the aristocratic Tran monarchy", *Journal of Historical Studies*, (4).

¹¹ Printed in the *Tran and Hung Dao Dynasties Dai Vuong Tran Quoc Tuan in his hometown Nam Ha* (1996) published by the Department of Culture and Information Nam Ha.

¹² Pham Duc Anh (2016), *State organization model in Vietnam, XIX century - XIX century*, National University Publishing House, Hanoi.

¹³ Nguyen Thi Phuong Chi (2009), *Economy and society of the Tran dynasty (XIII century - XIV)*, Publisher. Education, Hanoi; More information: *Thai hamlet - Tran fashion estate (XIII - XIV century)* (2002), Publishing House. Social science, Hanoi by the same author.

¹⁴ Institute of History - Vietnam Association for Historical Sciences (2010), *Tran and Tran people*, UNESCO Center for Historical and Cultural Information of Vietnam, Hanoi. The book consists of 2 parts, of which Part I brings together 32 articles by many authors.

¹⁵ Tran Thi Vinh (Editor), Ha Manh Khoa, Nguyen Thi Phuong Chi, Do Duc Hung (2013), *Vietnamese History, volume 2, from the 10th century to the 14th century*, Publisher. Social Science, Hanoi.

¹⁶ Le Thanh Khoi (2014), *Vietnamese history from the origins to the nineteenth century*, Publishing House. Nha Nam - The World, Hanoi.

¹⁷ Truong Van Chung, Doan Chinh (Co-editor) (2008), *Vietnamese Thought in the Ly - Tran Dynasty*, Publisher. National Politics, Hanoi.

¹⁸ Nguyen Thi Huong (2007), *Vietnamese traditional humanistic thought from the 10th century to the 14th century*, Publisher. Social labors, Hanoi.

¹⁹ Nguyen Hoai Van (Editor) (2008), *The Development of Vietnamese Political Thought X-XV century*, Publisher. National Politics, Hanoi.

²⁰ Tran Thuan (2003), *Vietnamese Thought of Tran Dynasty*, Doctor of Philosophy Thesis, University of Social Sciences and Humanities, Hanoi.

In addition, a number of research projects have focused on explaining the institutions, the government, and the state apparatus of the Tran dynasty in Buddhist relations. We can mention the book *The relationship between the monarchy Ly - Tran Dynasties and Buddhism* by Hoang Duc Thang²¹; *The influence of Buddhism on the ethical culture of the Ly - Tran dynasties* by Nguyen Thi Thanh Hao²²; Some historical figures as national models such as Tran Nhan Tong, Tran Quoc Tuan²³ have been studied by many authors such as: Le Manh That with *Tran Nhan Tong - life and works*²⁴; Ho Duc Tho with *Hung Dao Dai Vuong of Tran dynasty in the mind of the Vietnamese nation*²⁵; Do Thanh Duong with *Tran Nhan Tong - outstanding cultural personality*²⁶; *Tran Quoc Tuan - military genius* compiled by the Vietnam Military History Institute²⁷; Hoang Thuc Tram with *Tran Hung Dao*²⁸ ... However, up to now, the study of Buddhism in Dai Viet (Tran Dynasty) with an insight in ensuring social security is still a gap. Therefore, the study aims to narrow that gap. To answer the question of the objectives and research set out in this study, the authors use a number of typical methods:

Method of historical and material data synthesizing. This is the dominant and necessary method employed in the article. Through the collection and classification of materials from ancient bibliographies and scientific works of authors about the Tran period, it is possible to specifically identify problems on the implementation of social security in the Tran dynasty. This method allows the author to gather information from historical documents in ancient bibliographies, research the contents related to research problems accurately, and limit speculation and objective reasoning.

Historical and logical method: These are two important research methods used by the authors in the article. Combining historical and logical methods helps the authors point out the situation of the implementation of social security by Tran kings during their reign. At the same time, it can be seen the influence of Buddhism on Tran kings in the implementation of social security. On the other hand, this method helps the writer to deeply analyze the research object set out in the article.

Analysis and synthesis method: In the article, this research method is applied to divide the structure of social security problems and to identify the implementation of social secu-

²¹ Hoang Duc Thang (2012), *Relations between the Ly and Tran monarchs and Buddhism*, Publisher. Religion, Hanoi.

²² Nguyen Thi Thanh Hao (2017), *The influence of Buddhism on the ethical culture of the Ly - Tran dynasties*, Ph.D. Thesis in Culture, Hanoi University of Culture.

²³ Tran Quoc Tuan (also known as Tran Hung Dao, Chinese characters :陳興 道, 1228 (?) - 1300). He was a politician, military man, embellished the Tran Dynasty of Dai Viet country at that time. He is known in Vietnamese history for his eminent army command to defeat two Nguyen-Mong invasions in 1285 and 1288.

²⁴ Le Manh That (1999), *Tran Nhan Tong - Life and works*, Ho Chi Minh City Publishing House, Ho Chi Minh

²⁵ Ho Duc Tho (2000), *Tran dynasty Hung Dao Dai Vuong in the mind of the Vietnamese nation*, Ethnic culture Publisher, Hanoi.

²⁶ Do Thanh Duong (2008), *Tran Nhan Tong - eminent cultural personality*, Ho Chi Minh City Publisher, Ho Chi Minh.

²⁷ Vietnam Military History Institute (2000), *Tran Hung Dao - military genius*, National Political Publishing House, Hanoi.

²⁸ Hoang Thuc Tram (2014), *Tran Hung Dao*, Dan Tri Publishing House, Hanoi.

city in the Tran dynasty. Then from that identified and analyzed situation, the authors synthesize and evaluate how the common values of Tran's Buddhism influence in the implementation of social security for the people.

Expert research method: to study this issue, the authors use expert method (in-depth interview) to analyze and clarify the Buddhist activities of Tran Buddhism in ensuring social security for the people. Respondents are leading experts on beliefs and religions; Historical expert researches on Tran Dynasty; ... The obtained research results help the authors analyze and evaluate objectively the requirements and tasks set out in the article. On that basis, the authors made a number of observations in the research discussion. Thus, the use of the above research methods helps the authors focus on answering some research questions posed in the article:

Firstly, how did the Buddhism piety of Tran kings influence on their policy of ruling the country?

Secondly, what are the contributions of Buddhism in Tran Dynasty to the social security?

Thirdly, what are the barriers and limitations for the Buddhism in Tran Dynasty in the activities of ensuring social security for the people?

3. Research results

*** Buddhism piety of Tran kings makes a great influence on their policy of ruling the country**

Buddhist thought about equality, compassion, and charity helped Tran kings to be close to and love the people²⁹. Tran Thai Tong was a king who worshiped Buddhism. In the early years of his enthronement, he sometimes wanted to stay away from the main court to go to Yen Tu Mountain to practice spiritual practice. At that time, Ninh Binh was not only the ancient capital, but also the holy place of Buddhism. Tran Thai Tong sent a high monk there to commend the Buddha's teachings. *The Ma Nhai stele at Co Phong Mountain*³⁰ said that the Zen master was sent by the king to Co Phong Mountain, Hoa Lu district, Ninh Binh province to rebuild the pagoda and abbot there³¹. The cult of Buddhism not only manifests in ideology and spirit, but also builds many large temples. There are temples everywhere in the country. Even there are some localities where any communal post must have a Buddha statue to worship (year 1231). In 1256, 330 bells were cast. Not only worshiped Buddhism,

²⁹ In this article, we instruct the three early kings of the Tran Dynasty: Tran Thai Tong, Tran Thanh Tong and Tran Nhan Tong.

³⁰ *Ma Nhai* stele is directly engraved on the rocky mountain, located to the right of Lien Hoa cave, Co Phong mountain, now is Khuc Mo pagoda, Phong Phu village, Minh Giang commune, Hoa Lu district, Ninh Binh province. Buddha Temple at Lien Hoa Cave, Co Phong Mountain still exists. The stele is 80cm high, 36cm wide, and the top and bottom are carved with lotus flowers. Scanned copy is currently stored at the Han Nom Research Institute, number 29163. This is an intact stele of chewing in Tran dynasty. The stele does not include the author's name and the date of the stele.

³¹ Hoang Van Giap (2002), *Ma Nhai stele at Co Phong mountain*, in: *Vietnamese Han Nom inscription*, volume II, Tran Dynasty, the upper volume, National Chung Cheng University Chia Yi Hanoi Han Nom Research Institute, p. 27.

the king was also a Confucian devotee, was the first person to lay the foundation for the construction of the Confucian electoral system from which coming the doctorates who contributed to expanding learning in Vietnam. In the *Thien tong chi nam tu* (*The Zen sect in the south*)³², he wrote: "Buddha, regardless being in the South and North, can be found in pious practice; Human has fools and smarts, both can be taught to reach enlightenment. Thus, directing the human, lighting the way of life, these two are goals of Buddha. Setting regulations for generations, making samples for the future, these are tasks of the Enlightened. The Sixth Founder³³ said: "The sages and the masters are the same in authority regardless in which era they live." So, it can be said that the great truth of Buddhism can be transmitted only through the sages and the masters. How can I exclude myself from bearing the task of the sages and the masters as if my own task, the teaching of Buddha as if my own?"³⁴ He studied Zen and Confucian sutras continuously for more than 10 years: "For more than ten years, whenever having time I've always consulted the great masters on the way of Zen. For sutras of the great religion, no one that I left without reviewing"³⁵. Thus, the thought of king loyalty, nation priority, appropriating virtues and morality of the mandarins, was represented in the clauses of the *Common Vow* in the Dong Co Vowing Ceremony. However, "he spent much time on studying Buddhism sutras and became a significant writer of Buddhism literature in this time"³⁶.

Tran Thanh Tong, a talented king in many fields, is a follower of Buddhism. Of his extant 14 poems³⁷, most of them are poetic of Buddhism. Tran Thanh Tong expresses his feelings and thoughts about miracles in the Buddhist world, which is the relationship between dynamic - static, living - death. In his *Self Narration*³⁸, he demonstrates the stature of a monk who attains enlightenment, understanding "the truth of the truth" (the original form of all things in nature), from which he can master himself and what surrounding him. Trần Thánh Tông sought out the Buddhist philosophy to train himself with wisdom and courage and also to foster more love, compassion and tolerance towards the people.

King Tran Nhan Tong ascended the throne at the age of 20, October 22, year of the Tiger - 1278. The king had been passionate about Buddhism since a young age. One day, he left the Citadel himself to go to Yen Tu Mountain to practice, leaving behind the Royal Family and the noble throne. The Queen learned the story and told it to King Thanh Tong. King Thanh Tong immediately sent the governor to urge him back, reluctantly, the king had to return. The king governed the country with many tasks but "whenever being idle, he

³² *The Zen sect in the south* is only a title written by Tran Thai Tong for the work of *Song of Zen sect in the South* (this work is lost).

³³ The Sixth Founder: master Tue Nang (?-?), a man in Lu clan, born in Linh Nam, pupil of master Hoang Nhan, the fifth founder, of the Chinese Zent sect. He was master of Bao Lam pagoda, Tao Khe mount, Thieu Chau.

³⁴ *Literature of Ly-Tran dynasties* (1989), Volume II, The upper volume, Publisher of Social Sciences, Hanoi, tr.27-28.

³⁵ *Literature of Ly-Tran dynasties* (1989), Volume II, The upper volume, op, tr.29.

³⁶ *Literature of Ly-Tran dynasties* (1989), Volume II, The upper volume, op, tr.20. Tran Thai Tong's work still has two poems, two essays, one title for the *Kinh Kim Cuong* book, one title for the work of *Zen Zong for male anthem* and the famous work of the *Lock of Destruction*.

³⁷ *Literature of Ly-Tran dynasties* (1989), Volume II, The upper volume, op, tr.399-420.

³⁸ The poem consists of 5 stages of Tran Thanh Tong (see *Literature of Ly-Tran dynasties* (1989), Volume II, The upper volume).

often invited Zen masters to explain Zen Buddhism". Besides, under the guidance of the master Tue Trung³⁹, the eldest brother of Queen Nguyen Thanh Thien Cam, mother of Tran Nhan Tong, guided Tran Nhan Tong in studying Buddhism. Therefore, Tran Nhan Tong deeply understood the essence of Zen Buddhism. The book *Tales of the Three Founders* actually records: "Master Dieu Ngu⁴⁰ had a deep wisdom, was eager to study, and talented with many skills. He read almost any book, got an insight on every of them. Idling, he invited Zen practitioners to discuss about Zen, also consulted the Master Tue Trung, by such acts that he reached the core of Zen, and considered Tue Trung as his master"⁴¹.

Tran Nhan Tong has a fervent belief in Buddhism, even almost ignorant. After two successful resistance wars against the Mong - Nguyen army (1285) and the third (1288), in 1293, King Tran Nhan Tong ceded the throne to his son, Tran Anh Tong, to become King Father. At the end of the year of the pig - 1299, Tran Nhan Tong officially went to Yen Tu Mountain to practice Zen. He took the religious title of Truc Lam Dai Si (The Master in the Bamboo Forest), also called himself as bhikkhu Huong Van. "He devoted himself in practice the Twelve Virtues of a bhikkhu⁴², called himself as bhikkhu Huong Van, preached the Dharma, taught the monks, accepted many pupils"⁴³. It is a very hard task for a man to practice the Bhikkhu Virtues. Since 1299 was the time opening a new phase in the life of King Tran Nhan Tong - Buddhist Emperor, and also the starting time for the birth of the Zen sect of Truc Lam Yen Tu - a Zen lineage bearing the identity of Vietnam. Tran Nhan Tong became the first patriarch of the Zen sect. The Mai Vien Thong tower stele (Thanh Mai pagoda) in Nam Sach, Hong Lo (now in Hoang Hoa Tham commune, Chi Linh district, Hai Duong province) showed the extensive development of Buddha. The stele is inscripted with biography of the second founder of Truc Lam Zen sect Dong Kien Cuong, religious name Phap Loa. The content of the stele is also a historical chronicle of Buddhism, Buddhist religious activities of the Tran Truc Lam Yen Tu Zen sect. In particular, *Thanh Mai Vien Thong stele*⁴⁴ also show the role of King Tran Nhan Tong as Bhikkhu Dieu Ngu, Buddha

³⁹ Master Tue Trung was born in 1230, died in 1291, his real name is Tran Tung, titled as Hung Ninh Vuong, the eldest son of An Sinh Lord Tran Lieu, the eldest brother of Hung Dao Dai Vuong Tran Quoc Tuan. He is the brother in law of King Tran Thanh Tong, and the one who was revered by King Tran Nhan Tong as his master. Tue Trung was a Mahayana Buddhist Zen master who had a great influence on the Truc Lam Zen sect of XIII-XIV century. His Zen study is very profound. His compositions are gathered in the *Master's Collection*, in which there are 49 poems with many topics and many genres. He had a great influence on Zen studies for kings Tran Thanh Tong and Tran Nhan Tong. King Tran Thanh Tong admired his reputation and talent, accepted him as his senior, and gave the title "Noble Master". King Tran Nhan Tong- Dieu Ngu Giac Hoang accepted him as master.

⁴⁰ King Tran Nhan Tong.

⁴¹ *The Third Founder's Tales* (1995), translated and annotated by Thich Phuoc Son, Vietnam Institute of Buddhist Studies, p.19.

⁴² Twelve Virtues of Bhikkhu indicate the twelve practices to control the mind, clear the emotions: 1. Living in A lan Nha; 2. Regularly practicing go for asking alms; 3. Begging one after another, regardless of rich or poor; 4. Eating only one meal a day; 5. Eating in moderation; 6. After noon, not using nutrients; 7. Wearing patchwork robes (clothes made of rags sewn together); 8. Using only three cloths; 9. Living in a graveyard; 10. Living under a tree; 11. Not attaching on a permanent accommodation; 12. Just sitting, not lying.

⁴³ Phuong Hoai Man (1994) , *Meditation Thought of Tran Nhan Tong - Founder of Vietnamese Truc Lam Zen* , *Journal of Buddhist Studies* (Chinese. Vietnamese translation by Dr. Nguyen Huu Tam), p. 2.; ĐVSKTT (1993) copy: " Ky Hoi, Hung Long Year 7 (1299). In August, His Majesty from Thien Truong palace re-ordained to Yen Tu mountain to practice asceticism".

⁴⁴ Vien Thong tower stele is still located at Thanh Mai pagoda in Hoang Hoa Tham commune, Chi Linh district, Hai Duong province. According to Mr. Tang Ba Hoanh, former director of Hai Duong Museum, beer was first discovered in 1979.

king in teaching and preaching sutras throughout the country⁴⁵. Tran Nhan Tong regularly went to localities to teach Buddhism. He used to open many courses⁴⁶ to perform the ritual of ordination and preaching. "Bhikkhu Dieu Ngu opened three courses: 1. In Chan Giao pagoda⁴⁷; 2. In Bao An pagoda in Sieu Loai⁴⁸; 3. In Pho Minh pagoda in Thien Truong"^{49,50}.

During his time in the throne, continuing the career of his father, grandfather, Tran Nhan Tong implemented the policy of peace and harmony, treating his servants as brothers, caring the people like his children, reducing punishments, lowering the duties, and keeping the law. Historians praise him as a wisdom king of the Tran dynasty. Tran Nhan Tong is the heroic king, Buddha king and great cultural hero of the country. He is a heroic king, at the same time a great master in Zen who got Six Knowledges⁵¹, a truth Buddhist king.

The connection between Buddhism and the Tran kings created a united power in building and defending the country. Tran kings advocated embodying the religion into the life, religion and life inseparable, expressed through the idea of "*Glory mixed with Dust*"⁵². This was also the period when Buddhism was deeply integrated with the national culture, greatly influenced the thought of the rule of the Tran emperors as well as the court officials.

* Taking care of the material and spiritual life of the people

The Buddhist thought of compassion, charity, salvation, indulgence was transformed by the Tran emperors with policies, practical actions, setting the interests of the people on top, taking care of the people's life, physically and mentally. The Tran dynasty is famous in history with the spirit of the people, for the people, care of the people's life. The national history records the Tran kings follow the examples of each other to boost the people's well-being, reduce the duties, and support the poor in their trouble time. The Tran kings were very conscious and focused on teaching the heirs about virtue, filial piety, peace, modesty, goodness, generosity, courtesy, and promotion of good virtues⁵³ to join the court in building

⁴⁵ *Thanh Mai Vien Thong tower ball, in the epitaph of the Tran dynasty* (2016), Thich Duc Thien - Dinh Khac Thuan (editor), Publisher. Ethnic culture, Hanoi, pp.163-164.

⁴⁶ Preaching Course Stage (戒壇): is a course used to celebrate the rite of ordination as well as the preaching the theory (According to the online Buddhist dictionary). Preaching course is an important and sacred event in the life of Buddhism. This is a unique Sangha activity, organized to impart the dharma precepts to the monastic, with very strict regulations in the Vinaya (According to Enlightenment online). The course stage is a patch of soil that is filled slightly above the ground level in the course field.

⁴⁷ *Chan Giao Pagoda*: established by King Ly Thai To in September, the 15th Thuan Thien year (1024), in Thang Long Citadel.

⁴⁸ *Sieu Loai*: in Bac Ninh province.

⁴⁹ *Thien Truong*: The second capital of the Tran dynasty, now belongs to Nam Dinh City, Nam Dinh province.

⁵⁰ *The Third Founder's Tales* (1995), translated and annotated by Thich Phuoc Son, Vietnam Institute of Buddhist Studies, p.35.

⁵¹ Six Powers: six supernatural powers a man can get. 1. *Than Tuc Thong*: you can travel through the space to anywhere you want; 2. *Thien nhan than*: you can see all sufferings and happiness of everyone; 3. *Thien nhi thong*: you can hear all things under heaven of everyone; 4. *Tha tam thong*: you can know any thoughts of any one; 5. *Tuc mang thong*: you can know the past and the future of anyone; 6. *Lau tan thong*: you can remove all causes of sadness and happiness on earth.

⁵² *Glory mixed with Dust* (和光同塵): literally means the light is mixed with the dust to symbol the engagement of a wise man with the earth and the world. The term originated from the saying *Engage yourself in light, engage yourself in dust* also of Laozi. In Buddhism, this term is used to show that Buddha and Botamahatat, in order to save the human, must hide their glory and light of their intelligence, transform themselves into human, live in the human world with full facts of sadness, pain, sorrow, happiness, joyfulness. (according to online Buddhism Dictionary).

⁵³ *Complete Annals of Đại Việt*, Volume II, Social Science Publisher, p.23.

and developing the country. As a result, in the first half of the 13th century, people's lives were prosperous and happy. According to Complete Annals of Đại Việt, the year of the Horse, - 1246, "At that time the nation was peaceful, the people was happy"⁵⁴.

Implementing amnesty for the people: Tran kings repeatedly practiced amnesty for the people. What the content of amnesty, unfortunately it is not recorded in history. We just know that, the occasions for amnesty is when the king ascending the throne; changing the era title; nature disasters causing damage to people and property; the post-war time. From Tran Thai Tong and Tran Nhan Tong to Tran Due Tong, the court performed about 10 "great amnesty". Specifically, these events are recorded in Complete Annals of Đại Việt as follows: "Year of Mouse (1240), announced the amnesty on the occasion of making Hoang Sinh the crown prince⁵⁵; The fifth, the sixth months, year of Tiger (1242), due to drought, king Tran Thai Tong ordered not only check the prisoners, but conducted amnesty for all the country⁵⁶; The seventh month, year of Cow (1265), flood drowned Co Xa commune, people and animals died many, king Thanh Tong ordered amnesty for the people⁵⁷; year of Cat (1279), spring, the first month, the 1st, changed the era title, ordered amnesty"⁵⁸.

After the third victory of the Mongol invasion (1288), the country was exhausted by warfare with many villages damaged, King Tran Nhan Tong ordered amnesty, cleared tax for the people in the localities suffering war, and reduced the duties for many places by different levels"⁵⁹.

Year of Mouse (1293), spring, the 9th of the third month, the king ceded his throne to prince Thuyen. Thuyen was enthroned, changed the era title into *Hung Long* the first year, ordered amnesty...⁶⁰; Year of Dog (1358), spring, the 1st of the first month, king Tran Du Tong changed the era title, ordered amnesty⁶¹; Year of Dog (1370), the 15th of the eleventh month, the king took his throne, changed the era title, ordered amnesty⁶².

Reducing rents, taxes, and supplying to the people: The well-being of the people is the concern of Tran kings. When people ran into starvation due to crop failures, the court issued an order to reduce rents, personal income tax, and provide supports to the people. Depending on the extent of the damage, the reduction will be from one part to a half, from a range of localities to the whole country.

In the Year of the Tiger (1242), the rain happened in July, the extent of the damage was unknown, but that year, King Tran Thai Tong "reduced a half of agriculture tax"⁶³. Before that, in the years of Mouse (1240), year of Cow (1241) had natural disasters continuously happened, storms, heavy rain, earthquakes (the seventh month, year of Mouse), drought, landslides in many places. In Cho Dua the land ragged (the fourth, year of Cow).

⁵⁴ Complete Annals of Đại Việt, Volume II, ibid, p.21.

⁵⁵ Complete Annals of Đại Việt, Volume II, ibid, p.18.

⁵⁶ Complete Annals of Đại Việt, Volume II, ibid, p.19.

⁵⁷ Complete Annals of Đại Việt, Volume II, ibid, p.35.

⁵⁸ Complete Annals of Đại Việt, Volume II, ibid, p.44.

⁵⁹ Complete Annals of Đại Việt, Volume II, ibid, p.62.

⁶⁰ Complete Annals of Đại Việt, Volume II, ibid, p.69.

⁶¹ Complete Annals of Đại Việt, Volume II, ibid, p.139.

⁶² Complete Annals of Đại Việt, Volume II, ibid, p.151.

⁶³ Complete Annals of Đại Việt, Volume II, ibid, p.19.

In 3 consecutive years (1240, 1241, 1242), heavy rains, storms, earthquakes, and droughts have greatly affected people's lives, so the king continuously made amnesty and exempted the people from rents.

After the 3rd resistance war against Mongol invasion (1288) ended in the years of Cow (1290) and of Cat (1291), the people in the country suffered serious famine, rice prices soared, 3 USD for 1 kg, many people had to sell their land and even their children as slaves to others. Each person costs only 1 USD, which meant every person costing only 3 kg of rice⁶⁴. The famine in the year of Cat (1291) caused many people to starve to death⁶⁵. The court visited the site and opened the rice stock to help the poor and at the same time, implemented tax exemption⁶⁶.

In the year of the Goat (1343), in the fifth and the sixth months, drought, crop failure, and famine happened, the king ordered to reduce a half of human tax⁶⁷. Year of Horse (1354), the third month, famine; the ninth month, crisis of rice worm, ordered to reduce a half of agriculture tax⁶⁸.

The year of Dog (1358) was a quite special year. From the third to the seventh month, droughts occurred and worms damaged the crops at the same time, ordered to mobilize the rich to help the poor by sharing their rice stock. Such shares should be calculated and returned in cash by the State⁶⁹.

In the year of Tiger (1362), from the fifth to the seventh month, droughts and heavy rains came, the king ordered exemption of a half of tax for the whole country⁷⁰. In the eighth month of the same year (1362), when a great famine happened again, King Tran Du Tong ordered to share rice stock with the people. Those who shared their rice were given different praises⁷¹.

King Tran Nghe Tong also advocates to limit luxury and waste in building the palace so as not to harm the people. "In the fifth month, year of Pig (1371), ordered that the palaces should be built simply and economically, limit to the most extant using people as workers"⁷².

King Tran Due Tong⁷³, when ascended to the throne, also carried out modern amnesty for the people (The eleventh month, year of Mouse - 1372).

Ensuring social safety and security: As mentioned above, two famine events took place in 1290 and 1291, in addition to the court distributing paddy to the poor and exempting people from tax, King Tran Nhan Tong also ordered that the slaves can be freed upon being

⁶⁴ Here using modern units for the sake of convenience. Conversion rate is according to the definition in Sino-Vietnamese Dictionary, published by *Thuong vu an thu*, Peking, 2002, p.946.

⁶⁵ *Complete Annals of Đại Việt*, Volume II, *ibid*, p.68.

⁶⁶ *Complete Annals of Đại Việt*, Volume II, *ibid*, p.67.

⁶⁷ *Complete Annals of Đại Việt*, Volume II, *ibid*, p.128.

⁶⁸ *Complete Annals of Đại Việt*, Volume II, *ibid*, p.134.

⁶⁹ *Complete Annals of Đại Việt*, Volume II, *ibid*, p.139.

⁷⁰ *Complete Annals of Đại Việt*, Volume II, *ibid*, p.142.

⁷¹ *Complete Annals of Đại Việt*, Volume II, *ibid*, p.142.

⁷² *Complete Annals of Đại Việt*, Volume II, *ibid*, p.155.

⁷³ *Tran Due Ton*: named as Kinh, the eleventh son of king *Minh Tong*, younger brother of king *Nghe Tong*. He took the throne on the 9th of the eleventh month, year of Mouse (1372), died on the 23rd of the first month, year of Snake (1377) at his 41. He named the era title as *Long Khanh*. He died in the battle with Chiem Thanh army led by Che Bong Nga.

repaid (1292). This shows that the king cares for all classes of people, including those with low status in society. The national history records an event when the king went out for amusement, on his way whenever meeting a servant of a royal family, he would call them and asked: "Where is your master?", And told the guards not threatening them. When returning to the palace, the king told his close staffs: "The servants of the peaceful time will be the soldier in the war time"⁷⁴. Inheriting the policy of his father Tran Nhan Tong, King Tran Anh Tong also ordered that those who had sold fields and their children as slaves were allowed to redeem them. According to the Complete Annals of Đại Việt, year of Pig (1299), the ninth month, ordered that from year of Tiger (1290), year of Cat (1291) up to now, servants sold as slaves and fields purchased should be redeemed, out of the pointed time, should not⁷⁵.

From the beginning of the fourteenth century, the land disputes developed, to ensure social security, King Tran Minh Tong twice issued regulations on the settlement of land disputes. The order clearly stated: "Year of Monkey (1320), the tenth month, ordered that those who fought for the land, if found that they were not their own, those who struggle for the land that is not belong to him shall be punished by the penalty equal to double the price of the land. If producing fake contract, a knuckle of his left hand shall be cut off"⁷⁶. In year of Dog (1322), order that the any the rice field in struggle which is in its crop shall be divided in two half, one half for the cultivator, the other remained⁷⁷.

In year of Monkey (1248), the construction of Dinh Nhi dike from the headwaters to the beach was carried out. King Tran Thai Tong ordered that, fields of the people which are invaded by the filling works shall be compensated by cast⁷⁸, in order to limit to the lowest level damage to people. In localities where there are dykes, the king also made two positions, *Chief of Dike Watch* and *Deputy Chief of Dike Watch* who every year after harvesting would organize the workers to repair the dikes and clear the streams in prevention of flood and drought, securing the cultivation and life⁷⁹.

In his position as King Father, Tran Minh Tong did not mind the dangers and difficulties, personally fought the rebels, bringing a peaceful life for the people. In year of Snake -1329, winter, King Father *Minh Tong* patrolled the Da Giang religion, led the army to suppress the Nguu Huong barbarians, made the official Nguyen Trung Ngan to accompany him to record the events. Tran Khac Chung advised: "Da Giang is a dangerous wild land with very hard terrains which is disadvantage for army movement. Chiem Thanh is a land with more favorable climate. In the past we have been successful many times in seize its land and capture its king. I think it is a better option to leave the Nguu Hong and fight Chiem Thanh. King Father said: "I'm father of the people. Whenever my children are in violation, I must rescue them. Can I leave them just because of hardness?" Tran Khac Chung bowed

⁷⁴ *Complete Annals of Đại Việt*, Volume II, ibid, p.68.

⁷⁵ *Complete Annals of Đại Việt*, Volume II, ibid, p.78.

⁷⁶ *Complete Annals of Đại Việt*, Volume II, ibid, p.105.

⁷⁷ *Complete Annals of Đại Việt*, Volume II, ibid, p.108.

⁷⁸ *The Imperially Ordered Annotated Text Completely Reflecting the History of Viet* (the Synopsis) (1998), Volume I. Education Publisher, p.450.

⁷⁹ *The Synopsis*, (1998), Volume I. Education Publisher, p.457.

down and said: "Your Highness, your great heart and majestic kindness are beyond my limited capacity of my mind"⁸⁰. The determination of the King Father as above proves his strong interest in life of the people.

From the time of King Tran Du Tong onwards, more and more enemies emerged. The State formed specialized forces called *The Legion of Wind* to swipe the robbers. Year of Monkey, the eighth month, the State sent 20 Legions of Wind to clear the robbers over the country⁸¹. In the river gates where the robbers operated strongly, the State set patrols and river guards to deal with such situation. Every place could form 3, 4 or 5 patrols according to their real conditions⁸².

Especially, King Tran Du Tong applied public health care and food for the poor and the patient. The ninth month, year of Tiger (1362), king visited Thien Truong prefecture. Anyone who was in ill was given free medical care and food, as much as their need. (A kind of medicine called pill Hong Ngoc with multiple uses. For every person came, two pills, two kg of rice, and two dollars would be given)⁸³.

For the remote localities, king sent his officials to care the people. The Complete Annals of Đại Việt recorded: "The eighth month, year of Pig (1371), Ho Quy Ly was sent to Nghe An to encourage the people and calm the border land clans"⁸⁴.

In the meantime, the state also has a clear regulation on the responsibility of the people to the king and to the State. Anyone violated the law will be punished strictly. Year of Dog (1392), the twelfth month, ordered that for soldiers and plebs who flee from legal duties shall bear the penalty of 40 dollars, be incised to the nape with four letters, the leader shall be beheaded, his fields shall be confiscated⁸⁵.

Taking care of the people's spiritual life: Buddhism is revered by the people of the whole country. The spiritual appearance of Tran society is strongly imprinted with Buddhism. To ensure the spiritual life for the people, the government allowed the construction of pagodas everywhere. If according to Nguyen Du's record (16th century), there were one or more pagodas in every village in the Tran period⁸⁶, the number of temples in Vietnam in the Tran dynasty must be very large, but unfortunately there is no exact number. Newly built or restored pagoda and pagoda structures spread across the country from the capital city of Thang Long to the ancient capital of Hoa Lu, from Thanh Hoa to Ha Giang at the northern tip of Vietnam. According to the epitaph documents, there are large pagodas built by the monk to build the Buddha temple and given the name of the as *The Great Pagoda of Thang Nghiep Luat*⁸⁷. In the reign of King Tran Thai Tong, the places where communal houses were allowed where people come to rest when it was sunny, set with Buddha statues

⁸⁰ *Complete Annals of Đại Việt*, Volume II, *ibid*, p.116.

⁸¹ *Complete Annals of Đại Việt*, Volume II, *ibid*, p.129.

⁸² Each patrol consists of 30 troops.

⁸³ *Complete Annals of Đại Việt*, Volume II, *ibid*, p.142.

⁸⁴ *Complete Annals of Đại Việt*, Volume II, *ibid*, p.155.

⁸⁵ *Complete Annals of Đại Việt*, Volume II, *ibid*, p.184.

⁸⁶ Nguyen Du, *Collection of Strange Tales*, Hanoi, 1971, p.152.

⁸⁷ *Stone stele of Thang Nghiep Luat pagoda, in the epitaph of Tran dynasty* (2016), Thich Duc Thien - Dinh Khac Thuan (editor), Ethnic culture Publisher, Hanoi.

to worship⁸⁸. In order to spread Buddhism among the people, the *Great Sutra* were inscribed for printing by Thuong Hoang Tran Nhan Tong and King Tran Anh Tong to make an important contribution to the development of Buddhism in the next century. The twelfth month, year of Goat (1319), 5,000 volumes had been printed and stored at Quynh Lam Institute⁸⁹. It is noteworthy that the Mahāvastu sutras are engraved with the blood of the monks and nobles of the Tran dynasty. In "*Dien Phuc pagoda stele*", built on the 7th of the first month, year of Dragon, the fifth year of *Khai Thai* (1328), was inscribed the pray for the Buddha's blessing for the village of literature expansion, fertility of the families, the prosperity of the rice crops, people being able to limit their desire, quickly getting rid of the dark suffering, and together reaching the Tathagata realm. At the end of the stele, there are 32 verses, each with 4 characters, praising the services of the kings who had created prosperity and security for the life of the people, expanded Buddhism to every corner of the kingdom. Through the epitaph content we can know: Buddhism continues to go deep into the spiritual life of people, the temple is the place where they send the wishes of each individual and the community on the occasion of the full moon ceremony⁹⁰.

In the stele of *Thieu Phuc pagoda*⁹¹ in Bai village, Bac Giang, compiled by Le Quat showed showing that the Buddhist society in the Tran dynasty developed widely. "So deep and so stable is the great impact of the Belief of Fate of Buddhism in Tran dynasty on the people! Upper are the king and royal figures, lower the plebs, all of them are ready to use the last coin for Buddhism affairs. A deposit to a pagoda is seen as a deposit for after life position which all people desire. So, from the capital to the provinces, from towns to villages, people surrender without any order, trust without vows. Wherever there are people, there are pagodas and temples, too. Wherever the pagodas are damaged, they will be repaired. Bells, drums, temples, and pagoda took more than a half of the society buildings. Buddhism easily gets it win over the people and their worship..."⁹². This article was also recorded in the *Complete Annals of Đại Việt* in 1370, late Tran dynasty. It indicates the development of Buddhism and spiritual life of the people.

Every 3 years Tran dynasty conducted a ceremony of bhikkhu ordination which once time transferred not less than one thousand plebs into monks. Phap Loa, the second founder, was a devotee of this practice. He ordained a big number of monks. Until 1329,

⁸⁸ *Complete Annals of Đại Việt*, Volume II, *ibid*, p.12.

⁸⁹ Quynh Lam Zen Monastery, now Quynh Lam Pagoda (also known as Quynh Pagoda) in Dong Trieu district, Quang Ninh province. Quynh Lam Pagoda is one of the famous temples of Vietnam, built in the reign of King Ly Than Tong (1127-1138). In the Tran dynasty (1226-1400), the pagoda was an important Buddhist center of the Truc Lam Zen sect. The pagoda used to have a Buddha statue as one of Thien Nam four great qigong or An Nam four great qi, or four kinds of bronze vessels, of great size and weight, and was a valuable asset of Dai Viet in the Ly and Tran dynasties.

⁹⁰ Do Thi Hao, *Steles in Dien Phuc Pagoda*, in: *Sino Nom - Vietnamese inscription*, volume II, Tran Dynasty, the upper volume, National Chung Cheng Univesty Chia Yi- Hanoi Han Nom Research Institute- 2002, pp.213-214.

⁹¹ The Stele written by Le Quat, doctor graduation in 1258. At present, the stele is no longer exist, only the text written in *Complete Annals of Đại Việt* and introduced in Ly Tran's Poetry, Volume II, Social Sciences Publisher, 1989, p.748 and in *Sino Nom - Vietnamese inscription in Tran Dynasty*, (2002), National Chung Cheng Univesty Chia Y- Hanoi Han Nom Research Institute.

⁹² *Complete Annals of Đại Việt*, Volume II, *ibid*, p.12. See *The Stele of Thieu Phuc Pagoda*, in *The Steles of Tran Dynasty* (2016), *ibid*, p.202.

Phap Loa ordained 1500 plebs into bhikkhu and bhikkhuni. Tran Phu, messenger of China dynasty, visited Dai Viet and recorded in his *Book of An Nam*: "Men have their heads shaved. Officials cover their head by towels because all people are monks"⁹³.

4. Discussing the research results

From the above research shows that the participation in social security activities of Tran dynasty Buddhism took place positively and achieved some basic achievements such as:

* ***Tran kings tried to boost the goodness***: Buddhism was highly respected and revered by the Tran kings, so it had good conditions for development. The development of Buddhism entered the life of Dai Viet people. Buddhist teachings are widely available throughout the country. Buddhism is not only for monks and Buddhists but also spread to the whole society, from the court to the village, from members of the royal family to the common people. Buddhism is deeply embedded in the spiritual life of the people. Most prominent is the widespread Zen school. In the mind of the early Tran kings was imbued with Buddhism, thereby controlling the specific actions of each person. Thought or consciousness helps people define goals for their activities, creating in human feelings, beliefs, wills, urging people to take action to achieve the set goals. In Buddhism, there are two terms which have meanings closely to the concepts of good and bad, namely, *kusala* and *akusala*, that is, goodness and non-goodness. What is goodness according to the Buddhist conception? Goodness, as defined in the scriptures, is thoughts, words and deeds that benefit oneself, humans and other living beings, and vice versa, non-goodness. In the Bodhisattva Sutta in the Ambala forest (Ambalatthikā Rāhulovāda sutta, Middle Length Sutra, sutta number 61), the Buddha explained about kusala and akusala as follows: "This body of mine is doing. This karma body of mine does not lead to self-harm, does not lead to harming others, does not lead to harm both; by such my karmic body is of *kusala*, bringing bliss and blissful retribution." And, "This karma is doing. This karmic body of mine leads to self-harm, lead to harming others, to harming both; this karmic body is *akusala*, leading to suffering, bringing the retribution of suffering..."⁹⁴. King Tran Nhan Tong used to go to many places in the country to advise people to practice the ten virtues⁹⁵, to eliminate prostitution. The benevolence in Buddhism helped Tran kings formulate policies not only towards national development, political and social stability, but also to always care about the people.

* Tran kings practiced social security for the people according to the Buddhist teachings: Buddhist teachings conception that people need to have kindness, compassion, joyfulness, and sacrifice (Four Great Hearts). This is the main factor that helps to develop compassion, humanity, and directing Buddhist activities to the people and for the people. In

⁹³ Tran Nghia (1972), A "sketch" of our society in the Tran dynasty - The poem "Records on An Nam" by Tran Phu, Journal of Literature, No. 1, p.110.

⁹⁴ Nguyen Hiep (2013), *Good and evil in Buddhism*, Enlightenment Journal, dated February 26, 2013.

⁹⁵ Ten Virtues: 1. No killing, 2. No stealing, 3. No illegal sex relationship, 4. No lying, 5. No saying separating words, 6. No evil words, 7. No dirty words, 8. No greed, 9. No angry, 10. No evil thought.

Buddhist conception, the practice of merit and good deeds are the way to help people have a peaceful life. Buddhist scriptures always refer to the spirit of selflessness, kindness, advising people to live a good life, to help others, to show their kindness to others. Promoting compassion, righteousness, and being considered an incarnate religion associated with the Vietnamese people. The Buddha taught that, you need wisdom to see the things as they are, see the things worth to do, men worth to help. From there, it is possible to engage in the Bodhisattva's cultivation, benefit many people, and properly demonstrate the selflessness of selflessness⁹⁶.

Tran Buddhism can perform social security well for a number of reasons:

Firstly, because there is a similarity in the Buddhist philosophy for man and the Tran Dynasty's spirit of taking "People as the root". This similarity shows the spirit of entering into practice, doing charity, building a peaceful society, in harmony with the flow of the people's philosophy of life: "love you as if you love yourself". The Buddhist tradition up to Tran was imbued with a social personality and incarnation. Tran Nhan Tong is a Buddhist king who always takes care of the people for the country. Kings Tran Thai Tong, Tran Thanh Tong, Tran Nhan Tong to Tran Nghe Tong repeatedly implemented amnesty and reduced tax rents for the people. King Tran Anh Tong once released gold and silver in the warehouse, calculated up to 50,000 USD and handed over to Phap Loa⁹⁷ for distribution to the poor⁹⁸. In year of Goat (1319), the people had a poor crop. King ordered to handle Phap Loa 100 pieces of gold and 500 pieces of silver to help the people. During the reign of King Tran Anh Tong, many events related to Buddhism policy were issued, for example: Year of Dog-1310, King Anh Tong ordered to take place bhikkhu ordination ceremony every three years. Year of Pig – 1311, ordered to reproduce the *Dai Tang sutra*⁹⁹ (to year of Chicken finished, Phap Loa composed the preface). The ninth month, year of Cow – 1313, issued the regulation on hierarchy of Buddhism monks and assigned more than 100 high monks. Commenting on kings with the role of Buddhism in the Tran dynasty, author Nguyen Lang wrote: "Tran kings all studied well, but they were very good at Buddhism, so the relationship between kings and Zen masters was not is to rely on in terms of planning and work. Kings like Thai Tong, Thanh Tong, Nhan Tong and Anh Tong all have a solid foundation of Buddhism. They support Buddhism in part because they are Buddhists, partly perhaps also because they want to join humanity in building and protecting the country. The Nhan Tong period was the era when Tran Buddhism flourished to its extreme. But the spirit of compassion and tolerance of Buddhism is never accompanied by a negative attitude and forgetting. The Dien Hong Conference convened by Tran Nhan Tong expressed the unanimity of the king of the people at that time. "Fight!", The unanimous resolution of the Dien Hong Conference was

⁹⁶ Thich Tri Quang, *Selflessness and forgiving*, Enlightenment Journal, issue of February 4, 2019.

⁹⁷ Phap Loa (1284-1330): His name was Dong Kien Cuong, the second founder of the three ancestors of Truc Lam Zen sect in Tran Dynasty. He was privileged as Great Sage Pho Tue Minh Giac Tinh Tri. His Hometown in Nam Sach district, Hai Duong province today.

⁹⁸ Tales of the Three Founders, *ibid*, p.43.

⁹⁹ *Dai tang sutra*, by the call of Phap Loa, was inscribed by blood of the monks and the people to produce more than 5000 copies, stored in Zen monastery of Quynh Lam. King Tran Anh Ton also extracted his blood to write a mini copy of Dai Tang sutra which was enclosed in 20 boxsets, granted to Phap Loa (according to *Tales of the Three Founders*, *ibid*, p.47).

a voice of the sense of autonomy and self-reliant spirit of Dai Viet people in the era of unified Buddhism in Tran dynasty ...¹⁰⁰.

Secondly, Buddhism directs people to a lifestyle of altruism, equality and charity. Buddhism easily enters the heart of people, has the effect of perfecting moral character, living a good life. As mentioned above, the benevolence of Buddhism is one of the sources of humanism, human dignity, human-centeredness. The Buddhist ideology of equality, compassion and charity directs people to always remember "filial piety": "filial piety is Buddha's virtue, filial piety is the Buddha's mind", etc., are positive values that lead the people care about the community, live honestly, respect humanism, stick with nature. The spirit of salvation and salvation of the Buddha is widely promoted, helping Buddhism to stick closely to the Vietnamese nation. It is through the spirit of compassion, sharing with unfortunate fate that Buddhism has led them to do good, directing their attention to people and society.

However, from the research results showed that, ensuring social security for the people of Tran Buddhism still had a number of basic limitations that significantly affected people's lives at that time, namely:

The implementation of social security was uneven during the Tran period. Attention to the people's life focused only on the early kings of the Tran dynasty as mentioned above. The late Tran kings, from Tran Du Tong onwards, although not restricting the development of Buddhism, did not pay attention to maintain or inherit the care of the people like the previous kings. King Tran Du Tong¹⁰¹, when he first came to the throne, was still very good, *Complete Annals of Đại Việt* wrote: "King was very smart with high education. He improved army, cared for education, got respect from neighbor kingdoms. In the era of *Thieu Phong*, all was well"¹⁰². The king also implemented a number of policies to reduce hardship for the people such as tax reduction, exemption, and reduction of farm taxes. Later, too engaging in amusement, he not only loosens the government, but also ignored the life of the people, exposing the kingdom to danger of collapse. One time, in the sixth month, year of Horse (1366), king left the palace to "visit home of Tran Ngo Lang in Me So (Chau Giang, Hung Yen today) and play there until midnight. On his way home, across Chu Gia river, he was robbed the seal and the sword. Knowing that he would not live long, he devoted himself in pleasuring games"¹⁰³. King *Tran Due Tong*¹⁰⁴ suppressed Duong Nhat Le, recovered

¹⁰⁰ Nguyen Lang (2000), *Vietnamese Buddhist history*, I-II-III, p/375-376, Literature Publishing House, Hanoi.

¹⁰¹ *Tran Du Tong* (ruling from 1341-1369), names as Tran Hao, was the seventh king of Tran Dynasty. He was the tenth son of king *Tran Minh Tong*, younger brother of king *Tran Hien Tong*. In 1341, Tran Hien Tong died, king father Minh Tong made Du Tong to be king in his 5 years-old. He ruled for 28 years, died at 34, used two era titles *Thieu Phong* (1341-1357) and *Dai Tri* (1358-1369).

¹⁰² *Complete Annals of Đại Việt*, Volume II, *ibid*, p.127.

¹⁰³ *Complete Annals of Đại Việt*, Volume II, *ibid*, p.144.

¹⁰⁴ *Tran Nghe Tong*, named as Phu, the third son of Minh Ton, was enthroned on the tenth month, year of Dog (1370) and ruled until the 9th of the eleventh month, year of Mouse (1372), three years in total, then became himself Father King for 27 years, died at his 74. He used the era title of Thieu Khanh. According to *Complete Annals of Đại Việt* (1993), Volume II, *ibid*, p.148: "He cleared all rebellions, recovered the cause of his ancestors, and once again made the country prosperous. However, while he was a respectful and kind king, he lacked a determinated mind of a ruler. As a result, he found himself faced both the invasion on the borderland, and the corruption of the court inland. By time, the dynasty degraded to the point of collapse.

the cause of Tran Dynasty, but failed to defeat the army of Chiem Thanh, making the country weaker. In the third month, year of Pig (1371), Chiem Thanh army from Dai An sea gate (Lieu gate today, Nghia Hung, Nam Dinh) march toward the Citadel Thang Long. King had to sail to Dong Ngan to hide. Chiem army seized the citadel, destroy the palace, captured women and properties¹⁰⁵. This detail not only shows the weakness of the Tran army but also shows the king's distraction in consolidating security and defense. Historian Ngo Sy Lien in his comment on this, had the intention of blaming King Tran Nghe Tong: "Just because the people got lazy, the law got loosened day by day that the border defense was weakened and happened such a disaster. The enemy invaded the land and the border guards were defeated. The enemy attacked the citadel and the royal army couldn't fight against. How can the country survive? Du Tong just liked to amusements and ignored the state. Nghe Tong, thought had undergone many events, ignored also the defense. What can it be but just focusing on entertainment and leave the defense not reinforced?¹⁰⁶

Tran Due Tong was the ninth king of the Tran dynasty but was the only king to die in the battle with Chiem Thanh in 1377, ending his throne after more than 4 years of reign. However, despite his short stay in the throne, he actively strengthened the defense consolidation for the attack on Chiem Thanh. In the two years 1373 and 1374, he ordered additional troops, building and repairing ships. The year 1375 was the year when Dai Viet urgently consolidated its army, weapons and food to prepare for the battle against Chiem Thanh. The king ordered the selection of generals to lead the army, those officers who knew martial arts, understood tactics, regardless from what class of the society, were selected as military general. Old and weak soldiers were allowed to be home. At the same time, more healthy people, including hired laborers (i.e. those who are not citizen) in the two lands of Thanh Hoa and Nghe An, were added to the army. The kingdom army procured weapons and ships to preparing fighting Chiem Thanh in the twelfth month of the year of the Dragon-1376¹⁰⁷. But the king's efforts did not produce results, the king died in battle due to fall into the trap of Che Bong Nga (January 1377), and the Dai Viet army failed badly. Later kings such as Tran Phi De¹⁰⁸, Tran Thuan Tong¹⁰⁹ and Tran Thieu De¹¹⁰ just sat on the throne as puppets, and power in the country was held by Ho Quy Ly.

¹⁰⁵ *Complete Annals of Đại Việt*, Volume II, ibid, p.157.

¹⁰⁶ *Complete Annals of Đại Việt*, Volume II, ibid, p.155.

¹⁰⁷ *Complete Annals of Đại Việt*, Volume II, ibid, p.158.

¹⁰⁸ *Tran Phe De*: born on the 6th of the third month, the 4th year of *Dai Tri*, 1361, was enthroned on the 13rd of the fifth month, year of Mouse (1377), ruled until 1388. He took the title of *Xuong Phu*. "King was named in birth as Hieu, the eldest son of Due Ton, his mother was queen Gia Tu. When Due Ton conquered the enemy on the south, Nghe Ton was enthroned. After that he was lowered to be Linh Duc lord, then forced to die by hanging. He was on the throne for 12 years, died at his 28, buried in An Bai mount. He was a fool and weak king, failing to do anything, and his authority couldn't control his aid (pointing to Ho Quy Ly), thus the country fell in crisis. He even couldn't protect himself. So poor! (*Complete Annals of Đại Việt*, Volume II, ibid, p.164).

¹⁰⁹ *Tran Thuan Tong*: born in 1377, was enthroned on 1388, and died in 1398, used the title of *Quang Thai*. "His birth name was Ngung, the youngest son of Nghe Tong. He ruled for 9 years, being a monk for 1, murdered by ho Quy Ly at his 22. He just a puppet king. All power was in hand of Ho Quy Ly who finally killed him. So poor! (*Complete Annals of Đại Việt*, Volume II, ibid, p.177).

¹¹⁰ *Tran Thieu De*: born in 1396, named as An, the eldest son of Tran Thuan Tong, ruled for 2 years (1398-1400). He was deposed by Ho Quy Ly in 1400 who made himself to be the new king, called himself as Bao Ninh Dai Vuong.

The political, economic and social crisis in the second half of the fourteenth century restricted the implementation of social security in Tran Buddhism. From the reign of King Tran Due Tong until the end of the Tran dynasty, the court did not once more apply modern amnesty, tax exemption for the people. In addition, the war with Chiem Thanh took place regularly, the court had to mobilize human and material resources for the war, while the national economic condition fell into a serious weakening position. The people fell into starvation, the bandits emerged. From 1343-1400, within 57 years, there were 8 rebellions by the bandits. In particular, during the reign of King Tran Du Tong (1341-1369) there were more than 4 cases, in 1343, 1344, 1351, and 1354 and typically the uprising of Ngo Ben in Yen mountain (Quang Ninh today) from 1344-1360¹¹¹. Now (1354), because of starvation, and hardness caused by the bandits.” The State sent the Legions of Wind to suppress the bandits. In addition, royal army was also mobilized to such a task. Hungry became popular over the country, treasury got empty, the State failed to supply the people with food. All the rich families were called for such task. Many times the Court had to release orders to encourage the rich families to share food and rice with the people, or deposit rice to the national warehouses to supply the army. In return, the State would be assigned the attendants to the official positions of the country. Such a situation recorded as below:

Autumn, the eighth month (1358), ordered to encourage the rich families over the country to share food with the people. Local government must calculate the food shared to return in cash.

In the eighth month (1362), serious starvation, ordered to force the rich families to share food with the people. They would be assigned official positions in return.

Autumn, in the eighth month (1375) ordered to collect tax from the people, the tax payers would be assigned official positions in return.

Autumn, in the eighth month (1378), it was the time of warfare, national treasury got empty¹¹².

Historian Phan Phu Tien¹¹³ once wrote: “After Du Tong, a lustful king, and invasion of Chiem Thanh, disturbance of the bandits Tran Dynasty was on crisis. The law fails to balance the society and suppress the bandits who commit even in daylight. Quy Ly took the authority and tried to stabilize the situation. Then the society recovered partly its organization¹¹⁴. Thus, in the last years of the Tran Dynasty, the construction of worship facilities to take care of the spiritual life for Buddhists and the people received little attention. The above reality shows that the seriously degraded infrastructure as well as superstructure in the society is one of the factors leading to the collapse of the Tran Dynasty.

¹¹¹ *Complete Annals of Đại Việt*, Volume II, *ibid*, p.134.

¹¹² *Complete Annals of Đại Việt*, Volume II, *ibid*, p.139; 142; 157; 159; 165.

¹¹³ *Phan Phu Tien*: Born around 1370-1371, the year of death is unknown. Hometown in Thạch Châu commune, Loc Ha district, Hà Tĩnh province, but later moved back to Ve village (ie Dong Ngac village, now in Bac Tu Liem district, Hanoi). He worked as a mandarin during the Lê dynasty, participating in compiling *Dai Viet History and Vietnam Poetry Collection*.

¹¹⁴ *Complete Annals of Đại Việt*, Volume II, *ibid*, p.184.

4. Conclusion

The early Tran kings were imbued with Buddhist thought, so most of the policies on ensuring social security were aimed at taking care of people's lives. In addition to increasing production, economic development for the country, and successfully conducting three resistance wars against the Mongol invasions, the early Tran emperors implemented amnesty, reduced tax rents, and granted people. Build pagodas to ensure spiritual life for the people. Implementing the Buddha's philosophy, action is the necessary means to overcome obstacles on the way of liberation. The Tran kings acted for the People because of their practical work, towards the residential community, towards the prosperity of the nation. Vien Chung, royal monk, once said about the principles guiding the life of a Buddhist politician: "If you are a person serving the People, you must treat the will of the People as your own, consider the desire of the people as your own ..."¹¹⁵. In society, the merit actions of all classes of people in the building of temples and towers are also directed to: "pure natural mind", towards a peaceful life. In the second half of the fourteenth century, Confucianism was on the rise but still could not prevent the prevalence of Buddhism.

The role of Buddhism in the implementation of social security is expressed through concrete actions by the Tran kings and dynasties, which is the viewpoint that takes "People as the root", cares and takes care of material and spiritual life for the People. Thus, the Tran dynasty was able to unite the internal court and unite the entire people, contributing to the victory in the resistance wars. It can be seen that, from the establishment until before the event of Duong Nhat Le usurping, the Tran kings as well as the system of great mandarins did not happen even once in a domestic fight or internal conflict. It can be affirmed that the Tran Dynasty was the most flourishing and humane dynasty in the feudal dynasties of Vietnam.

However, the economic, socio-political situation of the Tran Dynasty in the second half of the fourteenth century fell into a serious crisis, significantly affecting the implementation of social security of Tran Buddhism. If from 1240 to 1372, the State did 10 amnesties for the people, from 1372 onwards, the amnesty did not take place even one more time. On the social level, from 1343 onwards, the Tran dynasty had to focus its efforts on suppressing instabilities, including robbery and bandits. The cause of common robbery is due to starvation. Economic decline, ensuring social security, although the desire to develop, but unfortunately, was not as in the first period. At times, the national treasury fell into a state of depletion, the people were devastated by famine, the court was no longer able to provide paddy in public warehouses for the people, but had to call on the rich to share their paddy to save the hunger in exchange official positions assigned by the State. Therefore, ensuring social security for the people, apart from freedom, belief and religion, it is essential to have a developed economic foundation, so does every dynasty.

¹¹⁵ Nguyen Lang (2000), *Vietnamese Buddhist history*, I-II-III, p.390, Literature Publishing House, Hanoi.

References

- Pham Duc Anh (2016), *State organization model in Vietnam in the X-XIX century*, Publisher. Ha Noi National University.
- Le Thi Cuc (2018), *The Role of Buddhism in the Ly Dynasty and the development of Dai Viet civilization*, Hoa Sen Library website, July 1, 2018.
- Nguyen Thi Phuong Chi (2009), *Economy and society of the Tran dynasty (XIII - XIV century)*, Publisher. Education, Hanoi.
- Truong Van Chung, Doan Chinh (Co-editor) (2008), *The Thought of Vietnam in the Ly - Tran Dynasty*, National Politics Publisher, Hanoi.
- Do Thanh Duong (2008), *Tran Nhan Tong - eminent cultural personality*, Ho Chi Minh City Publishing House, Ho Chi Minh.
- Nguyen Du (1971), *Collection of Strange Tales*, Hanoi.
- Complete Annals of Đại Việt* (1993), Social Science Publisher, Hanoi.
- Tran Thi Dieu (2018), *The role of Buddhism in the work of social security in Vietnam today*, Digital Database of the Buddhist Church, Wednesday - September 5, 2018).
- Le Quy Don (2007), *Discuss on what heard and seen*, chapter of Heaven, translation of the Institute of History, Cultural information Publisher.
- Thich Tri Quang, *Selflessness and forgiving*, Enlightenment Journal, issue of February 4, 2019.
- Hoang Van Giap (2002), *Ma Nhai stele on Co Phong mountain*, in: *Sino Nom - Vietnamese inscription*, volume II, Tran Dynasty, Upper Volume, National Chung Cheng Univesty Chia Yi - Hanoi Han Nom Research Institute.
- Do Thi Hao (2002), *Dien Phuc pagoda stele*, in: *Sino Nom - Vietnamese inscription*, volume II, Tran Dynasty, Upper Volume, National Chung Cheng Univesty Chia Yi Hanoi Han Nom Research Institute.
- Nguyen Thi Thanh Hao (2017), *The influence of Buddhism on the ethical culture of the Ly - Tran dynasties*, Ph.D. Thesis in Culture, Hanoi University of Culture.
- Nguyen Duy Hinh (2005), *Dai Viet Civilization*, Culture and Information Publisher and Culture Institute, Hanoi.
- Nguyen Hiep (2013), *Good and evil in Buddhism*, Enlightenment Journal, dated February 26, 2013.
- Nguyen Thi Huong (2007), *Vietnamese traditional humanistic thought from the 10th century to the 14th century*, Social labors Publisher, Hanoi.
- Nguyen Hai Huu (2005), *Report on development of the social security system in line with the socialist-oriented market economy*.
- The Imperially Ordered Annotated Text Completely Reflecting the History of Viet* (1998), volume I, Education Publisher, Hanoi.
- Le Thanh Khoi (2014), *Vietnamese history from the origins to the nineteenth century*, Nha Nam Publisher - The World, Hanoi.

- Phuong Hoai Man (1994), *Meditation Thought of Tran Nhan Tong-The founder of the Truc Lam Zen sect in Vietnam*, Journal of Buddhist Studies (Chinese. Vietnamese translation by Nguyen Huu Tam).
- Tran Nghia (1972), A "sketch" of our society in the Tran dynasty - The poem "An Nam is the news" by Tran Phu, Literature Magazine, No. 1.
- Nguyen Lang (2000), *Vietnamese Buddhist history*, I-II-III, Literature Publishing House, Hanoi.
- Nguyen Danh Phiet (1985), "In the Tran Dynasty after three victories against the Nguyen - Mong enemies", Journal of Historical Studies, (240 - 241).
- Nguyen Danh Phiet (1990), "The monarchy in Vietnamese feudal history from the tenth to the fifteenth centuries and its legacies", Journal of Historical Studies.
- Le Dinh Sy (editor) (2002), *Tran Hung Dao - Military genius*, National Politics Publisher, Hanoi.
- Ha Van Tan, Pham Thi Tam (1972), *The 13th century Mongolian resistance war*, Social Science Publisher, Hanoi.
- Thanh Mai Vien Thong tower stele, in the epitaph of Tran dynasty (2016), Thich Duc Thien - Dinh Khac Thuan (editor), Ethnic culture Publisher, Hanoi.
- Le Manh That (1999), *Tran Nhan Tong - life and works*, Ho Chi Minh City Publisher, Ho Chi Minh.
- Hoang Duc Thang (2012), *Relations between the Ly and Tran monarchies and Buddhism*, Religion Publisher, Hanoi.
- Poetry and Literature Ly - Tran* (1989), Volume II, Upper Volume, Social Science Publisher, Hanoi.
- Ho Duc Tho (2000), *Hung Dao Dai Vuong of Tran dynasty in the mind of the Vietnamese nation*, Ethnic culture Publisher, Hanoi.
- Tran Thuan (2003), *Vietnamese Thought in Tran Dynasty, Doctor of Philosophy Thesis*, University of Social Sciences and Humanities, Hanoi.
- Thich Duc Thien - Dinh Khac Thuan (editor) (2016), *Epitaphs of the Tran dynasty*, Ethnic culture Publisher, Hanoi.
- Thich Duc Thien - Dinh Khac Thuan (editor) (2016), *Stone pillars in Thang Nghiep Tru pagoda*, Ethnic culture publisher, Hanoi.
- Mai Thi Thom (2015), *Buddhist ideological culture through Ly - Tran epitaphs*, Doctoral thesis of Han Nom, University of Social Sciences and Humanities, Hanoi National University.
- Nguyen Tai Thu (editor) (1993), *The History of Vietnamese Thought*, Volume I, Social Science Publisher, Hanoi.
- Tran Dynasty and Hung Dao Dai Vuong Tran Quoc Tuan in his hometown Nam Ha* (1996), Department of Culture and Information Nam Ha.
- Hoang Thuc Tram (2014), *Tran Hung Dao*, Dan Tri Publishing House, Hanoi.
- Tạ Chí Đại Trường (2016), *Historical Jokes*, Intellectuals Publisher, Hanoi.

- Sino Nom - Vietnamese inscription, volume 2, Tran Dynasty (1226-1400) Upper Volume* (2002), National Chung Cheng University Chia Yi - Hanoi Han Nom Research Institute.
- Thieu Phuc Epitaph, in the epitaph of Tran dynasty* (2016), Ethnic culture Publisher, Hanoi.
- Institute of History - Vietnam Association for Historical Sciences (2010), *Tran Dynasty and Tran people*, UNESCO Center for Historical and Cultural Information of Vietnam, Hanoi. The book consists of 2 parts, of which Part I brings together 32 articles by many authors.
- Tran Thi Vinh (Editor) - Ha Manh Khoa- Nguyen Thi Phuong Chi- Do Duc Hung (2013), *Vietnamese History*, volume 2, from the 10th century to the 14th century, Social Science Publisher, Hanoi.
- Nguyen Hoai Van (Editor) (2008), *The development of Vietnamese political thought in the X-XV century*, National Politics Publisher, Hanoi.
- Vietnam Military History Institute (2000), *Tran Hung Dao - military genius*, National Politics Publisher, Hanoi.
- Thich Tri Quang (2008), *Buddhism entered and developed*, Religion Publisher, Hanoi.

Duong Quang Dien (Rev. Thich Thanh Dien)
Nguyen Thi Phuong Chi
Nguyen Van Tuan
Bui Van Kieu (Most Rev. Thich Dao Thinh)
Cao Thi Minh Hong (Bhikkhuni Thich Dieu Tam)
Nguyen Thi Nga

Research on social security through Buddhism in the Tran dynasty

During the period from 8th Century to early decades of the 14th Century, Dai Viet was in the course of prosperous development with reigns of Tran Thai Tong (ruled from 1226-1258), Tran Thanh Tong (1258-1278), Tran Nhan Tong (1278-1293), Tran Anh Tong (1293-1314), Tran Minh Tong (1314-1329), and Trang Hien Ton (1329-1341). We can say that this is time of prosperity and advance of Tran Dynasty. The Tran Kings' piety upon Buddhism had a great impact on thought and government policies, especially the spirit of equality and humanity. Kings of Tran express a great care on life of the people, try to relieve their toils, reduce their duties, help the poor, and enhance the social security.¹¹⁶ From Tran Du Tong onwards, all was not as before anymore. Research on social security by Buddhism in Tran dynasty can be presented in many aspects, but this article just focuses on clarifying the social security through Buddhism's care on material and spiritual life of the people.

Keywords: Social security, amnesty, Buddhism, Tran dynasty.

Badania nad zabezpieczeniem społecznym przez buddyzm w dynastii Tran

W okresie od VIII wieku do wczesnych dekad XIV wieku - za czasów panowania: Tran Thai Tong (rządził od 1226-1258), Tran Thanh Tong (1258-1278), Tran Nhan Tong (1278-1293), Tran Anh Tong (1293-1314), Tran Minh Tong (1314-1329), i Trang Hien Ton (1329-1341) - Dai Viet był w na drodze rozwoju. Można powiedzieć, że jest to czas prosperity i postępu dynastii Tran. Pobożność królów Tranu wobec buddyzmu miała wielki wpływ na myślenie i politykę rządu, zwłaszcza na ducha równości i człowieczeństwa. Królowie dynastii Tran wyrażają wielką troskę o życie ludzi, starają się ulżyć im w trudach, zmniejszają ich obowiązki, pomagają biednym i zwiększają bezpieczeństwo społeczne. Od czasów Tran Du Tong, wszystko nie było już takie jak dawniej. Badania nad zabezpieczeniem społecznym przez Buddyzm w dynastii Tran można przedstawić w wielu aspektach, niniejszy artykuł koncentruje się jednak tylko na wyjaśnieniu zabezpieczenia społecznego poprzez opiekę Buddyzmu nad materialnym i duchowym życiem ludzi.

Słowa kluczowe: zabezpieczenie społeczne, amnestia, Buddyzm, dynastia Tran.

Translated by Anna Oleszak

¹¹⁶ *Social security is a system of mechanisms, policies and solutions of the state and community to help all members of society cope with the risks and socio-economic shocks that can expose them to decline or loss of income sources due to maternity sickness, accident, occupational disease, old age without working capacity or for other objective reasons falling into poverty, impoverishment and service provision health care for the community, through policy systems on social insurance, health insurance, social assistance and special assistance* (according to Nguyen Hai Huu, Report on development of social security system Association in accordance with the socialist-oriented market economy - 2005).

ZASADY PRZYGOTOWANIA MATERIAŁÓW DO PUBLIKACJI W PÓŁROCZNIKU EDUKACJA HUMANISTYCZNA

EDUKACJA HUMANISTYCZNA nr 1 (44), 2021
Szczecin 2021

Procedura wydawnicza obejmuje kilka etapów:

1. Artykuły do kolejnych numerów „Edukacji Humanistycznej” przyjmowane są w terminie wyznaczonym w zakładce CFP (*Call for Papers* – zaproszenie do publikacji) na stronie internetowej: <http://wshtwp.pl/edukacja-humanistyczna/>
2. Teksty przyjmowane są w formie elektronicznej na adres: redakcja@wshtwp.pl
3. Każdy artykuł weryfikowany jest przez Redakcję pod względem:
 - a) zgodności jego treści z profilem tematycznym czasopisma,
 - b) zgodności struktury tekstu z zasadami metodologii nauk,
 - c) formalnym (dane do kontaktu z Autorem; tytuł, streszczenie tekstu i słowa kluczowe w języku polskim oraz angielskim; poprawność edycyjna).
4. Redakcja dokonuje wstępnej oceny merytorycznej tekstów. Na jej podstawie ostateczną decyzję o przekazaniu tekstów do recenzji zewnętrznej podejmuje Prewodniczący Rady Naukowej.
5. Artykuły, zaakceptowane podczas wstępnej oceny merytorycznej, trafiają do dwóch niezależnych Recenzentów (z różnych jednostek naukowych), którzy zajmują się problematyką poruszaną w tekście. Stosowana jest zasada *double-blind review*, co oznacza, że Recenzenci nie znają tożsamości Autora tekstu, a Autor nie zna tożsamości Recenzentów.
6. Do druku zostaną dopuszczone tylko te artykuły, które uzyskają obie opinie pozytywne. W sytuacjach spornych zostaje powołany trzeci Recenzent.
7. Recenzent w Formularzu recenzji formułuje wniosek dotyczący warunków dopuszczenia tekstu do wydania lub przyczyny jego odrzucenia.
8. Autor nanosi ewentualne poprawki zgodnie z uwagami Recenzentów i ponownie przesyła tekst do Redakcji.
9. Sekretarz redakcji wysyła do Autorów formularz umowy na przeniesienie praw autorskich. Wypełnienie oraz podpisanie umowy jest warunkiem umieszczenia tekstu w „Edukacji Humanistycznej”.
10. O przebiegu każdego etapu Autorzy są informowani na bieżąco przez Sekretarza Redakcji.
11. Teksty, które zostały dopuszczone do druku, przekazywane są do opracowania i korekty wydawniczej.

12. Po przeprowadzeniu korekty wydawniczej teksty przekazywane są Redakcji do wglądu. Po sprawdzeniu poprawności edytorskiej materiał poddany zostaje ponownej korekcie i przekazany do ostatecznego druku.

WYMOGI EDYTORSKIE

Dane Autora (lewy górny róg pierwszej strony): imię i nazwisko oraz afiliacja.

Tytuł oraz podtytuły pogrubione.

Czcionka: Times New Roman 11 pkt.

Układ strony: marginesy 2,5 cm, interlinia 1,5.

Objętość tekstu powinna wynosić do 20 tys. znaków (ok. 10 stron).

Format: doc, docx, rtf.

Przypisy dolne według zapisu:

L. Olszański, *Media i dziennikarstwo internetowe*, Warszawa 2012, s. 26–39.

K. Denek, *Uniwersytet. Między tradycją a wyzwaniem współczesności i przyszłości*, „Edukacja Humanistyczna” 2013, nr 1 (28), s. 9.

J. M. Zając, K. Rakocy, A. Nowak, *Interaktywne, choć osobiste blogi i blogowanie a komunikacja z otoczeniem*, [w:] *Tekst (w) sieci 1. Tekst. Język. Gatunki*, red. D. Ulicka, Warszawa 2009, s. 219–229.

Bibliografia według zapisu:

Denek K., *Uniwersytet. Między tradycją a wyzwaniem współczesności i przyszłości*, „Edukacja Humanistyczna” 2013, nr 1 (28).

Olszański L., *Media i dziennikarstwo internetowe*, Warszawa 2012.

Zając J. M., Rakocy K., Nowak A., *Interaktywne, choć osobiste blogi i blogowanie a komunikacja z otoczeniem*, [w:] *Tekst (w) sieci 1. Tekst. Język. Gatunki*, red. D. Ulicka, Warszawa 2009.

Abstrakt i słowa kluczowe:

Do artykułu należy dołączyć:

- abstrakt w języku polskim wraz ze słowami kluczowymi (3–5).
- abstrakt i tytuł artykułu w języku angielskim wraz ze słowami kluczowymi (3–5) oraz imieniem i nazwiskiem tłumacza.

Wszystkie materiały ilustracyjne: rysunki, zdjęcia, tabele, fotokopie, mapy, wykresy, wzory strukturalne powinny być dostarczone także osobno w formie plików graficznych.

Redakcja zastrzega sobie prawo do skracania i opracowania edytorskiego nadesłanych tekstów.