



**Akademia
Nauk Stosowanych**
Towarzystwo Wiedzy Powszechnej w Szczecinie

POLISH JOURNAL OF CRITICAL REALISM

KWARTALNIK

Nr 1 (4), 2024

Szczecin 2024

MIĘDZYKARODOWA RADA NAUKOWA
INTERNATIONAL SCIENTIFIC COMMITTEE

Margaret Scotford Archer - honorowa przewodnicząca, University of Warwick, Wielka Brytania

Waldemar Urbanik - przewodniczący, Akademia Nauk Stosowanych TWP w Szczecinie, Polska

Eunika Baron-Polańczyk, Uniwersytet Zielonogórski, Polska

Małgorzata Bogunia-Borowska, Uniwersytet Jagielloński, Polska

Olena Budnyk, Podkarpacki Uniwersytet Narodowy im. Wasyla Stefanyka, Ukraina

Pavol Dancak, Uniwersytet Preszowski w Preszowie, Słowacja

Paul Dembiński, University of Fribourg, Szwajcaria

Zbigniew Formella, Papieski Uniwersytet Salezjański w Rzymie, Włochy

Michał Gierycz, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Polska

Wiesław Gumuła, Uniwersytet Jagielloński, Polska

Arkadiusz Jabłoński, Katolicki Uniwersytet Lubelski, Polska

Wojciech Kojs, Uniwersytet Śląski, Polska

Leszek Korporowicz, Uniwersytet Jagielloński, Polska

Tony Lawson, Cambridge University, Wielka Brytania

Andrea Maccarini, Università di Padova, Włochy

Janusz Mariański, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Polska

Piotr Mazurkiewicz, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Polska

Adam Mrozowicki, Uniwersytet Wrocławski, Polska

Zbigniew Nęcki, Krakowska Akademia im. Frycza Modrzewskiego w Krakowie

Anna Oleszak, Akademia Nauk Stosowanych TWP w Szczecinie, Polska

Douglas Porpora, Drexel University, USA

Jan Przybyłowski, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Polska

Marek Rembierz, Uniwersytet Śląski, Polska

Francesco Scalone, Uniwersytet Boloński, Włochy

Dmytro Shevchuk, Akademia Ostrogska, Ukraina

Henryk Skorowski, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Polska

Zbigniew Stawrowski, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Polska

Marek Szczepański, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Polska

Jurij Szerbiak, Zachodnioukraiński Uniwersytet Narodowy, Ukraina

Krzysztof Wieczorek, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Polska

Krzysztof Wielecki, Pontifical Academy of Social Sciences, Watykan; Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego; Akademia Nauk Stosowanych TWP w Szczecinie, Polska

Marek Woś, Akademia Nauk Stosowanych TWP w Szczecinie, Polska

Andrzej Wójtowicz, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Polska

Artur Wysocki, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Polska

Zdzisław Zagórski, Uniwersytet Wrocławski, Polska

Marcelina Zuber, Uniwersytet Wrocławski, Polska

KOMITET REDAKCYJNY
EDITORIAL OFFICE COMMITTEE

REDAKTOR NACZELNY Krzysztof Wielecki
ZASTĘPCA REDAKTORA NACZELNEGO Anna Oleszak
SEKRETARZ REDAKCJI Agata Baranowska

CZŁONEKOWIE KOMITETU
Małgorzata Bogunia-Borowska
Grażyna Leśniewska
Marek Rembierz
Joanna Smoluk-Stachowska
Krzysztof Wieczorek
Marek Woś

REDAKTORZY JĘZYKOWI
LANGUAGE EDITORS

Piotr Słomski, Akademia Nauk Stosowanych TWP w Szczecinie, Polska - język angielski
Anna Oleszak, Akademia Nauk Stosowanych TWP w Szczecinie, Polska - język polski

REDAKTOR STATYSTYCZNY
STATISTIC EDITOR

Marek Hajdukiewicz, Akademia Nauk Stosowanych TWP w Szczecinie, Polska

KOREKTOR / *PROOFREADER* Anna Oleszak

PROJEKT OKŁADKI / *COVER DESIGN* Filip Kurzawa

Adres redakcji: Akademia Nauk Stosowanych 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@anstwp.pl
www: <https://akademiatwp.pl>

ISSN 2956-7750
E-ISSN 2956-7769

© Akademia Nauk Stosowanych TWP w Szczecinie, 2024
Akademia Nauk Stosowanych TWP w Szczecinie
70-466 Szczecin, ul. Monte Cassino 15
<https://akademiatwp.pl>

Wydawca: „Pedagogium” Wydawnictwo OR TWP w Szczecinie
Szczecin 2024
www.twp.szczecin.pl
Nakład: 100 egz.

Skład i łamanie: Konrad Adamek

Druk i oprawa: UniPromotion Magdalena Kosobucka

Licencja Creative Commons



O ile nie zaznaczono inaczej, wszystkie materiały na stronie są dostępne na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa 4.0 Międzynarodowe. Niektóre prawa zastrzeżone na rzecz Wydawnictwa “Pedagogium” OR TWP w Szczecinie.

CONTENTS

A Word from the Editor	7
------------------------------	---

ESSENTIAL CONVERSATIONS

An interview with Professor Margaret Scotford Archer about her life, work and vision of critical realism	11
---	----

INITIAL MATTERS

Zbigniew Formella, <i>The University Teaching Process: between theoretical formation and experience</i>	19
Leszek Ploch, <i>The need to improve the social status persons with disabilities</i>	35
Krzysztof Wielecki, <i>Inclusiveness of times of civilization crisis</i>	51
Zdzisław Wołk, <i>Subjectivity and intercultural differences in the work environment</i>	61
Stanisław Buda, <i>The Twilight of Philosophy?</i>	73
Olga Jabłonko, <i>Axiological aspects of the work of a modern pedagogue in the cotext of educational transformations</i>	83

NEWS

Joanna Smoluk-Stachowska, Reports from the world of critical realism	97
--	----

REGULATIONS ON HOW TO PREPARE MATERIALS FOR PUBLICATION „POLISH JOURNAL OF CRITICAL REALISM”	101
---	-----

SPIS TREŚCI

Od Redakcji	7
-------------------	---

ROZMOWY ISTOTNE

Wywiad z profesorem Margaret Scotford Archer o jej życiu, pracy i wizji realizmu krytycznego	11
--	----

SPRAWY PIERWSZE

Zbigniew Formella, <i>Proces nauczania uniwersyteckiego: pomiędzy formacją teoretyczną a doświadczeniem</i>	19
Leszek Ploch, <i>Niezbędność poprawy statusu społecznego osób z niepełnosprawnościami</i> ..	35
Krzysztof Wielecki, <i>Inkluzywność czasów kryzysu cywilizacyjnego</i>	51
Zdzisław Wołk, <i>Podmiotowość a różnice międzykulturowe w środowisku pracy</i>	61
Stanisław Buda, <i>Czy zmierzch filozofii?</i>	73
Olga Jabłonko, <i>Aksjologiczne aspekty pracy pedagogów w kontekście przeobrażeń edukacyjno - kulturowych</i>	83

WIEŚCI

Joanna Smoluk-Stachowska, <i>Doniesienia ze świata realizmu krytycznego</i>	97
---	----

ZASADY PRZYGOTOWANIA MATERIAŁÓW DO PUBLIKACJI W KWARTALNIKU „POLISH JOURNAL OF CRITICAL REALISM”	101
--	-----

Od Redakcji

Prezentujemy Państwu czwarty numer czasopisma naukowego *Polish Journal of Critical Realism*, wydawanego przez Akademię Nauk Stosowanych Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Szczecinie, ściśle związanego z Międzywydziałową Katedrą Realizmu Krytycznego ANS TWP w Szczecinie, ukazującego się pod auspicjami International Association of Critical Realism.

Na łamach niniejszego numeru została opublikowana trzecia, a tym samym ostanía, część wywiadu z honorową przewodniczącą Międzynarodowej Rady Naukowej Czasopisma, wybitną uczoną, Ś.P. Prof. Margaret Archer. Wywiad przeprowadzony został podczas wizyty Pani Profesor w 2022 r. w murach naszej Uczelni.

Żywimy przekonanie, że Czytelników zainteresują również zaprezentowane rozprawy teoretyczne oraz wieści ze świata realizmu krytycznego i życia naukowego ANS TWP w Szczecinie. Liczymy, że zróżnicowanie podejmowanych tematów stanie się impulsem do dalszych badań, poszukiwań i inspirujących dyskusji.

Serdeczne podziękowania kierujemy do Autorów i Recenzentów, 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: <https://akademiatwp.pl/dzialalnosc-naukowa-i-projektowa/polish-journal-of-critical-realism/> dostępna jest elektroniczna wersja aktualnego numeru, a także numery archiwalne. Zapraszamy do odwiedzania strony internetowej redakcji.

dr Anna Oleszak
Dziekan Wydziału Nauk Społecznych i Stosowanych
ANS TWP w Szczecinie
Z-ca Redaktora Naczelnego

ROZMOWY ISTOTNE

WYWIAD Z PROFESOR MARGARET SCOTFORD ARCHER O JEJ ŻYCIU, PRACY I WIZJI REALIZMU KRYTYCZNEGO

W poprzednich numerach kwartalnika *Polish Journal of Critical Realism* zaprezentowane zostały dwie części wyjątkowego, bo ostatniego wywiadu z Panią Profesor Margaret Scotford Archer. W bieżącym numerze mamy przyjemność przedstawić Państwu trzeci i zarazem końcowy fragment z rozmowy, która została zarejestrowana w Sali fokusowej Akademii Nauk Stosowanych TWP w Szczecinie w grudniu 2022 roku, podczas ostatniej obecności Pani Profesor w Polsce. Mamy nadzieję, iż prezentowany wywiad nie tylko przybliży wszystkim zainteresowanym nurtem realizmu krytycznego wybitną postać profesor Margaret Archer i ukaże jej wartość jako wielkiego naukowca ale też pozwoli zobaczyć w niej wspaniałą, niezwykle otwartą i odważną a przy tym bardzo skromną angielską damę.

Część trzecia:

Prof. Krzysztof Wielecki: Chętnie zapytam Cię teraz o „Kulturę i sprawczość”, widać bowiem wyraźnie, że to główne tropy Twojego socjologicznego myślenia obecne w dwóch pierwszych książkach. Co więcej, kultura i sprawczość są w socjologii czymś zupełnie nowym - rzucasz tym samym wyzwanie socjologii kultury. W jakich okolicznościach zrodziły się te pomysły, by zmieniać socjologię? Co zaważyło na tym, że postanowiłaś ją napisać i na jakim etapie rozwoju naukowego wówczas się znajdowałaś? Uważam bowiem, że „Kultura i sprawczość” to z całą pewnością pozycja nowa w Twojej twórczości, poruszająca nowe zagadnienia i opierająca się na nowym podłożu teoretycznym.

Prof. Margaret Archer: Szczerze mówiąc nieraz z tego żartuję - proszę mi wybaczyć. Głównym powód był następujący: realizm krytyczny był czymś nowym, innowacyjnym i od samego początku wydał mi się bardzo atrakcyjny. Jest i zawsze był dla mnie czymś niezwykle cennym. Niczego nie żałuję a tymczasem ludzie miewają niemądre pomysły

i czasami nawet je zapisują. Nawiązuję do nich też w mojej nowej książce - są to głupoty w rodzaju: „Archer poznała Bhaskara i uległa jego wpływowi”. Mam wtedy ochotę odpowiedzieć takim osobom bardzo nieuprzejmie. Ja i Roy byliśmy przyjaciółmi, poznaliśmy się późno i nigdy się nie kłóciliśmy. Nadal darzę Roya najwyższym szacunkiem. Szanuję jego odwagę na wielu polach, tym bardziej, że końcówka jego życia była straszna. Był przykuty do wózka i resztę można sobie wyobrazić. Jednak nasza znajomość rozpoczęła się dopiero po tym, jak napisałam „Kulturę i sprawczość” a czytelnicy tego nie dostrzegają. Odniosłam się też krytycznie, chyba w „Kulturze i sprawczości”, do faktu, że początkowo realizm krytyczny kładł znacznie większy nacisk na strukturę niż na kulturę czy sprawczość. Mimo, iż Roy pisał przecudowne zdania w rodzaju „nic nie mogłoby się wydarzyć...”, właściwie „nic społecznego nie mogłoby się wydarzyć” - aspekt społeczny jest tu jak najbardziej na miejscu - „nie mogłoby się wydarzyć inaczej niż za sprawą ludzi”. Uważam, że to doskonale ujęta myśl. Centralność, podmiot sprawczy - który jest wolny, choć nie można o nim powiedzieć, że nie podlega wpływom ani że nie zawdzięcza niczego swojej kulturze czy swoim kulturom. W każdym razie w realizmie koncepcja sprawczości była bardzo słabo wyrażona. Na przykład Mervyn Hartwig narysował kiedyś taki schemat, szkic zawierający nieuświadomione wpływy i podczas licznych obiadów i kolacji kwestionowałam ten punkt widzenia i spierałiśmy się po przyjacielsku. Ale wracając do książki i mojej znajomości z. Royem. Roy zawsze powtarzał, że nie chce być guru. Wszyscy twierdzili, że chce nim być, ale on tak naprawdę był bardzo skromny. Wiedział, że nie jest socjologiem, lecz filozofem - moim zdaniem bardzo dobrym. Kiedy mówił: „Uważam, że wykonuję pracę u podstaw nauk społecznych i humanistycznych”, to miał dosłownie na myśli „pracę na samym dole”. To bardzo skromne i bezpretensjonalne stwierdzenie. Wykonywanie „pracy na samym dole” ma swoje konsekwencje a tymczasem wyszła z tego teoria praktyki społecznej. Niech inni kształcą się w naukach politycznych, ekonomii, socjologii itp. Niech inni poszukują, wymyślają pojęcia mające zastosowanie w ich dziedzinach. Pojęcia socjologiczne nie zawsze mają zastosowanie w ekonomii. Aby realizm krytyczny mógł się rozwijać, potrzebna była solidna koncepcja sprawczości. Wówczas, czyli w latach 90, nie dysponowałam taką koncepcją.

Prof. Krzysztof Wielecki: Jest dla mnie czymś bezdyskusyjnym, że w książce „Kultura i sprawczość” zaprezentowałaś zupełnie nowe ujęcie kultury, zupełnie nowe ujęcie sprawczości oraz koncepcję dualizmu analitycznego.

Prof. Margaret Archer: Robiłam to już wcześniej.

Prof. Krzysztof Wielecki: Tak. Jednak Twoje najważniejsze koncepcje, o ile wiem, pojawiły się po raz pierwszy w „Kulturze i sprawczości”, prawda? To pojęcie kultury, w tym także rozdzielenie dwóch rodzajów systemów; pojęcie sprawczości oraz dualizm analityczny jako ogólna forma intelektualna nauk humanistycznych.

Prof. Margaret Archer: I filozofii.

Prof. Krzysztof Wielecki: I wszystkie te koncepcje stanowią oczywiście fundament realizmu krytycznego.

Prof. Margaret Archer: W każdym razie stanowią wkład weń. Nie uważam, by ktokolwiek z nas powinien zabiegać o tytuł królowej realizmu krytycznego. Uporządkujmy jednak chronologię - „Kultura i sprawczość” to rok 1988. Powinniśmy jednak wrócić do mojej pierwszej książki - „Social Origins of Educational Systems”. To wszystko już tam jest, w tym także wszystkie elementy podejścia morfogenetycznego i jego dwa cykle. Zostały rozwinięte na ponad 800 stronach. Ludzie tego nie czytają, bo nie interesuje ich oświata. I wcale nie musi. Mogą wybrać produkcję, pracę w fabryce. Tak po prostu się stało, że w ramach mojego angielskiego doktoratu wykonałam dużo pracy związanej z oświatą. Konsekwencje są takie, że jeśli coś nie jest dla nas bezpośrednio dostępne, w zasięgu ręki, to popadamy w tarapaty - zarówno jako jednostka i jako grupa. Może to dotyczyć choćby awarii samochodu na autostradzie gdzieś na pustkowiu. Możemy nawet rozumowo pojmować, co się zepsuło. Jednakże, jeżeli nie mamy pod ręką tej konkretnej części, której należy użyć do naprawy, samochód pozostanie unieruchomiony.

Prof. Krzysztof Wielecki: Już od Twoich pierwszych ważnych książek byłeś jednocześnie socjologiem i filozofem. Jakie jest według Ciebie zatem znaczenie filozofii dla socjologii? I jaki jest Twój wkład w filozofię?

Prof. Margaret Archer: Gdy chodzi o tę ostatnią kwestię, nie uważam, bym wniosła wkład w filozofię.

Prof. Krzysztof Wielecki: Nie?

Prof. Margaret Archer: Jest wielu znacznie bardziej zasłużonych w tym obszarze.

Prof. Krzysztof Wielecki: Miałś jednak kilka koncepcji, ważnych nie tylko dla socjologii, choć dla socjologii także. Bardzo chciałbym wiedzieć, jakie koncepcje filozoficzne stanowią dla Ciebie fundament socjologicznego stanowiska?

Prof. Margaret Archer: To bardzo ciekawa kwestia. W znacznym zakresie zgadzam się z amerykańskimi filozofami analitycznymi. Na przykład z poglądami Harry’ego Frankfurta zgodziłabym się praktycznie bez zastrzeżeń. Nigdy nie poznałam go osobiście, toteż nie mogłam z nim o tym porozmawiać. Jest też pewna filozofka, która niestety zmarła, bodaj w listopadzie. Było ich dość sporo. Znamienne, że wszyscy oni byli filozofami, gdyż w tamtym czasie socjologia była zupełnie do niczego. Wciąż obowiązywał tam specyficzny funkcjonalizm, w wersji 1., 2., 3., 15., 50, jak na przykład u Jeffrey’ego Alexandra i jemu podobnych. Kto jeszcze oddziałł na mnie pod względem filozoficznym? Na przykład Charles Taylor ale jest jeszcze wiele innych nazwisk.

dr Joanna Smoluk-Stachowska: Kontynuując rozważania na temat wiedzy filozoficznej, chciałabym zapytać: Czy uważa Pani, że jest potrzeba uczenia socjologów historii filozofii celem pokazania im innej perspektywy, otwarcia ich umysłów na nieco inne myślenie i pokazania, że być może wiele problemów zostało już dawno rozwiązanych? Obie te dzie-

dziny oddziela jakby niewidzialna ściana - zwłaszcza w myśli współczesnej, na przykład w filozofii angielskiej po XIX wieku. Pojawił się wtedy manifest, że znajomość historii filozofii nie jest nam w ogóle potrzebna.

Prof. Margaret Archer: Zdecydowanie tak. Całkowicie się z Panią zgadzam. Myślę, że dobra wiadomość dla nas obu jest taka, że wraca nowy rodzaj myślenia na sposób Augustyński. Powstało mnóstwo materiałów na ten temat. Nie musimy wracać do warsztatu i wynajdować koła od nowa. Zgadzam się jednak, że można zaobserwować pewnego rodzaju opór. Niestety wygląda bowiem na to, że socjologowie najczęściej sięgają po tych filozofów, którzy są dla nich najmniej użyteczni. Dotyczy to również myśli Ludwiga Wittgensteina. Według mnie prowadzi to do socjologii lingwistycznej, która jest zdecydowanie przesadzona. Zgadzam się jednak, że można by z pożytkiem opracować moduł nauczania, niekoniecznie kończący się egzaminem, zawierający tendencje filozoficzne, które miały różnoraki wpływ na myśl socjologiczną. Często bowiem socjologowie po prostu nie znają filozofii. Są dwa obszary ignorancji, które uważam za kluczowe - jeden dotyczy niezajomości filozofii, a drugi - historii. Socjologia nie ma wielkich szans bez każdej z tych dziedzin i nie ma możliwości, by socjologowie sami je wymyślili.

Prof. Krzysztof Wielecki: Często mówisz, że socjologia nie może istnieć bez filozofii. Co mógłbym zatem odpowiedzieć, gdyby studenci pytali mnie, dlaczego Margaret Archer jest przekonana o tym, iż filozofia stanowi niezbędny fundament socjologii?

Prof. Margaret Archer: Warto byłoby wspomnieć tutaj o trzech kwestiach. Po pierwsze: socjologia nie może istnieć bez ontologii. Nie umiałabym sobie tego nawet wyobrazić. Na jakiej zatem ontologii powinniśmy ją oprzeć? Współcześnie obowiązuje pewien podział, który jest absolutnie bezużyteczny. Ontologia jest realistyczna - zawierająca takie byty jak klasy społeczne, fabryki, dyskryminacja społeczna, rozkład przychodu, możliwości zatrudnienia, itd. To fundamentalne elementy naszej ontologii. Jakikolwiek nasze działania bez odwoływania się do elementów, które wymieniałam, byłyby bezużyteczne. Jednak czy są to rzeczywiste byty? Czy bezrobocie jest czymś rzeczywistym? Co przez to rozumiemy? Czy mamy na myśli Kowalskiego, który nie lubi swojej pracy i mówi, że nie będzie jej dłużej wykonywać? Czy mamy namyśli fakt, że nie wystarcza miejsc pracy dla wszystkich, którzy chcą pracować i potrzebują znaleźć zatrudnienie? To są rzeczywiste ograniczenia ontologii. Drugie kluczowe pytanie brzmi: jakie procesy z przeszłości uległy zmianie, lecz są ważne obecnie? Może to być zmiana polegająca na ich pojawieniu się współcześnie, gdy w przeszłości nie istniały. Jestem pewna, że w ubiegłych wiekach nikt - a przynajmniej nic mi o kimś takim nie wiadomo - nie pracował nad sztuczną inteligencją ani cyfrowym rozwojem. Nie zajmowano się tym i już. Nie było po temu zasobów ani wyobraźni. Nie było potrzeby istnienia takich rzeczy. Czy komuś była potrzebna Alexa? „Alexa, zasłoń okna”. „Siri, zrób mi kawę”. Takie rozstrzygnięcia były niepotrzebne. Dużo łatwiej było zawołać służącą - „Kawy!” „Marysiu, co tam robisz? Czas podać kawę”. To punkt drugi. A trzecie pytanie, które zwykle żartobliwie nazywam pytaniem Leninowskim, brzmi: dokąd zmierzamy?

Prof. Krzysztof Wielecki: Ja chciałbym zapytać Ciebie Maggie: kim jesteśmy? Jeśli mogę spytać: czy zgodziłabyś się z tezą, że w książce „Being Human” jesteś raczej filozofem człowieka, istoty ludzkiej; w „Kulturze i sprawczości” jesteś raczej filozofem kultury, zaś w pracy „Realist Social Theory” bardziej filozofem nauki niż socjologiem?

Prof. Margaret Archer: Nie dostrzegam tak silnego rozdziału, chociaż masz w tym sporo racji. W niektórych książkach kładę nacisk nie tyle na filozofię jako całość, ile na jej określone elementy. Na przykład książka o refleksyjności zaczyna się od bodaj 70-stronicowego przeglądu wielkich pragmatyków amerykańskich i polemiki z jednym z nich, według mnie największym. Wszystko zależy od konkretnego celu, jaki chcę osiągnąć. Nie mam jakiegoś, by tak rzec, planu generalnego. Wszystko zależy od bieżącej potrzeby. To jak odpowiadać na pytanie, na które każdy udzieliłby takiej samej odpowiedzi. Powiedzmy, że piszę książkę o bezrobociu. Jest już mocno zaawansowana i nagle utykam w miejscu. Co robię? Dziś mogę skorzystać z komputera, ale w czasach, gdy byłam studentką, szło się do biblioteki i szukało inspiracji, która pozwoliłaby ruszyć z miejsca. Częścią „Kultury i sprawczości” jest ujęcie kultury jako trwałej skarbnicy koncepcji z przeszłości, z których niektóre są prawdziwe. Mamy jedną - prawdziwą i rzeczywistą. Niektóre z tych koncepcji są całkowicie fałszywe, na przykład dawniejsze pojmowanie medycyny i praktyki doktorów, które funkcjonowały przez stulecia, np. koncepcja nierównowagi humorów, którą należało przywrócić za pomocą przystawiania pijawek. Współcześnie wiemy, że dawało to niewiele, poza zmniejszeniem ilości krwi w krwiobiegu a jednak była stosowana przez wieki. Utrzymywał się też w społeczeństwie podział, który był wówczas bardzo istotny, a jego znaczenie z czasem się pogłębiało. Otóż z jednej strony był doktor - lekarz, zwykle absolwent Oksfordu lub Cambridge, pochodzący z majątnej, a przynajmniej dobrze sytuowanej rodziny, dobrze ubrany, dobrze się żywiący, posiadający konia, a czasem dwa (drugi służył do polowań). Z drugiej strony był aptekarz - protoplasta chemika, farmaceuta. Te historyczne różnice wciąż są mocno zakorzenione. Kiedy mieszkałam we Francji i potrzebowałam jakichś tabletek, aspiryny czy czegoś takiego, wystarczyło pojechać do sąsiedniej wioski - czy zdrowiej - do najbliższej apteki. We Francji zawód farmaceuty cieszy się wielką estymą i zanim pójdzie się do lekarza, to idzie się do farmaceuty. Dla feministek to była jednak doskonała sytuacja, gdyż w wielu krajach Europy kobieta nie miała prawa uzyskać dyplomu lekarskiego ale mogła uzyskać wykształcenie farmaceutyczne, a wraz z nim poważanie, wynagrodzenie i wyzwolenie się od ekonomicznej potrzeby zamążpójścia. Nie znaczy to, że nie wychodziły za mąż. Nie robiły tego jednak wyłącznie po to, by mieć mężczyznę, który pomoże im się utrzymać lub będzie je utrzymywał. Kultura przedstawiona w „Kulturze i sprawczości” jako skarbnica utrwalonych różnorodnych koncepcji z przeszłości pozwala nam na ich reinterpretację i dostrzeżenie ich związków ze współczesnymi koncepcjami i zachowaniami.

dr Joanna Smoluk-Stachowska: Nasze ostatnie pytanie będzie dotyczyło aksjologicznego odniesienia do pojęcia sprawczości. Prof. Wielecki rozumie sprawczość jako wyraz wolnej woli, działanie z jej obszaru. Czy według Pani Profesor prawdą jest zatem, że człowiek ko-

rzysta ze sprawczości jako podmiot sprawczy tylko wówczas, gdy jego działania są bezpośrednio nakierowane na dobro?

Prof. Margaret Archer: Zdecydowanie nie. Chciałabym, żeby tak było ale czy sądzą Państwo, że za działaniami, które toczą się obecnie w Doniecku, tym czego dokonano w Mariupolu, stoją dobre intencje? Nie. Ludzie są nieprawdopodobnie samolubni. Ja twierdzę jedynie, że gdy mówię o ludzkich troskach [przyp. red. „concern”] - to trudne słowo ze względu na jego wieloznaczność, ponieważ można rozumieć je jako „martwić się”, „obawiać czegoś”. Obawiam się, że mam w domu myszy albo szczury. Nie musi to oznaczać niczego złego ani dobrego. A jednak to zupełnie co innego niż powiedzieć, że główną - albo jedną z głównych trosk [concern] w moim życiu jest to, aby moi dwaj synowie byli zdrowi. Aby ta podróż do Szczecina nie okazała się katastrofą. To jest poważna troska [concern]. Nie powiem przecież: „Jak wspaniale! Zapłacą mi za przejazd i dobry hotel, zabiorą na elegancką kolację”. Niewątpliwie jesteśmy zdolni do tego rodzaju samolubności, jednak byłoby straszne, gdyby stanowiło to naszą motywację. To by oznaczało destrukcję. Co nie oznacza, że nie ma ludzi, których troski podstawowe są niezgodne z prawem; ludzi, którzy chcą zbić majątek na handlu narkotykami czy ludźmi. Troska podstawowa zatem niekoniecznie musi być dobra sama w sobie ani w swoich skutkach czy rezultatach. Są na świecie ludzie, których troski podstawowe są niemoralne albo nawet niezrozumiałe. Przykładowo - czasem natrafiam na takie rzeczy w komputerze i zastanawiam się dlaczego miałyby mnie obchodzić gra w pchełki - strzelanie kawałkami plastiku w inne kawałki plastiku? Dlaczego miałyby to kogokolwiek obchodzić? Tymczasem niektórych bardzo to interesuje. Takie niemoralne albo niezrozumiałe troski podstawowe [concerns] nie są dobrą drogą do dobrych rezultatów. Musimy umieć odróżnić dobro od zła. W Centrum Ontologii Społecznej, powołanym w Szwajcarii, wydaliśmy na ten temat książkę zatytułowaną „The Crisis of Normativity” [Kryzys normatywności]. Polecam ją pod rozwagę.

Prof. Krzysztof Wielecki: Szanowna Pani Profesor, Droga Maggie, bardzo dziękujemy za Twój poświęcony czas i ten wspaniały wywiad, który z pewnością będzie stanowił ogromną wartość dla naszych czytelników i wszystkich zainteresowanych nurtem realizmu krytycznego w Polsce.

Prof. Margaret Archer: Bardzo dziękuję.

*Tłumaczył dr Piotr Wielecki
Opracowała dr Joanna Smoluk-Stachowska*

SPRAWY PIERWSZE

Zbigniew Formella
Università Pontificia Salesiana
Roma, Italia

PROCES NAUCZANIA UNIWERSYTECKIEGO: POMIĘDZY FORMACJĄ TEORETYCZNĄ A DOŚWIADCZENIEM

Wstęp

Nauczanie akademickie, podobnie jak uczenie się czy studiowanie, jest procesem złożonym. Z jednej strony mamy do czynienia z młodymi ludźmi, którzy podejmują dobrowolny proces kształcenia się, z drugiej strony jest Uniwersytet, swoistego rodzaju instytucja, która w mniejszy czy większy sposób podejmuje się organizacji tego procesu.

Kazimierz Sośnicki (1883-1976), polski pedagog, dydaktyk i filozof podkreślał, iż nauczanie jest podstawową czynnością związaną z naturą człowieka. Jest tak dawne jak ludzkość. Najpierw ma charakter intuicyjny, tzn. jest okolicznościowe, tradycyjne, nie tworzy teorii, posługuje się pokazem i objaśnianiem oraz żąda naśladownictwa, a jego celem jest zapamiętanie i reprodukcja zapamiętanych treści¹. Mamy tu do czynienia z nauczaniem tradycyjnym obejmującym zarówno formy naturalne (przekaz rodzinny, zwyczaje, tradycje, itp.) jaki i te zorganizowane (szkoła, różnego rodzaju organizacje i stowarzyszenia lokalne). Czesław Kupisiewicz (1924-2015) dodaje, że w nauczaniu prawie zawsze dochodzą do głosu aspekty wychowawcze (na ile jest to aktualne w przypadku nauczania akademickiego?), co dodatkowo komplikuje, a jednocześnie wzbogaca ten proces, często mając duży wpływ na przyszłość ludzkiej egzystencji².

Jednym z istotnych wyzwań dotyczących nauczania i dydaktyki jest przekaz wiedzy i umiejętności. Jeżeli chodzi o pierwszy wymiar to tradycyjnie ma się tu na uwadze metodę wykładu. Ten jednak może być zorganizowany w bardzo różny sposób. Idealny wykład to taki, który pobudza do pytań, poszukiwań alternatywnych odpowiedzi oraz prowokuje do osobistych poszukiwań, pogłębionych odpowiedzi na poruszane kwestie i powstałe pyta-

¹ K. Sośnicki K. (1948), *Dydaktyka ogólna*, Toruń 1948.

² Cz. Kupisiewicz, *Nauczanie*, [w:] T. Pilch Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku, red nauk. T. Pilch, tom III, Warszawa 2004, s. 512.

nia. Wydaje się, iż na poziomie uniwersyteckim trudniej jest z przekazywaniem umiejętności. Po pierwsze dlatego, że powinny być one nabyte ze strony studenta i tu już wykładowca jest w pewien sposób ograniczony. Po drugie, metody i strategie nabywania umiejętności trzeba często dostosowywać do indywidualnych cech osobowości studenta³.

Rozwiązaniem, które przynajmniej częściowo, próbuje stawić czoła temu zagadnieniu jest powiązanie wykładu teoretycznego z laboratorium mającym charakter eksperymentu lub zajęć aktywizujących i włączających studentów w sposób bezpośredni w przygotowanie i przebieg zajęć.

W literaturze przedmiotu znajdziemy wiele opracowań na temat dydaktyki uniwersyteckiej, nauczania akademickiego czy kształcenia studentów⁴. W niniejszym opracowaniu podejmę temat korelacji pomiędzy przekazywaną wiedzą ze strony nauczycieli akademickich a nabywanymi umiejętnościami ze strony studentów. Dokonam tego na kanwie dwóch oryginalnych strategii nauczania/studiowania.

Kontekst teoretyczny interpretacji procesu nauczania akademickiego

Od wielu już lat jesteśmy świadkami wielopłaszczyznowej dyskusji dotyczącej pytania, w pewnym sensie retorycznego: *wiedza czy umiejętności?* Można to istotne pytanie, zwłaszcza na poziomie szkół wyższych czy uniwersytetów zamienić na kilka podobnych propozycji:

- umiejętność zdobywania wiedzy,
- umiejętność zastosowania zdobywanej wiedzy,
- umiejętność zastosowania zdobytej wiedzy dla podniesienia dobrostanu własnego i innych.

Środowisko akademickie to miejsce, w którym spotykamy ludzi posiadających wiedzę. Wielu z nich posiada również umiejętności przekazywania tej wiedzy, a także jej zastosowania. Są to ci, którzy potrafią dzielić się posiadaną wiedzą towarzysząc innym w poszukiwaniu i nabywaniu tej wiedzy. Jeżeli ponadto są to mistrzowie, którzy potrafią świadczyć o możliwości dobrego zastosowania tej wiedzy w praktyce życia i działania, to wówczas możemy mówić nie tylko o nauczaniu, ale i o kształtowaniu umiejętności⁵.

Z jednej strony można dyskutować na temat celów, jakim ma służyć dydaktyka (nauczanie) uniwersytecka. I ta dyskusja jest ważna. Z drugiej strony można skupiać się na poszukiwaniach odpowiedzi na pytanie: *jak powinien przebiegać proces kształcenia akademickiego, aby był jak najbardziej efektywny oraz jak tą efektywność mierzyć?* Wychodząc z prozaicznego stwierdzenia, które zawiera w sobie pewną dozę mądrości: *lepszy dobry*

³ Z. Formella, *Psicologia dell'educazione. Tra potenzialità personali e opportunità ambientali*, Roma 2020.

⁴ R. Trincherò, *Valutare gli apprendimenti nella didattica universitaria*, Verona 2021; A. La Marca, E. Güllbay, *Didattica universitaria e sviluppo delle «soft skills»*, Lecce 2018; M. Prosser, K. Trigwell, *Exploring University Teaching and Learning*, London 2020; A. Patience, *The Idea of the Public University: Discovering and Teaching Knowledge in a Confused World*, Regno Unito 2024; W. Lib, W. Walat, *Teoretyczne podstawy kształcenia ogólnego. Podręcznik dla studentów pedagogiki i przyszłych nauczycieli*, Rzeszów 2021.

⁵ T. J. Sergiovanni, R. J. Stewart, *Valutare l'insegnamento*, Roma 2003.

przykład niż długi wykład oraz mając do czynienia z ludźmi nauki, którzy bardziej potrzebują inspirującego dzielenia się osobistymi przemyśleniami, niż przedstawiania nowych wskazań o charakterze czysto teoretycznym, zatrzymam się nad pewną interpretacją nauczania akademickiego, które stara godzić nabywanie wiedzy z kształtowaniem umiejętności u studiującego, najczęściej młodego człowieka. Od strony teoretycznej skorzystam tu z dorobku dwóch autorów, których, w sposób syntetyczny przedstawiam poniżej.

1.1. Teoria Urie Bronfenbrennera

Urie Bronfenbrenner⁶ w swojej psychospołecznej wizji rozwoju człowieka wprowadził trzy istotne zmiany: znaczenie teorii, interakcję między człowiekiem a kontekstem oraz związek między nauką a polityką⁷. W dalszej części skupię się przede wszystkim na drugim elemencie.

Pierwsze systematyczne opracowania modelu Bronfenbrennera pochodzą z 1970 roku. Zostały one kolejno zmodyfikowane poprzez dwa główne przeformułowania o charakterze integracyjnym, opublikowane w *Handbook of Child Psychology* w 1983 i 1998 roku⁸.

Bronfenbrenner umieszcza w centrum swoich badań głębokie zrozumienie tego, co dzieje się z osobą, która żyje i wzrasta w swoim środowisku: "ekologia rozwoju człowieka zakłada naukowe badanie postępującej wzajemnej adaptacji między aktywną istotą ludzką, która wzrasta, a zmieniającymi się właściwościami bezpośrednich sytuacji środowiskowych, w których żyje rozwijająca się jednostka, również w sensie określenia, w jaki sposób proces ten jest determinowany przez relacje między różnymi sytuacjami środowiskowymi i szerszymi kontekstami, których te pierwsze są częścią"⁹.

Pojęcie ekologii zostało po raz pierwszy użyte przez Barkera i Wrighta (1954)¹⁰ w kontekście rozwoju człowieka, ale nie wyjaśnili oni, w jaki sposób zmienia się środowisko i jak ta zmiana wpływa na rozwój człowieka. Tak więc, w odpowiedzi na badania nad rozwojem, Bronfenbrenner zaproponował model, który nazywał ekologią rozwoju człowieka, który kładzie nacisk na wzajemną adaptację między wzrastającą osobą a jej bezpośrednim otoczeniem z uwzględnieniem także szerszych kontekstów, które ją obejmują¹¹.

⁶ Urie Bronfenbrenner (1917-2005) - psycholog amerykański. Najpierw studiował psychologię i muzykę na Uniwersytecie Cornella, później ukończył psychologię rozwoju umysłowego na Uniwersytecie Harvarda, a ostatecznie w 1942 roku uzyskał stopień naukowy doktora na Uniwersytecie Michigan. Zaledwie 24 godziny po uzyskaniu doktoratu zaciągnął się do amerykańskich sił zbrojnych biorących udział w II wojnie światowej, podczas których służył jako psycholog. Po zakończeniu wojny rozpoczął karierę jako profesor uniwersytecki, najpierw jako adiunkt psychologii, a następnie profesor na Uniwersytecie Cornella na Wydziale Rozwoju Człowieka, Studiów Rodzinnych i Psychologii. Twórca modelu ekologicznego, według którego rozumie się środowisko rozwoju dziecka jako ciąg koncentrycznych okręgów, połączonych ze sobą wzajemnymi relacjami.

⁷ Z. Formella, *Intervento psico-educativo alla luce della teoria bio-ecologica di Urie Bronfenbrenner*, "Teologia I Moralność", 2019/1 (25), s. 211-221.

⁸ U. Bronfenbrenner, Gary W. Evans, *Developmental Science in the 21st Century: Emerging Questions, Theoretical Models, Research Designs and Empirical Findings*, "Social Development", 2000/1 (9), s. 116.

⁹ U. Bronfenbrenner, *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and design*, Cambridge 1979, s. 21.

¹⁰ R. G. Barker, H. F. Wright, *Midwest and its Children. The Psychological Ecology of an American Town*, Evanston (IL) 1954.

¹¹ U. Bronfenbrenner, *Toward an Experimental Ecology of Human Development*, "American Psychologist", 1977/7 (32), s. 514.

Rozwój człowieka w tym rozumieniu odbywa się w środowisku ekologicznym, którego struktura przypomina serię rosyjskich lalek (matrioszek), nakładających się jedna na drugą. „Środowisko ekologiczne jest pojmowane topologicznie, tj. jako uporządkowany system koncentrycznych struktur osadzonych jedna w drugiej”¹².

Następnie Bronfenbrenner w centrum swojego modelu umieścił procesy proksymalne i zaproponował model o nazwie: *Proces-Osoba-Kontekst-Czas*, (PPCT - Person-Process-Context-Time) jako odpowiedni projekt badawczy dla swojej teorii, która w ten sposób przeszła od modelu ekologicznego do bio-ekologicznego¹³.

Głównym celem dalszych studiów autora było wskazanie, w jaki sposób indywidualne cechy i kontekst czasoprzestrzenny wpływają na rozwój poprzez procesy proksymalne. W tym ostatnim okresie swoich studiów określił model bio-ekologiczny jako stale ewoluujący system teoretyczny odpowiedni do naukowego badania rozwoju człowieka w perspektywie upływającego czasu¹⁴. Dostrzegamy tutaj swoistą trajektorię modelu, który klaruje się i rośnie jak żywy organizm. W pierwszej fazie został położony nacisk na znaczenie kontekstu w rozwoju człowieka, a następnie nastąpiło przejście, w drugiej fazie, do identyfikacji cech bio-psycho-fizjologicznych istotnych dla rozwoju. Ostatnim krokiem w rozwoju modelu było uwzględnienie wymiaru czasowego, związany z osobą dorastającą.

Dwie współzależne właściwości zasadniczo definiują model bio-ekologiczny. Pierwsza z nich może zostać opisana jako: „Rozwój człowieka, zwłaszcza w początkowych stadiach, ale także w trakcie egzystencji, dokonuje się poprzez wzajemne interakcje, coraz bardziej złożone, które zachodzą między organizmem ludzkim, w aktywnej i ciągłej ewolucji, a ludźmi, symbolami i przedmiotami, które są częścią jego najbliższego otoczenia. Aby interakcja ta była skuteczna, musi odbywać się wystarczająco regularnie i przez dłuższy czas. Ten rodzaj stałej interakcji, która zachodzi w najbliższym otoczeniu, nazywa się procesem proksymalnym”¹⁵. Druga natomiast jako: „Forma, intensywność, treść i kierunek najbliższego procesu wytwarzającego rozwój zmienia się systematycznie jako funkcja, która łączy w sobie:

- cechy osoby rozwijającej się (w tym jej dziedzictwo genetyczne);
- środowisko - zarówno bliższe, jak i bardziej odległe - w którym zachodzą procesy ewolucyjne;
- charakter wyników prac rozwojowych, które mają być brane pod uwagę;

¹² Tamże; U. Bronfenbrenner, *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and design*, Cambridge 1979, s. 22.

¹³ U. Bronfenbrenner, M. Capurso (red.), *Rendere umani gli esseri umani. Bioecologia dello sviluppo*, Trento 2010.

¹⁴ U. Bronfenbrenner, P. A. Morris, *The bioecological model of human development*, [w:] *Handbook of Child Psychology*, tom 1: Theoretical models of human development, red. W. Damon, R. M. Lerner, New York 2006, s. 793; U. Bronfenbrenner, *The bioecological theory of human development*, [w:] *International encyclopedia of the social and behavioral sciences*, tom 10, red. N. J. Smelser, P. B. Baltes, Oxford 2001, s. 6963-6970.

¹⁵ U. Bronfenbrenner, P. A. Morris, *The bioecological model of human development*, [w:] *Handbook of Child Psychology*, tom 1: Theoretical models of human development, red. W. Damon, R. M. Lerner, New York 2006, s. 996.

- elementy ciągłości i transformacji, które zachodzą w środowisku w czasie, za życia człowieka i zgodnie z okresem historycznym, w którym żyje człowiek”¹⁶.

Pierwsza propozycja podaje szeroką definicję procesu proksymalnego, a druga określa dynamikę i tematy związane z rozwojem. Propozycje te należy traktować łącznie. Rozwój człowieka jest zatem generowany przez zestaw sił pochodzenia osobistego i środowiskowego, które działają harmonicznie w czasie i w relacjach kreowanych w otaczającym środowisku. Proces proksymalny funkcjonuje tu jako motor rozwoju człowieka¹⁷.

Perspektywa bio-ekologiczna zastosowana szeroko w kontekście interakcji międzypersonalnej prowadzi nas do wzięcia pod uwagę ucznia, jego/jej rówieśników, nauczyciela, wychowawców i innych znaczących dorosłych, obecnych w otaczającym środowisku. Zdolności poznawcze, cechy społeczno-emocjonalne i motywacyjne oraz wizja osoby jako aktywnego podmiotu, który może przyczynić się do własnego rozwoju, mogą kierować naszym odczytaniem interwencji psycho-edukacyjnej w tej dziedzinie¹⁸. Mogą być również z powodzeniem stosowane w szeroko pojętym nauczaniu akademickim.

1.2. Model Dawida Kolba

Dawid Kolb (1939, -), amerykański teoretyk wychowania, badacz procesów uczenia się przez doświadczenie, uznawany jest powszechnie za twórcę modelu znanego jako *Experimental Learning Model*¹⁹. Sama koncepcja nie jest zupełnie nowa, bowiem podobne propozycje powstawały już w latach 70-tych XX wieku. Można się również doszukiwać ich korzeni w filozofii wychowania, chociażby u szwajcarskiego filozofa i pedagoga Jeana-Jacquesa Rousseau (1712-1778), koncepcjach pedagogicznych Johna Deweya (1859-1952), czy założyciela skautingu Roberta Baden-Powella (1857-1941).

Według koncepcji D. Kolba efektywne uczenie się przebiega w czterech etapach powiązanych z czterema zdolnościami czy też aktywnościami (schemat 1):

- konkretne doświadczenie (odczuwanie),
- refleksyjna obserwacja (obserwowanie),
- teoretyzowanie, tworzenie abstrakcyjnych hipotez (myślenie),
- aktywne eksperymentowanie (działanie).

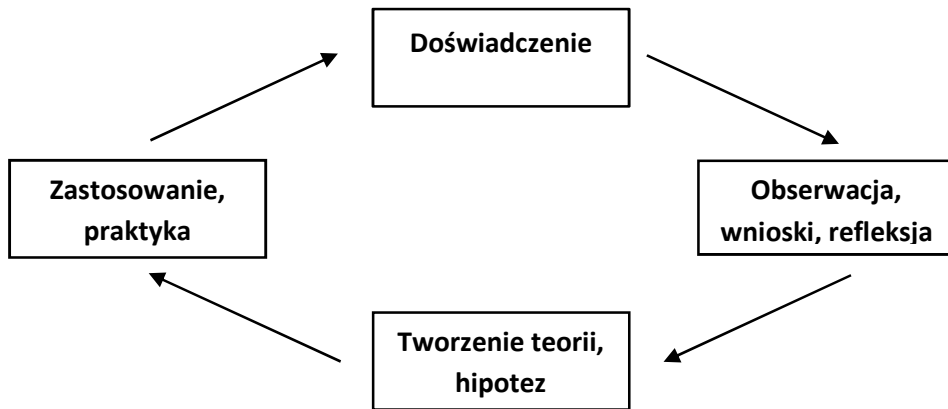
¹⁶ Tamże.

¹⁷ U. Bronfenbrenner, Gary W. Evans, *Developmental Science in the 21st Century: Emerging Questions, Theoretical Models, Research Designs and Empirical Findings*, "Social Development", 2000/1 (9), s. 118.

¹⁸ U. Bronfenbrenner, *Ecological systems theory*, [w:] Six theories of child development: Revised formulations and current issues, red. R. Vasta, London 1992, s. 202-203.

¹⁹ D. A. Kolb, *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs (NJ) 1984.

Schemat 1: Model uczenia się poprzez doświadczenie (D. Kolb)



Proces ten jest często nazywany cyklem Kolba, bowiem przejście przez wszystkie etapy prowadzi do rozpoczęcia nowego „obiegu”. Te etapy zostały połączone z różnymi, preferowanymi stylami uczenia się. Ich stosowanie daje szansę na to, aby każdy uczący się odnalazł to, co jest najlepsze dla jego osobistego stylu uczenia się.

Dawid Kolb i Roger Fry²⁰ zaproponowali następujące 4 style uczenia się²¹:

- *styl dywergencyjny* - (doświadczenie/odczuwanie + obserwacja/obserwowanie) - można go scharakteryzować jako styl posługujący się dużą wyobraźnią, łatwością do kreowania pomysłów, zdolnością do patrzenia z różnych perspektyw, koncentrowaniem się na człowieku, posiadaniem szerokich zainteresowań, obszerną kulturą;
- *styl asymilacyjny* - (obserwacja/obserwacja + teoria/myślenie) - w jego obrębie można mówić o łatwości konstruowania modeli teoretycznych bazujących na rozumowaniu indukcyjnym oraz na większej koncentracji na ideach abstrakcyjnych niż na ludziach;
- *styl konwergencyjny* - (teoria/myślenie + eksperymentowanie/działanie) - podkreśla się w nim zdolności do praktycznego realizowania pomysłów, preferowanie myślenia dedukcyjnego, stosunkowo niskim zaangażowaniem emocjonalnym i raczej wąskimi zainteresowaniami;
- *styl akomodacyjny* - (eksperymentowanie/działanie + doświadczenie/odczuwanie) - nastawiony na działanie wraz z gotowością związanego z tym podejmowania ryzyka, kieruje się intuicyjnym podejściem w rozwiązywaniu problemów, sprawny w sytuacjach wymagających natychmiastowej reakcji.

²⁰ D. A. Kolb, R. Fry, *Toward an applied theory of experiential learning*, [w:] *Theories of Group Process*, red. C. Cooper, London 1975, s. 33-51.

²¹ M. Tennant, *Psychology and Adult Learning*, London 1997; <https://infed.org/mobi/david-a-kolb-on-experiential-learning/> [11.06.2024].

Osobiście uważam za możliwe i efektywne zastosowanie modelu „studiowania cyklicznego” D. Kolba w dydaktyce uniwersyteckiej. Dlaczego ten rodzaj dydaktyki może być stosowany z powodzeniem? Z mojego punktu widzenia dlatego, iż student powinien posiadać już wykrystalizowane pewne cechy osobowości, które pozwalają mu na zwiększenie szansy na sukces edukacyjno-formacyjny. Do cech tych zaliczam:

- rozwinięta i autonomiczna zdolność logicznego rozumowania (powiązana ze zdolnością obiektywnej percepcji,
- zdolność do refleksji abstrakcyjnej (połączonej z koncepcją tzw. *open mind*),
- zdolność do dłuższej koncentracji,
- zdolność do autonomicznego działania (*problem solving*),
- zdolność do pracy w zespole²².

Verba docent exempla trahunt

Powyższe starożytne powiedzenie, przypisywane Senece²³: *verba docent exempla trahunt* (słowa uczą przykłady pociągają), z jednej strony podkreśla ważność przekazywanej wiedzy (mądrości), z drugiej zaś strony zachęca do jej praktykowania w codziennym życiu.

Mam osobiste przekonanie, iż nabiera coraz mniejszego znaczenia w środowiskach akademickich ta starożytna maksyma Seneki, podkreślająca związek pomiędzy mądrością nauczaną a tą poświadczaną własną postawą. W społeczeństwie coraz bardziej płynnym²⁴, niestabilnym, zindywidualizowanym i sprywatyzowanym (niekoniecznie w sensie ekonomicznym)²⁵ bardziej nośna staje się idea dychotomii pomiędzy słowem, czynem i postawą, w tym przypadku odczytywanej bardzo liberalnie.

O tym, iż owa dychotomia była problemem społecznym już w starożytności świadczy chociażby tekst biblijny sprzed prawie 2 tysięcy lat: „Czyńcie więc i zachowujcie wszystko, co wam polecą, lecz uczynków ich nie naśladujcie. Mówią bowiem, ale sami nie czynią” (Mt 23, 3).

2.1. Tradycyjny wykład a doświadczenie

W obszarze dydaktyki akademickiej Teresa Bauman²⁶ wyróżnia 2 nurty myślenia o celach edukacji na poziomie akademickim. Pierwszy z nich, wpisujący się w swych założeniach w behawiorystyczno-technologiczne myślenie o procesie uczenia się/nauczania zakłada, iż istota procesu dydaktycznego w szkole wyższej nie różni się znacząco od kształcenia na szczeblach niższych i traktuje ten proces nauczania/studiowania jako przekazywanie i równoczesne nabywanie gotowych znaczeń. Można tu mówić o bardziej mechani-

²² Z. Formella, *Educatore maturo nella comunicazione relazionale*, Roma 2009.

²³ Lucius Annaeus Seneca (Cordoba, 4 a.C. - Roma, 65) - filozof (stoik), dramaturg, polityk rzymski.

²⁴ Z. Bauman, *Płynne czasy*, Warszawa 2007.

²⁵ P. Peret-Drażewska, *Styl życia w czasach indywidualizacji. O wolnym wyborze jako kryterium dyferencjacji społecznej*, „Studia Edukacyjne” 2014/32, s. 63-77.

²⁶ T. Bauman, *Dydaktyka Szkoły Wyższej*, [w:], *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, Warszawa 2003, tom I, s. 807-810.

stycznym niż zindywidualizowanym procesie uczenia się/studiowania²⁷. Zadanie nauczyciela akademickiego, w tak rozumianej dydaktyce, polega na przekazywaniu naukowych treści i kontrolowaniu ich przyswajania przez studentów. Jest to sposób myślenia o kształceniu na szczeblu wyższym specyficznym szczególnie dla uczelni o profilu zawodowym, których podstawowym celem jest specjalistyczne przygotowanie studentów do konkretnego zawodu²⁸.

W tak rozumianym procesie kształcenia/studiowania dużą wagę przywiązuje się do ilości wiedzy przyswojonej przez studenta (ponieważ przyjmuje się, że istnieje jedna właściwa i prawdziwa w określonym przedmiocie nauczania wiedza i student musi ją poznać) i do praktycznego (metodycznego) przygotowania go do wykonywania określonych czynności w przyszłej pracy zawodowej. Studiowanie jest tu pojmowane jako wypełnianie zadań stawianych studentowi, a odpowiedzialny za przebieg i efekt procesu dydaktycznego jest nauczyciel, który ma za zadanie nauczyć studentów obowiązujących w obszarze danego przedmiotu treści i umiejętności posługiwania się nimi, a przy tym kontrolować przebieg procesu uczenia się. W takim modelu kształcenia ważna jest duża liczba godzin zajęć, podczas których student spotyka się z nauczycielem, nadającym kierunek jego pracy i uczącym go myślenia. Samodzielne studiowanie ograniczone jest do minimum, podobnie ograniczona jest możliwość dokonywania przez studenta indywidualnych wyborów w zakresie kształtowania własnego profilu kształcenia, ponieważ to instytucja ustala, które zajęcia musi student odbywać obowiązkowo i w jakim wymiarze. Brak zajęć fakultatywnych, spośród których student mógłby wybrać te, którymi jest bardziej zainteresowany, powoduje, że jest on niejako skazany na treści, które za niego wybiera instytucja. Zakłada się bowiem, że istnieje społeczne (rynkowe) zapotrzebowanie na określony model absolwenta (produkt) i proces kształcenia jest tak konstruowany, aby stanowił technologiczny ciąg prowadzący do uzyskania jak najlepszej jakości produktu. Z takiej koncepcji procesu kształcenia na szczeblu wyższym wynikają wyraźnie raczej hierarchiczne i autorytarne relacje między studentami a nauczycielami akademickimi. Widoczny jest więc podział na tych którzy wiedzą/posiadają władzę i na tych, którzy jej nie mają/nie posiadają. Tak zorganizowany proces nauczania/studiowania pociąga za sobą określone konsekwencje organizacyjno-metodyczne, wyrażające się w przewadze nauczania (aktywność nauczyciela) nad studiowaniem (aktywność studenta), w zdecydowanej przewadze wykładów kursowych nad monograficznymi oraz minimalizowaniu znaczenia przedmiotów ogólnych budujących kontekst dla mocno rozbudowanej puli przedmiotów specjalistycznych, zawodowych, praktycznych. Ćwiczenia traktowane są jako uzupełnienie treści wykładów i służą studentom do dochodzenia do wiedzy pod kierunkiem nauczyciela²⁹.

Drugi nurt myślenia o kształceniu w przestrzeni akademickiej, wywodzący się z idei *Uniwersytetu Berlińskiego* Fryderyka Wilhelma von Humboldta³⁰, traktuje proces kształ-

²⁷ Z. Formella, *Psicologia dell'educazione. Tra potenzialità personali e opportunità ambientali*, Roma 2020, s. 126-139.

²⁸ T. Bauman, *Dydaktyka Szkoły Wyższej*, [w:], Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku, red. T. Pilch, Warszawa 2003, tom I, s. 807-810.

²⁹ Tamże.

³⁰ Idea uniwersytetu zaproponowana przez W. von Humboldta opierała się na następujących zasadach:

czenia na szczeblu wyższym jako stwarzanie studentom warunków do samodzielnego studiowania. Zakłada się bowiem, że celem studiów jest rozwijanie umysłu, prowadzące do nabywania przez studenta kompetencji badawczych i interpretacyjnych. Proces nabywania umiejętności praktycznych (których wykształcony człowiek może nauczyć się również samodzielnie, naśladowując innych bądź postępując według instrukcji) przeniesiony jest na praktykę. Zadaniem nauczyciela akademickiego jest tu stwarzanie studentom okazji do uczenia się/studiowania. Owe okazje to prezentowanie i wskazywanie treści, myśli, inspiracji do poznawania i samodzielnej refleksji. Studiowanie jest traktowane jako samodzielny proces dochodzenia do wiedzy, przekonań, a częściowo również i umiejętności, na drodze poszukiwania odpowiedzi na stawiane przez nauczycieli bądź samodzielnie pytania. Ten proces zawiera w sobie wysiłek nadawania przez uczących się znaczeń poznawanych treściom. Odpowiedzialny za proces studiowania jest sam student, który korzysta ze stwarzanych mu okazji w takim stopniu, w jakim potrafi i zechce. Miejsce ścisłej instytucjonalnej kontroli zajmuje w dużej mierze samokontrola studiujących³¹.

Taki sposób myślenia o edukacji akademickiej przyjmuje założenia dotyczące uczenia się człowieka dorosłego (student traktowany jest jako dorosły). Zakłada się bowiem, iż na tym szczeblu edukacji młody człowiek jest gotów do autonomii (Hessen)³², znajduje się w fazie generatywności (Erikson)³³, czyli jest w stanie samodzielnie powoływać do życia nowe byty, wytwarzać idee i ponosić konsekwencje swoich wyborów. Student jest badaczem odkrywającym dla siebie nowe obszary wiedzy. W jego kształceniu kładzie się nacisk na wyrobienie nawyków refleksyjnego podejścia do poznawanych zagadnień, krytycznego stosunku wobec wiedzy, siebie i świata; na nabywanie przez studenta kompetencji interpretacyjnych. W procesie tym ważna jest osobista aktywność studentów (zarówno indywidualna jak i zespołowa), co implikuje konieczność poszukiwania takich metod pracy z nimi, które umożliwiłyby im samodzielne dochodzenie do rozwiązań, skłoniły do poszukiwania materiałów źródłowych, dotyczących poznawania tego zagadnienia, nabywania wprawy w korzystaniu z nich, to znaczy zachęcały do twórczego ich interpretowania i krytycznej analizy³⁴.

Przykłady zastosowania metody mieszanej w uczeniu się/studiowaniu

- jedności wiedzy (poszczególne gałęzie nauki uzupełniają się i składają na wiedzę ogólną, a więc są jednakowo ważne),
 - jedności badań i kształcenia (podstawowym celem nauki jest odkrywanie prawdy, które ma się odbywać za sprawą prowadzonych badań naukowych oraz dzięki kształceniu studentów w toku wdrażania ich w teorię i w empirię),
 - jedności profesorów i studentów (opierała się na przekonaniu, iż profesor nie ma „monopolu na prawdę”, a student, w procesie jej odkrywania, w pewnym sensie jest mu „równy”).
- Model humboldtowskiego uniwersytetu był więc swoistą próbą kompromisu między teorią i praktyką, autonomią oraz odpowiedzialnością wobec państwa i społeczeństwa (I. Zakowicz, *Idea uniwersytetu Wilhelma von Humboldta - kontynuacja czy zmierzch?*, „Ogrody nauk i sztuk” 2012/2, s. 62.

³¹ T. Bauman, *Dydaktyka Szkoły Wyższej*, [w:], Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku, red. T. Pilch, Warszawa 2003, tom I, s. 807-810.

³² S. I. Hessen, *Struttura e contenuto della scuola moderna*, Roma 1950.

³³ E. H. Erikson, J. M. Erikson, *I cicli della vita. Continuità e mutamenti*, Roma 2018.

³⁴ T. Bauman, *Dydaktyka Szkoły Wyższej*, [w:], Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku, red. T. Pilch, Warszawa 2003, tom I, s. 807-810.

Mówiąc o metodzie mieszanej w nauczaniu akademickim mam na uwadze połączenie obecności prowadzącego zajęcia i twórczego działania studentów. Inne nazwy, które mogłyby być tutaj zastosowane to: laboratorium, workshop, ćwiczenia, eksperyment. Poniżej przedstawiam 2 przykłady zastosowania dydaktyki akademickiej „niekonwencjonalnej”, które można by umieścić w tym drugim z opisanych poprzednim punkcie nurtów. Rozpatrujemy tu dwa różne laboratoria (ćwiczenia) przeprowadzone w ramach regularnej dydaktyki akademickiej, mieszczące się w przedmiotach, które student mógł wybrać w ramach przysługującej mu puli ECTS³⁵ formacyjnych na Uniwersytecie.

3.1. *Laboratorium Szekspirowskie*

W laboratorium tym, w ramach ćwiczeń z psychologii wychowawczej, uczestniczyło z własnego wyboru 40 studentów z 3 roku studiów Bakalaureatu³⁶ na psychologii. Zajęcia były prowadzone przez 2 wykładowców akademickich (jeden z psychologii, drugi z wydziału komunikacji o specjalności teatrologa). Celem zajęć było pogłębienie wiedzy i doświadczenie funkcjonowania komunikacji niewerbalnej w interakcjach międzyludzkich. Studenci mieli możliwość zapoznania się wcześniej z ogólnym programem i celem ćwiczeń. Z punktu widzenia dydaktycznego spotkania zostały zorganizowane poprzez: spotkania frontalne (aspekty teoretyczne), praca w małych zespołach (5 osobowych), konsultacje indywidualne i w małych zespołach, przedstawienie teatralne poszczególnych grup (spektakl 7-minutowy na grupę).

Program eksperymentu przewidywał:

- spotkanie wprowadzające,
- ćwiczenia relaksacyjne (oddech, postura, praca rąk, nóg i tułowia, mimika twarzy),
- zapoznanie się wybranymi na ćwiczenia fragmentami tekstów W. Szekspira (w języku angielskim),
- praca w małych grupach nad otrzymanym tekstem w celu przetłumaczenia go na język włoski i próby adaptacji do sytuacji współczesnej (wymagowany, lecz możliwy problem społeczny),
- zaadaptowanie komunikacji niewerbalnej (nie było możliwości posługiwania się słowem w żadnej z grup): mimika twarzy, gesty rąk, mowa ciała, pantomima, gesty nóg, ubranie i kolory, muzyka i dźwięk, światło i cień (w każdej grupie była możliwa tylko jedna forma),
- próby w grupach nad przygotowaniem około 7-minutowej prezentacji (była możliwość konsultacji z prowadzącymi zajęcia),
- pokaz końcowy (w mini-auli teatralnej), rejestrowany przez operatorów filmowych jako materiał dyskusyjny (przedstawieniu towarzyszył projektowany tekst, przetłumaczony przez grupę),

³⁵ European Credit Transfer System.

³⁶ Na Università Pontificia Salesiana jest to odpowiednik polskiego licencjatu (po trzech latach studiów).

- końcowa refleksja, dyskusja, podsumowanie i ocena laboratorium (dokonana wspólnie przez prowadzących i uczestników - ci ostatni oceniali siebie i innych w sposób anonimowy).

W trakcie prowadzenia zajęć można było zauważyć większą niż zwykle frekwencję na zajęciach ogólnych i przede wszystkim podczas pracy w grupach. Studenci mieli możliwość decydowania o prawie wszystkich aspektach przygotowania i przeprowadzenia zajęć. Widać było wyraźnie, iż niekonwencjonalna forma zajęć angażuje ich zarówno emocjonalnie, jak i kognitywnie. Końcowe rezultaty (performance) zaskoczyły pozytywnie zarówno prowadzących jak i samych uczestników swoją oryginalnością, pomysłowością i zaangażowaniem samych studentów.

3.2. Wyjazd studyjny

W tej propozycji wzięło udział 16 studentów ostatniego roku specjalizacji psychologii wychowawczej i rozwojowej³⁷. Zajęcia zostały przeprowadzone w formie wyjazdu studyjnego na terenie Polski północno-zachodniej. Każdy uczestnik otrzymał wydrukowane materiały w formie małej książeczki, zawierającej program, zadania do wykonania w trakcie codziennych zajęć i możliwość oceny końcowej. Celem głównym było zapoznanie się z pracą psychologa i wychowawców w różnego rodzaju dziełach dla młodzieży (Młodzieżowy Ośrodek Wychowawczy - 1 państwowy i 1 salezjański; Bursa dla młodzieży męskiej; Wielofunkcyjna Placówka Opiekuńczo Wychowawcza; Szkoły Salezjańskie w Szczecinie; Kujawsko-Pomorski Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy w Toruniu). Drugorzędnym celem było także podsumowanie 5-letnich studiów psychologii wychowawczej na *Università Pontificia Salesiana* w Rzymie i możliwość konfrontacji własnych procesów kształcenia z rzeczywistością pracy psychologa wychowawczego w innych realiach kulturowych i społecznych.

W trakcie wyjazdu studyjnego studenci mieli możliwość:

- zapoznać się z działaniem konkretnych (wyżej wymienionych) placówek wychowawczych i oświatowych,
- zapoznać się pracą psychologa w tych dziełach (poprzez spotkania, rozmowy, konsultacje prowadzonej dokumentacji i wdrażanych programów),
- spotkać się i porozmawiać z kadrą dydaktyczno-wychowawczą odwiedzanych placówek,
- spotkać się i porozmawiać z niektórymi uczniami i wychowankami,
- opracować własne sugestie i propozycje (w otrzymanej wcześniej książeczce pracy) na temat działalności odwiedzanych ośrodków i obserwowanej pracy psychologa,
- zwiedzić niektóre miejsca o charakterze przyrodniczym i zabytkowym w Polsce północno-zachodniej.

³⁷ Na *Università Pontificia Salesiana* również na studiach Psychologii wprowadzony został system 3+2. Oznacza to, iż uczestnikami byli kończący 2 rok studiów (Licenza), gdyż wyjazd studyjny został zrealizowany w miesiącu maju.

W trakcie tego doświadczenia odbywały się „niedokończone” rozmowy i dyskusje na temat studiowanej teorii a obserwowanej rzeczywistości. Studenci z zaangażowaniem i dużą dozą zainteresowania rozmawiali na temat roli i pracy psychologa w odwiedzanych dziełach. Nie bez znaczenia był również walor wspólnego spożywania posiłków, przemieszczania się autokarem, noclegów w pokojach wieloosobowych i możliwość rozmowy w okolicznościach poza strukturą uniwersytecką. Po powrocie studenci oddali wypełnione książeczki wyprawy. Oceny na temat przeżytego w nich doświadczenia były bardzo pozytywne. Nie brakowało również pytań i propozycji na temat dydaktyki akademickiej i możliwości kształcenia bardziej zindywidualizowanego.

Zakończenie

W podsumowaniu odwołam się do amerykańskiego filozofa i pedagoga - Johna Deweya (1859-1952). Na terenie nauk psychologicznych, ten znany autor traktuje myślenie jako reakcję na bodźce zewnętrzne, determinujące zachowanie się jednostki. Nie zgodzę się tu z terminem determinujące, ale zgadzam się z tezą o dużym wpływie doświadczenia na rodzaj myślenia. W pedagogice natomiast głosi on tezę o współzależności działań poznawczych i praktycznych, czym zainicjuje hasło uczenia się przez działanie (*learning by doing*)³⁸. Wspomniane powyżej przykłady doświadczeń akademickich moich studentów w pełni potwierdzają tę tezę.

Uznanie współzależności procesów uczenia się i nauczania, za integralnie powiązane ze sobą strony procesu kształcenia datuje się od około połowy XX w. i wtedy też dydaktyka zaczyna być traktowana jako teoria uczenia się i nauczania³⁹. Wydaje się, iż jest dobra propozycją dla nauczania/uczenia się akademickiego, w rozumieniu doświadczenia studiowanej teorii w jej weryfikacji w praktyce działania innych osób. Dotyczy to, moim zdaniem, wszystkich tych dziedzin, które mają do czynienia z człowiekiem, a zwłaszcza tym znajdującym się procesie dorastania.

³⁸ A. Siemak-Tylikowska, *Dydaktyka*, [w:] Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku, red. T. Pilch, Warszawa 2003, tom I, s. 799.

³⁹ Tamże.

Bibliografia

- Barker R. G., Wright H. F., *Midwest and its Children. The Psychological Ecology of an American Town*, Evanston 1954.
- Bauman T., *Dydaktyka Szkoły Wyższej*, [w:] Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku, red. T. Pilch, Warszawa 2003, tom 1, s. 807-810.
- Bauman Z., *Płynne czasy*, tłum. M. Żakowski, Warszawa 2007.
- Bronfenbrenner U., *Toward an Experimental Ecology of Human Development*, "American Psychologist", 1977/7 (32), s. 513-531.
- Bronfenbrenner U., *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and design*, Cambridge 1979, (trad. it., *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna 2002).
- Bronfenbrenner U., *The bioecological theory of human development*, [w:] International encyclopedia of the social and behavioral sciences, red. N. J. Smelser, P. B. Baltes, Oxford 2001, tom 10 s. 6963-6970.
- Bronfenbrenner U., Morris P. A., *The ecology of developmental processes*, [w:] Handbook of Child Psychology, tom 1, Theoretical models of human development, red. Damon W., Lerner R. M., New York 1988, s. 993-1028.
- Bronfenbrenner U., *Ecological systems theory*, [w:] Six theories of child development: Revised formulations and current issues, red. R. Vasta, London 1992, s. 187-249.
- Bronfenbrenner U., Evans G. W., *Developmental Science in the 21st Century: Emerging Questions, Theoretical Models, Research Designs and Empirical Findings*, "Social Development", 2000/1 (9), s. 115-125.
- Bronfenbrenner U., Morris P. A., *The bioecological model of human development*, [w:] Handbook of child psychology, tom 1, Theoretical models of human development, red. Damon W., Lerner R. M., New York 2006, 793-828.
- Bronfenbrenner U., Capurso M., (red.), *Rendere umani gli esseri umani. Bioecologia dello sviluppo*, Trento 2010.
- Erikson E. H., Erikson J. M., *I cicli della vita. Continuità e mutamenti*, Roma 2018.
- Formella Z., *Educatore maturo nella comunicazione relazionale*, Roma 2009.
- Formella Z., *Intervento psico-educativo alla luce della teoria bio-ecologica di Urie Bronfenbrenner*, "Teologia i Moralność", 2019/1 14(25), s. 211-221, DOI: 10.14746/tim.2019.25.1.12.
- Formella Z., *Psicologia dell'educazione. Tra potenzialità personali e opportunità ambientali*, Roma 2020.
- Hessen S. I., *Struttura e contenuto della scuola moderna*, Roma 1950.
- Kolb D. A., *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs 1984.
- Kolb D. A., Fry R., *Toward an applied theory of experiential learning*, [w:] Theories of Group Process, red. C. Cooper, London 1975, s. 33-51.
- Kupisiewicz Cz., *Nauczanie*, [w:] Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku, red. T. Pilch, Warszawa 2004, tom 3, s. 511-512.

- La Marca A., Güllbay E., *Didattica universitaria e sviluppo delle «soft skills»*, Lecce 2018.
- Lib W., Walat W., *Teoretyczne podstawy kształcenia ogólnego. Podręcznik dla studentów pedagogiki i przyszłych nauczycieli*, Rzeszów 2021.
- Patience A., *The Idea of the Public University: Discovering and Teaching Knowledge in a Confused World*, Regno Unito 2024.
- Peret-Drażewska P., *Styl życia w czasach indywidualizacji. O wolnym wyborze jako kryterium dyferencjacji społecznej*, „Studia Edukacyjne” 2014/32, ss. 63-77.
- Prosser M., Trigwell K., *Exploring University Teaching and Learning*, London 2020.
- Sergiovanni T. J., Stewart R. J., *Valutare l'insegnamento*, Roma 2003.
- Siemak-Tylikowska A., *Dydaktyka*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, Warszawa 2003, tom 1, s. 797-805.
- Sośnicki K., *Dydaktyka ogólna*, Toruń 1948.
- Tennant M., *Psychology and Adult Learning*, London 1997.
- Trincherò R., *Valutare gli apprendimenti nella didattica universitaria*, Verona 2021.
- Zakowicz I., *Idea uniwersytetu Wilhelma von Humboldta - kontynuacja czy zmierzch?*, „Ogrody nauk i sztuk”, 2012/2, s. 62-74.

Zbigniew Formella

Proces nauczania uniwersyteckiego: pomiędzy formacją teoretyczną a doświadczeniem

Niniejszy tekst dotyczy dydaktyki uniwersyteckiej, w której zachodzi proces przekazu wiedzy i umiejętności. Tradycyjny wykład zawsze ma swoją wartość, która w zdecydowanej części zależy od wykładowcy. Idealny wykład, to taki, który pobudza do pytań, poszukiwań alternatywnych odpowiedzi oraz prowokuje do osobistych, kreatywnych pogłębionych myśli na poruszane kwestie. Nieco inaczej jest z przekazywaniem umiejętności. Po pierwsze dlatego, że sam zainteresowany powinien chcieć je nabyć. Już w tym momencie wykładowca może napotykać spore trudności. Po drugie metody i strategie nabywania umiejętności często powinny być dostosowywane nie tylko do rodzaju przedmiotu nauczanego, ale i do osobistych cech uczącego się. Rozwiązaniem, które przynajmniej częściowo próbuje stawić czoła temu zagadnieniu, są niektóre innowacje stosowane w dydaktyce uniwersyteckiej. Mam tu na uwadze połączenie treści wykładu teoretycznego z jego doświadczaniem laboratoryjnym lub środowiskowym. W tej propozycji odwołuję się do Teorii Urie Bronfenbrennera i Dawida Kolba. Przedstawię 2 eksperymenty z tej dziedziny, które, podobnie jak wiele innych, przeprowadziłem z sukcesem w mojej katedrze psychologii wychowawczej na Papieskim Uniwersytecie Salezjańskim w Rzymie.

Słowa kluczowe: dydaktyka uniwersytecka, nauczanie, studiowanie, laboratorium doświadczalne.

The University Teaching Process: between theoretical formation and experience

This text concerns university teaching, in which the process of transferring knowledge and skills takes place. A traditional lecture always has its value, which largely depends on the lecturer. An ideal lecture is one that stimulates questions, searches for alternative answers and provokes personal, creative, in-depth thoughts on the issues raised. The transfer of skills is slightly different. Firstly, because the interested person himself should want to purchase them. Already at this point, the lecturer may encounter significant difficulties. Secondly, methods and strategies for acquiring skills should often be adapted not only to the type of subject being taught, but also to the personal characteristics of the learner. A solution that at least partially tries to deal with this issue are some of the innovations used in university teaching. What I mean here is to combine the content of the theoretical lecture with its laboratory or environmental experience. In this proposal I refer to the Theory of Urie Bronfenbrenner and Dawid Kolb. I will present 2 experiments in this field that, like many others, I have carried out successfully in my chair of educational psychology at the Salesian Pontifical University of Rome.

Keywords: university didactics, teaching, studying, experimental laboratory.

Translated by Zbigniew Formella

Leszek Ploch
Akademia Pedagogiki Specjalnej
Warszawa

NIEZBĘDNOŚĆ POPRAWY STATUSU SPOŁECZNEGO OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIAMI

Próba zarysowania kontekstu

W warunkach współistnienia i współdziałania różnych środowisk społecznych, w sieci rozwoju stosunków międzyludzkich nadal jeszcze marginalizuje się najczęściej obowiązki przestrzegania, na co dzień zasady obliigującej do zachowania istoty obrazu rzeczywistości realnej w kontaktach z osobami z niepełnosprawnością. W dominacji aktualnego porządku społecznego realna, oczekiwana rzeczywistość zwykle jest zakłamywana, a jako powód takiego stanu otoczenie zwykle wysuwa potrzebę usprawiedliwionego zapewnienia ogólnie przyjętego dobra osobistego tym jednostkom (np. pomoc bliźniemu, okazanie łaski). Paradoksalnie utarło się przyjmować, że omawiana grupa ludzi przecież i tak, niejako z góry, pozostaje na pozycji przegranej społecznie, a więc najlepiej unikać sytuacji konfliktowych, zachowując niejako komfort czystego sumienia. Tym samym, powszechnie w środowisku społecznym utrwalana i upowszechniana jest tendencja legitymująca notoryczny styl zakłamywania wizerunku osób z niepełnosprawnością, szczególnie ich faktycznego obrazu funkcjonowania w otoczeniu. Pomijania jest celowości trwałego sensu współistnienia w szerszym środowisku. Zwyczajowo marginalizowana bywa ich indywidualność oraz godność. Nagminnie spłyca się poziom wymaganego zainteresowania otoczenia, ukierunkowanego na dobro ich spraw osobistych. Wydaje się bagatelizowana potrzeba dokonywania jakichkolwiek zmian na rzecz zapewnienia ich interesów własnych. W rzekomym procesie inkluzji można zaobserwować niestety, nasilenie kryzysu nieustannego dystansowania się w przestrzeni publicznej dla otwartości funkcjonowania oraz aktywnej egzystencji społeczno-kulturowej omawianej społeczności. W aktualnej przestrzeni nadal pozbawia się charakteryzowane jednostki nadziei przyszłości, biurokra-

tycznie i zwyczajowo zubaża perspektywę życiową, m.in. w zakresie równości uczestnictwa w życiu kulturalno-społecznym¹.

Wszystko to prowadzi nieuchronnie do kontynuacji utrzymywania się tendencji wypaczania faktycznego wizerunku osób z niepełnosprawnością oraz umniejszania ich rzeczywistych możliwości społecznego funkcjonowania przy jednoczesnym ubóstwie dokonywania zmian w ich przestrzeni. Niejako świadomie zaniżany jest próg wymagań w zakresie zapewnienia systematyczności opieki specjalistycznej, w tym urealniania indywidualnych perspektyw i szans życiowych, szczególnie tych osób, których rodzice (rodzeństwo) nie są w stanie stanąć w ich obronie, walczyć o respektowanie prawa. Osoby z niepełnosprawnością żyją niejako w łańcuchu pozorów bez prawa stanowczego, silnego i konsekwentnego upominania się o własne przywileje, trwania w respektowaniu przestrzegania reguł prawdy, uznania statusu poszanowania w realnej rzeczywistości. W tym aspekcie, ze względu na zwyczajowo uwłaczający, oderwany od rzeczywistości, bądź w niektórych środowiskach zupełnie obojętny stosunek honorowania zasad respektowania statusu pełnowartościowego członka społeczności, osoby te zmuszone są pogodzić się z tym, co jest im oferowane. Z pokorą godzą się na konsekwencje narzucanych przez otoczenie twardo osadzonych praw i obowiązków, często jednak bardzo trudnych do zrozumienia i akceptacji, pozbawionych uczciwego wsparcia. Ten stan dotyczy przede wszystkim, jak wspomniano wyżej, osoby osierocone, pobawione opiekuna prawnego, zaniedbane przez zdrowe rodzeństwo, osamotnione, w dużej części przebywające w instytucjach opieki społecznej.

Paulina Czaplńska przyjmuje, iż „wizerunek jest złożonym zjawiskiem, którego zrozumienie i zdefiniowanie nie jest rzeczą oczywistą. W zależności od sytuacji, w jakiej znajduje się podmiot, a także jego odbiorcy, wizerunek przybiera różne wymiary. Wpływ na to, jaki wizerunek uda się przekazać, mają sposoby, w jaki jest uzyskiwany, oraz narzędzia, jakie zostały w tym celu użyte”².

W wyniku różnych zawirowań politycznych, kulturalnych i społecznych, wszelakiej deformacji informacyjnej, iluzji oraz zniekształceń, przybierających najczęściej skrajne formy egzystencji społecznej, (np. niezdrowa konkurencja, dominacja wartości niższych), niezwykle ważnym zagadnieniem staje się wyzwanie dla podejmowania działań prowadzących do zachowania wszelkimi możliwymi siłami uznania i respektowania niezbędności zapewnienia w środowisku społecznym najwyższej rangi ochrony wartości wyższych - prawdy, dobra, piękna - w miejsce kłamstwa, zła, brzydoty. Zwróćmy uwagę na przykład, szczególnie w ostatnim okresie, jak w mediach osiągnęła swe apogeum mowa nienawiści, hejtu i bezczelnego kłamstwa, kiedy na tle dramatycznych wydarzeń, bez ograniczeń ujawniają się niechęć, nienawiść, zawiść polityczna. To, jak bardzo owe zjawisko poruszyło środowisko badaczy, świadczyć może wypowiedź Tadeusza Gadacza „... Prawda przestaje

¹ A. Radzewicz-Winnicki, *Społeczeństwo w trakcie zmiany. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji*, Wyd. GWP, Gdańsk 2004, s. 62.

² P. Czaplńska, *Strategia budowania wizerunku osób znanych*. [w:] A. Grzegorzczak (red.), *Perswazyjne wykorzystanie wizerunku osób znanych*. Wyższa Szkoła Promocji, Mediów i Show Businessu, Warszawa 2015, s. 12.

być podstawową wartością i płynnie przechodzi w postprawdę, a myślenie w przeciętność i banalność. Mądrość znika na rzecz pragmatycznej wiedzy, a troskę o siebie wypiera chora ambicja, pycha i zawiść³.

Także w wokół środowiska osób z niepełnosprawnościami daje się dostrzec nieustające nieporozumienie wywołane problematyką zakłamywania, zwyczajowego upraszczania problemów, braku dostatecznych kompetencji i wiedzy otoczenia, a zarazem tendencji do odrzucania wszelkich inicjatyw dla konieczności dokonywania niezwłocznej poprawy klimatu rzetelnego uznania obiektywnego, adekwatnego wizerunku społecznego. W konsekwencji stałego budowania właściwego klimatu dla akceptacji statusu społecznego.

Wizerunek, jak podkreśla Reinhold Bergler, „to uproszczone, przesadzone i wartościujące wyobrażenie, pseudo osąd, niemające ograniczeń ważności i niepoddające się w sposób dostateczny empirycznemu potwierdzeniu. Wszystkie przedmioty dostępne ludzkiemu postrzeganiu, przeżyciom i przemyśleniom są przetwarzane i podawane uproszczeniu, jako wizerunki [...]. Wizerunki (uprzedzenia) są fenomenem uniwersalnym. Odtwarzają rzeczywistość nie w sposób fotograficzny, zgodną, co do detali, ale budują wnioski na silnych wrażeniach, pojedynczych osiągnięciach, sukcesach, ale także na pojedynczych kłęskach”⁴.

Opisując problematyczność badań nad młodzieżą, Marian Niezgodą wskazuje z kolei, że cechami portretu socjologicznego są preferowane wartości, dominujące postawy oraz orientacje życiowe. W tym kontekście, w ramach podejmowanych kroków badawczych „próbuję się znaleźć odpowiedzi na pytania, jaka jest obecna młodzież, jakie są jej cechy specyficzne, jakie wyznaje wartości, jakie typy postaw wśród niej dominują, jak odnajduje się w zmieniającej się rzeczywistości. Z reguły chodzi o skonstruowanie swego rodzaju portretu socjologicznego i psychologicznego obecnego pokolenia młodych oraz odniesienie go do zachodzących procesów gwałtownych zmian społecznych, przemian technologicznych globalizacji, ponowoczesnego chaosu normatywnego, sekularyzacji (...)”⁵.

W podjętym wątku zagadnienia należałoby wyjść z następującego założenia, iż pozytywnym efektem wszelkich dobrych zmian w edukacji środowiska, ukierunkowanych na poprawę statusu społecznego osób z niepełnosprawnościami, stanie się autentyczna akceptacja ich autonomiczności, a dobro ponadpodmiotowe, transsubiektywne, pozwoli im poszerzać obszar swobodnego funkcjonowania społecznego. Należy oczekiwać, że wszelkie organizowane postępowanie naprawcze w tym obszarze będzie efektywnie jednoczyć bez wyjątku każdego człowieka i łączyć go w jedną wspólną rodzinę⁶. Powszechna gradacja ważności problemów związanych z procesem zmian statusu społecznego tej grupy osób

³ T. Gadacz, *Uniwersalne prawdy i prawa życia dla mądrych ludzi na trudne czasy*, Wyd. Nieoczywiste, Kraków 2018, s. VI.

⁴ za: B. Ociepka, *Public relations w teorii i praktyce*, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2003, s. 22-23.

⁵ M. Niezgodą, *Młodzież. Kłopotliwa kategoria socjologiczna*. „Jagiellońskie Studia Socjologiczne” Nr 1, Kraków 2014, s. 28.

⁶ Por. A. Kieszkowska (red.), *Prawda, dobro, piękno. Wymiar filozoficzno-prawny i socjopedagogiczny*, Wyd. Difin, Warszawa 2015; Kopaczyńska I., Nowak-Łojewska A., *Wymiary edukacji zintegrowanej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008; Ziedler W. (red.), *Niepełnosprawność, wybrane problemy psychologiczne i ortopedagogiczne*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.

oraz wspólne ustalanie kolejności ich rozwiązywania na drodze postępowania, w głównej mierze edukacyjnego, może pozwolić na ujawnianie się szans w obrębie kształtowania oczekiwanej, właściwej atmosfery zaangażowania, uznania, tolerancji i podnoszenia poziomu koniecznej świadomości włączania się każdej ze stron. Nurt ten powinien być realizowany niezależnie od utrzymującej się siły utrwalanych dotychczas w otoczeniu stereotypów, nieuzasadnionych bądź wadliwej, jakości opinii negatywnych, różnorodności form uprzedzenia oraz mitów.

Można dopuścić całkiem zasadnie przypuszczenie, że przychylny klimat dla strategii działań w obszarze oczekiwanych zmian w kierunku poprawy statusu społecznego omawianej grupy sparaliżuje wiele dających się dostrzec w środowisku zjawisk negatywnych. Siła częstotliwości nakładający się na siebie owych problemów i nieprawidłowości ma tendencję wzrostową, a tym samym jeszcze bardziej komplikuje oczekiwany proces zmian. Wśród nich wskazać można między innymi na rażące braki w zakresie niezbędnego poziomu wymaganych kwalifikacji zawodowych, niski zakres znajomości podstawowej wiedzy medycznej i psychologicznej, nieudolność łączenia teorii z praktyką, brak oczekiwanej motywacji w zakresie dokształcania się i rozwoju naukowo-badawczego przedstawicieli grona pedagogów, terapeutów i opiekunów, stała fluktuacja kadr. W nie do opanowania utrwalającym się nurcie chaosu zafałszowanego wizerunku osób z niepełnosprawnością, a także w wielu przypadkach rzekomej poprawności troski o ich los oraz wątpliwej często, jakości praktyki pseudo pedagogicznej aktywności (szczególnie w stosunku do osób młodych i dorosłych z umiarkowanym i znacznym stopniem niepełnosprawności), ujawniają się zachowania kontrowersyjne (np. nacisk, przymus, przemoc), przybierające niestety charakter przyzwolenia społecznego. Fałszywe obrazy rzeczywistości upragnionej, nierealnej, utopijnej, traktuje się powszechnie, jako prawdziwe, albo jedynie prawdziwe, uzasadniające zmyślenia, niekiedy myślenie życzeniowe, przekładane w sposób wyrafinowany, jako wynik uznawanego modelu procesu rehabilitacji społecznej.

Warto w tym miejscu wskazać, za wspomnianym Reinholdem Berglerem na mechanizmy budowy wizerunku, które opracował i zaproponował badacz. Są nimi:

1. „Mechanizm centralny - uproszczenie przez typologizację. Uproszczenie rzeczywistości, redukcja jej skomplikowania nie jest całkowitym oddaleniem się od niej, ale pewnym procesem postrzegania otoczenia i jego transformacji.
2. Uogólnienie jednostkowego doświadczenia. Również tu występuje odniesienie do rzeczywistości, jednakże, jako proces uogólniania.
3. Przerysowanie - proces, który wybiera, wyolbrzymia i przerysowuje pewne elementy, wycinki obiektu i na ich podstawie tworzy wizerunek.
4. Pozytywne lub negatywne wartościowanie, jako część procesu tworzenia się wizerunku”⁷.

W toku prowadzonych rozważań, opartych na przytoczonym przykładzie skrajności, należy postawić sobie pytanie, czy znajduje swoje uzasadnienie fakt, że w środowisku będą

⁷ za: B. Ociepka, *Public relations...*, op. cit., s. 22.

pojawiać się nieustannie zafalszowania dotyczące opinii o osobach z niepełnosprawnością, skrajność przeistaczania obrazu rzeczywistego wizerunku, rozpowszechnianie nieuzasadnionych doktryn i orientacji wartościująco-normatywnych, nadmiar mitów, przesądów oraz uprzedzeń, a na tym tle między innymi, także postaw skrajnej obojętności?. Owa obojętność społeczna wydaje się w tym przypadku stanowić jeszcze większe niebezpieczeństwo.

Doświadczenie obojętności świata, jak podkreśla Leszek Kołakowski (2005) „... stawia nas wobec alternatywy: albo uda się nam pokonać obcość rzeczy przez ich organizację mityczną, albo będziemy to doświadczenie zatajać przed sobą w skomplikowanym systemie urzędzeń, które rozpraszają życie w faktyczności codziennych zdarzeń...”⁸.

Tendencja izolowania społecznego osób z niepełnosprawnością, utrzymywania ich w świecie koloryzowanym dla ich dobra ma swoje podwójne dno. Z jednej strony przyczynia się do narastania konfliktów, braku wiary i depresji, z drugiej pozbawia człowieczeństwa, samostanowienia, samodzielności. Tak skonstruowany świat będzie ze wszystkich stron zawsze ograniczał tych ludzi, ukazywał bezsilność i bezwładność społeczeństwa. Potrzeba pozytywnych zmian w tym aspekcie winna tym bardziej pilnie stymulować do działania naprawczego, reformatorskiego, innowacyjnego, doskonalącego globalny system sprawowania opieki, wsparcia, edukacji i socjalizacji.

Spółeczeństwo, trwając w zakłamaniu i realizując dotychczasową strategię rozwiązań strukturalnych na rzecz osób z niepełnosprawnością będzie pozbawiało się szans odnowy dla otwartości na inność. Budowania perspektywicznego horyzontu naprawy. Nie zdoła ukształtować perspektywy oczekiwanej nadziei poprawy. Oznaczać to będzie, że, przeciętny obywatel, niezorientowany młody człowiek, urzędnik, pracownik, decydent, np. w urzędzie, bez możliwości poznania obiektywnego, realnego świata tej grupy osób, nawet przy dobrej woli własnej, nie będzie w stanie podać im przyjazną rękę. Nie będzie w stanie dostrzec ich narastających problemów. Nie przyczyni się do rekonstruowania oczekiwanego modelu zmian.

Splot niektórych uwarunkowań poprawy statusu społecznego

Okazuje się, że w praktyce dnia codziennego niekoniernie fragmentaryczna ułomność przepisów, ustaw, zarządzeń, niepozbawiony wad model statusu w obszarze normalizacji funkcjonowania w środowisku społecznym osób z niepełnosprawnością ma swoje decydujące podłoże ograniczeń. Jak podkreślają praktycy, jedną z przyczyn segregacyjnego udziału w aktywności oraz utrzymywania niskiego poziomu statusu społecznego tej grupy jest nieumiejętność lub brak możliwości efektywnego wprowadzania w życie przysługujących im uprawnień w kontynuowaniu w sposób konsekwentny procesu inkluzji społecznej. Jako przykład można przytoczyć tu: nieuzasadnione zachowanie dystansu w obszarze podejmowania decyzji zapewniających dostateczną ilość materialnych dóbr w społecznym podziale (np. konieczność zapewnienia stałości środków finansowych na realizację wielo-

⁸ L. Kołakowski, *Obecność mitu*, Wyd. Prószyński i S-ka, Warszawa 2005, s. 84.

letnich projektów usamodzielniania społecznego; w wybranych dziedzinach aktywności społecznej nie zapewnia się ciągłości zachowania procesu troski opieki i wsparcia (kwalifikowanych specjalistów).

Zabiegi formowania społecznej przestrzeni aktywizującej społecznie osoby z niepełnosprawnością wymagają podjęcia wielkiego trudu likwidacji różnego rodzaju ograniczeń tkwiących w środowisku. Wśród nich, jako kolejne wskazać można na uprzedzenia lokalne i środowiskowe, negatywne schematy mentalne, nieuzasadnione zachowania naznaczające, wykluczające, izolujące; ograniczające; wzmocniona hermetyczność środowisk, odrzucająca możliwość nawiązania zasadnej współpracy i współdziałania.

W świetle szybko ujawniających się przeobrażeń współczesności, budzi ciągłe zdziwienie fakt, że opisywana grupa nadal identyfikowana jest powszechnie w kategoriach takich, jak: słabość, kruchość, mierność, brak atrakcyjności wyglądu zewnętrznego (np. sposób ubierania się, wygląd włosów, zbytnia demonstracyjność noszonej biżuterii i innych dodatków); gwałtowność zmienności nastroju (np. smutek, zbytnia wesołość, nieadekwatność do sytuacji reakcji mimicznych); nieprzewidywalna zmiana stanów emocjonalnych (np. od śmiechu do płaczu, zgody do kłótni); obraz jednostki nie zawsze adekwatny do zachowań rówieśników (tzw. duże dziecko); zmieniająca się nieoczekiwanie mimika wyrazu twarzy (np. grymasy, tiki, wytrzeszcz, przerysowane poruszanie ustami lub językiem); charakterystyczna postawa fizyczna (np. zgarbienie się, skrzywienie, rażąca rytmika chodu, brak proporcji w niektórych partiach ciała); odraza, dostrzeganie wyłącznie aspektu niepełnosprawności.

Z kolei w opinii badanych osób z niepełnosprawnością, kontakt z otoczeniem powoduje wiele negatywnych skutków⁹. Ich zdaniem najlepiej jest unikać obce środowisko. Przyznają jednak, że przecież niepełnosprawność jest cechą, która nie ma sztywnych granic, którą odkrywa się na nowo przez jej odczuwanie w różnych sytuacjach i doświadczeniach. Dla przykładu można przytoczyć w tym miejscu jedną z wypowiedzi uczestniczki wywiadu dotyczącego określenia własnego stosunku do otaczającego środowiska osób pełnosprawnych:

„Niepełnosprawność jest to coś, co dzieliło i dzieli mnie zawsze od innych. Ludzie myślą, że inaczej widzę świat. Ale przecież tak naprawdę każdy z nas patrzy inaczej na muzykę, na sztukę. Jestem inna, ale w oczach innych, czasem chcę wykrzyknąć, że nic o mnie nie wiecie, a tylko osądzacie przez moją niepełnosprawność”¹⁰.

Analogicznie do postulowanej potrzeby dokonywania zmian dla poprawy statusu społecznego osób z niepełnosprawnością należy zdać sobie sprawę z tego, że również w zakresie zapewnienia im warunków dla potrzeb wyższego rzędu nadal odczuwana jest ogromna luka troski otoczenia. W tym względzie panuje zastój motywacyjny, brak chęci

⁹ A. Gustavsson, J. Tossebro, E. Zakrzewska-Manterys, *Managing intellectual disability: first person perspectives, policies and services in Sweden*. Norway and Poland, IFS Publishers, Warszawa 2003; E. Zakrzewska-Manterys, J. Niedbalski (red.), *Pasjonaci, kreatorzy, twórcy. Ludzie niepełnosprawni jako artyści, sportowcy, animatorzy mediów*, Wyd. UŁ, Łódź 2016.

¹⁰ D. Aksamit, *Życie z niepełnosprawnością. O tożsamości psychospołecznej osób z niepełnosprawnością intelektualną*, [w] *Niepełnosprawność i Rehabilitacja*, Kwartalnik Instytutu Rozwoju Służb Społecznych, Nr 2, Warszawa 2016, s. 111.

dla prowadzenia konkretnych badań naukowych, a w ich wyniku prób określenia diagnozy stanu i rzetelnego opisu rzeczywistości.

W podjętym dyskursie warto położyć nacisk na zasadność przyjęcia tezy, iż proces poprawy statusu społecznego osób z niepełnosprawnością powinien być ukierunkowany centralnie na kreowanie jednostek otwartych, wrażliwych, rozwijających się w harmonii emocjonalnej, aktywnych, pozbawionych stanów lękowych, wolnych od obaw z tytułu poprawności własnego funkcjonowania i odmienności. Tylko na takich zasadach realizowany proces poprawy może pozwolić tym jednostkom i grupom bez ograniczeń partycypować w nieskończonej wielości sytuacji specjalnie aranżowanych, ale i tych napotykanym, na co dzień. Otwarta i wolna od uprzedzeń otoczenia przestrzeń życia może urealnić - pomimo zróżnicowanej specyfiki ze względu na stan zdrowia funkcjonowania tych osób - skuteczność szerszej perspektywy zmian, a także przyczynić się do rozwoju ukierunkowanej ewolucji edukacyjno-kulturalnej, inkluzyjnej. Wspólny wysiłek skierowany powinien być nie tylko dla poprawy statusu społecznego tej grupy osób, ale także środowiska wszystkich ludzi.

Odwołując się do praktyki dnia codziennego przyznać trzeba, że w porównaniu do czasów z przeszłości, w ostatnim czasie w zdecydowanie szerszym stopniu w kraju otacza się troską i opieką socjalną osoby z niepełnosprawnością. Można uznać, że ogólny poziom świadomości funkcjonowania tej społeczności z pewnością wzrósł, ale czy za tym faktem można dostrzec podejmowanie prób długo oczekiwanych zmian w aspekcie równości dostępu do dóbr, poszanowania indywidualności i odmienności? Z żalem należy również uznać, że nasilenie aktów izolowania i segregowania społecznego nadal nie uległo zmniejszeniu. Dlatego też osoby z niepełnosprawnością wciąż wielokrotnie przeżywają rozczarowanie oraz zawód.

Kontynuując charakterystykę klimatu splotu uwarunkowań utrudniających proces poprawy statusu społecznego omawianej grupy, nie sposób pominąć zjawisko zwyczajowo akceptowanego stereotypu klasyfikacji i segregacji, np. w kulturze. Warto wskazać tu, jako przykład następującą niestety oczywistość. Dziś nie kwestionuje się już możliwości publicznego występu artysty z niepełnosprawnością, ale cała otoczką związana z jego przygotowaniem, realizacją oraz zachowaniem w miarę możliwości wysokiego poziomu twórczego na scenie budzi wątpliwości. Okazuje się, że najczęściej artyści ci mogą skorzystać w teatrze ze sceny, ale pozbawiani są możliwości przebywania i przygotowania do występu w garderobie teatralnej. Przyjęło się uważać, że te osoby przebiegają się w toalecie lub za kulisami sceny. Ponadto, zarówno pracownicy techniczni sceny, jak i pozostałe ekipy pracowników zatrudnionych do obsługi realizacji spektaklu nie poczuwają się do obowiązku potraktowania tych osób (artystów) z oczekiwanym dla nich szacunkiem. Nie podejmują należytej dbałości w zachowaniu poziomu oczekiwanej profesjonalności czynów oraz zadań.

Częstym nieporozumieniem (powszechnie występującym w praktyce) jest łączenie pracy terapeutycznej z działaniami artystycznymi, prowadzonymi „na siłę”. Budzi także obawy i wątpliwości kwestia poprawności rozpoznawania właściwego poziomu uwarunkowań aktywności samych artystów z punktu widzenia preferowanej przez pedagogów

etyki pracy. Chodzi tu o dokonanie obiektywnej oceny, czy ich aktywność terapeutyczna (postępowanie) oraz postawy pozwalają na dostatecznym poziomie realizować dobro uczestników prowadzonej przez nich aktywności i jakie są (mogą być) tego konsekwencje. Takiego rodzaju aktywnościom zwykle towarzyszy tak zwana samowolka, chaos improwizacyjny, przypadkowość doboru metod, niski poziom kompetencji artystycznych, metodycznie realizowana tandeta, kicz twórczy.

Na domiar wszystkiego, stosunek etycznego odniesienia do realizowanej aktywności, np. o charakterze kulturalnym pedagogów, w żadnej mierze nie pokrywa się z przyjętymi i lansowanymi w pedagogice poprawnymi regułami oraz zasadami. Samozwańczy organizatorzy wszelkiej aktywności odnoszą się do kwestii etycznych obojętnie, (co w żadnym wypadku nie oznacza, że owa aktywność, np. terapeutyczna ma charakter nieetyczny), bądź lekceważąco (brak etycznej kwalifikacji działań inicjatorów). W obserwacji praktyki można dostrzec, że z reguły obowiązuje tu zasada pełnej pobłażliwości; zwyczajnie pozbawionego zbytowego wysiłania się; preferencji tandety wyrazu, kiczu twórczego; przyzwolenia na panoszenie się improwizacji nad treścią i umiejętnościami. Wszelkie cele terapeutyczne realizowane są przy okazji, jeśli w ogóle.

Oczekiwana atmosfera dla proponowanych zmian wymusza niejako, aby etyczna kwalifikacja pracy pedagogicznej, mierzona na przykład poczuciem odpowiedzialności za podopiecznych oraz ich dobro, stanowiły fundamentalny warunek i niezbędny element właściwego, kompetentnego stylu postępowania całego środowiska, przedstawicieli opieki socjalnej, adaptacji i rehabilitacji zawodowej. Nadmienić trzeba, że wszelka aktywność pedagogiczna inicjowana z udziałem omawianej grupy osób i etyka, tworzą niejako nierozłączny związek. Wynika to między innymi z faktu, że posiadają zbliżony cel oraz przedmiot zainteresowania - są nimi osoby z niepełnosprawnością i ich wszechstronny rozwój intelektualny, fizjologiczny, psychologiczny, społeczny i kulturalny. Tymczasem to, co w działaniach pedagogicznych, jako rezultat, można nazwać „procesem samorealizacji”, „usamodzielnieniem”, „komunikacją alternatywną”, wiąże się jednocześnie z pełnym zaangażowaniem etycznym, zarówno po stronie podopiecznych, jak również całego środowiska pedagogicznego i społecznego zarazem.

Przyznać warto, że w atmosferze centralnie realizowanych dobrych zmian, etyczny aspekt działań pedagogiczno-socjalizujących wydaje się być uderzający, bowiem nie sposób podejmować różnorodność inicjatyw bez poczucia odpowiedzialności za osoby dotknięte nimi bezpośrednio oraz ich dobro - i to zarówno w kontekście tego wszystkiego, co proponują sami pedagodzy i środowisko, jak też tego, co powinni uczynić dla siebie oraz własnego dobra. Tak, więc, w żadnym wypadku nie należy pomijać konieczności zachowania najwyższego poziomu kwalifikacji zawodowych pedagogów oraz ogólnego poziomu świadomości społecznej otoczenia, tak w aspekcie fachowości przedmiotu, jak i kwalifikacji etycznej.

W nawiązaniu do powyższego stwierdzenia, ważnym podkreślenia jest to, że w ramach uwarunkowań w przebiegu inspiracji dla oczekiwanych zmian wspomniane zjawiska muszą pociągać za sobą między innymi następujące uwarunkowania:

- o charakterze etycznym, tj. uwarunkowania, jakości programów oraz treści inicjatyw pedagogiczno-terapeutycznych;
- socjalizacji i rehabilitacji społecznej;
- postulat upodmiotowienia wszelkiej aktywności społeczno-użytecznej osób z niepełnosprawnością;
- wzrost poziomu warsztatu pedagogicznego oraz przygotowań do urzeczywistniania aktywności w zakresie samodzielnego funkcjonowania w środowisku społecznym podopiecznych;
- poprawy warunków w zakresie profesjonalizmu przygotowań i realizacji aktywności społeczno-zawodowej podopiecznych;
- postulat uświadamiania i urealniania niezbędności wychowania społecznego dla poszanowania godności bezpośrednio dotkniętych zmianami osób.

Nasuwa się konieczność przyjęcia w tym miejscu twierdzenia, że wartość oraz normy etyki w całym procesie strategii zmian ze swojej istoty będą zawsze skutecznie odrzucać metody autorytatywne, laicyzm pedagogiczny, formy narzucania, bezwzględność, poniżanie, pomijanie wyższych wartości. A zatem wartości, które powinny stawać się udziałem osób z niepełnosprawnością w środowisku własnym i szerszym winny nie tylko się ujawnić, czy w określonym stopniu powtórzyć, ale przede wszystkim rozwinąć i wraz z nim, na miarę możliwości psychofizycznych, socjalno-bytowych towarzyszyć w całym życiu. Dlatego też podstawową płaszczyzną takiego współistnienia i funkcjonowania w społeczeństwie powinny stawać się powszechnie zaakceptowane i realizowane procesy godnej, szczytnej i otwartej na inność aktywizacji na możliwie wszystkich szczeblach edukacji, wychowania i przysposobienia do pracy zawodowej. W tym także wszelkich dojrzałych stosunkach interpersonalnych.

Wydaje się słusznym zaproponowanie w tym miejscu przyjęcie zachowania konieczności obligatoryjnego uwzględnienia szeregu zadań etyki, które pozwolą umożliwić powstrzymanie działań krzywdzących i wątpliwych w całym procesie proponowanych zmian. Wśród nich na uwagę będą zasługiwały następujące:

- konsekwentne i systematyczne formułowanie zasad moralnych oraz dochodzenie ich wzajemnych zależności, związków w realizowanym procesie pozytywnych zmian poprawy statusu społecznego osób z niepełnosprawnością (na etapie przygotowania, realizacji i oceny);
- wypracowanie optymalnego modelu w zakresie podejmowania etycznych ocen określonych postaw i działań (zarówno samych osób z niepełnosprawnością, jak i środowiska bezpośrednio z nimi związanego), a w konsekwencji szerokiego otoczenia - także w sprzężeniu zwrotnym);
- obowiązkowe i ogólnie realizowane formułowanie norm oraz powinności, nakazów i zakazów określonych postaw oraz działań w aspekcie wartości etycznej (zarówno w całym procesie pracy pedagogicznej, terapeutycznej i socjalnej, jak też w zakresie czynów podejmowanych przez środowisko społeczne).

Wybrane kierunki poprawy statusu społecznego osób z niepełnosprawnością

Wiadomo powszechnie, że strategię zabiegów w zakresie poprawy statusu społecznego osób z niepełnosprawnością można prowadzić w bardzo zróżnicowany sposób, jednak w tym względzie ujednocicone powinny być zakładane cele, założenia, wspólna perspektywa dokonywania oceny wyników oraz skuteczności. Podejmując próbę poszukiwań dla optymalnych rozwiązań przyznać należy, że w praktyce dokonywania zmian będą pojawiać się różnorodne uwarunkowania, odmienności tradycji, elementy swoiste dla konkretnego regionu zamieszkania. Wszelkie starania w tym zakresie mogą obejmować zróżnicowania, a tym samym nie będą obejmowały wszystkich z możliwych aspektów jednocześnie. Z tego powodu konieczne wydają się być zabiegi skoncentrowane na obserwację, wymianę poglądów, konstruktywną dyskusję, ocenę refleksji, a także czynny wkład samych osób zainteresowanych. Organizacja zmian wymaga z jednej strony dokonania zabiegów twórczych, a więc wnosić do nich nowe, oryginalne pomysły przez osoby, instytucje, organizacje, z drugiej, dokonywane zmiany winny stopniowo zmieniać otoczenie, rozwijać się i ewaluować. W efekcie sprawić to może ujawnianie się podejścia nowego, reformującego, wymuszającego nieustannność prowadzenia konsultacji i korzystnych modyfikacji sposobów oddziaływania środowiskowego, instytucjonalnego, regionalnego.

Należy przypuszczać, że skuteczność proponowanej strategii działań zmierzających ku poprawie statusu społecznego ma szansę pojawienia się tylko wówczas, kiedy ich realizatorzy zaakceptują i konsekwentnie będą respektować przyjęte kryteria. Warto, więc wskazać, że do tych istotnie ważnych kryteriów da się zaliczyć:

- fazę dostrzeżenia i uznania mocnych stron przyjętej strategii zmian (atuty dające przewagę; ranga społeczna działań; otwarcie na zwiększenie szans funkcjonowania; przychyłność humanistyczna);
- fazę wnikliwego rozpoznania zakresu podstawowych elementów sprzyjających budowaniu pozytywnego statusu społecznego omawianej grupy osób;
- fazę opracowania modelu (modeli) optymalnego uświadamiania środowiska oraz określonych form interwencji zmiany wizerunku społecznego osób z niepełnosprawnością;
- fazę standaryzacji oceny kierunku dokonywanych zmian oraz towarzyszących zmianom uwarunkowań środowiskowych;
- fazę wypracowania i promocji źródeł wartości, norm oraz kryteriów wykorzystywanych w przyjętej strategii zmian;
- fazę przyjęcia oraz oceny realizacji głównego celu zmian;
- fazę określenia oceny zakresu przedmiotu podstawowych zmian.

Ważnym elementem w strategii promocji może także być zaproponowanie prowadzenia koniecznej ewaluacji aktywności potencjalnych realizatorów strategii zmian. Urzeczywistniana systematycznie kampania ewaluacji poczyniła w kierunku poprawy statusu mogłaby zapewnić ujawnianie się na bieżąco zarówno ograniczeń i utrudnień, jak też korzyści w obszarze uspołecznienia, uwrażliwienia, zaangażowania, uświadczenia.

Ukazując potrzebę kontynuowania ewaluacji w strategii aktywności akceptowanej poprawy warto wyszczególnić walory strategii, jak też ewentualny zakres ograniczeń. I tak, wśród korzyści da się z pewnością dostrzec między innymi: walor zachowania obiektywności postępowania organizatorów; możliwość odmiennego (innowacyjnego) w stosunku do stereotypowego modelu spojrzenia na zakres zmian i ich skutków; możliwość wprowadzania na bieżąco nowych pomysłów, niekonwencjonalnych rozwiązań (przynajmniej na etapie początkowym w regionach); modyfikację metod, sposobów, rozwiązań w całej realizowanej strategii bezpośredniej aktywności w środowisku; wzbogacanie o nowe doświadczenia oraz wiedzę naukową w zakresie zjawiska potrzeb adresatów ewaluowanej strategii poprawy; zwiększone zainteresowanie wdrażaniem oraz monitorowaniem popularyzacji środowiska osób z niepełnosprawnością w ich rzeczywistym, niezakłamanym obrazie funkcjonowania.

Z drugiej zaś strony, w szeregu ograniczeń należałoby wskazać przede wszystkim na występowanie prawdopodobieństwa:

- ujawniania się stronniczości wśród lokalnych instytucji promocji osób z niepełnosprawnością;
- ograniczeń regionalnych w zakresie dostępności w liczbie narzędzi możliwych do wykorzystania w strategii promocji;
- niebezpieczeństwo schematycznego podejścia na poszczególnych etapach realizacji strategii;
- brak zachowania systematyczności i poziomu wysokiego standardu realizacji zmian;
- zróżnicowanie poziomu wiedzy dotyczącej grup osób z niepełnosprawnościami;
- zróżnicowany poziom doświadczenia w realizacji strategii zmian (możliwości zasobowe, problemy organizacyjne, przejrzystość intencji strategii zmian);
- różnorodność warunków wdrażania strategii zmian;
- obawa przed zwiększonym nasileniem się działań pozorowanych w miejsce oczekiwanych;
- niekompetencja, rażące zaniedbania oraz niekompletność w udostępnianiu rzetelnych informacji;
- regionalne trudności w ocenie wpływu strategii działań dotyczących rzetelnego wizerunku osób z niepełnosprawnością.

W ślad za wskazanymi uwarunkowaniami dla poprawy warunków wizerunku osób z niepełnosprawnością w szerokim środowisku społecznym wysunąć można następujące, bez wątplenia ważne, elementy wspólne:

- ponadregionalna spójność w realizacji i wdrażaniu lansowanej strategii promocji rzeczywistego wizerunku osób;
- ponadregionalna wspólnota racjonalności w doborze środków do realizacji ogólnie przyjętych celów promocji rzeczywistego ich wizerunku;

- ponadregionalna trafność w doborze zakładanych celów z istotą przyjętej strategii w kontekście indywidualnych potrzeb jednostek, instytucji oraz całego środowiska w regionie;
- ponadregionalna skuteczność w upowszechnianiu niezakłamanej wiedzy dotyczącej osób z niepełnosprawnością;
- dojrzałość postępowania etycznego skierowana na nienaruszalność systemu wartości osób z niepełnosprawnością oraz poszanowania indywidualności własnej;
- dojrzałość w konsekwencji oraz trwałości realizacji strategii zmian w ocenie osób z niepełnosprawnością w środowisku bliższym i dalszym.

W świetle tych propozycji można pokusić się o stwierdzenie, że odpowiednie dostosowanie i wprowadzenie w życie strategii postępowania promującego rzeczywisty obraz osób z niepełnosprawnością, niezależnie od zamieszkiwanego regionu, może mieć wpływ na poprawę ich statusu społecznego, co będzie miało podstawę do przełożenia się na efektywność uczestnictwa w życiu oraz całokształt procesu ich samodzielnego funkcjonowania, na co dzień, pracy zawodowej, kulturalnej i organizacji czasu wolnego.

Zamiast zakończenia

Istnieje konieczność zaproponowania w tym miejscu ogólnych, i w dużej mierze trwałych zasad pracy sprzyjającej promocji zmian. Wśród tych o pierwszoplanowym znaczeniu można zaproponować następujące:

1. Zasada przestrzegania dobra osoby z niepełnosprawnością na wszystkich odcinkach i formach życia, edukacji, pracy zawodowej, aktywności społecznej - przestrzega się, aby wszechstronny rozwój społeczny, korzyści osobiste, własne dobro stały się motorem strategii zmian.
2. Zasada pozytywnej motywacji aktywnej pracy promocyjnej rzeczywistego wizerunku osób z niepełnosprawnością opartej na szczególnej pomocy w ukazywaniu otoczeniu wartości etycznych i humanitarnych - przestrzega się, aby w atmosferze zaufania, wiary, prawdy i otwartości w całej strategii zmian dominowało przeświadczenie niezbędności, zasadności i celowości działania naprawczego.
3. Zasada wyrażania prawdy oznaczająca zobowiązanie w całym procesie strategii zmian do mówienia i czynienia prawdy, dążenia do prawdy, a także dawania świadectwa prawdzie otoczeniu w przekazie rzeczywistego wizerunku osób z niepełnosprawnością - przestrzega się, aby obiektywnie i sprawiedliwie informować otoczenie o niezaprzeczalnie posiadanych przez te osoby wartościach, umiejętnościach, przekonaniach, ideach oraz pełnionych z powodzeniem rolach społecznych.
4. Zasada dostosowywania promowanych idei, założeń, reguł, zadań oraz zobowiązań strategii zmian do warunków lokalnych środowiska społecznego, ich tradycji oraz otwartości na problemy osób z niepełnosprawnością - przestrzega się, aby

- całemu procesowi zmian towarzyszyła konieczność stałego rozpoznawania klimatu potrzeb oraz możliwości społecznych warunkując i weryfikując skuteczność stosowanych środków promocji w aspekcie etycznym, kulturowym i moralnym.
5. Zasada powszechnej promocji strategii zmian w przekonaniu, że wszelkie wartości, ideały, treści, postawy, umiejętności oraz przekonania reprezentowane przez osoby z niepełnosprawnością będą uznawane powszechnie, jako norma i szczytna wartość.
 6. Zasada bezwzględnej poszanowania w strategii zmian godności osobistej, zarówno osób z niepełnosprawnością, jak i otoczenia - zasada ta obowiązuje do promocji zmian w szacunku, respektowania indywidualności oraz utrudnień, uwzględniania powolnego i systematycznego stopniowania promocji zmian w klimacie wolności oraz dobrowolności odbioru.
 7. Zasada rozwijania więzi emocjonalnej w środowisku bliższym i dalszym dla strategii zmian opartej na rozwijaniu i utrzymywaniu bezpośrednich kontaktów interpersonalnych, promocji kultury i sztuki osób z niepełnosprawnością, utrzymywania i rozwoju wolnego, partnerskiego, bezpośredniego, ciepłego i serdecznego kontaktu - przestrzega się, aby promowany kontakt bezpośredni miał charakter niewymuszony oraz wyrażał osobisty szacunek dla inicjatyw i aktywności.
 8. Zasada upowszechniania profesjonalizmu organizacji strategii zmian obowiązująca do niezbędności zachowania dojrzałego postępowania naprawczego wobec osób z niepełnosprawnością - przestrzega się, aby w całej strategii zmian wykorzystywać najlepsze z możliwych warunki podczas realizacji promocji, stałego postrzegania i przestrzegania etyki zawodowej, upowszechniania skuteczności kompetentnych działań oraz decyzji.
 9. Zasada zakładająca zachowanie wysokiego poziomu fachowości i kompetencji związanej z podejmowaniem przedsięwzięć o charakterze promocji oraz wpływu na bieg zmian pozytywnych - przestrzega się, aby stopień przygotowań, realizacji i promocji strategii zmian miał profesjonalny, możliwie najwyższy poziom wykonania.

Sygnalizowana w tym dyskursie pilna niezbędność zmian - dodatkowo zdeterminowanych powszechnie niezdrową modą wybranych środowisk na niepełnosprawność, niekończącą się walką o środki finansowe, nierówny wyścig o szybkie środki materialne, komercjalizm regionalny, nieudolność organizacyjna, przypadkowość narracji społecznej, brak kompetencyjności merytorycznej oraz centralizacji przepływu niezbędnych informacji w omawianym zakresie - stwarzać może prawdopodobnie obraz utopijny i zgoła fikcyjny. Zdominowany przede wszystkim samowolką, manipulacją, przypadkowością, obligatoryjnością pozbawioną kontroli oraz weryfikacji mechanizmu bezkarności postępowania. Właśnie choćby z tego powodu, z wielkim uporem należy proponowaną strategię zmian statusu społecznego osób z niepełnosprawnością uczynić przedmiotem uczciwego dialogu interdyscyplinarnego, badawczego, twórczego konfliktu, a także syntezy przemyśleń i pro-

pozycji praktycznego charakteru prowadzących do nieuchronnych, pilnych rozwiązań strategicznych.

Bibliografia

- Aksamit D., *Życie z niepełnosprawnością. O tożsamości psychospołecznej osób z niepełnosprawnością intelektualną*, [w:] „Niepełnosprawność i Rehabilitacja”, Warszawa Kwartalnik Instytutu Rozwoju Służb Społecznych, 2016, Nr 2.
- Czaplińska P., *Strategia budowania wizerunku osób znanych*. [w:] A. Grzegorzcyk (red.), *Perswazyjne wykorzystanie wizerunku osób znanych*. Warszawa, Wyższa Szkoła Promocji, Mediów i Show Businessu, 2015.
- Gadacz T., *Uniwersalne prawdy i prawa życia dla mądrych ludzi na trudne czasy*, Kraków, Wyd. NIEOCZYWISTE, 2018.
- Gustavsson A., Tossebro J., Zakrzewska-Manterys E., *Managing intellectual disability: first person perspectives, policies and services in Sweden*. Warszawa, Norway and Poland, IFS Publishers, 2003.
- Kieszkowska A. (red.), *Prawda, dobro, piękno. Wymiar filozoficzno-prawny i socjopedagogiczny*, Warszawa, Wyd. Difin, 2015.
- Kołąkowski L., *Obecność mitu*, Warszawa, Wyd. Prószyński i S-ka, 2005.
- Kopaczyńska I., Nowak-Łojewska A., *Wymiary edukacji zintegrowanej*, Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls, 2008.
- Niezgoda M., *Młodzież. Kłopotliwa kategoria socjologiczna*. Kraków, „Jagiellońskie Studia Socjologiczne” 2014, Nr 1.
- Ociepka B., *Public relations w teorii i praktyce*, Wrocław, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, 2003.
- Radziewicz-Winnicki A., *Społeczeństwo w trakcie zmiany. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji*, Gdańsk, Wyd. GWP, 2004.
- Zakrzewska-Manterys E., Niedbalski J. (red.), *Pasjonaci, kreatorzy, twórcy. Ludzie niepełnosprawni, jako artyści, sportowcy, animatorzy mediów*, Łódź, Wyd. UŁ, 2016.
- Ziedler W. (red.), *Niepełnosprawność, wybrane problemy psychologiczne i ortopedagogiczne*, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2007.

Leszek Ploch

Niezbędność poprawy statusu społecznego osób z niepełnosprawnościami

W artykule podjęto próbę zwrócenia uwagi na niezbędność urzeczywistnienia konieczności zreformowania strategii kształtowania oraz utrwalania społecznej otwartości i wrażliwości na zagadnienie poszanowania statusu osób z niepełnosprawnością. Wyeksponowano potrzebę podjęcia zaawansowanej próby zasadnego poznania ich mocnych i słabych stron samodzielnego funkcjonowania w środowisku, a na tej podstawie rzetelnego opracowania, przeobrażenia i upowszechnienia praktycznego aspektu organizacji zaproponowanej strategii zmian. Jednocześnie zwrócono uwagę na niezbędność dokonania poprawy sytuacji w obszarze oczekiwanego kształtu wizerunku tych osób w środowisku bliższym i dalszym. Wskazano na wybrane uwarunkowania (utrudnienia) w realizacji reformowalnej strategii. Ponadto, przedstawiono wstępną, fragmentaryczną charakterystykę analizy stanu rzeczywistego w omawianym zakresie oraz w skrótowym zarysie scharakteryzowano stan gotowości kadr specjalistów zajmujących się bezpośrednio problematyką osób z niepełnosprawnościami. Nade wszystko uwagę poświęcono istnieniu konieczności intensyfikacji działań zintegrowanych, angażujących środowiska oraz osoby z niepełnosprawnością, zwiastujących w efekcie tendencję zwiększania się świadomości fenomenu ludzkich zachowań, tj. w skali indywidualnej, kulturowej i społecznej. W końcowej części zaproponowano wybrane kierunki strategii poprawy statusu społecznego omawianej grupy, a także przedstawiono propozycję zbioru ogólnych zasad organizacji oczekiwanego procesu zmian o pierwszoplanowym znaczeniu.

Słowa kluczowe: status społeczny, niepełnosprawność, wizerunek, marginalizacja, strategia poprawy, środowisko.

The need to improve the social status persons with disabilities

The article attempts to draw attention to the necessity of realizing the necessity of reforming the strategy of shaping and consolidating social openness and sensitivity to the issue of respect for the status of persons with disabilities. It highlighted the need to undertake an advanced attempt to understand their strengths and weaknesses of independent functioning in the environment, and on this basis to develop, transform and disseminate the practical aspect of the proposed change strategy. At the same time, attention was drawn to the need to improve the situation in the area of the expected shape of the image of these people in the immediate and distant environment. Selected conditions (difficulties) in the implementation of the reformable strategy were indicated. In addition, an attempt was made to present a preliminary, fragmentary characterization of the analysis of the actual situation in the discussed area and to briefly characterize the state of readiness of the staff of specialists dealing directly with the issue of persons with disabilities. Above all, attention has been paid to the need to intensify integrated actions involving communities and persons with disabilities, signalling an increasing awareness of the phenomenon of human behaviour, i. e. on an individual, cultural and social scale. The final part proposes selected directions of the strategy for improving the social status of the group in question, as well as a proposal for a set of general rules for organising the expected process of change of primary importance.

Keywords: social status, disability, image, marginalization, improvement strategy, environment.

Translated by Leszek Ploch

Krzysztof Wielecki
Pontifical Academy of Social Sciences, Watykan
Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie
Akademia Nauk Stosowanych TWP w Szczecinie

INKLUZYWNOŚĆ CZASÓW KRYZYSU CYWILIZACYJNEGO¹

Wprowadzenie

Tytułowe pojęcie *kultury wykluczenia*, jak też przywoływane później - *kultury inkluzywności*, zaznaczam kursywą, ponieważ nie uważam, iż potrzebny nam jest jeszcze jeden nowotwór językowy. Termin taki sugeruje, jakoby istniały jakieś odrębne w sensie ontologii społecznej byty, które można tak określić. Jestem raczej zdania, iż można mówić o pewnych wymiarach kultury współczesnego kryzysu cywilizacyjnego, który ma swoje niezwykle istotne przyczyny i powoduje niekiedy nawet dramatycznie ważne skutki w sferze zarówno kultury, jak i mentalności pojedynczych ludzi. To jest kontekst ludzkiej, zbiorowej i indywidualnej obojętności na siebie, naturę, świat wartości itd. Obojętność ta przyjmuje niekiedy wręcz formy znieczulicy, a nawet wrogości. W takim świecie wszyscy, jak pisał Zygmunt Bauman, jesteśmy *obcy* i *wykluczeni*. Osoby w jakimkolwiek sensie niepełnosprawne lub z jakichkolwiek innych powodów uważane za inne, obce, gorsze są wykluczane tym mocniej. Sądzę też, iż w naszych czasach każdy z nas, na wiele sposobów jest niepełnosprawny, gorszy i obcy. W czasach współczesnego kryzysu cywilizacyjnego post-industrializmu los osób w gorszej sytuacji od przeciętnej, jest znacznie trudniejszy.

Z drugiej jednak strony, trzeba zauważyć, iż niegdyś los osób dotkniętych niepełnosprawnością też nie był godny pozazdroszczenia. Wydaje się, że często był znacznie gorszy niż dzisiaj. Wydaje się, że obok szerzącej się znieczulicy społecznej, niejako przeciw niej, szczególnie u młodego pokolenia, w społeczeństwach bogatszych, obserwujemy znaczny wzrost wrażliwości, nie tylko ekologicznej, ale też na innych ludzi, ich krzywdę, braki, w tym niepełnosprawność i wyobcowanie. W wielu krajach, zwłaszcza bardziej sytych, cieszy dynamiczny rozwój wolontariatu, czyli właśnie zainteresowania sprawami

¹ Tekst ten, to podstawa referatu wygłoszonego w Pontifical Academy of Social Sciences, w Watykanie 9 kwietnia 2024 r.

społecznymi (w tym problemami osób niepełnosprawnych, wykluczonych itp.). Jak zatem jest w rzeczywistości?

Cywilizacyjny i kulturowy kontekst współczesności

Zacznijmy jednak od początku. Przywiązuję tak wielkie znaczenie do pojęcia cywilizacji, gdyż uważam, iż bez niego nie zrozumiemy, całej głębi, złożoności i chaosu naszych czasów. Szczególnie, że wszystko to jest wynikiem procesów obejmujących niemal cały glob i trwających co najmniej od kilkudziesięciu lat. Przypadł nam ten frapujący i trudny los świadków przełomu cywilizacji.

Próba zdefiniowania pojęcia cywilizacji jest tak przyjemna, jak ból zęba. Fernand Braudel pisał: „Dobrze byłoby, jeśli to możliwe, jasno i prosto zdefiniować słowo „cywilizacja”, tak jak definiujemy linię prostą, trójkąt, związek chemiczny... Niestety, słownik nauk humanistycznych nie pozwala na jednoznaczne definicje. Ponieważ wszystko jest tu niepewne lub jest dopiero ustalane, większość faktów, które nie zostały jeszcze ustalone raz na zawsze, różni się w zależności od autora i nadal ewoluuje na naszych oczach”^{2,3}.

Aby szybciej przejść do głównego tematu, pominię długie a ciężkie cierpienia, jakie wiążą się z definiowaniem tego pojęcia i przyjmę, iż jest to pewna forma społeczna, wspólna wielu państwom (makro społecznościami), w dłuższym czasie. Owe makrosoczećności, dziś zorganizowane przede wszystkim w instytucjonalnych formach państw, trwają tak długo, jak długo zachowują bodaj podstawy integracji, co określiłbym jako ład społeczny. Ład społeczny, to dla mnie: stale tworzony, odtwarzany, a więc zmienny wynik wewnętrznie niejednorodnego, a także złożonego i dynamicznego procesu strukturalizacji. Jest to proces krystalizowania się, reprodukcji, rozpadu i transformacji, relatywnie stałych i względnie ciągłych podstaw organizowania się społecznej praktyki życia w obrębie względnie wyodrębnionej dużej społeczności (dziś, cały czas jeszcze, najczęściej narodu lub związku narodów i grup etnicznych) oraz zorganizowanej (przynajmniej w naszych czasach) w instytucjonalnej formie państwa. Tak pojmowany ład społeczny wyznacza mniej lub bardziej trwałe ramy wspólnej praktyki życia.

Cywilizacja zatem, to pewien stan kultury, wynik procesów historycznych *długiego trwania*⁴, wytwarzany przez społeczeństwa, przekraczający czas życia kilku pokoleń. Cywilizacja tworzy ramy, w których, w niemalym stopniu pod jej wpływem, ludzie konstruują ład społeczny, tworzą grupy i instytucje społeczne, kulturę i swoje tożsamości. Cywilizacja strukturyzuje zatem życie wielu społeczeństw przez dłuższy czas, ale też jest wytworem tych społeczności i tworzących je jednostek.

Cywilizacja - gdy analizować ją od innej strony - to ogół wytworów społecznych, jakie powstają w odpowiedzi na kryzys cywilizacyjny. Przez kryzys cywilizacyjny rozumiem sytuacje, w których *wyzwania cywilizacyjne* uniemożliwiają istnienie społeczeństwa bez

² F. Braudel, *Grammaire des civilisations*, Flammarion, Paris 1993, s. 41.

³ W tym, jak i w innych przypadkach, w których w bibliografii nie podano autora przekładu, jest to tłumaczenie własne (K.W.)

⁴ F. Braudel, *Historia i trwanie*, B. Geremek, Warszawa 1999.

istotnych zmian. Czynnikiem takiego kryzysu mogą być wielkie wydarzenia historyczne (wojny, rewolucje itp.), zjawiska przyrodnicze (powodzie, trzęsienia ziemi itp.), albo też przełomowe odkrycia naukowe i techniczne czy nowe religie, idee lub też wielkie racjonalizacje, wyobrażenia, mity. Czynniki takie często są wyzwaniem nie tylko dla jakiejś odosobnionej społeczności, lecz także mają znaczenie bardziej uniwersalne. Tradycja zatem wiąże pojęcie cywilizacji z szerszą przestrzenią. Cywilizacje długo powstają i powoli się rozwijają. Zwykle jest to proces, który zachodzi za pamięci wielu pokoleń.

Dziś mamy do czynienia - twierdzą - z dość dramatycznym procesem strukturyzacji cywilizacyjnej. Postępuje zawansowana dekompozycja cywilizacji industrialnej. Niektórzy są zdania, iż wyłania się jakaś inna, nowa, informacyjna - jak chcą niektórzy, postnowoczesna, postindustrialna - wielość nazw świadczy, zdaje się, o dużej dezorientacji. Kryzys cywilizacyjny wiąże się często z dokonaniem w dziedzinie odkryć naukowych i technicznych, które pociągnęły za sobą tak rewolucyjne zmiany techniczne, że nie tylko następują bezprecedensowe w historii zmiany technologii wytwarzania, ale wszystkie wymiary życia człowieka i społeczeństw znajdują się w stanie głębokiej transformacji.

Właśnie podobne zasadnicze i dynamiczne zmiany charakteryzują stan głębokiego kryzysu cywilizacyjnego. Dawne instytucje, poglądy, strategie tracą stopniowo aktualność. Choć, oczywiście w dorobku kulturowym są wartości, które zawsze będą ważne i potrzebne oraz takie, których znaczenie nie zanika tak szybko. Widzimy, jak industrializm słabnie, zabierając ze sobą bardzo wiele, wytwarza zaś zupełnie nowe zjawiska, wartości i konflikty - prawdziwe wyzwania dla współczesnych ludzi. Stąd powszechnie mówi się o wszelakiego rodzaju kryzysach: wartości, klimatycznym, gospodarczym, kultury, zdrowia psychicznego, Kościoła itd., itp. W istocie, jak mi się wydaje, mamy do czynienia z jednym, wielkim kryzysem przełomu cywilizacji, który ujawnia się we wszystkich wymiarach życia ludzi.

Człowiek między indywidualizmem egocentrycznym a empatią

Skutki tych zmian znane są od ponad stu lat. Dziś tylko stopień ich zaawansowania jest nieporównanie większy. Jeszcze u Alexisa de Tocqueville' a czytamy o różnych rodzajach wolności i indywidualizmu, w tym o poważnym zagrożeniu demokracji, jakim jest koncept równości doprowadzony do szerzenia się indywidualizmu egocentrycznego. A z pracy o Rewolucji Francuskiej dowiadujemy się o *despocji*, że: „Ludzie, nie związani tu już żadną więzią kastową, klasową, cechową, rodzinną, są aż nazbyt skorzy do troszczenia się jedynie o swoje osobiste interesy, aż nazbyt skłonni do myślenia jedynie o sobie, do zamknięcia się w ciasnym indywidualizmie, w którym wszelka cnota publiczna zanika. Despotyzm nie tylko z tą tendencją nie walczy, ale ją niepohamowanie podsyca, pozbawia bowiem obywateli wszelkich wspólnych namiętności, wszelkich wzajemnych potrzeb, wszelkich konieczności porozumienia, wszelkiej okazji wspólnego działania; zamurówuje ich, by tak rzec, w życiu prywatnym. Już mieli skłonność do separowania się: despotyzm ich izoluje; już stygli jedni dla drugich: despotyzm ich zamraża”⁵.

⁵ A. de Tocqueville, *Dawny ustrój i rewolucja*, tłum. M. Król, PIW, Warszawa 1976, s.9.

A już w dwudziestym wieku Jürgen Habermas pisał, właściwie także o tym samym, czyli o prywatyzmie obywatelskim i prywatyzmie rodzinno-zawodowym: „Prywatyzm rodzinno-zawodowy jest uzupełnieniem prywatyzmu obywatela: z jednej strony, głównym układem odniesienia jest rodzina, czemu towarzyszy znaczne zainteresowanie konsumpcją i sposobem spędzania czasu wolnego, z drugiej strony - stosownie do konkurencji statusów – kariera”⁶.

Przeszło sto lat temu zaś Émile Durkheim wskazywał na podobne efekty i wiązał je z rozwojem przemysłu. Byłby to zatem skutek industrialnej zmiany cywilizacyjnej. Pisał: „jedyny i podstawowy cel, jaki stawiają sobie narody, polega na osiągnięciu przemysłowego dobrobytu [...]. [P]rzemysł [...] stał się najważniejszym celem ludzi i społeczeństw. Spowodowało to, że pobudzone przez niego pragnienia przestały być regulowane przez jakikolwiek autorytet, który to czynił. Apoteoza dobrobytu, która pragnienia te, by tak rzec, uświęciła, umieściła je ponad wszelkim ludzkim prawem. Wydaje się, że ich powstrzymanie to świętokradztwo”⁷.

A z tego wynikają kolejne konsekwencje, niekontrolowany rozwój pragnień. Klientelizm związany z rozwojem gospodarki i rynku oraz odpowiadające temu fakty mentalne sprawiają, że ludzie jeszcze bardziej odmawiają hamowania oczekiwań. Dlatego realny świat z konieczności zawsze będzie oferował mniej, niż ludzie by żądali, dlatego wydaje się: „rozgorączkowanej wyobraźni, rzeczywistość nie ma wartości; ludzie odchodzą od rzeczywistości - po to, aby następnie oderwać się od tego, co możliwe, kiedy to z kolei staje się czymś rzeczywistym. Ludzie pragną nowości, nieznanych rozkoszy i nieznanych wrażeń, które jednak tracą smak, gdy się je pozna”⁸.

Wówczas traci znaczenie tradycja i kultura zastana. Nie można znaleźć w niej bowiem tego, co - jak złudnie mniemamy - istnieje wyłącznie w przyszłości. A to powoduje, że człowiek jest: „ślepo zwrócony w stronę samego siebie, ponieważ zawsze liczył, że znajdzie trochę dalej szczęście, którego jeszcze nie spotkał”⁹.

Owa dążność do dóbr, które na razie skrywa przyszłość, i niechęć do tego, co przeszłe, znajdują wyraz w ideologii postępu. Niestety: „doktryna postępu za wszelką cenę i to jak najprędzej, stała się prawdą wiary. Równocześnie jednak obok tych teorii, wychwalających dobrodziejstwa płynące z braku stabilności, istnieją inne, które uogólniając sytuację, jaka przyczyniła się do ich ukształtowania, twierdzą, że życie jest złe”¹⁰.

Durkheim nakreślił obraz cierpiącego na anomie, dosyć narcystycznego społeczeństwa przemysłowego. Ale w naszych czasach, zdecydowanego kryzysu postindustrialnego diagnoza francuskiego uczonego nie tylko nie traci aktualności, ale przeciwnie, wydaje się szczególnie trafna. Współczesna kultura narcystyczna przejawiałaby się w dominacji rozrywki nad innymi formami przekazu oraz w zaniku rzeczywistych treści kultury w relacjach prywatnych i lokalnych na rzecz komunikacji masowej. Media dyktowałyby najważ-

⁶ J. Habermas, *Teoria i praktyka. Wybór pism*, przeł. M. Łukasiewicz, Z. Krasnodębski, Warszawa 1983, s.267.

⁷ É. Durkheim, *Samobójstwo. Studium z socjologii*, tłum. K. Wakar, Warszawa 2006, s.324.

⁸ É. Durkheim, *Samobójstwo. Studium z socjologii*, tłum. K. Wakar, Warszawa 2006., s.325.

⁹ É. Durkheim, *Samobójstwo. Studium z socjologii*, tłum. K. Wakar, Warszawa 2006., s.325.

¹⁰ É. Durkheim, *Samobójstwo. Studium z socjologii*, tłum. K. Wakar, Warszawa 2006., s.326.

niejsze wartości, cele, style życia. W takiej kulturze największe znaczenie mieliby idole, celebryci, których istotne zasługi są niejasne lub w ogóle ich nie ma, ale stali się idolami właśnie, bo nie bohaterami, świata medialnego. Ich nagradza się w takiej kulturze sławą, prestiżem, pieniędzmi i władzą, nie docenia się zaś tych, od których zależą istotnie ważne sprawy ludzi (np. lekarzy, nauczycieli, wolontariuszy, artystów, działaczy społecznych, naukowców). Kultura narcystyczna charakteryzuje się medializacją życia, aż do unieważnienia wszystkiego tego, co nieobecne w nieustannych medialnych spektaklach. Narcyzm jest w dużej mierze przejawem tego, co de Tocqueville nazwał egoizmem. Jest też - jak się zdaje - wynikiem indywidualizmu, zwłaszcza w jego egocentrycznej formie. Indywidualizm związany z demokracją, a szczególnie z równością, sprawia - zdaniem de Tocqueville'a - iż człowiek nie ma autorytetów poza sobą samym i nie interesuje się nikim poza sobą samym. W ten sposób rozluźniają się więzi społeczne. Tym bardziej, że demokracja powoduje osłabienie podziałów społecznych, rozluźnienie struktury społecznej i uwolnienie jednostki (na dobre i złe) z zależności od innych.

Klinicznym przypadkiem jest społeczeństwo postindustrialne, w którym kultura masowa kreuje każdą jednostkę (już nie abstrakcyjną indywidualność) bez względu na jej wykształcenie, zasługi czy zalety na centrum porządku aksjologicznego współczesności. Gdybyż to inni byli takimi gwiazdami prestiżu dla nas byłoby wspaniale. Ale jest przeciwnie. Kultura masowa wmawia każdemu z nas z osobna, że to on właśnie jest bożyszczem świata, w odróżnieniu od wszystkich innych. Tu pojawia się koncept 'innego', "obcego", któremu tyle uwagi poświęcał na przykład Zygmunt Bauman. Pod wezwaniem wyjątkowości każdego, która ma być szczególnie chroniona („bądź sobą”) i stać się osobliwym przedmiotem ekspresji („wyraź się”), równocześnie kultura masowa przypochlebia się klientowi, publice, elektoratowi, a w rezultacie zrównuje i upodabnia do siebie wszystkie jednostki, czyniąc każdą z nich, koniec końców, nieistotnym przedmiotem, łatwo zastępowalnym elementem społeczeństwa masowego. Osłabia to motywację jednostek do samorozwoju, doskonalenia się, zmiany siebie i świata, naśladowania lepiej wykształconych, bardziej kulturalnych, bardziej moralnych. Pozbawia też w pewnej mierze poczucia znaczenia własnego życia i sensowności świata. Forsowanie zaś narcystycznie i hedonistycznie pojmowanego szczęścia, co pozwala m.in. bezkrytycznie oszałamiać się kulturą masową, fiksuje na posiadanym właśnie poziomie rozwoju mentalnego, na odczuwanych potrzebach i popędach, czyni niezdolnym do altruizmu, a także - w pogoni za nieosiągalnym szczęściem wynikającym z całkowitego zaspokojenia popędów oraz ekstazy przyjemności - czyni niezdolnym do rozwoju, a także odczuwania realnego szczęścia i zadowolenia, takiego, jakie jednak jest dostępne człowiekowi, który potrafi podjąć wyzwanie człowieczeństwa i losu.

Masa społeczna jest nie tylko zaprzeczeniem społeczeństwa, ale także jedną z najbardziej zwyrodniałych form realizacji kolektywizmu, tak jak narcystyczna, skoncentrowana na sobie jednostka, akceptująca się bezwarunkowo i pozbawiona poczucia odpowiedzialności za siebie i innych, jest jedną z najbardziej zwyrodniałych form realizacji skrajnego indywidualizmu.

Ale istotnie nie sposób nie dostrzec tej bardzo powszechnej troski współczesnego człowieka, aby być autentycznym, czyli być sobą, jakby istniała możliwość bycia kimś in-

nym. Jesteśmy autentyczni i sobą nawet w obliczu największych wątpliwości w tej sprawie. Jesteśmy wówczas właśnie kimś, kto ma tego rodzaju problemy, i będziemy zupełnie nieautentyczni, gdy zapagniemy być kimś, kto takich problemów nie ma. Modnie jest dziś być asertywnym. Pewnie wzmacnia to ludzi, którzy dają się wykorzystywać. Ale za forsonym przez kulturę masową hasłem asertywności ukrywa się dziś często regularne chamstwo, skrajny egoizm, znieczulica i brak empatii. Idea asertywności jest w niemałym stopniu częścią ideologii egoizmu i narcyzmu, tak chętnie propagowanej przez kulturę masową. A tymczasem, jeśli ktoś jest szczególnie wrażliwy na dobro innych, to jest to piękna właściwość, a przede wszystkim autentyczna dla tego człowieka. Oczywiście rozumiem, iż w przypadku ludzi bardzo niepewnych siebie, ulegających przesadnie innym, w stopniu prowadzącym do przekraczania realnych ludzkich, społecznych i kulturowych granic, jakiś poziom asertywności jest potrzebny. Ale dotyczy to bardzo niewielu ludzi.

Przeszło sto lat temu pisał Durkheim, iż proces ten trwa „od stu lat” (czyli, jak łatwo się zorientować, od początków cywilizacji industrialnej). Ale współczesna postindustrialna kultura samorealizacji, jak twierdzi Taylor, filozof naszych czasów: „doprowadziła do tego, że wielu ludzi straciło z oczu problemy, które przekraczają ich jednostkowy punkt widzenia. Wydaje się też bezsporne, że kultura ta przybrała formy trywialne i egotyczne. Może to prowadzić do swobodnego absurdu: powstawania nowych postaci konformizmu wśród ludzi, którzy chcą być tylko sobą, a jeszcze dalej - nowych form zależności, w miarę jak ludzie niepewni własnej tożsamości zwracają się do samozwańczych ekspertów i przewodników wszelkiego autoramentu, otoczonych prestiżem nauki czy jakiejś egzotycznej duchowości”¹¹.

Obcy a problem społeczeństwa inkluzyjności i wykluczenia

Wspominałem o kategorii obcego, która, co zrozumiałe wobec przedstawionego wcześniej kontekstu, staje się jedną z bardziej centralnych we współczesnej socjologii i filozofii społecznej. Skutkiem wspomnianego w tym tekście kilkakrotnie postępu stała się globalizacja. Nie wchodząc w szczegóły, doczekała się ona przecież sporej i znanej literatury¹². Zwróćmy uwagę na mobilność współczesnego człowieka. Rozwój środków komunikacji, zwłaszcza elektronicznej sprawia, iż ludzie, którzy kilkadziesiąt lat temu żyli wewnątrz swoich kultur, dziś przemieszczają się szukając pracy, miejsca na inwestycje, lepszych warunków życia, bezpiecznego terytorium lub rozrywki, albo wypoczynku. Narusza to w sposób oczywisty hermetyczność dawnych kultur. Czy chcemy czy nie, właściwie każdy z nas na co dzień spotyka *obcych* i sam stale, często lub czasem jest *obcy*. Globalna gospodarka wymaga znoszenia granic. Ale, o ile łatwiej znieść granice administracyjne, to już te, które wyznaczają sobie ludzie indywidualnie i zbiorowo, w postaci granic kulturowych, dystansów, które chronimy przed uznanymi przez nas za obcych, nie są tak płynne. Można powiedzieć, iż problem *obcego* oraz inkluzyjności lub wykluczenia staje się jednym z najtrud-

¹¹ Ch. Taylor, *Etyka autentyczności*, tłum. A. Pawelec, Kraków 1996, s.19.

¹² Z. Bauman, *Globalizacja*, Warszawa 2000.

niejszych i najboleńszych, a także dramatycznych problemów naszych czasów. Wykluczając bronimy nie tylko swoich dóbr materialnych, pracy, przestrzeni życiowej, ale także kultury. A wraz z nią swojej tożsamości, o której Bauman pisał, jak niemożliwą do ochrony się stała.

W wieloznacznej nowoczesności i nowoczesnej wieloznaczności wszelka rzeczywistość staje się płynna, z tożsamością włącznie. Bauman twierdzi, iż trzeba się z tym pogodzić. A wręcz należy się cieszyć wolnością, jaką uzyskaliśmy w ten sposób. To już nie twarde okoliczności naszego położenia społecznego i żelazne dyrektywy naszej kultury decydują o tym, kim jesteśmy - twierdził polski filozof i socjolog - ale my sami, nasze aspiracje, marzenia i wola¹³. Bauman rozumiał, że jest to trudne, ale wolność warta jest wzięcia na siebie odpowiedzialności za swoją tożsamość. Gdyby uczony ten był bardziej psychologiem niż socjologiem, wiedziałby, że być może wymaga od współczesnych tego, co jest ponad siły człowieka - przynajmniej większości. Proces kształtowania się tożsamości, co wiemy od wybitnych psychologów, jak Karen Horney, Erik Erikson lub Abraham Maslow, jest niezwykle trudny, subtelny, zależny od wielu czynników. Jest wynikiem równoległych procesów psychologicznych oraz społecznych i kulturowych, trwa długo i często z wieloma problemami. Tak było, kiedy świat nie był tak *płynny*, jak dzisiaj. Z literatury psychologicznej dowiadujemy się też, jak poważne konsekwencje dla osobowości, zdrowia psychicznego, dojrzałości psychicznej i szczęśliwego życia mają zaburzenia tożsamości czy też, po prostu, jej niedojrzałość.

W czasach globalizacji staje się to permanentnym stanem absolutnej większości ludzi. Kultura inkluzywności jest, jak się zdaje, warunkiem *sine qua non* dalszego trwania świata i gatunku ludzkiego. Natrafia jednak na istotne bariery. I nie chodzi tylko o granice i przeszkody prawne, ekonomiczne i organizacyjne. Kto wie, czy poważniejszymi przeszkodami nie jest mentalność ludzi. Ale, wbrew temu, co lubimy myśleć na ten temat, nie podlega ona pouczeniom, perswazji, szkoleniom, propagandzie lub zarządzeniom. Ten rodzaj przeszkody nie wynika wyłącznie z niezrozumienia. Wówczas, wystarczyłoby, aby dobro inkluzywności stało się przedmiotem wychowania i apeli. Nie jest też wyłącznie tak, iż starzy są wykluczający, a młodzi otwarci. Obserwujemy bowiem narastanie przeciwnych ruchów społecznych młodzieży o diametralnie innej postawie względem innych. Potrafią się one ścierać tak ostro, iż widzimy, że prawdopodobnie obie strony są inkluzyjne dla swoich i zupełnie wykluczające dla *innych*, którzy bezdyskusyjnie stają się dla nich *obcy*.

Jeśli pisałem tyle o zmianach cywilizacyjnych naszych czasów i sytuacji pojedynczych ludzi, ich grup, narodów i kultur, to chodziło mi o to, aby ukazać, że wspomniany kryzys cywilizacyjny jest w ogromnej mierze rezultatem globalizacji. W efekcie stawia nas ona w koniczności budowania kultury inkluzywności, ale równocześnie tak utrudnia procesy budowania tożsamości indywidualnej i zbiorowej, iż odbiera szanse na owa inkluzywność wielu, wielu ludziom.

¹³ Z. Bauman, *Wolność*. Przełożyła J. Tokarska-Bakir. Społeczny Instytut Wydawniczy ZNAK, Kraków 1995.

Podsumowanie

Może jakąś wartą uwagi konkluzją będzie wniosek, iż nikt nie zatrzyma globalizacji, a zatem też mobilności ludzkiej w postaci migracji między kontynentami, państwami, społecznościami i ich kulturami, które w wyniku tego bardziej jednak stają się wykluczające niż inkluzyjne. Rozwiązanie problemu braku kultury inkluzyjności wymaga wielu cierpliwych kroków, długiego czasu, ale też zrozumienia wszelkich determinant, barier, w tym również tych kulturowych i mentalnych. Zrozumienia tego, jak trudno milionom ludzi na naszym globie, wobec tych wszystkich procesów cywilizacyjnych krystalizować tożsamość, czyli też uzyskiwać podstawy zdrowia psychicznego, które jest warunkiem rozwoju człowieczeństwa w człowieku, w tym także otwartości na innych. Konieczne są zatem wnikliwe badania na ten temat i dyskusja w sprawie polityki uwzględniającej nawet te najgłębsze i niewidoczne na pierwszy rzut oka problemy i bariery. Jak pisał Alain Touraine:

„musimy bowiem strzec się nadmiernej ufności w postęp, racjonalizację i wydajność, tworzące „laicką” quasi-religię, która prowadzi do wymazania przeszłości. Uznajemy konieczność odnalezienia jedności podmiotu we wszystkich jego wyobrażeniach, z których każde było i pozostaje ukryte w instrumentach społecznej dominacji”¹⁴. Pisał też, że demokracja i podmiotowość są możliwe tylko wówczas, gdy ludzie wraz ze swoją tożsamością, mogą zmieścić się na mostach prowadzących do choćby najbardziej nowoczesnej i światłej przyszłości. To chyba jeden z najpoważniejszych aspektów kryzysu społecznej inkluzywności, z którym wiąże się iście dialektyczna sprzeczność. Trzeba szukać jej rozwiązania.

¹⁴ A. Touraine, *Myśleć inaczej*, tłum. M. Byliniak, Warszawa 2011, s.177.

Bibliografia

- Bauman Z., *Wolność*. Przełożyła J. Tokarska-Bakir, Społeczny Instytut Wydawniczy ZNAK, Kraków 1995.
- Braudel F., *Grammaire des civilisations, Flammarion*, Paris 1993.
- Braudel F., *Historia i trwanie*, B. Geremek, Warszawa 1999.
- de Tocqueville A., *Dawny ustrój i rewolucja*, tłum. M. Król, PIW, Warszawa 1976.
- Durkheim É., *Samobójstwo. Studium z socjologii*, tłum. K. Wakar, Warszawa 2006.
- Habermas J., *Teoria i praktyka. Wybór pism*, przeł. M. Łukasiewicz, Z. Krasnodębski, Warszawa 1983.
- Taylor Ch., *Etyka autentyczności*, tłum. A. Pawelec, Kraków 1996.
- Touraine A., *Mysleć inaczej*, tłum. M. Byliniak, Warszawa 2011.

Krzysztof Wielecki

Inkluzywność czasów kryzysu cywilizacyjnego

Punktem wyjścia jest tutaj założenie o kryzysie cywilizacyjnym naszych czasów. Rozważam główne jego przyczyny i widoczne już oraz przewidywane rezultaty. Na tym tle krótko charakteryzuję pojęcie kultury i kultury masowej, aby ukazać historyczno-kulturowe znaczenie współczesnej kultury wykluczenia. W szczególności zajmuję się tutaj socjologicznymi i psychologicznymi wymiarami tego zjawiska, które - jak twierdzę - jest wynikiem kilku podstawowych tzw. procesów długiego trwania, ale powoduje bardzo konkretne rezultaty mentalne i społeczne. Sprzyjają one kulturze wykluczenia i utrudniają postępy kultury inkluzywności.

Słowa kluczowe: cywilizacja, kryzys cywilizacyjny, kultura, kultura masowa, kultura wykluczenia, kultura inkluzywności.

Inclusiveness of times of civilization crisis

The starting point here is the assumption of the civilizational crisis of our time. I consider its main causes and its already visible and predicted results. Against this background, I briefly characterize the concept of culture and mass culture, in order to show the historical and cultural significance of the contemporary culture of exclusion. In particular, I deal here with the sociological and psychological dimensions of this phenomenon, which, I argue, is the result of a few basic so-called "long-duration" processes, but produces very specific mental and social results. They foster a culture of exclusion and impede the progress of a culture of inclusion.

Keywords: civilization, civilization crisis, culture, mass culture, culture of exclusion, culture of inclusion.

Translated by Krzysztof Wielecki

Zdzisław Wołk
Uniwersytet Zielonogórski

PODMIOTOWOŚĆ A RÓŻNICE MIĘDZYKULTUROWE W ŚRODOWISKU PRACY

Wstęp

Wiek XXI to okres nasilającej się globalizacji, świata bez barier, co prowadzi do przenikania kultur i koniecznej koegzystencji osób o bardzo różnych profilach osobowych. Odnosi się to do wszelkich zbiorowości, w szczególności dotyczy to zespołów pracowniczych, bowiem tworzący je pracownicy poprzez uczestniczenie w działalności swojego zakładu stają w obliczu konieczności współtworzenia produktów z osobami reprezentującymi inne kultury, a często bezpośrednio z nimi współpracy. Współczesne środowiska zawodowe nie są bowiem jednorodne, jak miało to miejsce niegdyś w okresie przemysłowym. W procesie pracy uczestniczą osoby różnej płci, reprezentujące różne kultury, tradycje, wyznania religijne, preferencje seksualne, pochodzenie społeczne i terytorialne, także coraz częściej różne narodowości. Mają one swoje systemy wartości, swoje normy etyczne i obyczajowe, a także określone oczekiwania, specyficzne możliwości i ograniczenia¹. Przy tym występują także uprzedzenia, uproszczenia w postrzeganiu innych, skłonność do posiłkowania się stereotypami i utartymi schematami. Postmodernistyczne odejście od jedynych słusznych wartości, uznanych autorytetów i dopuszczenie innych, niekiedy odmiennych, wymaga często podejmowania rozstrzygnięć i wyborów wychodzących poza schematy i tradycyjne rozwiązania. Wiele osób ma trudności z postrzeganiem przedstawicieli innych kultur bez odwoływania się do konserwatywnych poglądów, w wielu przypadkach egoistycznych, często utrwalanych przez pokolenia². W środowisku społecznym współczesnego zakładu pracy jak w soczewce skupiają się i ujawniają różnice kulturowe pracowników. Mozaikowość zespołów pracowniczych stanowi wyzwa-

¹ R. Tomaszewska, *Jednostka na rozdrożu. O wyzwaniach życia i poszukiwaniu szczęścia w ponowoczesnej rzeczywistości*, [w:] *Wspieranie jednostek i grup w różnych wymiarach życia społecznego. Aspekty teoretyczno - praktyczne*, red. M. Piorunek, J. Nawój - Połoczańska, A. Skowrońska - Pućka, Poznań 2021, s. 81-105.

² J. Nikitorowicz, *Edukacja międzykulturowa w perspektywie paradygmatu współistnienia kultur*. Białystok 2020.

nie dla wszystkich pracowników, niezależnie od piastowanych stanowisk i zajmowanych pozycji zawodowych. Nadrzędną regułą uszanowania podmiotowości osób wywodzących się z innych kultur powinno być odwoływanie się do etyki pracy, głoszącej poszanowanie godności każdego pracownika i stworzenie każdemu możliwości emancypacji będącej „uwalnianiem się od przymusu, od ograniczeń, źródło sukcesu w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości, proces rozwijania podmiotowego potencjału w celu poszerzenia obszarów wolności”³.

Poprzez emancypację człowiek ma możliwość dochodzenia do wolności i poczucia niezależności, samodzielności w realizacji własnych wartości. Tym samym możliwe jest realizowanie przez niego własnej podmiotowości, ale również sprzyjanie upodmiotowieniu się innych ludzi współuczestniczących z nim w procesie pracy. Podmiotowe traktowanie człowieka może zachodzić w dwóch nurtach - obiektywistycznym, będącym „określonym sposobem życia jednostki potrzebującej wsparcia w świecie zewnętrznym oraz w subiektywistycznym - wiążącym się z wewnętrznym decydowaniem o swoim losie i wpływaniem na własną sytuację”⁴. Sens podmiotowości określa się jako „przeświadczenie człowieka, iż jest się podmiotem relacji ze światem otaczającym, poczucie, iż świadomie i opierając się na własnych wartościach jest się twórcą zdarzeń i stanów”⁵. Jeszcze dobitniej istotę podmiotowości wyraziła Maria Czerepaniak - Walczak stwierdzając, że „podmiotowość jest atrybutem osoby ujawnianym w świadomej mocy sprawczej ukierunkowanej na osiągnięcie osobiście preferowanych stanów i zjawisko raz w ponoszeniu odpowiedzialności za dokonane wybory i czyny. Jest to więc zintegrowana struktura, która uwidacznia się w świadomym, racjonalnym postępowaniu człowieka. Możliwe są do wyodrębnienia trzy korelaty podmiotowości: świadoma moc sprawcza, krytyczny, racjonalny wybór i kierunkowanie działania na realizację własnych preferencji, odpowiedzialność, odwaga i godność w ponoszeniu konsekwencji dokonywanych wyborów, podejmowanych decyzji i wykonywanych działań”⁶.

Każdy pracownik, niezależnie od swoich cech kulturowych współtworzy rezultaty pracy firmy, w której jest zatrudniony - wnosi swój wkład, który może przybierać różną postać, zawsze jest jednak niezbędny dla efektu końcowego. Praca zawodowa z uwagi na realizowane funkcje jest znaczącą formą aktywności każdego człowieka, jednakże w zależności od pozycji zawodowej wykonującego ją pracownika różnicuje zespoły pracownicze i hierarchizuje pracowników poprzez pryzmat podejmowanych przez nich ról zawodowych. Jest to nieuniknione z organizacyjnego punktu widzenia, jednakże wraz z tym często niesie zagrożenie dla podmiotowości pracowników.

³ M. Czerepaniak - Walczak, *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańsk 2006, s. 33-37.

⁴ J. Sowa, *Podmiotowość jednostki w procesie wsparcia społecznego*, [w:] Pracownicy socjalni i wolontariusze a możliwości reformy pomocy społecznej, pod red. K. Marzec - Holki, Bydgoszcz 1988, s. 79.

⁵ K. Korzeniowski, R. Zieliński, W. Daniecki, *Podmiotowość jednostki w koncepcjach psychologicznych i organizacyjnych*, Wrocław 1983, s. 55.

⁶ M. Czerepaniak - Walczak, *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańsk 2006, s. 114.

Pracownik w trakcie pracy tworzy siebie samego, bowiem relacje z ogniwami społecznego środowiska pracy są wzajemne, wyniki pracy i jej efekty, wymuszają na człowieku dalszą aktywność, zmiany sposobów pracy, tworzenie nowych narzędzi i sposobów ich obsługi, wymuszają też wchodzenie w liczne relacje interpersonalne. Praca przyczynia się więc do rozwoju jednostki. Może oczywiście też być źródłem konsekwencji negatywnych, w tym zjawisk patologicznych oraz nieść różnego typu zagrożenia, które należy antycypować i im przeciwdziałać.

Praca wiąże się z organizacją społeczną, z której wynikają przypisane poszczególnym członkom społeczności role społeczne. Są one bardzo różnorodne, formalne i nieformalne. W oparciu o sposób realizacji pracy wartościowani są ludzie, oceniane są ich osiągnięcia i możliwości. Związana z pracą zajmowana pozycja zawodowa człowieka określa stosunek innych ludzi do niego. Osoby uważane za dobrych specjalistów, rzetelnych pracowników cieszą się społecznym szacunkiem, chętniej są im powierzane zadania i potrzeby ludzi jak i ważne role społeczne. Zdarzyć się jednak może, że wpływ tych obiektywnych wyznaczników pozycji zawodowej jest zakłócany przez przynależność kulturową jednostki. Odmienność narodowości, identyfikacja płciowa, stan zdrowia czy poziom sprawności mogą być przyczyną nierównego traktowania, dyskryminacji, lub nieuprawnionego preferowania.

Jak z powyższego wynika, praca stwarza szereg możliwości samorealizacyjnych, co wymaga jednakże poszanowania każdego pracownika niezależnie od zajmowanej przez niego pozycji w formalnej i nieformalnej strukturze zakładu pracy, a szczególnie niezależnie od kultury, którą reprezentuje. W szczególnie trudnej sytuacji mogą się znajdować osoby stanowiące mniejszość w zespołach pracowniczych oraz mające w nich krótszy staż pracy.

Cechy społeczno - kulturowe jako źródła zróżnicowania kulturowego w organizacjach wobec podmiotowości pracowników

W środowisku pracy ujawniają się indywidualne dyspozycje pracowników, które sprawiają, że pracownicy, w różny, specyficzny dla siebie sposób realizują swoje role zawodowe⁷. Różnice indywidualne dotyczą zarówno cech biologicznych jak i kulturowych.

Osoby występujące na rynku pracy charakteryzują się określonymi cechami społeczno - kulturowymi. Ich kombinacja wyznacza jedyność i szczególność każdej jednostki ludzkiej. Każda z cech kulturowych rzutuje na specyfikę każdej osoby także w relacji z pracą zawodową. Cech osobowych wiążących się z reprezentowaną kulturą szczególnie mocno interweniujących w pracę zawodową jest wiele, natomiast szczególne znaczenie we współczesnych firmach mają płeć, wiek, stan zdrowia i narodowość.

Płeć jest kategorią biologiczną, ale także kulturową, która wiąże się z systemami wartości, zachowaniami i normami kulturowo związanymi z każdą z płci. Od lat tradycyjnie

⁷ A. Cybal -Michalska, *Shapping occupational identity - towards Carter planning and development*, [w:] Zawodowe i osobiste wymiary rozwoju człowieka. Perspektywa psychopedagogiczna, red. A. Gulczyńska, Poznań 2019, s. 17-33.

uważano, że praca zawodowa jest przypisana głównie mężczyznom, którzy obciążeni są odpowiedzialnością za sferę bytową rodziny. W wielu środowiskach wciąż panuje przekonanie o podstawowym obowiązku mężczyzny jakim jest zdobywanie środków niezbędnych do utrzymania rodziny. Obecnie, w dobie postmodernizmu i przy coraz większym wyemancypowaniu płci już tak radykalnie nie różnicuje pozycji ludzi na rynku pracy. Coraz więcej zawodów i prac wykonywanych do tej pory przez mężczyzn staje się dopuszczalnymi również dla kobiet. Podział pracy na prace wyłącznie kobiece lub wyłącznie męskie w zasadzie już nie istnieje. Równość dostępu do pracy jest w wielu krajach zagwarantowana prawnie. W coraz liczniejszych przypadkach ma miejsce zamiana ról typowych dla kobiet i typowych dla mężczyzn - mężczyźni biorą urlopy wychowawcze, kobiety podejmują pracę w wojsku i innych służbach mundurowych, coraz częściej też powierzane są im funkcje kierownicze, publiczne, angażują się politycznie.

Człowiek w swoim życiu podejmuje szereg wyzwań określanych wyznaczonych przez zadania rozwojowe. Mają one swoją specyfikę w poszczególnych okresach życia. W połowie życia ma miejsce dodatkowy kryzys związany z rozpoznaniem jego przemijania. Wówczas też ma dość często miejsce zamiana preferencji pomiędzy mężczyznami i kobietami. Mężczyźni po latach orientacji na aktywność zewnętrzną, szczególnie na karierę zawodową zaczynają skupiać się na życiu wewnętrznym i rodzinnym. Kobiety odwrotnie, po pokonaniu problemów związanych z wychowaniem dzieci i prowadzeniem domu coraz częściej podejmują aktywność na zewnątrz, nadrabiając zaległości zawodowe i realizując potrzeby związane z niespełnionymi aspiracjami.

Na rynku pracy kobiety wciąż natrafiają na bariery spowodowane stereotypowym podejściem do zatrudnienia, preferowaniem mężczyzn, z nieufnością i z często napotykanymi obawami związanymi z rodzeniem dzieci i urlopami opiekuńczymi i wychowawczymi.

Pomimo więc dążenia do równości szans na rynku pracy kobiety wciąż mają mniejsze szanse na pomyślne realizowanie pracy, na odnoszenie sukcesów i dynamiczne kariery zawodowe.

Kobiety w grupach zawodowych i w zespołach pracowniczych często sprzyjają zachowaniom cechującym się wysokim poziomem kultury osobistej. Są jednak bardziej niż mężczyźni narażone na zagrożenia zjawiskami patologicznymi, zwłaszcza na wyzysk, molestowanie seksualne. Mężczyźni z kolei wciąż są bardziej podatni na uzależnienia, szczególnie od alkoholu. Przede wszystkim mężczyźni, ale także kobiety mają swoją specyfikę, która wymaga akceptacji i uszanowania. Relacje pomiędzy osobami obu płci zachodzą nie tylko w środowisku pracy, lecz przede wszystkim poza nią. Najmocniejsze więzi wiążą się z rodziną i związkami partnerskimi, które coraz częściej zastępują rodzinę, co wynika z powściągliwością dotyczącą formalizowania związków. W rodzinach można upatrywać przede wszystkim konserwatywnego podejścia do płci i przypisywania kobietom i mężczyznom stereotypowego wzajemnego traktowania się. Od pewnego czasu zwraca się uwagę na osoby niebinarne, czyli nie identyfikujące się ze swoją płcią biologiczną. Jest to kolejne wyzwanie społeczne, mogące mieć także odniesienie w środowisku pracy.

Podobnie jak w przypadku płci, również z wiekiem wiążą się określone przekonania, zachowania, systemy wartości, normy i zasady (lub ich brak). Okres aktywności zawodowej przypada na znaczną część dorosłości i rozciąga się w zależności od długości okresu kształcenia zazwyczaj od dwudziestu lat do ponad sześćdziesięciu. Przez ponad trzydzieści lat pracy zawodowej pracownicy nabywają doświadczeń, które różnicują ich motywację, zapał do pracy, oczekiwania i poziom satysfakcji zawodowej. W wielu zawodach wraz z upływem kolejnych lat pracy pojawia się wypalenie zawodowe. To powoduje, że zmienia się potencjał zawodowy pracowników, a początkowy entuzjazm zastępuje refleksyjność związana z nabywanym doświadczeniem. Na rynku pracy można spotkać różne opinie na temat wieku jako kryterium przydatności zawodowej. Najczęściej wskazuje się na preferowanie pracowników młodszych, jednakże mających już doświadczenie zawodowe, z uwagi na większą ich mobilność, bardziej aktualną znajomość nowych technik, w tym biegłejsze posługiwanie się mediami elektronicznymi, lepsze opanowanie języków obcych. W odniesieniu do pracy zawodowej wyróżnia się pokolenia (generacje) baby boomers, pokolenie X, pokolenie Y i pokolenie Z, a ostatnio także pokolenie alfa⁸. Każde z nich ma swoją specyfikę. Z wiekiem biologicznym wiąże się orientacja temporalna, czyli spojrzenie na jednostkę w perspektywie przeszłości, teraźniejszości i przyszłości. Osoby znajdujące się na starcie zawodowym cechuje młody wiek oraz niewielkie doświadczenie zawodowe⁹. Czynniki różnicujących jest jednak znacznie więcej. Nawet doświadczenie nie stanowi jednoznacznie pozytywnej cechy pracowniczej. Brak doświadczenia paradoksalnie może bowiem niekiedy stanowić atut, bowiem osoba, która go nie posiada nie jest nim ograniczona. Jest to szczególnie ważne w przypadku zagrożeń legitymowania się doświadczeniem złym, nieaktualnym, nieprzydatnym w nowych okolicznościach¹⁰. Brak doświadczenia jednak prowadzi niekiedy do uproszczonego postrzegania rzeczywistości i naiwnego szacowania własnych możliwości i szans. Może więc przyczyniać się do podejmowania odważnych, a nawet ryzykownych decyzji, które niekiedy umożliwiają osiągnięcie sukcesów, ale też w niektórych przypadkach są źródłem bolesnych porażek. Do pozytywnych stron osób debiutujących na rynku pracy należy zaliczyć brak obciążeń z przeszłości w postaci ukształtowanych nawyków i przyzwyczajzeń niekiedy trudnych do zmienienia. Zazwyczaj znajdują się oni dopiero przed podjęciem decyzji o założeniu rodziny i posiadaniu dzieci. Również ich pozycja społeczna jest jeszcze niezgruntowana, więc nie wymaga wysiłków na rzecz jej utrzymania. Osoby najmłodsze na rynku pracy mają przed sobą całą dorosłość, więc nie muszą się zbytnio spieszyć z realizowaniem kariery zawodowej, a ewentualne błędy i porażki mogą w rozległej przyszłości kompensować.

Inaczej przedstawia się sytuacja osób znajdującym się w wieku średnim. Pracownicy w tym wieku mają już kilku- a nawet kilkunastoletnie doświadczenie zawodowe. Znają

⁸ K. Krzykowska, *Zarządzanie generacjami pracowników - kompetencje i motywowanie gospodarce 4.0*, [w:] Praca i rynek pracy w perspektywie gospodarki 4.0, red. Z. Wiśniewski, C. Sadowska - Snarska, Toruń 2020, s. 305-314.

⁹ M. Mazur - Mitrowska, *Pierwsza praca. Oczekiwania i obawy młodzieży kończącej zasadniczą szkołę zawodową*, [w:] Rynek pracy. Kariera zawodowa. Wyzwania dla edukacji, red. N.G. Piłkuła, K. Jagielska, K. Białożył, Katowice 2016, s. 57-67.

¹⁰ Z. Wołk, *Kultura pracy, etyka i kariera zawodowa*, Radom 2009, s. 35.

praktyczną stroną pracy zawodowej, sprawdzili swoje kompetencje społeczne i umiejętność współpracy. Ich spojrzenie na wymagania wobec pracy i pracodawców jest już zweryfikowane i urealnione. Mają wiedzę o swoim potencjale zawodowym, co pozwala na optymalne nim gospodarowanie. Osoby w średnim wieku mają już za sobą zrealizowanie zadań rozwojowych wczesnej dorosłości. Nie muszą się więc już nimi zajmować, z drugiej jednak strony - rodzina, dzieci, utrzymanie mieszkania i związane z tym problemy czynią te osoby mniej dyspozycyjnymi, przejawiającymi wobec pracy postawy statyczne, zachowawcze, konformistyczne.

Kilkanaście lat pracy zawodowej sprawia, że pracownik jest biegły przy wykonywaniu swoich zadań zawodowych i procesy adaptacji, identyfikacji i stabilizacji zawodowej ma już zazwyczaj za sobą. Jest obyty ze swoją firmą, zna panujące w niej warunki i zwyczaje. Jest też przez pracodawcę rozpoznawalny, czyli znane są jego możliwości i ograniczenia.

W połowie życia ma miejsce pierwsza refleksja związana z przemijaniem, która prowadzi do zastanowienia nad dotychczasową drogą życia, do bilansowania uzyskanych osiągnięć i porażek. Ma też miejsce weryfikowanie planów życiowych i weryfikacja wcześniejszych przyjętych celów. Pojawia się ostrożność w podejmowaniu wyzwań, niekiedy wycofywanie się poza obszar aktywności zawodowej, dążenie do stabilizacji i spokoju. W połowie życia obserwowana jest również zmiana priorytetów pomiędzy kobietami i mężczyznami. Kobiety dotychczas koncentrowały się na zadaniach związanych z rodziną i domem, natomiast mężczyźni na realizacji karier zawodowych. W środku życia mężczyźni skłonni są do wyhamowania tempa pracy zawodowej i do większego udziału w życiu rodzinnym i domowym, natomiast kobiety cechuje w tym czasie orientacja na pracę zawodową i większa dynamika zawodowa¹¹.

Przy końcu drogi zawodowej, co ma miejsce najczęściej wraz z osiągnięciem wieku emerytalnego zmienia się perspektywa, przez którą postrzegana jest aktywność zawodowa. Jest to czas kończenia kariery zawodowej, więc najważniejszym zadaniem jest dotrwanie do końca, bezpieczne uchronienie zdobywanego przez całe życie materialnego i niematerialnego dobytku. Człowiek wchodzący w wiek emerytalny zaczyna doświadczać starzenia się organizmu i związanych z tym dolegliwości i ograniczeń. Jest więc mniej mobilny, skłaniający się bardziej do skupiania uwagi na sobie i na swoich egzystencjalnych problemach. Częściej też ogląda się za siebie niż spogląda w przyszłość. Przyszłość wiąże się bowiem w pierwszej kolejności z nadchodzącym kresem aktywnej pracy zawodowej, potem z końcem życia. Seniorzy w dokonywanych bilansach życiowych najczęściej eksponują swoją sytuację rodzinną i zdrowie, natomiast praca zawodowa, nawet jeżeli się wiąże z pomyślnością i sukcesami, pojawia się w nich rzadziej i nie jest nadawana jej tak wysoka ranga jak ma to miejsce w przypadku pozostałych wartości.

W związku z powyższym w środowisku pracy pożądane jest zróżnicowanie wiekowe pracowników. Otwartość na wyzwania pracowników najmłodszych, doświadczenie pracowników ze średnim stażem i refleksyjność pracowników starszych dopełniając się i uzu-

¹¹ P. Oleś, *Psychologia przelomu połowy życia*, Lublin 2000.

pełniając stanowią duży kapitał, który odpowiednio wykorzystany może w sposób szczególny sprzyjać prawidłowym przebiegom życia zawodowego i pomyślności zakładu pracy.

Stygmatyzacja pracowników dokonywana przez pryzmat wieku nie tylko ogranicza ich podmiotowość, lecz także może być źródłem deficytów szkodliwych dla funkcjonowania zakładów pracy. Znacznie korzystniejsze jest uwzględnianie związanych z wiekiem możliwości i ograniczeń w taki sposób, aby czynniki pozytywne wzmocnić i na nich formować aktywność zawodową, natomiast deficyty i ograniczenia kompensować i tak organizować pracę, aby ich destrukcyjny wpływ był maksymalnie zredukowany. Wraz ze starzeniem się społeczeństwa zachodzi coraz większa potrzeba wykonywania pracy przez wszystkie sprawne do tego osoby, podnosi się więc progi wieku przechodzenia na emerytury. Wdrażane są liczne programy aktywizacji zawodowej i wspierania w poszukiwaniu pracy osób starszych, ale też najmłodszych. Niekiedy odnosi się wrażenie, że są to próby przekonywania do preferowania w firmach określonych kategorii wiekowych. Sprzyjają one uwrażliwianiu społeczeństwa na problemy pracy i pozwalają na ukazanie walorów pracowników znajdujących się w różnych grupach wiekowych. Programy pomocowe wspierają grupy wiekowe, na rzecz których prowadzone. Odgrywają tym samym pozytywną rolę i pozwalają na zwrócenie uwagi na wiek jako czynnik różnicujący pracowników. Z pewnością w żadnym okresie życia wiek pracownika lub kandydata do zatrudnienia nie może stanowić kryterium selekcji negatywnej przy zatrudnianiu.

Stan zdrowia można także potraktować jako cechę kulturową różnicującą społeczności zakładów pracy. Chodzi w tym przypadku o choroby przewlekłe oraz doświadczanie niepełnosprawności. Pomimo wielu programów pomocowych i formalnych rozwiązań mających na celu ułatwienie i umożliwienie podjęcia pracy przez osoby z ograniczeniami zdrowotnymi napotykać one wiele barier, często niechęci i niezyczliwości w środowiskach zawodowych. Ich koegzystencja z innymi pracownikami wymaga wzajemnej życzliwości i zrozumienia, a niekiedy także koleżeńskiego wsparcia.

Najczęściej z wielokulturowością kojarzona jest narodowość i przynależność etniczna¹². Globalny świat jest bardzo zróżnicowany pod wieloma względami. W gospodarce ma miejsce zróżnicowanie organizacyjne - na rynku pracy występują zarówno małe, niekiedy jednoosobowe firmy jak i wielkie ponadnarodowe korporacje zatrudniające tysiące pracowników na całym świecie. Rynek prac w Polsce przez długi czas był jednorodny pod względem narodowościowym. Pewnych doświadczeń związanych ze zróżnicowanymi narodowo zespołami pracowniczymi nabierali głównie emigranci zarobkowi. Wraz z transformacją ustrojową, po 1989 roku zaczęło przybywać do Polski coraz więcej cudzoziemców, którzy podejmowali i podejmują pracę w polskich firmach. Szczególnie jednak agresja rosyjska na Ukrainie spowodowała masowy napływ ludności ukraińskiej do Polski, co znalazło swoje odbicie także na rynku pracy. Może to powodować poczucie zagrożenia, niechęci, nieufności, odżywiania uprzedzeń a także niezrozumienia. Cudzoziemcy mają inne tradycje, często także hierarchie wartości, potrzeby i oczekiwania jak i wykazują wiele

¹² E. Wysocka, „My” i „Oni” - dlaczego tak trudno być razem? Odpowiedź pedagoga, psychologa i socjologa, [w:] Migracja. Uchodźstwo. Wielokulturowość. Zderzenie kultur we współczesnym świecie, Reed. D. Lalak, Warszawa 2007, s. 13-63.

innych różnic. Uszanowanie ich wymaga zrozumienia ich kultury, sytuacji, okazania życzliwości i pomocy w pokonywaniu barier kulturowych.

W zmieniającej się poprzemysłowej współczesności każdy musi się liczyć z koniecznością zmiany miejsca i charakteru pracy, niekiedy zawodu. Może więc trafić do firmy, której zespół pracowniczy będzie zróżnicowany kulturowo pod bardzo wieloma względami. Musi się więc liczyć z koniecznością współpracy z osobami o innych, niekiedy odmiennych cechach kulturowych i uznających inne systemy wartości.

Pracownicy w zakładzie pracy podejmują różne role, przypada im wykonanie różnych zadań. Jest to uzależnione od celów zakładu, których spełnienie często wymaga zatrudnienia wielu pracowników o różnych kwalifikacjach, adekwatnych do zróżnicowanych potrzeb wynikających ze społecznego podziału zadań w zakładzie pracy. Tym samym rola pracowników w osiągnięciu produktu końcowego, świadczenia lub usługi jest różna, zawsze jednak jest ważna, niezbędna. Większość osób pracując pełni role przełożonych i jednocześnie podwładnych. Role te wyznaczone są przez formalną strukturę zakładu¹³. Wyznaczają one charakter relacji interpersonalnych, decydują o sposobach zachowania, o formach kontaktów pomiędzy pracownikami nie tylko formalnych, ale dużym stopniu również nieformalnych.

Niezależnie od stanowiska zajmowanego przez pracownika w strukturze formalnej, jak i niezależnie od relacji koleżeńskich jest on podmiotem w procesie pracy. Oznacza to, że organizując pracę, uczestnicząc w procesie pracy niezbędne jest postrzeganie pracownika jako człowieka mającego swoją indywidualność, godność i wartość. Podejście podmiotowe do pracownika jest przeciwieństwem przedmiotowego, gdzie pracownika traktuje się jako przedmiot, jeden ze składników pracy. Przy podejściu przedmiotowym aktywność zawodowa pracownika jest zredukowana do wypełniania regulaminowych zadań wynikających z umowy o pracę. Pracownik jest w takim przypadku jedynie ogniwem firmy, w której pracuje. Takie podejście było filarem fordyzmu w początkowym okresie ery przemysłowej¹⁴. Współcześnie eksponuje się pozaprodukcyjne funkcje pracy, w tym traktowanie jej jako źródła satysfakcji i rozwoju pracowników. Niezbędne jest więc podmiotowe traktowanie pracowników. Można wyróżnić wiele aspektów podejścia podmiotowego do pracownika, a mianowicie:

- uświadamianie pracownikowi jego znaczącej roli w podziale pracy;
- stwarzanie pracownikowi możliwości awansu i rozwoju;
- dostosowanie powierzanych zadań do kompetencji i wymogów pracownika;
- stworzenie bezpiecznych i ergonomicznych warunków pracy;
- liczenie się ze zdaniem i opiniami pracownika;
- zaakceptowanie indywidualnych cech osobowych pracownika;
- postrzeganie go w szerszym niż tylko zawodowy kontekście;
- wyraźne formułowanie oczekiwań i konsekwencja w ich egzekwowaniu;
- sprawiedliwość w ocenianiu i nagradzaniu;

¹³ S. P. Robbins, *Zachowania w organizacji*, Warszawa 1998.

¹⁴ H. Ford, *Moje życie i dzieło*, Osiecko 2006.

- umożliwienie edukacji i własnego rozwoju¹⁵.

Każdy z wymienionych aspektów jest znaczący dla człowieka pracującego, może przyczynić się do jego poczucia ważności, własnej godności. W konsekwencji pracownik mający poczucie podmiotowego traktowania lepiej czuje się pracując, przykłada się do pracy, identyfikuje się z firmą, jest współodpowiedzialny za zakład, za jego mienie, za jakość swojej pracy. Włącza się do życia zespołów pracowniczych jako równoprawny partner. Daje to również konkretne korzyści zakładowi.

Zakończenie

Podmiotowość w relacjach pracowniczych stanowi ważny element kultury organizacyjnej zakładu pracy. Wzajemny szacunek pracowników niezależnie od pełnionych przez nich ról i przynależności do różnych kultur sprawia, że pracownicy mogą skupiać się na wykonywaniu swoich zadań, nie będąc obciążonymi obawami o nierówne, bądź instrumentalne traktowanie i związane z tym rozległe konsekwencje. Stres, wypalenie zawodowe, znerwicowanie, sięganie po używki są niektórymi tylko potencjalnymi następstwami przedmiotowego podejścia do pracowników. Podejście podmiotowe do pracownika jest postrzegane jako kryterium etyczności pracy i jako ważny czynnik motywacyjny, jak i w aspekcie etycznym¹⁶. Wielokulturowe społeczności współczesnych firm przy właściwej organizacji pracy stwarzają duże możliwości uzyskiwania wysokich wyników dzięki synergii uzyskiwanej w przypadku spójności i współdziałania pracowników. Warunkiem ich wykorzystania jest tworzenie w zakładzie pracy klimatu podmiotowości każdego, niezależnie od reprezentowanej kultury.

¹⁵ Z. Wołk, *Zawodownawstwo, Wiedza o współczesnej pracy*, Warszawa 2013, s. 98.

¹⁶ K. Czop, *Globalizacja przedsiębiorstwa*, [w:] *Wprowadzenie do nauki o przedsiębiorstwie*, red. M. Brzeziński, Warszawa 2007, s. 148-76.

Bibliografia

- Czop K., *Globalizacja przedsiębiorstwa*, [w:] Wprowadzenie do nauki o przedsiębiorstwie, red. M. Brzeziński, Warszawa 2007.
- Cybal -Michalska A., *Shapping occupational identity - towards Carter planning and development*, [w:] Zawodowe i osobiste wymiary rozwoju człowieka. Perspektywa psychopedagogiczna, red. A. Gulczyńska, Poznań 2019, s. 17-33.
- Czerepaniak - Walczak M., *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańsk 2006, s. 33-37.
- Ford H., *Moje życie i dzieło*, Osiecko 2006.
- Korzeniowski K., Zieliński R., Daniecki W., *Podmiotowość jednostki w koncepcjach psychologicznych i organizacyjnych*, Wrocław 1983.
- Krzykowska K., *Zarządzanie generacjami pracowników - kompetencje i motywowanie w gospodarce 4.0*, [w:] Praca i rynek pracy w perspektywie gospodarki 4.0, red. Z. Wiśniewski, C. Sadowska - Snarska, Toruń 2020, s. 305-314.
- Mazur - Mitrowska M., *Pierwsza praca. Oczekiwania i obawy młodzieży kończącej zasadniczą szkołę zawodową*, [w:] Rynek pracy. Kariera zawodowa. Wyzwania dla edukacji, red. N.G. Piukuła, K. Jagielska, K. Białożył, Katowice 2016, s. 57-67.
- Nikitorowicz J., *Edukacja międzykulturowa w perspektywie paradygmatu współlistnienia kultur*, Białystok 2020.
- Oleś P., *Psychologia przełomu połowy życia*, Lublin 2000.
- Robbins S. P., *Zachowania w organizacji*, Warszawa 1998.
- Sowa J., *Podmiotowość jednostki w procesie wsparcia społecznego*, [w:] Pracownicy socjalni i wolontariusze a możliwości reformy pomocy społecznej, pod red. K. Marzec - Holki, Bydgoszcz 1988
- Tomaszewska R., *Jednostka na rozdrożu. O wyzwaniach życia i poszukiwaniu szczęścia w ponowoczesnej rzeczywistości*, [w:] Wspieranie jednostek i grup w różnych wymiarach życia społecznego. Aspekty teoretyczno - praktyczne, red. M. Piorunek, J. Nawój - Połoczańska, A. Skowrońska - Pućka, Poznań 2021, s. 81-105.
- Wołk Z., *Kultura pracy, etyka i kariera zawodowa*, Radom 2009.
- Wołk Z., *Zawodownawstwo. Wiedza o współczesnej pracy*, Warszawa 2013.
- Wysocka E., „My” i „Oni” - dlaczego tak trudno być razem? Odpowiedź pedagoga, psychologa i socjologa, [w:] Migracja. Uchodźstwo. Wielokulturowość. Zderzenie kultur we współczesnym świecie, Reed. D. Lalak, Warszawa 2007, s. 13-63.

Zdzisław Wołk

Podmiotowość a różnice międzykulturowe w środowisku pracy

Współczesne środowisko społeczne pracy cechuje się dużym zróżnicowaniem. Pracownicy mają różną płeć, wiek, poziom wykształcenia, staż pracy, stan zdrowia i wiele innych cech kulturowo - demograficznych. Wymaga to wzajemnego rozumienia się, akceptacji i szanowania. Jest to przesłanka niezbędna do stwarzania warunków do współdziałania na rzecz realizacji zadań każdej firmy niezależnie od wielkości i charakteru działalności. W wielokulturowej społeczności spore problemy mogą się wiązać z podmiotowym traktowaniem się przez pracowników. Wynika to z różnych kultur reprezentowanych przez pracowników. W artykule zasygnalizowane zostały niektóre problemy wynikające z różnic kulturowych występujących w zespołach pracowniczych.

Słowa kluczowe: podmiotowość, wielokulturowość, różnice kulturowe, środowisko społeczne pracy.

Subjectivity and intercultural differences in the work environment

The modern social work environment is characterized by great diversity. Employees have different gender, age, education level, length of service, health condition and many other cultural and demographic characteristics. This requires mutual understanding, acceptance and respect. This is a necessary condition to create conditions for cooperation in the implementation of the tasks of every company, regardless of the size and nature of the activity. In a multicultural community, significant problems may arise from employees treating each other subjectively. This is due to the different cultures represented by employees. The article highlights some problems resulting from cultural differences occurring in work teams.

Keywords: subjectivity, multiculturalism, cultural differences, social work environment.

Translated by Zdzisław Wołk

Stanisław Buda
Uniwersytet Jagielloński
w Krakowie

CZY ZMIERZCH FILOZOFII?¹

*Filozofia umiera sobie po cichu, a nad jej trumną
będzie zapewne jeszcze ciszej. Po prostu mało kto
wybierze się na jej pogrzeb.*

Diagnoza

O obecnym stanie filozofii Jan Hartman stwierdza m.in.: „Zestarzała się i pora jej odejść”; „wypełniła swoje zadania i odegrała prawie do końca swoją kulturową rolę”; „wolna rozpuszcza się w totalności życia umysłowego”; [przybliża się] „do końca swej misji”; „świat zaczyna doskonale sobie bez filozofów radzić, bo ci, którzy ich zastąpili, są wystarczająco mądrzy”; [filozofia] „bliska jest śmierci ze starości”; „przy bliższym wejrzeniu widać daleko posunięty rozkład”; „czas przyznać, że filozofia jest martwa, tak jak martwa jest łacina”; „Etos filozofii uległ naturalnemu zużyciu”; [filozofia znajduje się w] „schyłkowej fazie, wyznaczonej własną logiką tego, co historyczne”; „nie jest wiarygodna nawet dla samej siebie”; „Świat podziękował *myślicielom*. Z dwojga złego woli inteligentnych błaznów”; „w domu naszej matki, filozofii, jest mieszkań wiele, lecz wszyscy się już wyprowadzili i poszli na swoje”; „Czy świat bez filozofii jest możliwy? Ależ tak!”.

Co różni filozofię od innych dziedzin ludzkiej refleksji? Oto kilka znamienitych cytatów: „dyskurs filozoficzny w zasadzie nie zmierza do ustalenia tego «jak jest»” (s. 30); „to, co czyni dane dzieło filozoficznym, żadną miarą nie jest zasobem wiedzy” (s. 52); „jeśli cokolwiek filozofię wynosi ponad inne formy myślącego życia, to właśnie posunięta do skrajności autorefleksyjność i hiperkrytycyzm jej najwybitniejszych dyskursów” (s. 71); „filozofia w swych zaawansowanych formach wychodzi poza wyobrażenie, iż w każdym przypadku orzeka coś o jakichś obiektach, które na jakiś sposób istnieją w jakiejś sferze on-

¹ Niniejszy tekst nawiązuje do książki Jana Hartmana *Zmierzch filozofii*, Wydawnictwo Austeria, Kraków-Budapeszt-Syrakuzy 2023. Wszystkie cytaty pochodzą z tego wydania.

tycznej (...) Pojęcia splatają się w samoistne struktury sensu, utrzymujące się poza mechanizmami intencjonalności i referencyjności” (s. 192-193). Autor stwierdza, że mamy do czynienia „z niebywałym wręcz wpływem, jaki filozoficzne pojęcia i idee wywarły na wszystkie aspekty kultury Zachodu, a także wciąż wywierają na sposób myślenia nawet najmniej wykształconych ludzi” (s. 73); „trzeba przyznać, że filozofia ma niezwykle osiągnięcia, gdy chodzi o tworzenie aparatu intelektualnej kontroli całej teoretycznej substancji myślenia” (s. 151).

A jednak aktywność filozoficzna traci swój sens: przestaje być komukolwiek potrzebna, a nawet staje się społecznie dysfunkcyjna. W dodatku odpowiednio pogłębiona i poszerzona refleksja ujawnia zasadniczą, nieusuwalną wadliwość filozoficznego myślenia. Filozofowi pozostaje zatem przyjąć to do wiadomości i albo zmienić swoje zajęcie (np. przyjęcie roli „publicznego intelektualisty”), albo uświadamiać zainteresowanym zdiagnozowany przez siebie stan rzeczy przez rozwijanie stosownej metafizyki, czy nawet podejmowanie prób wykraczania poza nią:

„Droga wolnego, myślącego podmiotu poza filozofię prowadzi przez krytycyzm i hiperkrytycyzm dyskursu filozoficznego ku krytycyzmowi metafizycznemu, i dalej, ku refleksji wyemancypowanej i uwolnionej od heurystycznych uwikłań we wspieranie «filozofii»” (s. 144).

„realnym kulturowym celem filozofii staje się rozpoznanie warunków niemożliwości wiedzy absolutnej, czyli krytyczno-sceptyczna samowiedza” (s. 170).

„Wyróżniona pozycja filozofującego podmiotu może polegać na «ruchliwości», na byciu wszędzie i nigdzie w przestrzeni pojęć i dyskursów. Wtedy filozof byłby jak *logonauta*, umysł wprawdzie skończony, lecz z najwyższą biegłością, bez przeszkód poruszający się wśród wszelkich pojęć i argumentów, sformułowań, terminów, stanowisk, teorii i wszelkich w ogóle struktur logiczno-argumentacyjnych. Jego żywiołem byłaby *heureka* - w pełni kontrolowałby proces twórczy, czyli teoretyczną *wytwórczość*. Inaczej mówiąc, mógłby w każdej chwili wymyślać, czyli wytwarzać, dowolne dyskursy wedle zadanej samemu sobie zasady czy idei, uwalniając się tym samym od konieczności zajmowania «stanowiska»” (s. 148).

Według autora, wszelkie próby ratowania filozofii nie odzęgające się od jej aspiracji do stwierdzenia „jak jest”, nie mogą być udane. Przypomina pomysł W. Diltheya, który na bazie znajomości znanych z historii filozofii systemów chciał stworzyć ponadczasowy metasystem. Byłby wówczas kimś (czy jeszcze filozofem?), „kto swój autorytet czerpie z dezawuowania słabości, partykularyzmów i historycznych oraz psycho-społecznych uwarunkowań filozofii” (s. 156). Przywołuje M. Heideggera, który w swym tekście *Koniec filozofii i zadanie myślenia* postrzegał przyszłość filozofii „jako myślenie tego, co samo nie jest treścią, lecz warunkiem jej możliwości” (s. 20). Natomiast intelektualna aktywność przywoływanych wyżej „logonautów”, z których najsłynniejszym chyba był J. Derrida, odbierana jest powszechnie jako niezrozumiała i bezproduktywna. Zapewne trudno byłoby ich też nazwać filozofami.

Początek i koniec filozofii

Stwierdzając, że coś jedyne w swym rodzaju bezpowrotnie się kończy, można odwoływać się albo do okoliczności zewnętrznych, albo wewnętrznych, albo jednych i drugich. Takie stwierdzenie może być wynikiem bądź refleksji zewnętrznego obserwatora, bądź refleksji samego przeczuwającego swój kres podmiotu.

W przypadku końca filozofii można sobie wyobrazić następujące dezyderaty:

- 1) Przestańmy filozofować, bo już nie warto (*resp.* nie trzeba),
- 2) Przestańmy filozofować, bo tak naprawdę nigdy nie było warto,
- 3) Przestańmy filozofować, aby dać miejsce czemuś, co filozofia przygotowała.

We wszystkich tych przypadkach ujmujemy filozofię w jej funkcji. Jej funkcjonalność można odnosić albo względem *społeczeństwa*, albo względem *osoby*, przy czym obie z wyróżnionych kategorii mają ostatecznie charakter filozoficzny. Oczywiście kategoria *filozofia* również taki charakter posiada, co czyni ją aktywnością jedyną w swoim rodzaju - domkniętą na własną metaaktywność. Teza o dysfunkcjonalności filozofii wymaga więc uzasadnienia filozoficznego. Filozofia musiałaby wówczas wykazać własną dysfunkcjonalność, co jest niemożliwe z kilku powodów. Po pierwsze, systemowe powiązanie kategorii *człowiek*, *społeczeństwo* i *filozofowanie* wyklucza rozumienie którejkolwiek z nich bez pozostałych. Po drugie, filozofia może cokolwiek wykazać jedynie w ramach konkretnego systemu, a więc w sposób względny. Po trzecie, możliwość wykazania przez X własnej dysfunkcjonalności względem Y oznaczałoby, że do istoty X (a więc do jego funkcji) przynależy m.in. wykazywanie własnej funkcjonalności bądź dysfunkcjonalności względem Y; funkcja polegająca na wykazywaniu własnej funkcji lub dysfunkcji byłaby pojęciem absurdalnym.

Oczywiście, aktywność filozoficzną możemy również obserwować z zewnątrz, jako zjawisko społeczne; wówczas społeczeństwo należy traktować jako ulegające systematycznym zmianom. Jednak stawiając tezę o społecznym końcu filozofii, trzeba uzasadnić również jej początek i dotychczasowe jej funkcjonowanie. Do tego także jest potrzebna, jeśli nie filozofia czy historiozofia, to pewna teoria społeczeństwa. W niej należałoby szukać odpowiedzi na pytanie o przyczyny narastania społecznej dysfunkcjonalności filozofii, jej nieprzezwycięzalnego kryzysu; powinna dać odpowiedź, czy funkcja, którą wypełniała w społeczeństwie filozofia przestała być w ogóle potrzebna, czy może będzie ją spełniać lepiej coś innego.

Książka Hartmana zawiera wiele obserwacji dotyczących filozofii jako pewnej „formacji kulturowej” (*resp.* „projektu kulturowego”), lecz rdzeń jego rozważań ma charakter metafizyczny². Sam przyznaje, że pisał „z głębi filozofii”. Dlatego niżej skoncentruję się na tym aspekcie jego argumentacji.

² „Przyczyny, dla których filozofia kończy swoją misję (...) nie są czymś powierzchownym ani akcydentalnym, lecz tkwią w jej najbardziej rdzennych, tożsamościowych strukturach teoretycznych i związanych z nimi procesach” (s. 225).

„Dekonstrukcja filozoficzności”

Metafilozoficzne podejście Hartmana sprowadziłbym do trzech tez i jednego wniosku.

- I. Aby filozoficzne dywagacje posiadały jakiś sens, muszą zmierzać do uchwycenia najbardziej rudymen tarnej struktury pojęciowej, która przesądza o treści wszelkiej komunikacji; struktura ta musiałaby mieć właściwość samouzasadniania się.
- II. Myśl filozoficzna zmierza do utożsamienia się z ową samouzasadniającą się strukturą.
- III. Materia pojęciowa filozofii ma tę naturę, że można ją dowolnie łączyć i hierarchizować, o czym świadczy wielość systemów filozoficznych.
- IV. Wniosek: filozoficzne propozycje z racji swych niespełnialnych ambicji (skutkujących ich konwencjonalnością, niekonkluzywnością i wielością) przybierają charakter apodyktyczny i dogmatyczny, a jako takie są całkiem oderwane od naszych potrzeb, a z racji swoich społecznych, kulturowych roszczeń - wręcz szkodliwe.

Ad I: Wspomniana, stanowiąca cel filozofowania, samouzasadniająca się struktura pojęciowa musiałaby stanowić bezwzględnie najgruntowniejszą i ostateczną odpowiedź na pytanie „jak jest?”. Jej idee realizowałby „Traktat Filozoficzny”, który byłby: „ostateczny, ostatni, pewny, prawdziwy, kompletny, dowodny, rozstrzygający, autorytatywny, krytyczny, totalny” (s. 145). Chodziłoby o „pewne «to, o co ostatecznie chodzi w myśleniu»” (s. 167)”, o „Absolutną Krytyczną Samowiedzę” (s. 145). Oczywiście jest, zauważmy, że tak charakteryzowana struktura byłaby pojęciem logicznie i semiotycznie wadliwym³.

Ad II: Ów „Ostateczny Traktat Filozoficzny” byłby oczywiście dziełem filozoficznym, przeto każdy system filozoficzny aspirujący do realizacji wspomnianego celu, aspiruje również do stanowienia samouzasadniającej się struktury kategoryjnej, do posiadania całości sensu. Każdym filozofem rządzi „narcystyczny imperatyw wiedzy-jako-samowiedzy” (s. 172), więc „Ostatecznie nie ma więc innego sensu, niż *sens filozoficzny*” (s. 170).

Ad III: Każdy z systemów „proponuje różne pojęcia *tego, co najważniejsze*” (s. 165). W dodatku „nasze najbardziej niewinne, lecz przecież w swym zamyśle nie dające się obalić czy unieważnić «uogólnienie» w postaci pojęcia «tego, co najważniejsze» też nie jest ani niewinne, ani uprzywilejowane (...) Nie wyjdziemy z zakłętego kręgu odsyłających do siebie kolejno i wzajemnie (i to na wiele sposobów!) pojęć, mówiąc, że wszystkie one są «jakiś» (...) nie ma tu żadnego określenia nadrzędnego” (s. 166).

Postulowane przez filozofów „jak najczystsze krytyczne myślenie” z istoty swej nie może realizować podstawowego celu filozofii, jakim jest jeden, samouzasadniający się i stanowiący podstawę wszelkich innych uzasadnień system. Charakterystycznym wybiegiem, od zawsze stosowanym przez wielu filozofów, są próby systemowego wykazania „niemożliwości wiedzy absolutnej, czyli krytyczno-sceptyczna samowiedza” (s. 170). Do-

³ Zob. U. Eco, *Nieobecna struktura*, Warszawa 1996; J. Derrida, *Struktura, znak i gra w dyskursie nauk humanistycznych*, „Pamiętnik Literacki” 3 (1986), s. 252-267.

tyczy to również wiedzy o samym Absolutcie, czykolwiek miałby lub nie miałby on być. Wszelako sama możliwość wykazania istnienia i uzasadnienia niepoznawalności absolutnego źródła wszelkiej określoności (tożsamości i zróżnicowania) nie jest mniej niedorzeczna niż możliwość uzasadnienia jego istnienia i rozpoznania go. A skoro to, co najważniejsze, jest niewyraźne, to koło się zamyka, bo „od «niewyraźności niewyraźnego» prowadzi ukryta ścieżka ku «niepojętości» tego, czym miałyby jeszcze być filozofia, gdyby miała nadal istnieć jako żyjąca i integralna część kultury umysłowej” (s. 130).

Ad IV: Ostatnim zadaniem świadomego powyższej sytuacji filozofa jest tedy „dekonstrukcja filozoficzności”. Na czym miałyby ona polegać? - Na obalenia mitu intelektualnej przewagi filozofa nad wszystkimi pozostałymi uczestnikami dyskursu publicznego, zajmowania przez niego jakiejś uprzywilejowanej pozycji poznawczej:

„Nie widać żadnych kompetencji, wiedzy, doświadczenia intelektualnego, których brakowałoby wybitnym politologom, ekonomistom, socjologom, a brak ten mogliby uzupełnić dzięki lekturze dawnych czy współczesnych filozofów i dyskusji z nimi” (s. 183).

„(...) nie ma wyraźnej przewagi czegoś, co nazywamy filozoficzną perspektywą, nad zupełnie ignorującym filozofię i jej dorobek swobodnym dywagowaniem naukowców czy innych specjalistów nad różnymi kwestiami ontologicznymi i epistemologicznymi” (s. 181-182).

Hiperkrytycyzm filozoficzny... I co dalej?

Poniżej ustosunkuję się krótko do wspomnianych trzech tez i wniosku, których zasadniczo nie podzielam.

I. To, że filozoficzne kategorie bynajmniej nie aspirują do zdawania sprawy z tego „jak jest”, jest oczywiste również dla Hartmana. W punkcie 1. cytowano kilka jego wypowiedzi na ten temat, dodajmy jeszcze jedną:

„obiekty, którymi zajmują się filozofowie (a są to, z grubsza mówiąc, pojęcia), nie stanowią żadnej «drugiej przyrody», która można by poznawać, tak jak poznaje się sztukę i jej dzieje, albo nawet «idee», czyli przekonania, wyobrażenia i ideały, mające wpływ na dzieje ludzkości” (s. 52).

Jednocześnie autor stwierdza, że ów charakterystyczny brak odniesienia do czegokolwiek pozostaje czymś niewyjaśnionym, a nawet

„powiedzenie, że filozofia nie ustala «jak jest», oznacza popadnięcie w sprzeczność - całkiem podobną do tej, jaka pojawia się w twierdzeniu, że o absolutcie nie można niczego orzekać” (s. 30).

„nie ma żadnego określenia oddającego «specyfikę» pojęć pojawiających się w dyskursach filozoficznych. Nie stanowią one bowiem żadnego rodzaju (*spes*) i nie mają «cech wspólnych» (s. 162).

Jak sądzę, filozoficzny hiperkrytycyzm nie musi, a nawet nie powinien, zakładać żadnego „jak jest”, ani takowego postulować. Przypomnijmy, że swój sens mogą posiadać nie tylko wypowiedzi stwierdzające „jak jest”, ale również inne typy komunikatów. Zapewne każdy sens odwołuje się do rozmaitych innych sensów, a wszystkie one tworzą skomplikowaną, ciągle przekształcaną przez naszą aktywność strukturę. Intencyjne, choć siłą rzeczy fragmentaryczne, przekształcanie jej przez poszczególnych uczestników tej powszechnej „gry komunikacyjnej” bynajmniej nie wymaga postulowania jakiejś istniejącej lub mającej dopiero powstać struktury sensów, która miałaby tę „grę” w sposób ostateczny warunkować. Z ogólniejszej refleksji nad ową „grą komunikacyjną” można jedynie wnioskować (czy ostrożnie: postulować) o jej *sensowności*, którą możemy pojmować minimalistycznie - jako możliwość ewoluowania całej struktury komunikacyjnej w celu harmonizowania partykularnych i ogólniejszych wartości (lub ostrożnie: interesów). Hiperkrytycyzm filozoficzny, zamiast ograniczać się do poszukiwań fundamentalnych struktur sensów czy uniwersalnych prawd, skupia się na samym procesie tworzenia sensu poprzez aktywność uczestników „gry komunikacyjnej”. To podejście uwzględnia pluralizm perspektyw oraz dynamikę społecznego dialogu, eliminując jednocześnie potrzebę ustanawiania jednej, ostatecznej struktury sensów. Filozoficzny hiperkrytycyzm otwiera drogę do zrozumienia, że sens nie jest czymś narzuconym z góry, lecz nieustannie kształtowanym i odkrywanym w procesie wspólnej komunikacji.

II. Analizując proces konstytuowania sensu czy konstytuowania się sensowności filozof czyni pewne hipotetyczne założenia odnośnie do natury i warunków możliwości owego procesu. Jego rozważania muszą tedy wykraczać poza wspomnianą strukturę sensów, odwołując się przy tym do jej właściwości formalnych. Można powiedzieć, że rozważania te współkonstruuja sensowność, a dokładniej - konkretny system filozoficzny konstytuuje własną hipotezę dotyczącą sensowności. Oczywiście, filozof zakłada również sens własnych spekulacji, który powinien starać się integralnie włączyć w najszerszą strukturę sensów jako element czy warstwę dopełniającą (*resp.* przesycającą) ją w takim stopniu, aby umożliwić jej całościowe, choć zawsze zrelatywizowane względem konkretnych filozoficznych założeń ujmowanie.

III. Jak wspomniano, filozoficznych pomysłów na spójną spekulację instaurującą sensowność - owych „dyskursów przewodnich”, jak je kiedyś nazwał Hartman - może być wiele. Czy jednak wszystkie one są z natury równorzędne, czy nie posiadamy jakiegoś (filozoficznego) kryterium umożliwiającego ich (filozoficzne) wartościowanie? Sądzę, że takowe posiadamy.

Odwołam się tutaj do swojej niegdysiejszej argumentacji. - Otóż każdy z dyskursów pretendujących do miana „dyskursu przewodniego” powinien wykazać, że jest jeszcze jednym możliwym dyskursem tego typu, i że instaurowanie przezeń tego, co najważniejsze

jest bardziej zasadnie niż w pozostałych. Wymaga to jego ustosunkowania się do innych funkcjonujących „dyskursów przewodnich”. Ponieważ w swojej spekulacji filozof nie może wykroczyć poza własny „dyskurs przewodni”, należy założyć, że integralną warstwą każdego takiego „dyskursu” jest, z jednej strony, pewna wizja tego, co wspólne wszystkim możliwym „dyskursom przewodnim”, a z drugiej strony - tego, co w sposób radykalny różni ów „dyskurs” względem wszystkich znanych „dyskursów” i co czyni go lepszym od nich. Konkludując: w żadnym systemie filozoficznym nie może wystąpić teza o anarchii procesów sensotwórczych, a każdy z nich zawiera metafizyczną warstwę umożliwiającą jego odniesienie do innych dyskursów, a więc dotyczącą konstytuowania się sensowności⁴. Zarzut, że takich „dyskursów” skonstruowano wiele i nigdy nie będziemy dysponować neutralnym, nieuwikłanym w filozoficzną spekulację narzędziem umożliwiającym ich porównywanie i wartościowanie - jest tu bez znaczenia. Nikt nie twierdzi bowiem, że któryś „dyskurs” ma charakter ostateczny ani tym bardziej samouzasadniający się. Każdy z nich jest po prostu lepiej lub gorzej sprawdzającą się teorią sensowności. A teorii takiej domaga się nasza praktyka komunikacyjna, oczywiście przy założeniu, że składającą się na ową „komunikacyjną grę” wielość rozmaitych sensów chcemy interpretować jako przejaw głębszej sensowności.

IV. Coraz gwałtowniej przeobrażający się świat, rozmaite dylematy życia społecznego, nauki i kultury, wymagają decyzji opierających się na odpowiednio poszerzonej, pogłębionej i bardziej dalekosiężnej analizie zachodzących zmian. Warunkiem konkluzywności takich analiz jest ich oparcie na rozstrzygnięciach filozoficznych, bo tylko one umożliwiają postrzeganie różnorodnych sensów z perspektywy sensowności. Oczywiście, to nie filozofowie mają przesądzać o decyzjach podejmowanych w rozmaitych sferach życia osobistego oraz w dziedzinach zarządzanych przez ekspertów czy polityków. Tych decyzji nie sposób jednak uzasadnić, nie odwołując się bezpośrednio czy pośrednio do coraz bardziej generalnych racji, którym podporządkowujemy swoje działania. A niezastąpionymi ekspertami od tego typu porządków i porządkowania są filozofowie⁵.

⁴ S. Buda, *Zarys metafizyki absolutności*, Kraków 1999, s. 161-162.

⁵ Zob. również: B. Skarga, *O filozofię bać się nie musimy. Szkice z różnych lat*, Warszawa 1999; W. Zięba, „O użyteczność filozofii bać się nie musimy”, *ΣΟΦΙΑ* Vol. 15 (2015), s. 283-286.

Bibliografia

- Baynes K., Bohman J., McCarthy T.(red.), *After Philosophy: End or Transformation?*, Massachusetts: MIT press, 1986.
- Buda S., *Zarys metafizyki absolutności*, Kraków 1999.
- Buda S., *Filozofia jako jedność postulowana? (Wokół metafizologii J. Hartmana*, „Kwartalnik Filozoficzny”, XXXV, z. 1 (2007), s. 103-117.
- Derrida J., *Struktura, znak i gra w dyskursie nauk humanistycznych*, „Pamiętnik Literacki” 3 (1986), s. 252-267.
- Eco U., *Nieobecna struktura*, Warszawa 1996.
- Hartman J., *Heurystyka filozoficzna*, Wrocław 1997.
- Hartman J., *Techniki metafizologii*, Kraków 2001.
- Hartman J., *Zmierzch filozofii*, Kraków-Budapeszt-Syrakuzy 2023.
- Pietras A., *Kilka uwag o postępie w filozofii*, „Diametros” nr 22 (grudzień 2009), s. 160-171.
- Pycka W., *Trzy pojęcia metafizologii*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska”, Vol. XXV, Sectio I, 2000, s. 9-22.
- Skarga B., *O filozofię bać się nie musimy. Szkice z różnych lat*, Warszawa 1999.
- Woźniczka M. (red.), *Metafizologia - nieporozumienie czy szansa filozofii?*, Kraków 2011.
- Woźniczka M., Perek M. (red.), *Toposy (w) filozofii. Filozofia i jej miejsce w doświadczeniu kulturowym*, Częstochowa 2018.
- Zięba W., *O użyteczność filozofii bać się nie musimy*, „ΣΟΦΙΑ” Vol. 15 (2015), s. 283-286.

Stanisław Buda

Czy zmierzch filozofii?

Autor odnosi swe rozważania do wydanej niedawno książki Jana Hartmana, pt. „Zmierzch filozofii?”. Zarówno analiza dokonana przez Hartmana, jak i niniejsze uwagi polemiczne mają w znacznej mierze charakter metafizologiczny. Jak można sądzić, zasadniczo odmienne wnioski obydwu autorów dotyczące perspektywy filozofowania wynikają z odmienności ich metafizologicznych założeń.

Słowa kluczowe: metafizologia, hiperkrytycyzm, myślenie, samowiedza, sensowność.

The Twilight of Philosophy?

The author refers to the recently published book by Jan Hartman titled "The Twilight of Philosophy?". Both Hartman's analysis and the following critical remarks largely possess a metaphilosophical character. It can be inferred that fundamentally different conclusions reached by both authors regarding the perspective of philosophizing stem from the diversity of their metaphilosophical assumptions.

Keywords: metaphilosophy, hypercriticism, thinking, self-awareness, meaningfulness.

Translated by Stanisław Buda

Olga Jabłonko
Wyższa Szkoła Zarządzania „Edukacja”
we Wrocławiu

AKSJOLOGICZNE ASPEKTY PRACY PEDAGOGÓW W KONTEKŚCIE PRZEOBRAŻEŃ EDUKACYJNO - KULTUROWYCH

Wstęp

Niniejsze rozważania stanowią próbę omówienia istotnych kwestii dotyczących problemów etycznych i refleksji natury moralnej skupionej wokół grupy zawodowej pedagogów. Problematyka ta nabiera szczególnego znaczenia w zawodach, wywierających ogromny wpływ na jednostki i całe grupy społeczne oraz w okresach trudnych przemian ustrojowych czy społecznych. Przypada im również ważna rola w zmaganiach o demokratyczny ład społeczny¹. Pedagog ma być źródłem wiedzy, wartości etycznych, posiadać doświadczenie społeczne i życiowe przydatne we wciąż zmieniającej się rzeczywistości. W tym celu przydatne stają się umiejętności w zakresie uczenia sztuki wartościowania, odnajdywania i tworzenia sensu w świecie nastawionym na konsumpcję, technicyzację, brak tolerancji wobec drugiego człowieka, odmienności kulturowe, kryzysy tożsamości, postępującą cyfryzację². Jednakże, aby uczyć tej sztuki wartościowania opartej na aksjologii nauczyciel powinien zrozumieć głębię złożoności działania pedagogicznego jako jedyne *sui generis* działania, gdzie człowiek czyni coś człowieczego z drugim człowiekiem³. Pedagog powinien wzbogacać własną wiedzę o świecie a zarazem udoskonalać własny system wartościowania tego, co dobre oraz tego, co piękne. Wówczas można mówić o dynamicznym rozwoju osobistych wartości danego pedagoga, gdy zostanie w nim zaszczeplone - przez innych lub przez niego samego - stałe dążenie do stawania się mądrzejszym⁴.

¹ T. Lewowicki, *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*, Warszawa 1997, s. 125.

² S. Geneja-Kużawa, *Autorytet i osobowość nauczyciela*, [w:] HUMANITAS Pedagogika i Psychologia, ss. 69-88, z <https://humanitas-pedagogika.publisherspanel.com/article/547031/pl> [19.10.2024, godz. 19:06].

³ H. Kwiatkowska, *Nauczyciel w sytuacji zmieniającej się szkoły* [w:] *Pedagogika ogólna i subdyscypliny*, pod red. L. Turowskiej Warszawa 1999, s. 492.

⁴ W. Okoń, *Wszystko o wychowaniu*, Warszawa 2009 s. 247.

Dlatego warto po raz kolejny mówić o etycznych aspektach pracy pedagoga, ponieważ od pedagogów wymaga się nie tylko rzetelnej wiedzy merytorycznej, określonych umiejętności, doświadczenia zawodowego, ale przede wszystkim ukształtowanej postawy deontologiczno-moralnej będącej fundamentem jego działania. Albowiem poza wiedzą naukową i umiejętnościami ogromne znaczenie ma postawa moralna pedagoga - wychowawcy, uznawany przez niego system wartości. Dopiero jego postawa aksjologiczna wspiera wiedzę, umiejętności i sprawności, dając gwarancję skuteczności oddziaływań⁵.

W szczególności właśnie ta grupa zawodowa zobowiązana jest jak najlepiej służyć społeczeństwu swoją postawą, wiedzą oraz umiejętnościami. W procesie nauczania sfera moralności jest niewątpliwie istotna, ponieważ wartości się przyjmuje, przeżywa i realizuje. Wprowadza się je w życie, w przestrzeń ich urzeczywistniania i to w skalach zarówno danego człowieka, jak i społecznych⁶. Wartości moralne zatem odzwierciedlają to, co ważne, cenne, stanowiące fundament formułowania celów i norm⁷.

Etyczny wymiar pracy pedagoga

W ramach uniwersalnej etyki obowiązującej wszystkich ludzi, każda profesja posiada własną etykę, będącą uzupełnieniem i dopełnieniem ogólnoludzkiej etyki. Pod pojęciem etyki zawodu pojmuje się zespół norm i dyrektyw wynikających z tradycji zawodu, z ducha kultury narodowej, z podstawowych wskazań etycznych przyjętych w danym społeczeństwie, a zastosowanych do wykonywania danego zawodu⁸. Są to spisane normy odpowiadające na pytanie, jak ze względów moralnych przedstawiciele danego zawodu powinni, a jak nie powinni postępować⁹ lub dotyczy wewnętrznych kwalifikacji człowieka oraz określa zawodowe postępowanie osoby z punktu widzenia dobra i zła moralnego¹⁰.

Istotnym elementem etyki pedagoga jest indywidualne, podmiotowe podejście do wychowanka i życzliwość do niego stosunek. Podmiotowość to fakt bycia sobą i prawo do bycia traktowanym, jak osoba. Podmiotem zaś jest ten kto inicjuje kontakt interpersonalny i podejmuje określony rodzaj aktywności¹¹. Z podmiotowością silnie łączy się godność i szacunek, nie tylko dla siebie samego, ale również do innych ludzi. Poszanowanie godności wychowanka przez nauczyciela wiąże się z troską o jego dobro i ochronę, a czasami o odbudowanie poczucia wartości osoby radzącej się¹². Pedagog powinien postrzegać ucznia, jako człowieka - jako wartość autoteliczną. „Postępuj tak, abyś człowieczeństwo tak w twej osobie, jak też w osobie każdego innego używał zawsze jako celu, nigdy tylko jako

⁵ Z. Frączek, *Edukacja aksjologiczna wobec potrzeb współczesności*, Rzeszów 2002, s. 41.

⁶ J. Homplewicz, *Sposoby pojmowania wartości*, „Wychowawca” nr 4, 1999, s. 19.

⁷ K. Olbrycht, *Wychowanie a wartości* [w:] *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, pod red. T. Kukolowicz, Lublin, 1997, s. 45.

⁸ J. Szczepański, *Socjologiczne zagadnienia wyższego wykształcenia*, Warszawa 1962, s. 361.

⁹ I. Lazari-Pawłowska, *Etyki zawodowe jako role społeczne*, [w:] I. Lazari-Pawłowska, *Etyka. Pisma wybrane*, wybór P. Smoczyński, Wrocław 1999, s. 84.

¹⁰ A. Sarapata, *Etyka zawodowa*, Warszawa 1971, s. 17.

¹¹ J. Górniewicz, *Kategorie pedagogiczne*, Olsztyn 2001, s. 24-25.

¹² A. Czerkawska, *Etyczny wymiar doradcy*, Warszawa 2005, s. 33.

środka” - pisał oświeceniowy niemiecki filozof Immanuel Kant¹³. W myśl tej maksymy moralne postępowanie powinno odznaczać się poszanowaniem wolności i godności ludzkiej jako autonomicznego celu.

W swojej pracy wychowawczej pedagog zawsze powinien kierować się zasadą humanizmu, w myśl której najwyższą wartością moralną jest człowiek - wychowanek¹⁴. Oznacza to tyle, co ukierunkowanie się na samego ucznia, tj. traktowanie go jako podmiotu, rozwijanie jego osobowości, uwrażliwianie na określone wartości moralne: człowiek i jego godność, sprawiedliwość, tolerancja, dobro, piękno, pokój, miłość, życie, rodzina, wyrozumiałość i samorealizacja¹⁵. Fundamentalnym celem, jaki powinien realizować pedagog - wychowawca to przede wszystkim wyzwolenie jednostki przez poznanie i mądrość, dobrą wolę i miłość oraz podbój wewnętrznej i duchowej wolności, którą osiągnąć ma indywidualna osoba¹⁶ - uważał francuski personalista Jacques Maritain. Pedagog powinien również budować i umacniać wzajemne relacje interpersonalne opierające się na dialogu. Jak mawiał Martin Buber, „najistotniejsza jest relacja Ja - Ty i to, co się dzieje w sferze „pomiędzy”¹⁷. Chodzi o to, aby poprzez ten dialog rozumieć permanentną chęć dążenia przez rozmowę oraz wszelkie inne formy kontaktu osobowego do zrozumienia innych, współdziałania z nimi oraz czasami wczucia się w ich sytuację¹⁸. Z kolei ks. J. Tarnowski podkreślał, że „spotkanie wynikające z personalno-dialogicznej struktury człowieka jest w stanie zupełnie przeobrazić jego życie”¹⁹. Czyli takie spotkanie wychowawcy i wychowanka w dialogicznej, osobowej relacji nie jest nacechowane podporządkowaniem ani przewagą. Nie chodzi tu o zwykłą wymianę informacji, które należy przyswoić i egzekwować. W tej perspektywie wychowanie staje się samowychowaniem w dialogu a jego podmioty - wartościowymi stronami relacji. Uczestniczyć w dialogu, to być aktywnym, pytać, słuchać i odpowiadać. W takiej relacji jedna osoba staje się dla drugiej jakby lustrem, uświadamiając jej kim jest i prowadząc ją do odkrycia prawdy o sobie²⁰.

Jednym z fundamentalnych zadań w procesie dydaktyczno-wychowawczym przed jakim staje wychowawca jest właśnie umiejętność przekazu wartości wychowankom tak, aby je zrozumieli, zaakceptowali i respektowali. Przekaz wartości w procesach wychowawczych, zdaniem J. Homplewicza, nie jest jednokierunkowy. Oznacza to, że nie tylko wychowawca świadczy coś na rzecz swego wychowanka, ale i sam pedagog zostaje również obdarowany odpowiednimi wartościami. Świadczenie wobec niego swych własnych wartości osobowych: otwartości, szczerości, prawdy i serdeczności, nie pozostaje bez wpływu na osobę i wewnętrzne życie samego wychowawcy²¹.

¹³ I. Kant, *Uzasadnienie metafizyki moralności*, przekł. M. Wartenberg, Kęty 2002, s. 73.

¹⁴ M. Nijakowski, *Humanizm podstawą etyki zawodu nauczyciela* [w:] „Nauczyciel i wychowawca”, 1973 nr 3, s. 5.

¹⁵ Zob. J. Homplewicz, *Etyka pedagogiczna*, Rzeszów 1996, s. 148.

¹⁶ J. Maritain, *Od filozofii człowieka do filozofii wychowania* [w:] *Człowiek-wychowanie-kultura*, pod red. F. Adamski, Kraków 1993, s. 67.

¹⁷ M. Buber, *Wychowanie*, [w:] „Znak” 1968 nr 4, s. 448.

¹⁸ J. Tarnowski, *Człowiek-dialog-wychowanie*, „Znak” nr 9/1991, s. 73.

¹⁹ Red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2019, s. 490-492.

²⁰ J. Lorenc, *Wychowanie człowieka w ujęciu pedagogiki personalistycznej*, [w:] *Zeszyty naukowe Wyższej Szkoły Humanitas, Pedagogika* nr 10/2015, s. 17.

²¹ M. Buber, *Wychowanie*, [w:] „Znak” nr 4/1968 s. 165.

Człowiek nieustannie zastanawia się kim jest, jaki jest, jaki jest sens i cel jego istnienia. Aby odpowiedzieć na te egzystencjalne pytania, koniecznym jest odkrycie kategorii godności osoby. Może się to dokonać jedynie w doświadczeniu moralnym. Uznanie osoby, jej godności i wartości, stanowi źródło personalizmu etycznego. Jak pisał K. Krajewski: „powinność moralna jest doświadczanym przez nas sposobem ujawnienia się osobowej godności. To, że w ogóle coś powinienem w sensie moralnym, jest wyznaczone faktem mojego osobowego statusu”²². Nie byłoby więc moralności, gdyby nie było osób. Osoba jako podmiot jest sama w sobie wartością, co oznacza, że zawsze drugiemu człowiekowi należy się szacunek ze względu na to, że jest on kimś - osobą, której godność stanowi obiektywne kryterium wartości moralnej ludzkich czynów. W tym miejscu należy odwołać się do tzw. koncepcji myślenia według wartości, mówiącej o wartościach przysługujących osobie, tj.: godność, szacunek, wolność, miłość, solidarność i wspólnota, wartościach wyższych, które powinny być główną orientacją życia człowieka, tj.: wartości poznawcze, moralne, estetyczne, sacrum, cielesność oraz wartościach chroniących funkcjonowanie osobowe, tj.: sprawiedliwość, równość, pokój, rodzina, praca²³.

Dlatego we współczesnej myśli pedagogicznej na plan pierwszy wysuwa się tzw. „pedagogika wartości”, w myśl której istotą przekazu wychowawczego i dydaktycznego jest przekaz określonych wartości, umiejętności i wiedzy. Tradycyjny system pedagogiczny opierał się na trzech podstawowych elementach: wykształceniu, doświadczeniu i predyspozycjach osobowościowych. Do tego dochodzą jeszcze tzw. etyczne wymogi: „1. odpowiednia motywacja pracy podkreślająca służenie dobru i rozwojowi dziecka; 2. posiadanie przez nauczyciela odpowiedniej postawy moralnej, charakteru osobowego właściwego dla wychowawcy, mającego być przykładem, normą, wzorem i kryterium w wielu sprawach; 3. prezentowanie właściwej dla celów i metod wychowania postawy otwartości, serdeczności i empatii”²⁴.

We współczesnych placówkach edukacyjno - wychowawczych coraz częściej obserwuje się aspołeczne i opresyjne zachowania uczniów wobec nauczycieli: agresja werbalna i fizyczna, obrażanie, głośnie zachowania, lekceważenie, niechęć do szkoły, przekleństwa, zaburzenia zachowania, narkomania czy alkoholizm. Teoretycy pedagogiki, psychologii oraz socjologii zgodni są co do tego, iż w dzisiejszej szkole - szkole XXI wieku sytuacja wychowawcza jest zła, a czasami wręcz fatalna. Wobec powyższego samoistnie nasuwa się tak oczywiste pytanie: dlaczego tak się dzieje? Jedni uważają, że zostało to spowodowane brakiem odpowiedniej oferty edukacyjnej dla uczniów, drudzy zaś mówią o niepokojących przemianach etosu zawodu nauczyciela, polegających na procesie pogarszania się jakości profesji, deprecjacji jego społecznej funkcji²⁵ lekceważeniu czy braku autorytetów wśród młodych ludzi oraz o destrukcji, jaka pojawiła się w życiu placówek wychowawczych, wy-

²² K. Krajewski, *Personalizm etyczny*, [w:] *Filozofuj*, nr 4 (22)/2018, s. 18.

²³ K. Olbrycht, *Edukacja kulturalna jako edukacja do wzrastania w człowieczeństwie*, Katowice 2019, s. 171.

²⁴ J. Homplewicz, *Aksjologia nauczycielska i jej zagrożenia*, [w:] *Rozwój nauczyciela w okresie transformacji*, pod red. W. Prokopiuk, Białystok 1998, s. 170-173.

²⁵ M. Wajs-Kacprowska, *Samookreślenie zawodu nauczycieli a określenie zawodu nauczycielskiego przez ludzi innej profesji*, [w:] *Myśl pedeutologiczna i działanie nauczyciela*, t. 2, pod red. A. Kotusiewicz, Białystok 2000, s. 176.

wołanych ogólną patologią społeczności ludzi dorosłych²⁶. Ze smutkiem należy stwierdzić, iż nie tylko współczesna szkoła, ale także i dom rodzinny mają coraz mniejszy udział w procesach wychowawczych, przegrywając tę „rywalizację” z mass - mediami i internetem²⁷, stającymi się centralną i integralną częścią życia społeczno-rodzinnego, najpopularniejszym środkiem informacji, wiedzy, rozrywki, a nawet uczestnictwa w kulturze.

Uważa się, że to instytucje wychowawcze przeżywają kryzys oraz nauczyciele i pedagodzy nie potrafią sprostać wyzwaniom, jakie stawia przed nimi permanentnie zmieniający się świat. Jednakże tak naprawdę powinno mówić się raczej o tym, iż to nie tylko szkoła, ani pedagodzy *par excellence*, ale społeczeństwa ludzi dorosłych ponoszą bezpośrednią, moralną odpowiedzialność za wszelkie nieprawości i zło, jakie pojawiły się i pojawiają obecnie w placówkach²⁸. Z jednej strony należy *explicité* podkreślić, iż większość pedagogów podejmuje znaczące działania na rzecz pomniejszania deprawacji, zła i destrukcji wśród swoich wychowanków. Spośród wielu metod, jakie zna historia pedagogiki i teoria wychowania najskuteczniejszą bronią w procesach wychowawczych okazują się jednak wartości etyczne, leżące u podstaw ludzkiej egzystencji. W pierwszej kolejności należą do nich wartości duchowe związane z najwyższymi ideami ludzkiego humanizmu.

Właśnie ta aksjologiczna opcja wydaje się rękomią naprawy ogólnej sytuacji, jaką obserwuje się w dzisiejszych placówkach wychowawczo-edukacyjnych. Albowiem przyjęte przez nauczyciela wartości są istotnym czynnikiem w uznaniu go za autorytet moralny. Obecnie przechodzi się już od autorytetów - przywódców na rzecz autorytetów-przykładów np. Janusz Korczak, Jan Paweł II. Pierwszy wskazuje drogę, którą warto kroczyć, a drugi pokazuje, jak się poruszać w świecie pełnym wyborów oraz w jaki sposób rozwiązać jakiś problem²⁹. Nie ma chyba nic bardziej fałszywego, twierdził Łobocki, niż przeświadczenie o zbędności doceniania autorytetów w wychowaniu, jakie może okazać się skuteczne w społeczeństwie demokratycznym i pluralistycznym. Właśnie w warunkach demokracji i pluralizmu docenianie autorytetu może odegrać pierwszorzędą rolę w wychowaniu. Chodzi tu przede wszystkim o to, aby poprzez jego docenianie nie zagubić wartości podstawowych, ogólnoludzkich³⁰. Jan Paweł II również mówił do pedagogów, iż stoją oni przed trudnym i poważnym wezwaniem: „Młodzi was potrzebują. Oni poszukują wzorców, które byłyby dla nich punktem odniesienia. Oczekują odpowiedzi na wiele zasadniczych pytań, jakie nurtują ich umysły i serca, a nade wszystko domagają się od was przykładu życia”³¹. To od samych nauczycieli zależy czy staną się dla uczniów autorytetem, czy zagubią się w chaosie informacji otaczającego świata³².

²⁶ J. Czerny, *Zarys pedagogiki aksjologicznej*, Katowice 1998, s. 93.

²⁷ A. Pearson, *The teaching*, cyt. za Czerny s. 94

²⁸ Zob.: E. Negt, *Sozial aspekt inder Erziehung*, Görlitz 1990, podają za: J. Czerny, op. cit., s. 96.

²⁹ *Odczarować odczarowanie. Rozmowa z profesorem Zygmuntem Baumanem*, [w:] „Życie duchowe” nr 24 (10)/2000, s. 4-5. Zob. Z. Bauman, *Etyka ponowoczesna*, Warszawa 1996.

³⁰ M. Łobocki, *Wychowanie moralne w zarysie*, Kraków 2002, s. 117.

³¹ Jan Paweł II, *Homilia w czasie Mszy św.*: Jan Paweł II, *Pielgrzymki do Ojczyzny. Przemówienia, homilie*, Kraków 2006, s. 1144.

³² M. Korbelak, J. Burkot, *Aitprutet nauczyciela w percepcji uczniów i ich rodziców*, [w:] „Problemy współczesnej pedagogiki” nr 2/2016.

Autorytet zatem (łac. *aucotratis*) definiuje się jako powagę moralną odnoszącą się do ogólnego uznania czyjejś powagi, wpływu, znaczenia lub człowieka, instytucji, doktryny cieszących się szczególną pozycją w jakiejś dziedzinie lub opinii pewnych ludzi³³. Odzwierciedla on także społecznie cenione wartości, normy i zasady zgodnie, z którymi należałoby postępować. Powstawanie autorytetu jest więc czynnikiem społeczno-historycznych zmian uwarunkowanych zapotrzebowaniem na określone wartości, znajdujące się u podstaw autorytetu, i tym samym pozwalające wyodrębnić jego różne typy i rodzaje³⁴. Wyróżnia się m.in. autorytety uznawane i odczuwane³⁵, merytoryczny, formalny i moralny³⁶. Znany jest również podział na autorytet epistemiczny i deontyczny³⁷. Jednym słowem, autorytet wspiera kodeks moralny, a wraz z nim normy zachowań prowadzące ku godnemu życiu i odpowiedzialności, a w przypadku kryzysu łagodzi zagrożenia i pomaga przetrwać uczniowi. Odzwierciedla wartości istotne dla powstawania więzi międzyludzkich. Daje poczucie bezpieczeństwa, tożsamości każdej osoby oraz pełni funkcję społecznej rangi zawodu. W znaczeniu pedagogicznym bowiem definiuje się autorytet jako wychowawczy wpływ osoby na jednostkę bądź grupę osób. Jest to człowiek o „bogatej, niezwykłej osobowości, wyposażony w kompetencje, moralność i charyzmę, cechuje go prawość, wybitność myślenia i działania, zarówno w sensie logiczno-pragmatycznym, jak i etycznym”³⁸.

Dlatego też czynnikiem budującym czyjś autorytet powinno być poczucie misji, czyli absolutna jasność do czego się dąży i po co. Jeśli nauczyciel pojmuje, że jego powołanie nie polega wyłącznie na teoretycznym przekazywaniu wiedzy, ale przede wszystkim na przygotowaniu młodych ludzi do dalszego życia i to akceptuje, wówczas zrobi wszystko, żeby ją wypełnić. Będzie się dokształcał, poszukiwał nowych form przekazywania wiedzy, szanował swoich wychowanków, wskazywał sposoby rozwiązania problemów. Wówczas stanie się autorytetem nie tylko wśród uczniów, ale także ich rodziców³⁹. Autorytetem powinna być zatem osoba pełniąca rolę przewodnika i pomagająca innym ludziom w prowadzeniu przez nich poszukiwań własnej drogi⁴⁰. Takim przewodnikiem, coachem dla młodych ludzi ma być pedagog, mający nie tylko wiedzę *stricte* merytoryczną, ale przede wszystkim wiedzę o świecie wartości. Potrafiący odpowiednio postępować w każdej sytuacji i co najistotniejsze wychowujący oraz kształtujący osobowość młodego człowieka.

Według E. Badury, autorytet nauczyciela jest wynikiem interakcji między pedagogiem a uczniem, trwającej przez pewien czas, którą kierują odpowiednie mechanizmy leżące u podstaw stosunków międzyludzkich⁴¹. Autorytet pedagogiczny staje się zatem ko-

³³ B. Marcińczyk, *Z badań nad autorytetem osobowym*, „Ruch Pedagogiczny” 1990 nr 1-2. Pojęcie autorytetu po raz pierwszy w Europie zdefiniował francuski myśliciel oświecenia Denis Diderot (1713-1784) w Wielkiej Encyklopedii Francuskiej z 1751 roku.

³⁴ I. Wagner, *Stalość czy zmienność autorytetów*, Kraków 2005, s. 58.

³⁵ A. Wejland, *Autorytet rodziców i rodzinna wspólnota wartości*, *Studia socjologiczne*, 1970, nr 3, s. 140-144.

³⁶ K. Chałas, K., A. Maj, (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, Radom, 2016, s. 132.

³⁷ P.D., Piórkowski, P.D., *Autorytety. Idole pozory, eksperci i celebryci*. Toruń 2016.

³⁸ I. Światała, *Autorytet w wychowaniu i edukacji współczesnej młodzieży*, [w:] „Szkoła - Zawód - Praca”, nr 25/2023, s. 43-53.

³⁹ St. Miła, *Mądrość, a nie strach buduje autorytet* [w:] „Psychologia w szkole”, 2006 nr 9, s. 59-64. Zob.: również J. Kosmala, *Autorytet nauczyciela w teorii i badaniach socjologicznych*, Częstochowa 1999.

⁴⁰ J. Melibruda, *Ja-Ty-My. Psychologiczne możliwości ulepszania kontaktów międzyludzkich*, Warszawa 1980, s. 174.

⁴¹ E. Badura, *Emocjonalne uwarunkowania autorytetu*, Warszawa 1981, s. 59.

niecznym warunkiem właściwego przebiegu procesu edukacji. Wyróżnia się następujące jego rodzaje: autorytet oparty na doświadczeniu życiowym wychowawcy, czyli na jego wiedzy, wykształceniu, zdolnościach i mądrości, autorytet desygnowany, odnoszący się do pozycji społecznej wychowawcy, wynikający z uznania dla jego stanowiska bądź funkcji, autorytet oparty na nieformalnych umowach, zaufaniu, kontraktach, które wychowawcy zawierają w codziennych interakcjach ze swoimi wychowankami, autorytet wypływający z władzy, którą posiada osoba sprawująca zwierzchnictwo nad innymi ludźmi oraz autorytet emocjonalny, wynikający z uczuć szacunku, miłości bądź też obawy czy lęku wobec wychowawcy. Autorytet odgrywa znaczącą rolę w procesie edukacyjno-wychowawczym ucznia. Może rozwijać zainteresowania, inicjatywę, kształcić samodzielność, zachęcać do aktywności i samokształcenia. Autorytet nauczyciela wychowawcy jest odzwierciedleniem społecznie cenionych wartości, norm i zasad.

Wzór, ideał to kategorie, które były, są i zapewne będą obecne w opisie nauczyciela. Osobowość nauczyciela ma wpływ na jakość relacji nauczyciela z uczniami, stanowi o jego autorytecie, jak również wizerunku pedagogów i szkoły w dzisiejszym świecie. Henryka Kwiatkowska słusznie zauważa, że wraz ze wzrostem znaczenia edukacji zaczęto stosować kryteria w ocenie pracy nauczyciela. I tak w ujęciu humanistycznym liczyła się indywidualność nauczyciela, zaś w ujęciu psychologicznym o dobrym nauczycielu decydują cechy osobowościowe⁴². Etyczna osobowość pedagoga mocno oddziałuje przede wszystkim na te obszary pracy pedagogicznej, które objęte są moralnym ocenianiem⁴³. W związku z tym najcenniejszym moralnie w postawie nauczyciela jest to, co uznaje on za swoją misję. Powinien chcieć stać się wzorem do postępowania i zachowania. „Dobry przykład ze strony nauczyciela jest bardzo potężnym środkiem, żeby dzieci złego się chroniły, a cnót i dobrych obyczajów nabierały”⁴⁴ - pisał XVIII - wieczny pedagog Grzegorz Piramowicz (1735-1801). Dawanie więc dobrego przykładu innym jest jedną z najbardziej niezwykłych metod wychowawczych. Nie ma nic ważniejszego dla rozwoju osobowości, podkreślał Gurdini, niż zetknięcie się z człowiekiem naprawdę wielkim, poddanie się wpływowi jego postaci. Ta wielka postać wryje się w pamięć, zacznie na nas oddziaływać, inspirować nas, będzie nam drogowskazem. Każdy powinien spotkać w życiu człowieka wielkiego formatu. Może to być człowiek, który będzie wielki w ludzkich kategoriach⁴⁵.

Pracy pedagoga nie można sprowadzać wyłącznie do realizowania zadań zawodowych. Ponieważ pedagog uczy i wychowuje nie tylko w czasie lekcji, na boisku szkolnym, ale również w swoim miejscu zamieszkania. „Cała osobowość nauczyciela bowiem ujawnia się w jego mowie, zachowaniu się, w całej jego postawie, tym samym stanowi przykład i wzór dla uczniów”⁴⁶ - pisał Kreutz.

Pedagog w życiu publicznym pełni ważną funkcję społeczną polegającą na szerzeniu prawdy, kształceniu osobowości i zainteresowań, urabianiu charakterów. Od współczesne-

⁴² H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Warszawa 2008, s. 160.

⁴³ A. Molesztak, *Misja nauczycielska - przeżytek, a może szansa dla wychowania?* [w:] „Edukacja” 1994, nr 4, s. 102.

⁴⁴ G. Piramowicz, *Powinności nauczyciela*, Warszawa 1988, s. 124.

⁴⁵ R. Guardini, *Wiarygodność wychowawcy*, [w:] R. Guardini, *Bóg daleki, Bóg bliski*, Poznań 1991, s. 236.

⁴⁶ M. Kreutz, *Osobowość nauczyciela wychowawcy*, Warszawa 1974, s. 41.

go pedagoga nie wymaga się już wyłącznie wiedzy czy umiejętności, ale przede wszystkim dojrzałej postawy etycznej w pracy⁴⁷. Dlatego szczególnie istotną cechą autorytetu moralnego nauczyciela jest jego niezłomna siła oddziaływania na tych wychowanków, u których cieszy się on dobrowolnym i szczerym uznaniem, a uważanie kogoś za autorytet moralny łączy się jednoznacznie z odnalezieniem w nim oparcia moralnego dla własnego postępowania w życiu codziennym. Stanowi ono cenne źródło inspiracji do zachowań moralnie wartościowych⁴⁸.

Zakończenie

W dzisiejszych czasach z jednej strony poszukuje się takich działań i rozwiązań, aby przeciwdziałać degradacji osobowości i upadkowi autorytetów. Pojawia się potrzeba, a wręcz konieczność kształtowania edukacji koncentrującej się na wartościach. Chodzi tu o tzw. „edukację aksjologiczną”, czyli prowadzącą do świadomego wyboru wartości i określenia ich hierarchii jako fundamentu własnej filozofii życiowej⁴⁹. Oczywiście ta „edukacja aksjologiczna” ma dotyczyć nie tylko uczniów i ich rodziców, ale również pedagogów, jak i nadzór pedagogiczny. W szkole współczesnej potrzebny jest nauczyciel szerokich horyzontów.

Nauczyciel XXI wieku będzie musiał władać obszernym zasobem wiedzy przedmiotowej, pedagogicznej, społecznej i z zakresu kultury będą oni musieli stać się refleksyjnymi twórcami i profesjonalistami⁵⁰. Należy zatem *explicité* podkreślić, iż w edukacji aksjologicznej należy ciągle zadawać sobie na nowo pytania etyczne. Albowiem są one pytaniami permanentnie otwartymi i są podtrzymywane w świadomości. Bycie nauczycielem i wychowawcą oznacza być skazanym na moralność. O tym należy pamiętać, wybierając ten zawód⁵¹. To na pedagogach spoczywa odpowiedzialność nie tylko za kształtowanie osobowości wychowanka, ale i za własne kompetencje moralne. Pedagog bowiem przekazuje uniwersalne wartości, stanowiące wspólne dobro ludzkości, takie jak: dobro, prawda i piękno, będące silnie zakorzenione w tradycji humanistycznej.

⁴⁷ B. Szluz, *Kwalifikacje zawodowe a postawa etyczna nauczycieli [w:] Od prawa szkolnego do etyki pedagogicznej*, pod red. A. Maszke, Rzeszów 2001, s.119.

⁴⁸ M. Łobocki, *Wychowanie moralne w zarysie*, Kraków 2002, s. 113.

⁴⁹ T.E. Dąbrowska, B. Wojciechowska-Charlak, *Między praktyką a teorią*, Lublin 1996, s. 27.

⁵⁰ R. J. Arends, *Uczymy się nauczać*, s. 5 1998

⁵¹ K. Kaszyński, *Świat wartości etycznych w edukacji pedagogicznej [w:] Etyka zawodu nauczyciela. Nauczanie etyki*, pod red. K. Kaszyńskiego, L. Żuk-Łapińskiej, Zielona Góra 1995, s. 116.

Bibliografia

- Arends R.J., *Uczymy się nauczać*, WSiP, Warszawa 1995.
- Badura E., *Emocjonalne uwarunkowania autorytetu nauczyciela*, WSIP Warszawa 1981.
- Bauman Z., *Etyka ponowoczesna*, Aletheia, Warszawa 1996.
- Buber M., *Wychowanie*, „Znak” nr 4/ 1968.
- Chałas, K., Maj, A. (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, Radom 2016.
- Czerny J., *Zarys pedagogiki aksjologicznej*, Śląsk, Katowice 1998.
- Dąbrowska T.E., B. Wojciechowska-Charlak, *Między praktyką a teorią*, UMCS, Lublin 1996.
- Drachal H., *Czy zawód nauczyciela jest szanowany i co sądzą o tym sami nauczyciele?* „Głos nauczycielski” nr 26 /1998.
- Encyklopedia psychologii*, pod red. Wł. Szewczuk, Fundacja Innowacja, Warszawa 1998.
- Frączek Z., *Edukacja aksjologiczna wobec potrzeb współczesności*, Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2002.
- Geneja-Kużawa S., *Autorytet i osobowość nauczyciela*, [w:] HUMANITAS Pedagogika i Psychologia, ss. 69-88, <https://humanitas-pedagogika.publisherspanel.com/article/547031/pl>, [19.10.2024].
- Górniewicz J. , *Kategorie pedagogiczne*, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, Olsztyn 2001.
- Guardini M., *Wiarygodność wychowawcy*, [w:] tenże *Bóg daleki, Bóg bliski*, Rebis, Poznań 1991.
- Homplewicz J., *Aksjologia nauczycielska i jej zagrożenia, Rozwój nauczyciela w okresie transformacji*, pod red. W. Prokopiuk, Trans Humana, Białystok 1998.
- Homplewicz J., *Etyka pedagogiczna*, WSP, Rzeszów 1996.
- Homplewicz J., *Sposoby pojmowania wartości*, [w:] „Wychowawca” nr 4/ 1999.
- Jan Paweł II, *Homilia w czasie Mszy św.: Jan Paweł II, Pielgrzymki do Ojczyzny. Przemówienia, homilie*, Kraków 2006.
- Kant I., *Uzasadnienie metafizyki moralności*, przekł. M. Wartenberg, Kęty 2002.
- Kaszyński K., *Świat wartości etycznych w edukacji pedagogicznej [w:] Etyka zawodu nauczyciela. Nauczanie etyki*, pod red. K. Kaszyńskiego, L. Żuk-Łapińskiej, Zielona Góra 1995.
- Korbelak M., Burkot J., *Aitprutet nauczyciela w percepcji uczniów i ich rodziców*, [w:] „Problemy współczesnej pedagogiki” nr 2/2016.
- Kosmala J., *Autorytet nauczyciela w teorii i badaniach socjologicznych*, Wyd. WSP, Częstochowa 1999.
- Krajewski K., *Personalizm etyczny*, [w:] „Filozofuj” nr 4/2018.
- Kreutz M., *Osobowość nauczyciela wychowawcy*, Nasza Księgarnia Warszawa, 1974.
- Kwiatkowska H., *Nauczyciel w sytuacji zmieniającej się szkoły [w:] “Pedagogika ogólna i subdyscypliny”*, L. Turowski Warszawa 1999.
- Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Warszawa 2008.

- Lazari-Pawłowska I., *Etyki zawodowe jako role społeczne*, [w:] I. Lazari-Pawłowska, *Etyka. Pisma wybrane*, wybór P. Smoczyński, Wrocław 1999.
- Lewowicki T., *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*, Wyd. UW, Warszawa 1997.
- Lorenc J., *Wychowanie człowieka w ujęciu pedagogiki personalistycznej*, [w:] Zeszyty Naukowe WS Humanitas, Pedagog nr 10/2015.
- Łobocki M., *Wychowanie moralne w zarysie*, Impuls, Kraków 2002.
- Marciniczyk B., *Z badań nad autorytetem osobowym*, „Ruch Pedagogiczny” nr 1-2/ 1990.
- Maritain J., *Od filozofii człowieka do filozofii wychowania* [w:] *Człowiek-wychowanie-kultura*, pod red. F. Adamski, WSP Kraków 1993.
- Melibruda J., *Ja-Ty-My. Psychologiczne możliwości ulepszania kontaktów międzyludzkich*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1980.
- Mika St., *Mądrość, a nie strach buduje autorytet* [w:] „Psychologia w szkole”, nr 9/ 2006.
- Molesztak A., *Misja nauczycielska - przeżytek, a może szansa dla wychowania?* [w:] „Edukacja” nr 4/ 1994.
- Nijakowski M., *Humanizm podstawą etyki zawodu nauczyciela* [w:] „Nauczyciel i wychowawca”, nr 3/1973.
- Odczarować odczarowanie. Rozmowa z profesorem Zygmuntem Baumanem*, „Życie duchowe” nr 24 (10)/ 2000.
- Okoń W., *Wszystko o wychowaniu*, Wyd. akademickie Żak, Warszawa 2009.
- Olbrycht K., *Edukacja kulturalna jako edukacja do wzrastania w człowieczeństwie*, WUŚ, Katowice 2019.
- Olbrycht K., *Wychowanie a wartości* [w:] *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, pod red. T. Kukołowicz, RW KUL, Lublin, 1997.
- Piórkowski, P.D., *Autorytety. Idole pozory, eksperci i celebryci*. Toruń 2016.
- Piramowicz G., *Powinności nauczyciela*, WSiP, Warszawa 1988.
- Sarapata A., *Etyka zawodowa*, Książka i Wiedza, Warszawa 1971.
- Smak M., D. Walczak, *Pozycja społeczno - zawodowa nauczycieli. Raport z badania jakościowego*, Warszawa 2015.
- Szczepański J., *Socjologiczne zagadnienia wyższego wykształcenia*, Warszawa 1962.
- Szluz B., *Kwalifikacje zawodowe a postawa etyczna nauczycieli* [w:] *Od prawa szkolnego do etyki pedagogicznej*, pod red. A. Maszke, WSP, Rzeszów 2001.
- Światała I., *Autorytet w wychowaniu i edukacji współczesnej młodzieży*, [w:] „Szkola - Zawód - Praca”, nr 25/2023.
- Tarnowski J., *Człowiek-dialog, wychowanie*, [w:] „Znak” nr 9/1991.
- Tarnowski J., *Człowiek-dialog-wychowanie*, [w:] „Znak” nr 9/ 1991.
- Wagner I., *Stalość czy zmienność autorytetów*, Impuls Kraków 2005.
- Wajs-Kacprowska M., *Samookreślenie zawodu nauczycieli a określenie zawodu nauczycielskiego przez ludzi innej profesji*, [w:] *Mysł pedeutologiczna i działanie nauczyciela*, t. 2, pod red. A. Kotusiewicz, Białystok 2000.

Wejland A., *Autorytet rodziców i rodzinna wspólnota wartości*,
[w:] „Studia socjologiczne”, nr 3/ 1970.

Olga Jabłonko

Aksjologiczne aspekty pracy współczesnego pedagoga w kontekście przeobrażeń edukacyjno-kulturowych

Streszczenie: W artykule omówiono istotne kwestie dotyczących problemów etycznych i refleksji natury moralnej skupionej wokół grupy zawodowej pedagogów. Problematyka ta nabiera szczególnego znaczenia w zawodach, wywierających ogromny wpływ na jednostki i całe grupy społeczne oraz w okresach trudnych przemian ustrojowych czy społecznych. Z jednej strony przypada im ważna rola w zmaganiach o demokratyczny ład społeczny, z drugiej zaś jako elita społeczeństwa kształtują oni pod względem moralnym przyszłe pokolenia.

Słowa kluczowe: wartości, moralność, etyka.

Axiological aspects of the work of a modern pedagogue in the cotext of educational transformations

Abstract: The author of the article discusses important questions concerning ethical problems and moral reflections concentrated around the professional group of pedagogues.

This question gains particular importance in those professions which have a great influence on individuals and entire social groups as well as in the periods of difficult political or social transformations. On one hand, their role in the struggle for democratic social order is significant; on the other, as social elite, they are shaping the morality of future generations.

Keywords: values, morality, ethics.

Translated by Olga Jabłonko

WIEŚCI

Joanna Smoluk-Stachowska
Akademia Nauk Stosowanych
Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Szczecinie

DONIESIENIA ZE ŚWIATA REALIZMU KRYTYCZNEGO

Od grudnia 2023 roku do czerwca 2024 roku w ramach działalności Międzywydziałowej Katedry Realizmu Krytycznego w Akademii Nauk Stosowanych Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Szczecinie zorganizowano aż 5 dwudniowych seminariów naukowych, które za każdym razem mogły pochwalić się dużym zainteresowaniem uczestników zarówno w formule stacjonarnej, jak i online reprezentujących najróżniejsze dyscypliny naukowe. Każde z seminariów rozpoczęło się od odtworzenia mini-wykładu czołowych przedstawicieli światowej nauki na temat założeń, struktury i głównych pojęć skupionych wokół realizmu krytycznego. Wszystkie wykłady zostały przetłumaczone na język polski. Uczestnicy seminarium mieli zatem okazję zapoznać się z koncepcjami głoszonymi przez prof. Douglasa Porporę (*Reconstructing Sociology, A Critical Realist Approach; What Critical Realism is*), prof. Tony'ego Lawsona (*Professor Tony Lawson on Economics and Social Ontology*) oraz prof. Margaret Archer (*Concepts of Human Person in the Social Sciences; The Iron Bars Get Closer: Anormative Regulatory Coercion*). W drugiej części każdego seminarium swoje prelekcje wygłaszali zaproszeni goście - wybitni polscy naukowcy. Podczas kolejnych spotkań mieliśmy przyjemność wysłuchać wykładów m.in. prof. Andrzeja Wójtowicza (*Kategoryzacja idei całości społecznej w socjologii*), prof. Wiesława Gumuły (*Finansjalizacja w perspektywie ekonomii i socjologii*), dr Stanisława Budy (*Poczynając od rzeczy pierwszych*), Ks. Jana Kazimierza Przybyłowskiego (*Naturalna i sztuczna inteligencja w świecie wirtualnym i realnym. Refleksja z zakresu teologii stosowanej*), prof. Roberta Piłata (*Człowiek Szekspirowski*), prof. Marika Rembierza (*Rzeczywistość skrzeczy. Pedagogika (wobec) czasów wojny, Pedagogika czasów wojny i kwestia człowieczeństwa. O powinnościach pedagogiki w konfrontacji z rzeczywistością wojny*), prof. Krzysztofa Wieleckiego (*Kultura vs. antykultura*) oraz prof. Piotra Przybysza (*Kultura masowa kilka uwag na marginesie rozstrzygnięć prof. Krzysztofa Wieleckiego zawartych w książce „Kultura versus kultura masowa*). Każde seminarium zamykała intensywna dyskusja, podczas której uczestnicy spotkania mo-

gli zadawać pytania, jak i odnieść się do prezentowanych treści, a także wymieniać swoje poglądy i inspiracje. Wszystkie nagrania z kolejnych seminariów są dostępne w zakładce Archiwum na stronie internetowej Międzywydziałowej Katedry Realizmu Krytycznego: <https://akademiatwp.pl/archiwum-seminariow-katedry-realizmu-krytycznego/>.

Kolejna seria seminariów przygotowywana jest już na nowy rok akademicki 2024/2025. Serdecznie zapraszamy do udziału we wszystkich wydarzeniach!

Najważniejszym wydarzeniem dla światowej społeczności realistów krytycznych w całym 2024 roku była natomiast Światowa Konferencja International Association of Critical Realism, która na cześć zmarłej prof. Margaret Archer, została zorganizowana w Anglii przez University of Warwick w dniach od 31 lipca do 02 sierpnia. Głównym tematem konferencji było hasło: „Spojrzeć wstecz, aby móc spojrzeć w przyszłość”. Całość wydarzenia poprzedzała dwudniowa pre-konferencja o charakterze warsztatów dla młodych naukowców, a całość wieńczyło niezwykle sympozjum poświęcone w całości intelektualnej spuściźnie po prof. Margaret Archer. Wydarzenie zgromadziło ponad 100 naukowców z całego świata oraz niezliczoną grupę odbiorców uczestniczących w formule on-line. Konferencja składała się z kilku sesji panelowych oraz równoległe prowadzonych sesji tematycznych obejmujących takie dziedziny nauki jak filozofia, pedagogika, prawo, ekonomia, politologia, medycyna czy socjologia. Swoje wystąpienia mieli m.in. prof. Alan Norrie, prof. Dave Elder-Vass oraz prof. Jamie Morgan. Wśród licznie zgromadzonych przedstawicieli z krajów europejskich, swoje przemówienia wygłosili także naukowcy z Kanady, Chile, Brazylii, Indii, Filipin, Chin oraz Australii. Wśród przewidzianych aktywności znalazł się czas na dyskusję, networking oraz spotkanie warsztatowej grupy czytelniczej „Reading Bashkar”. W drugim dniu konferencji przyznano także nagrodę Cheryl Frank. Wszelkie informacje na temat zrealizowanych sesji dostępne są na stronie internetowej: <https://warwick.ac.uk/fac/soc/law/events/iacr-2024>.

Innym ważnym przedsięwzięciem było zorganizowanie w dniach 6-7 kwietnia 2024 roku Critical Social Ontology Workshop - interdyscyplinarnego miejsca dla radykalnego myślenia o metafizyce nieredukowalnie społecznych zjawisk. Warsztatami kieruje Ruth Groff a ich głównymi mówcami są prof. Sally Haslanger, prof. Tony Lawson, prof. Doug Porpora, prof. Vanessa Wills i prof. Charlotte Witt. Spotkania zostały zaplanowane w formule on-line za pośrednictwem platformy Zoom i mają one pełnić funkcję wspierających konferencji, podczas których prezentowane będą referaty, których celem jest poruszenie fundamentalnych kwestii ontologii społecznej (i/lub fundamentalnych kwestii meta-teoretycznych, które mają implikacje dla ontologii społecznej) w sposób, który rzuca światło i/lub oferuje alternatywy dla istniejących pozytywistycznych; Hume'owskich; postmodernistycznych; lub innych ortodoksji w filozofii i naukach społecznych.

Wkraczająca w czwarty rok działalności Critical Realist Discussion Group stanowi natomiast internetowe forum, na którym prezentowane i omawiane są badania z zakresu krytycznego realizmu. Podczas cyklicznych spotkań rozważane jest zastosowanie kry-

tycznego realizmu, a także kwestie teoretyczne, które mają wpływ na badania stosowane. Sesje odbywają się co miesiąc w czasie semestru akademickiego w różnych formatach, od bardziej tradycyjnych prezentacji z pytaniami i odpowiedziami, po bardziej dynamiczne dyskusje na kluczowe tematy. Wszystkie wcześniejsze spotkania, wraz z sugerowaną literaturą towarzyszącą, dostępne są do obejrzenia na stronie <https://criticalrealismnetwork.org/workshops/>. Zainteresowani uczestnicy nie muszą posiadać rozległej wcześniejszej wiedzy a Organizatorzy zapraszają na kolejne spotkania szczególnie gorąco wszystkie osoby na każdym etapie kariery naukowej, starając się przy tym być gościnnymi i dostępnymi poprzez utrzymywanie przyjaznego i integracyjnego środowiska. Dotychczasowi uczestnicy Grupy Dyskusyjnej pochodzą głównie z Wielkiej Brytanii, ale terminy spotkań są dostępne dla osób z obu Ameryk, a także z Europy i Afryki. Sesje odbywają się zazwyczaj w ostatnią środę miesiąca o godzinie 16:00 czasu brytyjskiego. Wszystkie seminaria odbywają się w j.angielskim. Zapisy przyjmowane są po kontakcie mailowym z Jackiem Newmanem (jack.newman@bristol.ac.uk) i Adamem Nicholem (adam.j.nichol@northumbria.ac.uk).

ZASADY PRZYGOTOWANIA MATERIAŁÓW DO PUBLIKACJI W KWARTALNIKU „POLISH JOURNAL OF CRITICAL REALISM”

POLISH JOURNAL
OF CRITICAL REALISM nr 1 (4), 2024
Szczecin 2024

Procedura wydawnicza obejmuje kilka etapów:

1. Artykuły do kolejnych numerów „Polish Journal of Critical Realism” przyjmowane są w terminie wyznaczonym w zakładce CFP (Call for Papers - zaproszenie do publikacji) na stronie internetowej: <https://akademiatwp.pl/dzialalnosc-naukowa-i-projektowa/polish-journal-of-critical-realism/>.
2. Teksty przyjmowane są w formie elektronicznej na adres: redakcja@anstwp.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 Przewodniczący 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 „Polish Journal of Critical Realism”.
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.