

Akademia Ignatianum w Krakowie
Instytut Nauk o Wychowaniu

Jesuit University Ignatianum in Krakow
Institute of Education Sciences

Horizonty Wychowania

Horizons of Education



W trosce o człowieka
Care for a Human Being

WYDAWCA / PUBLISHER
Akademia Ignatianum w Krakowie / Jesuit University Ignatianum in Krakow

ZESPÓŁ REDAKCYJNY / EDITORIAL BOARD
Bożena Sieradzka-Baziur, Anna Błasiak (zastępca redaktora naczelnego / Deputy Editor)
Monika Grodecka (sekretarz redakcji / Secretary), Ewa Kucharska
Wit Pasierbek (redaktor naczelny / Editor-in-Chief)
Marta Prucnal-Wójcik, Irmina Rostek, Barbara Turlejska

REDAKTORZY TEMATYCZNI / THEME EDITORS
Anna Błasiak, Wit Pasierbek

RADA NAUKOWA / INTERNATIONAL ADVISORY COUNCIL
prof. dr Stephen Hicks (Rockford University, USA), prof. dr Marek Ingot (Pontificia Università Gregoriana, Włochy), prof. dr hab. Zdzisław Kijas (Pontificia Facoltà Teologica San Bonaventura „Seraphicum”, Włochy), prof. nadzw. dr hab. Mirosław Kowalski (Uniwersytet Zielonogórski, Polska)
prof. dr hab. Janusz Mariański (Katolicki Uniwersytet Lubelski, Polska) prof. dr hab. Zbyszko Melosik (Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu, Polska), prof. dr Virgil Nemoianu (The Catholic University of America, USA), prof. dr Kerstin Nordlöf (Örebro University, Szwecja), prof. dr hab. Katarzyna Olbrycht (Uniwersytet Śląski w Katowicach, Polska), prof. dr Ulrich Riegel (Universität Siegen, Niemcy), prof. dr hab. Hans-Joachim Sander (Universität Salzburg, Austria), prof. dr hab. Bogusław Śliwerski (Uniwersytet Łódzki, Polska), prof. dr hab. Andrzej de Tchorzewski (Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska), prof. dr Leo van der Tuin (Tilburg University, Holandia), prof. dr hab. Józef Wróbel (Katolicki Uniwersytet Lubelski, Polska)
prof. dr hab. Hans-Georg Ziebertz (Universität Würzburg, Niemcy)

PROJEKT OKŁADKI I OPRACOWANIE GRAFICZNE / COVER DESIGN AND LAYOUT

dr inż. arch. Katarzyna Białas-Jucha
REDAKTOR JĘZYKOWY / LANGUAGE EDITOR

Paula Olearnik

REDAKTOR TEKSTÓW / COPY EDITOR

Marek Jankosz

OPRACOWANIE TECHNICZNE / DTP

Kacper Zarzychny

Wersja drukowana jest wersją pierwotną i oryginalną



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Czasopismo jest dofinansowane ze środków Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego
w ramach programu „Wsparcie dla czasopism” – umowa Nr 10/WCN/2019/1

Wszystkie artykuły są recenzowane, a ich streszczenia indeksowane w międzynarodowych bazach danych, m.in. CEEOL, CEJSH, Index Copernicus, BazEkon, BazHum, RePEc – EconPapers / All articles are peer-reviewed, and their summaries are abstracting in international databases, including CEEOL, CEJSH, Index Copernicus, BazEkon, BazHum, RePEc – EconPapers

ISSN 1643-9171

e-ISSN 2391-9485

Adres redakcji / Publisher Address
ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków, tel. 12 39 99 652
dyżur redakcji / office hours: pn., śr., pt. / Mo., Wed. Fr. 11.00-14.00
e-mail: horyzonty@ignatianum.edu.pl
<https://horyzonty.ignatianum.edu.pl>

Redakcja zastrzega sobie prawo skracania tekstów i zmiany tytułów.
Materiałów niezamówionych nie zwraca.

Nakład 100 egz.



Spis treści / Table of Contents

<i>Edytoriał: W trosce o człowieka</i>	5
<i>Editorial: Care for a Human Being</i>	7
ARTYKUŁY TEMATYCZNE	9
Daria Becker-Pestka <i>Człowiek stary w obliczu izolacji więziennej. Teoria i praktyka</i>	11
Grażyna Aondo-Akaa <i>Samooceńca i jej związek z satysfakcją z życia młodych dorosłych osób z porażeniem mózgowym</i>	23
Lucyna Smółka <i>Cnota umiaru w kulturze nadmiaru</i>	35
Magdalena Joachimowska <i>O potrzebie odnalezienia swojego miejsca w świecie – humanistyczne inspiracje do działań wychowawczych</i>	45
Anna Błasiak, Karolina Wilkosz <i>Wychowanie przez przyrodę – wybrane współczesne aspekty</i>	57
Sylwia Gwiazdowska-Stańczak <i>Relationships in a Family with High Academic Achievement Students</i>	71
ARTYKUŁY VARIA	69
Joanna Jabłońska-Hood <i>What is the Impact of Multimodality and Intersubjectivity on the English Humour?</i>	83
Joanna Wrótniak <i>Samotność młodych ludzi w opinii studentów</i>	93
RECENZJE	105
Agata Borowska (rec.) Simon Baron-Cohen. 2014. <i>Teoria zła. O empatii i genezie okrucieństwa</i>	107



Edytorial: *W trosce o człowieka*

Interdyscyplinarna refleksja nad człowiekiem i ukazywanie nowych horyzontów jego życia oraz szukanie prawdy o nim to główny cel programowy naszego czasopisma. Kolejny numer „Horyzontów Wychowania” pt. *W trosce o człowieka*, który oddajemy do rąk czytelnika, wpisuje się w naczelne założenie.

Podjęta w artykułach problematyka dotyczy troski i troszczenia się o innych oraz możliwych sposobów wsparcia współczesnego człowieka. Troska wynika prosto z istoty człowieka i jego powołania oraz akceptowanego świata wartości. Podejmowanie troski o kogoś ma chronić przed zagrożeniami, wiązać się z opieką i dbałością o kogoś i jego sprawy. Staje się wówczas źródłem rozwoju człowieka i jego poczucia sensu życia, ale także postępu społecznego i kulturowego. Przy czym im liczniejsze i większe są zagrożenia w świecie, tym bardziej aktualna staje się troska o innych, ale i o siebie. Można analizować kategorię troski w odniesieniu do osób, do których jest kierowana, oraz w perspektywie tych, którzy się troszczą o innych. Człowiek podlegający trosce doświadcza przede wszystkim zaspokojenia swoich potrzeb oraz wsparcia, w tym także emocjonalnego, co sprzyja jego rozwojowi oraz kształtowaniu pozytywnego nastawienia do świata i innych ludzi. Z kolei osoby przejawiające troskę to podmioty aktywne, podejmujące ukierunkowane działania na rzecz potrzebujących, a przy okazji doskonalące empatię i życzliwość oraz eliminujące wrogość, gniew czy zawiść. U człowieka troszczonego o innych wzrasta samoakceptacja i satysfakcja, poczucie sprawstwa i bycia potrzebnym, ponadto zyskuje on pozytywny obraz świata, siebie i innych, intensyfikuje swoje poczucie sensu życia. Zatem można wskazać, że osoby uczestniczące w relacji troski doświadczają wzmocnienia przede wszystkim w sferze emocjonalnej i duchowej, ale także motywacyjnej i intelektualnej, bo zdobywają nową wiedzę.

W ciągu ostatnich kilku dekad mamy do czynienia z nowymi zdarzeniami, które kształtują los człowieka, często naznaczony bolesnymi i trudnymi sytuacjami, motywującymi do podejmowania troski o niego w wymiarze jednostkowym i instytucjonalnym. Celem prezentowanych artykułów jest spojrzenie na aktualne doświadczenia człowieka zakorzenione w codzienności i wpływające na jego sposób funkcjonowania oraz jakość życia. Poszczególne teksty przybliżają spektrum mozaikowych przemian cywilizacyjnych zachodzących w otaczającym nas świecie, w którym pojawiły się nowe, wcześniej nieidentyfikowane zagrożenia. Ponadto wzrasta liczba obszarów, gdzie człowiek czuje się

dzisiaj bezradny i zagrożony. Co więcej, dynamizm i globalny zasięg zagrożeń powoduje, że mają one nieprzewidywalny charakter. Współczesnemu człowiekowi przyszło żyć w ambiwalentnej i wieloznacznej rzeczywistości, stąd szczególna potrzeba troski o siebie i innych na różnych płaszczyznach, co znalazło odzwierciedlenie w prezentowanych tekstach 52 numeru „Horyzontów Wychowania”. Zapraszamy do lektury.

Anna Błasiak
Wit Pasierbek
redaktorzy tematyczni numeru



Editorial: Care for a Human Being

The main aims of our journal are to offer interdisciplinary reflection on man, to show new horizons of human life, and to search for the truth about a human being. This issue of the *Horizons of Education* entitled “Care for a human being” is in line with these aims.

The topics addressed in the articles concern care and caring for others and possible ways of supporting contemporary man. Care comes straight from the essence of man, his vocation, and the set of values he holds. Taking care of another person is intended to protect him against danger and is linked to tending to him and his affairs. In this form, it becomes a source of human development for the carer and adds something valuable to his meaning of life and the social and cultural progress. The more numerous and greater the dangers in the world are, the more relevant care for others, but also for oneself, becomes. It is possible to analyse the notion of care in relation either to those to whom it is addressed or to those who offer their care to others. A person who is cared for primarily experiences the feeling that his needs are satisfied and that he is supported, also in the emotional sphere, which is conducive to his development and the formation of a positive attitude towards the world and other people. Those who show concern for others are active subjects who undertake targeted actions for the benefit of those in need, and – at the same time – develop their empathy and kindness and eliminate hostility, anger, and envy. Taking care of others increases carers’ self-acceptance and satisfaction, their sense of agency and being needed, they gain a positive image of the world, of themselves, and of others, and they intensify their sense of the meaning of life. Thus, it can be claimed that people who participate in the relationship of care become empowered not only in their emotional and spiritual spheres but also motivational and intellectual ones, as they acquire new knowledge.

In the last few decades we have been facing new events that influence human life, which is often marked by painful and difficult situations that call for taking care of individuals in both the personal and institutional dimensions. The aim of the articles published in this volume is to look at contemporary human experiences which are rooted in our everyday life and influence our functioning and the quality of life. The articles present the spectrum of mosaic civilizational transformations that are taking place in the world around us, which is full of new, previously unknown threats. Moreover, the number of areas within which people feel helpless and threatened is increasing, and the dynamism

Horizons of Education

and global range of threats makes them unpredictable. Contemporary man has to live in an ambivalent and ambiguous reality, hence the special need to take care of oneself and others on different levels, which is reflected in the articles published in the 52nd issue of the *Horizons of Education*. We hope you will enjoy reading them.

Anna Błasiak
Wit Pasierbek
Theme issue editors

ARTYKUŁY TEMATYCZNE



Człowiek stary w obliczu izolacji więziennej. Teoria i praktyka

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem naukowym jest ukazanie sytuacji oraz rozwiązań wykorzystywanych w pracy z seniorami przebywającymi w zakładach karnych oraz pokazanie zróżnicowanych problemów charakterystycznych dla tej grupy więźniów.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Problem badawczy został sformułowany w postaci pytań: Jakie rozwiązania są stosowane w pracy z seniorami przebywającymi w warunkach izolacji więziennej? Jakie problemy występują w pracy z osadzonymi seniorami? Wykorzystane zostały metoda sondażu diagnostycznego oraz analiza treści.

PROCES WYWODU: Na wstępie artykułu wyjaśniony został cel odbywania kary pozbawienia wolności i zadania kadry resocjalizacyjnej w pracy ze skazanymi, także seniorami. Następnie przedstawiono dane demograficzne dotyczące osób starych oraz charakterystykę okresu starości. W dalszej kolejności przedstawiono specyfikę funkcjonowania osób starych w więzieniu, ich problemy i potrzeby.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Analiza dotyczyła wykorzystywanych w pracy z przebywającymi w zakładach karnych seniorami rozwiązań oraz problemów tej grupy. Wskazała na korzystne zmiany w zakresie podejmowanej pracy ze skazanymi seniorami. Służba więzienna uwzględnia ich szczególne warunki fizyczne, psychiczne, życiowe doświadczenie, także kryminalne. Seniorzy w więzieniu generują problemy dla całego systemu więziennictwa, powodują wzrost kosztów, są wyzwaniem dla personelu i współwięźniów.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Wzrasta populacja seniorów w więzieniu. Seniorom trzeba zapewnić opiekę lekarską i kontakt z rodziną. Konieczne jest uwzględnienie ich trudności z przystosowaniem się do więziennej rzeczywistości oraz to, że wielu z nich nie ma dokąd wrócić po zakończeniu odbywania kary. Niezbędne jest wdrażanie specjalistycznych programów korekcyjnych skierowanych do tej grupy skazanych i uwzględniających ich potrzeby. W przygotowaniu przyszłych kadr jednostek penitencjarnych należy zwrócić uwagę na umiejętność pracy z seniorami.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** SENIORZY, WIĘZIENIE, PROBLEMY STARYCH LUDZI, TEORIA, ROZWIĄZANIA PRAKTYCZNE

ABSTRACT

Senior in the Face of Prison Isolation. Theory and Practice

RESEARCH OBJECTIVE: The scientific goal is to show the situation and solutions used in working with seniors in prisons and to show the diverse problems specific to this group of prisoners.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The research problem was formulated in the form of questions: What solutions are used in the field of working with seniors residing under conditions of prison isolation? What are the problems with working with elderly seniors? The study used the diagnostic survey method and content analysis.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: At the beginning of the article, the purpose of imprisonment and the task of resocialization staff in working with convicts, including seniors, has been clarified. Then demographic data on old people and characteristics of the old age were presented. Next, the specifics of old people functioning in prison, their problems and needs were presented.

RESEARCH RESULTS: The analysis concerned the solutions used in work with prisoners living in penitentiaries and the problems of this group. It pointed to positive changes in the field of work with convicted seniors. The prison service takes into account their specific physical, mental and life experience, including criminal one. Seniors in prison generate problems for the entire prison system, increase costs, they are challenge for staff and fellow prisoners.

CONCLUSION, INNOVATION, AND RECOMMENDATION: The population of seniors in increases. prisons Seniors must be provided with medical care and contact with their family. It is necessary to take into account their difficulties in adapting to prison reality and the fact that many of them have nowhere to return to after completing the imprisonment. It is necessary to implement specialist corrective programs addressed to this group of convicts and taking into account their needs. Preparing future staff of penitentiary units, attention should be devoted to their ability of working with seniors.

→ **KEYWORDS:** SENIORS, PRISON, PROBLEMS OF SENIORS, THEORY, PRACTICAL SOLUTIONS

Wstęp z celem naukowym

W ostatnich latach zarówno w Polsce, jak i na świecie zwiększa się liczba osób w podeszłym wieku. Trzeba im zapewnić pomoc i zaspokoić specyficzne potrzeby. Osoby w podeszłym wieku muszą rozwiązać wiele problemów – zdrowotnych, organizacyjnych czy ekonomicznych. Szczególną kategorię w tej grupie stanowią osoby stare przebywające w warunkach izolacji więziennej. Starość staje się ogromnym wyzwaniem dla osób pracujących z osadzonymi. Z uwagi na traumatyczne doświadczenia życiowe, choroby czy kryzysy człowiek stary wymaga odpowiedniego wsparcia ze strony instytucji zewnętrznych. Senior przebywający w zakładzie karnym potrzebuje opieki – także medycznej – i dostosowanego do jego potrzeb oraz wieku postępowania.

Celem opracowania jest ukazanie sytuacji oraz rozwiązań wykorzystywanych w pracy z seniorami przebywającymi w zakładach karnych. W kolejnych częściach tekstu zostały omówione zróżnicowane problemy charakterystyczne dla tej grupy więźniów. Całość zamykają sugestie dotyczące pracy z osadzonymi seniorami.

Metody

Zgromadzony materiał stanowi rezultat badania empirycznego przeprowadzonego przy wykorzystaniu sondażu diagnostycznego i analizy treści. Technikami badawczymi była ankieta przez Internet oraz wywiad z wykorzystaniem kwestionariusza. Pierwszy etap stanowiło wysłanie listu elektronicznego do Centralnego Zarządu Służby Więziennej. W mailu znalazły się pytania o jednostki realizujące działania wobec osób starych przebywających w warunkach izolacji więziennej, podejmowane działania i problemy osadzonych seniorów. Kolejnym krokiem była rozmowa z oficerem CZSW, której rezultatem było umówienie się na wywiad telefoniczny. Pozwolił on na uzyskanie danych dotyczących zakładów karnych i aresztów śledczych realizujących programy i działania w zakresie pracy z osadzonymi seniorami. Następnym etapem było wysłanie maili do tych aresztów śledczych i zakładów karnych, w których personel korekcyjny pracuje z seniorami. Następnie został przeprowadzony wywiad. Przedmiotem badania były sytuacja oraz rozwiązania wykorzystywane w pracy z seniorami przebywającymi w zakładach karnych.

Proces wywodu

Celem wykonywania kary ograniczenia wolności jest „wzbudzenie w skazanym woli kształtowania jego społecznie pożądanego postaw, w szczególności poczucia odpowiedzialności oraz potrzeby przestrzegania porządku prawnego” (Ustawa, 1997, art. 53). Z osadzonymi pracuje personel więzienny. Jego zadania określone także przez ustawodawstwo obejmują m.in. diagnostykę, przygotowanie i realizację programów resocjalizacyjnych. Personel wykonuje zadania instytucji, troszczy się o bezpieczeństwo podopiecznych, realizuje powinności z zakresu organizacji procesu resocjalizacji wynikające z przepisów prawa i specyfiki instytucji, w której jest zatrudniony. Od zaangażowania, sprawności merytorycznej i organizacyjnej kadry więziennej w dużej mierze zależy jakość procesu resocjalizacji i jego skuteczność (Machel, 2004, s. 147; Machel, 2001, s. 120; Jaworska, 2012a, s. 92; Machel, 2008, s. 218; Ustawa, 2010). Działania kadry wpływają na powrotność przestępców do więzienia po zakończeniu odbywania kary pozbawienia wolności, determinują społeczne bezpieczeństwo, decydują o procesie readaptacji zawodowej i społecznej osadzonych. Te uwagi dotyczą także postępowania ze skazanym seniorami.

W ostatnich latach można w Polsce zauważyć proces starzenia się ludności. Jest to wynik pozytywnego zjawiska, jakim jest wydłużanie się trwania życia. Tendencję pogłębia

niski poziom dzietności polskiego społeczeństwa. Z danych wynika, że pod koniec 2014 r. liczba ludności Polski wynosiła 38,5 mln. W tej grupie ponad 8,5 mln stanowiły osoby w wieku 60 lat i więcej, co stanowi ponad 22% całej populacji ludności Polski (Główny Urząd Statystyczny, 2017a, s. 2-3). W 2017 r. osób powyżej 60. roku życia było w Polsce ponad 10 852 (GUS, 2019, s. 209). Ta tendencja znajduje odzwierciedlenie także w populacji osób skazanych, w której coraz częściej obecne są osoby starsze. Warto podkreślić, że prognozy demograficzne jednoznacznie wskazują, że liczba osób starszych będzie się w najbliższych latach zwiększała. Szacuje się, że udział osób starszych przekroczy 30% na obszarach wiejskich, natomiast w miastach zbliży się do 35% (Główny Urząd Statystyczny, 2017b, s. 37-38).

Charakterystyczne dla okresu starości jest pojawienie się zmian w obszarze społecznym, psychicznym i biologicznym. Ważne znaczenie ma otoczenie starego człowieka, stan zdrowia, relacje i kontakty z bliskimi osobami.

I na wolności, i za murami więzienia starzenie się człowieka jest bardzo zindywidualizowanym procesem. Wskazane jest uwzględnienie tej kwestii w obszarze metodyki postępowania z osadzonym. Wiek kalendarzowy nie zawsze odpowiada wiekowi biologicznemu, społecznemu i psychicznemu (Stępnik, 2017, s. 235).

Od lat 90. ubiegłego wieku wzrasta liczba seniorów przebywających w placówkach penitencjarnych. W skali całej populacji osadzonych jest to około 1%. W aresztach śledczych i zakładach karnych przebywa zdecydowanie więcej mężczyzn niż kobiet. Odsetek panów oscyluje w granicach 95-99% populacji osadzonych seniorów, panie stanowią około 3-4% (Grzesiak, 2009, s. 248). W grudniu 2018 r. w polskich zakładach karnych przebywało 72 204 skazanych (Centralny Zarząd Służby Więziennej Ministerstwa Sprawiedliwości, 2019, s. 1). Koszt utrzymania jednego osadzonego wynosił 115 złotych dziennie, co daje kwotę 3 518 zł w miesiącu oraz 42 219 zł rocznie (Centralny Zarząd Służby Więziennej Ministerstwa Sprawiedliwości, 2019, s. 14). W warunkach izolacji więziennej przebywało 1 796 osób w wieku 58-60 lat, 1 276 w wieku 61-63 lata, 746 w wieku 64-66 oraz aż 774 osób w wieku 67 lat i więcej (Centralny Zarząd Służby Więziennej Ministerstwa Sprawiedliwości, 2019, s. 14).

Wyniki analizy naukowej

W Polsce granicę starości w zakładach karnych stanowi wiek 64 lat. Kodeks karny wykonawczy nie wyodrębnia kategorii osadzonych powyżej 60. roku życia – ustanowionej w myśl Ustawy z dnia 11 września 2015 r. Skazani podlegają takim samym oddziaływaniom penitencjarnym jak pozostała populacja osadzonych. Zróżnicowania nie przewidują także przepisy wykonawcze do ustawy kodeks karny wykonawczy.

W warunkach izolacji starość ma zupełnie odmienny wymiar. P. Stępnik (2017, s. 237) uważa, że starość w więzieniu we wszystkich obszarach funkcjonowania człowieka przebiega mniej korzystnie niż w warunkach wolnościowych. Związane ze starzeniem się zmiany stanowią dla osadzonych źródło licznych lęków i obaw. W im bardziej

zaawansowanym są wieku, tym więcej towarzyszy im obaw związanych z ciężką chorobą, utratą zdrowia, kalectwem, mniejszą sprawnością fizyczną, skompromitowaniem się. Cechy szczególne starych więźniów to także takie przypadłości jak przewlekłe choroby układu sercowo-naczyniowego, uzależnienie od alkoholu, niedołęstwo, brak mobilności. Jednocześnie wraz z upływem lat zmniejszają się obawy związane z nieukończeniem życia, rozbiciem rodziny, zaprzepaszczeniem marzeń i ideałów (Stępnia, 2017, s. 238).

Ze względu na swój wiek i specyficzne potrzeby osoby stare wymagają specjalnego traktowania. Niezależnie od tego, za jakie przestępstwo seniorzy zostali skazani, ich potrzeby wyznaczane są przez stan zdrowia. Osoby chore w warunkach wolnościowych napotykają wiele trudności, które w szczególnym zakresie dotyczą osadzonych w warunkach izolacji. Pracujący z seniorami opiekunowie i wychowawcy powinni mieć dużo empatii i cierpliwości. Z uwagi na niesamodzielność fizyczną niektórzy seniorzy nie mogą wykonać podstawowych zabiegów higienicznych, czynności życiowych. W warunkach więziennych oznacza to konieczność zwrócenia szczególnej uwagi na dobór współwięźnia. Niedostosowanie się do specyficznych potrzeb seniora może wywołać niepożądane konsekwencje, takie jak konflikty czy napięcia między osadzonymi. Ważny jest nie tyle wiek seniora, ile skorelowane z nim możliwości i umiejętności socjalizacji oraz społecznego przystosowania. Więźniowie starzy borykają się przede wszystkim z problemami zdrowotnymi. Więzienna izolacja nie sprzyja poprawie funkcjonowania fizycznego. Naczelną zasadą w pracy z osadzonymi jest stosowanie indywidualizacji procesu wykonania kary pozbawienia wolności. W tym przypadku wiek powyżej 60. roku życia i wynikające z tego faktu możliwe ograniczenia determinują realizowane wobec tej grupy oddziaływania penitencjarne i zdrowotne. U skazanych, u których stwierdzono określone deficyty, stosowane są oddziaływania w zakresie programów edukacyjnych i readaptacyjnych. Zajęcia kulturalno-oświatowe i sportowe dostosowane są do możliwości psychofizycznych uczestników. Skazani mają też stały dostęp do służby zdrowia. Mogą podnosić kwalifikacje zawodowe, uczyć się oraz pracować.

W 2016 r. został ogłoszony przez Biuro Penitencjarne Centralnego Zarządu Służby Więziennej III Ogólnopolski Konkurs na Program Resocjalizacji Sprzyjający Readaptacji Społecznej Osób Pozbawionych Wolności. Do konkursu zgłoszono 140 programów. O nagrodę można było się ubiegać w trzech obszarach tematycznych, w tym w zakresie oddziaływań readaptacyjnych z osobami starszymi (60+). Programy w obszarze 60+ przygotowały jednostki: ZK Dybliny, ZK Potulice, ZK Nysa, ZK Tarnów, ZK Wadowice, AS Krasnystaw, ZK Wojkowice, ZK Łowicz, AŚ Bytom, ZK Lubliniec, ZK Opole, AŚ Lublin, ZK Szczecinek. Główne nagrody w konkursie otrzymały programy „Penitencjarny senior” oraz „Seniorki”. Realizowany w zakładzie karnym w Szczecinku program „Penitencjarny senior” skierowany jest głównie do skazanych powyżej 60. roku życia. Osadzeni bardzo chętnie uczestniczą w tym programie, ponieważ jego założenia odpowiadają problemom dotyczącym seniorów. Szczególnie widoczne jest to w obszarze zajęć o charakterze sportowym oraz związanych z medycyną i dbaniem o wygląd. Celem aktywności jest ogólne zaktywizowanie starszej populacji więźniów, którzy pozostają bierni i zrezygnowani. Realizacja projektu pokazuje proces korzystnych zmian

w funkcjonowaniu więźniów seniorów. Po pierwszych zajęciach, podczas których grupa jest zdystansowana i zdeorientowana, zmienia się nastawienie i skazani chętnie angażują się w działania. Biorą udział w dyskusjach, zaczynają wzmacniać swoje poczucie sprawstwa. Dotychczas w programie wzięło udział kilkoro skazanych. Program jest realizowany w formie jednego cyklu odbywającego się raz w roku.

Program „Seniorki” został zainicjowany przez pracowników zakładu karnego w Lublińcu. Założeniem projektu jest przygotowanie do społecznej readaptacji skazanych kobiet. Cele programu to stworzenie gotowości uczestniczących w nim pań do aktywności na rzecz drugiego człowieka, wspomaganie integracji społecznej oraz wzmacnianie wiary we własne siły i potencjał. Podczas zajęć uczestniczki mają możliwość zdobycia wiedzy dotyczącej profilaktyki gerontologicznej. Mogą ją wykorzystywać w pracy wykonywanej codziennie na terenie Domu Dziennego Pobytu w Lublińcu. Praca ma charakter wolontarystyczny. Obowiązkiem skazanych jest udział w zajęciach rękodzieła artystycznego w celu wspomagania działań podopiecznych klubu, w grach planszowych, edukacyjnych, relaksacyjnych, warsztatach plastycznych. Skazane mają także możliwość edukowania się podczas spotkań prowadzonych przez pielęgniarkę na temat profilaktyki prozdrowotnej, pielęgnowania zdrowego stylu życia (Siedlecka, 2017).

Najważniejszym zadaniem projektu jest wielopłaszczyznowa aktywizacja osadzonych. Realizacja programu była możliwa dzięki Dziennemu Domowi Seniora. Placówka jest miejscem, w którym aktywnie spędzają czas mieszkający w okolicy seniorzy. Głównym zadaniem kadry jest aktywizacja seniorów, wartościowe wypełnienie im czasu, przeciwdziałanie poczuciu osamotnienia. W podejmowane przedsięwzięcia włączyły się osoby zatrudnione w zakładzie karnym oraz odbywające karę pozbawienia wolności. Skazane seniorki wykonują pracę na rzecz innych seniorów. W Domu Seniora działa teatrzyk, jedna z osadzonych pań pisze scenariusze przedstawień. Organizowane są liczne atrakcje, w których przygotowaniu partycypują osadzone panie. Są to takie działania jak quizy, karaoke, pielgrzymki. Warto podkreślić ten ostatni aspekt, ponieważ jest to pokolenie, dla którego ten obszar jest niezwykle ważny. Są to działania o ogromnym znaczeniu resocjalizacyjnym. Istotny jest także fakt, że wraz z upływem czasu seniorzy stają się coraz mniej aktywni, zaprzestają aktywności, popadają w swoistą stagnację. Projekt pobudza do podjęcia wysiłku intelektualnego, mobilizuje, zapobiega marazmowi. Dodatkowym atutem programu jest to, że działania odbywających karę senierek odbywają się w formie zbliżonej do wolontariatu. Pokazuje możliwości i obszary nieodpłatnego oraz wartościowego działania dla innych ludzi.

W zakładzie karnym w Lublińcu, w którym program jest realizowany, przebywa zaledwie pięć osób w wieku senioralnym. Jest to jedyna jednostka kobieca, mężczyźni wykonują w niej tylko prace porządkowe i pomocnicze. W programie biorą aktywny udział dwie lub trzy panie. Są to osoby zaufane, o dobrej aparycji i sprecyzowanych zainteresowaniach. Kryterium przy rekrutacji osadzonych jest także przekonanie skazanych o wartości programu i dążenie do aktywnej pracy dla innych seniorów. Współpraca z Domem Seniora zrodziła się na bazie wieloletnich działań wspierających Dom Pomocy Społecznej. Osadzeni byli zaangażowani w aktywność na rzecz mężczyzn po

schizofrenii, pracowali dla Domu Pomocy Społecznej Zameczek z dziećmi, które są obecnie dorosłe. Są to osoby niepełnosprawne intelektualnie. Osadzone seniorki pomagały w opiece nad nimi i czynnościach opiekuńczych. Zdaniem realizatorów projektu, w pracy z seniorami nie występują żadne problemy. Panie mają zapewnioną opiekę, realizują się w pracy na rzecz innych seniorów. Ważne jest to, żeby osadzeni seniorzy chcieli służyć i pomagać innym – osobom starym, niepełnosprawnym, potrzebującym. To pozwala czuć się potrzebnym i dowartościowanym. Osadzeni nie są wtedy także społecznie naznaczeni, nie doświadczają stygmatyzacji, mają okazję pracy dla lokalnej społeczności. Wartością wynikającą z realizacji programu jest wprowadzenie osadzonych seniorów w środowisko otwarte. Umożliwia to stopniowe przyzwyczajenie się do obecności osób skazanych i stworzenie osadzonym możliwości funkcjonowania w środowisku zewnętrznym, do którego wrócą po odbyciu kary. Zdaniem inicjatorki projektu społeczeństwo się starzeje i to, co dzieje się w warunkach wolnościowych, przekłada się również na funkcjonowanie w warunkach izolacji więziennej.

Innym rozwiązaniem jest program „Wiele potrafię, jeszcze więcej mogę” stworzony i realizowany w Areszcie Śledczym w Bytomiu. Projekt został wyróżniony we wspomnianym Konkursie na Program Resocjalizacji Sprzyjający Readaptacji Społecznej Osób Pozbawionych Wolności. Z uwagi na specyfikę jednostki penitencjarnej większość osadzonych stanowią pacjenci przywiezionego szpitala. Program zakłada ścisłą współpracę z kuratorem zawodowym, pracownikiem Powiatowego Urzędu Pracy, kierownikiem noclegowni, pracownikiem Miejskiego Ośrodka Pomocy Rodzinie, lekarzem internistą, specjalistą terapii uzależnień ze stowarzyszenia „Pomost”, wychowawcą oraz psychologiem działu penitencjarnego.

W zakładzie karnym w Tarnowie w 2016 r. realizowane były dwie edycje programu Feniks. W programie wzięło udział łącznie 16 skazanych. Założenia programu oparte były na przesłankach związanych z diagnozowanymi obszarami deficytowymi tej grupy osadzonych i koncentrowały się na zagadnieniach łączących się w szczególności z:

- brakiem wiedzy w zakresie pielęgnacji, zdrowia i higieny w podeszłym wieku;
- nabyciem bądź utrwaleniem kompetencji psychologiczno-społecznych związanych z komunikowaniem się i tworzeniem relacji społecznych;
- nabyciem bądź utrwaleniem kompetencji społecznych zw. z szeroko rozumianym życiem społecznym – działalność tzw. uniwersytetów trzeciego wieku, nowe technologie itp.;
- działalnością instytucji pomocowych, tj. ośrodków pomocy społecznej czy PEFRON.

Zajęcia miały charakter grupowy i realizowała je kadra zatrudniona w zakładzie karnym, psychologowie, służba zdrowia, MOPS w Tarnowie.

Od połowy 2016 r. w zakładzie karnym w Nysie realizowany jest program wynikający z potrzeb podopiecznych seniorów. Projekt opiera się na założeniach długofalowej polityki senioralnej zawartej w dokumencie rządowym na lata 2014-2020. Cele programu to:

- dostarczenie wiedzy na temat zagrożeń dla zdrowia dla tej grupy wiekowej;
- zmiana postaw dotyczących dbania o zdrowie;
- realizacja zadań z obszaru profilaktyki uzależnień;

- przekazanie informacji na temat dostępnych form organizowania czasu wolnego;
- nauka planowania czasu, tworzenia celów życiowych;
- usprawnienie pamięci, koncentracji uwagi, wzmocnienie funkcji poznawczych;
- dostarczenie wiedzy o zadaniach instytucji w zakresie dotyczącym osób starszych;
- stworzenie dla każdego ze skazanych indywidualnego planu działania na wolności;
- edukacja w zakresie zadań społecznych;
- wzbudzenie refleksji na temat własnego funkcjonowania w społeczeństwie i rodzinie.

Inicjator opisywanego projektu dokonał również identyfikacji czynników ryzyka, których zmiana będzie prowadzić do zmniejszenia ryzyka powrotu do przestępstwa. Wśród nich znalazły się brak dbałości o własne zdrowie, korzystanie z używek (lekceważenie własnego zdrowia prowadzi w konsekwencji do postawy życiowej, w której nie szanuje się własnego ani cudzego zdrowia i życia), brak konstruktywnych sposobów spędzania wolnego czasu, osłabiona kontrola intelektualna zachowań, niezaradność życiowa, zaburzone role społeczne, brak prawidłowych więzi rodzinnych pozbawiają osobę wsparcia społecznego i przyczyniają się do łamania prawa.

Innym przykładem wykorzystywanego w pracy z osadzonymi seniorami rozwiązania jest program stworzony przez E. Bratkowską i B. Krzyżanowską w zakładzie karnym w Czarnem. W placówce funkcjonuje jedyny w Polsce oddział szpitalny, na którym przebywają osadzeni w wieku od 30 do 87 lat. Odbywają kary pozbawienia wolności od kilku miesięcy do kilkudziesięciu lat (Szlązak-Kawa, 2014). Cel projektu to podtrzymanie funkcji społecznych osób starszych. Autorki projektu zauważyły, że osoby odbywające karę pozbawienia wolności na oddziale funkcjonują bardziej jako pacjenci niż skazani. Doprowadzało to do zaniechania codziennych czynności i przebywania na szpitalnym łóżku. Pomimo oczywistych możliwości uczestniczenia w różnych formach aktywności skazani przejawiali niechęć do działania i bierność. W rezultacie pogłębiała się ich izolacja. Dzięki staraniom pomysłodawczyń programu możliwe było zatrudnienie terapeutki zajęciowej. Skazani musieli opuścić łóżka, włożyć szlafroki i podjąć wysiłek uczestniczenia w zajęciach. W projekcie wzięło udział aż 16 osób. Z uwagi na ograniczoną ilość środków program trwał pół roku (Szlązak-Kawa, 2014, s. 7-8).

Kwestia starzejącej się populacji skazanych, podobnie jak kwestia starzenia się społeczeństwa, staje się wyzwaniem nie tylko dla polskiego systemu penitencjarnego, ale także innych państw świata. Problemy występują w Stanach Zjednoczonych, Australii (Baidawi, Turner, Trotter, Browning, Collier, O'Connor i Sheehan, 2011, s. 1-8), Japonii, Niemczech czy Wielkiej Brytanii (Newcomen, 2017, s. 5-9). Jak wynika z danych – w USA osoby w wieku 61-65 lat stanowią aż 3,2% całej populacji skazanych, a w wieku powyżej 65 lat znajduje się 2,8% osadzonych (Federal Bureau of Prisons, 2019). W Wielkiej Brytanii osoby powyżej 60. roku życia są najszybciej rosnącą grupą osadzonych. Ich liczba trzykrotnie przewyższa tę sprzed kilkunastu lat. Co szósty osadzony ma 50 lat lub więcej. Spośród nich około jednej czwartej stanowią osadzeni powyżej 60. roku życia, a co dziesiąta ma 70 lat. Około 2% populacji seniorów stanowią skazani w wieku 80 lat i więcej. Zgodnie z przewidywaniami należy się spodziewać nasilenia tendencji wzrostowej. Szacuje się, że liczba seniorów do 2022 r. zwiększy się o 3%. Można zatem mówić

o istotnym wzroście odsetka skazanych w podeszłym wieku (The Prison Reform Trust, 2019, s. 8).

Na zakończenie warto zwrócić uwagę na problemy związane z przebywaniem osadzonych seniorów w zakładach karnych. Są to m.in. takie kwestie jak wynikająca z wieku i chorób konieczność zapewnienia specjalistycznej pomocy i opieki lekarskiej, niekorzystne i niepożądane zachowania i zaburzenia seniorów związane z wiekiem, choroby, zależność od innych, niepełnosprawności. Z obecnością seniorów w zakładach karnych wiąże się konieczność starannego dobierania współwięźniów, problemy z przystosowaniem się do więziennej rzeczywistości czy powrotność do zakładu karnego. Trzeba podkreślić, że wielu seniorów nie ma dokąd wrócić po zakończeniu odbywania kary pozbawienia wolności. Przebywanie w więzieniu wiąże się z problemami dla całego systemu więziennictwa, ponieważ generuje większe koszty i stanowi wyzwanie dla pracującego z osadzonymi personelu. Senior odbywający karę pozbawienia wolności jest problemem dla jego najbliższych. Przebywanie w warunkach izolacji więziennej członka rodziny zawsze negatywnie wpływa na relacje, stygmatyzuje, powoduje utratę autorytetu. Osoba znajdująca się w zakładzie karnym jest pozbawiona możliwości uczestniczenia w życiu swoich bliskich. Nie może też realizować działań wynikających z powinności przypisanych do roli męża czy ojca. Co ciekawe, uwięzienie rodzica może mieć także wymiar pozytywny. Tak bywa wtedy, kiedy odbywający karę pozbawienia wolności rodzic dopuszczał się przemocy, wykorzystywania, nadużywał alkoholu. W pracy z osadzonymi seniorami znaczną wartość ma dla nich podtrzymanie kontaktu z rodziną, odwiedziny (Marczak i Pawełek, 2013, s. 49-52).

Podjęmując refleksje nad problematyką seniorów w zakładach karnych, P. Stępnik (2017, s. 259) zwraca uwagę na następujące kwestie:

1. Znaczna część osadzonych w czasie odbywania długoterminowej kary pozbawienia wolności – przede wszystkim dożywocia – starzeje się. Wraz z upływem czasu transformacji ulegają ich potrzeby. Oznacza to, że kwestią znacznie bardziej istotną od zmiany postaw i poprawy staje się ochrona zdrowia i przygotowanie się do umierania i śmierci.
2. W procesie przygotowywania się do śmierci stary człowiek stopniowo wycofuje się z uczestniczenia w życiu więziennej społeczności, staje się samotny, nie podejmuje rozmów na temat swoich problemów.
3. Przebywających w więzieniu seniorów cechuje duża nieufność w stosunku zarówno do systemu penitencjarnego, jak i osób ze swojego otoczenia. Wielu z nich nie ma nadziei na opuszczenie zakładu karnego, w związku z tym nie dostrzegają sensu w podtrzymywaniu relacji ze światem zewnętrznym.
4. W miarę upływu czasu więźniowie seniorzy stają się coraz bardziej zależni od innych i bezradni, co wynika z postępującej niedołężności.
5. Nieuczestniczenie w życiu społecznym oraz brak możliwości podjęcia jakiegś sensownej, użytecznej aktywności wzmacnia u osadzonych seniorów brak poczucia wartości oraz negatywny bilans życia.

Zdaniem A. Jaworskiej (2012b, s. 316) konieczne jest nie tylko objęcie seniorów pomocą w zakresie opieki. Należy również zapewnić im wsparcie psychopedagogiczne,

które pozwoli im sprostać negatywnemu zazwyczaj bilansowi życia. Ta refleksja uwzględnia specyficzną, często złożoną i niestabilną sytuację rodzinną, poczucie samotności, brak satysfakcjonującego życia zawodowego, brak miłości, rodziny, uczuć czy poczucia sensu życia. Także na tym etapie życia „podejmowanie prób zmiany samego siebie i rozwoju wciąż mają sens. Sens ten jest jednak na ogół pomijany w oddziaływaniach penitencjarnych”.

Wnioski

W związku ze wzrastającą liczbą starych ludzi – także w warunkach izolacji więziennej – należy zapewnić im godne warunki bytowe, opiekę lekarską, kontakt z rodziną. Jednocześnie istotne jest przygotowanie i wdrażanie specjalistycznych programów korekcyjnych adresowanych do tej grupy skazanych i uwzględniających ich potrzeby. Przygotowane do pracy z seniorami powinny być również kadry zakładów karnych i aresztów śledczych. Dotyczy to zarówno przeprowadzania działań w zakresie opieki, projektowania właściwych programów, jak i znajomości oraz zrozumienia specyficznych potrzeb tej grupy odbiorców prowadzonych działań.

Autorce tekstu nasuwają się następujące pytania:

- Jak można przygotować przyszłe kadry instytucji resocjalizacyjnych do pracy z osadzonymi seniorami?
- Jak skutecznie zapobiegać powrotności seniorów do zakładów karnych i kto powinien te działania podejmować?
- Czy dokonujące się zmiany demograficzne wpłyną na utrzymanie się wzrostu liczby osadzonych seniorów?

BIBLIOGRAFIA

- Baidawi, S., Turner, S., Trotter, C., Browning, C., Collier, P., O'Connor, D. i Sheehan, R. (2011). *Older prisoners – A challenge for Australian corrections*. Trends & Issues in Crime and Criminal Justice. Pozyskano z: <https://aic.gov.au/publications/tandi/tandi426>.
- Centralny Zarząd Służby Więziennej Ministerstwa Sprawiedliwości (2017). *Roczna informacja statystyczna za rok 2016*. Warszawa.
- Federal Bureau of Prisons. (2019). *Inmate Age*. Pozyskano z: https://www.bop.gov/about/statistics/statistics_inmate_age.jsp.
- Grzesiak, S. (2009). Człowiek stary w placówce penitencjarnej. W: A. Jaworska (red.), *Resocjalizacja. Zagadnienia prawne, społeczne i metodyczne*. Kraków: Impuls.
- Główny Urząd Statystyczny (2017a). *Ludność w wieku 60+. Struktura demograficzna i zdrowie*. Pozyskano z: <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/ludnosc/ludnosc-w-wieku-60-struktura-demograficzna-i-zdrowie,24,1.html>.
- Główny Urząd Statystyczny (2017b). *Sytuacja demograficzna osób starszych i konsekwencje starzenia się ludności Polski w świetle prognozy na lata 2014-2050*. Pozyskano z: <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/ludnosc/sytuacja-demograficzna-osob-starszych-i-konsekwencje-starzenia-sie-ludnosci-polski-w-swietle-prognozy-na-lata-2014-2050,18,1.html>.

- Główny Urząd Statystyczny (2019). *Rocznik Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej*. Pozyskano z: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/roczniki-statystyczne/roczniki-statystyczne/rocznik-statystyczny-rzeczypospolitej-polskiej-2019,2,19.html>.
- Jaworska, A. (2012a). Kompetencje osobowościowe i zawodowe wychowawców resocjalizacyjnych. W: A. Jaworska, *Leksykon resocjalizacji*. Kraków: Impuls.
- Jaworska, A. (2012b). *Leksykon resocjalizacji*. Kraków: Impuls.
- Machel, H. (2001). *Psychospołeczne uwarunkowania pracy resocjalizacyjnej personelu więziennego*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Machel, H. (2004). *Wprowadzenie do pedagogiki penitencjarnej*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Machel, H. (2008). Rola i zadania kadry resocjalizacyjnej. W: B. Urban i M. Stanik (red.), *Resocjalizacja*, t. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Marczak, M. i Pawełek, K. (2013). Funkcjonowanie rodzin osób odbywających karę pozbawienia wolności w literaturze anglojęzycznej i polskiej. *Przegląd Więziennictwa Polskiego*, nr 79. Warszawa: Wydawnictwo Centralnego Zarządu Służby Więziennej Ministerstwa Sprawiedliwości.
- Newcomen, N. (2017). *Older Prisoners, Ombudsman?* Pozyskano z: <https://www.recoop.org.uk/dbfiles/pages/37/Thematic-Review-Older-Prisoners-PPO-June-17.pdf>.
- The Prison Reform Trust (2019). *Prison: the facts, Bromley Briefings Summer 2019*. Pozyskano z: <http://www.prisonreformtrust.org.uk/Portals/0/Documents/Bromley%20Briefings/Prison%20the%20facts%20Summer%202019.pdf>.
- Siedlecka, J. (2017). *Najlepsze programy resocjalizacyjne w Polsce powstały na Śląsku*. Pozyskano z: <http://www.sw.gov.pl/aktualnosc/okregowy-inspektorat-sluzby-wieziennej-w-katowicach-najlepsze-programy-resocjalizacyjne-w-polsce-powstaly-na-slasku>.
- Stępnia, P. (2017). *Resocjalizacja (nie)urojona. O zawłaszczaniu przestrzeni penitencjarnej*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Szlęzak-Kawa, E. (2014). Uwięziona starość. *Forum penitencjarne Nr 04(191)*. Pozyskano z: <http://www.sw.gov.pl/assets/94/42/16/e6c6e2915405a5090cc3edb91aa9e390e8c7e79a.pdf>.
- Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. Kodeks karny wykonawczy, Dz. U. 1997 nr 90 poz. 557.
- Ustawa z dnia 9 kwietnia 2010 r. o Służbie Więziennej, Dz.U. z 2017 r., poz. 631.

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>



Samoocena i jej związek z satysfakcją z życia młodych dorosłych osób z porażeniem mózgowym

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem naukowym niniejszej publikacji jest określenie relacji pomiędzy samooceną a satysfakcją z życia wśród młodych dorosłych osób z porażeniem mózgowym

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Podczas badań postawiono problem badawczy w następującym brzmieniu: jaki jest związek pomiędzy samooceną a satysfakcją z życia młodych dorosłych osób z niepełnosprawnością ruchową? Posłużono się strategią ilościową. Zastosowano metodę sondażu diagnostycznego, w ramach której wykorzystano dwa narzędzia badawcze: skalę SES Rosenberga w polskiej adaptacji Łaguny, Lachowicz-Tabaczek i Dzwonkowskiej oraz Skalę Satysfakcji z Życia autorstwa Dienera, Emmons, Larsena i Griffin w polskiej adaptacji Juczyńskiego.

PROCES WYWODU: Przeprowadzono analizę statystyczną z wykorzystaniem metod statystyki opisowej oraz testów parametrycznych: analizy korelacji za pomocą współczynnika r-Pearsona oraz analizy różnic międzygrupowych za pomocą testu t-Studenta.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Poziom samooceny oraz satysfakcji z życia młodych dorosłych osób z porażeniem mózgowym jest zbliżony do poziomu tych zmiennych w polskiej populacji. Płeć nie różnicuje istotnie poziomu samooceny oraz satysfakcji z życia młodych dorosłych osób z porażeniem mózgowym. Związek samooceny z satysfakcją z życia wśród kobiet z porażeniem mózgowym jest istotny, zaś wśród mężczyzn – nieistotny.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Płeć modyfikuje charakter relacji pomiędzy samooceną a satysfakcją z życia. Należy poszerzać tę wiedzę oraz uwzględnić powyższe różnice w procesie edukacji oraz rehabilitacji psychologicznej.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** SAMOOCENA, SATYSFAKCJA Z ŻYCIA, PORAŻENIE MÓZGOWE, NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ RUCHOWA, WCZESNA DOROSŁOŚĆ

ABSTRACT

Self-esteem and its Relationship with Satisfaction with Life in Young Adults with Cerebral Palsy

RESEARCH OBJECTIVE: The main objective of this publication is to define the relationship of self-esteem and satisfaction with life in young adults with cerebral palsy

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The main research problem is a question: What is the relationship of self-esteem and satisfaction with life among young adults with cerebral palsy? The research was designed using quantitative strategy and diagnostic survey method. The following tools were used to carry out the research: The Rosenberg Self-Esteem Scale (SES) in polish adaptation of Łaguna, Lachowicz-Tabaczek and Dzwonkowska and Satisfaction With Life Scale in the authorship of Diener, Emmons, Larsen and Griffin, in polish adaptation of Juczyński

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The statistical analysis was carried out, using descriptive statistics method and following parametric tests: correlation analysis using r-Pearson's coefficient and analysis of differences using t-Student test.

RESEARCH RESULTS: The level of self-esteem and satisfaction with life in young adults with cerebral palsy is congruent with level of these variables in polish population. Gender does not modify significantly the level of self-esteem and satisfaction with life in young adults with cerebral palsy. The relationship of self-esteem and satisfaction with life is significant only in women with cerebral palsy.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS, AND RECOMMENDATIONS: Gender modifies relationship of self-esteem and satisfaction with life. This knowledge should be broadened and included in education and psychological rehabilitation.

→ **KEYWORDS:** **SELF-ESTEEM, SATISFACTION WITH LIFE, CEREBRAL PALSY, MOTOR DISABILITY, EARLY ADULTHOOD**

Porażenie mózgowe jest jedną z najczęstszych przyczyn wystąpienia wrodzonej niepełnosprawności ruchowej. W świetle definicji ICF (za: Borkowska, 2012) oznacza ono „grupę zaburzeń rozwoju ruchu i postawy ograniczających aktywność ruchową, które przypisane są niepostępującym zaburzeniom rozwoju mózgu płodu lub noworodka”. Jak jednak wskazuje Borkowska (2012), mimo licznych definicji porażenia mózgowego żadna z nich nie precyzuje nasilenia niepełnosprawności, nie pozwalając na wskazywanie obecnych i przyszłych trudności wiążących się z kompleksową rehabilitacją i terapią.

Obraz kliniczny porażenia mózgowego oraz nierozdzielnie z nim związane możliwości funkcjonalne jednostki zależą przede wszystkim od stopnia rozwoju i dojrzałości ośrodkowego układu nerwowego w momencie działania niekorzystnego czynnika, a także od lokalizacji i rozległości zmian w układzie nerwowym (Michałowicz, 1986).

Porażenie mózgowe jako wrodzona niepełnosprawność ruchowa już od najwcześniejszych etapów rozwoju człowieka warunkuje charakter jego relacji ze światem (Szychowiak, 2008). Coraz więcej osób z porażeniem mózgowym osiąga różnorodne sukcesy życiowe i satysfakcjonująco spełnia się w różnych rolach społecznych. Nierzadko jednak wymaga to od osoby z porażeniem mózgowym dużego wysiłku związanego z pokonywaniem barier i przełamywaniem stereotypów (Frisch i Msall, 2013). Kurpiel (2011) wśród licznych wyzwań, z jakimi mierzy się osoba z porażeniem mózgowym, wymienia m.in. niską samoocenę i niskie poczucie własnej wartości.

Okres wczesnej dorosłości to czas względnej ciszy pod względem nacisków biologicznych, od której wyjątek stanowi etap ciąży oraz karmienia piersią (Brzezińska, 2007, s. 195). Na ten okres życia przypada jednak wiele wydarzeń, które mogą się jawić jako stresowe i w ten sposób wpływać na psychosomatyczny stan zdrowia człowieka (Powell, 1983).

Charakterystycznym elementem okresu wczesnej dorosłości jest proces polegający na uniezależnianiu się od rodziców, przyjmowaniu własnej koncepcji siebie, a także określeniu własnych marzeń, które prowadzą do planowania przyszłego życia (Birch, 2009).

Czasem podkreśla się, że wczesna dorosłość jest dla człowieka jednym z najtrudniejszych pod względem psychologicznym okresem rozwojowym. W jego trakcie niektóre wydarzenia mogą determinować dalszy przebieg rozwoju. Świadomość tego faktu może się wiązać z niepewnością, lękiem, frustracją, poczuciem osamotnienia, zagrożenia i przeciążenia odpowiedzialnością (Malina, 2014). Z tego powodu czasem zauważa się, że młode dorosłe osoby charakteryzują się niską satysfakcją z życia oraz słabym poczuciem możliwości kontrolowania życia (Suchodolska, 2017).

Dla osób z niepełnosprawnością ruchową ten okres życia wiąże się z licznymi wyzwaniami. Do najważniejszych z nich należy konfrontacja dotychczasowych wyobrażeń z realiami dorosłego życia. Proces ten często wiąże się z rezygnacją z pożądanych przez człowieka lub społeczeństwo wartości. Również w tym okresie bardzo silne może być doświadczenie społecznej izolacji, zwłaszcza w sytuacji, w której osoba z niepełnosprawnością nie podejmuje zadań rozwojowych związanych z założeniem rodziny lub podjęciem pracy zawodowej (Bidziński, 2010).

Samoocena oraz poczucie własnej wartości bywają różnorodnie definiowane. Wskazuje się czasem, że samoocena to ogólna ocena swoich możliwości, wynikająca z ukształtowania się pojęcia własnego Ja, decydująca o zachowaniu człowieka w poszczególnych sytuacjach, determinująca społeczne funkcjonowanie oraz równowagę emocjonalną jednostki (Reykowski, 1975). W ujęciu M. Rosenberga (Łaguna, Lachowicz-Tabaczek i Dzwonkowska, 2007) wysoka samoocena oznacza przekonanie człowieka, że jest w wystarczającym stopniu wartościowy i dobry (choć niekoniecznie lepszy od innych).

Zdaniem Brandena (2012) samoocena jest pojęciem znacznie szerszym niż poczucie własnej wartości. Podkreśla on, że pozytywna, adekwatna samoocena wiąże się z przekonaniem jednostki o dorastaniu do wymagań stawianych przez życie oraz

o zasługiwaniu na szczęście i spełnienie swoich potrzeb i pragnień. Z przekonaniem tym związane są takie zasoby jak zdolność do współpracy, kreatywność, niezależność i umiejętność radzenia sobie ze zmianami. Osobom z niepełnosprawnością pozytywna samoocena ułatwia ponadto podejmowanie trudu wynikającego z przewyższania doświadczanych ograniczeń oraz utrudnień (Kowalczyk, 2013).

Doniesienia badawcze w obszarze samooceny osób z niepełnosprawnością ruchową nie pozwalają na jednoznaczne scharakteryzowanie tego zasobu. Wskazuje się, że z obniżeniem poziomu samooceny wiążą się takie czynniki jak wczesne nabycie niepełnosprawności (Majewicz, 2012), większe ograniczenia motoryczne kończyn górnych (Riad, Broström i Langius-Eklöf, 2013). Niektóre badania wskazują na istotne obniżenie poziomu samooceny wśród osób z niepełnosprawnością ruchową względem pełnosprawnych rówieśników (Blanes, Carmagnani i Ferreira, 2009; Bochniarz, 2018; Gordon, 1965; Lawrence i Winschel, 1973; Majewicz, 2002; Nosek, Hughes, Swedlund, Taylor i Swank, 2003), inne zaś wskazują, że niepełnosprawność ruchowa nie skutkuje istotnym obniżeniem poziomu samooceny (Katra i Olkowska, 2006; King, Shultz, Steel, Gilpin i Cathers, 1993; Plieth-Kalinowska, 2009). Czasem podkreśla się, że wśród osób z porażeniem mózgowym istotne obniżenie samooceny względem pełnosprawnych rówieśników jest obecne wśród dziewcząt w okresie adolescencji, natomiast w okresie wczesnej dorosłości różnica ta zanika, zaś wśród mężczyzn w ogóle nie występuje (Magill-Evans i Restall, 1991). W zakresie stopnia niepełnosprawności czasem zauważa się, że znaczny jej stopień najsilniej obniża samoocenę (Majewicz, 2002), a czasem – że silniejszym modyfikatorem poziomu samooceny jest lekki lub umiarkowany poziom niepełnosprawności ruchowej (Miyahara i Piek, 2006).

Nieodłącznie wpisana w proces rehabilitacji osób z niepełnosprawnością jest satysfakcja z życia, którą czasem uznaje się za ostateczny cel oddziaływań rehabilitacyjnych (Hammel, 2007), pożądany i ostateczny element psychospołecznej adaptacji osób z niepełnosprawnością (Byra, 2012), a także „odzwierciedlenie zdolności do efektywnego przywracania harmonii na bazie skutecznego radzenia sobie zarówno z wewnętrznymi, jak i zewnętrznymi doświadczeniami związanymi z posiadaną niepełnosprawnością” (Byra, 2015, s. 55). Diener (Diener, Lucas i Oishi, 2008) wskazuje, że satysfakcja z życia to pozytywne, uogólnione wartościowanie własnego życia, w taki sposób, jaki jest aktualnie przeżywane. Byra (2010, 2015) podkreśla, że satysfakcja z życia to subiektywna perspektywa jednostki dotycząca oceny zgodności własnych celów życiowych z możliwościami ich realizacji oraz zadowolenia z rozmaitych płaszczyzn życiowych. Zdaniem autorki satysfakcja z życia to jeden z najistotniejszych wyznaczników poczucia jakości życia, natomiast niepełnosprawność może długotrwale obniżyć jej odczuwanie. Subiektywne wartościowanie własnego życia nie musi być jednak zdominowane przez pryzmat własnej niepełnosprawności (Szczupał, 2009). Ponadto zdaniem Dykcika (2005) satysfakcję z własnego życia wśród osób z niepełnosprawnością wzmacnia silne poczucie własnej wartości.

Również w zakresie satysfakcji z życia osób z porażeniem mózgowym doniesienia badawcze nie są jednoznaczne. Większość z nich wskazuje jednak, że niepełnosprawność

ruchowa jest czynnikiem obniżającym postrzeganie jakości swojego życia i satysfakcji z niego. Czasem podkreśla się, że niepełnosprawność stwierdzona przed 7. rokiem życia w mniejszym stopniu modyfikuje poziom satysfakcji z życia niż niepełnosprawność, która została nabyta w późniejszym okresie, jak również, że stopień niepełnosprawności ruchowej nie modyfikuje istotnie poziomu satysfakcji z życia (Ścisło, Puto, Ptak, Walewska i Czupryna, 2014). Czasem zauważa się, że dzieci z porażeniem mózgowym charakteryzują się istotnie niższym poziomem jakości życia niż ich pełnosprawni rówieśnicy (Russo i in., 2008), podobną sytuację obserwuje się też wśród kobiet z niepełnosprawnością ruchową (Duvdevany, 2010)

Wskazuje się, że wśród osób z niepełnosprawnością ruchową samoocena jest istotnym predyktorem partycypacji społecznej (Geyh i in., 2012), może również odgrywać istotną rolę w doświadczaniu satysfakcji z własnego życia w różnych jego obszarach (Duvdevany, 2010; Jastrzębski i Pasiak, 2013; Kinney i Coyle, 1992). Cały czas brakuje jednak analiz poświęconych związkowi samooceny z satysfakcją z życia wśród młodych dorosłych osób z porażeniem mózgowym. Celem niniejszej publikacji jest zatem próba wpisania się w ten nurt badawczy i poszerzenia wiedzy we wspomnianym zakresie.

Metodologiczne założenia badań własnych

Celem przeprowadzonych badań było określenie relacji pomiędzy samooceną a satysfakcją z życia wśród młodych dorosłych osób z porażeniem mózgowym. Sformułowano następujący problem badawczy: jaki jest związek pomiędzy samooceną a satysfakcją z życia młodych dorosłych osób z niepełnosprawnością ruchową? Do tak postawionego problemu badawczego przyjęto hipotezę badawczą w następującym brzmieniu: „Istnieje pozytywny, silny związek pomiędzy samooceną a satysfakcją z życia wśród młodych dorosłych osób z porażeniem mózgowym”.

Podczas prowadzonych badań przyjęto strategię ilościową. Posłużono się metodą sondażu diagnostycznego. Zastosowano dwa narzędzia badawcze – skalę SES Rosenberga w polskiej adaptacji Łaguny, Lachowicz-Tabaczek i Dzwonkowskiej (Łaguna i in., 2007) służącą do pomiaru ogólnego poziomu samooceny (w przedziale 10-40 pkt) oraz Skalę Satysfakcji z Życia autorstwa Dienera, Emmons, Larsena i Griffin w polskiej adaptacji Juczyńskiego (Juczyński, 2001) pozwalającą na dokonanie oceny aktualnie przeżywanej satysfakcji z własnego życia (w przedziale 5-35 pkt).

W badaniu wzięło udział 46 osób z porażeniem mózgowym – 22 kobiety i 24 mężczyźni. Większość z nich (39 osób – 17 kobiet i 22 mężczyzn) posiadało znaczny stopień niepełnosprawności, zaś pozostałe (7 osób – 5 kobiet i 2 mężczyzn) – umiarkowany. Z uwagi na dużą rozbieżność w liczebności grup ze względu na stopień niepełnosprawności nie prowadzono analizy pod tym kątem.

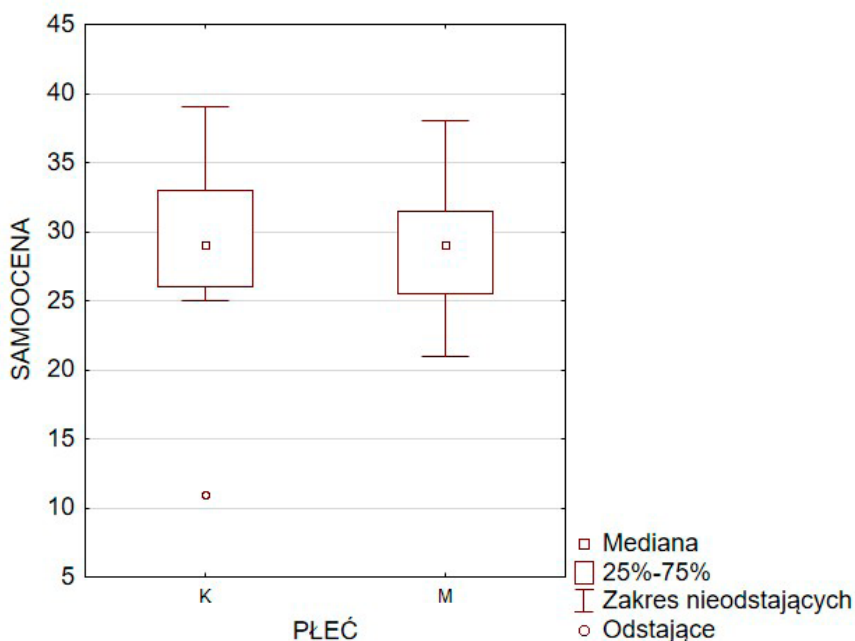
Wszystkie badane osoby były w wieku 18-39 lat, a więc w okresie wczesnej dorosłości (średnia wieku dla kobiet wyniosła 26,91, zaś dla mężczyzn 24,42). Dobór badanych osób do grupy był celowy ze względu na konieczność utrzymania jej heterogeniczności

w obszarze porażenia mózgowego oraz okresu rozwojowego. 38 osób posiadało średnie wykształcenie, 2 osoby – zawodowe, zaś 6 osób – podstawowe.

Analizę statystyczną przeprowadzono z wykorzystaniem metod statystyki opisowej oraz testów parametrycznych: analizy korelacji za pomocą współczynnika r-Pearsona oraz analizy różnic międzygrupowych za pomocą testu t-Studenta.

Część zasadnicza – analiza wyników

Na wykresie nr 1 przedstawiono, w jaki sposób kształtuje się poziom samooceny ze względu na płeć.

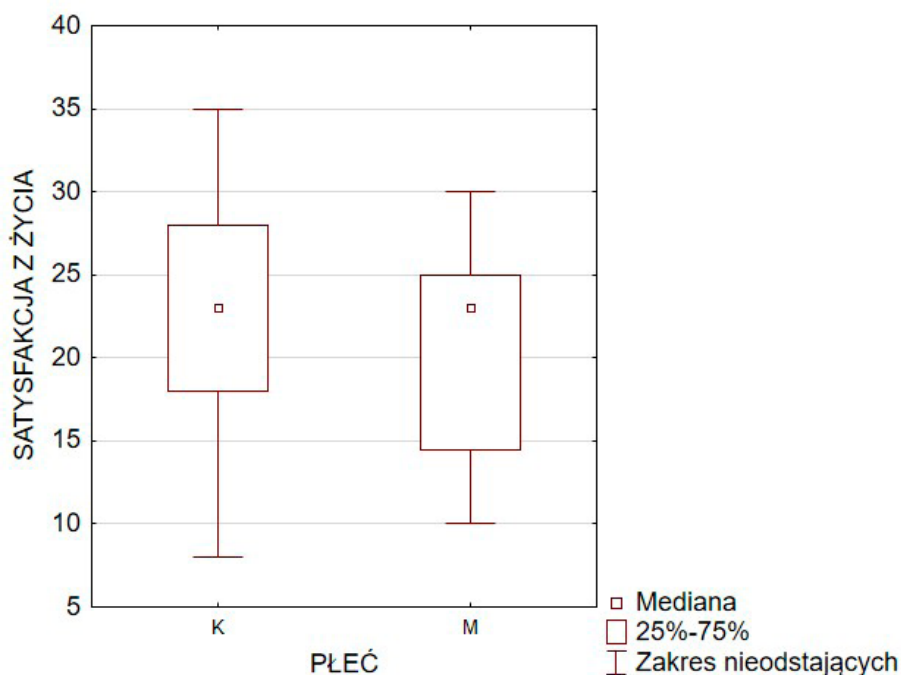


Wykres 1. Poziom samooceny z uwzględnieniem płci badanych osób.

Źródło: opracowanie własne.

Ustalono, że poziom samooceny jest wyższy wśród badanych kobiet (29,50 pkt) niż wśród mężczyzn (28,92 pkt). Analiza różnic dokonana za pomocą testu t-Studenta wykazała jednak, że różnica ta jest nieistotna ($p = 0,70$).

Na wykresie nr 2 przedstawiono z kolei, w jaki sposób kształtuje się poziom satysfakcji z życia ze względu na płeć badanych osób.



Wykres 2. Poziom satysfakcji z życia z uwzględnieniem płci badanych osób.

Źródło: opracowanie własne.

Ustalono, że poziom satysfakcji z życia jest wyższy wśród badanych kobiet (22,50 pkt) niż wśród mężczyzn (20,92 pkt). Analiza różnic dokonana za pomocą testu t-Studenta wykazała jednak, że podobnie jak w przypadku samooceny różnica ta jest nieistotna ($p = 0,44$).

Powyższe ustalenia pozwalają na stwierdzenie, że wśród badanych młodych dorosłych osób z porażeniem mózgowym płeć nie jest czynnikiem różnicującym poziom samooceny oraz satysfakcji z życia.

Przeprowadzona w dalszej kolejności analiza korelacji dokonana za pomocą współczynnika r-Pearsona wykazała, że wśród badanych osób istnieje istotny ($p = 0,0004$) związek pomiędzy samooceną a satysfakcją z życia. Dokonanie analizy z uwzględnieniem płci badanych osób pozwoliło na stwierdzenie, że wśród kobiet korelacja ta również jest istotna ($p = 0,002$), natomiast wśród mężczyzn nieistotna statystycznie ($p = 0,14$). Szczegółowe informacje dotyczące siły związku pomiędzy samooceną a satysfakcją z życia przedstawiono w tabeli nr 1.

Tabela 1

Związek pomiędzy samooceną a satysfakcją z życia wśród badanych osób z porażeniem mózgowym

Grupa	Samoocena		Satysfakcja z życia		r	p
	M	SD	M	SD		
Całość (N = 46)	29,20	5,12	21,67	6,80	0,50	0,0004**
Kobiety (N = 22)	29,50	5,81	22,50	7,41	0,63	0,002*
Mężczyźni (N = 24)	28,92	4,49	20,92	6,25	0,31	0,14

Źródło: opracowanie własne.

Dyskusja wyników

Powyższe ustalenia pozwalają na stwierdzenie, że badane młode dorosłe osoby z porażeniem mózgowym charakteryzują się przeważnie wysokim poziomem samooceny oraz satysfakcji z życia, a zatem wysoka jest ich ogólna ocena samego siebie oraz ocena aktualnie przeżywanego zadowolenia z życia.

W powyższych badaniach poziom samooceny młodych dorosłych osób z porażeniem mózgowym okazał się plasować na poziomie zbliżonym do poziomu samooceny wykazanej dla polskiej populacji (29,19 pkt dla kobiet i 29,94 pkt dla mężczyzn) w badaniach walidacyjnych polskiej adaptacji skali SES (Łaguna i in., 2007). Tendencja ta wpisuje się w niektóre dotychczasowe ustalenia badawcze (Katra i Olkowska, 2006; King i in., 1993; Magill-Evans i Restall, 1991; Plieth-Kalinowska, 2009), podkreślające brak istotnych różnic w poziomie samooceny osób z niepełnosprawnością ruchową.

W zakresie satysfakcji z życia badane osoby (zarówno kobiety, jak i mężczyźni) uzyskały wynik nieco wyższy niż średni wynik dla próby (21,09 pkt dla kobiet i 20,11 pkt dla mężczyzn) w badaniach walidacyjnych polskiej adaptacji skali SWLS (Juczyński, 2001). Ustalenia te nie wpisują się w dotychczasową wiedzę z zakresu satysfakcji z życia osób z niepełnosprawnością ruchową, ponieważ aktualne doniesienia badawcze wskazują najczęściej, że doświadczenie niepełnosprawności ruchowej obniża poziom przeżywanego zadowolenia z życia (Duvdevany, 2010; Russo i in., 2008; Ścisło i in., 2014).

Uzyskane w powyższych badaniach wyniki tylko do pewnego stopnia wpisują się w obecną wiedzę z zakresu samooceny i satysfakcji z życia osób z porażeniem mózgowym oraz wzajemnej relacji tych zmiennych. Jastrzębski i Pasiak (2013) wskazują, że w grupie osób z niepełnosprawnością ruchową związku samooceny z zadowoleniem z różnych obszarów życia są silniejsze i istotniejsze wśród mężczyzn niż wśród kobiet. W powyższych badaniach w grupie osób z porażeniem mózgowym związek samooceny z satysfakcją z życia okazał się istotny wyłącznie w grupie kobiet. Obecne są jednak doniesienia badawcze wskazujące, że samoocena jest najsilniejszym predyktorem postrzegania jakości swojego życia przez kobiety z niepełnosprawnością ruchową (Duvdevany, 2010). Można zatem stwierdzić, że wśród badanych młodych dorosłych

kobiet z porażeniem mózgowym istotnym czynnikiem, z którym związane jest aktualnie przeżywane zadowolenie z życia, jest ogólna ocena siebie jako osoby oraz własnego Ja.

Wnioski

Porażenie mózgowe okazuje się nie obniżać znacząco poziomu samooceny badanych osób. Płeć nie różnicuje istotnie poziomu samooceny oraz satysfakcji z życia badanych młodych dorosłych osób z porażeniem mózgowym. Modyfikuje natomiast charakter relacji pomiędzy samooceną a satysfakcją z życia. Związek samooceny z satysfakcją z życia wśród badanych kobiet z porażeniem mózgowym jest silny i istotny, zaś wśród mężczyzn – przeciętny i nieistotny.

Należy pamiętać, że wskazane wyniki nie mogą zostać uogólnione na całą populację osób z porażeniem mózgowym – przede wszystkim ze względu na fakt, iż jest to grupa bardzo zróżnicowana. Powyższe wyniki pozwalają jednak na wskazanie pewnej tendencji, w świetle której czerpanie satysfakcji z życia przez osoby z porażeniem mózgowym jest – zależnie od płci – warunkowane różnymi czynnikami. Należy zatem pogłębiać i poszerzać wiedzę dotyczącą czynników modyfikujących satysfakcję z życia osób z porażeniem mózgowym, uwzględniając szczególne znaczenie płci w podejmowanych analizach.

Wspomniane powyżej różnice należy uwzględniać w procesie edukacji oraz rehabilitacji psychologicznej. Szczególnie istotne wydaje się uwzględnianie zagadnienia samooceny i poczucia własnej wartości w psychoedukacji dziewcząt z porażeniem mózgowym. Dostępne programy psychoedukacyjne czy socjoterapeutyczne przeważnie podejmują wskazaną tematykę, bez uwzględniania płci uczestników. Należy zatem rozważyć projektowanie programów kierowanych szczególnie do dziewcząt, w przypadku których samoocena wydaje się istotnie modyfikować przeżywanie satysfakcji z życia. Należy także realizować takie działania w procesie edukacji szkolnej w ramach programów profilaktycznych.

BIBLIOGRAFIA

- Bidziński, K. (2010). Zmiany w hierarchii wartości osób z dysfunkcją narządu ruchu w okresie od dorastania do wczesnej dorosłości. W: Z. Palak, A. Bujnowska i A. Pawlak (red.), *Aktualne problemy edukacji i rehabilitacji osób niepełnosprawnych w biegu życia* Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 119-130.
- Birch, A. (2009). *Psychologia rozwojowa w zarysie*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Blanes, L., Carmagnani, M.I.S. i Ferreira, L.M. (2009). Quality of life and self-esteem of persons with paraplegia living in São Paulo, Brazil. *Quality of Life Research*, 18(1), 15-21.
- Bochniarz, A. (2018). Samoocena osób niepełnosprawnych ruchowo pracujących zawodowo. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin – Polonia. Sectio J, XXXI(2)*, 207-221.
- Borkowska, M. (2012). *Dziecko z niepełnosprawnością ruchową: jak wspomagać rozwój psychoruchowy*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.

- Branden, N. (2012). *Sześć filarów poczucia własnej wartości*. Łódź: Wydawnictwo Feeria.
- Brzezińska, A. (2007). *Spoleczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Byra, S. (2010). Rola poczucia koherencji w kształtowaniu temporalnej satysfakcji z życia osób z niepełnosprawnością nabytą. *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*, 12(2), 73-88.
- Byra, S. (2012). *Przystosowanie do życia z niepełnosprawnością ruchową i chorobą przewlekłą: struktura i uwarunkowania*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Byra, S. (2015). Nadzieja podstawowa a reakcje przystosowawcze i satysfakcja z życia u osób z uszkodzeniem rdzenia kręgowego. *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*, 3(29), 53-68.
- Diener, E., Lucas, R. i Oishi, S. (2008). Dobrostan psychiczny. Nauka o szczęściu i zadowoleniu z życia. W: J. Czapirski (red.), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 58-76.
- Duvedevany, I. (2010). Self-esteem and perception of quality of life among israeli women with and without physical disability. *Women and Health*, 50, 443-458.
- Dykcik, W. (2005). Problemy autonomii, integracji społecznej i normalizacji życia osób niepełnosprawnych w środowisku. W: W. Dykcik (red.), *Pedagogika specjalna*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 355-378.
- Frisch, D. i Msall, M.E. (2013). Health, functioning, and participation of adolescents and adults with cerebral palsy: A review of outcomes research. *Developmental Disabilities Research Reviews*, 18(1), 84-94.
- Geyh, S., Nick, E., Stirnimann, D., Ehrat, S., Michel, F., Peter, C. i Lude, P. (2012). Self-efficacy and self-esteem as predictors of participation in spinal cord injury – an ICF-based study. *Spinal Cord*, 50, 699-706.
- Gordon, E. (1965). Characteristics of socially disadvantaged children. *Review of Educational Research*, 35(5), 377-388.
- Hammel, K. (2007). Quality of life after spinal cord injury. A meta-synthesis of qualitative findings. *Spinal Cord*, 45(2), 124-139.
- Jastrzębski, J. i Pasiak, M. (2013). Samoocena i poczucie alienacji jako predyktory jakości życia osób z niepełnosprawnością ruchową. *Journal of Modern Science*, 4, 83-105.
- Juczyński, Z. (2001). *Narzędzia pomiarowe w psychologii i promocji zdrowia*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Katra, G. i Olkowska, A. (2006). Kształtowanie się planów życiowych u młodzieży z dysfunkcją narządu ruchu. W: T. Gałkowski i E. Pisula (red.), *Psychologia rehabilitacyjna. Wybrane zagadnienia*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- King, G., Shultz, I., Steel, K., Gilpin, M. i Cathers, T. (1993). Self-evaluation and self-concept of adolescents with physical disabilities. *The American Journal of Occupational Therapy*, 47(2), 132-140.
- Kinney, W. i Coyle, C. (1992). Predicting life satisfaction among adults with physical disabilities. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 73(9), 863-869.
- Kowalczyk, A. (2013). *Samoocena jako predyktor przystosowania psychospołecznego osób z niepełnosprawnością pourazową*. Lublin: Wydawnictwo WSSP im. Wincentego Pola.
- Kurpiel, D. (2011). *Psychospołeczne uwarunkowania funkcjonowania osób dorosłych z porażeniem mózgowym o różnym zakresie niepełnosprawności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Łaguna, M., Lachowicz-Tabaczek, K. i Dzwonkowska, I. (2007). Skala samooceny SES Morrisa Rosenberga – polska adaptacja metody. *Psychologia Społeczna*, 2(4), 164-176.
- Lawrence, E. i Winschel, J. (1973). Self-concept and the retarded: Research and Issues. *Exceptional Children*, 39(4), 310-319.
- Magill-Evans, J. i Restall, G. (1991). Self-Esteem of Persons With Cerebral Palsy: From Adolescence to Adulthood. *The American Journal Of Occupational Therapy*, 45(9), 819-825.

- Majewicz, P. (2002). *Obraz samego siebie a zachowanie młodzieży niepełnosprawnej ruchowo*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Majewicz, P. (2012). *Psychospołeczna adaptacja osób z niepełnosprawnością ruchową w okresie dorosłości*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Malina, A. (2014). *Wczesna dorosłość w cyklu życia człowieka. Współczesne problemy z realizacją zadań rozwojowych młodych dorosłych*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Michałowicz, R. (1986). Problemy kliniczno-diagnostyczne. Definicja, obraz kliniczny, podział. W: R. Michałowicz (red.), *Dziecięce porażenie mózgowe*. Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, 11-19.
- Miyahara, M. i Piek, J. (2006). Self-esteem of children and adolescents with physical disabilities: Quantitative evidence from meta-analysis. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 18(3), 219-234.
- Nosek, M., Hughes, R., Swedlund, N., Taylor, H. i Swank, P. (2003). Self-esteem and women with disabilities. *Social Science and Medicine*, 56, 1737-1747.
- Plieth-Kalinowska, I. (2009). *Bezpieczeństwo społeczne dziecka niepełnosprawnego z dysfunkcją narządu ruchu*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Powell, D. (1983). *Understanding human adjustment. Normal adaptation through the life cycle*. Boston-Toronto: Little, Brown and Company.
- Reykowski, J. (1975). Osobowość jako centralny system regulacji i integracji czynności człowieka. W: T. Tomaszewski (red.), *Psychologia*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 762-825.
- Riad, J., Broström, E. i Langius-Eklöf, A. (2013). Do movement deviations influence self-esteem and sense of coherence in mild unilateral cerebral palsy. *Journal of Pediatric Orthopedics*, 33(3), 298-302.
- Russo, R.N., Goodwin, E.J., Miller, M.D., Haan, E.A., Connell, T.M. i Crotty, M. (2008). Self-Esteem, Self-Concept, and Quality of Life in Children with Hemiplegic Cerebral Palsy. *Journal of Pediatrics*, 153(4).
- Ścisło, L., Puto, G., Ptak, A., Walewska, E. i Czupryna, A. (2014). Psychospołeczne aspekty funkcjonowania osób niepełnosprawnych ruchowo. *Hygeia Public Health*, 49(3), 596-601.
- Suchodolska, J. (2017). *Poczucie jakości życia młodych dorosłych na przykładzie studenckiej społeczności akademickiej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Szczupał, B. (2009). *Godność osoby z niepełnosprawnością. Studium teoretyczno-empiryczne poczucia godności młodzieży z dysfunkcją narządu ruchu*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akapit.
- Szychowiak, B. (2008). Wychowanie dzieci niesprawnych ruchowo. W: I. Obuchowska (red.), *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 381-416.

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>



Cnota umiaru w kulturze nadmiaru

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest konceptualizacja cnoty umiarkowania, wskazanie konsekwencji zaniedbania tej sprawności moralnej w kulturze konsumpcji, wyeksponowanie współczesnej etyki cnoty jako perspektywy rozważań nad konsumpcją etyczną.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Przedstawiony problem badawczy dotyczy odpowiedzi na pytania: Czym jest umiarkowanie? Jak brak umiaru w kulturze konsumpcyjnej wpływa na życie ludzi? Jakich praktycznych wskazówek w kwestii etycznej konsumpcji może dostarczyć nam współczesna etyka cnot? Zastosowano metodę analityczno-syntetyczną literatury przedmiotu.

PROCES WYWODU: Na podstawie opracowań naukowych dokonano charakterystyki cnoty umiarkowania, przedstawiono, jak brak umiaru ujawnia się w społeczeństwie konsumpcyjnym i jakie są tego konsekwencje dla rozwoju człowieka. Wykazano użyteczność etyki cnoty dla refleksji nad kształtowaniem cech odpowiedzialnego konsumenta.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Z przeprowadzonych analiz wynika, że umiarkowanie to cnota kontrowersyjna, nie przez wszystkich akceptowana, mimo jej niewątpliwych walorów. Szczególnie niezrozumienie dla niej wykazuje społeczeństwo konsumpcyjne, które płaci za to wysoką cenę. Konieczny jest zwrot ku wartościom, które muszą być urzeczywistniane w konkretnych czynach, czyli działaniach człowieka cnotliwego.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Każdy, aby móc realizować się w człowieczeństwie, potrzebuje umiarkowania. Kierowanie się nim jest szczególnie trudne w dobie kultury konsumpcyjnej, gdzie cnotą stało się nabywanie i konsumowanie. Warto pomagać, zwłaszcza młodym, zrozumieć zależności między rozwojem własnym a przejawianymi zachowaniami konsumenckimi. Kluczowa jest zwłaszcza praca na swoim charakterem.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** UMIARKOWANIE, SPOŁECZEŃSTWO KONSUMPCYJNE, ODPOWIEDZIALNA KONSUMPCJA, ETYKA CNOTY

ABSTRACT

The Virtue of Moderation in the Culture of Excess

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of the article is to conceptualize the virtue of moderation, to explore the consequences of neglecting this moral skill in consumer culture, and to look at ethical consumerism from the perspective offered by the contemporary virtue ethics.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The research problem focuses on finding answers to the following questions: What is moderation? In what way does the lack of moderation in consumer culture affect people's lives? What practical guidelines on ethical consumerism can be provided by the contemporary virtue ethics? The method used: an analysis and synthesis of the relevant literature.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: By referring to academic sources, the virtue of moderation has been characterized, the symptoms of the lack of moderation in the consumer society have been described, and the consequences of this lack for human development have been discussed. Furthermore, it has been demonstrated how the virtue ethics can be successfully applied in determining the characteristics of a responsible consumer.

RESEARCH RESULTS: The analyses indicate that moderation is a controversial virtue, which – in spite of its undeniable merits – is not accepted by everyone. The consumer society is particularly impervious to this virtue and pays a heavy price for it. What is needed is a turn towards values, which have to be reflected in action, that is in the behaviour of a virtuous person.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS, AND RECOMMENDATIONS: Everybody needs moderation to be able to embrace their humanity. However, being guided by moderation is particularly difficult in the age of consumerism because buying and consuming are treated as virtues. That is why people, especially children and youth, should be made aware of the relationships between their own development and their consumer behaviour. In this context, it is particularly important to work on the improvement of one's character.

→ **KEYWORDS:** **MODERATION, CONSUMER SOCIETY, RESPONSIBLE CONSUMERISM, VIRTUE ETHICS**

Wszystko mi wolno, ale nie wszystko przynosi korzyść.
Wszystko mi wolno, ale ja niczemu nie oddam się w niewolę
(1 Kor. 6, 12)

Wprowadzenie

Umiarkowanie – obok mądrości, sprawiedliwości i męstwa – to jedna z czterech cnót kardynalnych, którym od czasów starożytnych przypisuje się szczególne znaczenie. Ich rola polega na skupianiu wokół siebie innych cnót, zapewnieniu zdrowia duchowego,

a nawet – według starożytnych myślicieli – szczęśliwego życia. Umiarkowanie definiowane jest jako „cnota moralna porządkująca popędy i pragnienia w celu uzyskania właściwej miary w dążeniu do przyjemności oraz używaniu dóbr doczesnych” (Zadykiewicz, 2013, s. 1326).

Jest przydatną i pożądaną umiejętnością panowania „wyższego” ego nad „niższym”, co więcej, mowa o takim panowaniu, które nie kieruje się li tylko koniecznością wypełnienia nakazu lub zakazu, lecz które szuka nieustannie dobra i zawsze je ma na horyzoncie (Jurczak, 2016, s. 133).

Przedmiot umiarkowania na przestrzeni wieków ulegał rozszerzaniu. Najpierw odnosił się wyłącznie do żądz przyjemności zmysłowych odczuwanych smakiem i dotykiem (jedzenie i picie oraz współżycie seksualne), obecnie do jego zakresu przedmiotowego można dodać korzystanie z Internetu.

Sponville (2000, s. 45) uważa, że umiarkowanie jest bliskie pokorze, która sprawiedliwie ocenia nasze skłonności i talenty oraz właściwie i dobrowolnie reguluje życiowy popęd. Kierowanie się umiarem optymalizuje też relacje międzyludzkie – człowiek umiarkowany jest sprawiedliwy wobec drugiego. Z umiarkowaniem spokrewnione są: samokontrola, wstrzeźliwość, panowanie nad sobą, natomiast w związku przyczynowo-skutkowym pozostaje poczucie godności i odczucie wstydu.

W umiarkowaniu

chodzi o to, żeby cieszyć się możliwie jak najwięcej, jak najlepiej, ale przez nasilanie uczucia czy uświadamiania sobie radości, nie zaś przez nieskończone pomnażanie jej obiektów. Biedny Don Juan, któremu trzeba aż tylu kobiet! Biedny alkoholik, który musi tyle pić! Biedny żarłok, który musi tyle jeść! (Sponville, 2000, s. 43).

Umiarkowanie przedkłada jakość nad ilość, sprawiając, że człowiek godnie i ze smakiem kosztuje przyjemności; porządkuje i zaprowadza ład, wnosząc tym samym piękno w życie człowieka. Niepełne i uproszczone wydaje się zatem rozumienie umiarkowania tylko jako konieczności powstrzymywania się od czegoś, co zazwyczaj wydaje się bardzo pociągające. Trafniejsze i bardziej optymistyczne okazuje się ujmowanie umiarkowania jako wyrazu naszego upodobania w tym, co dobre i piękne.

Umiarkowanie jest drogą środka, umiejscowioną między dwiema skrajnościami – nadmiarem i niedostatkiem. Jako „złoty środek” stanowi składnik innych cnót, np. odwaga bez umiarkowania może się stać brawurą (przez nadmiar) lub tchórzostwem (przez niedomiar), szczodrość – rozrzutnością lub skąpstwem, uprzejmość – nadskakiwaniem lub grubiaństwem. Bocheński, który przypisywał umiarkowaniu wysoką pozycję wśród cnót kardynalnych – drugą, tuż za roztropnością – zachęcał do codziennego namysłu nad sobą, jak również do zadowalania się małymi rzeczami, zamiast oczekiwać wielkich – małe rzeczy zawsze są w zasięgu człowieka (Policki, 2015, s. 28). Dzięki umiarkowaniu człowiek jest panem samego siebie, podczas gdy

człowiek nieumiarkowany jest niewolnikiem, tym bardziej zniewolonym, że wszędzie widzie ze sobą swojego pana. Jest więźniem swojego ciała, więźniem swoich żądz i przyzwyczajzeń, więźniem ich siły lub swojej słabości. Miał rację Epikur, który zamiast o umiarkowaniu (...) wolał mówić o niezależności (Sponville, 2000, s. 42).

Pomimo korzyści, jakie umiarkowanie wnosi w życie, człowiek – zwłaszcza współczesny – zdaje się traktować je z lekceważeniem. Celem artykułu jest konceptualizacja cnoty umiarkowania, wskazanie konsekwencji zaniedbania tej sprawności moralnej w kulturze konsumpcji, wyeksponowanie współczesnej etyki cnoty jako perspektywy rozważań nad konsumpcją etyczną.

Konsumpcja a rozwój człowieka

Umiarkowanie – siła czy słabość?

Już od starożytności stosunek do umiarkowania nie był jednoznaczny. Platon w *Gorgiaszu* ustami polemizującego z Sokratesem Kalliklesa wygłasza pogląd, że umiarkowanie jest bezużyteczne dla pozycji i kariery człowieka, jest jedynie ludzką słabością, która pozoruje wyrzeczenie i powściągliwość. To samo stanowisko jeszcze silniej wybrzmiało u Nietzschego, który postrzegał umiarkowanie jako coś nienaturalnego i nieludzkiego, co należy skompromitować i podważyć. Według Fromma dla umiarkowania typowa jest atrofia uczucia, przy jednoczesnej hipertrofii intelektualnej. Także Maslow – przedstawiciel psychologii humanistycznej – twierdził, że wszystko to, co przeszkadza w pełnym i nieskrępowanym „byciu sobą”, jest patologią, która udaremnia człowiekowi „samorealizację”. Uważał, że należy zaufać impulsom, które u ludzi zdrowych nie przeciwstawiają się rozumowi, prowadząc do integracji osobowości (Kielbasa, 1997, s. 109-116).

Miejsce umiaru w kulturze konsumpcyjnej

Żyjemy w epoce postmodernistycznego społeczeństwa konsumpcyjnego. Zdaniem M. Hołdy (2017, s. 67)

Umiar – traktowany tradycyjnie jako wartość – w społeczeństwach konsumpcyjnych wydaje się być inaczej rozumiany lub też zanikać, przestaje być czymś pożądanym (...). Według Jeana Baudrillarda, współczesnego filozofa francuskiego, logiczne podejście do zdobywania dóbr i przedmiotów, w którym praca poprzedza jej owoce, ulega we współczesnych społeczeństwach dekonstrukcji. Obowiązującą normą staje się powszechne kredytowanie, posiadanie wszystkiego natychmiast i bez wysiłku.

Kredytobiorcy traktują nabyte przedmioty jak swoją własność i często zużywają je, zanim zostaną spłacone, co powoduje zakłócenia w percepcji stanu posiadania. Ponadto

nabywane przedmioty mają absurdalnie krótki stan trwałości, co jeszcze bardziej napędza konsumpcję. Zupełnie inaczej przedstawiało się to w niedalekiej całkiem przeszłości, gdzie praca poprzedzała wydatki, trwałość przedmiotów przekraczała czas ludzkiego życia, a ich dziedziczenie sprzyjało tworzeniu się poczucia przynależności i więzi, zaś zaciąganiu kredytu towarzyszył psychologiczny opór (Hołda, 2017, s. 55). Współczesna konsumpcja ma znamiona konsumpcji „luksusowej”. Luksusem są wydatki na to, co nie jest konieczne, jak również szczególne doznania, jakie wiążą się z pewnymi formami konsumpcji (Marody, 2014, s. 97-98). Dzisiaj nie umiar, ale nabywanie jest cnotą, która – jak twierdzą ekonomiści – utrzymuje stały wzrost produkcji przekładający się na wzrost dobrobytu ludzi, polepszenie ich samopoczucia, rozszerzenie perspektywy w każdej dziedzinie życia. I odwrotnie – spadek konsumpcji pociąga za sobą obniżenie produkcji,ubożenie ludzi, narastanie społecznego niezadowolenia. Oprócz niewątpliwych atutów, konsumpcja niesie jednak ze sobą zagrożenie, zwłaszcza gdy wymyka się spod kontroli zdrowego rozsądku i staje się celem życia.

Konsekwencje nieumiarkowanej konsumpcji dla rozwoju człowieka

Życie w kulturze nadmiaru nie może pozostać bez wpływu na osobowość człowieka. Sposób zaspokajania potrzeb „musi prowadzić do kształtowania się sposobów zachowań, myślenia o świecie i sensie życia (...) ma oczywisty wpływ na stan zdrowia, zdolności i woli pracy, stosunek do innych ludzi, itp.” (Szczepański, 1981, s. 19). Obecną rzeczywistość dobrze charakteryzują obowiązujące w niej zasady „nic za długo” (Sennet, 2006, s. 22), „skorzystaj i wyrzuć” (Kijas, 2015, s. 82). Zasady te odnoszą się zarówno do nabywanych artykułów, jak i do relacji towarzyskich, małżeńskich, zatrudniania pracowników. Konsekwencją zasady „nic za długo” jest słabość więzi społecznych i wzajemnego zaufania, które potrzebują czasu, by zaistnieć. Człowiek, który żyje w ciągłym odnoszeniu się do osób i przedmiotów, traci w takiej sytuacji stałość życia duchowego i psychicznego. Jego tożsamość ulega fragmentaryzacji, „staje się niczym produkt konsumpcyjny, który służy o tyle, o ile pozwala osiągnąć jakiś doraźny cel, dostarczyć przyjemności czy zapewnić materialną korzyść” (Kijas, 2015, s. 80). Kiedy cel zostanie osiągnięty, tożsamość może ulec zmianie, by lepiej przygotować się do polowania na kolejną zdobycz. W zachowaniu takim jest sporo aktorstwa. „Ktoś taki bardziej jawi się, aniżeli jest i się rozwija” (Kijas, 2015, s. 81). Brak przewidywalności i trwałości sprawiają, że wolność człowieka jest pozorna. Życie zorientowane głównie na zaspokajanie potrzeb konsumpcyjnych prowadzi do koncentrowania się na sobie, zaniku solidarności z innymi, unikania bezinteresownych działań prospołecznych oraz ofiar na rzecz ogółu, co ujawnia się zwłaszcza w sytuacjach kryzysowych.

Szczepański (1981, s. 137-184), wyjaśniając proces nieograniczonego wzrostu potrzeb, wskazał na trzy rodzaje potrzeb człowieka: rzeczywiste, otoczkowe i pozorne. Potrzeby rzeczywiste (biologiczne) zaspokajane są przez dostarczenie produktu adekwatnego do odczuwanego braku. Potrzeby te często sprzęgnięte są w jedno z potrzebą uznania,

akceptacji, zaimponowania innym itp. (czyli z tzw. otoczkami psychologicznymi, społecznymi, kulturowymi), gdyż człowiek często jest przekonany, że wartość tego, co konsumuje, świadczy o jego własnej wartości. Konsumuje zatem to, co uważa, że wypada mu konsumować ze względu na zajmowaną pozycję, to, co pozwala mu nadażyć za panującą modą, to, co podnosi jego poczucie własnej wartości itd. W ten sposób rozrastające się potrzeby (tzw. otoczkowe) podporządkowują sobie człowieka, któremu zazwyczaj trudno jest wyznaczyć sobie granice w gromadzeniu i konsumpcji. Gdy człowiek utraci kontrolę nad konsumpcją, pojawiają się tzw. potrzeby pozorne – szkodliwe dla zdrowia fizycznego, psychicznego i duchowego – charakteryzujące się przymusem wykonywania określonej czynności bądź zażywania substancji. Wynikłe z nieumiarkowania uzależnienia odbierają człowiekowi godność i nie pozwalają realizować się w człowieczeństwie.

Etyka konsumpcji i konsumpcja etyczna

W refleksji etycznej nad konsumpcjonizmem można wyróżnić dwie perspektywy: etykę konsumpcji i konsumpcję etyczną. Z pierwszej perspektywy przedmiotem oceny moralnej jest konsumpcjonizm postrzegany jako zjawisko społeczne generowane przez żądny zysku biznes, zaś konsument jako wymagająca ochrony bezwolna ofiara tego „systemu”. Z kolei z perspektywy konsumpcji etycznej konsument to moralnie odpowiedzialny podmiot, który poprzez dokonywane wybory ma wpływ na swój styl życia, zdrowie, kultywowanie wartości, zachowanie osobistej godności, który może nawet wpływać na sukces lub niepowodzenia wielkich korporacji, wymuszać na biznesie troskę zarówno o osoby zatrudnione przy produkcji, jak i o środowisko naturalne (Byłok, 2020, s. 194).

Coraz częściej podnoszone są głosy, że za nadużyciami anonimowego, globalnego kapitalizmu stoi zupełnie nieliczenie się z zasadami moralnymi.

John Stuart Mill przypomniał w XIX wieku główne cechy kapitalisty. Powinien on być uczciwy, pracowity, oszczędny (a więc unikający nadmiernej i niepotrzebnej konsumpcji), powinien służyć swoim talentem i bogactwem społeczeństwu oraz – przede wszystkim – powinien przestrzegać zasad moralnych. Zasady moralne są bowiem fundamentem kapitalizmu, który bez ich wsparcia stacza się w stronę cynizmu, wyzysku i brutalnej wojny wszystkich ze wszystkimi (...). Celem kapitalizmu jest dziś przetrwanie. A środkiem do tego celu (...) – powrót do zasad moralnych, które cywilizują ludzkie słabości i kierują je ku ogólnemu pożytkowi. W przeciwnym razie liberalny kapitalizm, tak jak i demokracja, rozpadną się pod naporem sekularyzacji i obcych kultur. Pozostanie tylko dzika żądza zysku (Kołodziejcki, 2015, s. 37).

Tomáš Sedláček (2015, s. 337) podobnie widzi naprawę mechanizmu współczesnego kapitalizmu. Po dominującym przez dziesięciolecia redukcjonistycznym, matematycznym podejściu w tradycyjnej ekonomii, ekonomiści „muszą na nowo przemyśleć pytanie kim naszym zdaniem jest istota ludzka?”. W znakomicie napisanej książce pokazał, że „analizy matematyczne to tylko lukier na znacznie szerszym i głębszym zagadnieniu ekonomicznym. Ekonomia żyła i miała się dobrze na długo przed tym, zanim zdominowało ją

podejście matematyczne”; łączą ją głębsze związki z „filozofią, teologią, antropologią, historią, kulturą, psychologią, socjologią itd.” (Sedláček, 2015, s. 337).

Wszyscy jesteśmy konsumentami, więc ku zagadnieniom rozpatrywanym w ramach drugiej perspektywy, tj. konsumpcji etycznej, kieruje się głównie nasza uwaga. Punktem wyjścia jest przeświadczenie o osobistej odpowiedzialności konsumenta za swoje wybory. Określone decyzje konsumentów mogą być dla nich samych źródłem satysfakcji moralnej wynikającej z przewyciężenia swoich słabości, ochrony środowiska czy solidarności z ludźmi krzywdzonymi przez niektórych producentów.

„Badania w obszarze etyki konsumenta (...) bazują głównie na paradygmacie deontologicznym i konsekwencjalistycznym” (Lewicka-Strzałecka, 2018, s. 95). W paradygmacie deontologicznym główną kategorią jest zgodność działania z normami moralnymi, czyli jego słuszność. Zgodnie z tym stanowiskiem nie powinno się np. kupować produktów wytworzonych w organizacjach, gdzie dochodzi do wykorzystywania, a nawet maltretowania pracowników. W paradygmacie konsekwencjalistycznym akcent położony jest na skutki działania – konsument sam powinien określić, jak wiele dobra przyniosą określone rozwiązania, i wybrać to, które dobro maksymalizuje. Może więc zakupić produkt w zakładzie naruszającym prawa pracownicze, jeśli uzna, że takie działanie w ostatecznym rozrachunku przyniesie więcej korzyści niż strat. Wymienione paradygmaty mają swoje słabe strony. „Posługiwanie się w konkretnej sytuacji abstrakcyjnymi normami moralnymi wraz z analizą ich relacji, czy też rachunkiem uwzględniającym wszystkie koszty, korzyści, przyczynowe łańcuchy zdarzeń może przekraczać możliwości percepcyjne i operacyjne jednostki (Lewicka-Strzałkowska, 2018, s. 96). Są ludzie, którzy nie analizują dogłębnie problemów moralnych, ale niejako ze swej natury kierują się dobrem. Perspektywa aretologiczna (gr. *areté* – cnota) rozszerza pole analizy zachowań konsumenta o zagadnienia jego kondycji moralnej, kształtowania charakteru oraz nabywania cnót, rozumianych jako utrwalone skłonności do dobrego działania. Liczne i różnorodne koncepcje współczesnej etyki cnót odwołują się do etyki starożytnej, do której powrócono po tym, jak w latach 50. XX w. E. Anscombe zakwestionowała dominujące wówczas sposoby uzasadniania moralności – deontologię i utilitaryzm, a A. MacIntyre opublikował pracę *Dziedzictwo cnoty*, która wyznaczyła nowy paradygmat etyczny (Lewicka-Strzałkowska, 2018, s. 97).

Koncepcja cnoty ma praktyczne zastosowanie, gdyż wskazuje drogę nabywania sprawności moralnych, która prowadzi przez systematyczne dokonywanie dobrych czynów (Arystoteles, 2011, s. 104). Zdaniem Arystotelesa nie można podać ścisłego przepisu, jak osiągnąć cnotę, gdyż zawsze należy uwzględniać okoliczności. Nadrzędna uwaga jest taka, by mieć na uwadze właściwość cnoty polegającą na tym, że zanika z powodu niedostatku i nadmiaru. Rzecz ma się podobnie jak z jedzeniem, które zarówno zbyt obfite, jak i zbyt skąpe szkodzi zdrowiu. Należy zatem iść drogą środka, pamiętając równocześnie, że ów środek każdy musi sobie sam określić, gdyż przykładowo nie dla każdego taka sama porcja jedzenia jest najbardziej odpowiednia (Arystoteles, 2011, s. 111). Duże znaczenie dla kształtowania cnoty ma poznawanie samego siebie. Warto „baczyć na to ku czemu sami jesteśmy pochopni, różni bowiem z nas, różne mają

z natury skłonności” (Arystoteles, 2011, s. 121). Znajomość samego siebie sprawia, że jesteśmy bardziej czujni, zmierzając ku środkowi. Ważną uwagą jest też ta, że cnoty krystalizują się w działaniu – „człowiek staje się sprawiedliwy, dzięki sprawiedliwemu postępowaniu, a umiarkowany dzięki postępowaniu umiarkowanemu” (Arystoteles, 2011, s. 110) – przy czym działanie to musi spełniać trzy warunki: być świadome, wynikać z powziętego postanowienia i być rezultatem stałego usposobienia (Arystoteles, 2011, s. 108). Nabycie cnoty można poznać po tym, że postępowanie zgodnie z nią sprawia radość. „Tam, gdzie tej radości nie ma, możemy być pewni, że cnota nie jest jeszcze silnie ugruntowana (Woroniecki, 2013, s. 428).

Etyka cnót bywa też pomocna w kreowaniu wzorów osobowych zwykle dla profesji wymagających szczególnego zaufania, np. lekarzy, prawników, nauczycieli. Z uwagi na etyczny wymiar praktyk konsumenckich uzasadnione wydaje się też wypracowanie wzoru osobowego konsumenta, który nadawałby jego działaniom określoną orientację i wytyczał kierunki formowania odpowiedzialności konsumenckiej. Anna Lewicka-Strzałecka (2018, s. 103-107) podjęła się zbudowania wzorca doskonałości konsumenckiej, wyłaniając i charakteryzując trzy cnoty konsumenckie: roztropność, aktywność i odpowiedzialność środowiskową. Tak jak istnieje obok siebie wiele charakterystyk dobrych nauczycieli, tak też mogą występować różne obrazy idealnych konsumentów. Według mojej propozycji na taki wzorzec składają się znane od czasów starożytnych cztery cnoty kardynalne: roztropność, sprawiedliwość, umiarkowanie i męstwo. Są to cnoty ponadczasowe, stanowiące jakby „cztery kardynalne punkty naszej egzystencji, zasadniczy obraz człowieka moralnego i decydujący wskaźnik jego zdrowia wewnętrznego” (Ravasi, 2012, s. 16). Mogą one w zasadzie odnosić się do każdego człowieka i każdej profesji, np. Seneka Młodszy, postępując się nimi, opisał idealnego władcę (Budzyńska, 2013). Pielęgnując je w sobie, osoba może podejmować odpowiedzialne wybory w różnych zakresach swojej działalności. Ich obecność w wizerunku idealnego konsumenta uzasadnia następująca charakterystyka:

- roztropność; definiowana jako „dyspozycja usprawniająca człowieka do kierowania swym postępowaniem wśród skomplikowanych i nieustannie zmieniających się okoliczności i warunków życia” (Zabielski, 2015, s. 35). Roztropny konsument poprzez skłonność do autorefleksji, zna swoje mocne i słabe strony jako konsumenta. W miarę orientuje się w mechanizmach działania rynku, co sprawia, że nie jest łatwo go zwieść, wykazuje wewnętrzną niezależność od cudzych opinii. Decyzję kupna produktów podejmuje z namysłem, biorąc jednocześnie pod uwagę nie tylko swoje potrzeby, ale też kwestie ochrony środowiska. Obdarza szacunkiem innych ludzi i naturę, a rzeczy dbałością i nie pozbywa się ich szybko tylko dlatego, że mu się znudziły. Sporządza bilans długofalowych kosztów, dlatego nie jest entuzjastą kupowania tanich produktów o krótkim czasie trwałości. Ma świadomość, że człowieka ubogacają nie tylko dobra materialne, ale – i przede wszystkim – duchowe;
- sprawiedliwość; to „wola do oddawania każdemu tego, co mu się od nas należy” (Pańpuch, <http://www.ptta.pl/pef/pdf/c/cnotyiwady.pdf>). Sprawiedliwy konsument kieruje się sprawiedliwością społeczną – wyraża sprzeciw wobec firm wykorzystujących pracowników. Jeśli dysponuje wiedzą, że firma przyczynia się do dewastacji

środowiska, unika kupowania jej produktów. Oferuje zasadną zapłatę za nabywany produkt czy stosowną opłatę za usługę;

- męstwo; zadaniem męstwa jest „usuwanie przeszkód woli w podążaniu za rozumem i podtrzymywanie wysiłków i dążeń do dóbr oraz walka ze złem” (Pańpuch <http://www.ptta.pl/pef/pdf/c/cnotyiwady.pdf>). Za deklaracjami konsumenta dotyczącymi etycznych zakupów idą w parze konkretne działania. Wprowadza w życie rozwiązania zapobiegające marnotrawstwu i dewastacji środowiska. Z entuzjazmem poświęca swe siły w dobrej sprawie, np. jest aktywnym działaczem w organizacjach na rzecz etycznej konsumpcji;
- umiarkowanie; sprawia, że rozum i wola panują nad popędami, a pragnieniom stawiane są granice. Konsument odczuwa wdzięczność i zadowolenie z tego, co posiada. Nie porównuje się z innymi, ponieważ zna „swoją miarę” i wie, że nie zawsze potrzeba mu tego samego, co drugiemu. Jest asertywny, potrafi oprzeć się presji otoczenia nakłaniającego do sięgania po więcej i więcej. Ma poczucie kontroli nad konsumpcją; stawia na jakość, a nie ilość. Potrafi zrezygnować z czegoś, na czym mu zależało, w imię wyższych celów.

Zakończenie

Zasada złotego środka znana jest we wszystkich cywilizacjach i opiera się na wielowiekowym doświadczeniu ludzkości. W refleksji filozoficznej starożytnych Greków człowiek, który prowadził nieuporządkowane i pełne skrajności życie, wykraczając poza to, co słuszne, nieuchronnie kierował się ku zatraceniu.

Spółczesność konsumpcyjna zdaje się nie czerpać z tych doświadczeń. Masowa produkcja towarów odbywająca się kosztem dewastacji środowiska i wykorzystywania pracowników powoduje ciągłe nasycenie rynków zbytu. To z kolei sprawia, że specjaliści od marketingu sztucznie generują potrzeby konsumentów, którzy pozwalają się uwieść i tracą umiar w gromadzeniu rzeczy zbędnych. Ludzie częściej teraz cierpią z powodu nieumiarkowania niż niedoborów. Tymczasem, jak twierdzi Sponville (2000, s. 45), „Umiarkowanie jest cnotą (...) tym bardziej konieczną im czasy są lepsze”. Jedyne wyjście, by nie zatracić się w szalonej konsumpcji, jest powrót do zasad moralnych, od których obydwie strony – ekonomiści i konsumenci – odeszły.

W sytuacji, gdy współcześnie dominujące w refleksji nad etyczną konsumpcją paradygmaty okazują się niewystarczające, warto szukać rozwiązań w przeszłości. Starożytność ma ich wiele. „Ile jest rzeczy, których nie potrzebuję” – tego typu nieszablonowymi stwierdzeniami Sokrates przezwyciężał schematy myślowe swoich współrozomówców, także stoicy zachęcali do minimalizowania swoich potrzeb (Grün, 2016, s. 162). Współczesna etyka cnoty stanowiąca próbę odnowienia arystotelesowskiej filozofii moralnej utrzymuje, że „od cnoty zależy moralna jakość ludzkiego życia” (Podrez, 2004, s. 93). Nabywanie cnot wiąże się z tym, że preferowane wartości nie stanowią tylko listy postulatów, ale rzeczywistnie zostają w konkretnych, dobrych czynach.

BIBLIOGRAFIA

- Budzińska, D. (2013). *Cztery cnoty władcy w De Clementa Seneki Młodszego*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Bylok, F. *Moralność i konsumpcja etyczna: dyskusja nad wymiarami etycznymi w konsumpcji*. Pozyskano z: <http://dSPACE.uni.lodz.pl:8080/xmlui/handle/11089/25817> (dostęp: 14.11.2020).
- Grün, A. (2016). *Sztuka zachowywania umiaru*. Poznań: Wydawnictwo św. Wojciech Dom Medialny.
- Holda, M. (2017). Umiar, praca i jej owoc w społeczeństwach konsumpcyjnych. *Logos i Ethos*, (45) numer specjalny, 53-68.
- Jurczak, D. (2016). Umiarkowanie. Upodobanie do piękna. W: L. Kozłowska (red.), *Dominikanie o cnotach*. Poznań: Wydawnictwo W drodze, 123-134.
- Kielbasa, J. (1997). Kontrowersje wokół umiarkowania: czy tylko ograniczenie. *Znak* (3).
- Kijas, Z. (2015). *Siła charakteru. O wadach i cnotach*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Kotecki, D. (2003). Umiarkowanie. W: M. Mróz (red.), *Mądrość życia. W szkole cnót chrześcijańskich*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Kołdziejski, K. (2015). Dzika żądza zysku. *Rzeczpospolita*, 19-20 grudnia, 36-37.
- Lewicka-Strzałeczka, A. (2018). Etyka konsumenta w perspektywie aretologicznej. *Diametros*, 56, 89-109. Pozyskano z: www.diametros.iphils.uj.edu.pl.
- Marody, M. (2014). *Jednostka po nowoczesności. Perspektywa socjologiczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Pańpuch, Z. *Cnoty i wady*. Pozyskano z <http://www.ptta.pl/pef/pdf/c/cnotyiwady.pdf> (dostęp: 14.11.2020).
- Podrez, E. (2004). Cnota. W: B. Szlachta (red.), *Słownik społeczny*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Policki, K. (2015). *Sztuka mądrego życia: Filozofia mądrości J.I.M. Bocheńskiego*. Kraków: Wydawnictwo Salvator.
- Ravasi, G. (2012). *Powrót do cnót*. Kraków: Wydawnictwo Salvator.
- Sedláček, T. (2015). *Ekonomia dobra i zła. W poszukiwaniu istoty ekonomii od Gilgamesza do Wall Street*. Warszawa: Wydawnictwo Studio EMKA.
- Sennet, R. (2006). *Koroźnia charakteru. Osobiste konsekwencje pracy w nowym kapitalizmie*. Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA SA.
- Sponville, A. (2000). *Mały traktat o wielkich cnotach*. Przekład H. Lubicz-Trawkowska. Warszawa: Volumen.
- Szczepański, J. (1981). *Konsumpcja a rozwój człowieka. Wstęp do antropologicznej teorii konsumpcji*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Woroniecki, J. (2013). *Katolicka etyka wychowawcza*. T. 1. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Zabielski, J. (2015). *Roztropność, męstwo, umiarkowanie, i sprawiedliwość jako wyznaczniki chrześcijańskiej moralności: studium tomistyczno-aksjologiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Zadykiewicz, T. (2013). Umiarkowanie. W: *Encyklopedia katolicka*. T. XIX. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 1326.

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>



O potrzebie odnalezienia swojego miejsca w świecie – humanistyczne inspiracje do działań wychowawczych

Nie trzeba zmieniać świata,
 trzeba tylko znaleźć w nim swoje miejsce.

Albert Einstein

STRESZCZENIE:

CEL NAUKOWY: Celem podjętych rozważań jest wskazanie spójnych – w swej wymowie i znaczeniu, choć różnie określanych – dróg oraz procesów odczytanych jako inspiracje do działań wychowawczych, które wypływają z twórczości omawianych autorów.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Problem badawczy stanowi uświadomienie (jak uświadomić sobie oraz jak pomóc drugiemu człowiekowi uświadomić sobie?) możliwości kierowania swoim życiem zmierzające do doświadczenia odpowiedzialnego sprawstwa w swoich działaniach w różnych sferach życia człowieka. Zastosowane metody badawcze to analiza polegająca na wyodrębnieniu istotnych, dla podjętego celu, pojęć i kategorii (analiza porównawcza) oraz odczytaniu ich sensu i znaczenia w kontekście przyjętej problematyki badawczej (analiza treści) z zastosowaniem elementów metody wglądu fenomenologicznego i elementów hermeneutyki filozoficznej.

PROCES WYWODU: Wskazane przez wybranych autorów drogi stanowią możliwości sprzyjające odnajdywaniu siebie, a tym samym swojego miejsca w świecie w poczuciu sprawstwa i samostanowienia. Stanowią one pewne procesy i mechanizmy, które mogą i powinny inspirować do działań wychowawczych w duchu humanistyki.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Można je ująć w pięć kluczowych, niezbędnych/koniecznych w osiągnięciu wskazanego celu, kategorii, jakimi są: 1) narracja siebie i swoich aktywności (refleksja, autorefleksja, konwersacja wewnętrzna, dialog i wyobrażenia narracyjna); 2) stawianie sobie pytania o sens bycia w świecie w poczuciu autentyczności; 3) rozumienie siebie i otaczającej rzeczywistości; 4) odpowiedzialność za własne myślenie, mówienie, rozumienie i działanie; 5) zaangażowanie w rozwój osobisty i społeczny, zajmowanie stanowiska (świadomy sposób bycia w świecie).

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Stanowią one odczytane inspiracje, takie jak budzenie, poruszanie, wstrząsanie ku przemianie, ku lepszemu byciu sobą, ku rozwojowi w procesie wychowania. To działania (*praxis*) tworzą świadomość i tożsamość siebie, wyznaczając miejsce w świecie, dlatego wychowanie winno być sztuką życia odpowiedzialnego i satysfakcjonującego.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** ŚWIADOMOŚĆ, MYŚLENIE, Z/ROZUMIENIE, SPRAWSTWO, ZAANGAŻOWANIE

ABSTRACT

The Need to Find Your/Own Place in the World. Humanistic Inspirations for Educational Activities

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of the undertaken analyzes is to indicate coherent – in their significance and meaning, although variously defined – ways and processes read as educational inspirations flowing from the discussed authors.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The research problem is to realize the possibilities of managing your life, to experience responsible agency in your activities in various spheres of human life. The research methods used constitute an analysis isolating the concepts and categories relevant for our purpose (comparative analysis) and reading their sense and meaning in the context of the adopted research issues (content analysis) using elements of the method phenomenological insight and elements of philosophical hermeneutics.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The paths indicated by selected authors are opportunities for finding yourself and thus your place in the world in a sense of agency and self-determination. They constitute certain processes and mechanisms that can and should inspire to educational activities in the spirit of humanities.

RESEARCH RESULTS: They can be included in five key categories necessary to achieve the indicated goal, which are: narrative of yourself and your activities (reflection, self-reflection, internal conversation, dialogue and narrative imagination); asking yourself questions about the sense of being in the world in a sense of authenticity; understanding of yourself and the surrounding reality; responsibility for your own thinking, speaking, understanding and acting; commitment to personal and social development, taking a position (a conscious way of being in the world).

CONCLUSIONS, INNOVATIONS, AND RECOMMENDATIONS: They are read inspirations such as waking up, moving, shaking to change, to be better yourself, to develop in the process of education. It is actions (*praxis*) that create self-awareness and identity by defining a place in the world, which is why education should be the art of a responsible and satisfying life.

→ **KEYWORDS:** **AWARENESS, THINKING, UNDERSTANDING, AGENCY, COMMITMENT**

Wprowadzenie

Chcąc podążać za realiami współczesnego świata, należy sobie uświadomić, że nasze miejsce w nim, szczególnie w erze globalizacji, to nie tylko konkretny wycinek obszaru na mapie świata, ale przede wszystkim, jak pisał, już w XVIII w. Adam Smith, to nasze działania. Przemyślane, odpowiedzialne i dobre działania (aktywności) człowieka wymagają przygotowania poprzez kształcenie i kształtowanie umysłów oraz charakterów, poprzez edukację na rzecz rozwoju indywidualnego i globalnego obywatelstwa.

W niniejszym artykule wskazuję pięć znaczących tropów różnych myślicieli, zgodnych jednak co do potrzeby rozwijania w człowieku zarówno sokratejskiej dociekliwości w krytycznym myśleniu, jak i augustiańskiej wrażliwości serca, w rozwoju duchowym i społecznym, w naszym byciu w świecie.

Przytoczoną powyżej myśl Alberta Einsteina można odnaleźć m.in. w twórczości Martina Heideggera, Paula Ricoeura, Jana Patočki, Margaret Archer, Marthy Nussbaum i innych myślicieli zajmujących się naturą człowieka w szerokim tego określenia znaczeniu. Celowy wybór wskazanych pięciorga twórców XX w. (a w przypadku Archer i Nussbaum także XXI w.) uświadamia, iż w omawianych kwestiach jest wiele wspólnego bez względu na różnice kulturowe (Niemcy, Francja, Czechy, Wielka Brytania i Stany Zjednoczone). Zacząć jednak należy od wielkiego pytającego, czyli Sokratesa, wyrażiciela autentycznego bycia człowieka, który jako jeden z pierwszych podjął w rozważaniach filozoficznych problem dobra oraz zagadnienie sensu życia. Swymi pytaniami próbował otworzyć człowieka na różne możliwości, dokonać w rozmówcy przebudzenia, a wręcz wstrząsu, dzięki któremu mógł on wykonać ruch w stronę życia autentycznego.

Taką rolę może też, jak sądzę, przyjąć pedagog, tutor, psycholog, coach, pracownik socjalny i każdy, kto chce dotrzeć do człowieka w celu umożliwienia mu przemiany jego życia, zmiany trudnej czy kryzysowej sytuacji, w której się znalazł, w której czuje się „nie na swoim miejscu”, gdyż celem nadrzędnym jest rozwój człowieka i jego człowieczeństwa. Podstawą podejmowanych działań mogą być zatem pytania, które zainspirują do myślenia, namysłu, zastanowienia się nad sensem swojego życia, które pomogą w sformułowaniu własnych potrzeb w kontekście dostrzeganych zarówno możliwości, jak i ograniczeń. Efektem podjętej refleksji jest możliwość lepszego zrozumienia samego siebie, swojej sytuacji, dotarcie do swej autentyczności (odróżnienie własnych potrzeb od wymagań innych), tożsamości, co z kolei budzi siły pozwalające podejmować konieczne aktywności naprawcze i/lub rozwojowe. Takie uważne spojrzenie na siebie i swoje otoczenie ułatwia również znalezienie odpowiedzi na nieodłączne życiowe pytania: jak radzić sobie z niedostatkiem woli, poczuciem bezsilności, brakiem motywacji do podejmowania aktywności/działań oraz niechęcią czy unikaniem ponoszenia za nie odpowiedzialności.

Wolność, samostanowienie, wewnątrzsterowność, poczucie sprawczości etc. to istotne wartości w pracy pedagogicznej z osobami zmagającymi się z różnego rodzaju zadaniami i problemami w życiu społecznym, osobistym i zawodowym. Kwestia uświadomienia sobie możliwości kierowania swoim życiem jest bezsprzecznie fundamentalna i stanowi w niniejszych rozważaniach problem badawczy. Sprowadza się ona do przemyślanych decyzji i podejmowanych wyborów w działaniach dotyczących różnych sfer ludzkiego życia. Świadome wybory na podstawie własnych decyzji dają poczucie sprawstwa, a tym samym panowania nad swoim losem, co z kolei powoduje owo poczucie bycia na właściwym miejscu w świecie, poczucie odnalezienia swojego w nim miejsca. Z powyższego wynika ścisła relacja pomiędzy podejmowanymi aktywnościami a poczuciem zakorzenienia w danej wspólnocie, społeczności, w określonym miejscu na Ziemi. Znalezienie swojego miejsca w świecie daje możliwości twórczego działania

i odwrotnie, tworzenie oraz budowanie daje poczucie bycia we właściwym miejscu, chociaż Martin Heidegger wskazuje na jednostronność tej relacji, o czym poniżej.

Wybrane tropy pięciorga Inspiratorów

Przywołany wcześniej Heidegger w swojej filozofii proponuje, postuluje życie autentyczne, tzw. bycie-tu-oto (*Dasein*), bycie jako budowanie, mieszkanie i myślenie. Dzieje *Dasein* według niemieckiego myśliciela to dzieje świata, gdyż to człowiek tworzy/określa własne bycie/dzieje i dzieje świata. „Człowiek – w przeciwieństwie do rzeczy – to nie byt zamknięty, ale jego wykładnię bycia stanowi rozumienie przeszłości, przyszłości oraz tego, co dzieje się aktualnie” (Heidegger, 2010, s. 470). „Bycie u siebie” powinno być dla człowieka odpowiedzią na „ugodzenie wezwaniem bycia”, liczącą się bardziej niż codzienna krzątanina i związane z nią emocje (por. Lorenc, 2003, s. 99).

Na pytanie, czym jest *Dasein*, odpowiadało wielu badaczy myśli Heideggera, jednak na potrzeby niniejszych rozważań najistotniejsze jest uchwycenie pewnej hermeneutyki sensu ludzkiego istnienia, bycia, myślenia, rozumienia czy troski jako podstawy pomysłnej egzystencji, poczucia panowania nad swoim życiem, decydowania o własnych wyborach i o sobie. Takie uwikłanie we własne istnienie winno być przedmiotem namysłu każdego człowieka oraz zadaniem pedagogiki jako nauki pretendującej do pomocy w rozwoju oraz ukierunkowywaniu wyborów życiowych, w poczuciu samostanowienia i sprawstwa/sprawczości. Jak pisze Katarzyna Rosner: „rozumienie siebie i posiadanie świata jako systemu odniesień, którego centrum stanowi *Dasein*, to dla Heideggera dwa aspekty tego samego problemu” (Rosner, 1991, s. 32-33). Z kolei rozumienie pozwala *Dasein* na transcendendowanie, czyli wykraczanie poza to, co ontyczne, a na tym właśnie polega istota egzystencji (por. Rosner, 1991, s. 26). *Dasein* odnosi się do swojego (sposobu – MJ) bycia, jest bytem, który rozumie bycie. Jestestwo według „hermeneutyki faktyczności” Heideggera ma za jej pomocą doprowadzić do samowyłożenia siebie, rozumienia samego siebie, zgodnie z charakterem jego bycia, czyli torowania dostępu do samego siebie bez założeń, mniemań, uprzedzeń i splotów (por. Lorenc, 2003, s. 55).

Jedną ze stosowanych przez Heideggera kluczowych kategorii jest zamieszkiwanie, które wpisuje się w koncepcje wspólnotowości i społeczności lokalnej wraz z podejmowaną za owo zamieszkiwanie – bycie członkiem wspólnoty, odpowiedzialnością w wymiarze indywidualnym i społecznym. Autor wskazuje na zapomniane znaczenia sensu budowania jako zamieszkiwania, budowania jako bycia człowiekiem, człowiekiem myślącym. Jak podkreśla w swoich analizach, budowanie jest już w sobie samym zamieszkiwaniem (Heidegger, 1977, s. 317). Budować (*baun*) w języku staro-górno-niemieckim znaczy mieszkać, pozostawać, przebywać, słowo to wskazuje również, jak należy myśleć owo nazwane przez człowieka zamieszkiwanie (Heidegger, 1977, s. 318), czyli bycie na Ziemi, a mówiąc dokładniej wybrany sposób bycia. Wskazany przez Heideggera ścisły i nierozzerwalny związek między kategoriami: bycia, zamieszkiwania, budowania

i myślenia, zobowiązuje jak gdyby (dla mniej zaangażowanych sugeruje) konieczność/ potrzebę odpowiedzialnego bycia człowieka na Ziemi, które można wyrazić poprzez opiekę/troskę nad tym, co daje Ziemia – np. uprawa roli, hodowla zwierząt, oraz nad tym, co i jak człowiek buduje na Ziemi w sensie tworzenia. Właściwe budowanie oznacza zatem zamieszkiwanie zawarte w dwóch znaczeniach tego słowa: opieki/troski i tworzenia. Budujemy o ile mieszkamy, pozostajemy, przebywamy w środowisku/świecie, który jednocześnie tworzymy i którym się opiekujemy, o który się troszczymy, a gdy zaistnieje potrzeba ratujemy, ratujemy, w sensie wyzwania istoty czegoś. „Ratować Ziemię to coś więcej niż ją eksplorować, czy wręcz męczyć. Ratując Ziemię nie władamy nią, nie podporządkowujemy jej sobie” (Heidegger, 1977, s. 322). Zamieszkiwanie jest więc warunkiem budowania, nie zamieszkujemy dlatego, że budujemy; lecz odwrotnie budujemy dlatego, że zamieszkujemy, mieszkamy (Heidegger, 1977, s. 319-320). Czyli „tylko wtedy, gdy jesteśmy zdolni do mieszkania, możemy budować” (Heidegger, 1977, s. 332). Właściwy sens budowania, czyli troskliwego, opiekuńczego zamieszkiwania jako doświadczenie bycia człowieka w świecie według Heideggera popada w zapomnienie, mimo iż to zamieszkiwanie jest podstawowym rysem bycia człowieka na Ziemi. Zamieszkiwanie jest związkiem człowieka z miejscem, a poprzez miejsca z przestrzeniami, zamieszkiwanie jest stosunkiem człowieka i przestrzeni „pomyślanym w sposób istotny” (Heidegger, 1977, s. 330).

Jasne zatem do odczytania wskazówki niemieckiego filozofa ujawniają potrzebę kształcenia i wychowania człowieka świadomego wskazanych powiązań i zależności oraz odpowiedzialnie zaangażowanego. Począwszy od głębi namysłu i potrzeby dociekań, gdyż

dotychczasowy człowiek coraz usilniej urządza się w powierzchowności i pierwszoplanowości swojej dotychczasowej istoty, uznając płytkość tej powierzchni za jedyną przestrzeń pobytu na ziemi (Heidegger, 2000, s. 33).

Zwolennikiem życia autentycznego jest bez wątpienia również P. Ricoeur, który posługuje się podobnymi znaczeniowo kategoriami, a mianowicie: „sobość” (*le soi*), czy „ten-który-jest-sobą”, co zakłada całość świata człowieka, będącego horyzontem jego myślenia, działania i odczuwania (Ricoeur, 2005, s. 516). Bycie sobą jest zatem warunkowane przez nas samych w relacji z innymi oraz w określonym kontekście społecznym i historycznym, gdyż nasze działania splatają się z działaniami i historiami innych. To właśnie wzajemne oddziaływanie w danych historycznie warunkach określa sposób „bycia sobą”. Kim jesteśmy, dowiadujemy się poprzez refleksję nad swoimi działaniami, będącymi przejawami bycia w świecie. Bycie sobą wyznacza nam w ten sposób nasze miejsce w świecie. Jak możemy odczytać w dziele Ricoeura, sobość wymaga refleksji, do której dochodzimy okrężną, pośrednią drogą, zadając sobie pytania: co, jak i dlaczego robię, myślę oraz czuję? Wszystko to dzieje się w relacjach z innymi i w określonym kontekście. Dlatego tak ważna okazuje się potrzeba i umiejętność mówienia o sobie, narracja siebie lub inaczej mówiąc, autowyjaśnianie siebie.

Ricoeurowska sobość zakłada zatem bycie sobą sensu *ipse* w połączeniu z tzw. tożsamością narracyjną, czyli opowiadanie sobie o sobie w kontekście odnoszonych do siebie dzieł kultury. Sobość z poznania siebie samego, sobość właściwa (w odróżnieniu od egoistycznego i narcystycznego „ja”) jest owocem sokratejskiego życia przeżywanego, w którym podmiot rozpoznaje siebie w historii, którą sam sobie opowiada. Pojęcie tożsamości narracyjnej odnosi się zarówno do jednostki, jak i wspólnoty, gdyż w odpowiedzi na pytanie kto coś zrobił, mówimy o działaniu oraz o sprawcy działania, czyli opowiadamy historię życia (Ricoeur, 2008, s. 353-355).

Potrzebę posiadania swojego miejsca w świecie związaną z autentycznością bycia i troską o rozwój duchowy można odczytać również w filozofii Jana Patočki, według którego filozofia dziejów to dzieje człowieka, to pytanie o sens bycia człowieka w świecie, gdzie dzieje stanowią wewnętrzną walkę człowieka o jego autentyczność (zob. Bęben, 2016, s. 56-62). Walka o autentyczne bycie człowieka w świecie polega m.in. na podejmowaniu odpowiedzialnych decyzji i wyborów w życiu osobistym oraz społecznym. Jest to zadanie dla współczesnego człowieka utrudnione, ponieważ jest on skazany na życie w dwóch światach – naturalnym i naukowym – przez co utracił (on) swą duchową siłę, czyli umiejętność myślenia o byciu jako o całości¹ (Bęben, 2016, s. 21). Zdaniem czeskiego filozofa wzajemne powiązanie dziejów z aktywnością czy pasywnością człowieka, jego byciem autentycznym czy też nieautentycznym, stanowi o jego wolności i samostanowieniu. Zadaniem społeczeństwa (w szczególności pedagogiki) jest zatem wychowanie do podejmowania odpowiedzialnych decyzji, wyborów życiowych według fenomenologiczno-egzystencjalnej interpretacji dziejów. Zadaniem, którego realizacja może zmienić diagnozę Patočki, iż: „Europa powstała z troski o duszę, upadła zaś dlatego, że o duszy zapomniała”, którą uzupełnia słowami: „Tragedia cywilizacji europejskiej polega na tym, że idea platońska wciela się w elektrowóz” (Patočka, 1987, za: Bęben, 2016, s. 56-57).

Według Patočki istotą procesu wychowania i kształcenia nie jest przekaz materiału nauczania ani wyrabianie kompetencji, ani też wpajanie wartości. Wychowanie ma przede wszystkim wstrząsnąć człowiekiem od wewnątrz, poruszyć do głębi, pobudzić do myślenia o wszystkim, co dotyczy życia w społeczeństwie i miejsca człowieka we wszechświecie (zob. Pelcowa, 2014, s. 76). Jak bowiem stwierdza w swojej filozofii wychowania:

gdy człowiek zaczyna odczuwać w sobie to tajemnicze poruszenie², wszystko staje się inne, nabywa nowego sensu, otwierają się przed nim nowe horyzonty, których przedtem nie był świadom. Jedynie dzięki takiemu przełomowi człowiek wznosi się nad codzienne

¹ O potrzebie rozumienia jedności/całości świata szerzej w artykule: O potrzebie wiedzy humanistycznej. Ku wychowaniu człowieka zintegrowanego. Próba wskazania tropów, *Studia Edukacyjne*, 57/2020.

² Owo istotne poruszenie w polskiej literaturze odczytać można np. w triadzie przeżycie – przebudzenie – przemiana Lecha Witkowskiego (Witkowski, 2018, s. 155).

jałowe życie, zaczyna dokonywać się w nim autentyczny proces kształcenia, który daje sens kulturze europejskiej w całej jej historii" (Patočka, 1997; za Pelcová, 2014, s. 77).

A świat, jak stwierdza, „nie jest jednością materii, z której on się składa, lecz ducha, który go tworzy i utrzymuje” (Patočka, 1987, s. 7).

Martha Nussbaum z kolei podejmuje kwestię potrzeby filozofii w kształceniu i wychowaniu we współczesnym zglobalizowanym świecie jako służby społecznej, jako dziedziny sprzyjającej rozumieniu człowieka i świata. Według niej filozofia jest praktyczną działalnością nakierowaną na poszukiwanie dobra poprzez zrozumienie siebie samego wśród innych ludzi. W kwestii wielokulturowości i wielonarodowości współczesnych społeczności proponuje dialog między kulturami, ich poznawanie w miejsce niwelowania różnic i asymilacji. Przywołuje również sokratejski namysł nad sobą i swoim miejscem w świecie, uwolnienie umysłu z krępujących więzi nawyków, nastawień, przekonań i przyzwyczajeń (por. Nussbaum, 2008, s. 17). Wskazuje trzy niezbędne, wymagające kształcenia i kształtowania typy dyspozycji człowieka odpowiedzialnego za człowieczeństwo, takie jak: zdolność do krytycznego badania siebie i swojej tradycji; rozumne obywatelstwo, wynikające z więzi wzajemnego szacunku i uznania wszystkich istot ludzkich; umiejętność narracyjnej wyobraźni umożliwiającej zrozumienie świata z perspektywy innego człowieka. Z dyspozycji tych wynikają możliwości samodzielnego myślenia, przemawiania własnym głosem oraz wsłuchiwanie się w głos innych. Z badań autorki wynika, że porozumienie i zrozumienie w różnorodności jest osiągalne poprzez odpowiednią edukację (nauki/sztuki wyzwolone, studia nad kulturami niezachodnimi, studia nad literaturą itp.), sprzyjającą zrozumieniu siebie i innych, wytyczaniu życiowych celów oraz dokonywaniu odpowiedzialnych wyborów, które z kolei budują sens życia człowieka, tworzą jego własne miejsce w świecie. W edukacji tej nie może zabraknąć, obok umiejętności krytycznego myślenia, także rozwijania umiejętności emocjonalnych, np. na wzór Gertrudy z dzieła *Jak Gertruda uczy dzieci swoje* Pestalozziego z 1801 r.

Przedstawiony przez Nussbaum model rozwoju człowieka mającego prawo do udziału w podejmowaniu decyzji wpływających na funkcjonowanie społeczności, czy nawet świata, zakłada kształtowanie określonych umiejętności humanistycznych i demokratycznych³, wynikających ze wzajemnego szacunku i uznania demokratycznej równości (Nussbaum, 2016, s. 41-47), troski i zasady wzajemności.

Idea, by każdy brał odpowiedzialność za własne rozumowanie i wymieniał się myślami z innymi w atmosferze wzajemnego poszanowania dla rozsądku ma fundamentalne znaczenie (Nussbaum, 2016, s. 73)

³ W kwestii decyzji demokratycznych warto przywołać tu G.K. Chestertona i jego rozumienie prawdziwej demokracji: „Będziemy mieć demokrację dopiero wtedy, gdy sam problem, stawiany przed ludem do rozstrzygnięcia, też będzie zależał od ludu, gdy zwyczajny człowiek będzie decydował nie tylko jak głosować, lecz również jakie sprawy poddać pod głosowanie” (Chesterton, 2008, s. 85-86).

w budowaniu dobrego, wspólnego świata, społeczności lokalnych i własnego, w szerokim tego słowa znaczeniu, domu.

Wszyscy powinniśmy zajmować stanowisko wobec spraw, wśród których przyszło nam żyć, oraz poświęcić szczególną uwagę i zaangażowanie najbliższemu otoczeniu (Nussbaum, 2008, s. 72),

zadając sobie pytanie, jak bardzo świat staje się lepszy dzięki własnym wysiłkom?

Kolejna autorka, Margaret Archer, w proteście wobec rozmywania się człowieczeństwa, kwestię bycia w świecie ujmując właśnie w relacji człowieczeństwo – społeczeństwo, gdzie podejmowane działania, ucieleśnione praktyki, tworzą świadomość i tożsamość siebie. Natomiast swoje miejsce człowiek ustala w toku nieustającej, wewnętrznej konwersacji, poprzez wybraną aktywność i zaangażowanie w działania, które wymagają refleksyjności i autorefleksyjności. Ta ostatnia według autorki jest zakorzeniona w praktyce (*praxis*), a refleksyjność jest mechanizmem zapośredniczającym w oddziaływaniach struktur społeczno-kulturowych na działania ludzi. Stwierdza ponadto, iż zaangażowanie w praktyczne działanie wynika z trzech porządków: naturalnego, praktycznego i społecznego oraz relacji między nimi z odniesieniem do ustalonych przez człowieka tzw. trosk ostatecznych (nadrzędnych). Tę wielowarstwową i wielorelacyjną przestrzeń, bycia i tworzenia siebie w świecie oraz swojego w nim miejsca, autorka przedstawia w swojej teorii morfogenetycznej (morfogenezy jaźni, osoby i sprawstwa), w której za podstawowe własności/cechy ludzkie przyjmuje sprawstwo, emocjonalność, normatywność i refleksyjność jako budujące człowieczeństwo. Morfogeneza jaźni kształtuje się w efekcie ucieleśnionej i praktycznej konfrontacji ze światem materialnym, zaś morfogeneza osoby powstaje w wyniku refleksji nad emocjami oraz poprzez formułowanie konfiguracji trosk ostatecznych. Natomiast morfogeneza sprawstwa wynika z działań podejmowanych przez człowieka w miejscu określonej, społecznej dystrybucji zasobów w kontekście strukturalnym. O sposobie bycia człowieka w świecie decydują zatem powyższe morfogenezy lub morfostazy (reprodukcja strukturalna bez przepracowania struktur) zachodzące w trzech wymienionych wcześniej porządkach: naturalnym, społecznym (dyskursywnym) i praktycznym.

Autorka w swej teorii udowadnia m.in. prymat *praxis* nad naturą oraz dyskursem w wyłanianiu się jaźni, samoświadomości człowieka (por. Archer, 2013, s. 123, s. 225). W przeprowadzonych analizach pokazuje, „że aby przeprowadzić hermeneutyczną interpretację, istota ludzka musi nauczyć się wiele o sobie samej, o świecie oraz o zachodzących między nimi relacjach, co umożliwia jej właśnie praktyka” (Archer, 2013, s. 190). Koniecznościom tym sprzyja z pewnością wychowanie humanistyczne oparte na kanonach wiedzy o człowieku i świecie⁴ oraz realizowanie potrzeby tworzenia takiej wiedzy

⁴ Szerzej o tym w artykule: O potrzebie wychowania humanistycznego. Wybrane kategorie i ich znaczenie dla rozwoju indywidualnego i społecznego, w: *Edukacja nr 2/2019*.

w sposób interdyscyplinarny i metadyscyplinarny⁵. Człowieczeństwo zatem, zdaniem Archer, to zdolność do podejmowania działań znaczących, którym sami potrafimy nadać lub potwierdzić znaczenie.

Podsumowanie

Wszyscy chcą zmieniać świat,
ale nikt nie chce zmieniać siebie.

Lew Tołstoj

Przedstawione powyżej, w sposób zwięzły, analizy poglądów skłaniają do wniosku, iż swoje miejsce w świecie człowiek określa przede wszystkim poprzez sposób bycia, funkcjonowania w nim, poprzez swoje wybory i podejmowane działania. Dla Heideggera jest to zamieszkiwanie, dla Ricoeura – sobość, dla Patocki – autentyczność, dla Nussbaum bycie obywatelem świata, który posiada więź ze swoim miejscem na Ziemi, zaś dla Archer to zdefiniowane samodzielnie troski ostateczne realizowane w codziennej praktyce. W procesie odnajdywania przez człowieka swojego miejsca w świecie przywołani autorzy podkreślają istotę samoświadomości, podmiotowości, refleksji i autentycznego zaangażowania w życie, zarówno osobiste, jak i wspólnotowe. Należy także podkreślić, że we wszystkich wskazanych poglądach za niezbędne uważa się uwzględnienie wychowania, wychowania jako sztuki życia, życia satysfakcjonującego i odpowiedzialnego w poczuciu sprawstwa i samostanowienia. Życia w poczuciu sensu i poczuciu „radzenia sobie z jego wyzwaniami, zarówno dla siebie, jak i wśród oraz dla ludzi. Nie zapominając o radzeniu sobie z samym sobą, gdyż jak pisze Lech Witkowski: „radzenie sobie z tym, co własne wymaga nabycia (nieustannego nabywania) kompetencji rozeznawania się w tym, co własne, uwalniania się od ograniczeń stanu samowiedzy, a tym bardziej od trudno werbalizowanych braków egzystencjalnych (niespełnień w sferze pragnień)” (Witkowski, 2000, s. 58).

Edukacja czy szerzej wychowanie, na rzecz globalnego obywatelstwa z zachowaniem poczucia tożsamości i jej uznania, to obszerny i złożony projekt wymagający wzięcia pod uwagę elementów historii, w tym historii ustrojów politycznych i prawnych, ze szczególnym uwzględnieniem teorii sprawiedliwości, antropologii, ekonomii, geografii, religioznawstwa, interdyscyplinarnych studiów nad kulturą i językami obcymi, które to wszystkie winny wchodzić ze sobą w dialog, a nie funkcjonować jako oddzielne niepowiązane przedmioty czy zagadnienia (por. Nussbaum, 2016, s. 105). Natomiast konstytuowanie tożsamości, a wręcz dramat konstytuowania, rozgrywa się w trzech płaszczyznach: kondycji własnej egzystencji, posiadaniu (poprzez wypracowanie i artykulację) koncepcji siebie oraz jakości kompetencji do działania w świecie (zob. Witkowski, 2010,

⁵ Również szerzej we wspomnianym już artykule: *O potrzebie wiedzy humanistycznej. Ku wychowaniu człowieka zintegrowanego. Próba wskazania tropów.*

s. 336-337), które to stanowią nakierowanie podejmowanych działań wychowawczych i rozwojowych.

W kontekście natomiast wiedzy ułatwiającej sensowne funkcjonowanie istoty ludzkiej wiadomo, że sposób istnienia człowieka w świecie, polegający na dysponowaniu nim i współtworzeniu go, wymaga tematycznej wiedzy o świecie i człowieku, która to ułatwia podejmowanie przemyślanych i trafnych decyzji w działaniach ludzkich w wymiarze indywidualnym i zbiorowym (por. Patočka, 1987, s. 97-110). Wiedza ta, jak wynika z przeprowadzonych analiz, wymaga jednak wsparcia w równoczesnej dbałości o rozwój duchowy, jak i wzajemnego szacunku i rozumienia, z uwzględnieniem duchowej jedności świata naturalnego i naukowego. Jakże aktualne są dzisiaj słowa hinduskiego noblisty Rabindranatha Tagore'a (w dziele *My school* z 1916 r.): „Wiedza może dać nam potęgę, ale pełnię osiągniemy tylko dzięki zdolności do wzajemnego zrozumienia. (...) Widzimy jednak, że edukacja w zakresie wzajemnego zrozumienia jest w szkołach nie tylko systematycznie ignorowana, ale wręcz beztłonie tłumiona” (Tagore, 1916, za: Nussbaum, 2016, s. 113). Rozumienie i wzajemne zrozumienie są niezbędnymi elementami w wyżej wymienionych dziedzinach i dyscyplinach naukowych w kwestii odnajdywania przez człowieka swojego miejsca w dzisiejszym zglobalizowanym świecie. Swojego miejsca, rozumianego jako gotowość do podejmowania aktywności i odpowiedzialności za swoje życiowe wybory, za rozwój osobisty i społeczny.

Z całości kształtu przedstawionych analiz i rozważań wynika, iż dla odnalezienia własnego miejsca w świecie decydujące są następujące kategorie: świadomość, aktywność, myślenie, rozumienie, refleksja, troska oraz przekonania, czyli te same, które stanowią filary/fundamenty ogólnego wychowania humanistycznego. Wychowania polegającego na podjęciu świadomej i odpowiedzialnej pracy nad sobą w jak najszerszej perspektywie, która wymaga najistotniejszej, a jednocześnie najtrudniejszej zmiany/przemiany, mianowicie przemiany siebie. W nawiązaniu do cytowanego Lwa Tołstoja warto wskazać na literaturę jako pole działań pedagogicznych, gdyż jest ona źródłem ważnych zasad wychowania. Przykładem może być choćby jedna z nich odczytana w prozie i poezji dwóch twórców. Herman Hesse pisze: „Życie czeka wszędzie, przyszłość rozkwita wszędzie, lecz my dostrzegamy jedynie maleńki tego fragment, a stąpamy po większej całości”. Potwierdzenie tej zasady, o niedostrzeganiu całości, odnajdujemy również w twórczości Rainera Rilkego: „Większość ludzi poznaje dobrze tylko jeden kąt swojego pokoju, jedno miejsce nieopodal okna, jedną ścieżkę, którą wydeptyją, chodząc w tę i we w tę”. Oby nasze miejsce w świecie nie ograniczało się do jednego kąta, jednej ścieżki itp., a każdy człowiek chciał i podejmował pracę nad rozwojem własnym/siebie i swojego środowiska, które to zapewnią poczucie odnalezienia swojego miejsca w świecie, czyli odnalezienia siebie poprzez sprawstwo, autentyczność, świadomą sobość.

Wspólną rekomendacją, jaką niosą analizowane teksty autorów, jest potrzeba (konieczność) namysłu każdego dnia nad tym, co robię ze sobą i dla siebie, co robię z innymi i dla innych, co robię ze światem i dla świata, w którymkolwiek jego miejscu (najlepiej świadomie, samodzielnie i odpowiedzialnie wybranym) jestem, żyję, tworzę, mieszkam, myślę etc.

BIBLIOGRAFIA

- Archer, M. (2013). *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa*. Kraków: Nomos.
- Bęben, D. (2016). *Człowiek w horyzoncie dziejów i autentyczności bycia. Studia z filozofii Jana Patočki*. Katowice: WUŚ.
- Chesterton, G.K. (2008). *Obrona człowieka*. Warszawa-Ząbki: Apostolicum.
- Heidegger, M. (1977). *Budować, mieszkać, myśleć. Eseje wybrane*. Warszawa: Czytelnik.
- Heidegger, M. (2000). *Co zwie się myśleniem?* Warszawa-Wrocław: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Heidegger, M. (2010). *Bycie i czas*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lorenc, Wł. (2003). *Hermeneutyczne koncepcje człowieka w kręgu inspiracji heideggerowskich*. Warszawa: Scholar.
- Nussbaum, M. (2008). *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona kształcenia ogólnego*. Wrocław: WNDSW.
- Nussbaum, M. (2016). *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*. Warszawa: BKL.
- Patočka, J. (1987). *Świat naturalny i fenomenologia*. Przekład Juliusz Zychowicz. Kraków: PAT.
- Pelcová, N. (2014). Wychowanie jako sztuka poruszania się w życiu. *Forum Pedagogiczne*, 1.
- Ricoeur, P. (2005). *O sobie samym jako innym*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ricoeur, P. (2008). *Czas i opowieść*. Tom 3: *Czas opowiadany*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Rosner, K. (1991). *Hermeneutyka jako krytyka kultury*. Warszawa: PIW.
- Witkowski, L. (2010). *Edukacja i humanistyka. nowe konteksty humanistyczne dla nowoczesnych nauczycieli*. Warszawa: IBE.
- Witkowski, L. (2018). *Humanistyka stosowana. Wirtuozeria. Pasje. Inicjacje*. Kraków: Impuls.

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License
<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>



Wychowanie przez przyrodę – wybrane współczesne aspekty

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest przedstawienie dobroczynnego wpływu przyrody na (młodego) człowieka, który współcześnie bardzo silnie jest zanurzony w świecie wirtualnym. Dzisiaj występuje potrzeba wychowania do interakcji z przyrodą. Teoretyczny namysł opiera się na założeniu, że kontakt z przyrodą stanowi czynnik minimalizujący zagrożenia związane z nowymi mediami.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Problematyka badawcza ujęta została w postaci następujących pytań: Jaką wartość ma przyroda dla człowieka funkcjonującego w społeczeństwie cyfrowo-informacyjnym? Jak współcześnie wychowywać najmłodsze pokolenie do kontaktu z przyrodą? Wykorzystana została metoda analizy i syntezy literatury oraz posłużono się wynikami badań, które są istotne dla badanego problemu.

PROCES WYWODU: Punktem wyjścia do podjętych analiz są wyniki badań empirycznych wskazujące na: nadmierne korzystanie z nowych mediów elektronicznych, cyfrowe zmęczenie dzieci i młodzieży oraz pozytywny wpływ przyrody. W toku analiz ukazano, iż konieczna jest dzisiaj równowaga między technologią a przyrodą, pojawiają się zatem nowe zadania w obszarze wychowania przez przyrodę.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Refleksja nad podjętą problematyką wskazuje na wieloaspektowy wpływ przyrody na człowieka. Dokonana analiza ujawniła, że przyroda pomaga zachować równowagę psychiczną, fizyczną i duchową oraz uniknąć przemęczenia cyfrowego, dlatego ważny jest proces wychowania uzupełniony o wymiar przyrody.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Dostrzeżono potrzebę wychowania dzieci i młodzieży do bezpośredniego kontaktu z przyrodą. Zaproponowano i przedstawiono wychowawczą triadę – wychowanie w przyrodzie, dla przyrody i przez przyrodę, która winna być realizowana przez wszystkie środowiska wychowawcze. Ponadto zauważono potrzebę synergii mediów z przyrodą w dobie społeczeństwa medialnego w celu zachęcenia dzieci do przebywania pośród przyrody. Zaprezentowano cyberpark jako przykład ww. synergii.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** PRZYRODA, WYCHOWANIE PRZEZ PRZYRODĘ, CYBERPARK, HIGIENA CYFROWA

ABSTRACT

Education through Nature – Selected Contemporary Aspects

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of the article is to present the beneficial influence of nature on (young) people who are very much immersed in the virtual world today. Today there is a need to educate people to interact with nature. The theoretical reflection is based on the assumption that contact with nature is a factor that minimizes the risks associated with new media.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The research issues were formulated in the form of the following questions: What is the value of nature for a human functioning in a digital-information society? How to educate the youngest generation to contact with nature today? The method of analysis and synthesis of the literature was used and the results of research relevant to the problem under study were used.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The starting point for the undertaken analyzes are the results of empirical studies indicating: excessive use of new electronic media, digital fatigue of children and adolescents and the positive influence of nature. In the course of the analyzes it was shown that a balance between technology and nature is necessary today, therefore new tasks appear in the field of education – education through nature.

RESEARCH RESULTS: Reflection on the undertaken issues indicates the multifaceted influence of nature on humans. The analysis revealed that nature helps to maintain mental, physical and spiritual balance and to avoid digital fatigue, therefore the upbringing process supplemented with the dimension of nature is important.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS, AND RECOMMENDATIONS: The need to educate children and young people for direct contact with nature was noticed. An educational triad was proposed and presented – education in, for and through nature, which should be implemented by all educational environments. Moreover, the need for media synergy with nature was noticed in the media society era in order to encourage children to be in nature. Cyberpark was presented as an example of the above-mentioned synergy.

→ **KEYWORDS:** NATURE, EDUCATION THROUGH NATURE, CYBERPARK, DIGITAL HYGIENE

Wprowadzenie

Pandemia koronawirusa wymusiła wyjątkową sytuację na całym świecie. Ograniczenia dotknęły prawie każdy element życia ludzkiego, w tym także edukację. Po raz pierwszy w Polsce wprowadzono obowiązkowe zdalne nauczanie, które umożliwiło nauczycielom prowadzenie działań edukacyjnych w formie zapośredniczonej. Była to (i jest nadal) trudna sytuacja dla dzieci i młodzieży nie tylko ze względu na nową formę nauczania, ale także zależała ona od trzech elementów (Pyżalski, 2020):

1. kontekstu społecznego, czyli sytuacji odosobnienia, różnych ograniczeń narzuconych przez państwo, ciągłych informacji o sytuacji w kraju i za granicą;
2. kontekstu rodzinnego, czyli sytuacji panującej w domu;
3. cech osobowości młodego człowieka, czyli jego poziomu wrażliwości oraz dojrzałości, a także mechanizmów obronnych.

Przeprowadzone badania dotyczące zdalnego nauczania w Polsce (Ptaszek, Bigaj, Dębski, Pyżalski i Stunża, 2020) ukazały ogromne przemęczenie cyfrowe nie tylko dzieci, ale również rodziców i nauczycieli. Wszystkie te grupy twierdzą, że ich kondycja psychiczna i fizyczna jest gorsza niż przed pandemią. Największe obniżenie samopoczucia deklarują nauczyciele, aż 65,3% czuje się gorzej psychicznie, a 67,7% twierdzi, że czuje się gorzej fizycznie. Prawie jedna trzecia badanych uczniów odczuwa często lub cały czas smutek, przygnębienie i samotność. Również czas spędzany przed komputerem w tygodniu i w weekendy znacznie się wydłużył, prawie połowa uczniów i nauczycieli korzysta dziennie z Internetu powyżej 6 godzin lub więcej. Przekłada się to na nadużywanie mediów cyfrowych w tym wyjątkowym czasie przez wszystkie pokolenia. Wśród tych osób obserwuje się „przemęczenie, przeładowanie informacjami, niechęć do korzystania z komputera i Internetu oraz rozdrażnienie z powodu ciągłego używania technologii informacyjno-komunikacyjnych” (Ptaszek, Bigaj, Dębski, Pyżalski i Stunża, 2020, s. 9). Są to objawy zmęczenia cyfrowego, któremu pomóc może higiena cyfrowa¹ realizowana na różnych polach, w tym także w obszarze edukacji. Należy jednak zaznaczyć, na co wskazują badania naukowe i obserwacja rzeczywistości społecznej, że nadmierne korzystanie z mediów nie dotyczy tylko czasu pandemii. Potwierdzają to opisywane w literaturze zjawiska: cyfrowe dzieciństwo, medializacja, usieciowienie rodziny (Biernat, 2014), nastolatki 3.0, sieciaki, wirtualna generacja (NASK, 2016).

Jednym ze sposobów na poprawienie samopoczucia i utrzymanie zdrowia psychicznego oraz fizycznego jest przebywanie pośród przyrody. Ludziom od dawna jest znana terapia, która nie powoduje żadnych skutków ubocznych i poprawia funkcjonowanie poznawcze. Ta terapia to po prostu interakcja z naturą/przyrodą (Berman, Jonides i Kaplan, 2009). Podczas trudnej sytuacji pandemii COVID-19 utrzymanie, a nawet odzyskanie dobrego samopoczucia, wspomagała obserwacja ptaków. Wykazały to badania przeprowadzone przez S. Murawiec i P. Trojanowskiego. Jeden z badanych stwierdził, że pójście na obserwację ptaków dało mu poczucie, że coś „żywego, śpiewającego, tętniącego życiem jest wokół. Jakby mnie to otuliło i dało poczucie spokoju. Pomyślałem, że mimo koszmarów z tym wirusem wokół toczy się życie. To mnie uspokoiło, wyciszyło, jakbym był czymś otulony” (Murawiec i Trojanowski, 2020, s. 95). Kontakt z przyrodą

¹ Higiena cyfrowa to „zespół działań i czynności zmierzających do optymalizacji indywidualnego zdrowia somatycznego, psychicznego oraz społecznego w zakresie korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych. Jej poziom uzależniony jest od samoregulacji i kontroli związanej z używaniem Internetu oraz cyfrowych narzędzi ekranowych, alternatywy dla świata cyfrowego, jak również rozwiniętej sieci oparcia społecznego. Higiena cyfrowa może być rozumiana jako postawa życiowa wynikająca z kreatywnego i odpowiedzialnego używania zasobów sieci” (Ptaszek, Bigaj, Dębski, Pyżalski i Stunża, 2020, s. 12).

dał wielu osobom poczucie, że pomimo koronawirusa istnieje miejsce pełne spokoju, które jest stabilne i trwa bez względu na okoliczności.

Celem tego artykułu jest przedstawienie pozytywnego wpływu przyrody na człowieka, który współcześnie bardzo silnie jest zanurzony w świecie wirtualnym. Dzisiaj występuje potrzeba wychowania do interakcji z przyrodą, która stanowi czynnik minimalizujący zagrożenia związane z nowymi mediami. Mają one bardzo duży wpływ m.in. na mózg człowieka. Zbyt częste ich używanie może obniżyć jego sprawność. Co więcej, media rozpraszają, dekoncentrują i uzależniają. Ich idealnym przeciwieństwem jest przyroda, która umożliwia powrót do stanu wypoczynku, relaksu. Dlatego przyroda może być postrzegana jako swoiste antidotum na problemy nadmiernego kontaktu z cyfrowymi mediami. Tkwią bowiem w przyrodzie „siły” zdolne w różny sposób wzmacniać fizycznie, psychicznie i duchowo człowieka. Wykorzystana została metoda analizy i syntezy literatury oraz posłużono się wynikami z interdyscyplinarnych badań, które są istotne dla badanego problemu.

Pozytywny wpływ przyrody

Wielu naukowców dostrzega pozytywny wpływ przyrody na życie człowieka. Do tej grupy należą Lucy E. Keniger, Kevin J. Gaston, Katherine N. Irvine i Richard A. Fuller, którzy w swoich badaniach wykazali ogromne korzyści płynące z interakcji z naturą. U takich osób polepsza się samopoczucie, zwiększa samoocena, poprawia się nastrój i redukuje niepokój czy frustracja; poznawczo zwiększa się wydajność mózgu, poprawia się uwaga; pod względem fizjologicznym redukuje się stres, obniża ciśnienie krwi, zmniejsza się prawdopodobieństwo występowania chorób, a zwłaszcza problemów sercowo-naczyniowych i związanych z układem oddechowym (Fuller, Gaston, Irvine i Keniger, 2013). Przebywanie pośród przyrody oraz oglądanie jej zdjęć, jak dowodzą inne badania, poprawia zdolności ukierunkowanej uwagi i funkcjonowanie poznawcze człowieka (Berman i in., 2009).

Mieszkańcy dzielnic miejskich, w których nie ma parku ani za dużo przyrody, częściej wykazują objawy przewlekłego stresu i są słabszego zdrowia niż osoby, które mają w mieście dostęp do natury/przyrody (Berg, Hartig i Staats, 2007). W serii eksperymentów wykonywanych przez badaczy z Uniwersytetu Kalifornijskiego w Berkeley udowodniono wpływ natury na chęć bycia hojnym, ufnym i pomocnym dla innych. Naukowcy pokazali badanym sceny przyrodnicze, a następnie obserwowali, jak zachowują się podczas grania w dwie gry ekonomiczne: grę dyktatora i grę zaufania. Mierzyły one hojność i zaufanie gracza. Osoby, które oglądały piękniejsze sceny natury, w grze zachowywały się hojniej i bardziej ufnie niż te, które widziały mniej piękne sceny (Iyer, Keltner, Koleva, Piff i Zhang, 2014).

Psychologiczna reakcja na naturę/przyrodę dotyczy przede wszystkim uczucia przyjemności, rozluźnienia oraz zmniejszenia negatywnych emocji. Według badań przeprowadzonych przez Lissę Tyrväinen każdy powinien przebywać minimum pięć godzin

w miesiącu pośród przyrody, aby zapobiec przygnębieniu (Williams, 2016). John B. Furnass stwierdził, że doświadczenie natury może wzmocnić działanie prawej półkuli mózgu i przywrócić harmonię funkcji mózgu jako całości, dlatego ludzie spacerujący w otoczeniu przyrody mają odczucie, że „oczyszczają głowę” (Brown, Leger, Maller, Pryor i Townsend, 2005). Badania przeprowadzone przez naukowców w Szwajcarii wykazały, że u osób, które podejmowały aktywność fizyczną w parkach, następowało zmniejszenie bólu głowy wywołanego stresem. Co ciekawe, efekt był taki sam dla środowiska parkowego i leśnego, pomimo bardzo odmiennych cech biologicznych tych środowisk. Pośrednia interakcja z przyrodą, taką jak widok z okna lub obraz natury, może również zmniejszyć fizjologiczne skutki stresu (Fuller i in., 2013). Według badań Yoshifumi Miyazaki już dwadzieścia minut patrzenia na zieleń sprawia, że zawartość kortyzolu spada o 13,4% (za: Fabjański, 2012).

Przebywanie ze zwierzętami, a nawet oglądanie rybek w akwariu, również wpływa na ludzi bardzo korzystnie, gdyż obniża ciśnienie krwi, cholesterol i redukuje stres. Także obecność roślin w salach szpitalnych skutkuje redukcją niepokoju, mniejszym stopniem odczuwania bólu niż u pacjentów, którzy roślin nie mieli w sali. Eksploracje empiryczne pokazały, że nawet kilka drzew może mieć znaczenie. Badania przeprowadzone wśród mieszkańców wieżowców w Chicago wykazały, że ci, którzy mieli widok z okna na rosnące drzewo, byli mniej agresywni i rzadziej stosowali przemoc w porównaniu do sąsiadów, których okna wychodziły na bloki czy pusty plac. Powyższe badania były przeprowadzone na naturze udomowionej, czyli na zwierzętach, roślinach domowych i parkach. Jeśli kontakt z otaczającą przyrodą tak dobrze wpływa na człowieka, to dużo silniejszy wpływ ma zanurzenie w świecie dzikiej przyrody. Obecnie ludzie używają najczęściej tylko zmysłu wzroku, korzystając z technologii cyfrowo-informacyjnych, dlatego kontakt z przyrodą jest dla nich tak dobroczynny, gdyż oznacza jednoczesne użycie wszystkich zmysłów. Uważliwając każde z nich, można osiągnąć optymalny stan uczenia się.

Natura/przyroda to także lekarstwo na zmęczenie umysłu. Kontakt z nią zwiększa przepustowość mózgu. Już po godzinie spędzonej w lesie czas koncentracji zwiększa się o jedną piątą, poprawia się także pamięć i zdolność abstrakcyjnego myślenia (Fabjański, 2012). Poprzez kontakt z przyrodą poprawia się wydajność umysłowa. Wykazały to badania przeprowadzone przez Ruth Ann Atchley, Davida L. Strayera, Paula Atchleya, którzy wykazali, że zanurzenie się w przyrodzie przy jednoczesnym odłączeniu się od mediów i technologii przez cztery dni zwiększa wydajność w zakresie kreatywnego rozwiązywania problemów o 50% (Atchley, Atchley i Strayer, 2012). Wyniki tych badań potwierdzają, że spędzając czas w naturalnym otoczeniu, można osiągnąć korzyści poznawcze. Okazuje się, że

przyroda jest paliwem dla ducha. Gdy czujemy się pozbawieni sił, często sięgamy po kubek kawy, jednak badania wykazują, że znacznie lepszym sposobem na dodanie sobie energii jest kontakt z naturą (za: Dawid-Mról, 2018).

Również lekarze dostrzegają dobroczynny wpływ natury/przyrody na stan zdrowia fizycznego i psychicznego człowieka, dlatego np. w Finlandii przepisują chorym spacer

po lesie. Ciekawą propozycją terapii są proponowane przez Japończyków „shinrin-yoku”, czyli kąpiele leśne, które od lat 80. XX w. są w zakresie publicznego systemu opieki zdrowotnej. Określa się je jako „swobodne przebywanie wśród drzew, którego istotą jest pozbycie się konkretnych oczekiwań i nastawienie na czystą przyjemność” (Clifford, 2018, s. 9). Również doktor Nooshin Razani ze szpitala dziecięcego UCSF Benioff w Kalifornii w ramach pilotażowego projektu przepisuje swoim pacjentom recepty na spędzanie czasu w parku. Natomiast w Korei Południowej zaczynają powstawać lecznicze lasy, w których ludzie mogą „dać wytchnienie” przeciążonym mózgom (Williams, 2016).

W badaniu dotyczącym zdrowia psychicznego i społecznego dzieci Cecily Maller wykazała, że bezpośredni kontakt z naturą, wspierany przez zajęcia przyrodnicze w szkołach, ma pozytywny wpływ na poczucie własnej wartości i dobre samopoczucie psychiczne (Fuller i in., 2013). Howard Frumkin stwierdził, że zabawa

w otoczeniu przyrody wydaje się wyjątkowo korzystna. Po pierwsze dzieci są bardzo aktywne, gdy bawią się na dworze – wielki plus w erze siedzącego trybu życia i epidemii nadwagi (Louv, 2014, s. 70).

Dzieci potrzebują przyrody do prawidłowego rozwoju nie tylko fizycznego i psychicznego, ale także do prawidłowego rozwoju zmysłów, do aktywności twórczej i uczenia się (Louv, 2014). Przyroda pobudza zmysły i stanowi naturalny pomost pomiędzy swobodną zabawą a formalną nauką. „Naturalne przestrzenie i materiały stymulują nieograniczoną wyobraźnię dziecka i wspomagają jego pomysłowość i inwencję twórczą, co można zaobserwować w niemal każdej grupie dzieci bawiących się w otoczeniu przyrody” (Louv, 2014, s. 112).

Przyroda nie tylko pomaga zachować dobre zdrowie, stymuluje umysł, ale także daje gotową wiedzę, „kontakt z przyrodą pomaga dzieciom zrozumieć zasady naturalnych systemów poprzez bezpośrednie ich doświadczenie. Mogą poznać takie podstawowe zjawiska, jak sieci zależności, obiegi materii i energii oraz procesy ewolucyjne. Uczą się, że przyroda opiera się na jedynym w swoim rodzaju procesie regeneracji” (Louv, 2014, s. 118). Badania wykazały, że im więcej czasu dzieci spędzają na zewnątrz, tym mniej odczuwają psychiczny niepokój; spacer do lasu czy parku przynajmniej raz w tygodniu poprawia zdrowie psychiczne uczniów (Klichowski i Patricio, 2016).

Wychowanie przez przyrodę – istota, cele i zadania

Przedstawione powyżej badania oraz ich wyniki wskazują na dobroczynny wpływ przyrody na współczesnego człowieka w obliczu informacyjnego nadmiaru wynikającego z silnego zanurzenia w świecie wirtualnym. Aby jednak najmłodsze pokolenie chciało skorzystać z wartościowego wpływu przyrody, musi zostać odpowiednio przygotowane, wychowane do interakcji z przyrodą. Wychowanie rozumiane jako „wspólna wędrówka wychowawcy i wychowanka ku prawdzie, dobru i pięknie” (Gadacz, 2005, s. 217)

wymaga obecności, uwagi, przewodnictwa i zaangażowania ze strony opiekunów, co dzisiaj sprawia trudność („tabletowe” dzieci). Powinno się ono odbywać we wszystkich środowiskach wychowawczych na trzech płaszczyznach. Proces ten obejmuje swoistą triadę oddziaływań: w przyrodzie, dla przyrody i przez przyrodę, a celem jest kształtowanie dojrzałej osobowości poprzez zanurzenie w przyrodzie, gdzie możliwe jest doświadczenie, przeżywanie i odczuwanie, jak również poznawanie przyrody i jej praw w perspektywie aksjologicznej i antropologicznej.

Dzisiaj bowiem wychowywanie młodych tylko do tego, aby spędzali czas pośród przyrody, jest niewystarczające, ponieważ bardzo często zdarzają się sytuacje, że ludzie chodzą po górach czy spędzają czas w lesie, a wcale przyrody nie doceniają i nie korzystają z jej wartości. Wręcz przeciwnie – zaśmiecają ją, niszczą drzewa, kwiaty itp., a zdobycie szczytu górskiego to tylko element promocji siebie w mediach społecznościowych czy też mody. Dlatego ważne jest wychowanie dla przyrody, aby dzieci umiały o nią dbać i ją szanowały, potrafiły troszczyć się o środowisko naturalne, co może być źródłem poczucia „bycia potrzebnym” i budowania interakcji z przyrodą. Aby to było możliwe, musi najpierw wystąpić wychowanie w przyrodzie, ujmowane jako bycie blisko z przyrodą poprzez bezpośredni kontakt i obcowanie z nią, uwrażliwianie na jej piękno, ponieważ nie można się troszczyć o coś, czego się nie zna i nie docenia, z czym nie ma się bezpośrednich interakcji. Dzieci powinny poprzez przebywanie pośród przyrody – poznać ją i jej wartość, otworzyć się na jej piękno. Efektem tych dwóch płaszczyzn wychowania jest ostatni element, czyli wychowanie przez przyrodę. Jeśli dziecko zainteresuje się i będzie przebywać w przyrodzie, to dzięki niej zyska nowe doświadczenia i przeżycia, podejmie wysiłek zmiany siebie i pracy nad sobą, proces samowychowania i samokształcenia poprzez przyrodę i pod wpływem przyrody. Przyroda pomaga zrozumieć świat i siebie, może się stać czynnikiem wzmacniającym wartość i godność osoby, utrwałać jej niepowtarzalność, rozwijać podmiotowość, rozumność, kreatywność, dać poczucie spełnienia, samorealizacji i ekspresji oraz sprzyjać dojrzałości osobowej. Wychowanie przez przyrodę to swoista „szkoła życia”, dzięki której można u wychowanka rozwinąć różne kompetencje dotyczące podejmowania decyzji, działania, kontroli własnego zachowania, bycia bezinteresownym oraz gotowym do poświęceń i wyrzeczeń. Przebywanie pośród przyrody może być miejscem autentycznego rozwoju człowieczeństwa, „stawania się” człowiekiem.

Wychowanie w przyrodzie i dla przyrody powinno rozpocząć się od najmłodszych lat w każdej rodzinie poprzez ukazywanie jej piękna i wartości oraz bogatej oferty spędzania czasu wolnego pośród niej. Można zacząć od małych wypraw do parku, na łąkę, czy chociażby poprzez wizytę w ZOO, ale potrzebna jest fizyczna obecność rodziców-przewodników, którzy zachęcą, pokażą i wyjaśnią oraz będą uwrażliwiać na przyrodę. Warto też z naturą powiązać nowe, ciekawe doświadczenia, by później po latach dzieci mogły wspominać i do nich powracać, że np. przeżyły pierwszą burzę poza domem, spały w namiocie.

Odpowiedzialność za wychowanie w przyrodzie, które odbywa się przez spędzanie czasu na łonie przyrody i w bezpośrednim kontakcie z nią, nie spoczywa tylko na

rodzicach, ale także na instytucjach edukacyjnych. Jest dużo różnorodnych form aktywności, które to umożliwiają: spacery, wycieczki, obozy, kolonie, organizowanie gier terenowych czy podchodów, lekcje przyrodnicze prowadzone przez leśników czy innych edukatorów. Do tych form aktywności należą także „Zielone Szkoły” (zdarzają się również „Zielone Przedszkola”), czyli wyjazdy szkolne w ciekawe miejsca, które umożliwiają spędzanie czasu pośród przyrody i z przyrodą. Ważne jest, by organizować „Zielone Szkoły” tak, jak sugeruje nazwa – w kontakcie z naturą. Dla niektórych dzieci taki wyjazd szkolny może być jedyną okazją spędzenia czasu w interakcji z przyrodą. Ważne jest, aby podczas tych aktywności dzieci wcieliły się w „odkrywców, którzy mogą ujawnić wszelkie swoje zainteresowania i krytycznie penetrować świat poprzez dowolne strategie uczenia się” (Bałachowicz, Klichowska i Kruszwicka, 2020, s. 142). Dzięki wytworzeniu pozytywnych doświadczeń dzieci będą chciały wracać do nich i do wspomnień związanych z przebywaniem pośród przyrody.

Nie ulega wątpliwości, że ważne i potrzebne jest kształtowanie przez instytucje edukacyjne określonych postaw i zachowań u dzieci związanych z przebywaniem blisko przyrody, aby później potrafiły ją docenić, ponieważ „jeśli pomożesz dzieciom pokochać naturę, będą się o nią troszczyć, bo każdy dba o to, co kocha” (McGurk, 2018, s. 158). Może się to dokonać np. poprzez udział w akcjach organizowanych przez lasy państwowe czy w kampanii promującej zabawę na świeżym powietrzu „Outdoor Classroom Day”. Wydaje się, że nie trzeba wiele, aby dzieci zachęcić do przebywania pośród przyrody i jej poznawania, ponieważ „natura automatycznie wzbudza zainteresowanie, nie trzeba dzieciom prawie kazać” (McGurk, 2018, s. 176).

Wychowanie najmłodszego pokolenia dla przyrody, w przyrodzie i przez przyrodę prowadzi do zachowań i postaw proekologicznych u dzieci, które wówczas z chęcią będą dbały o to, aby nie zaśmiecać, nie niszczyć przyrody. Wtedy również takie akcje, jak sprzątanie świata, w których udział biorą szkoły, będą miały większy sens i znaczenie dla najmłodszych. Ważne jest także, aby uświadamiać dzieciom wielką wartość i dobroczynny wpływ przyrody na człowieka oraz fakt, że bez niej życie jest niemożliwe. Jeśli dziecko nie „dotknie” natury/przyrody, nie poczuje jej i nie zazna wszystkimi zmysłami, ochrona przyrody i szacunek do żywych stworzeń będą dla niego tylko teoretyczną abstrakcją. Dzieci, jeśli nie poczują więzi z przyrodą, nie będą miały motywacji, by segregować śmieci czy wyłączać światło, gdy wychodzą z pokoju. Żadne fakty i wyjaśnienia naukowe nie zmotywują ich do tego, aby zmieniły swoje postępowanie, należy dać dzieciom szansę i okazję do przeżywania, odczuwania i przywiązania się do przyrody (Głowacka, 2013), dlatego tak ważne jest najpierw wychowanie w przyrodzie. Bardzo dobrze obrazuje to wychowanie sytuacja w Szwecji, w której kultura koncentruje się na życiu blisko przyrody oraz jest ona nieodłącznym elementem życia ludzi. Dzięki tej ogromnej zażyłości z naturą Skandynawia jest światowym liderem w zakresie recyklingu (McGurk, 2018).

Cyberpark – przykład synergii mediów i przyrody

W obecnym ciągłym przemęczeniu cyfrowym ważne jest ukazywanie przyrody jako elementu synergicznego do mediów. Tego rodzaju podejście „poprawia inteligencję, myślenie kreatywne i produktywność” (McGurk, 2018, s. 308), dlatego są podejmowane próby tworzenia przedmiotów ITC (Information and Communications Technology) zachęcających do aktywności fizycznej i spędzania czasu na zewnątrz. Przykładem mogą być cyberparki, będące formą inteligentnej edukacji. Cyberparki to otwarte przestrzenie publiczne, (tj. park, plac ogrodowy, plac itp. lub naturalna przestrzeń wprowadzona w otoczenie miejskie, miejski las, chroniony krajobraz itp.) z rozszerzonym wymiarem cyfrowym (ludzie używają tam smartfonów, tabletów, wi-fi). Mają to być miejsca edukacyjne, które łączą w sobie naturę z nowoczesną technologią (Bonanno, Costa, Klauser, Klichowski i Lange, 2015). Ich twórcy dążą do przekształcenia przestrzeni publicznych w interaktywne i immersyjne środowiska uczenia się, pomagające w zwiększaniu umiejętności społecznych, komunikacyjnych i ewentualnie współpracy. Cyberpark to odpowiedź na nowe kulturowe potrzeby edukacji, które wymagają uczenia się w odniesieniu do natury oraz uczenia się przez doświadczenia związane z naturą (Klichowski i Patricio, 2016).

Nowoczesne technologie wykorzystywane w cyberparku mają na celu zachęcenie ludzi do przejścia z wirtualnego życia do prawdziwego życia w społeczeństwie. Pomysłodawcy tego projektu chcą uwolnić dzisiejszego człowieka z życia wyłącznie w wirtualnej przestrzeni i trybie siedzącym. Dlatego technologie informacyjno-cyfrowe są idealnym narzędziem zachęcającym ludzi do spędzania większej ilości czasu na świeżym powietrzu. Z punktu widzenia kognitywnej neuronauki takie połączenie nie jest w 100% dobre dla mózgu, ale na pewno lepiej wpływa na niego niż korzystanie z mediów w domu. Takie połączenie może zachęcać młode pokolenie do wychodzenia z domu, a także dawać radość z przebywania na świeżym powietrzu (Raiyn, 2015).

Uwagi końcowe

Dzisiaj mamy do czynienia z coraz silniejszym przenikaniem się świata wirtualnego i realnego, i co więcej proces ten będzie się nasilał (Pawiak, 2019). Szczególnie dotyczy to młodego pokolenia doświadczającego „coraz głębszej immersji – zanurzenia w wirtualność” (Morbitzer, 2017, s. 212). W tej perspektywie naukowcy wskazują, że współczesny człowiek potrzebuje odnaleźć równowagę pomiędzy technologią a naturą/przyrodą, w czym ma pomóc również kształcenie i wychowanie, eksponując szanse i minimalizując zagrożenia związane z mediami elektronicznymi oraz promując wartość przyrody. Z teoretycznych i empirycznych analiz wynika, że przyroda jest niezbędnym składnikiem w wychowaniu młodych ludzi, gdyż wpływa na osobę wieloaspektowo. Człowiek może w niej wypocząć, poprawić zdrowie fizyczne i psychiczne. Może też nabyć określone kompetencje związane z emocjonalną stabilizacją, zarządzaniem czasem, sprawnością działania, kreatywnością, współdziałaniem i współpracą z innymi. Kontakt z przyrodą

może pomóc człowiekowi zrozumieć świat i siebie, bo człowiek jest jej częścią. Jeśli osoba w młodości będzie miała bezpośredni kontakt z przyrodą i dostrzeże jej wartość, w swoim dorosłym życiu zadba o środowisko naturalne, co jest bardzo ważne, biorąc pod uwagę stan naszej planety.

Kształtowanie synergii między mediami i przyrodą, co wydaje się ważnym współczesnym wyzwaniem zarówno społecznym, kulturowym, jak i edukacyjnym, wymaga ograniczenia kontaktu z mediami ekranowymi i zwiększenia kontaktu z przyrodą, dlatego ważne jest przesunięcie form aktywności z medialnych na aktywności związane z rozwojem fizycznym, poznawczym i duchowym, co może się dokonywać pośród przyrody. Wiąże się to ze zjawiskiem „schłodzenia medialnego środowiska” (Morbitzer, 2017, s. 211), powrotem dzieci i młodzieży ze świata wirtualnego do realnego, co często jest trudną decyzją, wymuszoną przez rodziców czy opiekunów.

Aby zapobiec szkodom wyrządzanym przez cyfrowe życie, warto

pokazywać alternatywę – wyraźnie wskazać, że można inaczej: 1) bez całodobowej dostępności, 2) bez tysiąca „znajomych”, których nie znamy i których wiadomości docierają do nas tylko wtedy, kiedy chce tego komputer, 3) bez bycia kontrolowanym przez urządzenie, które wiele potrafi i które dzień i noc dyktuje nam, co powinniśmy robić (...). Wystarczy raz pójść na wędrowkę, kajak czy rower albo nawet przenocować w namiocie bez cyfrowego towarzysza w jakiegokolwiek postaci. Od razu widać, jak inaczej oddziałuje na nas świat! A jeżeli wytrzymamy trzy dni, pojawią się całkiem nowe doznania. A po tygodniowej cyfrowej abstynencji nie możemy już zrozumieć, dlaczego w „normalnym życiu” robimy sobie taką krzywdę (Spitzer, 2016, s. 358-359).

Bibliografia

- Atchley, R.A., Strayer, D.L. i Atchley, P. (2012). Creativity in the Wild: Improving Creative Reasoning through Immersion in Natural Settings. *PLoS ONE*, 7(12), 1-3.
- Bałachowicz, J., Klichowska, A. i Kruszwicka, A. (2020). Jak dziecko poznaje przyrodę? W: W.H. Krauze-Sikorska i M. Klichowski (red.), *Pedagogika dziecka. Podręcznik akademicki*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Berg, E.A., Hartig, T. i Staats, H. (2007). Preference for Nature in Urbanized Societies: Stress, Restoration, and the Pursuit of Sustainability. *Journal of Social Issues*, Vol. 63, No. 1, 79-96.
- Berman, G.M., Jonides, J. i Kaplan, S. (2009). The Cognitive Benefits of Interacting with Nature. *Psychological Science*, No. 19, 1207-1212.
- Biernat, T. (2014). Czy istnieje rodzina ponowoczesna? *Pedagogika Christiana*, 2/34, 183-195.
- Bonanno, P., Costa, S.C., Klauser, R.F., Klichowski, M. i Lange, M. (2015). CyberParks as a New Context for Smart Education: Theoretical Background, Assumptions, and Pre-service Teachers' Rating. *American Journal of Educational Research*, Vol. 3. No. 12A, 1-10.
- Brown, P., Leger, L., Maller, C., Pryor, A. i Townsend, M. (2005). Healthy nature healthy people: 'contact with nature' as an upstream health promotion intervention for populations. *Health Promotion International*, Vol. 21, No. 1, 45-54.
- Clifford, A.M. (2018). *Kąpiele leśne: Jak czerpać zdrowie z natury*. Białystok: Wydawnictwo KobiECE.
- Dawid-Mróz, M. (2018). *Deficyt natury, czyli przyroda na receptę. Ty też jej potrzebujesz!*. Pozyskano z: <http://manufaktura-radosci.pl/deficyt-natury-czyli-przyroda-na-recepte> (dostęp: 20.09.2020).

- Fabjański, M. (2012). *Witamina N, czyli co zrobić z deficytem natury*. Pozyskano z: <https://www.focus.pl/artykul/witamina-n-czyli-co-zrobic-z-deficytem-natury?page=1> (dostęp: 20.09.2020).
- Fuller, R., Gaston, K., Irvine, K. i Keniger, L. (2013). What are the Benefits of Interacting with Nature? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, no. 10, 921-924.
- Gadacz, T. (2005). Wychowanie jako spotkanie osób. W: F. Adamski (red.), *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Głowacka, M. (2013). *Czas na edukatorów ekologicznych*. Pozyskano z: <https://dzikiezycie.pl/archiwum/2012/stycz-2013/czas-na-edukatorow-ekologicznych/page:5> (dostęp: 20.09.2020).
- Iyer, R., Keltner, D., Koleva, S., Piff, K.P. i Zhang, W.J. (2014). An occasion for unselfing: Beautiful nature leads to prosociality. *Journal of Environmental Psychology*, 37, 61-72.
- Klichowski, M. i Patricio, C. (2016). Does the human brain really like ICT to ols and being outdoors? A brief overview of the cognitive neuroscience perspective of the CyberPark concept, W: A. Zammit i T. Kenna (red.), *Enhancing Places through Technology. Proceedings from the ICiTy conference*. Malta: Edições Universitárias Lusófonas.
- Louv, R. (2014). *Ostatnie dziecko lasu. Jak uchronić nasze dzieci przed zespołem deficytu natury*. Warszawa: Grupa Wydawnicza Relacja.
- McGurk, A.L. (2018). *Nie ma złej pogody na spacer. Tajemnica szwedzkiego wychowania dzieci*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Morbitzer, J. (2017). Edukacja medialna (małego) dziecka. W: J. Pyżalski (red.), *Małe dzieci w świetle technologii informacyjno-komunikacyjnych. Pomiędzy utopijnymi szansami a przesadzonymi zagrożeniami*. Łódź: Wydawnictwo „Eter”.
- NASK. *Nastolatki 3.0. Wybrane wyniki ogólnopolskiego badania uczniów w szkołach*. (2016). Pozyskano z: www.akademia.nask.pl (dostęp: 05.09.2020).
- Pawiak, A.M. (2019). Wybrane przestrzenie życia rodzinnego w kontekście nowomediwnym. *Horizonty Wychowania*, 18(48), 11-21.
- Ptaszek, G., Bigaj, M., Dębski, M., Pyżalski, J. i Stunża, G.D. (2020). *Zdalna edukacja – gdzie byliśmy, dokąd idziemy? Wstępne wyniki badania naukowego „Zdalne nauczanie a adaptacja do warunków społecznych w czasie epidemii koronawirusa”*. Warszawa.
- Pyżalski, J. (2020). *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*. Warszawa: Wydawnictwo EduAkcja.
- Raiyn, J. (2015). Modern Information and Communication Technology and their Application in Cyberparks. *Journal of Multidisciplinary Engineering Science and Technology*, Vol. 2, 2178-2183.
- Spitzer, M. (2016). *Cyberchoroby. Jak cyfrowe życie rujnuje nasze zdrowie*. Słupsk: Wydawnictwo Dobra Literatura.
- Williams, F. (2016). *Call to wild*. Pozyskano z: <https://www.nationalgeographic.com/magazine/2016/01/call-to-wild/> (dostęp: 20.09.2020).

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

ARTYKUŁY VARIA



Relationships in a Family with High Academic Achievement Students

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: School achievements are an important dimension of human life and are conditioned by internal and external factors, to which family belongs. The purpose of this investigation was to answer the question how of high academic achievement students perceive their relationships in the family.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The Family Questionnaire was used in the version "My Family, My Father and My Mother," developed by Plopa and Połomski. The subjects were 16 year-old students ($n = 155$), who achieved high scores in the lower secondary school test, and a comparative group with the average score ($n = 161$).

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The students assessed relationships in their families in terms of the following dimensions: communication, cohesion, identity and autonomy-control.

RESEARCH RESULTS: It was found that for students with high school performance, cohesion in relation to father is more important than for the comparative group.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS, AND RECOMMENDATIONS: In addition, it was found that there are differences in the perception of family relationships on the basis of the gender of the studied students. Boys assessed cohesion and communication with their father on a higher level than girls. An interesting result of the study is a higher assessment of family identity in the perceptions of boys than girls.

→ **KEYWORDS:** FAMILY, FAMILY RELATIONS, HIGH ACADEMIC ACHIEVEMENT, LOWER-SECONDARY SCHOOL TEST, COHESION, FAMILY IDENTITY

Introduction

Children's perception of family relationships is important for every aspect of their lives. How family communication, support and autonomy are shaped can have a significant impact on students' school achievements. A unique climate prevails in many families

where children are gifted. It is based on giving children an enormous support, shaping democratic principles, where every family member has the right to express their opinion and, where possible, to take part in making important decisions. In addition, the child is not ignored, but is provided with a great sense of security. It is worth emphasizing that the atmosphere of emotional security is one of the predictors of a child's school achievement (Białecki & Siemieńska, 2007; Landau & Weissler, 1993). In following a systemic approach family relationships have a direct impact on the progress of a child's learning, and his or her achievements can differentiate the quality of relationships (Sikorski, 2011). Excessive control, pressure on the child, and lack of freedom can have a negative impact on their school performance. The student needs a great deal of freedom in order to develop their academic passions and interests. Over-controlling parents inhibit creativity of the child, who stops enjoying learning, and treats it as an unpleasant burden. The lower level of freedom, the lower will be school achievements, especially in gifted children (Sliwińska, Limont, & Dreszer, 2008). Relationships in the family depend on such factors as the quality of communication, the degree of autonomy – control, identity and cohesion within family. It is important to focus on this in a system approach. Not only relationships with a parent, but also relationships between parents are important to the child (Płopa & Połomski, 2010). Discussing family relationships, one should focus not only on feelings, but also on thoughts, specific activities, events and emotions. These features and their qualities will indicate a more or less close relationship. It can be concluded that among the members of the family occurs an exchange of goods, which are feelings (e.g. mutual love, respect), information and services (Płopa, 2008).

Dimensions of family relationships

Dimensions of family relationships – communication

The high quality of dialogue in the family enhances its cohesion, provides a sense of security and closeness (Braun-Galkowska, 2009). It is also a model of positive parental communication that transcends relations between generations and peers. High quality communication in the family is characterized by honesty, openness, ability to listen and understand and empathy. With the ability to speak and listen, your immediate family is supported (Kalus, 2009). Absence or dysfunctions in communication lead to dysfunction of the family (Błasiak, 2012). An important element in the family system is also the quality of communication between the subsystems: the subsystem of spouses, and a much more complex subsystem of parents and children. The relationship between the child and the mother depends on the developmental phase, evolving from the total dependence and responsibility of the parent to the child until they reach a greater equality and partnership in family conversation. The content of family discussion and rules are changing, and this process is based on the formation of relationships and family ties (Harwas-Napierała, 2014). During adolescence, there may be difficulties in communicating between a parent

and a teenager who strives for independence, has different views than his or her parents. However, if communication between the parent and the child is based on respect, openness and partnership, it can be positive despite the difficulties (Kozera-Mikuła, 2015). Insufficient quality of communication in the family, which is manifested in criticism and inconsistency, significantly lowers self-esteem and the children quality of life (Lorenzo-Blanco, Bares, & Delva, 2013). In studies of gifted, parents were asked to evaluate their relationship with the child. More than 50% of the respondents considered it very good and about 30% considered it good. The authors emphasize that positive parent-child relationships are a very important element in the process of supporting the child's giftedness (Pilipczuk & Misior, 2013).

Dimensions of family relationships – cohesion

Cohesion is a dimension of family relations that determines its equilibrium and the consequences of the parents' influence. It is expressed in close emotional relationships between family members (kindness, strong emotional bond, trust, support) (Plopa, 2011), as well as respect for the rights of every family member. Too inconsistent cohesion, characterized by inadequate problem solving, ignoring or denying family conflicts, sparse support, stiffness and emotional coldness (Plopa & Połomski, 2010) can lead to alienation (John-Borys, 2004). A measure of cohesion is the mutual proximity of family members. It is expressed in the quality of borders, the presence of coalitions, the amount of time spent on common interests, the ability to make decisions collectively by family members. The level of cohesion changes in the course of family life. It is estimated that children see a decrease in cohesion between the ages of 13 and 17, with the greatest difference occurring at the age of 16. Importantly, young people feel less cohesion and more autonomy, first emotionally, before they separate from the family behaviourally. In other words, teenagers feel less connected with their parents, although they still live with them and are dependent on them. They get prepared mentally for complete independence in subsequent years. During this period, the level of family cohesion differs in the assessment of adolescents from that of their parents, which often leads to conflicts. Parents, especially mothers, perceive cohesion as stronger than their teenage children (John-Borys, 2004).

Dimensions of family relationships – autonomy-control

Autonomy-control are two opposite extreme poles describing parents' approach to managing the behaviour of a child. However, the middle relation should be considered as the most favourable. A high level of autonomy and a low level of control are optimal for family functioning. This is a manifestation of parent's acceptance of the child's privacy, their independence and respect for their opinions. This kind of relationship encourages

children to take their own initiatives, set up and solve problems by themselves. The parent tolerates the child's choices and respects their decisions. The opposite situation occurs when control significantly overrides autonomy. It is characterized by limitation of freedom and lack of respect for privacy (Plopa & Połomski, 2010). The level of autonomy – the control should be appropriate to the age of the child. The older they are, the more parents have to maintain a proper balance between care and age-appropriate levels of freedom. It is important that a child could receive a level of autonomy which is adapted for their development. A too low level of independence can block the child's ability and inhibit their own confidence in their abilities. An adequate level of autonomy helps in enriching their competence and enhances self-efficacy. It also means that in addition to freedom, the child has also the feeling of parental support and when they need it, they can count on it (Gulla, 2010). Especially, adolescents need autonomy and a sense of independence in order to develop their social maturity and self-esteem (Satir, 2000).

Dimensions of family relationships – identity

Family identity is a compilation of all traditions, values and rules prevailing in a given family. A high level of this feature attests to the acceptance and identification with a family by its members. This concerns respect for and celebration of common holidays and customs. Identity is expressed in respect of moral and patriotic values that are transmitted from generation to generation. This is closely related to the boundaries in the family. Their optimal level also accounts for preservation of their identity. Too overly open boundaries can cause a decline in this feature, and consequently, can be conducive to total liberalism, loosening of principles and values. Children from such families do not derive role models from home and perceive traditions and rules as indeterminate and ambiguous (Plopa & Połomski, 2010).

Student school achievement

Recently, there are many different criteria for student school achievement. Their preference is mainly related to the stage of learning the student. These criteria may be directly related to school – average grades, teacher and peer feedback, final and summative tests. Average grades in all subjects are always calculated at the end of each semester, and as a criterion for achievement they may be used from the fourth grade of primary school to the completion of doctoral studies. This is an objective criterion, consisting of averaged grades in all subjects (Bursic, Babarovic, & Seric, 2012; Czernawska & Zawadzki, 2010).

There are various determinants of giftedness, outstanding achievements and talent. Their background is determined by individual differences, personality traits and external environment. Psychological research on the most eminently gifted children and

adolescents mainly focuses on the predictors of school achievement (Sękowski, 2009). Identifying a gifted child causes many problems for researchers. Standard intelligence tests, such as the Wechsler Scale, can be helpful, but are not sufficient. Therefore, it is good to use tests that measure school or academic achievement (Sękowski, Siekańska, & Klinkosz, 2009; Sękowski & Łubianka, 2015). Furthermore, it is pointed out that outstanding abilities are not tangible, real, something that can be measured in a simple way. This is a kind of social construct (Pfeiffer, 2013).

Methods

The Family Relations Questionnaire “My Family,” developed by Plopa and Połomski, is designed to study the self-assessment of the family as a whole. The method is used to research the family in the perception of adolescents between 15 and 20 years of age. It consists of 32 statements that young people assess on a 5-point scale (1. Yes; 2. Rather yes; 3. I do not know; 4. Rather not; 5. No). Family relations are described by four dimensions: “Communication,” “Cohesion,” “Autonomy – Control,” and “Identity” (Plopa & Połomski, 2010). The Family Relations Questionnaire in the version “My Mother” and “My Father” consists of 24 items in the form of statements that the investigated subject evaluates on a five-step scale. The relationships of the investigated person with their parent can be presented in three dimensions: “Communication,” “Cohesion,” and “Autonomy – Control” (Plopa & Połomski, 2010).

Procedure

The survey was implemented in schools after a prior telephone appointment. The survey time was about 20 minutes. Participants were informed about the voluntary and anonymous basis of the research. Questionnaires with missing data were rejected. Prior to the completion of the tests, the students filled out a questionnaire about their school performance, measured by the results of the lower high school exam, average of grades, and composition of the family. As a criterion for high school achievement, the percentage result of the lower secondary school test was chosen because it is the same in all schools and its purpose is to check the student’s knowledge from earlier stages of education.

Study group

The survey was attended by students ($n = 316$), mainly upper secondary school students (81.5%) aged 16, from full families living in town (60.6%), or in rural areas (39.4%). Students were selected to the appropriate group on the basis of a high score in the lower-secondary school test (score higher than 90%). The lower-secondary school test is

a method of checking and verifying students' knowledge at the end of this stage of education, it is the same in all schools, and its result determines to which upper secondary school students will be accepted. The second group (comparative) included students who achieved the average score of 65–45% (Table 1).

Table 1
Characteristics of students on the basis of results in the lower secondary school test

Result in lower secondary-school test	High achievement group (N =155)			Comparative group (N =161)		
	N	M	SD	N	M	SD
Sex						
Women	94	96.49	3.45	103	62.41	11.63
Men	61	96.38	3.25	58	49.22	7.02

Research questions and hypotheses

The main aim of the study was to answer the question of how high school students perceive relationships across their families, Subsequently relationships with their father and mother, and whether the perception of the relationship is different due to the gender of the students.

The following hypotheses were formulated:

1. Students with high school achievement perceive more positively communication, cohesion, and autonomy than students in the comparative group.
2. Girls are more positive about relationships with parents than boys.
3. Students are more positive about relationships with their mother than with their father.

Findings

The high achievement group does not differ significantly from the comparative group in terms of perceiving family relationships and relationships with the mother. The differences appear in the perception of the relationship with the father. The group with high achievement in school perceives the relationship with the father as more cohesive than the comparative group. Results illustrating the perception of relationship with the father are presented in Table 2.

Table 2

Perception of relationship with the father by students with high and low scores in the lower secondary school test – a comparative analysis

Relations with the father	High achievement group (N =155)		Comparative group (N = 161)		t	p
	M	SD	M	SD		
Communication	28.45	7.73	27.04	8.04	-1.58	0.12
Cohesion	29.27	6.51	27.71	7.83	-1.92	0.05
Autonomy – Control	16.03	6.65	17.51	7.22	1.89	0.06

Table 3

Perception of relationship with the mother by girls with high and average scores in the lower secondary school test

Relations with the mother	Girls with high achievements (N =94)		Girls from comparative group (N =103)		t	p
	M	SD	M	SD		
Communication	30.31	6.6	29.38	7.68	-0.91	0.36
Cohesion	31.72	6.55	30.12	7.89	-1.55	0.12
Autonomy – Control	17.39	7.15	19.81	8.28	2.18	0.03

Table 4

Perception of relationship with the father by girls with high and average scores in the lower secondary school test

Relations with the father	Girls with high achievements (N = 94)		Girls from comparative group (N = 103)		t	p
	M	SD	M	SD		
Communication	27.11	7.69	25.6	8.64	-1.29	0.2
Cohesion	28.39	6.33	26.15	8.38	-2.11	0.03
Autonomy – Control	16.44	7.34	17.85	7.7	1.32	0.19

Table 5

Differences in the perception of family relations by girls and boys with high scores in the lower secondary school test

Relations in Family	Girls (N = 94)		Boys (N = 61)		t	p
	M	SD	M	SD		
Communication	30.04	6.45	31.26	5.69	-1.24	0.22
Cohesion	30.3	5.96	31.39	6.03	-1.11	0.27
Autonomy – Control	31.95	5.41	32.38	5.54	-0.48	0.63
Identity	30.36	4.41	31.9	5.36	-1.95	0.05

It turns out that high school students significantly differ in their perception of family relationships. Boys in this group obtained significantly higher scores in the dimension Identity in the Family Relations Questionnaire than girls (Table 5).

In view of the relationship with the mother, male and female students with high school performance do not differ significantly. On the other hand, there are differences in the perception of relationships with the father. Male students assess them more positively than female students in terms of communication quality and cohesion (Table 6).

Table 6
Differences in the perception of relationship with the father by girls and boys with high scores in the lower secondary school test

Relations with the father	Girls (N = 94)		Boys (N = 61)		t	p
	M	SD	M	SD		
Communication	27.11	7.69	30.51	7.4	-2.73	0.007
Cohesion	28.39	6.33	30.62	6.61	-2.09	0.03
Autonomy – Control	16.44	7.34	15.41	5.41	1	0.32

Significantly higher correlation coefficients were obtained in the high-achievement group of male students than in the group of female students for the Family Questionnaire. For both dimensions, the differences between the correlation coefficients in girls and boys are significant, for dimension Communication and Cohesion. There were no significant differences in the correlation coefficients between the high-achievement girls and the girls from the comparative group. Boys with high scores obtained a significantly higher correlation in Communication and Autonomy – Control than boys in the comparative group (Table 7).

Only in one case did the correlation turn out to be insignificant – in the dimension Identity in the family, and Autonomy – Control in the mother in the perception of boys. Other tendencies in both the group of girls and boys are similar. Family identity positively correlates with communication and cohesion in both the mother and the father for both gender.

Dimensions of the Family Relationship Questionnaire correlate positively in the same dimensions from the Relationship Questionnaire “My Mother and My Father,” i.e. communication in family positively correlates with communication with the father and communication with the mother; the dimension Cohesion being analogous. An interesting finding is that the dimension Autonomy – Control in family is negatively correlated with the Autonomy – Control both in the mother and in the father. This trend is related to both genders, but in the group of boys the values are lower than in the group of girls.

Table 7

Differences between correlations in perception of relationship with the mother and the father in the group with high and average scores in the lower secondary school test

Correlations in perceptions of relations with the mother and the father			Transformation from
Groups	Girls z high achievements (N = 94)	Girls from comparative group (N = 103)	p
Relations			
Communication	0.28**	0.39*	0.196
Cohesion	0.45*	0.44*	0.466
Autonomy – Control	0.42*	0.47*	0.333
Groups	Boys z high achievements (N = 61)	Boys from comparative group (N = 58)	p
Relations			
Communication	0.68*	0.44*	0.029
Cohesion	0.67*	0.56*	0.172
Autonomy – Control	0.46*	0.69*	0.031
Groups	Girls with high achievements (N = 94)	Boys with high achievements (N = 61)	p
Relations			
Communication	0.28**	0.68*	0.001
Cohesion	0.45*	0.67*	0,026
Autonomy – Control	0.42*	0.46*	0.355

Table 8

Correlation between dimensions of family relations and relations with the mother and the father for a group with high academic achievement according to sex

	Family relations	Girls				Boys			
		Communication	Cohesion	Autonomy-Control	Identity	Communication	Cohesion	Autonomy-Control	Identity
Relations with the mother	Communication	0.74*	0.73*	0.55*	0.63*	0.73*	0.66*	0.55*	0.65*
	Cohesion	0.66*	0.73*	0.47*	0.57*	0.66*	0.69*	0.52*	0.63*
	Autonomy – Control	-0.58*	-0.51*	-0.72*	-0.42*	-0.31**	-0.29**	-0.45*	-0.17
Relations with the father	Communication	0.57*	0.56*	0.49*	0.54*	0.73*	0.69*	0.43*	0.59*
	Cohesion	0.67*	0.66*	0.45*	0.62*	0.76*	0.78*	0.43*	0.57*
	Autonomy – Control	-0.49*	-0.37*	-0.57*	-0.27*	-0.38*	-0.37*	-0.34**	-0.31**

* Significance at p <0.001 level

** Significance at p <0.01 level

Discussion of results

The first hypothesis, which claims that students with high academic achievement are more likely to perceive positively communication, cohesion, and autonomy – control than their peers in the comparative group, found confirmation only when evaluating relationships with the father. This result is confirmed by studies of families in which gifted students with high school performance are brought up; where is a good communication quality, and a considerable freedom is afforded to children (Davidson, 2012; Moon, Jurich, & Feldhusen, 1998; Landau, 2003). Family communication is one of the most important predictors of good family relationships influencing the development of the child and their achievement (Reichenberg & Landau, 2009). In turn, the attitude of autonomy indicates trust in the child and acceptance of their choices. They do not have to worry about engaging in what interests them, while excessive control could block such actions (Pufal-Struzik, 2013). In our study, it was found that a group with high academic achievement assesses cohesion in father's conduct significantly higher than the comparative group. Considering the gender of the respondents, it was also found that girls with high scores in the lower secondary school test rated better father's cohesion than the ones with the average score. In addition, female students with high academic achievement ranked lower the dimension Autonomy – Control than girls in the comparative group. This is therefore the opposite of what was expected because a higher control rate indicates that girls feel overly controlled by the mother. This fact can be explained by the developmental stage of the surveyed teenagers who are often not satisfied with the level of freedom allowed by their parents.

The second hypothesis contained the assumption that girls were more positive about relationships with parents than boys. In this study, in the case of respondents with high academic achievement, results pointed to a completely opposite direction. It turns out that boys are more positive about family identity as well as communication and cohesion in relation to the father. There are no significant differences between the perception of mothers by boys and girls. According to other authors, the perception of parents by children may vary depending on the gender of the child (Plopa, 2011).

The third hypothesis assumed that students are more likely to perceive relationships with their mother than father. Adolescents similarly assess relationships with the father and the mother and thus the hypothesis was not confirmed. Studies show that adolescents on the middle level perceive similarly relationships with the mother and the father. The lowest correlation coefficient was obtained by the dimension Communication in the girls' evaluation. They evaluated communication with the mother at a higher level than communication with the father. On the other hand, boys evaluated communication with the mother and the father similarly (correlation value at 0.68). The difference between correlations is significant. These findings are not supported by other authors who point out that children generally better evaluate the mother than the father, and that the mother arouses stronger emotions, regardless of whether a girl or boy was investigated (Plopa, 2011).

Cohesion with the father proved to be significant. It is manifested in very positive mutual relationships based on kindness, support and a strong emotional bond. The lack of cohesion within the family is responsible for rigid and cool relationships, indifference and isolation from the problems of other household dwellers (Plopa & Połomski, 2010). A higher result in males in the dimension Family Identity is interesting. Family identity is an attachment to values and traditions nurtured in family. These include the celebration of holidays, customs and rules. Girls and women pay more attention to celebrations and preparations than men do. In Polish tradition, they play the most important role in shaping family identity (Dryll, 2014). In our study, it was found that it is more important for boys with high academic achievement. A full explanation of this result needs further analysis in future research.

This study has some limitations. The first is the use of only the student's perspective in the evaluation of relationships within a family. It seems that the possibility to investigate the perception of family relationships by all its members would greatly enrich the analysis with new information.

BIBLIOGRAPHY

- Baniak, J. (2010). *Małżeństwo i rodzina w świadomości młodzieży gimnazjalnej na tle kryzysu jej tożsamości osobowej*. Kraków: NOMOS.
- Białecki, I. & Siemieńska, R. (2007). Wpływ rodziny i grup rówieśniczych na wyniki egzaminów zewnętrznych. *Egzamin. Biuletyn badawczy*, 12, 10-46.
- Błasiak, A. (2012). *Oddziaływania wychowawcze w rodzinie*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Braun-Gałkowska, M. (2009). *Poznanwanie systemu rodzinnego*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Burusic, J., Babarovic, T., & Seric, M. (2012). Differences in elementary school achievement between girls and boys: Does the teacher gender play a role? *European Journal of Psychology of Education*, 27, 4, 523-538.
- Czerniawska, E. & Zawadzki, B. (2010). Aktywność strategiczna jako czynnik pośredniczący w relacji osobowość – osiągnięcia w nauce. In: A. Sękowski & W. Klinkosz (eds.), *Zdolności człowieka w ujęciu współczesnej psychologii*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 15-31.
- Davidson, J.E. (2012). Is giftedness truly a gift? *Gifted Education International*, 28, 252-267.
- Dryll, E. (2014). Narracje rodzinne. In: I. Janicka & H. Liberska (eds.), *Psychologia rodziny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA, 73-95.
- Gulla, B. (2010). Wielowymiarowe funkcjonowanie rodziny. Aspekty psychologiczne. In: A. Świerczek (ed.), *Różne oblicza rodziny*. Kraków: Wydawnictwo św. Stanisława BM, 200-231.
- Harwas-Napierała, B. (2014). Specyfika komunikacji interpersonalnej w rodzinie ujmowanej jako system. In: I. Janicka & H. Liberska (eds.), *Psychologia rodziny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA, 47-72.
- John-Borys, M. (2004). *Spójność rodziny a jej obraz w oczach dorastających dzieci*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Kalus, A. (2009). Illness in the Family Empirical Viability of Selected Theoretical Models. *Polish Journal of Social Science*, IV, 1, 77-99.
- Kozera-Mikuła, P. (2015). Dialogue with child in adolescence. In: B. Parysiewicz, M. Wyżlic, & K. Komsta-Tokarzewska (eds.), *Dialog w rodzinie – dobre praktyki*. Lublin: Wydawnictwo KUL, 61-74.

- Lachowska, B. (2012). *Praca i rodzina konflikt czy synergia? Konflikt i facylitacja między rolami rodzinnymi i zawodowymi – uwarunkowania i znaczenie dla jakości życia kobiet i mężczyzn*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Landau, E. (2003). *Twoje dziecko jest zdolne*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Landau, E. & Weissler, K. (1993). Parental Environment in Families With Gifted and Nongifted Children. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 127, 2, 129-142.
- Lorenzo-Blanco, E., Bares, C.B., & Delva, J. (2013). Parenting, Family Processes, Relationships, and Parental Support in multiracial and multiethnic Families: An Exploratory Study of Youth Perceptions. *Family Relations*, 62, 125-139.
- Moon, S.M., Jurich, J.A., & Feldhusen, J.F. (1998). Families of Gifted Children: Cradles of Development. In: R.C. Friedman & K.B. Rogers (eds.), *Talent in context: Historical and social perspectives on giftedness*. Washington, DC, US: American Psychological Association, 81-99.
- Pfeiffer, S.I. (2013). *Serving the Gifted. Evidence-Based Clinical and Psychoeducational Practice*. New York, London: Routledge Taylor & Francis Group.
- Pilipczuk, B. & Misiór, K. (2013). Rozpoznawanie i wspomaganie zdolności dzieci w wieku wczesnoszkolnym w środowisku wiejskim. In: M. Jabłonowska (ed.), *Środowisko edukacyjne uczniów zdolnych*. Warszawa: Wydawnictwo Universitas Rediviva, 163-174.
- Plopa, M. (2008). *Więzi w małżeństwie i rodzinie. Metody badań*. Kraków: Impuls.
- Plopa, M. (2011). *Psychologia rodziny: teoria i badania*. Kraków: Impuls.
- Plopa, M. & Połomski, P. (2010). *Kwestionariusz Relacji Rodzinnych. Wersje dla młodzieży*. Warszawa: VIZJA PRESS & IT.
- Pufal-Struzik, I. (2013). Opieka nad dzieckiem zdolnym w rodzinie – diagnoza i wsparcie. In: M. Jabłonowska (ed.), *Środowisko edukacyjne uczniów zdolnych*. Warszawa: Wydawnictwo Universitas Rediviva, 59-71.
- Reichenberg, A. & Landau, E. (2009). Families of Gifted Children. In: L.V. Shavinina (ed.), *International Handbook on Giftedness*. Springer Science+Business Media B.V., 873-883.
- Satir, V. (2000). *Rodzina. Tu powstaje człowiek*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Sękowski, A.E. (2009). Wybitne zdolności – wyjątkowość czy codzienność? *Czasopismo Psychologiczne*, 15, 2, 267-276.
- Sękowski, A.E. & Łubianka, B. (2015). Education of gifted students in Europe. *Gifted Education International*, 31, 1, 73-90.
- Sękowski, A.E., Siekańska, M., & Klinkosz, W. (2009). On Individual Differences in Giftedness. In: L. Shavinina, L.V. (eds.), *International Handbook on Giftedness*. Springer Verlag, 467-485.
- Sikorski, W. (2011). *Psychologia osiągnięć szkolnych uczniów. Czynniki konwencjonalne i niekonwencjonalne*. Nysa: Oficyna Wydawnicza PWSZ.
- Śliwińska, K., Limont, W., & Dreszer, J. (2008). Perfekcjonizm a osiągnięcia szkolne uczniów zdolnych. In: W. Limont, J. Cieślukowska, J. Dreszer (eds.), *Zdolności, talent, twórczość*. Tom I. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 103-118.

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>



What is the Impact of Multimodality and Intersubjectivity on the English Humour?

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The purpose of my article is to demonstrate how the terms of multimodality and intersubjectivity function within the areana of English humour, specifically in reference to a chosen sitcom. To this means I shall employ the cognitive apparatus of conceptual integration theory, aka blending.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The presented research problem centres around the notions of intersubjectivity, i.e. the human ability to display a shared perception of reality with regard to members of their own community, as well as multimodality, i.e. the use of more than one sense for the purpose of meaning rendition. Both phenomena are studied here with regard to the English humour, whose explanation is based on a cognitive linguistic method of blending.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: Having explained the term ‘English humour’, I then clarify intersubjectivity, multimodality and cognitive integration, which will serve here as the tools for the purpose of my humour analysis. Therein I intend to show how they interlink and how their roles influence the comprehension of English humour.

RESEARCH RESULTS: The result of this argumentation is constituted by the fact that intersubjectivity and multimodality together with blending can greatly enhance the comprehension of the amusing contents within English comedy.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS, AND RECOMMENDATIONS: The analysis confirms that conceptual integration theory, as enriched by intersubjectivity and multimodality, provides a humour researcher with a concrete apparatus for measuring humour effects. However, further research is advocated into the process of blending, as accompanied by intersubjectivity and multimodality, with recourse to English humour as well as other types of humour, e.g. the Polish comedy, in order to provide contrastive evidence for these tools and their usefulness or effectiveness.

→ **KEYWORDS:** **BLENDING, CONCEPTUAL INTEGRATION THEORY,
ENGLISH HUMOUR, INTERSUBJECTIVITY, MULTIMODALITY**

1. Introduction

To begin with, I intend to briefly depict the concept of the English humour. It is a peculiar concept and when asking people's opinion on it, the views seem to belong to a dichotomy of a love-hate kind, ranging from the utmost adoration of the phenomenon in question, to the total disgust and loathing on the part of the speaker. It is understandable that not everyone will take to the same type of comedy, with some preferring black humour, others clinging to light-hearted sitcoms, whereas still others delighting in a good old stand-up comedy. However, when it comes to the English humour, there is no middle ground, it is a matter of either-or belonging, and, for my part, the reason for it links with the misconceptions that lie behind the term 'English humour'. In the majority of cases, people who detest it are unfortunately foreigners to Britain, and hence they do not possess the cultural insight to the country and its people, which is to be blamed for their lack of interest in English comedy. As for the admirers of the English humour, these are, on the other hand, mostly of English origin, or with enough knowledge about the culture in question to be able to appreciate the phenomenon (more on this culture ingredient further). Yet, to defend the haters in this respect, I would like to maintain that the disaffiliation with the English humour might come from the misunderstanding of its nature. Therefore, I will try to list a number of characteristic features that will be present within the broad term 'the English humour' itself, and will account for the aforementioned dichotomy of attitudes.

1.1. English humour and its characteristics

Firstly, the English humour can be classed as a subtype of a general human capability to perceive something as funny, which simplistically here I shall refer to as humour in general. In the same manner, we can discuss the Polish kind of humour, the Russian humour or the Italian one. However, it is crucial not to confuse any of these types with the notion of a 'sense of humour' (on more issues to do with what humour is or might not be, and its relation to associative phenomena such as a sense of humour or laughter see Jabłońska-Hood, 2015, pp. 99-109). Typically, a 'sense of humour' is one's ability to perceive amusing situations or objects around, irrespective of one's nationality, including the capability to laugh at one's own conduct or thoughts (Jabłońska-Hood, 2015, pp. 101-102). However, as far as the English humour is concerned, it will necessarily combine the two, i.e. the English humour and the sense of humour of English people, as contrasted with other ethnical groups. Specifically, part and parcel of the English humour is the possession of a sense of humour that one can display eagerly and as frequently as possible in all situations. Nowhere else in the world can we encounter humour in every sphere of life, no matter how serious or grave it might be. In a nutshell, English people delight in the use of their humour as a coping mechanism, as a communicative strategy or simply as a conversation turn-on, without the necessity to know each other well, to share common ground or knowledge. The English humour seems to be for the

English an all-round strategy that helps in life, and makes communication easier. This slant also justifies another characteristic of the English humour, namely the fact that there are usually no limits (or very few) in comedy. If we assume that the English, somehow oddly, use comedy in every possible situation, then there can be no boundary for it, irrespective of the topic, or situation; i.e. there are no taboos within the English humour. On the contrary, the more touchy the subject of comedy, the better. This inextricably links with the fact that the English like their sense of freedom and unrestraint, hence breaking social or interpersonal taboos that might constrain them, so having no established sacred topics appears to be only natural. Additionally, the English humour must be witty, elaborate and sophisticated. The more intelligent the contents, the better, which frequently means joining different media and modes of communication (see more on that below). But above all, the English comedy must have obligatory and numerous references to some events from the culture and history of Great Britain, whether the recent ones, or not, does not matter too much. It is basically the necessity to allude to Englishness that counts, no matter how obscure the allusion might turn out to be. And so all possible references to the royal family, historical events and people, politics, the current affairs, celebrities, etc. will be in demand. Without this stress on the Englishness, there would be mediocre humour and it certainly would not be valid too highly. In general, I believe that the English pride themselves on their culture and to display the pride they allude to Englishness, which constitutes an obstacle for the outsiders who do not possess enough information about the English culture or way of life to get the message. Hence the frequent claim on the part of non-natives that there is nothing funny in the English humour. This specific feature is so intrinsic in the notion of the English humour that it discourages people from the phenomenon and trying to understand the English comedy becomes too much for many. I hope to present the omnipresent cultural element within the English comedy scene below, with the actual analysis of the comic material, in order to show how complex and demanding the English humour is.

2. Methods of analysis: Multimodality, intersubjectivity and cognitive integration theory as methods used to examine English humour

2.1. Multimodality

Now, having presented my view on the English humour, I shall turn to the notion of multimodality as well as intersubjectivity that might prove vital for the English comedy. Let us start with multimodality. In recent years, this term has become more and more recognised within language studies. It bears a significant impact on language and its conceptualisation by a language use. The whole idea of multimodality is related to yet another concept, namely 'embodiment', which stands for the fact that our thinking processes are heavily influenced by our body. Specifically, "the mind is inherently embodied, reason is shaped by the body" (Lakoff & Johnson, 1999, p. 5). This means that people consider

palpable experiences which they gain via their senses as those that are far easier to comprehend than the relations which are not tangible. So again an inescapable conclusion to be drawn from this leads us to the statement that in order to categorize and understand highly abstract things we must readily turn to our basic sensual experience in which we ground our perception of the less concrete matters (Forceville, 2009, pp. 19-44). Seen in this light, multimodality can be said to indicate the fact that we will necessarily utilise various modalities in our conceptualisation process.

2.2. Intersubjectivity

In addition to that, intersubjectivity can also be said to add to the meaning contents in humour studies, but it does so within a certain perspective. Let us first turn to a definition of intersubjectivity. It has been proposed in the Blackwell Encyclopedia of Sociology (online) to be denoted as follows: "Intersubjectivity refers to a shared perception of reality between or among two or more individuals" (Blackwell Encyclopedia of Sociology online). Similarly, it is also defined as "(...) the coordination of cognitive systems between speakers and hearers, which is the very basis of discourse and a precondition for language use" (Verhagen, 2005, after Brems et al., 2014, p. 1). What this entails is that any language user will process information and comprehend communication via the lens of their own culture, which is interlinked with language and the ability to convey ideas. The intersubjectivity draws certainly on the notion of subjectivity. Yet subjectivity on its own is one thing, i.e. idea that we do possess our own personal perspective on everything surrounding us, language including, and everyone's subjectivity will differ from others (Atkins, 2005, p. 1). Yet, our subjectivity is definitely subsumed by the cultural perspective we bear within ourselves, and this is exactly the knowledge and experience every individual shares with their fellowmen, specifically intersubjectivity. Seen in this light, intersubjectivity, which happens to be also a reflection of one's subjectivity, is of vast importance for humour studies, and I maintain that it cannot be disregarded at any point. Further, I believe that it is possible to talk about intersubjective, culture-oriented humour, which I will aim to explicate in detail below.

2.3. Conceptual integration theory – an overview

Having introduced the theoretical background for my analysis, I shall now proceed to the brief explanation of the apparatus that I incorporate so as to explain humour in detail, namely the conceptual integration theory model, aka blending. This I adapt to connect also with both multimodality and intersubjectivity, which can be explicated via the idea of blending, too.

According to Fauconnier and Turner, the proponents of conceptual integration theory, which I will henceforth call CIT for short, a significant term within their paradigm is the

idea of a 'mental space'. Mental spaces are defined by the theory's proponents in the following fashion: "partial structures that proliferate when we think and talk, allowing a fine-grained partitioning of our discourse and knowledge structures" (Fauconnier, 1998, p. 11). Apart from that, any mental space is said to be "built up in part by recruiting from (possibly many) conceptual domains and from local context" (Fauconnier & Turner, 2006, p. 331). Hence, mental spaces operate as temporary associative structures which are activated during information processing on the part of the human brain.

To put it simply, we can say it is a field of associations that is actively created by a language user when they try to comprehend a new idea or a new concept. A case in point might be a mental space of a body with its organs which is evoked upon the comprehension of a phrase 'a head of the department'. In order to successfully deal with the meaning of this expression, we need to think of the body part 'head' which will give us the idea of the positioning. Namely, head is situated at the top of our bodies and plays a crucial role for humans in all possible respects, hence if we imagine a person as being the head of the department, we will map our knowledge of heads in relation to the remaining body parts, and hence construct the meaning as relating to a person who is in charge, assuming a top position in the department, in contrast with its other members, who are less significant and would be oriented lower on the ladder of importance. Incidentally, the example with the head of department is also a good illustration of the phenomenon which assumes that mental spaces of varying origin can link in networks. This procedure is most significant for meaning creation, as meanings rely on other meanings to produce novel connections within language. Thus, returning to the above instance, our bodily head would be mapped on the metaphorical high position in the structure of the department, also referred to as head. In addition to that, the high orientation within body is mapped onto the high status and position within a department organization, and similarly we find the notion of importance both for body and organization, that goes parallel with the height. Such a network of interrelated associations between the body organ, which here constitutes mental space 1, and a department position, which makes for mental space 2 at hand, forms a network of correspondences between diverse and separate mental spaces that are brought together for the purpose of understating the expression. The set of correspondences is then projected from original mental spaces to the blended mental space in the procedure of conceptual integration, known colloquially as the blending. Hence all the elements, or correspondences enumerated above are blended, e.g. the physical highness and the metaphorical highness and important position in a structure become one, so to say. All such projections become blended in the blended space, and it is possible to represent the meaning creation via the following graph:

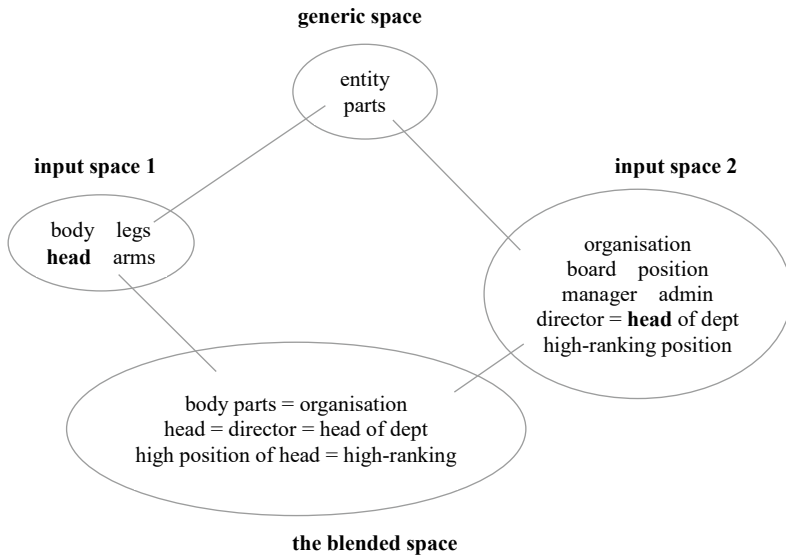


Figure 1. The conceptual integration of head of department.

3. The main analysis of the English humour: the genre of sitcom

Having presented the theoretical background to my article, I would now like to proceed to the analysis of humorous material, i.e. an illustration from a renowned sitcom entitled *Fawlty Towers*.

3.1. *Fawlty Towers* – an exemplary English sitcom

The scene that I shall discuss originates from the classic English sitcom entitled *Fawlty Towers*, which is a B&B, and could be entitled “Don’t mention the war” (please follow the link to the scene: <https://www.youtube.com/watch?v=7xnNhzcWTK>), as it focuses on the subject of WW2 and Germans. The episode hinges around the foreign guests to the B&B, who are originally from Germany. We witness their stay in the hotel, where the owner – Basil Fawlty – has had an accident with his head and does not really think up straight, the owner’s wife is in hospital and so the maid, Polly, has a task of containing the outspoken Basil Fawlty and making sure everything is in order. However, Mr Fawlty, due to the head injury, behaves most erratically, which is still enhanced by the fact that he is personally petrified of insulting the German guests and walks around the hotel telling the staff they must not at any circumstance mention the Second World War. However,

his efforts rest at nothing, owing to his own fear which actually prompts him to throw allusions to the war at any occasion in front of the Germans. It all starts innocently with his slips of the tongue, where he mispronounces food names thus uttering the names of famous Nazi generals. Hence, instead of gerkin he says Göring, for example. To the guests' horror, Basil Fawty does not seem to be aware of his mispronunciation and then he starts mentioning other things connected deeply with the war, at which one of the German women starts crying. The partner of hers explains that she does not have great memories of wartime, and he asks Fawty not to start this behaviour again. However, Fawty has this anxiety of war mentioning so very much on his mind, that he cannot refrain from it, and he constantly operates within the frame of the war. Therefore, when asked not to start it again, literally in these words, he takes offense and is highly surprised at the accusation. Clearly, he thinks about starting the war, instead of starting the conversation on the topic of the war, and insults the guests even further, stating that it is actually them, i.e. the Germans, who started it all, which becomes apparent when he follows this utterance by saying that Germans invaded Poland. The matters get even worse, as the traumatized German woman begins to bawl on hearing that. Then, Fawty starts asking after her, and the two German men explain that she is touchy about the war, in pretty much the same manner as all German people are. This hint, we might assume, sobers up Fawty's mistakes in conduct as he decides to apologize and plans that he will play up a funny sketch to cheer the guests up. When the Germans are concentrated on the crying woman, and do not look at Basil, we see his plan to show a funny performance incidentally concerns Hitler, as Fawty stands up straight and takes two fingers and places them under his nose, signifying the mustache of the Führer. There is no doubt he will play up a scene which is to amuse the guest by laughing off Hitler and his personality. This gesture is merely visible to the viewers of the comedy, as well as the maid who immediately grasps the situation and tries to encourage Fawty to show off some other person, which he does not wish to do. Finally, we watch Basil Fawty perform his most famous walk of all, namely the distorted walk of Adolf Hitler. Obviously, the German guests are not at all amused and everybody quarrels with the owner of the hotel who does not understand the issue at stake. In fact, he accuses the Germans of not exhibiting any sense of humour, which in itself is another joke on the nationality in question, but I will return to this below. Having described the scene, I ought to explain that this particular example of English humour is not very much appreciated by many, however, I reckon it is skillfully interwoven into the sitcom by means of Fawty's head injury. Clearly, the script writers knew that the idea of mocking a different nation is risky, hence they introduced into the script of this episode Basil Fawty's head injury, which is responsible for his rude and obnoxious behaviour towards the Germans, for which Fawty apologizes profusely at the end of the episode, when he recovers fully. This maneuver provides a frame for the whole scene and allows for the introduction of a touchy subject. Not that the British public will need it. The English love to have a laugh at all kinds of controversial topics and in all honesty, there is no limit to their humour. So the clever arrangement of the episode is more for the sake of non-English nationals. Though this incompatibility between

the English sense of humour and what is allowed to be mocked in the U.K., as well as the different standards of comedy in Germany, or any other countries, for that matter, is a first and most striking incongruity which sets the scene for all the other funniness of the episode. Also, this feature pertains to intersubjectivity and is very much culture-oriented, especially when we consider the fact that Basil Fawlty openly states that the German people have no sense of humour. This statement is in itself a common joke among the British people, who like to perceive themselves as superior to the German nation in respect of humour. This dimension takes the culture element onto another level, whereby we witness what we might refer to as metacognition or metacommunication between the English. Again, this is a standard characteristic of the typically English sense of humour, providing an insight for the viewers or audience of the comedy in question in order to establish common ground and to have a rapport similar to insider's knowledge of the British culture and society. This metalevel of communication in the sitcom would be introduced by a separate mental space of English culture, which is added onto the blend of the episode's contents and which also reigns supreme over the palpable context of the scene I am analyzing here (see the diagram below). As for the CIT, we have another two intermediary-level mental spaces that set the ground for humour, namely the the input space of the English and their comedy as opposed to the input space of Germans and their idea of what is or is not funny. These two, culture-based general inputs are blended. Then, we encounter a set of verbal ambiguities, such as Prawn Goebbels or Herman Göring, which clearly link various unconnected spaces, i.e food and war mental spaces. Further, gesture and conduct also boost humour. Specifically, Basil's inappropriate behaviour contrasts with the idea of English politeness and public image. Hence, the head injury is a rather ingenuous creation which excuses any possible thought of rudeness and allows for the light-heartedness. These two inputs spaces also collide and provide more amusement. Moreover, the silly walk that Cleese performs impersonating Hitler certainly belongs to the genre of slapstick which introduces the notion of multimodality here. Yet, watching this walk, we can have another throwback reference to John Cleese in the Monty Python sketch of the Ministry of Silly Walks, where he too performed a stupid and absurd walk. This allusion would take us back to the metalevel input of the Englishness and their culture, which I strongly believe is a *métier* of the English, namely to constantly throw backwards and forwards between the comedy medium and the general idea of culture, life and society in the British Isles. Not only, then, do we have the genre of a movie present here, but via the slapstick, we are allowed to join with the gesture and clowning conduct, which surely enriches the verbal level of the joking communication, and also the visual. All this is linked with the metacognition and metacommunication on the part of the viewers of the sitcom, which in turn allows for the intersection of the cultural life and references to Englishness and English kind of humour. All this complex referencing, can be presented by means of CIT, with multiple blends boosted via intersubjectivity and multimodality (see Figure 2). The graphic representation below, therefore, represents the 3D image of English humour, with numerous layers and intersections between these.

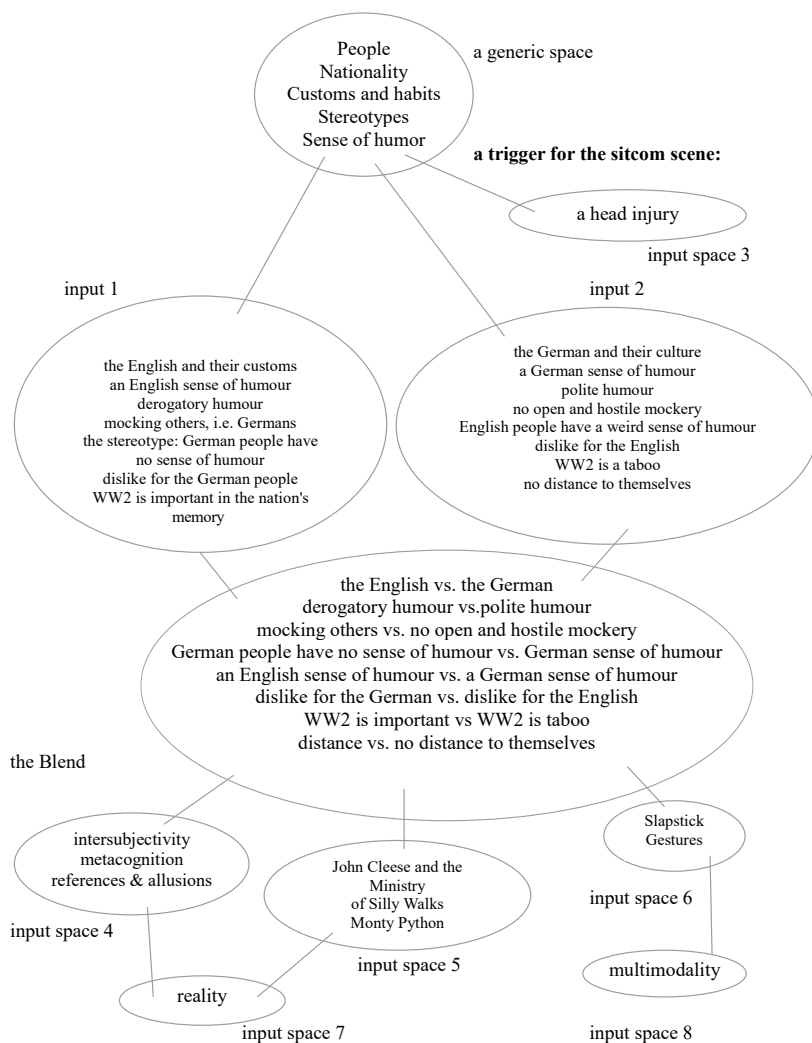


Figure 2. Don't mention the war – conceptual integration in Fawlty Towers.

4. Conclusions and recommendations

To recap, in English humour there are layers of mental spaces that interlink, and this layering, which usually is not clear for non-native English people, will bear a special meaning for the English who love the mechanism. In fact, the more the layers the better. This

entails that numerous levels of diverse input spaces within comedy are to be blended and further reformulated, reconceptualised and extended via the running of the blend in real time.

Nonetheless, it would be beneficial to conduct more research in this field and inspect other kinds of humour, e.g. Polish humour, and other formats of comedy such as stand-up, one-liners or Internet humour, with the above depicted cognitive tools. It would ensure the contrastive evidence and it would certainly give far more insight into the effectiveness and usability of the depicted methods with regard to humour studies.

BIBLIOGRAPHY

- Atkins, K. (2005). *Self and Subjectivity*. Oxford, UK: Blackwell Publishing.
- Lieselotte, B., Ghesquiere, L., & Van de Velde, F. (eds.). 2014. *Intersubjectivity and Intersubjectification in Grammar and Discourse. Theoretical and descriptive advances*. Amsterdam, the Netherlands: John Benjamins Publishing Company.
- Blackwell Encyclopedia of Sociology*. Retrieved from: http://www.blackwellreference.com/public/tocnode?id=g9781405124331_chunk_g978140512433115_ss1-69 (access: 02.03.2019).
- Cambridge Dictionary Online. Retrieved from: <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/nonsense> (access: 02.03.2019).
- Fauconnier, G. (1998). *Mappings in Thought and Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fauconnier, G. & Turner, M. (2006). Mental spaces. Conceptual integration networks. In D. Geeraerts (ed.), *Cognitive Linguistics. Basic Readings*. Berlin: Mouton de Gruyter, 303-371.
- Fauconnier, G. & Turner, M. (2002). *The Way We Think. Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*. New York: Basic Books.
- Forceville, Ch. & Urios-Aparisi, E. (eds.). (2009). *Multimodal Metaphor. Applications of Cognitive Linguistics*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Gibbons, A. (2012). *Multimodality, Cognition and Experimental Literature*. New York: Routledge.
- Jabłońska-Hood, J. (2015). *A Conceptual Blending Theory of Humour. Selected British Comedy Productions in Focus*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh. The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books.
- Lehmann, J.F. (2010). *Lewis Carroll and the Spirit of Nonsense*. Nottingham: The Byron Centre for the Study of Literature and Social Change, University of Nottingham.
- Paxman, J. (2007). *The English*. London: Penguin Books Ltd.
- Turner, M. (2014). *The Origin of Ideas. Blending, Creativity and The Human Spark*. New York: Oxford University Press.

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License
<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>



Samotność młodych ludzi w opinii studentów

Na samotność bowiem skazują człowieka
nie wrogowie, lecz przyjaciele.

(Milan Kundera)

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest poznanie opinii studentów na temat zjawiska samotności wśród młodzieży.

PROBLEMY I METODY BADAWCZE: Poruszany w tekście problem zawiera się w pytaniu: jakie opinie na temat samotności młodych ludzi mają badani studenci? Wykorzystana została metoda sondażu diagnostycznego (technika ankiety) oraz analiza i synteza literatury przedmiotu.

PROCES WYWODU: W pierwszej części artykułu przedstawiono teoretyczne rozważania nad problematyką samotności, zaś w części drugiej poddano analizie opinie badanych studentów dotyczące m.in.: rozumienia samotności, przyczyn występowania tego problemu oraz sposobów radzenia sobie z samotnością.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Samotność postrzegana jest najczęściej jako stan nieprzyjemny, uciążliwy stan pustki negatywnie oddziałujący na życie człowieka. Za przyczyny samotności młodzieży uznano: rozwój nowych technologii, dysfunkcje w środowisku rodzinnym oraz specyficzne dyspozycje osobowościowe jednostki. Wśród możliwości radzenia sobie z samotnością badani wskazywali sposoby zarówno korzystne dla rozwoju indywidualnego i społecznego, jak też niekorzystne.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Z badań wynika, że samotność odczuwana przez młodych ludzi staje się dziś normą i wymaga od nich podejmowania swoistej gry ukierunkowanej na wypełnienie pustki. W związku z powyższym konieczne jest podejmowanie odpowiedzialnych działań na rzecz profilaktyki samotności młodych ludzi w tłumie. Ważne jest uświadomienie rodzicom znaczenia ich autentycznej obecności przy dzieciach, okazywanie wsparcia dzieciom i budowanie właściwej więzi. Istotne znaczenie w przeciwdziałaniu samotności młodzieży mają oddziaływania i postawy nauczycieli. Ich rolą jest wspieranie rozwoju wychowanków oraz tworzenie klimatu wzajemnej akceptacji i pomocy.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **SAMOTNOŚĆ, SAMOTNOŚĆ MŁODZIEŻY, SAMOTNOŚĆ STUDENTÓW**

ABSTRACT

Loneliness in Young People as Perceived by Students

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of this paper is to recognise students' views on the phenomenon of loneliness among young people.

THE RESEARCH PROBLEMS AND METHODS: The problem addressed in the text is contained in the question: What are the views on loneliness in young people held by the surveyed students? The diagnostic survey method (the questionnaire technique), as well as an analysis and synthesis of the literature on the subject, were used.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The first part of the paper presents theoretical considerations on the problem of loneliness, while the second part analyses the opinions of the surveyed students concerning, among other things, their understanding of loneliness, the reasons for this problem, and ways of dealing with loneliness.

RESEARCH RESULTS: Loneliness is most often perceived as an unpleasant condition, an oppressive state of emptiness, negatively affecting human life. The development of new technologies, dysfunctions in the family environment and specific personality dispositions in the individual, were identified as the causes of loneliness among young people. Among the possibilities for coping with loneliness, the respondents indicated ways beneficial for both individual and social development and unfavourable ones.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS, AND RECOMMENDATIONS: The research shows that the loneliness experienced by young people is becoming the *norm* today, and requires them to take up special stratagems aimed at filling the void. Therefore, it is necessary to take responsible actions to prevent young people's being "lonely in a crowd." It is important to make parents aware of the importance of their genuine presence with their offspring, to show support for their children, and to build a proper bond. The influence and attitudes of teachers are important in counteracting the loneliness of young people. Their role is to support the development of their pupils, and creating a climate of mutual acceptance and help.

→ **KEYWORDS:** **LONELINESS, LONELINESS IN YOUNG PEOPLE, LONELINESS OF STUDENTS**

Wstęp

Samotność w obecnych czasach jest zjawiskiem powszechnym, odczuwają ją wszyscy niezależnie od wieku i statusu społecznego, występuje w znacznym stopniu wśród dzieci i młodzieży, może się przyczyniać do pozytywnych zmian zachodzących w osobowości jednostki, zwłaszcza samotność celowa. Nieumiejętność odnalezienia się w samotności tworzy z niej nośnik przykrych przeżyć, często implikujących smutek, żal, niepokój, lęk, wrogość oraz agresję (Chałas, 2005, s. 52-54).

Badania nad problematyką samotności oraz jej wpływem na jednostkę częściej dotyczą osób dorosłych i starszych (por. Dubas, 2000; Twardowska-Rajewska, 2005; Wrótniak, 2015; 2020). Rzadziej badania prowadzone są wśród dzieci i młodzieży, choć to właśnie młodzież jest szczególnie predestynowana do przeżywania różnych postaci samotności (por. Rembowski, 1992; Dołęga, 2003; Chałas, 2003; Wasilewska, 2010; Wrótniak, 2018a; 2018b). Ze względu na specyfikę okresu rozwojowego, w jakim znajduje się młodzież, samotność i jej doświadczanie wpisane jest w tę fazę. W okresie tym łatwo o zagubienie się w wirze aksjologicznych alternatyw, o utratę pewności wobec tego, co jeszcze wczoraj stanowiło życiowy imperatyw. Ważnym celem życia staje się z jednej strony relacja oparta na intymności, która chroni człowieka przed samotnością, z drugiej zaś pokusa projektowania własnej drogi i fundamentalnego poczucia niezależności czy odrębności (Kleszcz i Łączyk, 2012; Graboś-Złotek, 2013). Zdaniem niektórych badaczy, doświadczanie samotności, szczególnie w okresie dzieciństwa i młodości, może stanowić predyktor poważnych problemów przystosowawczych i osobistych. Osoby, które czują się samotne, odrzucone, częściej doznają niepowodzeń szkolnych, są zagrożone uzależnieniami czy przestępczością (Dołęga, 2003, s. 81).

W świetle powyższego szczególnie zasadne wydaje się pochylenie nad problematyką samotności młodej generacji.

Metody badawcze

Problem główny niniejszego opracowania zawierał się w pytaniu: jakie opinie na temat samotności młodych ludzi mają badani studenci? Z tak sformułowanego problemu głównego wynikają następujące problemy szczegółowe:

1. Jak rozumieją pojęcie samotności badani studenci?
2. Jak opisują osoby samotne badani studenci?
3. Jakie przyczyny samotności wśród młodych ludzi dostrzegają badani studenci?
4. Jakie sposoby radzenia sobie z samotnością wśród młodych ludzi wskazują badani studenci?

W badaniach posłużono się metodą sondażu diagnostycznego. Materiał empiryczny zebrano, wykorzystując kwestionariusz ankiety własnej konstrukcji opatrzonej kafeterią otwartą i półotwartą oraz analizę i syntezę literatury przedmiotu (Łobocki, 2011, s. 247-248; Pilch i Bauman, 2010, s. 79-82; 160-161). Ogółem badaniami objęto 110 studentów pedagogiki. Wiek badanych mieścił się w przedziale od 19 do 24 lat. Prawie wszystkie badane osoby to kobiety (96,4%). W grupie badanych znalazło się jedynie 4 mężczyzn.

Samotność – istota zjawiska

Autorzy zajmujący się problematyką samotności podkreślają złożoność tego stanu, który można rozpatrywać z różnych punktów widzenia (filozoficznego, psychologicznego,

socjologicznego, pedagogicznego i innych) (por. Gajda, 1987; Rembowski, 1992; Pałowska i Jundziłł, 2000; Dołęga, 2003; Chałas, 2005; Domeracki i Tyburski, 2006).

Samotność nie ma jednoznacznej definicji, mimo że jest powszechnie uważana za wewnętrzne uczucie, subiektywny odpowiednik obiektywnej miary izolacji społecznej lub antytezy do wsparcia społecznego. Samotność może być opisana jako postrzegane pozbawienie społecznego kontaktu, brak ludzi dostępnych lub chcących podzielić się społecznym i emocjonalnym stanem, to rozbieżność między rzeczywistością i pożądaną interakcją z innymi (Victor, Scambler, Bond i Bowling, 2000).

W *Słowniku języka polskiego* zjawisko to zostało zdefiniowane jako: „życie, przebywanie w odosobnieniu, brak towarzystwa, rodziny; bycie samotnym. Uczucie samotności. Samotność kogoś męczy, dokucza komuś. Lękać się, obawiać się samotności. Przywyknąć do samotności. Szukać samotności. Przeżywać coś, cierpiąc w samotności” (za: Wasilewska, 2010, s. 8).

W prezentowanym opracowaniu przyjęto definicję samotności Józefa Rembowskiego. Według autora samotność jest złożonym wielowymiarowym, psychospołecznym doświadczeniem jednostki, występującym pod różną postacią i ze złożonym natężeniem. Jest to nieprzyjemne uczucie, pojawiające się na skutek niezgodności pomiędzy oczekiwaniami a realnymi możliwościami. Należy do stanów emocjonalnych, w których jednostka jest świadoma izolacji od innych osób i niemożności działania na ich korzyść (Rembowski, 1992, s. 33).

Zdaniem Zofii Dołęgi (2019) nie jest oczywiste, kto przeżywa samotność. Nie widzimy tego, to jest stan subiektywny, wewnętrzny, słabo się wyrażający, pokazujący się jakby pośrednio poprzez zachowania, które są dla nas zastanawiające.

Według Waldemara Kozłowskiego (1996, s. 19) samotność odnosi się do naszego stanu psychicznego, jest doświadczeniem subiektywnym. Można się czuć samotnym, będąc wśród ludzi, nawet bardzo bliskich. Bywa także odwrotnie: nie mając ludzi wokół siebie, można nie odczuwać samotności.

W okresie dorastania istnieje bowiem silne dążenie do nawiązywania związków przyjaźni, relacji prospołecznych i wówczas samotność jest zjawiskiem ocenianym negatywnie; jednocześnie jednak rośnie, wynikająca z uwarunkowań rozwoju jednostki, potrzeba izolacji i odseparowania się od otoczenia. Stan kontrolowanej samotności pozwala młodym ludziom na autoanalizę oraz refleksję nad światem (por. Brzezińska, Appelt i Ziółkowska, 2016; Dołęga, 2003; Chałas, 2003). Samotność w ujęciu negatywnym jest nośnikiem przykrych doznań i przeżyć, łączy się ją z poczuciem niespełnienia, niepokojem, lękiem czy niepewnością. W aspekcie pozytywnym podkreśla się odczuwanie radości samotnego życia. Wiąże się ją z poczuciem wewnętrznego ukojenia.

Wielu badaczy wskazuje na istnienie dwóch znaczących rodzajów samotności, tj. emocjonalnej i społecznej (por. Weiss, 1989; Rembowski, 1992; Kozłowski, 1996; Dołęga, 2003). Katarzyna Maria Wasilewska (2010, s. 28-31) wyodrębnia trzy rodzaje samotności młodzieży, tj. społeczną, emocjonalną i aksjonormatywną. Samotność społeczna (fizyczna) rozumiana jest jako sytuacja niemożności nawiązania właściwych relacji interpersonalnych, co w konsekwencji prowadzić może do izolacji i zaniku więzi

społecznej. Samotność emocjonalna (psychiczna) jest osobistym, wewnętrznym przeżyciem człowieka, to stan deprivacji potrzeby bliskości z drugim człowiekiem, co powodować może niezaspokojenie innych potrzeb psychicznych. Samotność aksjonormatywna (moralna) to sytuacja niemocy skonstruowania własnego systemu wartości opierającego się na aprobowanych normach społecznych, skutkiem czego jest pustka moralna oraz zagubienie tożsamościowe i egzystencjalne jednostki.

Pochodzenie poczucia samotności można wyjaśnić na gruncie trzech podstawowych teorii: interpersonalnej, instynktów, egzystencjalnej (Dołęga, 2003, s. 27). W świetle teorii interpersonalnej czynnikiem wpływającym na pojawienie się samotności jest brak „wartościowej komunikacji interpersonalnej” oraz brak dostrzegania i potwierdzenia znaczenia swoich relacji z innymi ludźmi. Według teorii instynktów, człowiek odczuwający samotność doznaje cierpienia związanego z brakiem przyjemności i adaptacji, w efekcie pojawia się samotność biopsychiczna. Teoria egzystencjalna dowodzi, że samotność powstaje wówczas, gdy zostają zakłócone relacje jednostki z nią samą.

W dzieciństwie na samotność może mieć wpływ fizyczna nieobecność rodziców. Dla dziecka traumatycznym przeżyciem jest zagubienie się w tłumie obcych ludzi. Tego rodzaju czynniki silnie oddziałują na jego psychikę, sprawiając, że staje się ono nieufne i zaleźnione. W okresie dorastania często poczucie samotności spowodowane jest psychicznym oddaleniem od rodziców. Brak zainteresowania dorosłych, niemających empatycznego wglądu w sprawy młodego człowieka, owocują jego zamknięciem się w sobie, izolacją społeczną, często powodując niepokój, czy nawet agresję i bunt (Łopatkowa, 1983, s. 15-32). Deficyt opieki, wsparcia i miłości, doznawany zwłaszcza w okresach rozwoju (w tym również w okresie adolescencji), naraża człowieka na samotność, a co więcej, na wypracowanie trwałego nastawienia na jej doświadczanie (Kleszcz i Łączyk, 2012).

Wraz z rozwojem społeczno-kulturowym i cywilizacyjnym zjawisko samotności wzbogaca się o nowe źródła i przyczyny. Do najczęstszych przyczyn poczucia samotności obecnie zalicza się: powierzchowność kontaktów spowodowaną komputeryzacją, manipulację przez mass media, relatywizację uniwersalnych wartości, zbyt wczesne wkraczanie w życie dorosłe, rywalizację czy zatracenie korzeni kulturowych (Jakubowska, 2004, s. 83).

W literaturze najczęściej wskazuje się następujące grupy przyczyn samotności:

1. Przyczyny zewnętrzne – cywilizacyjne: rozwój techniki alienujący człowieka, nadmierna urbanizacja i uprzemysłowienie, narzucenie pewnych modeli i stylów życia, tj. konsumpcjonizm, konkurencja, rywalizacja, nastawienie na sukces, indywidualizm, racjonalność nauki.
2. Przyczyny wewnętrzne – środowiskowe: koncentrują się na najbliższym otoczeniu życia człowieka. Istotne są tu przede wszystkim relacje rodzinne, szczególnie postawy rodziców; relacje pozarodzinne typu koleżeństwo i przyjaźń. Badania Magdaleny Jakuty (2012) potwierdzają, że na pojawienie się samotności wpływ mają głównie czynniki tkwiące w rodzinie, tj. brak ustalonych zasad i norm w rodzinie, niewłaściwa w niej atmosfera, brak poczucia stabilności, niektóre wydarzenia, np. rozwód rodziców, odrzucenie grupy rówieśniczej, a także niewystarczające kompetencje społeczne oraz trudności w nawiązywaniu relacji społecznych.

3. Przyczyny wewnętrzne (osobowościowe) – destrukcyjne tendencje i cechy osobowościowe młodzieży, takie jak: pesymizm, apatyczność, bierność, egoizm, lękliwość, koncentracja na sobie samym, labilność emocjonalna. Przyczyny te ujawniają trudności w określaniu celów życiowych i sensu życia, zaburzają samoocenę.
4. Przyczyny ontologiczne: człowiek ze swej natury pełen jest dychotomii i paradoksów egzystencjalnych, zawieszony pomiędzy potrzebą zachowania swej niepowtarzalnej indywidualności a potrzebą przynależności do grupy. Życie ludzkie przypomina swoisty dramat rozdarcia pomiędzy marzeniami o idealach a niemożnością ich osiągnięcia. Z tego punktu widzenia człowiek już jest skazany na samotność. Jest ona immanentną cechą ludzkiej egzystencji (por. Dubas, 2006; Ruszkiewicz, 2008).

Tony Lake (1993) podkreśla, iż samotność powinna być traktowana jako ważny czynnik mogący destrukcyjnie wpływać na osobowość. Może zaburzać funkcjonowanie osobiste i interpersonalne. Osoby odczuwające wysokie poczucie samotności przejawiają niski stopień stabilności zachowania, mają trudności w należywym zaspokojeniu podstawowych potrzeb: akceptacji, zrozumienia, afiliacji, wyrażania uczuć. Podkreślane są m.in. zależności zachodzące między samotnością a nieśmiałością, depresją, zagrożeniem uzależnieniami, agresją (Rembowski, 1992; Dołęga, 2003; Rębisz, Sikora, Smoleń-Rębisz, 2016). Dyskomfort i negatywny afekt związany z byciem samemu może być tak silny i chroniczny, że przybiera postać klinicznie zdefiniowanej depresji (Erokan, 2011).

Długotrwałe poczucie samotności u młodzieży może powodować zaburzenia zdrowia psychicznego, przyczyniać się do powstania różnych negatywnych zjawisk o charakterze psychologicznym i społecznym, w tym depresji, stresu czy zaburzeń w odżywianiu (Dołęga, 2006). Wśród innych zaburzeń współwystępujących z samotnością wymienia się np. zaburzenia osobowości (zależnej, borderline), psychozy, tendencje (ideacje) samobójcze, nadużywanie substancji psychoaktywnych (Ernst i Cacioppo, 1999).

Wyniki analizy naukowej

W toku realizacji przyjętego programu badawczego zebrano materiał empiryczny, dzięki któremu stało się możliwe udzielenie odpowiedzi na postawione pytania. Odpowiadając na pytanie: „Czym jest dla Ciebie samotność?”, tylko jedna badana osoba, przedstawia samotność w świetle korzyści, *samotność jest sposobem na życie, do którego się przyzwyczyłam i teraz czerpię z niej radość.*

Niemal wszyscy badani zwracali uwagę głównie na negatywny aspekt samotności. Ich wypowiedzi pogrupowano na kilka kategorii. Szczegółowe informacje zamieszczono poniżej. Według 52,7% badanych studentów samotność ujmowana jest jako stan, w którym brakuje człowiekowi bliskiej osoby, z którą można porozmawiać, która nas wysłucha, wesprze i zrozumie. Poniżej zamieszczono przykłady tego rodzaju wypowiedzi badanych:

- *dla mnie samotność jest stanem, który kojarzy mi się z brakiem osoby, która nas rozumie, wspiera, ale to również brak osoby, której można by powiedzieć, jak minął dzień;*
- *samotność jest dla mnie stanem, kiedy człowiek jest sam. Nie ma obok siebie osoby, z którą może porozmawiać, wyzalić się lub po prostu przytulić;*
- *samotność to brak obecności osób bliskich lub o podobnych zainteresowaniach.*

Respondenci, określając samotność, zwrócili również uwagę na odczuwanie jej mimo obecności innych osób, określając ją jako brak zrozumienia i akceptacji ze strony otoczenia, poczucie niedopasowania, odmienność, odizolowanie, inność (33,6%). Kilka wypowiedzi badanych zamieszczono poniżej:

- *uczucie odosobnienia, niezrozumienia, odsunięcia od grupy, inność, która nie jest przez innych akceptowana;*
- *samotność jest stanem emocjonalnym – nieprzyjemnym. Możemy mieć wiele osób wokół siebie – znajomych, przyjaciół, a w środku czuć się samotnym. Dla mnie samotność jest czymś więcej niż brakiem towarzystwa innych osób;*
- *samotność jest to uciążliwy stan pustki, brak silniejszych relacji nawet gdy otaczają nas ludzie. Poczucie bycia niezrozumianym i/lub nielubianym, odizolowanym od społeczeństwa.*

Samotność jako uczucie negatywne, smutne, trudne, ciężkie określiło 12,7% badanych, wskazując, że:

- *samotność to stan, który sprawia, że człowiek czuje się nieszczęśliwy, smutny, niezrozumiany przez innych;*
- *samotność jest otchłanią rozpacz, to jedno z najgorszych uczuć;*
- *uczucie/stan pustki w sobie, której często nawet inni ludzie (łącznie z tymi ważnymi) nie są w stanie zapełnić, łączy się to z głębokim smutkiem oraz rozczarowaniem.*

Powyzszą analizę ujmowania samotności potwierdzają badania przeprowadzone przez Zofię Dołęgę (1997), z których wynika, że samotność młodzieży jest subiektywnym doświadczeniem, a nie synonimem obiektywnej izolacji. W świadomości społecznej oraz w obiegu naukowym „zadomowił się” negatywny sposób rozumienia samotności. Bierze się on m.in. z relacji osób samotnych, które doświadczają swojej samotności jako stanu subiektywnie przykrego, któremu towarzyszy m.in. lęk, smutek, przygnębienie, poczucie nieszczęścia, wewnętrznej pustki, beznadziei, przeświadczenie, że jest się bezwartościowym i nieakceptowanym (Booth, 1996).

Na pytanie, *czy wśród kolegów/koleżanek zauważasz osoby samotne?*, na 110 badanych aż 96 respondentów (87,3%) odpowiedziało twierdząco. *Po czym poznajesz, że ktoś może czuć się samotny (jak te osoby funkcjonują)?* – tu badani najczęściej, tj. 83,6%, opisywali osoby samotne jako małomówne, smutne, zamyślane, wyizolowane. Poniżej zamieszczono kilka wypowiedzi badanych:

- *osoby samotne siedzą z boku, nie nawiązują rozmowy, są smutne, żyją w swoim świecie;*
- *oddalone od grupy, smutne na twarzy, brakuje im kolegów do rozmów, siedzą same w kącie, nieśmiałe, brakuje im aktywności, odczuwają strach przed odezwaniem się;*

- izolują się od innych ludzi, są smutne, wycofane, uzależnione od różnych rzeczy, ale też są agresywne, nie mają przyjaciół.

Według 16,4% badanych osoby samotne to takie, które potrafią ukrywać swoją samotność, zakładają maskę i się uśmiechają. Poniżej zamieszczono wypowiedzi potwierdzające:

- są dwa typy – osoby, które mają wiele znajomych, ale nie przyjaciół, które zakładają uśmiech jako maskę, oraz osoby, które się izolują od innych, są nieśmiałe;
- osoby samotne to osoby, które najczęściej się śmieją, uśmiechają i żartują. Czasem widać przebłyski – zmiany w ich mimice, kiedy myślą, że nikt nie patrzy.

Zapytano respondentów, czy ich zdaniem odczuwanie samotności jest normą wśród młodych ludzi, czy raczej „czymś nienaturalnym”. Większość badanych, tj. 65,5%, opowiedziała się za stanowiskiem, iż odczuwanie samotności jest normą. 49% badanych uzasadniało swoje stanowisko, głównie odwołując się do świata wirtualnego, Internetu, mediów i ich wpływu na osłabienie relacji międzyludzkich, zanikanie relacji bezpośrednich *face to face*. Badani podkreślali, iż wpływ na ten stan mają również problemy, z jakimi młodzi ludzie sobie nie radzą w obecnych czasach. Poniżej zamieszczono przykłady takich wypowiedzi.

Samotność jest normą:

- ponieważ każdy ma swoje problemy, z którymi nie jest w stanie sobie poradzić oraz wpływ Internetu, który z pozoru daje nam radość, ale zagłębiająca się w nim młodzież staje się samotna;
- coraz więcej ludzi myśli egoistycznie, spędza czas w Internecie, ludzie się od siebie oddalają, częściej rozmawiają za pomocą komunikatorów;
- ludzie są zamknięci na drugiego człowieka i budują relacje w świecie wirtualnym.

W opinii 16,4% badanych samotność jest normą, ponieważ odpowiedzialność za ten stan ponoszą inni ludzie, którym w obecnych czasach jest trudno zaufać, świat jest niepewny, niebezpieczny, nieprzewidywalny. Poniżej przedstawiono kilka przykładów:

- samotność jest normą, ponieważ trudno jest zaufać ludziom, światu;
- ciężko młodym ludziom znaleźć zrozumienie czy to u starszych, czy u osób w podobnym wieku. W dzisiejszych czasach nie jest dobrze okazywać otwarcie swoje emocje. Młodzi ludzie często podejmują „grę” w ukrywanie ich;
- relacje między ludźmi ulegają degradacji.

Zdaniem 34,5% badanych samotność wśród młodych ludzi jest „czymś nienaturalnym”. Młodość jest okresem beztroski, właściwym momentem na nawiązywanie znajomości, przyjaźni, co potwierdzają poniższe wypowiedzi:

- człowiek jest istotą społeczną i do prawidłowego funkcjonowania i rozwoju potrzebuje drugiej osoby;
- każdy młody człowiek potrzebuje bliskości czy to ze strony rodziców, czy przyjaciół;
- w tym wieku każdy powinien mieć mnóstwo znajomych, z którymi spędzałby wolny czas, korzystał z życia, tworzył wspomnienia, był radosny.

Zapytano respondentów, jakie ich zdaniem czynniki szczególnie sprzyjają odczuwaniu samotności przez młodych ludzi. Niemal wszystkie badane osoby (93,6%) wskazały Internet i nieograniczony do niego dostęp jako czynnik decydujący. Wśród innych czynników znalazły się również m.in.: pośpiech dorosłych, brak czasu, niepewność jutra, brak

zaufania do innych, pogoń dorosłych za karierą i pieniędzmi. Stanowisko to potwierdzają poniższe przykłady wypowiedzi:

- *zanikają prawdziwe relacje, dominują kontakty online, zamykamy się w czterech ścianach z telefonem w ręku lub przed monitorem komputera;*
- *media kreują wizerunek młodej osoby;*
- *skupiamy się na karierze, pracy, pieniądzach, nie dbamy o siebie wzajemnie.*

Tylko 6,4% badanych było odmiennego zdania, uzasadniając, że:

- *obecnie jest wiele możliwości, grup społecznych, kół, do których można się dopasować i kogoś poznać;*
- *w dzisiejszych czasach jest dużo sposobów na poznanie ludzi, każdy może znaleźć kogoś z kim będzie się dobrze czuć;*
- *w różny sposób możemy temu zaradzić.*

Kolejne pytanie skierowane do badanych dotyczyło przyczyn samotności. Wszyscy badani wskazywali na dwie grupy przyczyn, tj. wewnętrzne oraz zewnętrzne. Do przyczyn wewnętrznych respondenci zaliczali m.in.: niską samoocenę, nieśmiałość, zamykanie się w sobie, brak zainteresowań, egocentryzm, kompleksy, niezaradność życiową, odmienny wygląd, strach przed odrzuceniem, brak zrozumienia czy otwartości na nowe kontakty. Wśród przyczyn zewnętrznych (środowiskowych) respondenci wskazywali m.in.: czynniki tkwiące w rodzinie, tj. problemy w domu, ciężką sytuację rodzinną, śmierć bliskiej osoby, alkohol w rodzinie, przemoc, niewłaściwy styl wychowania. Wśród przyczyn zewnętrznych (cywilizacyjnych) znalazły się m.in.: postęp technologiczny, wpływ mediów społecznościowych, szybki styl życia, brak odpowiednich wzorców, nadmierne spędzanie czasu w świecie wirtualnym, uzależnienia. Przykładowe wypowiedzi badanych dotyczące przyczyn samotności zamieszczono poniżej:

- *brak akceptacji ze strony rówieśników – inne zainteresowania, inny wygląd, śmierć bliskiej osoby;*
- *uczucie niedopasowania do grupy, zaniżona samoocena, problemy emocjonalne i zdrowotne; brak pewności siebie, nieśmiałość, wstydlivość;*
- *brak umiejętności interpersonalnych, brak chęci do nawiązywania kontaktu z drugą osobą, zbyt częste spędzanie czasu w sieci.*

Analiza wypowiedzi respondentów dotycząca wskazania przyczyn samotności młodych ludzi koresponduje z badaniami Katarzyny Wasilewskiej-Ostrowskiej (2013), która analizowała fora internetowe pod kątem odczuwanej przez młodzież samotności emocjonalnej. Badania autorki ujawniły, iż najczęstszą przyczyną samotności jest brak bliskiej osoby (rówieśnika, przyjaciela), brak zrozumienia i wsparcia ze strony dorosłych, przeobrażenia społeczne i nowa „filozofia życia”, w której dominuje zasada „mieć” nad „być” oraz cechy indywidualne, np. nieśmiałość, niska samoocena.

Ostatnie pytanie wiążące się z poznaniem opinii badanych na temat samotności dotyczyło sposobów radzenia sobie z samotnością przez młodych ludzi. Poniżej zamieszczono przykładowe wypowiedzi:

- *uprawiają sport, czytają książki, oglądają filmy, piszą pamiętniki, zakładają konta na portalach;*

- szukają przyjaciół w Internecie, podejmują się dodatkowych zajęć, imprezują, szukają chwilowego rozwiązania w alkoholu i używkach;
- popadają w stany depresyjne, podejmują próby samobójcze, odizolowują się, uciekają w świat wirtualny.

Respondenci wymieniali zarówno te właściwe, jak i niewłaściwe sposoby, tj. czytanie książek, rozwijanie pasji, wypełnianie czasu zajęciami, nauką, pracą, nawiązywanie kontaktów z innymi przez Internet, oglądanie filmów, granie w gry komputerowe, picie alkoholu, ucieczki w uzależnienia – w świat wirtualny, wprowadzanie do swojego życia używek czy też brak umiejętności do poradzenia sobie z samotnością.

Analiza materiału badawczego uświadamia, że samotność to doświadczenie, które dla człowieka może mieć wymiar pozytywny, pozwalający zajrzeć w głąb siebie, częściej jest jednak postrzegana jako zjawisko destrukcyjne, niszczące osobę, jak również grupę społeczną. Potrzeba bliskości z drugim człowiekiem jest naturalną potrzebą każdego z nas. Chcemy kochać i być kochanymi, chcemy czuć się potrzebnymi; mamy potrzebę uznania.

Wnioski i rekomendacje

Celem podjętych badań było poznanie opinii studentów na temat zjawiska samotności wśród młodzieży. Analiza uzyskanych wyników badań pozwoliła odpowiedzieć na postawiony w tej pracy problem główny oraz problemy szczegółowe.

Analiza wypowiedzi ujawniła, że blisko 53% badanych określiło samotność jako poczucie braku bliskości z drugą osobą, uciążliwy stan pustki. Ponad 30% badanych wskazało, iż samotność towarzyszy człowiekowi, nawet jeśli przebywa w gronie ludzi, to taki stan, w którym czujemy się niezauważeni i niedocenieni przez innych. Ponad 80% respondentów postrzega osoby samotne jako małowówne, żyjące w swoim świecie oraz wycofane. Z wypowiedzi respondentów wynika, że samotność odczuwana przez młodych ludzi staje się dziś normą i wymaga od nich podejmowania swoistej gry ukierunkowanej na wypełnienie pustki, zaistnienie w oczach innych. Można przypuszczać, że sytuacja ta może mieć związek z kryzysem wartości wśród młodzieży. Wśród możliwości radzenia sobie z samotnością badani wskazywali sposoby zarówno korzystne dla rozwoju indywidualnego i społecznego (np. nawiązywanie kontaktów, rozwijanie pasji), jak też niekorzystne (np. sięganie po używki, ucieczkę w świat wirtualny).

Konieczne jest podejmowanie odpowiedzialnych działań na rzecz profilaktyki samotności młodych ludzi w tłumie. Ważne jest uświadomienie rodzicom znaczenia ich autentycznej obecności przy dzieciach, okazywanie wsparcia dzieciom i budowanie właściwej więzi, umożliwiającej wspólne przeżywanie zarówno dobrych, jak i trudnych chwil. Istotne znaczenie mają również oddziaływania i postawy nauczycieli, których rolą jest wspieranie w rozwoju wychowanków, m.in. traktowanie osobowo każdego wychowanka w sytuacjach edukacyjnych, okazywanie mu zaufania, wiary w jego możliwości, budowanie poczucia własnej wartości oraz tworzenie klimatu wzajemnej akceptacji, tolerancji, życzliwości i pomocy.

Swój udział w przeciwdziałaniu samotności mają również sami młodzi ludzie, którzy powinni szanować godność własną oraz drugiego człowieka; poznawać siebie, swoje mocne i słabe strony osobowości; dbać o wszechstronny rozwój osobowy; poszukiwać płaszczyzn samorealizacji; prezentować postawy miłości, tolerancji, odpowiedzialności, troskliwości oraz szacunku. Muszą się także starać wychodzić ze strefy komfortu i podejmować trud nawiązywania kontaktów z innymi; przełamywać swoje obawy przed kontaktem z innymi; nabywać umiejętność przebywania okresowo sam na sam ze sobą w konkretnych celach i czerpać z tego stanu określone wartości; podejmować wysiłek w zrozumieniu istoty poczucia samotności; podejmować samodzielnie lub przy pomocy innych takie działania, które pozwolą usunąć poczucie samotności. Jest to możliwe poprzez budowanie i rozwijanie bliskich, pełnych akceptacji i zrozumienia relacji. Młodzi ludzie powinni dbać i pielęgnować przyjaźnie, starać się wywoływać na co dzień „efekt wioski”, tj. pielęgnować głęboko w nas zakorzonioną i na wskroś ludzką potrzebę bezpośredniej interakcji z drugim człowiekiem (por. Chałas, 2003a; Chałas, 2003b; Dołęga, 2019).

Rzeczą ważną jest stwarzanie młodym ludziom odpowiednich warunków zewnętrznych do podejmowania działań akceptowanych społecznie i promowanie takich zachowań. Pomoc młodym ludziom w konstruktywnym rozwiązaniu doświadczanych przez nich kryzysów i przezwyciężaniu samotności winna być przedmiotem szczególnych starań rodziców, opiekunów czy wychowawców.

BIBLIOGRAFIA

- Booth, R. (1996). The importance of understanding loneliness. *Perspectives: A Mental Health Journal*, 1, 4, 1-7.
- Brzezińska, A.I., Appelt, K. i Ziółkowska, B. (2016). *Psychologia rozwoju człowieka*. Sopot: GWP.
- Chałas, K. (2003a). Samotność a osiągnięcia edukacyjne wychowanka. W: A. Karpińska (red.), *U podstaw dialogu o edukacji*. Białystok: Trans Humana, 181-196.
- Chałas, K. (2003b). Samotność dziecka i jej aspekty pedagogiczne. W: J. Kuźmy i J. Morbitzera (red.), *Nauki pedagogiczne w teorii i praktyce edukacyjnej*. Tom I. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 111-120.
- Chałas, K. (2005). Samotność siłą kreacji osobowej wychowanka. W: E.A. Zwolińska (red.), *Edukacja kreatywna*. Bydgoszcz: Wydawnictwo AB, 52-56.
- Dołęga, Z. (1997). Rozumienie samotności przez dzieci i młodzież. *Psychologia Wychowawcza*, nr 5, 436-448.
- Dołęga, Z. (2003). *Samotność młodzieży – analiza teoretyczna i studia empiryczne*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Dołęga, Z. (2006). Poczucie samotności wśród uczniów w kontekście spójności klasy szkolnej. W: M. John-Borys i Z. Dołęga (red.), *Z badań nad zdrowiem psychicznym uczniów – wstęp do działań profilaktycznych szkoły*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 69-88.
- Dubas, E. (2000). *Edukacja dorosłych w sytuacji samotności i osamotnienia*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Dubas, E. (2006). Samotność – uniwersalny „temat” życia i wychowania. W: P. Domeracki i W. Tyburski (red.), *Zrozumieć samotność. Studium interdyscyplinarne*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 329-349

- Ernst, J.M. i Cacioppo, J.T. (1999). Lonely hearts: Psychological perspective on loneliness. *Applied and Preventive Psychology*, 8, 1-22.
- Erozkan, A. (2011). The attachment styles bases of loneliness and depression. *International Journal of Psychology and Counseling*, 3, 9, 186-193.
- Graboś-Złotek, A. (2013), Samotność wśród dorastającej młodzieży. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, nr 1, s. 45-50.
- Jakubowska, L. (2004). Współczesne oblicza samotności wśród młodzieży. *Kultura i Edukacja*, 4.
- Jakuta, M. (2012). Zagubieni w tłumie – poczucie osamotnienia u współczesnej młodzieży. *Resocjalizacja Polska*, 3, 399-410.
- Kleszcz, M. i Łączyk, M. (2012). *Młodzież licealna wobec wartości, samotności i pasji*. Kraków: Impuls.
- Kozłowski, W. (1996). Samotność i osamotnienie. *Nowa Szkoła*, nr 5, 19-21.
- Lake, T. (1993). *Samotność. Jak sobie z nią radzić*. Warszawa: Wydawnictwo Książka i Wiedza.
- Łobocki, M. (2011). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Łopatkowa, M. (1983). *Samotność dziecka*. Warszawa: WSiP.
- Pawlowska, R. i Jundziłł, E. (2006). *Pedagogika człowieka samotnego*. Gdańsk: Gdańska Wyższa Szkoła Humanistyczna.
- Pilch, T. i Bauman, T. (2010). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Rembowski, J. (1992). *Samotność*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Rębisz, S., Sikora, I. i Smoleń-Rębisz, K. (2016). Poczucie samotności a poziom uzależnienia od internetu wśród adolescentów. *Edukacja – Technika – Informatyka*, 1(15), 90-98.
- Ruszkiewicz, D. (2008). *Życie w pojedynkę – ucieczka od rodziny czy znak naszych czasów?* Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej.
- Twardowska-Rajewska, J. (2005). *Przeciw samotności*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Victor, C., Scambler, S., Bond, J. i Bowling, A. (2000). Being alone in later life: Loneliness, social isolation and living alone. *Reviews in Clinical Gerontology*, 10(4), 407-417.
- Wasilewska, K.M. (2010). *Samotność młodzieży*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Kujawsko-Pomorskie Szkoły Wyższej.
- Wasilewska-Ostrowska, K. (2013). Samotność emocjonalna – jako jeden z czynników ryzyka uzależnień wśród młodzieży. *Wychowanie na co Dzień*, 10-11, 17-21.
- Wrótniak, J. (2018a). Poczucie samotności młodzieży w dobie portali społecznościowych. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, nr 8, 51-59.
- Wrótniak, J. (2018b). Poczucie samotności uczniów szkoły wiejskiej. *Edukacja – Technika – Informatyka*, nr 3, 281-286.
- Wrótniak, J. (2020). Doświadczanie samotności przez młodych dorosłych. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, nr 5, 68-79.

ŹRÓDŁA INTERNETOWE

- Dołęga, Z. (2019). *Paradoksy samotności psychologicznej*. Pozyskano z: <https://www.youtube.com/watch?v=mjBA6nRy-SY> (dostęp: 27.01.2020).

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License
<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

RECENZJE

Simon Baron-Cohen, *Teoria zła. O empatii i genezie okrucieństwa*, przekład Agnieszka Nowak, Wydawnictwo Smak Słowa, Sopot 2014

Opublikowana przez Wydawnictwo Smak Słowa monografia Simona Barona-Cohana, profesora Uniwersytetu w Cambridge (wydziały psychologii eksperymentalnej i psychiatrii), specjalisty w dziedzinie psychopatologii i psychologii rozwojowej, zajmującego się neuropsychologią autyzmu, psychologią różnic płciowych u ludzi i rolą testosteronu płodowego w rozwoju neuropoznawczym, a także dyrektora Centrum Badań Autyzmu w Cambridge.

Książka składa się z: sześciu rozdziałów poprzedzonych przedmową, dwóch dodatków, obszernej bibliografii, która zwiera pozycje zwarte i artykuły, indeksu nazwisk oraz indeksu rzeczowego. W dwóch dodatkach zostały zamieszczone: kwestionariusze badające współczynnik empatii (EQ) z wersją dla dorosłych i dzieci (s. 167-173), kryteria diagnostyczne zaburzeń osobowości: borderline, antyspołecznego zachowania u młodzieży po 15. roku życia, narcystycznego (bazujące na podręczniku diagnostyczno-statystycznym DSM-IV, wyd. IV).

W rozdziale pierwszym *Jak wyjaśnić „zło” i ludzkie okrucieństwo?* autor stawia pytanie: czy motywacja naukowa usprawiedliwia okrutne badania na ludziach? S. Baron-Cohen pisze,

Tym, o czym wszyscy ci naukowcy (lekarze i naukowcy niemieccy w obozach koncentracyjnych) zapomnieli w swojej pogoni za wiedzą, był fakt, że ich „badani” są istotami ludzkimi. To ironia losu, że w naukach o człowieku przedmiot badań (*object*) określa się po angielsku mianem „podmiotu badanego” (*subject*), które implikuje wrażliwość na uczucia osoby badanej (s. 21).

W dalszych argumentach badacz używa sformułowania „ci naukowcy”, mając na uwadze osoby przeprowadzające na więźniach obozów koncentracyjnych eksperymenty medyczne, które były przez „tych naukowców” traktowane w kategorii użytecznej praktyki na potrzeby społeczeństwa jako większego dobra.

Simon Baron-Cohen, wyjaśniając fakt istnienia okrucieństwa w obozach niemieckich, odwołuje się nie do pojęcia zła, lecz do empatii. Termin „zło” zastępuje pojęciem „erozja empatii”, której podłoże stanowi traktowanie ludzi jak przedmioty. Z przekonaniem wnikliwego badacza wysnuwa twierdzenie, że kiedy empatia jest wyłączona, osoby działają w trybie „ja”, a nie „ty”.

Na stronach swojej książki angielski psycholog odpowiada na pytanie „dlaczego ludzie bywają okrutni wobec swoich bliźnich?” nie w kategoriach filozoficznej refleksji, ale badań naukowych opartych na wiedzy o mózgu człowieka. Simon Baron-Cohen

zagłębia się w neurodydaktykę i anatomię ludzkiego mózgu. Dokonuje również analizy czynników biologicznych, społecznych i środowiskowych. Opierając się na własnych badaniach dotyczących spektrum autyzmu i empatii, autor przedstawia krytyczne spojrzenie na naukową teorię współczucia. Wskazuje na potrzebę zmiany sposobu myślenia w zakresie wyjaśniania ludzkiego okrucieństwa i traktowania ludzi, którzy się tego dopuszczają (s. 29). Stawiając wiele pytań, zachęca czytelnika do wnikliwej analizy treści zawartej w rozdziałach książki.

W rozdziale drugim *Mechanizm empatii – krzywa normalna* S. Baron-Cohen wskazuje, że każdy z nas zajmuje określone miejsce na kontinuum empatii. Za punkt wyjścia przyjmuje zdefiniowanie empatii, która „występuje wtedy, gdy zawieszamy jednoogniskową (*single-minded*) koncentrację uwagi i przyjmujemy perspektywę dwuogniskową (*double-minded*)” (s. 31).

Tak przyjęta definicja określa formę, jaką przybiera empatia, oraz wskazuje na taki typ mechanizmu mózgowego, który umożliwia refleksję nad dwoma umysłami. Autor jednak rozszerza definicję empatii, wskazując na proces i treść tego, co się dzieje, gdy empatia jest wyłączona. Twierdzi, że „empatia to zdolność rozpoznawania myśli lub uczuć innej osoby oraz reagowania na jej myśli i uczucia odpowiednią emocją” (s. 32).

Ciekawe jest wprowadzenie przez autora podziału na etapy empatii: rozpoznanie (widzę, dostrzegam) i reakcja (pomagam realnie, współczuję prawdziwie; w pełni rozwinięta faza reakcji emocjonalnej). Autor twierdzi, że empatia połowiczna nie jest empatią. Aby móc dokonywać pomiaru empatii, S. Baron-Cohen ze współpracownikami opracował skalę nazwaną Współczynnikiem Empatii (*Empathy Quotient – EQ*). To narzędzie odnosi się do dwóch podstawowych części składowych empatii, pozwalając na odróżnienie ludzi mających trudności z empatią od tych, którzy jej nie mają (w: Dodatek 1).

Istotne jest również wskazanie przez autora siedmiu potencjalnych ustawień (szerokich zakresów) mechanizmu empatii na podstawie wyników EQ ze szczególnym wskazaniem tzw. poziomu O („zero empatii”) w przypadku dwóch grup ludzi, którzy mają upodobanie w krzywdzeniu innych oraz takiego upodobania nie przejawiają.

Autor odpowiada na pytanie, co jest czynnikiem sprawczym różnych poziomów mechanizmów empatii. Wskazuje, w odpowiedzi na zależność od funkcjonowania specjalnego obwodu mózgowego, odpowiedzialnego za empatię oraz czynniki środowiskowe lub biologiczne, które mogą zakłócać działanie obwodu empatii w mózgu.

W rozdziale trzecim *Kiedy zerowy poziom empatii jest negatywny* S. Baron-Cohen zadaje pytania: „Czym jest zerowy poziom empatii? Co to znaczy być pozbawionym empatii? Czy przekłada się to na to, co niektórzy ludzie nazywają złem?” (s. 55). Wczytując się uważnie, można znaleźć odpowiedź, że

„Zerowy poziom empatii oznacza, że nie masz pojęcia, jak jesteś odbierany przez innych, nie wiesz, jak się z nimi komunikować, nie potrafisz przewidywać ich uczuć i reakcji (...) brak empatii pociąga za sobą głęboko zakorzeniony egocentryzm. (...) Skutek jest taki, że jesteś przeświadczony o słuszności własnych myśli i przekonań, a kiedy ktoś ich nie podziela, uznajesz, że się myli albo jest głupcem (s. 55).

W dalszych wywodach autor przedstawia nowe ujęcie kategoryzacji używanej na gruncie psychiatrii, interpretując je jako przykłady zerowego poziomu empatii. Łączy je w jedną grupę „zero-negatywną” (nie ma nic pozytywnego), do której zalicza osobowość: borderline typ B, psychopatyczną typ P z makiaweliczną oraz narcystyczną typ N.

S. Baron-Cohen wskazuje na cechę wspólną wymienionych powyżej typów zero-negatywnych – niedostrzeganie wagi wzajemności relacji międzyludzkich. Ciekawie opisuje typ osobowości N:

Zerowy poziom empatii sprawia, że (ludzie) są głęboko egocentryczni i chociaż ich słowa i czyny mogą obrażać innych lub sprawiać im przykrość, ludzie ci zwykle nie dopuszczają się okrucieństwa. Problem polega raczej na tym, że narcyz – pozbawiony nawet śladu pokory – uważa się za dużo lepszego od innych, jak gdyby miał szczególne zdolności, których innym brakuje. Jego chętność i nieustanna autoreklama są tym, co zraża innych (...) Podczas rozmowy nie próbują zostawić przestrzeni dla drugiej osoby (...) Po prostu przemawiają (...) a w pewnym momencie podejmują decyzję o zakończeniu rozmowy. Nie angażują się w dialog, lecz wygłaszają monologi (s. 91-92).

S. Baron-Cohen pisze, że osoby narcystyczne to zarówno jednostki, które lubią być w centrum uwagi, np. szefowie firm, ale również jednostki wycofane społecznie, mające poczucie, że wszystko im się należy.

Ciekawe jest również odwołanie się przez autora do stanowisk przedstawicieli nurtu psychodynamicznego, którzy uważają, że „odrobina narcyzmu jest niezbędna, normalna i zdrowa, a ci, którzy są jej pozbawieni, nie lubią samych siebie” (s. 92).

Takie dogłębne różnicowanie zachowań wskazanych typów osobowości zero-negatywnej świadczy o wnikliwości badawczej autora, który rozpatruje powyższe w aspekcie przyczyn, nowych metod badań obwodu mózgowego empatii (płaty: czołowy ciemieniowy, skroniowy, zakręt obręczy, przyśrodkową korę przedczołową oraz ciało migdałowe). S. Baron-Cohen dokonuje ich charakterystyki uzupełnionej jednostkowymi przykładami. Wskazuje, w jaki sposób można się stać osobą zero-negatywną. Pozostawia jednak przestrzeń do zastanowienia się dla czytelnika, zadając pytanie: „Dlaczego u jednego człowieka kształtuje się osobowość typu P, a u innego – osobowość typu B lub N?” (s. 93).

Istotne jest również wskazywane przez autora „różnicowanie między chwilowym a trwałym osłabieniem aktywności obwodu empatii” (s. 93), mające na uwadze stany (wywołane przez konkretną sytuację i odwracalne, np. zmęczenie, zniecierpliwienie, stres) i cechy (stałe, utrwalone, niezmiennie sytuacyjnie i nieodwracalne). Simon Baron-Cohen kończy rozdział zapytaniem, czy aby na pewno wszystkie formy zerowego poziomu empatii są negatywne? (s. 94).

W rozdziale *Kiedy zerowy poziom empatii jest pozytywny* S. Baron-Cohen przedstawia kontrowersyjny pogląd, że w co najmniej jednym wypadku brak empatii może być pozytywny. Autor jest przekonany, że

Deficyt empatii może powodować trudności społeczne, ale empatia nie jest jedyną drogą prowadzącą do ukształtowania się kodeksu moralnego i sumienia, dzięki którym człowiek postępuje etycznie. Spotkamy tu ludzi, którzy mają zerowy poziom empatii, ale są

zero-pozytywni (...) Określenie „zero-pozytywni” oznacza, że poza trudnościami z empatią ludzie ci mają niezwykle precyzyjny umysł (s. 95).

Simon Baron-Cohen odnosi twierdzenie „zero-pozytywne” do osób z zespołem Aspergera.

Po pierwsze, w ich wypadku trudności z empatią wiążą się ze szczególnym sposobem przetwarzania informacji przez mózg, co może za sobą pociągać niezwykle zdolności. Po drugie, sposób, w jaki ich mózg przetwarza informacje, paradoksalnie sprawia, że ludzie ci stają się supermoralni (s. 95).

Co ciekawe, zdaniem Simona Barona-Cohana:

Ludzie ci tak bardzo koncentrują się na prawdzie, że stają się samozwańczymi strażnikami moralności, gdy ktoś łamie zasadę – nawet najbardziej błahą. Oskarżają innych o nieuczciwość, kiedy odkryją choćby najdrobniejszą rozbieżność między ich słowami a czynami (s. 111).

Zaliczając osoby z zespołem Aspergera do grupy „zero-pozytywnej”, autor wyjaśnia, że nie każdy, kto traktuje ludzi przedmiotowo, celowo wyrządza im krzywdę. Wskazuje jednocześnie na fakt, iż deficytowi empatii u takich osób towarzyszą nadzwyczajne zdolności do rozpoznawania wzorów (prawidłowości) i systematyzowania informacji. Simon Baron-Cohen twierdzi, że

Spółeczeństwo ma wielki dług wdzięczności wobec tych, którzy wprowadzają innowacje w technice, muzyce, naukach przyrodniczych, matematyce, historii, filozofii, inżynierii oraz w innych dziedzinach opartych na systematyzowaniu. Fakt, że tacy ludzie mogą mieć problemy z empatią, jest dodatkowym powodem, z jakiego nasze społeczeństwo powinno być przyjaźnie nastawione do osób zero-pozytywnych (s. 115-116).

Autor wskazuje na fakt, iż

ludzie z Zespołem Aspergera często pierwsi śpieszą na pomoc osobie, która ich zdaniem jest traktowana niesprawiedliwie, ponieważ każda niesprawiedliwość stanowi naruszenie systemu moralnego, który skonstruowali zgodnie z zasadami prostej logiki (s. 116).

S. Baron-Cohen, dokonując interpretacji zjawiska empatii „zero-pozytywnej”, odnosi się również do znaczenia czynników genetycznych. W rozdziale *Gen empatii* autor monografii już na samym początku zadaje pytanie – „Dlaczego jeden człowiek staje się zero-negatywny, a inny zero-pozytywny?” (s. 117). Przygląda się też najnowszym danym empirycznym przemawiającym za tym, że czynniki środowiskowe oddziałują w interakcji z „genami empatii”. Zapis w cudzysłowie jest świadomym zabiegiem, ponieważ geny nie mogą kodować zjawiska tak złożonego jak empatia, ale są powiązane z wynikami uzyskiwanymi na skalach empatii.

W rozdziale szóstym pt. *Refleksje na temat ludzkiego okrucieństwa* S. Baron-Cohen zaprezentował dziesięć nowych idei, m.in. wskazał, że każdy z nas lokuje się gdzieś

na kontinuum empatii. Dokonał interpretacji „wewnętrznego garnca złota” (idea Johna Bowlby’ego – pojęcie wczesnego przywiązania), wskazał na istnienie genów odpowiedzialnych za empatię. Autor podkreślił, że tylko umiarkowany poziom empatii ma największą wartość przystosowawczą, a logika i empatia nie wykluczają się wzajemnie (s. 162).

Monografia S. Barona-Cohena skupia się na roli empatii w kategoriach niezbędnego zasobu prawidłowego funkcjonowania świata. Jest próbą określenia źródeł i uwarunkowań empatii, łącznie z wpływem hormonów, genów, środowiska, wczesnych doświadczeń dziecięcych.

Książka Simona Barona-Cohena stanowi zmierzenie się z kontrowersyjnymi pytaniami neuronauki społecznej: Co sprawia, że ktoś jest zły? Czy mózg ma z tym coś wspólnego? Autor przedstawia nową teorię zła, dokonując jego naukowego wyjaśnienia. Wzbudza refleksję nad rozumieniem okrucieństwa w kategorii braku empatii. Skłania również do refleksji nad koncepcją empatii, cennego zasobu społecznego.

Monografię można polecić szerokiemu gronu czytelników, szczególnie mając na uwadze specjalistów łączących teorię z praktyką w pracy pedagogicznej, socjalnej, psychologicznej, socjologicznej oraz medycznej. Stanowi też istotną pomoc dydaktyczną dla studentów i doktorantów dyscyplin społecznych i humanistycznych.

Styl pisania autora jest zrozumiały i rzeczowy. Nie jest przeładowany specjalistycznym językiem, dlatego odbiór tekstu jest czytelny dla odbiorcy niebędącego specjalistą. Przytaczane przez autora studia przypadków, logiczna argumentacja wynikająca z badań naukowych S. Barona-Cohena umożliwia łatwiejsze zrozumienie omawianych teorii. Istotny jest również fakt, iż autor omawia problematykę i mechanizm zła w sferze nauki, a nie religii. Stawia pytania filozoficzno-etyczne, ale w charakterze indywidualnej zadumy nad kondycją współczesnych społeczeństw, w których widoczny jest brak empatii. W publikacji można odnaleźć styl myślenia odkrywczego autora, który stawia odważne koncepcje i intrygujące tezy. Po lekturze książki zainteresowany czytelnik może wykonać na własny użytek test na Współczynnik Empatii, który znajduje się w Dodatku.

W świetle przytoczonych argumentów z pełnym przekonaniem o jej odkrywczym zasobach poznawczych mogę polecić książkę do przeczytania.

Agata Borowska

Akademia Ignatianum w Krakowie
agataborowska3@wp.pl
DOI: 10.35765/hw.1927

INFORMACJE DLA AUTORÓW (zalecenia edytorskie, etyczne oraz merytoryczne)

ZASADY OGÓLNE

1. Artykuły przyjmowane są zarówno w języku angielskim (preferowany), jak i w języku polskim.
2. Wszystkie nadesłane teksty są recenzowane. Warunkiem opublikowania tekstu jest pozytywna opinia co najmniej dwóch recenzentów potwierdzona akceptacją do opublikowania przez Komitet Redakcyjny.
3. Złożony do „Horyzontów Wychowania” tekst nie powinien być wcześniej nigdzie publikowany ani w tym samym czasie złożony w redakcjach innych czasopism.
4. Autor (autorzy) wraz z tekstem artykułu naukowego składają wniosek o jego nieodpłatne opublikowanie oraz oświadczenie, którego wzór dostępny jest na stronie internetowej czasopisma. Autor jest zobowiązany przesłać do Redakcji (faks, dokument zeskanowany, tradycyjna poczta) oświadczenie o wyrażeniu zgody na nieodpłatną publikację artykułu w wersji papierowej i elektronicznej (PDF) oraz indeksowanie abstraktu artykułu w krajowych i międzynarodowych bazach danych, z którymi współpracuje Redakcja.
5. Zapraszamy zarówno do zgłaszania artykułów tematycznych (każdy numer poświęcony jest odrębnemu tematowi, danemu zagadnieniu, artykuły te są publikowane w dziale „Artykuły tematyczne”), jak i artykułów na dowolny temat (publikowanych w dziale „Artykuły Varia”). Artykuły przyjmowane są w następujących terminach:
 - **do 30 września** – do numeru marcowego następnego roku (teksty w języku polskim i/lub językach kongresowych)
 - **do 31 grudnia** – do numeru czerwcowego następnego roku (teksty w języku polskim i/lub językach kongresowych)
 - **do 31 marca** – do numeru wrześniowego tego samego roku (teksty w języku polskim i/lub językach kongresowych)
 - **do 30 czerwca** – do numeru grudniowego tego samego roku (teksty w języku polskim i/lub językach kongresowych)(w/w terminy mogą być zawężone w wypadku niektórych numerów tematycznych, szczególnie dotyczące artykułów tematycznych podawane są w odrębnych zaproszeniach do składania artykułów, tzw. Call for Papers)
6. Czasopismo nie pobiera opłat za proces wydawniczy (APC) oraz za zatwierdzenie tekstu (submission charge).

ZALECENIA TECHNICZNO-EDYTORSKIE

1. Nadsyłane do Redakcji propozycje artykułów powinny być opracowane zgodnie z przyjętymi przez Redakcję zasadami edytorskimi:
 - a) czcionka: Arial, 12 pkt.;
 - b) odstępy między wierszami: 1,5 wiersza;
 - c) tekst obustronnie wyjustowany;
 - d) wcięcia akapitowe: standardowe;
 - e) tytuły i podtytuły: czcionka Arial, 12 pkt, pogrubiona;
 - f) marginesy: standardowe (2,5 cm z każdej strony);
 - g) numeracja stron: ciągła, pośrodku dolnej części strony;
 - h) cytaty w tekście pisane w cudzysłowie.
2. Nadesłany tekst powinien objętościowo zawierać 20 000-30 000 znaków ze spacjami (tj. 0,5 – 0,75 ark. aut.).

3. W artykule należy stosować odwołania do literatury w systemie „autor – data wydania” (tzw. nawiasy referencyjne) według **stylu APA 6** (<http://www.apastyle.org/> oraz Przewodnik po kodowaniu w stylu APA; przydatna strona w języku polskim: <http://socjolekt.uni.opole.pl/?p=2531>). Zgodnie z nim przypisy umieszcza się bezpośrednio po cytacie lub w innym miejscu wymagającym wskazania źródeł w formie skróconej informacji bibliograficznej: w nawiasach podaje się nazwisko autora (ewentualnie współautorów) lub skrót tytułu źródła (w przypadku prac zbiorowych bez podanego redaktora), datę wydania oraz numery stron, na które powołuje się autor pracy, np. (Smith, 2012, s. 44). Pełną bibliografię należy podać na końcu artykułu w formie wykazu alfabetycznego.
4. Jeżeli w proponowanym artykule występują ilustracje, powinny być one przesłane w osobnych plikach graficznych (.tif; .eps; .jpg) w rozdzielczości 300 dpi; a wykresy (tylko odcienie szarości) przygotowane za pomocą Microsoft Office Excel należy dołączyć wraz z plikami źródłowymi (.xls).
5. **Propozycje artykułów powinny być przesłane pocztą elektroniczną, po uprzednim zalogowaniu do systemu OJS: <https://horyzonty.ignatianum.edu.pl/index.php/HW> według jednego z trzech sposobów:**
 - Jeśli Autor zna swój login i hasło, bo wcześniej zakładał swoje konto w „Horyzontach Wychowania” (jako autor, recenzent, czytelnik): <https://horyzonty.ignatianum.edu.pl/index.php/HW/login>
 - Jeśli Autor nie jest pewny, czy posiada konto w systemie OJS, lub nie pamięta hasła: <https://horyzonty.ignatianum.edu.pl/index.php/HW/login/lostPassword>
 - Jeśli Autor rejestruje się po raz pierwszy: <https://horyzonty.ignatianum.edu.pl/index.php/HW/user/register>
6. Proszę się rejestrować jako „czytelnik”, „autor” oraz w wypadku osób z co najmniej stopniem doktora jako „recenzent”. Domyślnie rejestracja uwzględnia tylko „czytelnika”, a brak zaznaczenia opcji „autor” uniemożliwi wgranie artykułu.
7. **UWAGA: Przy wgraniu artykułu proszę umieścić plik bez danych Autora, ze względu na podwójnie tzw. „ślepą recenzję”, a natomiast w „Metadanych”: imię i nazwisko, stopień, tytuł naukowy, numer osobisty ORCID, miejsce pracy: uczelnia, wydział, instytut, katedra, zakład z adresem, ew. numer grantu, z jakiego powstał artykuł.**

STRUKTURA ARTYKUŁU

1. Nadesłane propozycje artykułów powinny mieć następującą strukturę:
 - imię i nazwisko autora/autorów wraz z jego/jej/ich afiliacją (podane w „Metadanych” do wiadomości Redakcji)
 - adres e-mail
 - ORCID

ARTYKUŁY W JĘZYKU POLSKIM lub INNYM JĘZYKU KONGRESOWYM (poza angielskim):

- tytuł w języku polskim (lub języku oryginału)
- streszczenie w języku polskim (lub języku oryginału) max. 2000 znaków ze spacjami (ca. 300 wyrazów)
- słowa kluczowe w języku polskim (max. 5) oddzielane klikając ENTER
- tytuł w języku angielskim
- streszczenie w języku angielskim max. 2000 znaków ze spacjami (ca. 300 wyrazów)
- słowa kluczowe w języku angielskim (max. 5) oddzielane klikając ENTER
- wykaz wykorzystanej bibliografii w stylu APA

ARTYKUŁY W JĘZYKU ANGIELSKIM:

- tytuł w języku angielskim
- streszczenie w języku angielskim max. 2000 znaków ze spacjami (ca. 300 wyrazów)
- słowa kluczowe w języku angielskim (max. 5) oddzielane klikając ENTER
- wykaz wykorzystanej bibliografii w stylu APA
 2. Artykuł winien posiadać merytoryczną strukturę: wstęp, metody badawcze, część zasadnicza, wyniki i wnioski.
 3. Streszczenie powinno prezentować główne tezy artykułu, a nie informacje o problemach, które autor porusza, i być zrozumiałe bez czytania pracy. Streszczenie powinno zawierać max. 2000 znaków ze spacjami (ca. 300 wyrazów) i posiadać określoną strukturę, odzwierciedlającą istotę artykułu:

WZÓR:

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY:

PROBLEM I METODY BADAWCZE:

PROCES WYWODU:

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ:

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE:

ZALECENIA MERYTORYCZNE

1. Przed nadesłaniem propozycji artykułu prosimy zapoznać się z formularzem recenzji, w którym szczegółowo wyartykułowano zasady oceny merytorycznej artykułu. Formularz recenzji można pobrać ze strony internetowej czasopisma.
 2. Każdy nadesłany artykuł powinien składać się z następujących części:
 - a) **WSTĘP**, gdzie opisany jest cel naukowy artykułu, hipoteza badawcza/teza badawcza (problem badawczy) w formie krótkiej i zrozumiałej, z zaznaczeniem nowości/wyjątkowości stawianego problemu badawczego
 - b) **INSTRUMENTY I NARZĘDZIA BADAWCZE** (metody) (bezwzględnie wymagane dla artykułów statystyczno-analitycznych) oraz źródła badawcze z uwzględnieniem najnowszej literatury naukowej dotyczącej traktowanej problematyki
 - c) **CZĘŚĆ ZASADNICZA** (PROCES WYWODU)
- (z możliwością podziału na sekcje według schematu 1; 1.1; 1.1.1; 2; 2.1.) przeprowadzona w sposób zrozumiały i konkretny, która powinna wykazać znaczenie wyników dociekań naukowych w sposób komparatywny
- d) **WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ** – jasne i zwięzłe
 - e) **WNIOSKI**, które są odpowiedzią na wcześniej postawiony problem badawczy z konkretnymi **INNOWACJAMI/REKOMENDACJAMI NAUKOWYMI** – mogą stanowić krótką, niezależną część podsumowującą całość wywodu

Przydatna pomoc naukowa:

http://www.ease.org.uk/sites/default/files/ease_guidelines-june2014-polish.pdf

3. Artykuły nieposiadające tych elementów nie będą przyjmowane do dalszego procedowania.

4. Autorzy tekstów badawczych wykorzystujących analizy statystyczne są proszeni o zapoznanie się z uwagami:

http://www.pwe.com.pl/files/1436255816/file/wiecej_respektu_dla_liczb_i_zasad_statystyki.pdf

RECENZJE KSIĄŻEK

1. Tekst recenzji nie powinien przekraczać 6000 znaków ze spacjami.
2. Recenzja winna zawierać następujące informacje o książce: autor/redaktor, tytuł, podtytuł, miejsce wydania, wydawca, rok, ilość stron, numer ISBN.
3. Styl recenzji winien być informacyjno-opisowy z końcową ewaluacją i wnioskami.

Sprawdzenie tekstu przed wysłaniem

Autorzy proszeni są o sprawdzenie, czy tekst spełnia poniższe kryteria. Teksty, które nie spełniają wymagań redakcyjnych, mogą zostać odrzucone.

1. Ten artykuł nie był wcześniej opublikowany ani też nie jest rozpatrywany do publikacji w innym czasopiśmie (lub wyjaśnienie zostało przedstawione w komentarzu do redakcji).
2. Zdeponowany plik jest w formacie Microsoft Word.
3. Adresy URL do referencji zostały dodane we wszystkich miejscach, w których są znane.
4. W tekście odstęp między wierszami wynosi 1,5, jest on napisany czcionką 12-punktową, z wykorzystaniem kursywy zamiast podkreśleń (z wyjątkiem adresów URL), a wszystkie ilustracje, rysunki i tabele są umieszczone w tekście w odpowiednich miejscach lub w oddzielnych plikach.
5. Tekst spełnia wymagania stylistyczne i bibliograficzne określone w „Wytucznych dla autorów”, które znajdują się zakładce „o czasopiśmie”.
6. Jeśli zgłoszony artykuł ma zostać poddany recenzji, należy spełnić zalecenia zamieszczone w instrukcji „Anonimowa recenzja”.

Prawa autorskie

HORYZONTY WYCHOWANIA	„Horyzonty Wychowania” Akademia Ignatianum w Krakowie ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków tel. +48 12 3999 652 dyżur redakcji: pn.-pt. 10.00-14.00 e-mail: horyzonty@ignatianum.edu.pl
-----------------------------	---

Oświadczenie Autora

Imię i nazwisko Autora: (lub Autorów)	
Afiliacja Autora: (Uczelnia, Wydział)	
Tytuł artykułu:	

§ 1.

Autor wyraża zgodę na nieodpłatną publikację swojego artykułu w „Horyzontach Wychowania” w języku sporządzenia powyższej publikacji, ale także w tłumaczeniu na język angielski lub język polski, jeśli nie był on językiem oryginału, gdy Redakcja uzna to za stosowne. Redakcja zastrzega sobie prawo skracania tekstów i zmiany tytułów.

§ 2.

Autor wyraża zgodę na indeksowanie swojego artykułu w krajowych i międzynarodowych bazach danych, zwłaszcza na zamieszczanie w tych bazach streszczeń artykułów, słów kluczowych oraz afiliacji Autora w języku polskim, angielskim, względnie w innych językach. Autor wyraża zgodę na przekazanie właścicielom tychże baz danych w/w informacji.

§ 3.

W ramach nieodpłatnej publikacji, o której mowa w § 1, Autor wyraża zgodę na udostępnianie pełnej wersji elektronicznej swojego artykułu w Internecie oraz w krajowych i zagranicznych bazach, o których mowa w § 2.

§ 4.

Autor oświadcza, że jego publikacja jest oryginalna i nie zawiera zapożyczeń z innego dzieła, które mogłyby spowodować odpowiedzialność Wydawcy, nie narusza żadnych praw osób trzecich i jego prawa autorskie do tej publikacji nie są ograniczone. Autor poniesie wszelkie koszty i wypłaci odszkodowania, które mogą być skutkiem nieprawdliwości niniejszego oświadczenia.

§ 5.

Autor oświadcza, że w nadesłanym tekście ujawnia wkład poszczególnych autorów w powstanie publikacji (z podaniem ich afiliacji oraz kontrybucji, tj. informacji, kto jest autorem koncepcji, założeń, metod, protokołu itp. wykorzystywanych przy przygotowaniu publikacji) i bierze odpowiedzialność za podanie wszystkich informacji związanych z przygotowaniem przesłanego materiału. Tym samym autor przesłanego manuskryptu oświadcza, że jego praca nie nosi znamion „ghostwritingu” i „guest authorshipu”, czyli nieujawniania nazwisk autorów, którzy wnieśli istotny wkład w powstanie publikacji albo w inny sposób przyczynili się do jej powstania (ghostwriting), lub przypisania autorstwa osobie, która nie przyczyniła się do powstania publikacji (guest authorship).

§ 6.

Autorzy **[1]** oświadczają, że wkład poszczególnych Autorów w powstanie publikacji jest następujący:

Lp.	Wyszczególnienie	Autor, udział procentowy
1	Autorstwo koncepcji	
2	Opracowanie założeń i metod	
3	Przeprowadzenie badań	
4	Analiza wyników i sformułowanie wniosków	
5	Pozostały wkład, jaki?	

§ 7.

Autor oświadcza, iż podaje wszelkie informacje o źródłach finansowania przesłanej publikacji, wkładzie instytucji naukowo-badawczych, stowarzyszeń i innych podmiotów („financial disclosure”) [2]. Jednocześnie Autor informuje, że publikacja jest finansowana z następujących środków:

§ 8.

Autor przyjmuje do wiadomości, iż jest świadomy konsekwencji nierzetelności naukowej, która po wykryciu będzie dokumentowana i ujawniana opinii publicznej, a informacje o niej będą przekazywane do odpowiednich instytucji (uczelni zatrudniających autorów, towarzystw naukowych, wydawnictw itd.).

....., dnia.....
(miejscowość)

.....
Podpis Autora / Autorów

[1] W wypadku artykułów współautorskich Redakcja wymaga podania w przypisie do artykułu dokładnej kontrybucji poszczególnych współautorów.

[2] Redakcja wymaga od autorów informowania o źródłach finansowania publikacji, wkładzie instytucji naukowo-badawczych, stowarzyszeń i innych podmiotów poprzez umieszczenie w artykule odpowiedniego przypisu.

Polityka prywatności

Nazwy i adresy e-mail wprowadzone w tym miejscu czasopisma zostaną wykorzystane wyłącznie do podanych celów niniejszego pisma i nie będą udostępniane do innych celów lub na jakiegokolwiek innej stronie.

ISSN: 2391-9485

AUTHOR GUIDELINES INSTRUCTIONS FOR AUTHORS

GENERAL PRINCIPLES

1. Articles will be accepted in both English (preferred), as well as in Polish
2. All articles submitted for consideration will undergo a process of peer-review. In order for the article to be published, it will need to receive two positive reviews, and confirmation of acceptance from the Editorial Board.
3. Submissions to „Horizons of Education” should not already have been published elsewhere, or be currently under consideration by another academic journal.
4. The author(s), along with the text of the academic article, must submit a statement and a declaration consenting to the article's free publication, a template of which is available on the journal's website. The author is required to send to the Editor (in the form of a fax, scanned document, or through the post) a statement that consents to the publication of the article free of charge in both hard copy and electronic formats (PDF), as well as for the indexing of the article abstracts in national and international data bases, with whom the editor collaborates.
5. We invite you to submit articles on particular subjects (each issue is devoted to a separate topic, and these articles are published in a special section in each edition that discusses a particular subject), as well as articles on other subjects (published in the section 'Articles Varia'). Deadlines for future editions are:
 - **30 September** – the March edition next year (text in Polish and / or congress languages, preferably English);
 - **31 December** – the June edition next year (text in Polish and / or congress languages, preferably English);
 - **31 March** – the September edition the same year (text in Polish and / or congress languages, preferably English);
 - **30 June** – the December edition the same year (text in Polish and / or congress languages, preferably English);

(These deadlines may be restricted in the case of some special subject issues, especially in relation to thematic articles, which will be invited for submission after a 'call for papers').

6. No article submission or article processing (APC) fees are charged.

ETHICAL GUIDELINES

1. The article must be original and should not contain material taken from other sources that might result in the publisher being legally liable, and that should not infringe the rights of third parties.
2. The submitted text should clearly state the details of the individual authors who have produced the publication (including their affiliation and contribution; i.e. information regarding who is the author of the concepts, principles, methods and protocol used for the preparation of the publication.
3. The article cannot contain any evidence that it has been 'ghost-written', and must disclose the names of all authors who have made a significant contribution to its publication.
4. The article cannot contain any evidence of 'guest authorship', or any credit to an author who has not made a significant contribution to the publication.
5. A note at the bottom of the article will state all those who have made a contribution to the work, and will indicate the proportion as a percentage that each author has made in terms of their authorship of the concept, their undertaking of empirical research, statistical analysis and other forms of participation.

6. The article should provide any information concerning the financial sources for the publication, the contribution of academic/research institutions and associations, and other entities ("financial disclosure"). The information should be provided in a footnote next to the title of the article.
7. The editor will catalogue any acts of academic misconduct, particularly any violations or breaches of the ethical principles that are enforced in academia. Any such cases will be reported to the employer of the individual concerned and other relevant public institutions.

TECHNICAL AND EDITORIAL REQUIREMENTS

1. Articles sent to the Editor for consideration should be prepared in accordance with the editorial rules:
 - a) font: Arial, 12 pt.;
 - b) line spacing: 1.5 lines;
 - c) the text justified on both sides;
 - d) indentation: standard;
 - e) headings and subheadings: font Arial, 12 pt, bold;
 - f) margins: standard (2.5 cm on each side);
 - g) numbering: continuous, at the centre of the bottom of the page;
 - h) citations contained within the text should be enclosed in quotation marks.
2. The submitted text should contain 20 000-30 000 characters.
3. References to the literature contained in the article should use the author-date system (i.e. the parenthesis system) according **style APA 6** (<http://www.apastyle.org/> and Przewodnik po kodowaniu w stylu APA; helpful in polish: <http://socjolekt.uni.opole.pl/?p=2531>). Accordingly, the notes placed directly after the citation or elsewhere should indicate the source in an abbreviated form or bibliographic information. This following should be enclosed within brackets: the author(s) or in the absence of authors an abbreviated title of the source (such as in the case of collective works without a clear editor), the date of publication, as well as the page number(s) which are cited in the article, e.g. (Smith, 2002, p. 44). A complete bibliography should be produced at the end of the article, and the sources should be listed in alphabetical order.
4. If the article contains an illustration it should be sent in the following file types (.tif; .eps; .jpg) at a resolution of 300 dpi; and graphs (only shades of gray) prepared using Microsoft Office Excel must be accompanied by the source files (.xls).
5. **Articles submitted for consideration should be sent via email, after the sender has logged in at this address:** <https://horyzonty.ignatianum.edu.pl>
6. Because of "blind review", please submit article without of informations about the author(s).
7. Informations about the author(s) should contain the following data: the first and family name(s), the author(s)' degree and academic title, number ORCID personal, their place of work (university, faculty, institute, research unit) with address, please submit in the "Metadata".

STRUCTURE OF THE ARTICLE

1. The submitted article should contain the following structure:
 - The first name and family name(s) of the author(s) along with their institutional affiliation (submitted only in the "Metadata")
 - E-mail address

- ORCID
- The title in English
- An abstract written in English of maximum 2000 characters (ca. 300 words) including spaces
- Key words in English (a maximum of 5) confirmed by ENTER
- The article should take into consideration the following substantive structure: an introduction, methodology, some basic results and conclusions
- A bibliography of sources consulted in the style APA
 2. The abstract should present the main thesis of the article, and not information about problems that the author is pursuing and which can be understood without reading the article.
 3. The abstract should contain maximum 2000 characters (ca. 300 words) including spaces and be structured in a way reflects the essence of the article.

TEMPLATE:

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE:

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS:

THE PROCESS OF ARGUMENTATION:

RESEARCH RESULTS:

CONCLUSIONS, INNOVATIONS, AND RECOMMENDATIONS:

BASIC RECOMMENDATIONS

1. Before submitting your article for consideration we ask that you refer to the reviewer's form, which presents the details of the guidelines of assessment of the article. The review form can be downloaded from the journal's internet page.
2. Each submitted article should consist of the following parts:
 - a) Introduction, which describes the aims of the article, the research hypothesis/thesis (the research problem) in a way that is short and understandable, indicating the new/original research problem.
 - b) Research tools (methods) (essential for those articles using statistical analysis) as well as the sources of research taking into consideration the newest academic literature in relation to the issues that are being discussed.
 - c) The body of the article (development of the argument)

(which can be divided into sections according to the following scheme 1; 1.1; 1.1.1; 2; 2.1.) This should be presented in a clear and concrete manner, and place the research results in a comparative context.
 - d) Results of the research analysis – which should be clear and concise
 - e) CONCLUSION, which provides an answer to the problem which had been earlier posed with innovations and recommendations – there can also be a short separate section that summarizes the whole argument

A useful study aid can be found:

http://www.ease.org.uk/sites/default/files/ease_guidelines-june2014-polish.pdf

Articles which do not contain the abovementioned elements will not be accepted for further consideration.

It is suggested that authors of texts which undertake statistical analysis consult the notes provided at the link below:

http://www.pwe.com.pl/files/1436255816/file/wiecej_respektu_dla_liczb_i_zasad_statystyki.pdf

BOOK REVIEWS

1. The text of a book review should not exceed 6000 characters including spaces.
2. The review is required to contain the following information about the book: author/ editor, title, subtitle, place of publication, publisher, year, number of pages, ISBN number.
3. The style of a review should be informative and descriptive, ending with an evaluation and conclusion.

Submission Preparation Checklist

As part of the submission process, authors are required to check off their submission's compliance with all of the following items, and submissions may be returned to authors that do not adhere to these guidelines.

1. The submission has not been previously published, nor is it before another journal for consideration (or an explanation has been provided in Comments to the Editor).
2. The submission file is in OpenOffice, Microsoft Word, RTF, or WordPerfect document file format.
3. Where available, URLs for the references have been provided.
4. The text is single-spaced; uses a 12-point font; employs italics, rather than underlining (except with URL addresses); and all illustrations, figures, and tables are placed within the text at the appropriate points, rather than at the end.
5. The text adheres to the stylistic and bibliographic requirements outlined in the "Author Guidelines," which is found in About the Journal.
6. If submitting to a peer-reviewed section of the journal, the instructions in "Ensuring a Blind Review" have been followed.

Privacy Statement

The names and email addresses entered in this journal site will be used exclusively for the stated purposes of this journal and will not be made available for any other purpose or to any other party.

ISSN: 2391-9485

Warunki prenumeraty

„Horyzontów Wychowania”

Roczna prenumerata „Horyzontów Wychowania”
wynosi 100,00 PLN

Cena 1 egz. w sprzedaży detalicznej wynosi 27,00 PLN
w prenumeracie 25,00 PLN

Annual Subscription Price 80,00 € (mailing cost included)

Zamówienia prosimy kierować na adres:

Akademia Ignatianum w Krakowie

„Horyzonty Wychowania”

ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków

ALIOR BANK SA

nr konta: 94 2490 0005 0000 4600 9871 1366

SWIFT: ALBPPLPW

Dotąd ukazały się następujące numery
„Horyzontów Wychowania”

- 2002 vol. 1, No. 1 Człowiek i pedagogia na progu nowego tysiąclecia
- 2002 Vol. 1, No. 2 Człowiek w dialogu ze światem
- 2003 Vol. 2, No. 3 Człowiek w jednoczącej się Europie
- 2003 Vol. 2, No. 4 Niepokoje tożsamości
- 2004 Vol. 3, No. 5 Wychowanie do odpowiedzialności społecznej
- 2004 Vol. 3, No. 6 Wychowanie w świecie wartości i antywartości
- 2005 Vol. 4, No. 7 Człowiek wobec dobra i zła
- 2005 Vol. 4, No. 8 Sumienie – „mniemać tak i siak”
- 2006 Vol. 5, No. 9 Troski godności
- 2006 Vol. 5, No. 10 Iluzje i absurdy wolności
- 2007 Vol. 6, No. 11 (Nie)obecność Ducha
- 2007 Vol. 6, No. 12 „Jak” człowieczego ducha?
- 2008 Vol. 7, No. 13 Cieleśność człowieka: *soma, sarx i sema?*
- 2008 Vol. 7, No. 14 Ciało podmiotem wychowania
- 2009 Vol. 8, No. 15 Rozum mimo wszystko
- 2009 Vol. 8, No. 16 Moc i niemoc myślenia
- 2010 Vol. 9, No. 17 Od racjonalności do emocjonalności
- 2010 Vol. 9, No. 18 Lęki współczesności
- 2011 Vol. 10, No. 19 Pomimo lęków
- 2011 Vol. 10, No. 20 *Homo creativus*
- 2012 Vol. 11, No. 21 Sztuka komunikacji
- 2012 Vol. 11, No. 22 Samotność i osamotnienie
- 2013 Vol. 12, No. 23 Samotność a kreacja
- 2013 Vol. 12, No. 24 Indywidualizm – szansa czy zagrożenie
- 2014 Vol. 13, No. 25 Children’s Rights and their Protection
- 2014 Vol. 13, No. 26 Edukacja dla przedsiębiorczości
- 2014 Vol. 13, No. 27 Komu potrzebna jest płeć?
- 2014 Vol. 13, No. 28 Przedsiębiorczy uniwersytet
- 2015 Vol. 14, No. 29 Foster Care
- 2015 Vol. 14, No. 30 Praca a tożsamość
- 2015 Vol. 14, No. 31 Współczesne niepokoje edukacji
- 2015 Vol. 14, No. 32 Starość
- 2016 Vol. 15, No. 33 Philosophy of Education Today

- 2016 Vol. 15, No. 34 Edukacja w służbie dla przedsiębiorczości
- 2016 Vol. 15, No. 35 Uniwersytet a przedsiębiorczość
- 2016 Vol. 15, No. 36 Pamięć – konteksty humanistyczne i społeczne
- 2017 Vol. 16, No. 37 The Autonomy of the Family in the Modern World
- 2017 Vol. 16, No. 38 Synergia szkoły i rodziny
- 2017 Vol. 16, No. 39 Wizerunek naukowca w mediach
- 2017 Vol. 16, No. 40 Medical and Social Side of the Ageing Process
- 2018 Vol. 17, No. 41 Współczesne dyskursy edukacyjne
- 2018 Vol. 17, No. 42 Narracja – perspektywa interdyscyplinarna
- 2018 Vol. 17, No. 43 Kształtowanie postaw przedsiębiorczych
- 2018 Vol. 17, No. 44 Edukacja a przedsiębiorczość
- 2019 Vol. 18, No. 45 Wokół rodziny
- 2019 Vol. 18, No. 46 Rodzina w starożytności i czasach nowożytnych
- 2019 Vol. 18, No. 47 Rodzina w XIX i XX w.
- 2019 Vol. 18, No. 48 Kultura rodziny
- 2020 Vol. 19, No. 49 Rodzina w mediach
- 2020 Vol. 19, No. 50 Horyzonty człowieczeństwa
- 2020 Vol. 19, No. 51 Internacjonalizacja szkolnictwa wyższego oraz edukacji dla przedsiębiorczości



Komitet Nauk Pedagogicznych PAN jest samorządną reprezentacją nauk pedagogicznych, służącą integrowaniu uczonych z całego kraju, wchodzącą w skład I Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych PAN.

Czasopisma Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN lub zespołów Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN:

- **Rocznik Pedagogiczny**
www.staff.amu.edu.pl/~pedszkol/rocznik_pedagogiczny
- **Studia Pedagogiczne**
www.spedagogiczne.ptp-pl.org
- **Studia z Teorii Wychowania**
<http://wydawnictwo.chat.edu.pl/studia-z-teorii-wychowania/>
- **Pedagogika Społeczna**
<http://pedagogium.pl/wydawnictwo/pedagogika-spoleczna.html>
- **Resocjalizacja Polska**
<http://pedagogium.pl/wydawnictwo/rocznik-resocjalizacja-polska.html>
- **Biuletyn Historii Wychowania**
<http://www.historiawychowania.amu.edu.pl/biuletyn.html>
- **Przegląd Pedagogiczny**
<http://www.przegladpedagogiczny.ukw.edu.pl/>
- **Paedagogia Christiana**
<http://www.paedchrist.umk.pl/>
- **Chowanna**
<http://www.chowanna.us.edu.pl/>
- **Forum Pedagogiczne**
<http://www.forumpedagogiczne.uksw.edu.pl/>
- **Horyzonty Wychowania**
<https://www.horyzonty.ignatianum.edu.pl/>